



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GASS'IN İKİNCİ DİL
EDİNİMİ MODELİ'NİN SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Ayşe ATEŞ

Malatya, 2016

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GASS'IN İKİNCİ DİL
EDİNİMİ MODELİ'NİN SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Ayşe ATEŞ

Danışman: Doç. Dr. Nesrin SİS

Malatya, 2016

KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Ayşe Ateş tarafından hazırlanan "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'nin Söz Varlığını Geliştirmeye Etkisi" başlıklı bu çalışma, 29.12.2016 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. İlhan ERDEM
Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Nesrin SİS
Üye: Yrd. Doç. Dr. Eyüp İZCİ
Üye: Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ
Üye: Yrd. Doç. Dr. Hatice ALTUNKAYA

İmza


ONAY

29/12/2016
Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Nesrin SİS'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **“Yabancılara Türkçe Öğretiminde Gass’ın İkinci Dil Edinimi Modeli’nin Söz Varlığını Geliştirmeye Etkisi”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ayşe ATEŞ

ÖN SÖZ

Çalışma süresince desteğini her daim hissettiğim, bilgi ve tecrübelerinin yanı sıra sevgisini, ilgisini, samimiyetini benimle paylaşan doktora yıllarıma unutulmaz imzalar atan kendime her zaman örnek aldığım eşsiz danışmanım ve hocam Sayın Doç. Dr. Nesrin SİS'e, gönülden teşekkür ederim.

Çalışmanın her alanında benden değerli görüşlerini esirgemeyen TÖMER'de bana her türlü imkânı sağlayıp özellikle çalışma ortamıma huzur katan müdürüm ve hocam Doç. Dr. İlhan ERDEM'e ve yine eğitim konusunda tezime çok destek olan tez izleme komitelerinde verdiği bilgilerle ufkumu genişleten benden değerli görüşlerini esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Eyüp İZCİ'ye çok teşekkür ederim.

Ayrıca lisans ve lisansüstü eğitimim süresince akademik olarak beni her zaman daha ileriye taşıyan hocalarım, Prof. Dr. Hasan Kavruk'a, Prof. Dr. Songül Taş'a, Doç. Dr. Esra Mert'e, Yrd. Doç. Dr. Salim Durukuğlu'na, Yrd. Doç. Dr. Ramazan Çiftlikçi'ye destekleri için teşekkür ederim.

Uygulamanın yapıldığı İnönü Üniversitesi TÖMER'de kendi sınıfı olan kontrol grubunun derslerini sekiz hafta boyunca almama razı olan Okt. Ali Selami Başoğlu'na yardımları ve anlayışı için teşekkür ederim. Ayrıca çalışma sırasında bana ve tezime her türlü destek sağlayan çalışma arkadaşlarım, Okt. Ersin Aycan'a, Okt. Hasan Tunca'ya ve Okt. Bahtiyar Bahşi'ye, hoşgörülü tutumları ve yardımları için çok teşekkür ederim.

Kelime Bilgisi Ölçeği'nin uyarlanmasında bana yardımcı olan İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Fakültesinde çalışan başta Okt. Sadık Çalışkan ve Okt. Ayfer Sülü olmak üzere tüm değerli hocalara teşekkür ederim.

Sadece doktora eğitimimde verdiği değerli görüşleriyle değil hayatımın her anında yanımda olmasıyla kendisine minnet duyduğum doktora sürecinde beni her daim

destekleyen rahatlatan canım dostum Bahar Doğan'a, bu tezin oluşmasında sağlamış olduğu tüm destekler, güzellikler, mutluluklar için teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca tezimi yazarken bana birçok konuda yardımcı olan değerli arkadaşlarım Birsen Şahan'a, Başak Kasa'ya ve Ercan Deniz'e, tecrübelerini ve bilgilerini benimle paylaştıkları için gönülden teşekkür ediyorum.

Çalışmaya gönülden sarılan sekiz hafta boyunca derslerimi istediğim şekilde yapmama zemin hazırlayan sevgili çalışma grubu öğrencilerime verdikleri emeklerden ötürü teşekkür ediyorum.

Ve gelelim olmazsa olmazlarımın teşekkürlerine... Aileme...

Bu yaşıma kadar her zaman desteğini aldığım kardeşlerime, özellikle de haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim en sevdiğim en değerlilerim canım anneme ve babama özel olarak teşekkür ediyorum.

Bu zorlu doktora yolculuğumda bana gerek bilgisi ve tecrübesiyle gerekse tüm şartlarda her türlü yardımı sağlamasıyla destek veren bana inanan en önemlisi de varlığıyla bu yolculuğuma zevk katan diğer yarım, ruh eşim, sevgili eşim Burhan Ateş'e sevgiyle teşekkür ediyorum.

Son olarak tezimi yazarken oğlum Cihangir'in zamanından çaldığım için ondan özür diliyorum. Her ne kadar kendisi farkında bile olmasa da varlığının benim için bu zorlu yolculukta bir huzur ve mutluluk kaynağı olduğunu belirtmek isterim. Ona, bu tezi kendisine ithaf ettiğimi belirterek teşekkür ediyorum.

Ayşe ATEŞ

ÖZET

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GASS'IN İKİNCİ DİL EDİNİMİ MODELİ'NİN SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

ATEŞ, Ayşe

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nesrin SİS

Aralık- 2016, xvi+346
sayfa

Yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığının edinimi, zenginleştirilmesi ve öğretimi oldukça önemlidir. Söz varlığını zenginleştirmek için kullanılan birçok yöntem ve teknik vardır. İkinci dil ediniminde söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışma ile yabancı dil öğretimine yeni bir bakış açısı getirdiğine inanılan Gass'ın İkinci Dil Edinim Modeli tanıtılacaktır.

Çalışmada, Gass'ın İkinci Dil Edinim Modeli temel alınarak hiyerarşik söz varlığı etkinlikleri oluşturulmuştur. Bu etkinliklerin öğrenme düzeylerine (farkındalık girdisi, anlaşılma girdi, içselleştirme, entegrasyon ve çıktı) göre belli bir hiyerarşiye sahip olması araştırmanın en önemli noktasıdır. Bu kapsamda çalışmanın temel amacı öğrencilerin metinlerde geçen yeni kelimeleri, hiyerarşik söz varlığı etkinliklerini yaparak mı yoksa kitapta yer alan etkinlikleri yaparak mı daha iyi öğreneceğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda neden sonuç ilişkisini ortaya koyan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin yer aldığı bir karma yöntem araştırması yapılmıştır.

Araştırma, 2015-2016 Eğitim Öğretim yılı Bahar döneminde İnönü Üniversitesi TÖMER'de B2 seviyesinde öğrenim gören toplam yirmi sekiz öğrenci ile yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına belirlenmiş 133 hedef sözcük/söz öbeği öğretilmiş ve ölçme aracı olarak ön test, son test ve kalıcılık testi olarak Kelime Bilgisi Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmına ait veriler öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınan görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının başarısı ölçülürken Mann Whitney-U testi, grupların kendi içindeki değişimleri araştırılırken ise Wilcoxon testi kullanılmıştır. Ayrıca grupların her bir sözcüğe veya söz öbeğine verdiği yanıtlar ise Kay-Kare testi ile ölçülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubunun ön test puanları ($\bar{x}=18,857$), kontrol grubunun ön test puanlarından ($\bar{x}=29,500$) düşük bulunmuştur. Bu bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre hedef söz varlığına başarı olarak ön teste geride başladıkları söylenebilir. Grupların hedef söz varlığına ilişkin toplam son test puanlarının ortalamaları arasındaki fark deney grubunun lehine anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=18,500; $p=0,000<0,05$). Ayrıca hedef söz varlığının kalıcılık testi puanları ortalamaları arasındaki fark deney grubunun lehine anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=34,000; $p=0,003<0,05$). Deney grubu öğrencilerine yapılan öğretimin kalıcılıkta da önemli bir başarıya sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Son olarak Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'nin alan yazına büyük katkı sağladığı, yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Gass, İkinci Dil Edinimi Modeli, Kelime Bilgisi Ölçeği, Hiyerarşik Söz Varlığı Etkinlikleri

ABSTRACT

THE IMPACT OF GASS'S SECOND LANGUAGE ACQUISITION MODEL FOR DEVELOPING VOCABULARY IN TURKISH TEACHING AS A SECOND LANGUAGE

ATEŞ, Ayşe

Supervisor: Doç. Dr. Nesrin SİS

December - 2016, xvi+346
pages

Acquisition, enrichment and teaching of vocabulary in Turkish teaching as a second language is very important. There are many methods and techniques used to enrich vocabulary. It is thought that studies should be done to improve the vocabulary in acquisition of the second language. This study will introduce Gass's Second Language Acquisition Model which believed to bring a new perspective to foreign language teaching.

In our work, hierarchical vocabulary activities were organized on the basis of Gass's Second Language Acquisition Model. It is the most important point of the research that these activities have a certain hierarchy according to their level of learning (awareness input, understood input, internalization, integration and output). In this context, the primary purpose of this study determine that learner will learn better the new words in the texts by making the hierarchical vocabulary activities or the activities taking place in the book. For this purpose, a mixed method research is carried out which includes dependent and independent variables which show causal relation.

The research was conducted with a total of twenty-eight students who were educated at İnönü University TÖMER at B2 level during 2015-2016 academic year spring semester. Experimental and control groups were instructed on 133 target words /phrases and Vocabulary Scale was used as a pre-test, post-test and permanence test. The

qualitative part of the research constitutes the opinions of the students through the semi-structured interview form.

The Mann Whitney-U test was used to measure the success of the experimental and control groups, while the Wilcoxon test was used when the changes in the groups were investigated. In addition, the responses of the groups to each word or phrase were measured by the chi-square test.

According to the results of the study, the pre-test scores ($\bar{x} = 18,857$) of the test group were found to be lower than the pre-test scores ($\bar{x} = 29,500$) of the control group. According to these findings, it was determined that the students in the experimental group started at the lower level of the control group in terms of target words in the pretest. The difference between the groups' mean total post test scores for the target vocabulary was significantly found to be in favor of the experiment group (Mann Whitney U = 18,500; $p = 0,000 < 0,05$). In addition, the means of the total permanence test scores for the target vocabulary were significantly higher in the experimental group than in the control group. In addition, the difference between the mean of total retention test scores for the target verbal entity was found to be significant for the experimental group (Mann Whitney U = 34,000; $p = 0.003 < 0.05$). It is possible to say that the teaching of the experiment group students has an important success in permanence.

Finally, it can be said that Gass's second language acquisition model contributes greatly to the field writing, and it will give a light to other works to be done.

Key words: Gass, Second Language Acquisition, Vocabulary Scale, Hierarchical Vocabulary Activities.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ONUR SÖZÜ.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	11
2.1.1. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar, Yöntemler ve Teknikler.....	11
2.1.1.1. Yaklaşımlar.....	12
2.1.1.3. Yöntemler.....	15
2.1.1.4. Teknikler.....	21
2.1.2. Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli.....	27
2.1.2.1. Farkındalık Girdisi.....	28
2.1.2.2. Anlaşılmış Girdi.....	39
2.1.2.3. İçselleştirme.....	44
2.1.2.4. Entegrasyon.....	47
2.1.2.5. Çıktı.....	48
2.1.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı.....	49
2.1.4. Yabancılar Türkçe Öğretiminde B2 Seviyesi.....	52
2.2. İlgili Araştırmalar.....	58
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	58
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	65
3. YÖNTEM.....	70
3.1. Araştırmanın Modeli.....	70
3.2. Çalışma Grubu.....	73
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	75
3.3.1. Kelime Bilgisi Ölçeği.....	75
3.3.1.1. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Veriler.....	77
3.3.1.2. Kelime Bilgisi Ölçeği'ni Uygulama Süreci.....	79

3.3.3. Hiyerarşik Söz Varlığı Etkinliklerine Ait Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	80
3.3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Uygulama Süreci	81
3.3.4. Öğretilen Hedef Söz Varlığı	82
3.3.4.3. Öğretilen Hedef Söz Varlığını Uygulama Süreci	84
3.3.6. İkinci Dil Edinim Modeline Uygun Olarak Hazırlanmış Hiyerarşik Söz Varlığı Etkinliklerini Temel Alan Ders Planlarının Hazırlanması	85
3.3.6.1. İkinci Dil Edinim Modeline Uygun Olarak Hazırlanmış Hiyerarşik Söz Varlığı Etkinliklerini Temel Alan Ders Planlarının Uygulanma Süreci.....	86
3.3.7. Kitapta Geçen Etkinlikleri Temel Alan Ders Planlarının Hazırlanması ve Uygulama Süreci	92
3.3.8. Araştırma Verilerinin Toplanma Süreci	92
3.3. Verilerin Analizi.....	93
4. BULGULAR VE YORUM	98
4.1. Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne Göre Hazırlanmış Hiyerarşik Söz Varlığı Etkinliklerinin Öğrencilerin Başarısına Etkisine Ait Bulgular ve Yorum	98
4.1.1. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Kontrol Grubunun Ön Test ile Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum	99
4.1.1.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum	99
4.1.1.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum	100
4.1.1.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	103
4.1.2. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Kontrol Grubunun Son Test İle Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	103
4.1.2.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum	104
4.1.2.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum	105
4.1.2.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	107
4.1.3. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Kontrol Grubunun Ön Test İle Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	108
4.1.3.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum	108
4.1.3.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum	109
4.1.3.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	111
4.1.4. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Deney Grubunun Ön Test İle Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum	112
4.1.4.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum	112
4.1.4.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum	113
4.1.4.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	116
4.1.5. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Deney Grubunun Son Test ile Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	117
4.1.5.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum	117
4.1.5.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum	117
4.1.5.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	119

4.1.6. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Deney Grubunun Ön Test İle Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	120
4.1.6.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum	120
4.1.6.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum	121
4.1.6.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	124
4.1.7. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum	124
4.1.7.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum	124
4.1.7.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum	126
4.1.7.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	128
4.1.8. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum	129
4.1.8.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum	129
4.1.8.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum	130
4.1.8.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	132
4.1.9. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	133
4.1.9.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum	133
4.1.9.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum	134
4.1.9.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	136
4.1.10. KBÖ'de Hedef Söz Varlığına Verilen Yanıtların Kontrol Grubundaki Değişimine İlişkin Bulgular ve Yorum	137
4.1.10.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum	137
4.1.10.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum	147
4.1.11. KBÖ'de Hedef Söz Varlığına Verilen Yanıtların Deney Grubundaki Değişimine İlişkin Bulgular ve Yorum	166
4.1.11.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum	166
4.1.11.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgu ve Yorumlar	176
4.2. Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne Göre Hazırlanmış Hiyerarşik Söz Varlığı Etkinlikleri için Öğrencilerden Alınan Görüşlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	193
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	200
5.1. Sonuç.....	200
5.1.1. Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne Göre Hazırlanmış Hiyerarşik Söz Varlığı Etkinliklerinin Öğrencilerin Söz Varlığına Etkisine Ait Sonuçlar.....	200
5.1.1.1. KBÖ'de Hedef Sözcüklere İlişkin Sonuçlar	200
5.1.1.2. Hedef Söz Öbeklerine İlişkin Sonuçlar	202
5.1.1.3. Hedef Söz Varlığına Verilen Yanıtların Değişimine İlişkin Sonuçlar	204
5.1.2. Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne Göre Hazırlanmış Hiyerarşik Söz Varlığı Etkinlikleri İçin Öğrencilerden Alınan Görüşlere İlişkin Sonuçlar	205
5.2. Öneriler	206
5.2.1. Araştırmacılar için Öneriler.....	207

5.2.2. Uygulama için Öneriler	207
KAYNAKÇA.....	208
EKLER.....	221
EK 1. Uygulama İzni.....	221
EK 2. Gass'ın İkinci Dil Edinim Modeli'ni Kullanma İzni	222
EK 3. Kontrol Grubu Ders Planları.....	223
EK 4. Deney Grubu Ders Planları.....	231
EK 5. Kelime Bilgisi Ölçeği İzin Belgesi	285
EK 6. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması için Alınan Uzman Görüşü Formu	286
EK 7. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması İçin Öğrencilere Sorulacak Olan Soruları Belirlemeye İlişkin Alınan Uzman Görüş Formu	289
EK 8. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması için Alınan Öğrenci Görüşü Formu	290
EK 9. Uyarlanmış Kelime Bilgisi Ölçeği.....	291
EK 10. Hedef Söz Varlığını Belirlemek İçin Alınan Uzman Görüşü	293
EK 11. Hedef Söz Varlığını Belirlemek İçin Alınan Öğrenci Görüşü Formu	300
EK 12. Hedef Söz Varlığını Belirlemek İçin Alınan Uzman ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması	312
EK 13. Öğretilen Sözcük ve Söz Öbekleri.....	319
EK 14. İkinci Dil Edinim Modeli için Alınan Öğrencilere Sorulacak Olan Soruları Belirlemeye İlişkin Uzman Görüş Formu	323
EK 15. İkinci Dil Edinim Modeli için Alınan Öğrenci Görüşü Formu	325
EK 16. Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'nin Çerçevesi	327
EK 17. Örnek Bir Öğrenci Etkinlik Kâğıdı.....	328
EK 18. Örnek Bir Kelime Bilgisi Ölçeği Son Test Formu	335

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yöntem, Teknik, Yaklaşım ve Modeller	11
Tablo 2. B2 Seviyesi Öz-Değerlendirme Tablosu	52
Tablo 3. B2 Seviyesi Anlama Becerileri Kazanımları.....	54
Tablo 4. B2 Seviyesi Anlatma Becerileri Kazanımları.....	55
Tablo 5. Araştırmanın Nicel Yöntemine İlişkin Bilgiler	72
Tablo 6. Kurlara Göre Sınıfların Sınav Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Veriler.....	74
Tablo 7. Öğrencilerin Milliyet ve Cinsiyetlerine İlişkin Durumları	74
Tablo 8. Kelime Bilgisi Ölçeği ve Puanları	76
Tablo 9. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin Değerlendirmeciler Arasındaki Karşılaştırmalı Uyuşmanın Güvenilirliğine İlişkin Cohen'in Kappa Katsayısı	78
Tablo 10. KBÖ'den Alınan Toplam Puanların İki Farklı Değerlendirmeciye Göre Korelasyon Sonuçları.....	79
Tablo 11. Ünitelerde Yer Alan Söz Varlığının Gruplara Göre Dağılımı.....	83
Tablo 12. Öğretilen Hedef Söz Varlığının İçeriği	85
Tablo 13. İkinci Dil Edinimi Modeli'nin Öğrenme Düzeyleri, Onların İçerdiği Bilgiler ve Ön Koşulları.....	87
Tablo 14. Verilerin Toplanma Süreci	92
Tablo 15. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin Normal Dağılım Ölçümü.....	93
Tablo 16. Kontrol Grubunun Hedef Sözcüklere İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark	100
Tablo 17. Kontrol Grubunun Hedef Söz Öbeğine İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark	101
Tablo 18. Kontrol Grubunun Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark	101
Tablo 19. Kontrol Grubunun Hedef Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark.....	102
Tablo 20. Kontrol Grubunun Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark	103
Tablo 21. Kontrol Grubunun Hedef Sözcüklere İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	104
Tablo 22. Kontrol Grubunun Hedef Söz Öbeğinin Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	105
Tablo 23. Kontrol Grubunun Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşunun Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	105
Tablo 24. Kontrol Grubunun Hedef Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark.....	106
Tablo 25. Kontrol Grubunun Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	107
Tablo 26. Kontrol Grubunun Hedef Sözcüklere İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	108
Tablo 27. Kontrol Grubunun Hedef Söz Öbeğinin Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	109

Tablo 28. Kontrol Grubunun Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	109
Tablo 29. Kontrol Grubunun Hedef Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	110
Tablo 30. Kontrol Grubunun Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	112
Tablo 31. Deney Grubunun Hedef Sözcüklere İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark	112
Tablo 32. Deney Grubunun Hedef Söz Öbeğinin Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark	113
Tablo 33. Deney Grubunun Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark	114
Tablo 34. Deney Grubunun Hedef Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark	115
Tablo 35. Deney Grubunun Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark	116
Tablo 36. Deney Grubunun Hedef Sözcüklere İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	117
Tablo 37. Deney Grubunun Hedef Söz Öbeğinin Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	118
Tablo 38. Deney Grubunun Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	118
Tablo 39. Deney Grubunun Hedef Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	119
Tablo 40. Deney Grubunun Toplam Hedef Söz Varlığına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	119
Tablo 41. Deney Grubunun Toplam Hedef Söz Varlığına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	120
Tablo 42. Deney Grubunun Toplam Hedef Söz Öbeğinin Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	121
Tablo 43. Deney Grubunun Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	122
Tablo 44. Deney Grubunun Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	123
Tablo 45. Deney Grubunun Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	124
Tablo 46. Grupların Hedef Sözcüklere İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test Puanları Arasındaki Fark	125
Tablo 47. Grupların Hedef Söz Öbeğine İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test Puanları Arasındaki Fark	126
Tablo 48. Grupların Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test Puanları Arasındaki Fark	126
Tablo 49. Grupların Hedef Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test Puanları Arasındaki Fark	127
Tablo 50. Grupların Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test Puanları Arasındaki Fark	128

Tablo 51. Grupların Hedef Sözcüklere İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test Puanları Arasındaki Fark.....	129
Tablo 52. Grupların Hedef Söz Öbeğinin Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test Puanları Arasındaki Fark	130
Tablo 53. Grupların Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test Puanları Arasındaki Fark	131
Tablo 54. Grupların Hedef Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test Puanları Arasındaki Fark	131
Tablo 55. Grupların Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test Puanları Arasındaki Fark	132
Tablo 56. Grupların Hedef Sözcüklere İlişkin KBÖ'den Aldıkları Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark.....	133
Tablo 57. Grupların Hedef Söz Öbeğinin Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	134
Tablo 58. Grupların Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	134
Tablo 59. Grupların Hedef Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	135
Tablo 60. Grupların Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark	136
Tablo 61. Kontrol Grubunda Hedef İsimlere Verilen Yanıtların Değişimine İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları	137
Tablo 62. Kontrol Grubunda Hedef Fiillere Verilen Yanıtların Değişimine İlişkin Kay-Kare Sonuçları	146
Tablo 63. Kontrol Grubunda Hedef İsim Tamlamalarına Verilen Yanıtların Değişimine İlişkin Kay- Kare Bulguları	148
Tablo 64. Kontrol Grubunda Hedef Sıfat Tamlamalarına Verilen Yanıtların Değişimine İlişkin Kay- Kare Testi Bulguları	151
Tablo 65. Kontrol Grubunda Hedef Atasözlerine Verilen Yanıtların Değişimi.....	154
Tablo 66. Kontrol Grubunda Hedef Deyimlere Verilen Yanıtların Değişimi	157
Tablo 67. Kontrol Grubunda Hedef İsim Fiillere Verilen Yanıtların Değişimi	158
Tablo 68. Kontrol Grubunda Hedef Yardımcı Birleşik Fiillere Verilen Yanıtların Değişimi.....	163
Tablo 69. Kontrol Grubunda Hedef Kalıp İfadelerine Verilen Yanıtların Değişimi.....	165
Tablo 70. Deney Grubunda Hedef İsimlere Verilen Yanıtların Değişimi	166
Tablo 71. Deney Grubunda Hedef Fiillere Verilen Yanıtların Değişimi	174
Tablo 72. Deney Grubunda Hedef İsim Tamlamalarına Verilen Yanıtların Değişimi.	177
Tablo 73. Deney Grubunda Hedef Sıfat Tamlamalarına Verilen Yanıtların Değişimi	180
Tablo 74. Deney Grubunda Hedef Atasözlerine Verilen Yanıtların Değişimi.....	182
Tablo 75. Deney Grubunda Hedef Deyimlere Verilen Yanıtların Değişimi	185
Tablo 76. Deney Grubunda Hedef İsim Fiillere Verilen Yanıtların Değişimi	186
Tablo 77. Deney Grubunda Hedef Yardımcı Birleşik Fiillere Verilen Yanıtların Değişimi	191
Tablo 78. Deney Grubunda Hedef Kalıp İfadelerine Verilen Yanıtların Değişimi.....	192

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Farkındalık Girdisi.....	29
Şekil 2. Etkileyici Filtrenin İşlemi.....	33
Şekil 3. Anlaşılmış Girdi	40
Şekil 4. Olumsuz Kanıtın Fonksiyonları.....	41
Şekil 5. İçselleştirme.....	45
Şekil 6. Entegrasyon	47
Şekil 7. Çıktı	49

KISALTMALAR LİSTESİ

D1: Öğrencinin ana dili. Birinci dil.

D2: Öğrencinin öğrendiği hedef dil. İkinci dil.

TDK: Türk Dil Kurumu.

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi.

HSE: Hiyerarşik Söz Varlığı Etkinlikleri.

KBÖ: Kelime Bilgisi Ölçeği.

Bkz: Bakınız.

ED: Evrensel Dilbilgisi.

GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırmanın problem durumu yer almaktadır. Daha sonra araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları anlatılmaktadır. Araştırmaya ilişkin varsayımlar ve tanımlar da bu bölümde açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Dil, üzerinde düşünülen bir konu olarak sürekli güncelliğini korur. Kültürün taşıyıcısı olan dilin günümüze kadar birçok tanımı yapılmıştır. En etkin iletişim aracı olan dilin birçok tanımı yapılmıştır. Dil, en etkili iletişim aracı olmasının yanında insanları, toplumları bir araya getiren en önemli kültürel olgu olarak tanımlanabilir.

Vardar (2001) dilin hem dil yetisinin toplumsal bir ürünü hem de bu yetinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu uzlaşımlar bütünü olduğunu belirtir.

Aksan (2007), dili; bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyümlü bir varlık olarak tanımlarken Onan (2012: 72-73) ise dil eğitiminin temel kavramlarını açıkladığı kitabında dilin tanımını beş maddede toplar:

- Son derece karmaşık bir sistem olan beyinde oluşup insan zihnini, zamanın üç boyutunda (şimdiki/geçmiş/gelecek) mevcut olan her şeye doğru, onu kullanan bireylerin uzlaşımlarıyla oluşturulan ses, anlam ve biçimlerden örülmüş yapısal birimler eşliğinde; okuma, yazma, dinleme ve konuşma yoluyla tetikleyebilme gücüne sahip her yönüyle sistematik, insani bir yeti,
- Canlı bir bildirişim aracı,
- Toplumsal bir uzlaşım,
- Kültür taşıyıcısı,
- Yapısal bakımdan bir dizge yani sistemdir.

Dil vazgeçilmez bir unsur olmakla birlikte toplumların en temel ihtiyaçlarını karşılar. Dil ile toplumların var oluşları arasında etkileşim bulmak mümkündür.

“İnsanların duygu düşünce, arzu ve beklentilerini aktarmada dilin önemli bir yeri bulunmakla birlikte toplumun var olması ve kişilerin birlikte yaşayabilmesinde dilin ayrı bir yeri bulunmaktadır. Kişi düşüncelerini en iyi dil aracılığıyla aktarabilmektedir. Bu bakımdan kişi düşüncelerini başkalarıyla paylaşırken dili çok etkin kullanabilmektedir” (Coşkun, 2014:3). Dilin bu denli önemli oluşu, üzerinde birçok çalışmanın yapılmasına da zemin oluşturmuştur.

Toplumların tarihin en eski zamanlarından bu yana sürekli alış veriş halinde olması farklı dillerin anlaşılması, öğrenilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Tarihin eski zamanlarından itibaren farklı diller, gerek misyonerlik gerek ticari ilişkiler ile öğrenilmeye mecbur kılınmıştır. Dilin yabancı dil olarak öğretimi böylelikle önem kazanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi birçok üniversitenin bünyesinde farklı şekillerde yer bulmuştur. Söz konusu alan lisansüstünde ayrı bir bilim dalı olarak ele alınmış ve burada bu alana yönelik teorik bilgiler ve araştırmalar yapılmıştır. Ayrıca uygulama sahasında özel Türkçe Öğretim Merkezleri ile üniversitelere bağlı TÖMER’lerde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir.

Yabancılara dil öğretimi ile bir dilin nasıl öğretilmesi gerektiği sorusu da önem kazanmıştır. Güneş, (2011) geçmişten günümüze dil öğretimine bakıldığında önemli gelişmelerin yaşandığından söz eder. Ona göre geçmişte dil öğretimi, dil bilgisi, kelime, kültür vb. yaklaşımlarla yapılmaktadır ve öğretim sürecinde de gramer kurallarına, edebiyat, tarih, coğrafya gibi temel konulara ağırlık verilmektedir.

Gelişen ve değişen dünya ile dil öğretim yöntem ve teknikleri de gelişmiştir. Yaklaşım, teknik ve stratejilerin Türkiye’deki okullarda uygulanması ile giriş yapılan yabancılara dil öğretimi aşamasında bir hayli yol kat edilmiştir. Bununla beraber yabancılara Türkçe öğretiminde aşılması gereken bir hayli sorun olabileceği düşünülebilir.

Öğretmenlerin teknik, yöntem ve stratejileri uygulaması etkili bir öğretim- öğrenme süreci açısından olumlu olacaktır. Öğrenci merkezli anlayışların önem

kazanmasıyla öğretmen merkezli eğitim anlayışının da kaybolduğu görülmektedir. Öğrenciyi merkeze alan, öğretmenin pasif öğrencinin aktif olduğu, öğrencinin gerçek hayatta işine yarayacak bilgilerle donatılacağı bir yaklaşım zamanla eğitim-öğretimin vazgeçilmezi olmuştur.

Öğrencilerin daha etkili öğrenmelerini sağlamak için kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin öğrencilerin söz varlığına da katkı sağlaması beklenir. Kelimelerle hayat bulan dilin öğrenilmesinin kelimelere fazlaca zaman ayırarak mümkün olacağı görüşü savunulabilir. Öğrencilerin söz varlığının zenginliğinin hedef dilin öğrenilmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

“Bir dilin genel söz varlığından gündelik dilde en çok kullanılan yaklaşık 1500-2000 sözcüğe temel söz varlığı denir. Bu, ortak etken söz varlığı diye de nitelendirilebilir” (Kanatlı, 2013:735). Yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığının edinimi ile ilgili çalışmalar yapılarak öğrencilerin hedef dildeki kelimeleri, kelime gruplarını, atasözlerini ve deyimleri daha iyi anlaması beklenir. Yapılan birçok çalışmada Türkçenin söz varlığı nasıl aktarılmalıdır sorusu da irdelenmiştir.

Barın (2003), temel söz varlığını belirleme çalışmalarının azlığına ve yetersizliğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, alan dili söz varlığının da sağlıklı bir şekilde taramalar yoluyla ayrı ayrı ortaya konması gerektiğini de belirtmiştir. Bununla beraber günlük iletişimde en sık hangi kelimelerin kullanıldığının, konuşma dili de göz önüne alınarak belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Türkçenin sağlıklı bir şekilde öğrenilmesi için söz varlığının nasıl zenginleştirilmesi gerektiği, kelimelerin ne şekilde öğretilmesi gerekliliği önemli bir mevzudur. Farklı yöntem ve teknikler kullanılarak kelime öğretimi yapılabileceği gibi ders içi ve dışı etkinliklerle de kelime öğretimi yapılabilir.

“Türkçe eğitiminin her aşamasında yeni kelimelerle karşılaşmaktadır. Bu kelimelerin bellekten silinmeden tekrar kullanılması zaman gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle yeni kelimeler, öğrencilere belli bir mantık çerçevesinde öğretilmelidir. Kelimelerin anlamları üzerinde yoğunlaşılmalıdır. Öğrencilere öğretilmesi hedeflenen kelimeler belli bir sayıda olmalıdır. Aksi takdirde bir kelime tam öğretilmeden diğer bir

kelimenin öğretimine geçileceğinden öğrencilere öğretilmek istenen kelimeler tam anlamı ile kazandırılmaz” (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 42).

Kelimelerin hangi sıklıklarla hangi yöntem ve tekniklerle hangi yaşa ve hangi düzeye göre öğretilmesi gerektiği uzmanlar tarafından kesin bir şekilde belirtilmelidir.

Nation (2005), kullanım sıklığının fazla olduğu sözcüklere zaman harcanması ve sözcüğü öğretirken de sözcükle ilgili nelerin öğretilene karar verilmesi gerektiğini belirtir. (aktaran Büyükkiz ve Hasırcı, 2013: 153).

Baş (2011), söz varlığı çalışmalarının iki hedefe odaklandığını belirtir:1. Konuşma dili üzerine araştırmalar. 2. Yazı dili üzerine araştırmalar. Konuşma dilinin üzerine malzeme toplamanın çok güç bir iş olduğunu ve ülkemizde bu alana dair çalışmalar sınırlılığını ifade eden Baş, çalışmaların büyük çoğunluğunun yazılı dilden temin edilen veriler üzerine yapıldığını belirtmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığının edinimi, zenginleştirilmesi ve öğretimi oldukça önemlidir. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen bir kişinin söz varlığının tam olarak bilinmemesi Türkçe öğretiminde uygulanacak yöntemin doğru olarak seçilmesinde önemli bir problem olarak durmaktadır. Hâlihazırda söz varlığının tespitine yönelik bazı stratejiler uygulanmasına karşın yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığının tespiti ve ilerletilmesine ilişkin standart bir yöntemin bulunmaması önemli bir problemdir.

Söz varlığını zenginleştirmek için kullanılan stratejilerin hep aynı düzlemde olması nedeniyle söz varlığını geliştirmeye yönelik yeni bir soluk getirmek gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışma ile yabancı dil öğretimine yeni bir bakış açısı getirdiğine inanılan Gass'ın (1988) yabancı dil eğitiminde kullanılmasına ilişkin alan yazına kazandırdığı İkinci Dil Edinim Modeli'ne değinilecektir. Bu yeni model temel alınarak oluşturulan hiyerarşik söz varlığı etkinliklerinin öğrencilerin söz varlığının zenginleşmesine yardımcı olacağı, çalışmanın problem durumuna çözüm getireceği düşünülmektedir.

“Gass’ın İkinci Dil Edinim Modeli’ne uygun geliştirilen hiyerarşik söz varlığı etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin söz varlığını geliştirmede etkisi nedir?” sorusu ise araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Gass’ın İkinci Dil Edinim Modeli temel alınarak hiyerarşik söz varlığı etkinlikleri oluşturulmuştur. Bu etkinliklerin öğrenme düzeylerine göre belli bir hiyerarşiye sahip olması araştırmanın en önemli noktasıdır. Öğrencilerin metinlerde geçen yeni kelimeleri, hiyerarşik söz varlığı etkinliklerini mi yoksa kitapta yer alan etkinlikleri mi yaparak daha iyi anlayacağını belirlemek bu araştırmanın amacıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırma süresince aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Kelime Bilgisi Ölçeği’nin (KBÖ) sonuçları bakımından kontrol grubunun ön test ile son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. KBÖ’nün sonuçları bakımından kontrol grubunun son test ile kalıcılık testinden aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. KBÖ’nün sonuçları bakımından kontrol grubunun ön test ile kalıcılık testinden aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. KBÖ’nün sonuçları bakımından deney grubunun ön test ile son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. KBÖ’nün sonuçları bakımından deney grubunun son test ile kalıcılık testinden aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
6. KBÖ’nün sonuçları bakımından deney grubunun ön test ile kalıcılık testinden aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. KBÖ’nün sonuçları bakımından deney ve kontrol grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
8. KBÖ’nün sonuçları bakımından deney ve kontrol grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
9. KBÖ’nün sonuçları bakımından deney ve kontrol grupları arasında kalıcılık testinden aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?

10. KBÖ’de hedef söz varlığına verilen tüm yanıtların değişimine ilişkin kontrol grubunda ön test, son test ve kalıcılık testine göre anlamlı bir fark var mıdır?

11. KBÖ’de hedef söz varlığına verilen tüm yanıtların değişimine ilişkin deney grubunda ön test, son test ve kalıcılık testine göre anlamlı bir fark var mıdır?

12. Gass’ın İkinci Dil Edinimi Modeli’ne uygun olarak hazırlanmış hiyerarşik söz varlığı etkinlikleri için öğrencilerden alınan görüşler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığının yeri yadsınamaz. Yeni bir dil öğrenen kişinin dille kendini iyi bir şekilde ifade edebilmesi için yeterince kelime bilmesi gerekir. Kişinin edindiği sözcükler aktif veya pasif olarak kullanılmak üzere kişinin belleğinde yer alır. Karatay, (2007) insanın düşünce dünyasını saran simgeler ve onların yerini tutan kelimelerin, sözlü ve yazılı iletişim sürecinde düşünme, kavrama, karar verme ve tepkide bulunma gibi süreçleri harekete geçirmekte olduğunu belirtmiştir. O, başka bir deyişle kelimelerin, günlük hayatta yazılı ve sözlü iletişimin olmazsa olmazları olduğundan bahsetmiştir. Anlama ve anlatma temel dil becerilerinin etkin kullanımının zengin kelime hazinesi, başka bir ifade ile sözcük dağarcığına bağlı olduğunu ifade etmiştir.

Söz varlığının öğretimi hedef dilin öğrenilmesinde büyük önem taşır. Söz varlığı bir dilin bel kemiğidir denilebilir. Bu yüzden hedef dili öğrenen öğrenciye bu dilin söz varlığının doğru ve kalıcı bir şekilde öğretilmesi büyük önem arz etmektedir. Göçer, (2009) anlama ve anlatma becerilerinin işlevselliğinde sahip olunan söz varlığının büyük önemi olduğundan söz etmiştir. Bu açıdan öğrenme ve öğretme sürecinde kelime öğretimine gereken önemin verilmesi gerektiğini belirtmiş, ülkemizde kelime öğretimi çalışmalarının genel olarak geleneksel anlayışla yürütüldüğünü ifade etmiştir. Bilinmeyen kelimelerin öğretimi için sözlüğe bakmak ve görülen anlamı cümlede kullanmak gibi mekanik bir uygulamanın yaygın bir şekilde devam etmekte olduğunu belirtmiştir.

Yabancılar dil öğretiminde de sadece sözlüğe bakarak geleneksel bir öğretim şekli ile öğretimin devam ettiğini söylemek mümkündür. Öğrencilerin derste daha aktif

hale gelmesi için söz varlığı etkinliklerinin birçok etkene göre yeniden düzenlenmesinin gerekli olduğu savunulabilir.

Söz varlığının öğretimi için farklı stratejilerin alan yazında mevcut olduğu bilinmektedir. Alan yazında öğretimin nasıl olması gerektiğine dair birçok dil öğretim modeli bulunmaktadır. Güneş, (2014a: 68-74) dil öğretim modellerini geleneksel ve yapılandırıcı modeller olmak üzere iki kısma ayırmıştır. Son yıllarda öğretimde kabul gören yapılandırıcı modeller öğrencinin bilgiyi yapılandırması gerektiğini öngörür. Böylelikle öğrencinin aktif, öğretmenin rehber konumunda olduğu bir öğretim oluşur. Bu bağlamda kitaplarda yer alan sözcük öğretimi etkinlikleri için geleneksel tekniklerden farklı olarak hazırlanmış ve belli öğrenme düzeylerine göre hiyerarşik olarak düzenlenmiş olan etkinliklere ihtiyaç olduğu düşünülebilir.

Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'nin alan yazına kazandırılması açısından önemli olan bu çalışma, alana yeni bir dil modelinin kazandırılması yönüyle de elzem olarak görülebilir. Ayrıca modele uygun olarak hazırlanmış hiyerarşik söz varlığı etkinliklerinin de alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Modelin, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencinin söz varlığını zenginleştireceği düşüncesiyle alana büyük katkı sağlayacağı da söylenebilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı bahar yarıyılında İnönü Üniversitesi, TÖMER birimindeki A ve B şubelerinde okuyan toplam yirmi sekiz öğrenci,
 - Uygulama süresince işlenen Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 seviyesi ders kitabından seçilen 2 ünite ve 18 metin,
 - 18 metinde geçen kelimelerden belirlenmiş hedef söz varlığı ile sınırlıdır.
- Ayrıca;
- Araştırmacı tarafından uyarlanan Kelime Bilgisi Ölçeği,
 - Öğrenci görüşlerinden oluşan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

- Dersi veren öğretim elemanı deney ve kontrol gruplarına uygulama süresince beklenen şekilde öğretim yapmıştır.
- Kelime Bilgisi Ölçeği'ne verilen yanıtlar gerçek ve doğrudur.
- Deney ve kontrol grubu dışsal etkenlerden aynı derece etkilenmiştir.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derslere ve öğretmene olan ilgileri eşittir.

1.6. Tanımlar

Ana dil: Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil (Türkçe Sözlük, 2011: 119).

Ana dili: Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil. (Türkçe Sözlük, 2011: 119). Sağır (2007: 543) “ana dili” teriminde “ana” kelimesinin niteleyen değil, “dili” kelimesinin açıklayıcısı, tamlayanı olduğunu belirtir. Çocuğun annesinden, babasından okul öncesi dönemde çevresinden öğrendiği ve kullandığı dilin söz konusu olduğunu söyler.

Anlambilimi: Dili anlam açısından inceleyen bilim dalı, semantik (Türkçe Sözlük, 2011: 128).

Anlambilimsel: Anlam bilimi ile ilgili, semantik (Türkçe Sözlük, 2011: 128).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası: Dil pasaportu, dil öğrenim geçmişi ve dil dosyasından oluşan, Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından ortak dil kriterleri temel alınarak hazırlanan, bireyin bildiğini ifade ettiği dilleri standart ölçülere bağlamayı amaçlayan dosya (Uysal 2009: 13).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni: Dil öğretimi merkezlerine, programlarına, kitaplarına ve sınavlarına yön göstermesi amacıyla Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından geliştirilmiş çerçeve (Uysal 2009: 13)

B2 seviyesi: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metninde belirtilen bir dilin B (Bağımsız kullanıcı) dil seviyesi içinde yer alan “üstünlük” kelimesi ile ifade edilmiş olan seviyedir.

Gass’ın İkinci Dil edinim Modeli: Gass tarafından 1988 yılında temelleri atılan 1997 yılında genişletilerek 2008’de bir çerçeve halinde sunulan modeldir. Modelde beş öğrenme alanı (Farkındalık girdisi, anlaşılma girdi, içselleştirme, entegrasyon ve çıktı) ve bu alanları etkileyen çeşitli faktörler (sıklık, dikkat, kişilik vb.) vardır.

Hedef dil: Öğrenilen dil. (Gass, 2008:522)

Kelime Bilgisi Ölçeği: Wesche ve Paribakht (1993) tarafından oluşturulan ve 1996 yılında geliştirilen hedef kelimelerin hangi düzeyde öğrenildiğini puanlayan ölçektir.

Morfoloji: “1. Yapı bilgisi 2. Yapı bilimi” (Türkçe Sözlük, 2011: 1696). Aksan, (1978) biçimbilgisi (morfoloji) çalışmalarında, öteki alanlara oranla daha çok şey yapılmış olmakla birlikte, "morfem" (biçimbirim) kavramının bizde yeni yerleşmeye, benimsenmeye başlamış olduğunu ifade eder (Ortaöğretimde hep *ek-takı* kavramları kullanılmıştır). Ayrıca o, Türkçede ünlü uyumu ve ünsüz benzeşmeleri dolayısıyla kök morfemlere belli morfemlerin getirilmesinin (allomorflar) şimdiye değin bir biçimbilgisi ve morfofonemik olayı olarak ele alınmadığını belirtir. Bu açıdan bakıldığında "koruyucu ünsüz, koruma ünsüzü" diye bir kavramın doğal olarak bulunmadığını söyler.

Söz: “1. Bir düşünceyi eksiksiz olarak anlatan kelime dizisi, lakırtı, kelam, laf, kavi. 2. Bir veya birkaç heceden oluşan ve anlamı olan ses birliği, kelime, sözcük” (Türkçe Sözlük, 2011: 2153).

Söz öbeği: Karağaç, (2013) söz öbeklerinin sözdizimi birimler olduğunu ve bilindiği gibi, sözdiziminin, söz öbekleri ve cümleden ibaret olduğunu belirtir. Söz öbeklerinin kısaca cümle oluşturmayan sözdizimi birimleri olarak tanımlandığını ifade ederek bunların birçok sözden oluşan yapılar olduğunu belirtir. Bütün dillerde sözdiziminin, varlıkların nitelendirildiği yapılar olan söz öbekleri ile yapma ve olmaların nitelendiği yapılar olan cümlelerden oluştuğunu ifade eder. Karağaç, bir başka deyişle

söz öbeğinin, bir varlığın nitelendiği yapılar olduğunu, söz öbeğinin, bir varlığı, bir kavramı, bir niteliği, bir durumu veya bir hareketi karşılamak üzere, belirli kurallar içinde yan yana gelen sözler topluluğu olduğunu ifade eder.

Söz varlığı: Baş, (2010b:140) genel terminolojide, *söz varlığı* kavramının, ‘kelime hazinesi, kelime serveti, kelime dağarcığı, sözcük varlığı, sözcük dağarcığı, sözcük serveti, sözcük gömüsü, vokabüler, kelime kadrosu’ vb. kullanımlarla karşılanabildiğini belirtir. Ancak o, bu kavramların hiçbirinin de tam olarak söz varlığının karşılığı olduğu söylenemeyeceğini savunur. Çünkü ona göre söz varlığı tüm bu kavramların bir üst boyutudur. Başka bir deyişle tüm bu kavramlar, söz varlığının bir alt unsurudur.

Sözdizimi: Bir cümleyi oluşturan kelime türlerinin arasındaki ilişkileri inceleyen ve sınıflamalar yapan dil bilgisi kolu, cümle bilgisi, tümce bilgisi, nahiv, sentaks. (Türkçe Sözlük, 2011: 2156).

Sözdizimsel: Sözdizimi ile ilgili olan, sentaktik. (Türkçe Sözlük, 2011: 2156).

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmaya ilişkin kuramsal bilgiler ile yurt içi ve yurt dışı çalışmaların yer aldığı ilgili araştırmalar bölümü yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu bölümde alan yazın taranarak çalışmanın kuramsal kısmı oluşturulmuştur. İlk olarak yabancılara Türkçe öğretiminde hâlihazırda kullanılan model, yaklaşım, yöntem ve teknikler açıklanmıştır. Buna bağlı olarak araştırmanın da temelini oluşturan Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli tanıtılmıştır. Ayrıca çalışmanın daha iyi anlaşılabilmesi açısından yabancılara Türkçe öğretiminde B2 düzeyine ait yeterliliklerin açıklandığı ve söz varlığının önemine ait bölümler de yer almaktadır.

2.1.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar, Yöntemler ve Teknikler

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan bazı yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikleri Yaylı ve Bayyurt (2011: 10-26) Köksal ve Varışoğlu (2012: 101-108) Demirel (2011: 36-92), Demircan (2013: 159-324), Kılınc ve Şahin (2012 83-108), aşağıdaki gibi tablo halinde topluca belirtmek mümkündür.

Tablo 1. Yöntem, Teknik, Yaklaşım ve Modeller

Yöntem	Teknik	Yaklaşımlar
Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi	Soru Cevap	Görsel Yaklaşım
Berlitz Yöntemi	Düz Anlatma	Konusal Yaklaşım
Düzvarım Yöntemi	Tartışma	Sözel Yaklaşım
İşitsel-Dilsel Yöntem	Örnek Olay	İletişimci Yaklaşım

Seçmeli Yöntem	Gösterip Yaptırma	Doğal Yaklaşım
Doğal Yöntem	İşbirlikli Öğrenme	Yapısalcı ve Bilimsel Yaklaşım
Telkin Yöntemi	Forum	İşitsel Dilsel Yaklaşım
Grupla Dil Öğretimi Yöntemi	Diyalog	Bilişsel Yaklaşım
Sessizlik Yöntemi	Konferans	Biçimsel Yaklaşım
Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	Söylev	Uygulamalı Yaklaşım
Sözlü Yöntem	Sempozyum	Bireşimsel Yaklaşım
Jacotot Yöntemi	Münazara	İşlevsel Kavramsal Yaklaşım
Akılcı Yöntem	Drama	Düzeltili Yaklaşım
Özümlenme Yöntemi	Gezi	Çözümleyici Yaklaşım
De Sauze Yöntemi	Gözlem	İnsancıl Yaklaşım
Sesbilimsel Yöntem	Sergi	Dönel Yaklaşım
Okuma Yöntemi	Benzetim	Dil bilgisi yaklaşımı
Güdümlü Dil Yöntemi	Beyin Fırtınası/ Fikir Duşu	Kelime yaklaşımı
Tiyatro Yöntemi	Altı Şapkalı Düşünme	Kültür yaklaşımı

Tablo 1’de belirtilen tüm kaynaklardan yararlanarak en temel yaklaşım, model, yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Bu yaklaşım, model, yöntem ve teknikler Gass’ın İkinci Dil Edinimi Modeli’nin daha iyi anlaşılabilmesi için kısaca anlatılacaktır.

2.1.1.1. Yaklaşımlar

Güneş, (2014b) dil ediniminde yaklaşımları dört gruba ayırır: Geleneksel yaklaşımlar, davranışçı yaklaşımlar, bilişsel yaklaşımlar, yapılandırıcı yaklaşımlar. Bu yaklaşımlar ve kısaca açıklamaları şu şekildedir:

• **Geleneksel Yaklaşımlar:** “Dil öğretiminin başlamasıyla ortaya çıkan tüm geleneksel yöntem ve teknikleri barındıran öğretim yaklaşımıdır. Geleneksel yaklaşımları Puren (2004), dil bilgisi, kelime ve kültür yaklaşımı olarak üçe ayırır” (aktaran Güneş, 2014a: 45).

Dil Bilgisi Yaklaşımı: Güneş, (2013) Ortaçağ’dan günümüze kadar gelen bu yaklaşımın Fransa, Almanya, İtalya, İngiltere, İspanya gibi ülkelerde 1950’li yıllara kadar uygulandığını belirtmiştir. Bu yaklaşımın önceleri Latince, Yunanca ve Arapçanın öğretiminde, daha sonraları diğer dillerin öğretiminde kullanıldığını ve ülkemizde de ilk, orta ve yükseköğretimde uzun yıllar uygulandığını ifade etmiştir.

Puren (2004) dil bilgisi yaklaşımın temellerini şu ifadeleri kullanarak anlatmaktadır:

Bu yaklaşıma göre dil kurallardan oluşur. Dil kurallarını öğrenen kişi dili iyi kullanır. Bu nedenle dil öğretiminde öncelik dil bilgisi öğretimine verilir. Dil bilgisi konuları belirli bir sıra içinde aşamalı olarak öğretilir. Öğretim sürecinde dilin temel kuralları, kavramları, kelime ve cümle yapıları üzerinde önemle durulur. Dil kuralları öğrencilere ezberletilir. Karışık ve zor dil bilgisi kurallarının ayrıntılarına kadar inilir. Ders kitapları dil bilgisi ağırlıklıdır. Kitaplarda ders ve bölümlerin adı bile dil bilgisi konularıyla oluşturulur. Örneğin isimler, özel isimler, filler, zamirler gibi (aktaran Güneş 2013: 79).

Kelime Yaklaşımı: Kelime öğretimine öncelik vererek dil öğretimi yapmayı amaçlayan yaklaşımdır. Güneş, (2013) bu yaklaşımın 1890’lı yıllarda dil bilgisi yaklaşımı ile dil bilgisi çeviri yöntemine tepki olarak doğduğunu ve bu yaklaşımda daha önceden uygulanan dil bilgisi öğretimi yerine kelime öğretimine ağırlık verildiğini ifade etmiştir. O yıllarda dil öğretiminde “Öğrenciye öğretilecek ilk şey dilin öğeleri, yani kelimelerdir.” düşüncesinin yaygınlığından bahsetmiştir. Güneş, bu anlayıştan hareketle dil öğretiminde önceliğin kelime öğretimine verildiğini ve ders kitaplarındaki kelimelerin öğrencilerin ilgilerine uygun ve yakın çevresinde kullanılanlardan seçilmesine dikkat edilmesi gerektiğinden söz etmiştir. Böylece öğrenilen dil ile günlük yaşam arasında bağ kurulmuş, öğrencilere çok sayıda ve çeşitli kelimelerle dil öğretilmiştir.

Kültür Yaklaşımı: Güneş, (2014) bu yaklaşımın dünyada 1920-1960 yılları arasında aktif yöntemle birlikte uygulandığını belirterek bu yaklaşımda dille kültür

ilişkinin kurulduğundan ve “öğretilen dilin kültürü ve mantığı da öğretilmelidir.” düşüncesinden hareket edildiğini ifade etmiştir. Bu amaçla da dil öğretiminde kültürel öğelere geniş yer verildiğinden söz etmiştir.

Davranışçı Yaklaşımlar: Davranışların ön planda olduğu bilişselliğin arka plandan kaldığı davranışçı yaklaşımlar, dil öğretiminin uyarıcı-tepki ilişkisi ile meydana geldiğini savunmaktadır. Güneş, (2009) bu yaklaşımın bilinen temsilcisi Skinner’e göre dilin bir davranış olduğundan ve diğer davranışlar gibi öğretildiğinden bahseder. Yani dilin, uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar ve şartlandırmalarla öğretildiğini ve bu doğrultuda olumlu davranışların pekiştirildiğini, alışkanlıklar oluşturulmaya çalışıldığını söylemektedir. Güneş’e göre kısaca dil öğretimi, çeşitli davranışları öğretme, tekrarlama ve şartlandırma biçiminde gerçekleştirilir.

Demircan, (2013) Denkel’in ifadelerinden hareketle dilin, yapay göstergelerden oluştuğu halde, dil edinimi reflekslerinin yapay göstergelerle yer değiştirmesi biçiminde açıklanamadığını söylemiştir. Ona göre yabancı dil birimlerinin anadil birimleriyle yer değiştirmesi, bir anlamda iki dil arasında bir eşitliğin kurulması, bir tür çeviri yoluyla öğretim sayılabilir, ya da çeviri yöntemi böyle açıklanabilir. Ne var ki bu yolun bir kez “dolaysız” yöntem ve “doğal” yöntem yanlılarınca kötülenmiş durumda olduğunu belirten Demircan, öte yandan iletişim ortamı sürekli değiştiğinden ve yinelenmediğinden, bu tür koşullandırma ile yalnızca basmakalıp tümceler öğrenilebileceğinden ve yabancı bir dil edinilemeyeceğinden söz etmiştir.

Bilişsel Yaklaşımlar: Doğrudan gözlenemeyen bilişsel bir sürece dayalı olarak gelişen yaklaşımlardan oluştuğu söylenebilir. Özgen, (2008) dil öğretiminde bilişsel yaklaşımlara dair alan yazında birçok bilim insanının araştırmasının bulunduğundan söz etmiştir (Chomsky, 1968; Eynsenck ve Keane 1995; Harley, 1995; Harmer, 1992; Piaget, 1964, 1973). Bunların içinde ruhbilim ve dilbilime bilişsel bir bakış açısı getiren Chomsky sayesinde (J.B. Skinner’ın Verbal Behavior adlı eserine karşı yayımladığı eleştirisinin ardından) gündeme gelen bilişsel bilimlerin 1960’larda dil öğretimi kapsamında çalışılmaya başlandığından bahsetmiştir. Özgen’e göre Chomsky ve

Piaget'nin çalışmalarının daha çok anadil edinimine yönelik olsa da uygulamalı dilbilim çalışan araştırmacılar kuramın yabancı dil edinimi açısından geçerliliklerini araştırmışlardır.

Demircan, (2013) bilişsel yaklaşımların, kendince ussal bir düzenlemesi bulunduğu kabul edilen bireyin kendini ve çevresini nasıl algıladığını betimleyen yaklaşımlar olduğunu belirtir. Çevrenin karşılıklı etkileşen ve birlikte var olan gerçekler/veriler ve ilişkilerin tümünden oluştuğunu ifade etmiştir. Öğrencinin yeni erimler edindikçe daha önceki bilişsel ilişkilerin yeniden düzenlendiğini söylemektedir.

Chomsky tarafından davranışçı yaklaşımlara tepki olarak ortaya çıkan dilin öğrenilmekten ziyade edinileceğinin savunulduğu bilişsel yaklaşımları Güneş, (2001:134-135) İletişimsel yaklaşımlar ve Kavramsal-işlevsel yaklaşımlar olarak iki grupta belirtmiştir.

- **Yapılandırmacı Yaklaşımlar:** Güneş, (2011) dil öğretiminde günümüzde uygulanan bu yaklaşımın Piaget, Vygotsky, Bruner gibi uzmanların çalışmalarıyla ortaya çıktığını belirtir. Ayrıca bu yaklaşıma göre dilin, edinilmeyeceğini ve öğrenileceğini belirtir. Dil öğrenmenin bireyin aktif çabalarıyla gerçekleştiğinden bahseden Güneş, dil becerilerinin zihinsel gelişime ve sosyal ilişkilere bağlı geliştiğini ve dilin tek başına değil sosyal etkileşmelerle öğrenileceğini ifade etmiştir. Ona göre dil ve öğrenme, ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır. Öğrenme dili gerektirir dil de öğrenmeyi etkiler. Bu nedenle dil ve zihinsel becerileri geliştirme birlikte ele alınmalıdır. Bu süreçte işbirlikli öğrenme etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Bu etkinlikler öğrencinin dil ve zihinsel becerileri ile gelişmeye açık alanını doğrudan etkilemektedir. Öğrenciler aşamalı olarak karmaşık etkinliklere ve görevlere yönlendirilmelidir.

2.1.1.3. Yöntemler

Dil Bilgisi - Çeviri Yöntemi: Demirel (2011), bu yöntemin, Latince öğretiminin etkisiyle geliştirilmiş ve günümüze kadar kullanılmış bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca geleneksel yöntemlerden kabul edilen bu yöntemin amaç dilden ana dile bir çeviri

yöntemi olduğunu, 19.yüzyıla kadar okullarda yabancı dil öğretiminde kullanıldığını ve Karl Plötz tarafından geliştirildiğini ifade etmiştir.

Ana dili kullanımının yaygın olduğu bu yöntemde, “Öğretim, öğrencilerin ana dilinde yapılır. Hedef dilde konuşulmaz. Çünkü amaç, dili kullanmak değil, doğru çeviriler yapmaktır” (Yaylı ve Bayyurt, 2011: 10).

Akpınar, (2010) öğretimin, cümle kalıpları ve çekimleri üzerinde yoğunlaştığını çevirinin, okuma işleminden sonra yapıldığını ifade etmiştir. Ona göre, bu yöntemde başlangıçta kolay klasik yapıtlar çevirmeye başlanır, sonrasında gramerin verilmesiyle daha zor ve karmaşık eserlerin çevirilerine geçilir. Metnin içeriğine fazla önem verilmez. Alıştırmalar, birbiri ile ilişkisi olmayan cümleleri amaç dilden, ana dile çevirmek için kullanılır.

Demirel, (2011) bilindiği gibi yöntemin temelinde aldığı görüşün çeviri ile dilin rahatlıkla öğretilebileceği olduğunu hatırlatarak bu yüzden öğrencilere çevrilecek olan metin ile ilgili kelimelerin ezberletildiğinden bahsetmiştir. Metnin öğretmen gözetiminde okutulduğunu belirten Demirel, çevirinin okuma işleminden sonra yapıldığını, önceleri daha kolay klasik yapıtların çevrilmesi ile çeviriye başlandığını fakat sonra gramerin verilmesi ile daha zor ve karmaşık eserlerin çevirilerine geçildiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin bu yöntemde okudukları metinlerdeki sözcükleri kavramaları ve bunları ezberlemeleri çok önemlidir. Çünkü Demirel’in (2011) de belirttiği gibi öğrencilerin sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi önemli bir konudur. Sözcük dağarcığının daha çok seçilen metne dayalı olduğunu, bu metinden seçilen hiç kullanılmamış sözcüklerin listesinin öğrencilere verilerek bunları ezberlemelerinin istendiğini belirten Demirel, bu şekilde öğrencilerin sözcük hazinelerinin genişletilmeye çalışıldığını ifade etmiştir.

İşitsel-Dilsel Yöntem: Alan yazın taramasında Kulak-Dil Alışkanlığı, Konuşsal-İşitsel Dil yöntemi diye farklı adlarla adlandırılan İşitsel-Dilsel yöntemin temelinde yapısalcı dilbilimciler ve davranışçı psikolojinin olduğu söylenebilir. Yaylı ve Bayyurt, (2011) bu yöntemin dilbilimsel dayanağının yapısalcı dilbilim olduğunu belirtirler. Onlara göre dilin öncelikle konuşma olduğu düşünüldüğü için sesbilimsel çalışmalar bu

yöntemin önemli bir dayanağını oluşturmuştur. İnsan dili öğrenirken önce konuşmayı daha sonra yazmayı öğrendiği için konuşma dilin kendisi olarak algılanmıştır. Bu yöntemin savunucularından olan Davranışçı psikologlar, Yaylı ve Bayyurt'un (2011) da belirttiği gibi davranışçı psikolojinin etkisinde dilin bir alışkanlıklar düzeni olduğunu ileri sürmüşler ve dil öğrenimine de bir koşullanma zinciri olarak bakmışlardır.

Zamanla Görsel- İşitsel yöntem adını da alan bu yöntemde Çevik, (2006) yeni dilbilgisi yapılarının, diyaloglar şeklinde sunulduğunu belirtmiştir. Çevik, yapıların sıraya konduğunu ve tek tek öğretildiğini, dil öğreniminde tekrar, taklit ve ezberin önemli olduğunu ifade etmiştir. Çevik'e göre bu yöntemde, öğrenciden alınan doğru cevap, anında tekrarlanarak olumlu pekiştireç verilir. Alışkanlık kazanması bakımından olabildiğince fazla alıştırmaya yer verilir. Dilbilgisi kuralları tümevarım yoluyla öğretilir, hemen hemen hiçbir dilbilgisi açıklaması yapılmaz. Dinleme ve konuşma ağırlıklı olmak üzere, dilde doğal öğrenme sırası izlenir (dinleme, konuşma, okuma, yazma). Ayrıca Çevik, anlamlı bir bütünlük içerisinde öğretilen kelimelerin bu yöntemde sınıflandırıldığını belirtmiştir.

Yöntemde öğrencilerin pasif öğretmenin daha aktif olduğu aslında geleneksel bir sınıf ortamının söz konusu olduğu belirtilebilir. Öğrencinin öğretmenin sorduğu sorulara cevap verdiği ve arkadaşlarıyla da çok az iletişimde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bu yöntemde yapıları, kelimeleri kuralları ezberlemesi onların günlük hayatta iletişim kuramamasına sebep olabilir. Özel, (2010) bu yöntemin dil öğretimi açısından faydalı yanlarının sık tekrarlarla dilin basit cümle yapılarını öğretmesi, alıştırma ve pekiştirmelerle kalıcı hâle getirmesi, öğrencinin dinleme ve konuşma alışkanlığını geliştirmesi olduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan Özel'e göre yöntemin tümevarım yeteneği güçlü bireylere hitap etmesi, zihinsel süreç ve kavramaya, önem vermeyen, yalnızca biçime, otomatik öğrenmeye, ezberciliğe yer veren yapısı başarı şansını düşürebilir. Ezberlemek suretiyle, derin yapısına inmeden yapıları öğrenmek, daha karmaşık yapıların öğretilmesi aşamasında birtakım problemlere sebep olup öğrenimi olumsuz etkileyebilir.

Doğal Yöntem: Bu yöntem dil bilgisi çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Dilde sadece çeviri yoluyla öğrenilenlerin günlük yaşamda da kullanılması gerekliliği, dilin yaşamdan soyutlanamayacağı düşüncesi bu yöneme kaynaklık etmiştir. Sülükçü'nün (2011) de belirttiği gibi bu yöntem, çocukların öğrenme şekline göre yabancı bir dilin de öğretilebileceğini savunmaktadır. Bu yöntemde Sülükçü'ye göre yaşayan ve konuşulan dile önem verilir. Başlangıçta okuma ve yazma çalışmaları yoktur. Yabancı dilin daldırma yöntemiyle öğrenilmesini yani öğrenciyi sadece hedef dilin konuşulduğu ortamın içine bırakmayı savunur. Öğrenci, duyduklarını anlamasa bile taklit yoluyla tekrar etmek zorundadır. Sık kullanılan kelimelerin öğretimi vardır.

Bu yöntem ile ilgili olarak öğretmenin konuştuğu öğrencinin dinlediği bir yöntem olsa da doğal yöntemde esas olan konuşma becerisini iyi geliştirmek olduğu söylenebilir.

Seçmeci Yöntem: Alan yazın taramasında; Seçmeci yöntem, Eklektik yöntem, Derleyici yöntem ya da Fransa'daki adıyla Aktif yöntem olarak karşılaşılan bu yöntem, tüm yöntemleri içine alan geniş, karma bir yöntemdir. Şöyle ki öğretmenin neyi öğretmek istiyorsa buna en uygun yöntem ya da tekniği seçmekte özgür olduğunu söylemek mümkündür. Her yöntemin eksik ve iyi taraflarının var olduğu savunulabilir. İşte bu yöntemde öğretmen istediği yöntemin iyi taraflarını kullanarak öğretimine devam etmesi esas olarak görülebilir.

Gedik, (2009) seçmeci yöntemde dil öğreniminin anlamlı ve gerçek hayata dönük olması gerektiğini ifade etmiştir. Gedik'e göre bu yöntemde çeviri özel bir dil becerisidir ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler için bir öğrenme yöntemi olarak uygun bir yaklaşım değildir. Gedik, seçmeci yöntemin başlangıçta yararlı gibi görünse de uzun dönemde olumsuz etkilerden kurtulmanın güç olacağını ifade etmiştir. Bu bakımdan dil öğretiminin amaç dille yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu yöntemde gerektiğinde ana dile yer verilebileceğini belirten Gedik, mekanik tekrarlara ve yer değiştirme alıştırmalarına çok zaman ayrılmaması gerektiğini, anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara daha çok yer verilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Gedik, (2009) ayrıca bu yöntemde sözcük öğrenmeye erken başlanması gerektiğini ve her sözcüğün mümkünse anlamlı cümleler içinde kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Yüksek sesle okumanın ancak sözcük okumayı ilerlettiğini, okuduğunu anlama becerisini kazandırmadığını, ayrıca düzgün konuşabilmek için de yararlı olmadığını belirtmiştir.

Dilbilgisi öğretiminde konuya göre tümevarım veya tümdengelimci yaklaşımın kullanılabilmesi savunulabilir. Dilbilgisi öğretimi için Özel, (2010) tekniklerinin tablo, grafik ve zaman çizgisi kullanımı, resim-karikatür vb. kullanımı, diyaloglardan yararlanma gibi tekniklerin kullanılabilmesini ifade etmiştir. Özel'e göre dil bilgisi kurallarının tablolar yardımıyla verilmesi hem kolay olacaktır hem de görsel algılamaları kolaylaştıracaktır. Örneğin; Türkçede art arda gelen eklerin tablolar yardımıyla verilmesinin öğretimi kolaylaştırabileceğini ifade etmiştir. Ses olaylarıyla ilgili olarak, Türkçe eklerdeki biçimsel değişikliklerin öğretiminde tablolara başvurulabileceğini belirtmiştir. Tabloların uygun yerlerine ilgi çekici biçimde yazılan dil bilgisi terimleriyle, terim öğretiminin kolaylaştırılabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin tüm yöntem ve tekniklerden haberdar oldukları bu yöntemde öğretmenlerin daima gelişen ve değişen teknik ve yöntemlerden haberdar olarak kendilerini de alanlarında geliştirmiş olacakları söylenebilir. Yabancı dil öğretiminde öğretmene seçme hakkı verdiği için en etkili yöntem olduğu söylenebilir. Dil öğretiminde dilin yoğun kullanılması önemlidir. Öğrencilere sadece çeviri yaptırmak doğru değildir bu bakımdan diğer becerilere de önem verilmelidir.

Düzvarım Yöntemi: Demirel, (2011) bu yöntemi kullanan bir öğretmenin uygulamaya sınıftaki nesnelere adlarını söyleyerek ve öğrencilerden bunları tekrar etmelerini isteyerek başlayabileceğini belirtmiştir. Ancak uygulamanın başında öğrencilerden sözcüklerle sınıftaki kimi hareket, tutum ve davranışlar arasında bir ilişki kurmalarının istenebileceğini de ifade etmiştir. Böylelikle kavramlar ile kelimeler arasında direkt bir ilişki oluştuğunu ve sözlük kullanımına gerek kalmayacağını belirtmiştir.

Sülükçü, (2011) bu yöntem için, yabancı dilin bir çocuğun kendi dilini öğrenmesi şeklinde öğrenebileceğini ifade etmiştir. Bu sebeple ilk başlarda sadece nesnelere gösterilmesi ve hareketlerin canlandırılması yolunun seçildiğini belirtmiştir. Böylece yeni öğrenilen nesne veya hareket ile o nesneyi ya da hareketi ifade eden kelime arasında kelimenin ana dildeki karşılığı girmediğini ve yöntemin adını da bu teknikten aldığını belirtir.

Çevik, (2006) Düzvarım yönteminde derslerin genellikle kısa bir diyalog ya da girişle başladığını belirtmiştir. Bu yöntemde önce sözlü öğretimin yapıldığını, bu amaçla dil bilgisi yapılarını ve yeni kelimelerin sözel olarak öğretildiğini, kelime öğretiminin, görsel araçlarla, tanımlamalarla ya da pantomimle yapıldığını ifade etmiştir. Çevik, bu yöntemde dil bilgisi kurallarının tümevarım yöntemiyle öğretildiğini bildirmiştir. Ayrıca dil bilgisinin görsel yolla, göze hitap edilerek anlatılması, anlamlı bir ortamda öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Doğal Yöntem: Bu yöntemin Dil bilgisi Çeviri yöntemine tepki olarak doğduğu savunulabilir. Sülükçü, (2011) bu yöntemin çocukların öğrenme şekline göre yabancı bir dilin de öğretilbileceğini savunduğundan bahsetmiştir. Ona göre bu yöntemde yaşayan ve konuşulan dile önem verilir. Başlangıçta okuma ve yazma çalışmaları yoktur. Yabancı dilin daldırma yöntemiyle öğrenilmesini yani öğrenciyi sadece hedef dilin konuşulduğu ortamın içinde bırakmayı savunur. Öğrenci, duyduklarını anlamasa bile taklit yoluyla tekrar etmek zorundadır. Sık kullanılan kelimelerin öğretimi vardır.

Öğretmenin konuştuğu öğrencinin dinlediği bir yöntem olsa da doğal yöntemde esas olanın konuşma becerisini iyi geliştirmek olduğu söylenebilir. Demirel, (2011) bu yöntemde, öğretmenin konuştuğunu, öğrencinin dinlediğini belirtmiştir. Demirel ayrıca bu yöntemde söylenenlerle ilgili olarak öğrenciye sık sık mimikle, olmazsa yabancı dilde açıklama yapıldığını, sözcük öğretiminde varsa eşdeğere öncelik verildiğini ifade etmiştir. Demirel'e göre öğrenci duyduğunu, anlamını tam çıkarmamış olsa bile, tekrarlar, telaffuz, doğrudan doğruya taklit etmeye dayanır. Çocuk öğrenirken etkin olmalı tıpkı ana dilini öğrenirken yaptığı gibi yanlışlıklara aldırmadan elverdiğince konuşmalıdır. Yanlışlıklar öğretmen tarafından düzeltilir. Yapılar alıştırmaya yoluyla pekiştirilir. Ara sıra

yapılan sesli okuma ile öğrencinin, yabancı dil telaffuzunu kavramasına yardım edilir. Öğrenci konuşmakta çekingen davranırsa, ona kitaplardan günlük konuşma parçaları ezberletilir. Demirel'e göre dil öğrenimi, doğal olarak her şeyden önce sözcük öğrenimidir. O nedenle, öğrenciye yabancı dilde sık kullanılan sözcükler seçilerek öğretilmelidir. Bu doğrultuda öğrencinin pasif öğretmenin aktif olmasıyla geleneksel bir sınıf ortamında öğrenmelerin gerçekleştirildiği savunulabilir.

Sözcük öğretiminin bu yöntem için vazgeçilmez bir öge olduğunu söylemek mümkündür. Kılınç ve Şahin, (2012) sözcüklerin metinde geçen ve işlevi belirtilen yapılar arasından seçilerek öğretildiğini ve öğrencinin duyduğu sözcüğün anlamını tam çıkarmasa da tekrar yaptığını belirtmişlerdir. Kılınç ve Şahin'e göre telaffuz, doğrudan doğruya öğretmeni taklit etmeye dayanır. Yanlışlıklar öğretmen tarafından düzeltilir. Alıştırmalar ve etkinlikler öğrenilenlerin pekiştirilmesi için yapılır. Dil öğrenimi, sözcük öğrenimiyle ilgili bir durum olduğundan öğrenciye yabancı dilde sık kullanılan sözcükler seçilerek öğretilir. Seçilen sözcükler orta zorluktadır.

2.1.1.4. Teknikler

Bu bölümde Beyin Fırtınası, Gösteri, Soru-Cevap, Drama, Kavram Haritası, Dikte ve Münazara gibi teknikler hakkında kısa kısa bilgilere yer verilecektir.

Beyin fırtınası: Buluş Fırtınası olarak da adlandırılabilir. Ocak, (2007) beyin fırtınasının bir probleme çözüm aramak için herhangi bir konu hakkında, öğrencilerin düşüncelerini doğru-yanlış ayırımı yapmadan, aklına ilk geldiği gibi söylemesi esasına dayanan ve orijinal fikirler meydana getirmeyi amaçlayan bir öğretim tekniği olduğunu belirtir.

Duru'nun (2007) Nakiboğlu'ndan hareketle (2003) belirttiği üzere bu teknikte öğretmenin yapacağı adımlar vardır. Bunlar: Grup koordinatörünün seçilmesi, gruplarda öğrenci sayısının belirlenmesi, sınıfın düzenlenmesi, beyin fırtınası yönteminin özelliklerinin açıklanması, problemin tanımlanması, düşünce veya fikir üretilmesi, fikir ve görüşlerin sınıflandırılması ve fikirlerin değerlendirilmesi gibi adımlardır.

Öğrencilere eleştirel düşünme becerisi de kazandıracak olan bu teknik kalıcı izli davranış meydana getireceğinden yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilir, çağdaş bir teknik olarak sınıflandırılabilir.

Gösteri: Sülükçü (2011) bu teknik için; bir işin, bir öğretmen, öğrenci, usta ya da bilgisayar teknolojisi ile gösterilmesi olduğunu belirtir. Sülükçü'ye göre öğrenci bakımından gösterinin niçin yapıldığı, hangi sonuca ulaşılacak istendiği ve gösteri sırasında öğrencinin nasıl davranacağı açık bir şekilde anlatılmalıdır. Gösteri sırasında merak uyandırıcı unsurlar kullanılmalı, gösteri bütün öğrencilerin görebileceği bir yerde yapılmalıdır. Bu yöntem hem konuşmaya hem dinlemeye yönelik bir teknik olduğu için öğrenmede daha etkili olmaktadır.

Gedik (2009: 21) ise gösteri sırasında dikkat edilmesi gereken hususları belirtmiştir. Tüm öğrencilerin iyi duyup duymadığını ve görüp görmediğini, bilinmeyen yeni terimlere dikkat edilip edilmediğini, gösteriye devam etmeden önce öğrencilere bunları anlayıp anlamadığını sormak gerektiğini belirtmiştir. Kimi sorularla öğrencilerde merak uyandırılıp uyandırılmadığı, öğrencilerin de öğretmenle birlikte tahmin yürütmesine izin verilip verilmediğinin de önemli hususlardan olduğunu ifade etmiştir. Ona göre göze ve kulağa hitap eden bu teknik, bir hareketin veya bir işin nasıl yapıldığını gösteren düzenlemiş bir sunumdur denilebilir. Çeşitli materyaller ile desteklenen bu teknik öğrencileri derse güdülemede olduğu gibi ders içi etkinliklerde öğrencilerin dikkatini canlı tutabilmek için de kullanılır.

Gösteri tekniğinin faydalarını Gülcan, (2010) Uşun'dan, (2007) hareketle göze ve kulağa hitap etmek suretiyle ilgiyi arttırıp zengin ve kalıcı öğrenme yaşantısı sağladığını belirterek açıklamıştır. Ayrıca tekniğin, kelimelerle anlatılması güç olan kavram, ilke ve düşüncelerin öğrencilere açıklanmasını kolaylaştırdığını, öğrencilerin bir deneyin veya olayın oluşumu hakkında birinci elden bilgi ve deneyimler elde edip yaparak ve yaşayarak öğrendiklerini ve öğretmene yanlış düşünceleri anında düzeltme ve başarılı olduğunda kendine güveni artırma olanağı tanıdığını ifade ederek faydalarını belirtmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin görsel ve işitsel yönleri aktif kılabilmek için bu tekniğin kullanılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Çoklu zekâ kuramına göre her öğrencinin anlama kapasitesi ve zekâ düzeyleri farklıdır. Bu yüzden Gösteri tekniği kullanılarak öğrencilere görsel ve işitsel bakımdan zengin bir ders sunulabilir. Böylece onların görsel ve işitsel hafızalarına katkıda bulunulmuş olunur.

Soru- cevap: Soru- cevap tekniği tüm sınıflarda tüm derslerde kullanılan hemen hemen her öğretmenin mutlaka kullanmış olduğu yaygın bir teknik olarak ifade edilebilir. Öğrencinin düşündüklerini ifade edebilmesi ve sorular sorabilmesi için ya da konunun ne kadar anlaşıldığı üzerine bilgi edinmek istendiğinde bu tekniğe başvurulabileceği savunulabilir.

Turgut (2007) Soru Cevap tekniği hakkında Aydın'dan hareketle (2001), bu yüzyılın ilk yarısında başlayan ve süren çalışmalar sonunda klasik soru -cevap tekniğinin, yetersizlikleri ve sakıncalarının büyük ölçüde giderilmesiyle yeni bir özellik kazanmış olduğundan bahsetmiştir. Ona göre bugün bu teknik, öğretimde öğrencilerin öğrendikleri bilgileri tekrara yarayan bir araç olmaktan çıkarak, her şeyden önce incelemeye ve araştırmaya yönelten bir teknik olarak kullanılmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğreten bir öğretmen birçok konuda bu tekniği kullanabilir. Örneğin Türkçe öğrenmeye başlayan bir kişiye ister hedef dilde ister öğrencinin ana dilinde tanışma amaçlı sorular sorulabilir. Öğretmen, sınıf içi etkinliklerde öğretmenin öğrencinin seviyesini anlamak ve konuların anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için bu tekniği kullanabilir. Okuduğunu anlama çalışmalarında, dil bilgisi etkinliklerinde bu teknik kullanılabilir.

Drama: Dellal ve Kara (2010) Dramanın (oyun) kavram olarak “oyunmak üzere yazılmış oyun”, “rol oynamak”, “eylem” ve “canlandırmak” anlamlarına gelmekte olduğunu ifade etmiştir. Onlara göre derste drama, bir öğrenci grubu tarafından toplumsal yaşamda gerçekleşen bazı davranış modellerinin veya eyleme dayalı görüngülerin vücut dili, jest ve mimikler kullanılarak oyun yoluyla anlatılması, yani canlandırılmasıdır.

Güney, (2009) dramanın eğitimde ilk kez Fransa'da kullanılmaya başlanmış olduğunu ifade etmiştir. Bu alanda çalışan ilk kişinin 18. yüzyıl düşünürlerinden biri olan J. J. Rousseau (1712-1778) olduğunu ve onun açık hava festivallerini öne sürerek dramayı yaygınlaştırmaya çalıştığını anlatmıştır. Güney, oyunda gerçek duyguların yaşanması gerektiğini savunan J. J. Rousseau'ya göre, duyguları yaşamak, öznellik, bilişsellik, duyguların üstünlüğü, vb. önemli olduğundan bahsetmiştir.

Tüm, (2010) Drama tekniğinin ülkemizde kullanımının ilk olarak 1951 yılında ortaokul programlarında özellikle tarih ve edebiyat derslerinde görüldüğünü ifade etmiştir. Ayrıca Tüm, Heldenbrand'dan (2003) hareketle Türkçenin öğretiminde dil bilgisi kullanımının yaygın olmasına rağmen öğrencilerin dil yapısıyla ilgili yetiyi kazandıktan sonraki uygulama safhasında en etkili ve dersin amacına en uygun uygulanan yöntemlerden birisi olduğunu ifade etmiştir. Ona göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çok kültürlü ortamlarda, dil bilgisi birimlerinin Drama teknikleriyle sınıf içi etkinliklerinde kullanılması öğrencileri daha çok öğrenmeye teşvik edecek ve sınıf ortamına daha çok coşku taşıyacaktır.

Bir yaşayarak öğrenme tekniği olan drama, dört temel dil becerisinin, özellikle de dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için ideal bir teknik olduğu söylenebilir.

Kavram Haritaları: Öztuna, (2002) bu tekniğin Horton (1993) ve Kinchen'den (2000) hareketle 1970'li yıllarda Cornell Üniversitesinde Novak ve Gowin'in çalışmalarıyla geliştirildiğini ve temelini David Ausebel'in "Bilişsel Öğrenmenin Asimilasyonu" teorisine dayanmakta olduğunu belirtmiştir.

Mc Gowen, Tall (1999) "Kavram Haritası, kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin grafiksel olarak gösterilmesinin bir yoludur. Kavram Haritası, bir konuya ait kavramsal yapılaşmayı, kavram ve kavramlar arasındaki bilişsel bağlantıları görsel olarak gösteren iki boyutlu bir şemadır" diye belirtmişlerdir (aktaran: Üzel: 2003, 11).

"Kavram Haritaları, öğrenenler için öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı

bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır. Ezber yerine anlamlı öğrenmeyi gerçekleştiren kavram haritaları düşünmeyi örgütlenmeyi sağlamaktadır” (Demirel, 2011: 84). Tümen (2006: 18), Bu tekniği diğerlerinden ayıran ve üstün kılan yararları şöyle açıklamıştır:

- 1.Öncelikli özelliklerinden biri esas fikirlerin görselliğini ortaya koymasındır. Ancak kavram haritaları gerek öğretmenlerin gerekse öğrencinin oluşturduğu bütünlerdir. Bu sebeple aynı konuya ya da kavrama yönelik kavram haritaları özel görüşlerini yansıttıkları için farklı şekilde çizilebilir,
2. Öğrenmeyi gözle görülebilir biçimde artırır.
3. Farklı öğrenme şekillerine ve öğrenciler arasındaki diğer bireysel farklılıklara hitap eder.
4. Pek çok değişik konu, öğretim aşaması ve not seviyesi için uygundur.
5. Öğrenilmesi, öğretilmesi ve kullanılması kolaydır.
6. Kapsamı temellidir.
7. Kapsam oluşturulması ve bütünleştirilmesinin değerlendirilmesinde kolaylıkla kullanılabilir.
8. Kavram haritaları, öğrenci merkezli ve öğrencinin aktif olduğu yöntemlerdir. Ayrıca öğrenciyle öğretmen bir haritayı oluşturduklarında, öğretmen öğrenci etkileşimini teşvik eder.
9. Kavramlar arasındaki doğrusal ilişkilerin tanımlamalarına yararlı bir alternatif oluşturur,
10. Bir sistem içindeki ilişkilerin gösterilmesinde yararlı alternatiflerdir.

Acat'a (2003) göre, yazma eğitiminde, iyi bir ön hazırlık ve plan yapmak gerektiğinde, kavram haritaları söyleneceklerin bir planı olarak düşünülebilir. Öğrenciler düşüncelerini kavram haritasında biçimlendirirken yazacakların zihinsel tasarımını yapmış olurlar. Bu sayede kısa zamanda başarılı bir yazılı metin oluşturulabilir (aktaran Karaarslan: 2010, 78).

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin, bir kavram ve onunla ilişkili kelimeleri öğrenmelerinde sıklıkla kullanılacak etkili bir teknik olarak görülebilir. Öğrencilerin kelimeleri sınıflandırarak öğrenmelerine yardım eden bu teknik, öğretmenlere de kullanım açısından fayda sağlayabilir.

2.1.1.4.6. Dikte: Dikte yabancılar Türkçe öğretirken kullanılması gereken en yararlı tekniklerden biri olarak görülebilir. Öğrencilerin dikte ile yazma ve dinleme becerilerinin geliştirilebileceği ve duyduklarını doğru bir şekilde anlamlandırıp yine

doğru bir Şekilde harflere dökmesinin öğrencilerin bilişsel sũreçlerine katkı sağlayacağı sũylenebilir.

Hengirmen, (2000) TÖMER’de bir ders iŐlendikten sonra, bu derse ait diyalog ya da metinlerden birinin ev ödevi olarak verildiğini, öğrencinin evde bu diyalog ya da metnin yazılıŐını öğrendiğini ve ertesini gün dikteden yazılı yapıldığını belirtmiştir. Hengirmen, yazılı sonrası öğretmenin kâğıtları değiştirerek öğrencilere dağıttığını ve öğrencilerin hepsinin öğretmen rolünü üstlenerek arkadaşlarının yanlışlarını düzelttiğini hatta onlara not verdiklerini ifade etmiştir. Hengirmen’e göre bu sũreç Şöyle devam eder: Bir gün sonra öğretmen aynı metin ya da diyalogdan yeniden dikte yazılıŐı yapar. Bu kez yanlışları kendi değerlendirerek öğrencilere gerçek notlarını verir. Yine yanlış yazan bir öğrenci olursa, birkaç gün sonra tahtaya kaldırılarak yanlışları sınıf içerisinde düzeltilir. Bu sistemde dersler ilerlerken, geçmiş konularla ilgili eksik ve yanlış bilgilerin bırakılmamasına önem verilir.

Dikte tekniği, yabancılara Türkçe öğretiminde her aŐamada kullanılabilecek bir teknik olarak adlandırılabilir. Başlangıç seviyelerinde kelime öğretimi bu teknikte yapılabilir. Örneğin öğrencilerin bir ünite sonunda öğrendikleri kelimeleri bu teknikte öğrencilere vermek doğru bir davranış olacaktır. Dikte ile öğrencilerin hedef dildeki kelimelerin yazılıŐlarını doğru ve etkili bir Şekilde öğrenecekleri savunulabilir.

2.1.1.4.7. Mũnazara: Sũlũkçũ, (2011) bu tekniğin ileri seviyedeki öğrenciler için uygun bir teknik olduğunu, çerçevesi çizilmiŐ bir konu etrafında bir kişinin ya da grubun bir fikri savunmasının diğerlerinin de bu fikre makul ve mantıklı gerekçelerle karşı çıkması esasına dayandığını belirtmiştir. Önceden hazırlık yapmayı gerektiren bu teknikte Büyũkdiñç, (2007) iki ekibin bir konuyu karŐıt iki tez halinde ele alarak dinleyiciler ve bir jũri önünde savunduklarını ifade etmiştir. Ona göre, toplantı öncesi konuya ilişkin tüm hazırlıklarını tamamlayan öğrenciler kendilerine tanınan sũre içinde savundukları görüşün haklılığını göstermek ve diğer tarafın görüşlerini ve fikirlerini çũrũtmek için karşılıklı konuşurlar. Daha sonra kazanan taraf jũri tarafından açıklanır. Öğretmen isterse mũnazaradan sonra konu üzerinde büyük grup tartıŐması da yapabilir. Mũnazarada dikkate alınması gereken noktaları Yıldız, Şu Şekilde belirtmiştir:

- “Tartışılacak konu önceden belirlenmeli,
- Tartışmanın sınıfça mı yoksa sınıfta oluşturulacak küçük gruplarla mı yapılacağı kararlaştırılmalı,
- Tartışma yapılırken amacı, yanıt aranacak sorular, hangi tür tartışma tekniğine yer verileceği (grupla, sınıfla, panel, sempozyum, açıkoturum), tartışmanın ne kadar sürede tamamlanması gerektiği gibi önemli noktalar tahtaya yazılmalı,
- Öğrencilerin tamamının katılımı sağlanmalı ve fikirlerini rahatça ifade edecekleri alan hazırlanmalı,
- Tartışmadan çıkan sonuç kısaca özetlenmelidir” (Yıldız, 2006: 294).

Münazara tekniği ile yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma ve dinleme becerileri rahatlıkla geliştirilebilir. Yabancılar bir konu üzerinde eleştirel bir bakış kazanabilir. Önceden hazırlık yapıldığı için öğrenciler kendilerini rahatlıkla ifade etme imkânı bulurlar. Her seviyede yapılmasa da B1 seviyesinden itibaren uygulanabilecek bir teknik olabileceği düşünülebilir.

2.1.2. Gass’ın İkinci Dil Edinimi Modeli

Bu bölümde teze kaynaklık eden Gass’ın İkinci Dil Edinimi Modeli’nin öğrenme düzeyleri detaylı olarak anlatılacaktır. Öğrenme düzeyleri; Farkındalık Girdisi, Anlaşılmış Girdi, İçselleştirme, Entegrasyon ve Çıktı olmak üzere beş bölümden oluşur.

Gass (1988) ikinci dil çalışmaları için bir çerçeve oluşturmuştur. Gass’ın araştırmasının temel amacı ikinci dilin mekanizmasını ve gerekliliklerini anlamaktır. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında çeşitli bakış açılarının var olduğu görülür. Araştırmacılar dil gelişimi ile iletişimi ilişkilendirerek bir bakış açısı sunmuşlardır. Bazıları etkinin rolü ile bazıları ise ikinci dil ediniminde ana dili ve onun etkisinin rolü ile ilgilenmişlerdir. Global ve kapsamlı bakış açılarında eksik olanın ne olduğunu görmeyi amaçlayan Gass, (1988) kendi araştırması için genel kuralların bir araya gelmesiyle oluşturulduğundan söz etmiştir. Sosyo dilbilimsel, psiko dilbilimsel ve edinimin dilsel yönlerinin ve bu genel yaklaşımların kabataslak bir araya getirilmesi ile oluşturulan Gass’ın İkinci Dil Edinimi Modeli karma yaklaşımlardan temel alınarak oluşturulmuştur.

Gass (1988), öğrenme düzeylerinin her biri üzerine odaklanmış ve böylece ara faktörlerin ortaya çıkması için uğraşmıştır. İkinci dil çalışmalarındaki temel hedef, edinimin ne şekilde olduğunu yani ikinci dil ediniminin mekanizmasını anlamaya çalışmaktır. Bazı araştırmacılar sosyal bağlamda dili anlatmaya çalışmışlardır. Sosyal bağlamda, edinimin oluşmasında iletişim anlamında bir mekanizmanın var olduğunu bir gerçektir. Sosyal bağlamdan kaçınan diğer prensipler ise iletişimden ziyade farklı şeyleri savunmuşlardır. Tüm bu perspektifler bir araya getirilmiştir. Bu yüzden Gass'ın (1988) amacı dünya çapında var olan perspektifleri bir ara getirmektir. Kuramların iç içe geçmesiyle oluşan İkinci Dil Edinimi Modeli, aslında genel bir çerçeveden ibarettir.

Gass (2008) ikinci dil ediniminde temel problemin bir bilginin edinim olup olmadığını belirlemek olduğunu ifade etmiştir. Dile sosyo dil bilimsel açıdan bakanlar dilin sosyal etkileşim ile gerçekleştiğini savunmuşlardır. Sosyo dilbilimciler iletişimsel becerilerle dilin edinildiğini savunmuşlardır. Ayrıca Evrensel Gramer (ED) üzerine yoğunlaşan araştırmacılar çocuğun dil ediniminde rol oynayan etmenlerin yetişkinlerin ikinci dil ediniminde rol oynadığını da söylemişlerdir. Bu iki farklı bakış açısı aslında farklı sorular ortaya çıkarmıştır. Bu cevaplar birbiriyle ilişkilidir ve İkinci Dil Edinimi Modeli bir bulmacanın parçaları gibi bunları bir araya getirmiştir.

2.1.2.1. Farkındalık Girdisi

Gass (2008), farkındalığı bir araca benzetmiştir. Bu araç, ikinci dil verilerinin analizi için hangi değişkenlerin katılması gerektiğini söyleyen bir araçtır. Çıktı için daha fazla analizin yapılabilmesini sağlayan girdi, bir işleme aracı olarak düşünülebilir.

Gass (2008), farkındalık girdisinden bahsederken ilk olarak ikinci dilin mutlaka bir etkileşime maruz kalması gerektiğini söylemiştir. Girdi olarak bilinen bu maddenin karakteristik özellikleri vardır. Öğrencilerin okuyarak ya da duyarak öğrendikleri ikinci dilin dil bilgisini kişisel olarak oluşturmaları doğru değildir. Dil bilgisi bazı öğrenciler için bir filtre görevi görürken bazıları için bir filtre olmaktan çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin hangi filtreler aracılığıyla ikinci dil edinimini gerçekleştirdikleri ve bu filtrelerin sınırlarının neler olduğu hakkında araştırmalar yapılmaktadır.

Gass (2008), girdi kullanımının ilk adımını farkındalık girdisi olarak adlandırmıştır. Farkındalık, geçmiş deneyimlerle yeni karşılaşılan bilginin ilişkisini anlama sürecidir. Aslında farkındalık, diğer bir deyişle geçmiş deneyimler için öğrenci tarafından *dikkati* çekilmiş bir malzemedir. Farkındalık iç bilişsel bir harekettir. Önceki bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirerek dilbilimsel şekillerin tanımlanmasıdır.

Gass (2008), öğrencilere konuşmanın akışı içinde uygun bir şekilde girişimde bulunmanın gerektiğini ifade etmiştir. Böylece dilin bir parçası olma yolunda farkındalığın önemli bir yere sahip olduğunu görmek mümkündür. Öğrenci tarafından fark edilen dilin, bazı yönleri vardır. Bu yönler nelerdir? İlk aşama olan farkındalık girdisinde aracı faktörler nelerdir? Diğer bir deyişle hangi faktörler girdi filtresi olarak hizmet ederler? Farkındalık girdisi için ön koşulların oluşması gereklidir. Bu ön koşullar Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Farkındalık Girdisi

Şekil 1’de görüldüğü üzere farkındalık girdisinin oluşabilmesi için dört ön koşul vardır. Bunlar: sıklık, önceki bilgiler, etki ve dikkattir.

2.1.2.1.1. Sıklık

Sıklığın farkındalık girdisi için ilk faktör olduğunu belirten Gass (2008) girdide çok sıklıkla verilen bir şeyin fark edilmesinin yüksek olasılıklı olduğunu ifade eder. Sıklığın daima kullanılması gereklidir. Öğrenmenin her aşamasında öğrenciler için beklenmedik bir şekilde kelimenin seyrekliğinin bile dikkat edici olabilir. Örneğin

öğrencinin verilen bir bağlamdan yeni bir kelime veya cümle ortaya koyması öğrenci tarafından fark edilmesini sağlar ve böylece entegrasyon için uygun zemin oluşturulmuş olur.

Gass (2008) öncelikli olarak sıklıktan bahsetmiştir. Sıklık, TDK sözlüğünde (2005) “1. Sık olma durumu. 2. Sıkça geçme, kullanımı sık olma. 3. Frekans” şeklinde tanımlanmıştır. Bu bağlamda sıklığın, yabancılara dil öğretiminde öğrencilerin kelimelerle sıklıkla karşılaşma durumunu gösterdiği söylenebilir.

Schwartz ve Causarano, (2007) sıklığın dil üretiminde önemli bir rol oynadığı teorisinin yaklaşık elli yıldır araştırıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca son zamanlarda bu teorinin, Bybee ve Thompson (2001); Langaker (1998); Traugott (1995) ve Heine, Claudi, & Hunnemeyer (1991), çalışmaları doğrultusunda büyük gelişme gösterdiğini belirtmişlerdir. Onlara göre, sıklığının ikinci bir dil öğretiminde rolü olan tek faktör olmadığı açıktır ancak bunun girdide önemli bir rol oynadığına şüphe yoktur.

Ellis, (1994) genel olarak girdi sıklığının ikinci dil edinimini etkilediği iddiasını kanıtlayıcı çok az çalışma olduğunu ifade etmiştir ama bu iddiayı çürüten çok az da olsa çalışmaların varlığından da bahsetmiştir. Ellis (2002), psiko dilbilimsel araştırmaların gerçekleştirilmiş girdi sıklığının bütün seviyelerde dili geliştirdiğini ifade etmiştir. Ellis ve Collins (2009) ise girdi sıklığının; fonolojiyi ve fonoloji bilgisini, okumayı, telaffuzu, yazımı, sözcük bilgisi, kalıplaşmış dili, dili anlamayı, dil bilgisini, cümle üretimini ve sözdizimini etkilediğinden bahsederler.

2.1.2.1.2. Etki

Farkındalığın ilk etmeni olan sıklığın açıklanmasının ardından ikinci faktöre geçilebilir. Farkındalığı etkileyen ikinci faktörün *etki* olduğunu ifade eden Gass (2008) bu kategorinin sosyal durum, statü, motivasyon ve tutum gibi faktörleri içerdiğini belirtmiştir.

“Eğer bir öğrenci hedef dilin halkından psikolojik ya da sosyal bir uzaklık hissediyorsa, o dilin girdisi öğrenci için uygun olmayacaktır. Bu durumda öğrenci kendini

fiziksel olarak hedef dilin konuşurlarından uzaklaştırabilir” (Gass ve Selinker, 2008: 483). Öğrencilerin hedef dile uzaklıkları ve yakınlıklarının önemli olduğu söylenmelidir. Bu yüzden yabancı dil öğretiminde öğretmene çok görev düşmektedir. Öğrencilerin hedef dili en iyi şekilde öğrenmesinin hedef dilin sevdirmesinden geçtiği söylenebilir.

Gass ve Selinker (2008), etkinin American Heritage sözlüğündeki tanımını “Duygu veya histen farklı olarak düşünce, bilişsellik veya eylem” olarak vermişlerdir. Diğer bir ifadeyle etkinin bireylerin sahip oldukları duyguları veya hisleri anlattığını ifade etmişlerdir.

Gass ve Selinker, (2008) ikinci dil öğretiminde *etkinin* önemi için öğrencilerin öğrendikleri hedef dili konuşan insanlar hakkında ya da dilin konuşulduğu kültür hakkındaki duygularına ya da duygusal tepkilerine bakılabileceğini belirtmişlerdir. Bunu kültürel şok ve dil şoku olarak ele almışlardır. Bu bağlamda etkiyi 3 başlıkta incelemişlerdir:

Dil şoku ve kültür şoku: Öğrenciler bir şeyler anlattıkları sırada telaffuzlarında yaptıkları hatalarına gülmenin onlar için bir dil şoku meydana getirdiğini söylemek gereklidir. Yapılan günlük çalışmalarında öğrencilerin dil ve kültür şokuna maruz kaldıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin günlüklerinde bireylerin onların dilini düzelttikleri zaman dillerinin daha da kötüleştiği yolunda bilgilerin var olması da dil şokunu gösterir niteliktedir.

Hile (2013), dil şokunun, bir hayal kırıklığı ve zihinsel ıstırap olduğunu ifade etmiştir. Çünkü dil şoku ona göre, kişinin iletişim yeteneğini iki yaşındaki haline indirebilir.

Kültür şoku ise Gass ve Selinker’e (2008) göre, yeni bir kültüre maruz kalma sonucunda uyum bozukluğuna dair kaygı hissetme halidir. Bu bağlamda öğrencilerin yeni bir dil edinirken hedef dilin kültürünü de öğrenmesi gerekir.

Kaygı: Kaygı ve stres sınıf içinde öğrenmeyi etkileyici unsurlardır. Kontrol edilemeyen durumlar kaygıya ve strese yol açarlar. Kaygı etkileyici öğrenmeyi çok fazla

etkilese de bunun bir kişilik özelliği mi yoksa duygusal bir tepki mi olduğu bilinmemektedir. Kaygı duygusal tepki ile kişilik özelliğinin bir kombinasyonu olabilir.

Aydın ve Zengin, (2008) Ellis'ten (1994) hareketle, kaygıyı geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır. Kaygının kişilik, durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç farklı çeşidi bulunmaktadır. Bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılan kişilik kaynaklı kaygı, insan kişiliğinin bir parçasıdır. Durum kaynaklı kaygının, belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak tanımlanmışlar ve son olarak olay kaynaklı kaygı ise belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır.

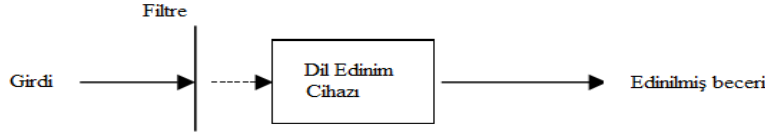
“Yapılan araştırmaların sentezine dayalı olarak yabancı dil kaygısı, Gardner ve MacIntyre (1993) tarafından, yabancı dilde tamamen yeterli olmayan birey tarafından dilin kullanımını gerektiren durumlarda ortaya çıkan bir korku olarak tanımlanmaktadır” (Aydın ve Zengin, 2008: 84).

Etkileyici Filtre: Etkileyici filtre ifadesinin alan yazına Krashen tarafından kazandırılmıştır. Etkiyi etkileyen üç temel unsurun bir diğerinin etkileyici filtre olduğundan söz etmek gereklidir.

Gass ve Selinker (2008) *etki* olgusunun ve etkinin ikinci dil edinimi ile ilişkisinin çok iyi bilindiğini belirtmişlerdir. İkinci dil literatüründe erkenden ortaya çıkan ana kavramlardan olan etkileyici filtrenin, neden bazı insanların ikinci dili öğrenebildikleri ve diğerlerinin öğrenemedikleri ile ilgili büyük bir kıyaslama olarak düşünülmüştür.

Gass ve Selinker (2008) Krashen'in bakış açısına göre etkinin, bir tür motivasyon, tutum, özgüven ve kaygı gibi faktörleri kapsadığını ve Krashen'in böylelikle etkileyici filtreyi önerdiğini ifade etmişlerdir. Eğer etkileyici filtre dolu ise, girdinin içeri geçişi engellenmiştir. Eğer girdinin geçişi engellenirse, hiçbir edinim gerçekleşemez. Diğer bir taraftan eğer filtre aşağıda veya düşük olursa ve bununla beraber girdi anlaşılabilir ise; girdi edinim aletine ulaşacak ve edinim gerçekleşecektir.

Gass ve Selinker (2008), Krashen'e göre, etkileyici filtrenin ikinci dil edinimindeki bireysel değişimden sorumlu olduğunu ve çocukların ikinci dil edinimini yetişkinlerin ikinci dil ediniminden ayırdığını belirtmişlerdir. Çünkü etkileyici filtrenin çocukların sahip olduğu ya da kullanabildiği bir şey değildir. Krashen'e göre etkileyici filtrenin şema hali Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Etkileyici Filtrenin İşlemi

Şekil 2'de de görüldüğü üzere girdi öncelikle bir filtreden geçer. Filtreden geçen bilgi daha sonra dil edinim cihazına ulaşır ve böylece bilgi edinilmiş olur. Gass ve Selinker, (2008) etkileyici filtre hipotezinin Krashen'den (1982: 31) hareketle, etkileyici değişkenler ve ikinci dil edinimi süreci arasındaki ilişkiyi yakaladığını belirtmişlerdir. Alıcılar kendi etkileyici filtrelerinin düzeylerine veya güçlerine göre farklılık gösterirler ve böylelikle bir ikinci dil edinimi oluşur. Öğrencilerin tutumları ikinci dil edinimi için uygun değilse öğrenciler daha az girdi alma eğiliminde olabilirler. Bu öğrencilerin yüksek bir etkileyici filtreye sahip olduklarının bir kanıtı olabilir. Bu öğrenciler mesajı anlasalar bile girdi gerçekleşmez. Çünkü bilgi dil edinim aletine ulaşmayacaktır. İkinci dil edinimi için öğrencilerin düşük bir filtreye sahip olması gerekir. Böylece öğrenciler girdiye daha açık olacaklar ve girdi çok daha derinlere çarpacaktır. Özetlemek gerekirse, Krashen'e göre edinim için iki koşul gereklidir. Bir anlaşılabilir bir girdi. İki, düşük veya zayıf bir etkileyici filtredir.

2.1.2.1.3. Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Gass (2008), farkındalığı etkileyen üçüncü faktörün *önceki bilgiler* olduğunu ifade etmiştir. Öğrenme, önceki bilgi ile yeni bilginin entegrasyonundan oluşur. Öğrenme için en önemli şey yeni bilginin zeminine bir nevi demir atılmasıdır.

Önceki bilginin, girdinin anlamlı olup olmadığını belirleyen faktörlerden biridir ve genişçe yorumlanabilir. Önceki bilginin içerdikleri şu şekildedir: Ana dilin bilgisi, ikinci dilin mevcut bilgisi ve dil evrenselleri vb. “Bütün bunlar (önceki bilgiler) öğrencinin dil verilerinin yorumlanmasında başarılı ya da başarısız olmasında bir rol oynamaktadır. Sonuçta öğrencinin anlayıp anlamadığı ve öğrenmenin hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlerler” (Gass ve Selinker, 2008: 483).

Önceki bilgileri kapsayan *Ana dilin bilgisi, ikinci dilin mevcut bilgisi ve dil evrenselleri* modelin daha doğru anlaşılması için kısaca anlatılacaktır.

Ana dilin Bilgisi: Gass ve Selinker (2008) ikinci dil ediniminde özellikle ana dilinin rolünün üstesinden gelmenin çok önemli bir şey olduğunu vurgulamışlardır. Ana dili gerçeğinden nasıl emin olunur? İlk olarak lehçelerin rolleri hakkındaki endişe edilmelidir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde birçok lehçede “cot” ve “cought” seslerinin telaffuzu arasında hiçbir farklılık yoktur. Diğer birçok Amerikalı İngilizce konuşurları bu iki kelimeyi farklılaştırmışlardır. İkinci dilin fonolojisini öğrenmek için ana dilinin rolünü inceleyen bir çalışma yapılırsa hedef dilin öğrenilmesinde lehçenin rolünün var olup olmadığı anlaşılabilir.

Gass ve Selinker, (2008) öğrencinin ana dili ile hedef dilin arasında farklılığın var olduğunun farkında olursa bunun iyi olacağından bahsetmişlerdir. Ama tam anlamıyla dil farklılığı tanımlanamıyorsa öğrenciler için bu durumun zor olur. Ancak daha önemli bir problem, bir öğrencinin maruz kaldığı dillerin çeşitliliğinin belirlenmesidir.

Gass ve Selinker (2008) Lado'dan hareketle (1957:2), öğrencilerin dil bilgisi ve anlamları transfer etme eğiliminde olduklarından bahsetmişlerdir. Bireyler kendi anadillerindeki dil bilgisi ve anlamı ikinci bir dile transfer etmek isterler. Bireyler hedef dili konuşmak için teşebbüs ettiklerinde ve hedef kültüre göre hareket ettiklerinde dilde üretkenlik ve transfer meydana gelir. Lado'nun çalışması (karşılaştırmalı analiz hipotezi) ve benzer çalışmalarda pedagojik ile ilişkili materyallerin üretilmesi gerekliliği ön plandadır. Anadil temelli materyalleri üretmek için hedef dil ile anadil arasında karşılaştırma analizleri yapılmalıdır. İki dil arasında benzerlikler ve farklılıklar bakımından detaylı bir karşılaştırma yapılırsa ana dilin rolü daha iyi anlaşılır. Dil

transferine neden gerek duyulur? Dilbilimsel ve psikolojik anlamının gerçekleştirildiği vakit dil transferinin ne demek olduğu da anlaşılacaktır.

Gass ve Selinker (2008) karşılaştırmalı analiz hipotezinin, dillerin potansiyel anlamlarını belirlemek için yapılan karşılaştırma yolu olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencinin ikinci dili neden öğrenemediğinin araştırılması aslında karşılaştırmalı analiz hipotezini doğrumuştur. Ayrıca bir yapı ile bir diğer yapının ve kültürel sistemlerin bir karşılaştırılması yapılırsa bu karşılaştırmalı analiz hipotezine örnek olur. Buradaki temel hedef öğrencinin yaşadığı zorluklar veya kolaylıkların neler olduğunu bilmektir. Bu da ancak karşılaştırmalı analiz hipotezi ile olur. “Lado, (1957: 59) Almanca ve İngilizcenin birbirine çok yakın diller olduğunu belirtmiştir. Bu iki dil arasında şekil, mana, dilbilgisi yapıları açısından çok farklılar vardır. Öğrenci kendi dilinin alışkanlıklarını ve yapılarını hedef dile transfer etmek ister. Burada önemli olan hedef dilin yapısıdır. Burada yapılar birbirine ne kadar benzer ise öğrenme ve transfer o kadar kolay olur. Yabancı dili tatmin edecek düzeyde kullanım sağlanır. Yapılar ne kadar birbirinden farklıysa, anadil ve hedef dil arasında benzerlik yoksa yabancı dil öğrenmenin güçlüğü ortaya çıkar. Karşılaştırmalı analiz hipotezi öğrencinin kendi dilinde yaptığı yanlışları ortaya koyarak sağlanır” (aktaran Gass ve Selinker, 2008: 96).

Gass ve Selinker (2008) karşılaştırmalı analiz hipotezini dilin bir alışkanlık olduğunu ve yeni bir alışkanlık kurmayı içerdiğini belirterek anlatmışlardır. Bu hipotezde ikinci dili üretmedeki esas hata anadildir. Bu bakımdan iki dil arasındaki farklılıklar dikkate alınarak hatalar hesaplanmalıdır. Dillerin arasında ne kadar farklılık varsa ve farklılık ne kadar büyükse hata o kadar çoğalır. Bu hipotezde iki dilin arasındaki benzerliklerin kolaylıkla ihmal edildiği görülür ve esas olan benzemeyen tarafların öğretilmesidir. İki dilin farklılık ve benzerliklerinin karşılaştırılması ile öğrenme kolay veya zor şekilde meydana gelir.

İkinci Dilin Mevcut Bilgisi: Gass (2008), ikinci dilin mevcut bilgisinin entegrasyonun gerçekleşmesi halinde şekilleneceğini belirtmiştir. Ancak ikinci dilin mevcut bilgisinin genel hatlarıyla bilinmesinin anlaşılması girdinin önceki bilgiler kısmında yer aldığını söylemek gereklidir.

Gass ve Selinker (2008), öğrencilerin ikinci dil hakkındaki bilgilerinin genellikle belirsiz olduğundan bahsetmişlerdir. Öğrencilerin ikinci dil hakkındaki mevcut bilgileri genellikle yetersizdir. Öğrencilerin dil davranışları zamanla gelişecektir. Tutarlı olmayacak şekilde ortaya çıkan yapılar daha sonra gelişebilecektir. Öğrencinin, hangi yapıyı ne zaman kullanacağı bilinmez. İkinci dilin dil bilgisinin mevcut bilgisi, öğrenci tarafından pek bilinmemektedir.

Dil Evrenselleri: Gass ve Selinker (2008) dil evrensellerini iki başlık altında incelemişlerdir. Birincisi şekilsel dil evrenselleridir. Bu, dil evrensellerinin diller arasındaki şekilsel benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymaya yarar.

Gass ve Selinker (2008) ayrıca dil evrensellerinin ortaya konmuş kurallar olduğunu da belirtmişlerdir. Bu kurallar “Verb + subject + object” gibi dilin baskın bir yapısını gösterir ve bunlar evrensellerdir. Burada her dilin olduğu gibi ana dilin evrensellerini bilmenin de aynı zamanda ikinci dilin evrensellerine kaynaklık edeceğini söylemek gereklidir. Zaten bu iki dil arasındaki benzerlikler öğrenciye yol gösterecektir. Ayrıca, iki dil arasında benzerlikler ne kadar fazla olursa ikinci dilin öğrenilmesi o kadar kolaylaşır.

“Gass, Ard (1984) ve Eckman (1992) şunları ifade eder: Sonuç olarak dil evrensellerin ikinci dili nasıl etkileyip etkilemeyeceği ile ilgili çalışmalar da vardır. Tüm dil evrenselleri ikinci dili eşit derecede etkilemez” (aktaran Gass ve Selinker, 2008: 205).

Gass ve Selinker (2008), dil evrensellerinin ikinci kısmının fonksiyonel dil evrenselleri olduğunu belirtmişlerdir. Fonksiyonel dil evrenselleri dilin nasıl işlediğini ve ikinci dilin nasıl kullanıldığını temel alır. Sözdizimi ve morfoloji fonksiyonel dil evrensellerini anlatırlar. Bunlarla ilgili hipotezler vardır. Gass ve Selinker (2008: 207-212) bu hipotezleri kısaca anlatmışlardır.

Zaman ve Yön: Yön Hipotezi: Bu hipotez öğrencilerin morfolojik açıdan ikinci dili nasıl anladıklarını anlatmaya yarayan bir hipotezdir. Bu hipotezde amaç, öğrencinin bir yapının şekline bakarak bunun geçmiş zaman mı gelecek zaman olduğunu anlayabilmesidir.

Bu hipotezde, iki dilin morfolojisi ne kadar yakınsa ikinci dil daha iyi öğrenilir şeklinde görüşler vardır. Burada bazı görüşler kelimelerin öneminden de bahsetmişlerdir. Dilin, kelimenin şekline bakarak zamanın ve olayın zamanı ile yönünü anlama olayı bu hipotezin temelidir. Dilin şeklini anlamada bazı etkenler vardır. Bunlar yaş, ikinci dile maruziyet ve ikinci dilin kendi ana diline benzemesine göre farklılaşabilir.

Söylem hipotezi: İkinci yaklaşım söylem hipotezidir. Öğrencilerin konuşmalardan ortaya çıkan söylemin yapısına bakarak bilgiye ulaşmaya çalışmaları bu hipotezin temelidir.

“Anadil ve söylem arasında çok önemli bir etkileşim olduğu yapılan çalışmalarda belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda ikinci dil öğrenen bir kişi için bir yapıdaki dil bilgisi işaretlerden ziyade sözcüklerin önemli olduğunu ortaya koymuştur” Gass ve Selinker, 2008: 208). Bu hipotezde, sözcüğün söyleminin önemli olduğunu bilinir. Geleceği ifade etmek için gelecek zaman ekinin kullanılmaması fakat gelecek zamanı ifade eden “yarın” sözcüğünün kullanılmasının bu söylem hipotezine örnek olarak verilebilir. Gramerin yerine sözcük geçer. İşte bu söylem yapısıdır. Ayrıca ikinci dil öğrenen bir kişi ikinci dilin gramerini kullanırken daha az dil bilgisel yapı kullanmaktansa konuşmasının anlaşılır olmasını önemser. Kendini ifade etmesi en büyük amaçtır. Bu bakımdan söylem hipotezi önemlidir.

Kavram yaklaşımı: Üçüncü yaklaşım kavram yaklaşımıdır. Kavram odaklı yaklaşımda öğrencilerin ifade etmek istediği şeyleri şekle sokmak gereklidir. Bu yaklaşımın temelinde öğrencilerin bir formu açıklamaları için belli bir fonksiyonel haritaya ihtiyaçları vardır. Bu, ikinci dili edinmede onlara yarar sağlar. Bu yaklaşıma göre bazı şeyleri anlatmak için bazı kavramlara ihtiyaç vardır, bir “teşekkür” için belli kavramlar vardır. Kavram yaklaşımında bir haritaya gerek vardır ve bu harita, “teşekkür” ifadesini her türlü olay ve durumda kullanabilmek için gereklidir. Şu cümle yapısını kullanırsam şu kavramı anlatabilirim şeklinde öğrenci düşünebilir.

Kısacası hem ana dilin evrensel yapısını iyi bilmek hem de ikinci dilin mevcut bilgisini anlamının çok önemli olduğu söylenebilir. İki dil ne kadar benzerse bu diller arasında ilişki kurmanın ve farkındalık yaratmanın o kadar kolay olduğu savunulabilir.

2.1.2.1.4. Dikkat

Gass (2008) farkındalık girdisini etkileyen son faktörün *dikkat* olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin zaman içerisinde girdiye dikkat edip etmemesine bakılmalıdır. Girdinin dikkat çekmemesinin birçok sebebi vardır. Örneğin sınıfta uyuyakalmak gibi nedenler girdinin dikkat çekici olmadığını göstermez.

Gass ve Selinker (2008) dikkatin, öğrencilere kendisinin ikinci dil hakkında ne bildiği ile gerçekte olan bilgisinin uyumsuzluğunu fark etmesine izin verdiğini belirtmişlerdir. Dikkat, kişinin kendisinin ne ürettiğini de fark etmesine izin verir. Böylelikle kişi uyumsuzluk algısını oluşturarak dil bilgisinde yeniden düzenlemeler yapması gerektiğinin farkına varmaktadır.

Gass'a (2008) göre sıklık, dikkat, etki ve önceki bilgiler birbirinden bağımsız değildir. Dikkatin etki değişkeniyle ilişkili olduğunu ya da etkiden etkilendiğini söylemek mümkündür. Bir öğrencinin hedef dilin halkı ile ilişki içinde olmaya bir parça bile hevesi varsa bu öğrenci kendisi için tüm girdi engellerini kaldırmıştır. Benzer bir şekilde etki değişkenlerinin önceki bilgiler tarafından etkilenebileceğini de bir gerçektir. Öğrencinin olumlu ya da olumsuz manada hedef dile ya da hedef dilin topluluğuna istek ya da isteksizlik duyması önceki dilsel bilgi tarafından açıklanabilir. Öğrenci belki de hedef dilin sesini, telaffuzunu sevmemiştir ya da hedef dili öğrenmek için zor bulabilir.

Önceki bilgilerin harekete geçirilmesinin hedef dilin konuşurları tarafından da yapılabildiğini ifade eden Gass ve Selinker (2008) seçici bir dikkatin oluşabilmesi için tecrübenin ve önceki bilgilerin önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir Bunlar dikkatin hızlandırıcılarıdır.

Gass ve Selinker (2008) Amerikan Heritage Sözlüğü'nü temel alarak dikkatin, bir objenin üzerine beyin gücünün odaklanması şeklinde ifade edilebileceğini belirtmişlerdir. Dikkat, ikinci dil eğitiminde en önemli noktalardan biridir. Schmidt, (2001) dikkatin ikinci ve yabancı dilin bakış açısını anlamak için gerekli bir şey olduğunu ifade etmiştir.

Kısacası dikkat anlaşılmış girdinin oluşabilmesi için oluşması gereken bir ön koşuldur denilebilir.

2.1.2.2. Anlaşılmış Girdi

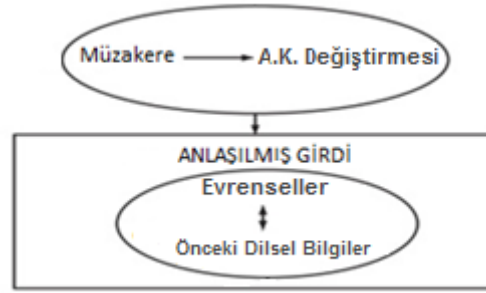
Gass (2008) farkındalık girdisinin oluşabilmesi için ön koşullardan ve anlaşılmış girdinin oluşabilmesi için ara koşullardan bahsetmiştir. Bu faktörler girdinin anlayış potansiyeline katkıda bulunur. Anlaşılmış girdi özellikle semantik (anlam bilimsel) düzeydedir.

Gass (2008) kelimenin geniş bir anlamının olduğunu belirterek bunun kelimenin anlamı kadar kelimenin yapısının anlaşılmışlığını içerdiğini de ifade etmiştir. Anlaşılmışlık, olasılıkların sürekliliğinden anlambilime kadar ayrıntılı yapısal analizi gösterir. Diğer bir deyişle, anlaşılmış girdinin, potansiyel olarak çok evreli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci bir şeyi anlama düzeyinde kavrayabilir. Farklı bir öğrenci ise genel mesajın anlaşılabilirliğine sahip olabilir. Öte yandan bir diğer öğrenci küçük bir dilsel analiz performansı ile analitik anlama meydana getirebilir.

Anlaşılmışlığın üstesinden gelinmesi için Gass ve Selinker, (2008) ikinci dil öğrenenlerin bazı kuralları anlamaları ve bilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bunlar sadece çok yaygın olan alanların yani sözdizimi ve sesbilim alanlarını (parçalar, hece yapısı ve ölçü hakkında bilgi içerir) içermez ayrıca daha az yaygın olan söylem, bağlamsal dil bilim ve sözcükleri de içerir. Bir kişinin analize ulaşabilmesi için anlamın birkaç türü ile ilişkili olması gereklidir. Örneğin sözdizimsel bir yapıyı anlamının yaygın yolu anlamın anlaşılabilirliğine bakmaktır. Bununla beraber öğrenci, anlama tamamen ulaşmadan önce sözdizimini anlayabilir. Buna, deyimler, örnekler ya da atasözleri örnek olarak verilebilir.

Farkındalık girdisi ve anlaşılmış girdi arasındaki farkın ilk olarak kavramsallaştırmak olduğunu belirten Gass ve Selinker (2008), farkındalık girdisini daha sonraki analizlerin mümkün olabilmesi için öğrenciyi hazırlayan ilk etmen olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin öğrenci, farkındalık girdisinde karşılaştırmalı ünlü uzunluğunu dilin önemli bir özelliği olarak algılayabilir. Bununla beraber anlaşılmış girdide ise,

öğrencinin görevle yüzleşmesi vardır. Ünlü uzunluğunun bazı önemli bağlamlarda kullanılması anlaşılmiş girdide öğrenci tarafından anlaşılır. Özel bir anlam için belirli ünlü uzunluğu da anlaşılmiş girdiye hastır. Anlaşılmiş girdinin daha iyi anlaşılması için özel bir örnek vermişlerdir: Japonlar kelimenin anlamını farklandırmak amacıyla ünlü uzunluğunu kullanırlar. Örneğin, biru: inşa etmek, bİru : biradır. Japonca'yı öğrenen bir öğrenci, bu bağlam üzerine kelimenin anlamının farklandığının farkında olması anlaşılmişliktir. Daha sonra biru ile bİru arasındaki farkı anlamak ve daha sonra biru'yu bina inşa etmek ve bİru'yu bira ile eşleştirmek farkındalığın bir düzeyidir



Şekil 3. Anlaşılmiş Girdi

Şekil 3'te görüldüğü üzere Gass (2008) anlaşılmiş girdinin oluşabilmesi için farkındalık girdisinden sonra müzakere ve ana dili konuşurunun değiştirilmesi gibi ara koşullar koyarak bir anlaşılmiş girdi oluşturmuştur.

2.1.2.2.1. Müzakere

Gass'a (2008) göre müzakere, yanlış şekillerde yapılan değişiklikler nedeniyle bir hızlandırıcı olarak görev alır. Müzakere, öğrencilere yanlış şekiller hakkında bilgi vererek öğrencilere ilave doğrulayıcı ya da doğrulayıcı olmayan kanıt aramalarına olanak vermeleridir. Gass ve Selinker, (2008) müzakerenin, anlamda olumsuz kanıtın bir tipi gibi olduğunu ifade etmişlerdir. Müzakere, değişimin başlamasına hizmet eden dönütü sağlamanın bir yolu gibidir. Bilginin kalıcı bir şekilde yeniden yapılandırılıp yapılandırılmadığını hangi faktörler belirler? Bu bağlamda öğrenilenin ne olduğunu da güçlendirmek gerekir.

Gass ve Selinker, (2008) öğrenmenin kalıcı hale gelebilmesi için öğrenciye ek girdi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Eğer ek girdi mevcut değilse öğrencilerin doğrulayıcı ya da doğrulayıcı olmayan kanıt elde etmek için fırsatları olmaz. Diğer bir deyişle edinim kademeli olarak ortaya çıkar ve genellikle kanıtın sayısız “doz”unu gerektirir. Bu, başlangıç girdisinin zamanından final aşamasının yapılmasına ve çıktıya kadar uzanan bir kuluçka dönemidir. Olumsuz kanıtın daha iyi anlaşılabilmesi, müzakere için gereklidir. Şekil 4’te olumsuz kanıtın fonksiyonları yer almaktadır.



Şekil 4. Olumsuz Kanıtın Fonksiyonları
(aktaran Gass ve Selinker, 2008: 332)

Olumsuz kanıtın bir şekli olan müzakere için daha doğru anlaşılabilmesi için Şekil 4 oldukça önemlidir. Şekle bakıldığında Olumsuz kanıtın müzakere ve doğruyunun diğer tipleri şeklinde iki kısma ayrıldığı görülür. Öğrenciye hedef dilde verilen bilginin anlam müzakeresi ve doğruyunun diğer tipleri ile müdahale edilmesi öğrencinin yanlış farketmesine olanak verir. Yanlış farketmeden öğrenci, girdiyi kullanışlı ise yeni bilgi olarak alır. Girdi eğer kullanışlı değilse öğrenci ek doğrulayıcı / doğrulayıcı olmayan kanıtlara ihtiyaç duyar ve bilgiyi yeniden yapılandırır.

Şekil 4’ten, Gass ve Selinker’in (2008) ifade ettiklerinden yola çıkarak şöyle bir tanım yapılabilir: Olumsuz kanıt; öğrencilere sayısız dozda verilir. İlave olarak doğrulayıcı ya da doğrulayıcı olmayan şeklinde verilen kanıttır.

“Pica (1994a: 56) anlam için müzakereyi şöyle ifade etmiştir: Bir aktivitede olmak. Bu aktivite öğrencinin D2’deki kelimeleri tekrarı, bilgisi ve izahıdır. Pica, (1994b: 508) müzakerenin bir etkileşim sonucunda oluştuğunu vurgular. D2’nin anlaşılmasında ve D2’ye dikkati çekmede müzakerenin yardımcı olduğunu ifade eder. Bu güne kadar D2’nin öğretiminde müzakerenin çok önemli bir role sahip olduğunu belirtir” (aktaran: Gass, Makey ve Feldman 2011: 191).

Gass’ın, (1988) İkinci Dil Edinim Modeli’nin çerçevesine bakıldığında çıktıdan müzakereye doğru gelen bir geri dönüşün olduğu görülür. Yani çıktıda olan bir hatanın müzakerede yapılan bir yanlışlık olup olmadığının araştırılması gerekir.

“Swain (1995) müzakerenin, çıktı açısından bakıldığı zaman üst bilişsel düşünce olduğunu ifade eder. Müzakerenin etkileşim sonucunda ortaya çıkan çıktının sonuçlarına bir yarar sağladığını belirtir” (Gass, Makey ve Feldman 2011: 191).

“Belirli görev koşulları altında öğrenciler sadece kendi hipotezlerini ortaya koymazlar ancak bunu yansıtmak için dili kullanırlar. Müzakerenin kapasitesi son olarak girdi ve çıktıyı birbirine bağlayan yer olarak en önemli yarar olarak açıklanabilir” (Gass, Makey ve Feldman, 2011: 191)

2.1.2.2.2. Ana Dili Konuşurunun Değiştirilmesi

Gass (2008) ana dili konuşuru diyerek öğretmeni kastetmiştir. Öğretmenin öğrencilerle yaptığı anlam münazarası sırasında öğrencilere birtakım sorular sorarak anlam hakkında bir alış veriş yapmasına yani öğrencinin yanlışlarını değiştirmesine ana dili konuşurunun değiştirmesi denir.

Gass ve Selinker (2008), ana dili konuşurunun gerekli değiştirmeleri yapmasıyla hedef dili öğrenen öğrencide birtakım değişikliklerin meydana geleceğini belirtmişlerdir. Bu bakımdan öğretmen sınıfta kavramların anlamları için öğrencilerin sorularına ilave doğrulayıcı kanıtlarla değişim yapmak durumundadır. Müzakere ve ana dili konuşurunun değiştirmesinin daha önce belirtilen faktörlerden farklı olduğunu söylemek gerekmektedir. Onlar, gerekli koşullar değildir, daha çok büyük bir miktar girdinin

daha sonraki kullanımı için uygunluğun oluşmasının olasılığını arttırmaya hizmet etmektedirler.

2.1.2.2.3. Önceki Dilsel Bilgiler

Gass ve Selinker, (2008: 486) “İkinci dilin anlaşılmiş olup olmayacağını ne belirler?” diye sormuşlardır. Önceki dilsel bilgi (ana dilin bilgisi, hedef dilin bilgisi, dil evrenselleri) önemli bir kuraldır. Aynı faktörler, farkındalığın belirlenmesinde de önemlidir. Bu, dilsel bilginin bazı yolların toplamı olmasından dolayı şaşırtıcı değildir. Bir kişi yeni bir bilgiye anlaşılabilirlik eklemek için bir yere ihtiyaç duyar ve yeni bilginin analizi için de bazı temellere ihtiyaç duyabilir. Anlaşılabilirlik bir boşlukta yer alamaz. Önceki bilgi ya dar ya da geniş anlamda anlaşılabilirlik için temel oluşturur.

Gass’ın İkinci Dil Edinimi Modeli’nin çerçevesinde de görüldüğü üzere önceki dilsel bilgiler ve evrenseller anlaşılmiş girdinin oluşabilmesi için alt koşullardır. Önceki bilginin anlaşılmişlik için temel oluşturduğu göz önüne alınırsa anlaşılmiş girdi için önemli olduğu söylenebilir.

2.1.2.2.4. Evrenseller

Gass ve Selinker (2008) öğrencinin dünyadaki tüm diller arasındaki benzerlik ve farklılığı keşfetmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci hedef dil ile ana dili arasındaki evrenselleri keşfederek D1 ve D2 arasında bağ kurmalıdır.

“Sondan ekli (edatlı) olan dillerde, örneğin Türkçe gibi edat olarak adlandırdığımız 7-4 ve 7-5’te görülen morfolojik belirteçler ismi izlerler:

Türkçe

(7-4) (Jannedy, Poletto, and Weldon, 1994, sf. 153)

a) deniz= an ocian

b) denize= to an ocian

c) denizin= of an ocian

(7-5) Genitif Hali Örneği (Comrie, 1981)

ev- in pencere- s- i

house (ev) possessor (in) window (pencere) separates vowels (s) possessed

(i) = “the window of the house” (Gass ve Selinker: 2005: 192)

Örnekte de görüldüğü gibi diller arasında bağ kurmak esastır. Öğrencinin evrenselleri bilmesinin içselleştirmeye zemin hazırladığı söylenebilir.

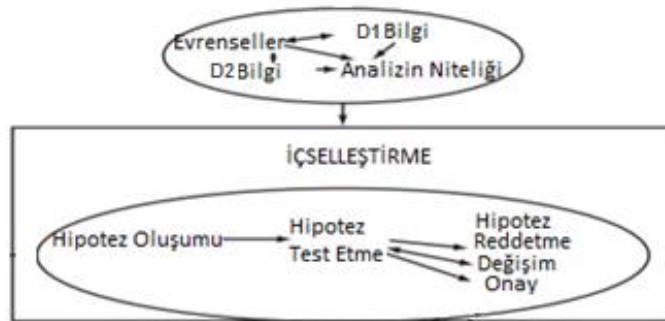
Gass ve Selinker (2008), anlaşılmiş girdinin öğrenci merkezli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci dolayısıyla bilgiyi anlama yolunda aktiftir ve bir çaba içindedir.

2.1.2.3. İçselleştirme

Gass (2008) içselleştirmenin bir dil bilgisel bilgide asimilasyon yani özümleme olması süreci olduğunu ifade etmiştir. İçselleştirme, dil bilgisi ve girdi arasındaki aracıdır. Zihinsel aktiviteyi gösterir ve bu yönüyle farkındalık ve anlaşılmiş girdiden farklılaşır.

İçselleştirme önemlidir ve içselleştirme olması için anlaşılmiş girdi araçlara sahiptir. Analizin niteliği aslında anlaşılmiş girdidir. D1 ve D2'nin bilgisinin de oldukça önemlidir. Bunlara ek olarak içselleştirmenin Evrensel Dil Bilgisi'nin mi (bir şeyin doğuştan temsil edilmesi) bir parçası olduğu ya da evrensel tipolojik özelliğinin mi bir parçası olduğunu belirlemek gerekir. Bu faktörlerin tamamıyla birbirinden bağımsız olarak anlaşılmaması gereklidir.

İçselleştirmenin bileşenlerinin nasıl tanımlanacağını önemli olduğunu belirten Gass ve Selinker, (2008) içselleştirmenin psiko dil bilgisi işleminin oluştuğu yerde oluşan bir bileşen olduğunu ifade etmişlerdir. İçselleştirme, genellikle genellenmiş dil bilgisel kuralların ortaya çıktığı yerdedir. Bu, genelleme ya da sözde aşırı genelleme ile muhtemel olacaktır. İçselleştirmeye ilişkin ara koşullar ile içselleştirmenin içerdiği bilgiler Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. İçselleştirme

Şekil 5'e bakıldığında evrenseller, birinci dilin ile ikinci dilin bilgisi ve analizin niteliğinin birbirini etkilediği görülmektedir. Bu ön koşulları anlatmak içselleştirmenin anlaşılması bakımından doğru olacaktır.

2.1.2.3.1. Birinci Dilin (D1) Bilgisi

Birinci dilden kastedilen şey ana dildir. Öğrencinin anneden aldığı ilk dildir. Gass ve Selinker'e (2008) göre dilin öğrenmesinde D1 çok önemli bir rol oynar. D1 ve D2 arasındaki sözdizimlerinin farklılıklarının öğrenci tarafından ortaya çıkarılması ile hedef dil anlam kazanır. Bu zihinsel ilişkiyi kurmak bireyden bireye değişir. D1 ve D2 arasında ilişki kurmak anlambilimsel ve şekilsel yapılar arasındaki ilişki için çok önemli katkılar sağlar. İngilizce "game" kelimesi İspanyolcada "gamo" kelimesi olur. D1 ve D2'nin birbiriyle ilişkisini görmek için kelimelerin benzerliğine bakmak yeterlidir. İki dilin benzerlikleri kelimelerin şeklini de etkiler. Dilin ilişkisini de ortaya koyar.

Öğrenci D1'de edindiği anlambilimsel ve şekilsel yapıları ikinci dile yani D2'ye transfer eder. Komşu dillerin kelimelerinin birbirine benzemesi ile transfer kolaylaşır ve edinim kolay olur.

Erdem ve Çelik (2011) ana dilinin öneminden ve bunun gramer ile ilişkisinden bahsetmişlerdir: Kişi, ana dilini anlamaya ve konuşmaya başladıktan sonra dilin gramer yapısını da algılamaya başlar. Bireyin ana dilini bilmesi, o dili oluşturan dil dizgelerinden haberdar olmasıyla mümkündür. Ayrıca, bir dili oluşturan yapısal ve işlevsel kurallar bütünü, onun gramer yapısında gizli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yüzden insanın ana diline hâkimiyetinin, onun gramer yapısına hâkim olması ile aynı şey olduğunu ifade ederek ancak bir kişinin tam olarak ana diline hâkim olması için o dilin dil bilgisi kurallarını da içselleştirmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

2.1.2.3.4. İkinci Dilin (D2) Bilgisi

Gass ve Selinker (2008) ikinci dilin yani hedef dilin bilgisine sahip olmanın öğrenciye katkı sağlayacağından bahsetmişlerdir. Hedef dilin bilgisini bilen öğrencinin anlambilimsel ve dil bilimsel yapılarla beraber dili daha iyi kullanacağından söz etmişlerdir. Doğru girdi ve anlaşılabilirlik sayesinde bilgide fosilleşme oluşur. Bilgide daha ileri bir sürecin oluşması için bilginin fosilleşmesi gereklidir.

2.1.2.3.4. Analizin Niteliği

Öğrencilerin içselleştirme meydana getirebilmeleri için evrensellerden D1 ve D2'nin bilgisinden yararlanmaları gerekir. Sonra bir analiz yaparlar. Analiz niteliği sonucunda bir içselleştirme meydana gelir. İçselleştirme aşlında Gass ve Selinker'e (2008) göre evrenseller, D1 ve D2 bilgisinden yararlanan öğrencilerin analiz yapımları ve bu analizin niteliğidir.

2.1.2.3.4. Hipotez Oluşumu, Hipotezi Test Etme, Değiştirme, Onaylama ve Reddetme

İçselleştirmenin içerdiği bilgilerde hipotez oluşumu, hipotezi test etme, değiştirme, onaylama ve reddetme bulunur. Gass ve Selinker, (2008) hipotez oluşumunun, yeni bilginin katılımıyla meydana geldiğini belirtmişlerdir. Bir başlangıç seviyesi öğrencisi (İspanyol öğrenci ana dili konuşuru sayılmış) İngilizce cümleyi işitir ve İngilizce cümle hakkında "*fiil+sıfat*"tan oluşan bir hipotez kurar. Bu sonuca ulaşan öğrenci kendi dilinde "*es benito*" gibi bir İspanyolca cümlenin fiil+sıfattan oluştuğu sonuca ulaşır. Ancak bu genelleme her zaman doğru değildir. Öğrencinin analizindeki hata onun "*es*" için benzer bir şey işitmesinden ve öğrencinin benzer bir sözdizimsel yapıyı doğru sanmasından kaynaklanabilir. Bu nedenle D1'in bilgisi sonucu kolaylaştırır. Önceki bilgiler anlaşılmaya, sözdizimsel ve semantik anlamaya, içselleştirmeye yol açar.

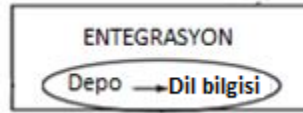
Gass ve Selinker, (2008) fiil+ sıfat hipotezinin makul bir varsayıma (ana dil- hedef dil benzerliği) karşı test edildiğini belirtmişlerdir. Önce hipotez doğrulanır. Zaman içinde daha sonraki bir noktada öğrenci, onun farklı yazılmış bir versiyonunu görebilir. Bu yeni

ve farklı şekil için analiz yeniden yapılır. Bu, hipotezin öğrencide modifikasyona yol açtığını gösterir. Eğer bu yeni yapılan hipotez ilk hipotezi yok edecek şekilde modifiye edilirse ilk hipotez reddedilir ve daha ileri dil bilgisel oluşum için bu hipotez kullanılamaz.

Gass ve Selinker'den (2008) hareketle burada söylenmek istenenin öğrencinin yeni bir bilgiyle karşılaşınca yeni bir hipotez oluşturduğudur. Öğrenci, bu hipotezi oluştururken D1, D2 bilgisinden ve evrensellerden faydalanır. Hipotezi oluşturan öğrenci farklı durumlarda bu hipotezi test etme imkanı bulur. Burada eğer ana dilindeki yapıları tam olarak ikinci dile aktaramazsa hipotezi reddedilebilir ve bu hipotezi kendisi değiştirebilir. Fakat eğer bilginin oluşumunda problem yoksa bu hipotezi onaylamış olur.

2.1.2.4. Entegrasyon

Gass (2008), bir dilde içselleştirme sonrası en azından iki çıktının olması gerektiğini ifade etmiştir. Bir kişinin ikinci dilinin dil bilgisini ve bilgisinin depolamasını geliştirmek entegrasyonun gerekliliğidir. Entegrasyona ilişkin bilgiler Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Entegrasyon

Şekil 6 incelendiğinde entegrasyonun bilgiyi depolama ve hedef dilin dil bilgisinden meydana geldiğini söylemek gerekir. Entegrasyonun üstesinden gelinbilmesi için 4 temel kuralın olduğundan bahseden Gass (2008), bunların ikisinin içselleştirmede meydana geldiğini fakat entegrasyonda tamamlandığını belirtmiştir. Üçüncüsü entegrasyonun bileşenlerinde mevcuttur ve dördüncüsü ise girdide sunulur. Şu şekilde açıklanabilirler:

Hipotez doğrulama/ reddetme (içselleştirme): İlk kural bir hipotezin doğrulanması veya reddedilmesini karşılar. Yani öğrencinin bilgiyi doğrulaması ve reddetmesi içselleştirmede meydana gelir fakat entegrasyonda son bulur.

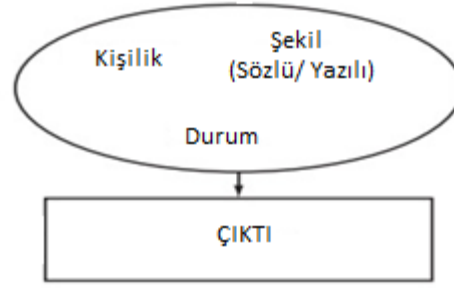
Görünür kullanılmama: Görünür kullanılmama girdinin içerdiği bilgiden köken alır. Öğrencinin hâlihazırdaki dil bilgisine işlenen bilgisi ilave kanıtlarla güçlendirilerek hipotezin yeniden doğrulanmasında kullanılabilir. Gereksiz gibi görülebilen bilgiler aslında öğrencinin bir bilgiye ulaşması için önemli bir amaca hizmet eder.

Depolama: Üçüncü olasılık girdinin depoya konmasıdır. Bu bilgiyi anlamının bazı düzeylerinde meydana gelebilir ve henüz öğrencinin dil bilgisine nasıl uyum sağladığı net değildir. Bir örnek bunu açıklığa kavuşturmaya yardımcı olacaktır. İspanyolca konuşan bir hazırlık sınıfı öğrencisi bir cümledeki “so” kelimesini işitir (“So, dün ne yaptın?”). Öğrenci bunun (so) hangi anlama geldiğini ve onun nasıl kullanılacağını anlayamayabilir. Böylece öğrenci ikinci dil edinimi sınıfında bunun ne anlama geldiğini sorabilecektir. Bundan öğrencinin bu bilgiyi sakladığı ve entegre etmek için ulaşılabilir olmasını beklediği sonucu çıkarılabilir.

Kullanılmama: Kullanılmama kısmında öğrencinin girdiyi kullanmadığı gerçeği görülmektedir. Bilgiyi kullanmama, öğrencilerin bilgiyi faydalı bir düzeyde kavrayamamalarından kaynaklı olabilir.

2.1.2.5. Çıktı

Gass 2008), çıktıda vurgulanması gereken iki şey olduğundan söz etmiştir. Bunlardan ilki hipotezi test etmede anlaşılmalı girdinin önemidir. Bu nedenle burada içselleştirmenin bileşenleri içerisinde geri dönüşüm döngüsünün olabilir. İkincisi ise yalnızca dil üzerine semantik analizden ziyade sözdizimi gücünde rol alan bir çıktıdır. Çıktı ve koşulları Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7. Çıktı

Şekil 7’de görüldüğü üzere çıktının kişilik, şekil ve durum olmak üzere üç ön koşulu vardır. Öğrencinin kişiliğinin çıktıda önemli olduğunu ifade eden Gass (2008) sözlü veya yazılı olarak çıktılarının verildiğini belirtmiştir. Öğrencinin çıktısı çoğunlukla onların grameri ile eşitlenir. Öğrencinin gramerindeki çıktı olarak sunulan değişimler çoğunlukla anlaşılabilir. Bu ikisinin eşdeğer kabul edilmemesi gereklidir. Çıktı birçok faktör tarafından farklılaştırılmıştır ve kişinin grameri için tam olarak belirleyici olmaz. Öğrencinin bireysel farklılıkları çok önemlidir. Örneğin, birinin hedef dilde yeni bir cümle üretmek için kendi yeterliliğine güvenmesi gereklidir. Bu güven gibi kişilik faktörlerinin öğrencinin hedef dil materyalini üretip üretmeyeceğini etkiler.

Gass’a (2008) göre öğrenci, gerçekleştirilen göreve ve içeriğe bağlı olarak çeşitli düzeylerde farklı dil bilgisel formlar üretir. Örneğin öğrencinin yazmada ne üretebileceği onun konuşmasında ne üretebileceği değildir: Onların yazılmış sayfadan ne anlayabileceği de sözlü uyarandan anlayabileceği değildir. Yani burada yazılı ve sözlü şekiller arasında farklılıklar vardır. Çıktıda belirleyici faktör sadece güven değildir. Çıktı tüm öğrenme sürecinin aktif bir parçasıdır.

2.1.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı

Dil, içinde barındırdığı kelimelerle hayat bulur. Kelimeler ise insanoğlunun hayatla birleşme noktasıdır. Kelimelerin hayatımızdaki önemini yadsımak elbette imkânsızdır. Hatta insanın kelimelerle hayat bulduğunu söylemek mümkündür.

Kelime, söz, sözcük şeklinde de nitelendirilir. Söz, TDK (2005)'de "1. Bir düşünceyi eksiksiz olarak anlatan kelime dizisi, lakırtı, kelim, laf, kavil. 2. Bir veya birkaç heceden oluşan ve anlamı olan ses birliği, kelime, sözcük" şeklinde tanımlanmıştır.

İnsan dil ile beraber var olur. Dili kullanmanın en temelinde ise söz varlığı yatar. TDK'de söz varlığı, "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, sözcük dağarcığı, kelime hazinesi" şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2005: 1807-1805). Dilin bütününe kavrayabilmek için sözlere gereksinim duyulur. Dili en iyi ve etkili şekilde kullanabilmek söz varlığını geliştirmekten geçer.

"Bir milletin kavramlar dünyası onun dünyaya bakış açısının da bir ölçütüdür. Söz varlığının millette oluşturduğu mevcudiyet, binlerce yıllık kültür birikimini de peşinde getirir." Baş (2010:138) Bu bakımdan yabancılara Türkçe öğretirken söz varlığını zenginleştirmek kültür eğitimini de gerektirir.

Demir ve Yapıcı, (2007) Türkçenin ana dili olarak Türklere, ikinci bir dil olarak da yabancılara nasıl öğretileceği konusunun yakın zamanda tartışıldığını ifade etmişlerdir. Çünkü onlara göre dile sahip çıkma ve geliştirme konusunda hamasi söylemlerle bir yere varılamayacağı artık iyice anlaşılmıştır. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretimi de Türkçenin doğru ve iyi bir şekilde öğretilmesi için önemlidir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde de hedef dil olan Türkçenin kelime hazinesinin, söz varlığının yeri ayrıdır. Öğrencilerin kelimelere hâkim olmasının anlatma becerilerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Türkçenin temel söz varlığını iyi bilen bir yabancı öğrencinin dili daha etkin kullanacağını söylemek mümkündür. Baş, (2009) sözlü ve yazılı anlatımda başarılı olmanın bir bakıma ifadelerdeki akıcılığa, görüşlerdeki tutarlılığa bağlı olduğunu bildirmiştir. Baş'a göre ifadelerin akıcılığı ve görüşlerin tutarlılığı seçilen kelimelerin yerindeliğiyle sağlanabilir. Eğer birey geniş bir kelime dağarcığına sahipse görüşlerini akıcı ve tutarlı bir şekilde ortaya koyar. Aksi takdirde anlatmak istediği fikirlerini tam ve doğru olarak ifade edemez. Sahip olunan söz varlığı gerek sözlü gerekse yazılı anlatımlarda mesajın hedef kitleye yerli yerince ulaşmasını sağlar.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin kendilerini iyi ve doğru bir şekilde ifade edebilmeleri de söz varlığını etkili kullanmalarından geçer. Öğrencilerin dili neden öğrendiklerine dair bir araştırma yapmak onlara sunulacak olan sözcüklerin de farklılaşmasını sağlayacaktır. Bu bakımdan Barın, (2003, 312) öğrencinin amacının sorgulanması gerektiğini belirtmiştir. Hedef dili öğretirken amacın Türkiye’de lisans veya lisansüstü öğrenim görmekse farklı, Türkiye’de yaşam sürdürmek isteyen bir ev hanımı içinse farklı kelimelerin öğretilmesinin zorunlu olacağını ifade eder.

Söz varlığı kavramını okullara ve öğretime sıkıştırmak doğru değildir. Söz varlığı edinimi hayat boyu süren bir eğitimi sürecidir. Bununla ilgili İpekçi, (2005: 12) insanların her zaman, her yaşta radyoda şarkı, türkü, haber, konuşma dinlediğini; televizyonda film, tartışma, konuşma, haber seyrettiğini; gazete, dergi, kitap okuduğunu ve insanlarla konuştuğunu ifade etmiştir. İpekçi, (2005: 12) bu ve buna benzer durumlarda yeni kelimelerle karşılaşan insanların, anlatılanları tam ve doğru anlamak için bu kelimelerin anlamlarını öğrendiklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin söz varlığı zenginleştikçe dil becerilerinde de gelişim gösterebilirler. Türkçenin dört temel dil becerisine bakıldığında bunların söz varlığı ile etkileşimlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Konuşma becerisi için söz varlığı zenginleşen öğrencinin iletişim problemi çekmeyeceği, hangi olayda hangi kelimeleri kullanması gerektiğini bileceği ifade edilebilir. Yazma becerisinde öğrencinin söz varlığı zenginleştikçe yazılı dilde kendini daha iyi ifade edeceği söylenebilir. En basit işlerde bile yazma becerisi kullanmak gerekir. Örneğin bankada bir dilekçe vermek için gerekli sözcüklere sahip olmanın öğrencinin işini kolaylaştıracağını söylemek gerekir. En temel beceri olan dinleme becerisi, duymaktan çok farklıdır. Her öğrenci duyabilir fakat dinlediğini anlayabilmek için söz varlığının yeterli düzeyde olması gerekir. Dinlemeden sonra öğrencinin kazanması beklenen ikinci beceri olan okuma becerisinin de söz varlığından etkilendiğini belirtmek mümkündür Okunan metinlerin anlaşılabilmesi için öğrencilerin metinlerde geçen kelimeleri anlamları gerekir.

Kısaca özetlemek gerekirse, yabancılara Türkçe öğretiminde; söz, kelime, sözcük, söz öbeği, kelime hazinesi, söz varlığı, adına ne denirse densin, çok elzem bir konudur.

Yabancı ülkeden gelen öğrencilerin kelimelerle hayat bulması demek, dış dünyaya ve Türkiye'ye “merhaba” demeleri olacaktır.

2.1.4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde B2 Seviyesi

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (2013) belirtilen Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi'nde A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyeleri vardır. A kuru için temel başlangıç düzeyi denilebilir. B kuru orta düzey ve C kuru ise ileri düzeydir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (2013) belirtilen Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi'nde B2 seviyesi için bağımsız dil kullanımı aşamasında olduğu belirtilmiştir. B2 seviyesini tanımlarken soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabildiğini, kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabildiğini ifade edilmiştir. B2 seviyesindeki öğrenci, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'e (2013) göre kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, ana dili konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Ayrıca öğrencinin kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebildiği, güncel bir konuda görüşünü belirtebildiği ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebildiği belirtilmiştir.

Avrupa Dil Pasaportunda, (BEDAF, 2012: 12) B2 seviyesinin becerilere göre öz değerlendirmesi için açıklamalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. B2 Seviyesi Öz-Değerlendirme Tablosu

Beceriler	Açıklamalar
Dinleme	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.
Okuma	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim.

Karşılıklı konuşma	Öğrendiğim dili ana dili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.
Üretimsel konuşma	İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.
Yazma	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.

Tablo 2 incelendiğinde B2 seviyesindeki bir öğrencinin ilgi alanına giren herhangi bir konuda yazı yazabildiği görülür. Öğrencilerin yazı yazabilmeleri için dil bilgisel ve anlambilimsel açıdan doğru cümle kurmaları gerekir.

A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere tüm seviyeler için hâlihazırda hazırlanmış temel bir müfredatın olmaması derste kullanılan kaynak kitaplarda kazanımların da yer almamasına sebep olmuştur.

Sis, (2007) Türkçenin teorik ve uygulamalı olarak öğretilmesi gerektiğini ifade eder. Bir müfredat geliştirme ve ders planlaması yapmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iki temel faktör olduğu belirten Sis, bu noktada, iyi tasarlanmış ve uygulanabilir bir müfredatın hazırlanmasının gerekliliğinden bahseder. Bunun yanında Ankara TÖMER'in Yabancı dil olarak Türkçe Öğretim Programı adı ile bir çerçeve program oluşturması da alana katkı sağlamıştır. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, (2015: 42-44) B2 seviyesi anlama becerileri için kazanımlarını Tablo 3'te görmek mümkündür.

Tablo 3. B2 Seviyesi Anlama Becerileri Kazanımları

Dinleme-Anlama	Okuma- Anlama
<ul style="list-style-type: none"> • Konuşmanın içeriğini sağlıklı olmayan iletişim ortamlarında (gürültülü ya da çok sessiz ortamlarda) bile ayrıntılarıyla yakalar. • Kişisel veya mesleki hayatla ilgili açık ve yapılandırılmış bir konuşmanın içeriğini yakalar. • Radyo programlarının çoğunu yakalar. • Belgesellerin, röportajların ve tartışma programlarının içeriğinin çoğunu yakalar. • İlgili alanına giren somut ve soyut içerikli konuşmaların temel noktalarını ve teknik konulardaki tartışmaları, duyuru ve iletileri ayırt eder. • Bağlamsal ipuçlarından hareketle metinde verilmek istenen iletiyi yakalar. • Dinlediği metindeki ana ve yan düşünceleri bulur. • Farklı uzmanlık ve ilgi alanlarına giren bir dersin, konuşmanın veya sununun içeriğini yakalar. • Konuşucunun konu hakkındaki bakış açısına ve tutumuna ilişkin tahminlerde bulunur. • Anlatılan olaylar ve deneyimlerle ilgili duygu ve düşünceleri yakalar. • Genel konulardaki kapsamlı anlatımların anlamını zorlanmadan çıkarır. • Tartışmalarda düşüncelere ilişkin açıklamaları, gerekçeleri ve yorumları ayırt eder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Özgün düşüncelerin aktarıldığı güncel sorunlara ilişkin rapor ve makalelerin içeriğini yakalar. • Sinema, tiyatro, kitap ve konser gibi kültürel konulardaki yorum ve eleştirilerin anlamını yakalar. • Kanıtlayıcı metinlerdeki (araştırma raporu vb.) sonucu bulur. • Sorunun çözümün yer aldığı metinlerde soruna uygun çözümü/ çözümleri bulur. • Bir metnin akışını ve anlam bütünlüğünü fark eder. • Soyut içerikli metinlerin (anneler günü, doğa sevgisi vb.) içeriğini çözümler. • Metinde kullanılan deyim ve atasözlerinin anlamını yakalar. • Uzun ve karmaşık metinleri gözden geçirerek önemli ayrıntıları belirler. • Kullanım klavuzlarına bakarak (bilgisayar programları vb.) sorunu çözer. • Metindeki bağlayıcıların (ne var ki, hâlbuki fakat, ama, ancak, oysa, öte yandan, ise vb.) anlam ilişkilerindeki rolünü fark eder. • Farklı metin türlerindeki pek çok sözcüğün anlamına ilişkin kestirimlerde bulunur. • İlgili alanına giren metinlerdeki bilgi, duygu ve düşüncelerin anlamını yakalar.

-
- Bir film veya tiyatro oyununun konusunu ve olay örgüsünü yakalar.
 - Bir konuşmada savunulan farklı bakış açılarını fark eder.
 - Bir konuşmada sebep, sonuç ve olası durumlarla ilgili tahmin ve yorumda bulunur.
 - Çağrı merkezi ile yaptığı konuşmalarda yönlendirmeleri ayrıntılarıyla takip eder.
 - Sözcüklerdeki parçalar üstü ses birimlerinden kavşak ve durağı ayırt eder.
-

Tablo 3 incelendiğinde B2 seviyesindeki öğrencinin verilen birçok metni rahatlıkla anlayabileceği görülebilir. Buradan yola çıkarak yine araştırmada yer alan metinleri anlama açısından bir problem olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin anlatma becerilerine ait beceri ve kazanımları ise Tablo 4’te yer almaktadır:

Tablo 4. B2 Seviyesi Anlatma Becerileri Kazanımları

Karşılıklı konuşma	Yazma
<ul style="list-style-type: none">• Genel konulardaki kapsamlı konuşmalarda etkin bir biçimde yer alır.• Uzmanlık ve ilgi alanına giren bilimsel konularda ayrıntılı bilgi alışverişinde bulunur.• Konuşmacıların dikkatini konuya çekerek tartışmalarda düşüncelerini gerekçeleriyle açıklar.• Önceden hazırlanmış bir röportajı yaparken gerektiğinde doğaçlama sorularla sürdürür. Sözlü anlatım• Bir konuşmayı ön hazırlık yapmadan rahatlıkla başlatır, etkin	<ul style="list-style-type: none">• Deneyim ve beklentilerine ilişkin ayrıntılı metinler oluşturur.• Gazete ve dergilerdeki yazıların özetini çıkarır.• Çeşitli kaynaklardan ve kitle iletişim araçlarından edindiği bilgileri özetler.• Çeşitli konularda rapor, sunu, kompozisyon gibi ayrıntılı metinler yazar.• Bir bakış açısı ya da konu hakkında olumlu veya olumsuz görüşlerini gerekçelendirerek yazar.• Önemli noktaları vurgulayarak ve destekleyici ayrıntılara yer vererek bir fikri kompozisyon veya rapor biçiminde yazar.

<p>bir şekilde söz alarak devam ettirir ve sonlandırır.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Başından geçen veya tanık olduğu olaylar ve deneyimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini ayrıntılarıyla aktarır. • Bilgi sahibi olduğu/ilgi alanına giren pek çok konuda ayrıntılı ve anlaşılır açıklamalar yapar. • Dügün, cenaze, mezuniyet töreni gibi ortamlarda Türk kültürüne uygun kültürel ifadeler kullanır. • Düşüncelerini ikna edici bir biçimde açıklayarak sunar. • Görüş, yorum ve tartışma içeren belgesel, röportaj ve haber kaynaklarından anladıklarını özetleyerek aktarır. • Herhangi bir konu hakkında görüşlerini aktarır. • Bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini de belirterek düşüncelerini savunur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Film veya kitaplar hakkında kısa eleştiriler yazar. • Kurmaca metinler (kısa, öykü, diyalog vb.) yazar. • Mektup veya elektronik posta aracılığıyla günlük olayları duygu, düşünce ve yorumlarını da katarak ayrıntılarıyla yazar. • Bir soruna ilişkin çözüm önerilerini farklı bakış açılarını da dikkate alarak yazar. • Farklı nitelikteki kaynaklardan edindiği bilgileri yorumlayarak yazar. • Neden-sonuç ilişkisi içinde bir dizi sav içeren metinler yazar. • Varsayıma dayalı durum ya da olaylar hakkında düşüncelerini yazar
--	--

Tablo 4 incelendiğinde B2 seviyesinde bir öğrencinin çeşitli tür ve konularda yazı yazabileceği görülmektedir. Buradan hareket ile araştırmamızın çalışma grubu öğrencilerine farklı tür ve konularda metin yazdırılması uygun görülmüştür.

İnönü Üniversitesinde okutulan Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nin kazanımlara uygun olarak hazırlanmaması sonucu derslerin kazanımlara uygunluğu belirlenmemiştir.

Tablo 3 ile Tablo 4'e bakıldığında ve B2 seviyesinin genel olarak becerileri ve kazanımları doğrultusunda edinimleri göz önüne alındığında atasözü, deyim, kelime öbeklerinin öğretimi için uygun olduğu söylenebilir.

Akpınar ve Açık (2010:4) B1 ve B2 düzeylerinin genel içerikleri incelendiğinde A1 ve A2 düzeylerinden farklı olarak mecaz/ soyut anlamlı deyim ve atasözlerinin daha çok

kullanılabileceği buna ek olarak A1 ve A2 düzeylerinde verilmesi planlanan deyim ve atasözlerinin bu dzelerde tekrarlarının yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Bu alışmada B2 seviyesi ğrencilerine Türkçe söz varlıklarını geliştirebilmeleri için deyim, atasözü, kelime ve çeşitli kalıp ifadeler öğretilmiştir. B2 seviyesinin kazanımları ve becerilerin öz değerlendirme tablosu dikkate alındığında bu seviyedeki öğrencilere deyim, atasözü, kalıp ifade ve kelime öğretiminin yapılmasında bir problem görülmemiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara kısaca yer verilmiştir. Yurt içi tezlerde yabancılara Türkçe öğretiminde yapılan lisans üstü tezlere yer verilmiştir. Yurt dışı tezlerde ise İkinci Dil Edinim Modelini ve Kelime Bilgisi Ölçeği'ni temel alan makalelere yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Altunkaya (2015), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki adlı doktora tezinde; yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı; bunun yanında öğrencilerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada "ilişkisel tarama modeli" kullanan Altunkaya, Gazi Üniversitesi TÖMER'den 105, Gaziantep Üniversitesi TÖMER'den 112, İnönü Üniversitesi TÖMER'den 54, Sakarya Üniversitesi TÖMER'den 31, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nden 70, Sabahattin Zaim Üniversitesi TÖMER'den 13, Yıldız Üniversitesi TÖMER'den 15, Aydın Üniversitesi TÖMER'den 56, Fatih Üniversitesi TÖMER'den 54 olmak üzere 510 yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyinde öğrenciyi örneklem olarak almıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilere yönelik "Okuma Kaygısı Ölçeği" ve "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" geliştirmiştir. Araştırma sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin en düşük puan olarak 8 en yüksek puan olarak ise 45 alınabilen okuduğunu anlama başarı testinden ortalama 33 puan aldıklarını tespit etmiştir. Öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerini ölçeğin üç alt boyutu ve tamamına ilişkin ölçek puanları ayrı ayrı ele alınarak inceleyen araştırmacı, ölçeğin "okuma becerisi korkusu" boyutunda okuma kaygısı puan ortalamaları 15,07 olarak bulmuştur. Ölçeğin "dil bilgisi kaygısı" boyutunda öğrencilerin puan ortalamalarını 18,71; "okuduğunu anlama endişesi" boyutunda ise 13,14 olarak bulmuştur. Ölçeğin tamamından elde edilen sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı puan ortalamalarını 46,92 olarak tespit etmiştir.

Biçer (2015), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen Özerkliği Süreçlerinin İncelenmesi” adlı doktora tezinde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ve Türkçe okutmanlarının öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini ve öğrenme sürecinde öğrenen özerkliğine ne ölçüde yer verildiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Biçer, yabancı öğrenciler için yarı yapılandırılmış “Öğrenen Özerkliği Öğrenci Görüşme Formu I” (ÖGF I), “Öğrenen Özerkliği Öğrenci Görüşme Formu II” (ÖGF II) ve okutmanlar için yarı yapılandırılmış “Öğrenen Özerkliği Okutman Görüşme Formu” (OGF), sınıf içi uygulamaları tespit edebilmek için “Öğrenen Özerkliği Gözlem Formu” ve öğrenen özerkliği sürecinin bütün olarak incelenmesini sağlamak amacıyla “Ünite Değerlendirme Formu’nu veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırma sonucunda yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken özerk davranma eğiliminde olduklarını ve bu davranışları büyük oranda sergilediklerini, okutmanların ise öğrenen özerkliği düşüncesine olumlu baktıklarını; ancak buna uygun olmayan bazı davranışlarda bulduklarını tespit etmiştir.

Gök (2015), “Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’ne Göre Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerde Karşılaşılan Ses Olayları” başlıklı yüksek lisans tezinde Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’ne göre yabancılara Türkçe öğretimi yapan kurumlardaki öğrencilerin sesletim hatalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Ses hatalarını incelemek için “Ses Olayları Değerlendirme Formu” oluşturmuştur. Bu form çerçevesinde ses hatalarını ele almış ve sayıları ile oranlarını vermiştir. Bağımsız değişkenlere göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla hata yaptıklarını gözlemlemiştir. Somaliceyi ana dili olarak bilen öğrencilerin diğer dillere göre daha fazla ses hatası yaptığını tespit etmiştir.

“Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Web 2.0 Sesli ve Görüntülü Görüşme Uygulamalarının (Skype) Konuşma Becerisine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde Gün (2015), Web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme (Skype) uygulamalarının yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmeyi, öğrencinin süreç sonunda bu uygulamaya karşı görüşlerinin neler olduğunu öğrenmeyi amaç olarak belirlemiştir. Araştırmanın sonunda, başarı değişim (kazanım) düzeyi olarak bakıldığında Web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme (Skype) uygulamaları

konuşma becerisi üzerinde olumlu bir etki yapmış ve deney grubu lehine bir gelişim kaydedilmiştir. Bu gelişim, yeterli düzeyde olmadığı için grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Hamaratlı (2015), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Motivasyonuna Etkisi (Mısır Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde yazma öncesi kullanılabilir yöntemlerden biri olan kelime ağı oluşturma yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazma becerisi akademik başarısına ve motivasyonlarına olumlu bir etki yapıp yapmadığını incelemiştir. Hamaratlı, deneysel uygulama sonucunda deney grubundan elde edilen öğrenci görüşlerini analiz etmiş kelime ağı oluşturma yöntemiyle kompozisyon yazmanın öğrencilerin motivasyonlarını ne yönde etkilediği ortaya çıkarmıştır. Öğrenci görüşlerinden ulamlar oluşturmuş, ardından frekans ve yüzde tanımlayıcı istatistikleri kullanılarak öğrenci görüşlerini yorumlamıştır. Elde edilen sonuca göre kelime ağı oluşturma yöntemi, yazma becerisi akademik başarısını artırmış, ayrıca genel olarak öğrencilerin motivasyonlarını olumlu etkilemiş ve yazma sürecinde kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamıştır.

Duru (2014), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Soruların Nitelik Araştırması” başlıklı doktora tezinde yabancılara Türkçe öğretimi sürecindeki sınıf içi etkinliklerde ve ödevlerde ölçme değerlendirme uygulamalarında kullanılan soru türleri; biçim, anlam ve kullanım yönünden incelemektedir.

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Anlama Becerilerine Yönelik Öz Yeterlikler” başlıklı yüksek lisans tezinde Tulumcu (2014), Türkçe öğrenen yabancılar için temel anlama becerileri olan dinleme ve okuma becerisine yönelik öz yeterlik düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Tulumcu, veri toplama aracı olarak denemelik ölçekler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” kullanmıştır. Yaptığı ilişki analizleri sonucunda anlama becerileri ile öğrencilerin “ana dili ve dışında konuşabildiği dil sayısı”, “Türkiye’ye gelmeden Türkçe eğitim alma durumu”, “Türkçeyi öğrenme algısı”, “internet ortamında Türkçe kullanma sıklığı”, “Türkçe basılı yayın okuma sıklığı” ve

“Türkçe elektronik yayın dinleme/izleme sıklığı” değişkenleri arasında anlamlı istatistiksel farklar bulunmuştur.

Çangal (2013), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği” adlı yüksek lisans tezinde yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenir ihtiyaçlarının belirlenmesini; bu ihtiyaçların yaş, cinsiyet, eğitim gibi değişkenler karşısında farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada veri toplamak için Iwai ve diğerlerinin (1998) Japanese language needs analysis isimli çalışmalarında kullandıkları ve Türkçeye uyarlanan ve iki bölümden oluşan anketi kullanmıştır. İhtiyaç analizi ölçeğine göre Saraybosna YETKM’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını “ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma” olmak üzere dört alt boyutta göstermiştir.

Tabak (2013), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Benzetim (Simülasyon) Tekniğinin Kullanımı” adlı yüksek lisans çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin kullanımı ele alınarak öğretim tekniği konusunda yaşanan sorunlara alternatif çözüm önerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırma, eylem araştırması olarak desenlemiştir. Kayseri ili Kocasinan ilçesi Mustafa Germirli Anadolu İmam-Hatip Lisesi’nde gerçekleştirilmiş olan araştırmanın sonucunda yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin sınıfın fiziksel ve sosyal boyutuna, sınıf içi uygulamalara ve öğrenen özelliklerine yönelik önemli değişiklikler oluşturduğunu görmüştür.

Yıldırım (2013), “Yeni Türk Edebiyatı Metinlerinin A1-A2 Düzeyine Uyarlanması ve Çalığışu Örneği” adlı yüksek lisans tezinde Çalığışu’nun Rusya ve Orta Asya’da büyük ilgi görmesi ile bir uyarlama çalışması yapmıştır. Yrd. Dr. Mustafa Çetin’in “Turkofoni Türkçe Öğren” setinin I. ve II. kitaplarını referans alarak, Çalığışu romanını A1 ve A2 düzeyine uyarlayan Yıldırım, Çalığışu gibi Türk edebiyatının önemli bir eserini yabancılar için Türkçe alanına kazandırmış olduğunu ifade etmiştir.

“Türkçe Kelime Gruplarının Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Önemi Hakkında Bir İnceleme” adlı yüksek lisans çalışmasında Arslantürk (2012), kelime gruplarının Türkçe öğretimindeki yerini incelemiş ve yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında kelime gruplarının öğretimini değerlendirmiştir. Çalışmasının sonunda her

incelediği iki kitapta bazı yaklaşım sorunları bulunmasına rağmen, bu iki eserin Türkçeyi yabancılara öğretmek açısından başarılı oldukları kanaatine ulaşmıştır.

Artuç (2012), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şiir Metinlerinden Yararlanma” adlı yüksek lisans tezinde yabancılara Türkçe öğretiminde şiir metinlerinin kullanılmasının ne ölçüde yararlı olabileceğini saptamayı, Türkçenin yabancılara ve iki dillilere öğretilmesinde etkili bir yöntem geliştirmeyi amaçlamıştır. Artuç, amacına hizmet edeceğini düşündüğü metinleri; dil bilgisi öğretiminde, kavram dünyasını zenginleştirme ve kelime öğretiminde kullanılmak üzere iki başlık altında sunmuştur. Dil bilgisi öğretiminde, kavram dünyasını zenginleştirme ve kelime öğretiminde kullanılmak üzere iki başlık altında sunduğu elli sekiz şiirin amaca hizmet etme yönlerinin de analizini yapmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde şiir metinlerinden yararlanma başlığı altında sunduğu yeni yöntem için seçtiği elli sekiz şiirden oluşan antolojiyi de çalışmasının sonuna eklemiştir.

Bakan (2012), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Bir Sadeleştirme Denemesi: Sait Faik Abasıyanık, ‘Meserret Otel’ ” başlıklı yüksek lisans tezinde metinsellik ölçütlerinden bağlaşıklık ve bağdaşıklık ölçütleri etrafında “Meserret Otel” adlı kısa öykünün, B1 düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak bilimsel bir sadeleştirilmesini gerçekleştirmiştir. Söz konusu sadeleştirilmiş metinle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma-anlama becerisini geliştirmeyi ve onların Türk yazınından bir eseri, estetik zevk alarak okuyup anlayabilmelerini sağlamayı amaçlamıştır.

İşci (2012), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan “Yeni Hitit” Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi ve Kültür Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde ‘Yeni Hitit’ ders kitabı dört temel dil becerisi ve kültür açısından incelemiştir. İşci, kitaptaki metinleri dört temel dil becerisi bakımından incelemiş ve bu becerilere yönelik hazırlanmış metni anlamaya yönelik soruların öğretmen kitabında yönergeler şeklinde verildiğini gözlemlemiştir.

Kılıç (2012), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Eğitici Oyunlarla Dil Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde betimsel araştırma modelini

kullanmıştır. Kılıç, bu çalışmasında, Türkçe öğrenen yabancıların temel seviyede (A1-A2) dil becerilerini kolay, kalıcı ve eğlenceli olarak geliştirmede kullanılabilecek eğitici oyun örnekleri sunmuştur. Bu oyunları, Avrupa Dil Gelişim Dosyası çerçevesinde dinleme, konuşma (sözlü anlatım, karşılıklı konuşma), yazma ve okuma becerilerine yönelik ayrı ayrı düzenlemiştir. Sonuç olarak Avrupa Dil Gelişim Dosyası'ndaki yeterliklere ve dil becerilerine uygun bir şekilde bazı eğitici oyunları yabancılarla Türkçe öğretimine uyarlamış, bazılarını da özgün olarak hazırlamıştır.

“Ortaöğretim Düzeyinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metnine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde Yıldırım (2012), MEB ve Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) tarafından 2006 yılından itibaren başlatılan proje kapsamında öğrenim görmek üzere ülkemize gelen ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin eğitim gördüğü Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde gerçekleştirilen Türkçe öğretimiyle ilgili uygulamaları Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni Çerçevesi'nde değerlendirmiştir. Yıldırım ayrıca daha geniş kapsamlı bir değerlendirme yapabilmek için öğretmenlerin mesleki algıları, öğrencilerin aldıkları Türkçe eğitime yönelik görüşleri, öğrencilerin aldıkları eğitim sonrası Avrupa Dil Portfolyosu'na göre hangi seviyeye ulaştıkları ve öğrencilerin Dil Portfolyosu hakkındaki düşünceleri ile ilgili verileri de toplamıştır.

Şimşek (2011), “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri ve Yardımcı Okuma Kitapları Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde Ankara TÖMER ve Gazi TÖMER'in, okuma metinlerinin en iyi örneklerinin bulunduğu “Yeni HİTİT” ve “Yabancılar için Türkçe” ders kitaplarını incelemiştir. Ayrıca, “Adım Adım Türkçe” öğretim setindeki okuma kitaplarını da incelemiştir. Okuma metinleri ve yardımcı okuma kitaplarının yeterliliği ile ilgili Ankara TÖMER ve Gazi TÖMER'deki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere anket uygulaması yapmıştır.

Göçmenler (2011), “Beden Dilinin Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, beden dilini aktif olarak kullanarak kelime öğretimi yapmıştır. Bu süreç esnasında öğrenci üzerinde kültürel bir beden dili farkındalığı oluşturmayı ve öğretmen açısından ise derse karşı öğrenciyi olumlu motive edebilmek amacıyla öğretmenin beden diline dikkat çekmeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol gruplu

çalışmıştır. Çalışmasının sonucunda Göçmenler, beden diliyle kelime öğretimi yapılan sınıfın klasik yöntemle kelime öğretimi yapılan sınıfa göre daha başarılı olduğunu gözlemlemiştir.

Bağdaş (2011), “Hava Harp Okulunda Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmede Karşılaştıkları Güçlükler” adlı yüksek lisans tezinde eğitim iş birliği anlaşmaları kapsamında eğitim ve öğrenimlerini Hava Harp Okulu’nda sürdürmek üzere Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken hangi güçlüklerle karşılaştığını belirlemek ve bu güçlüklerle çözüm önerilerini sunmayı amaçlamıştır. Tarama modelini kullanan Bağdaş, araştırma sonucunda öğrencilerin anadillerine ve temel dil becerilerine (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) göre çeşitlilik gösteren güçlükler yaşadığını belirlemiştir.

Akpınar (2010), “Deyim ve Atasözlerinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans tezinde Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak deyim ve atasözlerinin belirlenmesinde bir ölçüt oluşturmaya çalışmıştır. Bu bakımdan örneklem olarak 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarını atasözleri ve deyim varlığı açısından değerlendirmiştir. Elde edilen bulguları yabancılara Türkçe öğretimi alanına aktaran Akpınar, çalışmasının sonucunda yabancılara Türkçe öğretiminde atasözü ve deyimlerin kültür aktarımının sağlıklı yapılabilmesi bakımından da öğretim sürecine mutlaka alınması gerektiğini kanıtlamıştır.

Uysal (2009), “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğretimi Programları ve Örnek Kitapların Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nin eğitsel boyuttaki tanıtımını yaparak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ve ana dili olarak ediniminde söz konusu çerçeveden nasıl yararlanılabileceğini saptamaya çalışmıştır. Sonuç olarak, Türkçe öğretimi programlarının, öğrencilerden daha çok yazınsal beceriler beklerken Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nin, iletişimsel dil yeterliliğini ön plana çıkarmakta olduğunu bulmuştur.

Erol (2008), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bildirme ve Tasarlama Kiplerinin Öğretimi ve Sıralaması” adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe

öğretim programlarındaki bildirme ve tasarlama kiplerinin, öğretimi ve sıralaması üzerine inceleme yapmıştır. Çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretimi için yapılacak çalışmalarda, zamanların öğretimindeki sıralama sorununa çözüm önerileri sunmaktır. Erol, ortaya çıkan sonuçlara göre hazırlanmış örnek bir ders planına da çalışmada yer vermiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Ching-Ying ve Shu (2013), “Hiyerarşik Kelime Alıştırmalarının İngilizce Kelime Edinimi Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmalarında hiyerarşi kelime dağarcığı alıştırma çalışmalarının etkinliğini ölçmeyi amaçlamışlardır. İkinci dil olarak İngilizce öğrencilerinin kelime hazinesi edinme ve okuduğunu anlama üzerine kelime çalışmalarını karşılaştırmışlardır. Tayvan Yanpu İlköğretim Okulu'nda beşinci sınıf öğrencileri ile çalışma grubunu oluşturmuşlardır. Hiyerarşik sözcük dağarcığı egzersizlerini deney grubuna uygulayan araştırmacılar, öğrencilerin kelime hazinesi performansı, okuduğunu anlama ve kelimeyi kısa süreli ve uzun süreli bellekte tutma becerilerinin geliştiğini gözlemlemişlerdir. Deney grubunun, kopyalama kelime çalışmaları yürüten kontrol grubundan belirgin biçimde daha iyi performans sergilediği ortaya konulmuştur. Kelime bilgisi ile okuma anlama arasında pozitif bir korelasyon da bulmuşlardır. Bu nedenle, hiyerarşik kelime egzersizinin kelime öğrenimi ve okuma anlama için daha etkili bir egzersiz türü olduğu sonucuna varmışlardır.

Winke, Gass ve Sydorenko (2013), “Yabancı Dil Öğrenenlerin Altyazı Kullanımını Etkileyen Faktörler: Göz İzleme Çalışması” adlı makalelerinde yabancı dil öğrencilerinin altyazı okuma davranışını incelemişlerdir. Göz izleme yöntemi vasıtasıyla, ana dili ve hedef dil arasındaki ilişkinin bu davranışı nasıl etkilediğini araştırmışlardır. İkinci sınıf (4. dönem) olan ve ana dilleri Arapça, Çince, Rusça ve İspanyolca olan İngilizceyi öğrenen öğrencilere, anlaşılabilir ve hedef dilde altyazılı olarak iki farklı videoyu izletmişlerdir. Bulgulara göre harcanan zamanın dil başına önemli ölçüde farklılaştığını belirlemişlerdir. Ana dili Arapça olan öğrenciler altyazı üzerine ana dilleri İspanyolca ve Rusça olanlara oranla daha fazla zaman harcamışlardır. Çinli öğrenciler, içeriğini bilmedikleri videolarda altyazılar üzerinde daha az zaman harcamışlardır.

Bahrani ve Soltani (2012), “Dil Girdisi ve İkinci Dil Edinimi” adlı makalelerinde ikinci dil ediniminde dil girdisinin rolü ve öneminin sorgulanmamakta olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim, ikinci dil edinimi alanındaki araştırmacıların ikinci dil edinimi için bir çeşit dil girdisi yapılması gerektiğini kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Başka bir deyişle, ikinci dil ediniminin dil verisine maruz kalmayı düşünmeden gerçekleştiremeyeceğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, araştırmalarında girdinin en etkili türünü daha ayrıntılı olarak araştırmayı amaçlamaktadırlar.

Plonsky ve Gass (2011), “Sistemik Derleme: Nicel Araştırma Yöntemleri, Çalışma Kalitesi ve Sonuçları: Etkileşim Araştırması Örneği” adlı makalelerinde ikinci dil ediniminde (SLA) yöntemsel kalitenin ilk ampirik değerlendirmesini yapmayı amaçlamışlardır. Bu araştırmada, ikinci dil etkileşimi araştırması geleneğinde yer alan 174 çalışmanın bir korpusunu araştırmışlardır (N = 7,951). Her çalışma; araştırma kalitesi ile ilişkili yöntemsel özellikler bakımından, istatistiksel analizler ve raporlama uygulamaları için kodlanmıştır. Elde edilen veriler kümülatif şekilde incelenmiştir. Bulgular, araştırmaların yalnızca güçlü ve zayıf yönlerini değil, çalışma kalitesi ile sonuçlar arasında olası bir ilişkiyi de göstermektedir. Ayrıca çalışmada metodolojik eğilimler de kaydetmişlerdir.

Gass, Mackey ve Feldman (2011), “Sınıfta ve Laboratuvar Ayarlarında Göreve Dayalı Etkileşimler” adlı makalelerinde ikinci dil etkileşimi ile ilgili laboratuvar tabanlı çalışmaların, sınıfta dil öğrenme ayarlarına otomatik olarak uygulanamayacağı iddia etmişlerdir. Bu varsayımı kabul etmek yerine onu ampirik bir soru olarak ele almışlardır. Araştırma, laboratuvarın görev bazlı etkileşimler üzerindeki etkisini incelemek için tasarlanmıştır. Çalışmada, yetmiş dört öğrenci üç etkileşimli görevi tamamlamıştır. Görevler, bu öğrencilerin düzenli talimatlarının bir parçası olarak yapacakları aktivitelerle uyumlu olması için öğretmenleriyle ortak olarak tasarlanmıştır. Öğrencilerin yarısı sınıfta düzenli öğretmenleriyle çalışmış, diğer yarısı bir laboratuvar ortamına gelmiş ve bir araştırmacı tarafından denetlenmiştir. Bulgularda, görevler arasında etkileşimsel değişikliklerde önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ancak, bu farklılıklar hem sınıf hem de laboratuvar ortamlarında bulunmuştur. Sınıf ve laboratuvar

ayarları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığına dair bulguları, göreve dayalı dil öğrenimi yayınlarında yaygın bir şekilde belirtilmiştir.

Zhang (2009), “Sözlü Akıcılığı Geliştirmede Girdi, Etkileşim ve Çıktının Rolü” adlı makalesinde ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde sözlü akıcılığın gelişiminde girdi, etkileşim ve çıktının rolüne hem teorik bakış açısından hem de bir vaka çalışması ile bakmıştır. Veri toplama teknikleri olarak sözlü akıcılık testleri ve yüz yüze görüşmeler yapmıştır. Bulgularında öğrencilerin etkili girdi ve çıkıştan yoksun olduklarını, gerçek bir etkileşime ihtiyaç duymadıklarını ve dil formlarına ve yazılı testlere çok fazla önem vermediklerini bulmuştur.

Thomas (2005), “Makale İnceleme: İkinci Dil Edinimi Teorileri: Üç Taraf, Üç Açık, Üç Puan” adlı makalesinde son zamanlarda yayınlanan üç kitabı tanıtmıştır. Çalışmasında ikinci dilin (D2) edinme teorisinin nasıl yapılacağına ilişkin devam eden tartışmalarda farklı pozisyonlar aldığından bahsetmiştir. Kitapları kısaca şöyle tanıtmıştır: Johnson (2004), diyalog temelli bir yaklaşımı savunmuştur; bu da onun görüş alanını bilişselciliğe kaydırmıştır. Blok (2003) benzer şekilde, ikinci dil edinimi için 'daha disiplinlerarası ve sosyal bilgilendirilmiş yönelimi desteklemektedir. Ancak Block, ikinci dilde yapılan en iyi mevcut teorinin, yani Susan Gass'ın İkinci Dil Edinim Modeli'nin bazı varsayımlarını değiştirmek yerine reform yapmak istemiştir. Öte yandan Ürdün (2004), ikinci dil edinimi ile ilgili kuramsallaştırmanın rasyonalist bir epistemolojiye dayandığını kuvvetle savunmuştur. Araştırmacı, bu makalenin, ikinci dil kuramcılarının ne yaptıklarına ve bunu nasıl yapacaklarına dair potansiyele sahip olan bu üç tartışmadaki üç akademisyenin görüşlerini incelediğini belirtmiştir.

Mackey, Gass ve McDonough (2000), “Öğrenciler, Etkileşimsel Dönüt Alışverişini Nasıl Öğrenirler?” adlı makalelerinde Gass'ın (1997), Long'un (1996), Pica'nın (1994) konuşma etkileşiminin faydaları ile ilgili teorik iddialar yaptıklarından bahsetmişlerdir. Öğrencilerin etkileşim sırasında konuşmaları hakkında geri bildirim almaları, bu geri bildirimleri nasıl algıladıkları ile ilgili olan bu çalışmada, araştırmacılar, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen on öğrenci ile çalışmışlardır. Öğrencilere etkileşimden önce videokaset izletmişlerdir ve etkileşimin gerçekleştiği zaman öğrencileri araştırmaya teşvik etmişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin anlam bilimsel ve şekilsel açıdan geri

bildirimleri algıladıkları fakat anlam bilimsel şekli tam olarak algılamadıklarını ortaya çıkarmışlardır.

Paribakht ve Wesche (1999), “Okuma ve İkinci Dilde Tesadüfi Kelime Edinimi: Sözcüksel Çıktı Yöntemi ile İlgili Bir İnceleme” adlı çalışmalarında tematik olarak ilgili metinleri okumak suretiyle yeni sözcük bilgisinin tesadüfen kazandırılmasını amaçlamışlardır. Bu araştırma İkinci Dil olarak İngilizce öğretimi yapılan sınıflarda deneysel bir desenin uygulanmasıyla oluşmuştur. Öğrencilerin bir metni okurken yeni karşılaştıkları kelimeleri edinmesini temel almışlardır. Öğrencilerin metindeki kelimelerin anlamlarını bulmaları için çıkarsama temel stratejisini kullanmışlardır. Elde edilen bulguları, girdi-işleme çerçevesindeki tesadüfi sözcük kazanımı üzerine mevcut araştırma ve teori açısından yorumlamışlardır. Sonuç olarak belirli bir temayla öğretim yapılarak ikinci dil ediniminde tesadüfi kelime ediniminin önemli bir rolü olduğuna ulaşmışlardır.

Paribakht ve Wesche (1994), “Okuyarak Kelime Edinimini Geliştirme: Bir Hiyerarşi, Metin ile İlgili Egzersiz Türleri” adlı makalelerinde birinci ve ikinci dil sözcük dağarcığı edinimi üzerine kapsamlı okumanın etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç üzere geliştirilen bir sınıflandırma taslağını ve model şemasını test etmek için yapılan bir deney üzerinde raporları açıklamışlardır. Sınıflandırma şeması, çeşitli sözcük egzersizlerinin bir hiyerarşisini sunmaktadır. Bu kategoriler Gass’ın İkinci Dil Edinimi Modeli’nin şemasına uygun olarak hazırlanmıştır. Bunlar, (1) seçici dikkat, (2) tanıma, (3) manipülasyon, (4) yorumlama ve (5) üretilimdir. Çalışma grubunu İkinci Dil olarak İngilizce sınıfındaki öğrenciler oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının kelime bilgisinde önemli kazançlar elde etmelerine rağmen, okuma faaliyetleriyle birlikte kelime yoğunlaştırma teknikleri uygulayanların kelime bilgisi edindiği sonucuna ulaşmışlardır.

Paribakht ve Wesche (1993), “Anlama Tabanlı Bir ESL (ikinci dil olarak İngilizce öğretimi) Programında Okuma-Anlama ve İkinci Dil Gelişimi” adlı makalelerinde anlama etkinliklerine odaklanan bir programda 37 orta düzey İngilizce öğrenen öğrenciyi izlemişlerdir. Çalışmanın temel amacı, sınıflar için uygun bir metodolojinin ve araçların geliştirilmesidir. Sonuç olarak anlama temelli etkinliklerde kelime hazinesinde daha fazla kazanç elde etmişlerdir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi bölümleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yabancılara Türkçe öğretiminde Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne uygun olarak hazırlanmış hiyerarşik söz varlığı etkinliklerinin öğrencinin söz varlığını geliştirmeye etkisini araştıran neden sonuç ilişkisini ortaya koyan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin yer aldığı bir karma yöntem araştırmasıdır.

Johnson, Onwuegbuzie, Turner'a göre (2007) "Karma yöntem araştırması araştırmacı veya araştırma ekibinin anlama ve doğrulamanın genişliği ve derinliği amacıyla nitel ve nicel yaklaşımların bileşenlerini birleştirdikleri bir araştırma türüdür" (aktaran Dede ve Demir, 2015: 4). Bu araştırmada nitel ve nicel bakış açıları, veri toplama ve analiz teknikleri kullanıldığı için bu araştırmaya da karma yöntem araştırması denilebilir. Onwuegbuzie ve Leech'e göre ise (2004) "Nicel ve nitel tekniklerin aynı çerçeve içerisinde kullanımı ile karma yöntem araştırmaları, her iki tekniğin avantajlı taraflarını kuvvetlendirmektedir. Daha da önemlisi, karma yöntemleri kullanan araştırmacıların, belirledikleri araştırma sorularıyla ilişkili olan yöntem ve yaklaşımları seçme şansları daha fazladır" (aktaran Baki ve Gökçek, 2012: 3).

Creswell ve Clark (2015) karma yöntem araştırmasının, bir araştırma problemini araştırırken nicel ve nitel yaklaşımların tek başlarına yaptığından daha fazla delil ortaya koyduklarını ifade etmişlerdir. Bu yöntemde, araştırmacıların genellikle nicel araştırma veya nitel araştırmayla ilgili veri toplama türleri ile sınırlandırılmalarından ziyade mevcut tüm veri toplama araçlarını kullanmaları sağlanmıştır.

Araştırma, nicel ve nitel boyutlardan oluşmaktadır. Yaygın karma araştırma modellerinden gömülü model araştırmanın modeli olarak belirlenmiştir. "Gömülü tasarımlar araştırma alanını genişleterek aynı fenomenin farklı noktalarının da incelenmesi arzulanan durumlarda kullanılır" (Mertkan, 2015: 37). Gömülü modelin en fazla kullanılan Nicel yaklaşımın baskın olduğu gömülü model bu araştırma için uygundur.

Mertkan (2015: 40), nicel yaklaşımın baskın olduğu gömülü model için senaryo oluşturmuştur:

Nicel yaklaşımın baskın olduğu gömülü deneysel model olarak tasarlanmış olan çalışmada nicel yaklaşıma öncelik verilmiş, nitel araştırma dizisi nicel bir strateji olan deneysel stratejinin içine gömülmüştür. Araştırma nicel araştırma dizisi ile başlamış, araştırmanın birinci bölümünde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ölçülmüştür. Nicel bölümü takip eden nitel bölümde ise deney grubundaki öğrencilerin öğrenci merkezli öğretim hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

Bu çalışmada Mertkan'ın (2015) belirttiği gibi öğrenci başarısının ölçüldüğü nicel kısım baskın yaklaşımdır. Yapılan öğretim şekline yönelik olan öğrenci görüşleri de nitel kısımdır ve baskın olan yaklaşımın içinde gizli veya gömülü haldedir.

Bu çalışmanın nicel boyutunu ön test- son test- izleme ölçümlü ve deney- kontrol gruplu deneysel desen oluşturmaktadır.

“Kerlinger (1973), ön test- son test kontrol gruplu deseni kısaca “deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan deneklerin deneysel manipülasyondan önce ve sonra ölçüldüğü desen olarak tanımlamaktadır” (aktaran Büyüköztürk, 2014: 20).

Ferguson ve Takane, (1989) ve Kirk, (1968) ön test- son test kontrol gruplu desenin iki temel avantajından bahsetmişlerdir: “Birincisi aynı denekler üzerinde ölçümler yapıldığından farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. Bu da hata terimini düşürecek ve buna bağlı olarak istatistiksel güç artacaktır. İkinci avantaj ise daha az denek gerektirir ve daha az işlemde aynı denekleri test etmeye bağlı olarak zaman ve sarfedilen çabada daha bir ekonomiklik sağlar” (aktaran Büyüköztürk, 2014: 23).

Ön test-son test kontrol gruplu desenin dezavantajı için Ferguson ve Takane, (1989) ve Wells (1998), “İletme ya da aktarma etkisi olarak isimlendirilen önceki işlemler altındaki performansı etkilemesi durumudur. Bu etki, öğrenilmiş bir davranışa, yorgunluğa ya da can sıkıntısına bağlı olarak ortaya çıkabilir” demişlerdir (Büyüköztürk, 2014: 23).

Başarı, bu araştırmanın bağımlı değişkenidir. Başarıyı belirlemek için Kelime Bilgisi Ölçeği, ön test- son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark kullanılacaktır.

“Araştırmacının üzerinde oynamadığı ve araştırmanın asıl sonucu olarak gözlenecek ve ölçülecek bu değişken (öğrencilerin konuyu kavrama dereceleri) araştırmanın bağımlı değişkenidir. Bağımlı değişken üzerinde ne tür etkilere yol açacak diye, araştırmacının üzerinde oynadığı ve deney koşulları için araştırmacının istediği gibi düzenlediği değişkenler ise (burada, seçilen öğretim yöntemleridir) araştırmanın bağımsız değişkenlerdir” (Can, 2014: 11).

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni ise Gass’ın İkinci Dil Edinimi Modeli’ne uygun olarak hazırlanmış hiyerarşik söz varlığı etkinlikleridir. Araştırmanın nicel tarafına ilişkin veriler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırmanın Nicel Yöntemine İlişkin Bilgiler

Gruplar	Ön Test		Son Test		Kalıcılık Testi	
Deney ve Kontrol Grubu	Kelime Bilgisi Ölçeği	Bilgisi	Kelime Bilgisi Ölçeği	Bilgisi	Kelime Bilgisi Ölçeği	Bilgisi

Araştırmanın nicel boyutu Tablo 5’te de görüldüğü gibi KBÖ ile ölçülmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu, Gass’ın İkinci Dil Edinim Modeli’ni temel alan hiyerarşik söz varlığı etkinliklerinin yapıldığı sürece ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formları ile öğrenci görüşlerinin alınması ve öğrencilerin algılarına yönelik çalışılması sonucu olgu bilim (fenomenoloji) desen olarak belirlenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek, (2011) olguların, dünyadaki olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkabildiğini belirtmişlerdir. Onlara göre bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur.

Bu araştırmanın nitel boyutu için olguları (burada yapılan dersler) araştırmayı amaçlayan olgubilimin seçilmesi uygun bulunmuştur. Akturan ve Esen (2008) Fenomenoloji yaklaşımının temelini bireysel tecrübelerin oluşturduğunu ifade ederler. Ayrıca bu yaklaşımda araştırmacıların katılımcının kişisel tecrübeleri ile ilgilenmekte olduğunu bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamlarını incelediğini belirtirler. Onlara göre fenomenoloji tanımlayıcı bir araştırmadır. Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir.

“Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir. Araştırmacının görüşülen bireyle güven ve empatiye dayalı bir etkileşim ortamı oluşturabilmesi önemlidir”(Yıldırım ve Şimşek, 2011: 74).

Bu araştırmada olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracından görüşmeyi kullanmanın doğru olduğu düşünülmüştür. Öğrenci görüşlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla alınması araştırmacıya da sorulara da bir esneklik ve rahatlık kazandırması açısından önemlidir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2015-2016 Öğretim yılı Bahar döneminde İnönü Üniversitesi TÖMER’de B2 seviyesinde öğretim gören toplam yirmi sekiz öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma grubunda deney grubunda on dört ve kontrol grubunda on dört öğrenci olmak üzere toplam yirmi sekiz öğrenci bulunmaktadır.

Yabancılara dil öğretimi yapılan sınıflardaki öğrenci sayısının dil eğitiminin önceliği ve gerekliliği olarak az olması gerekmektedir. Dil öğretimi yapılan sınıflardaki öğrenci sayısının azlığı sebebiyle bu araştırmanın çalışma grubu da toplamda yirmi sekiz öğrenci ile sınırlıdır.

2015-2016 Öğretim yılı Bahar döneminde TÖMER’de B2 seviyesinde öğretimin yapıldığı üç sınıf vardır. Araştırma için deney ve kontrol grupları seçilirken 2015-2016 Öğretim yılında öğrencilerin A1, A2 ve B1 seviyesinde dinleme, konuşma, okuma ve

yazma sınavlarının sınıf düzeyinde not ortalamasına bakılmıştır. Kurlara göre sınıfların sınav puanlarının ortalamalarına ilişkin veriler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Kurlara Göre Sınıfların Sınav Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Veriler

Betimsel İstatistikler	Sınıflar		
	A	C	B
Sayı	14	14	14
Ortalama	81,6667	88,0476	80,5476
Standart Sapma	8,15344	5,04316	7,41978
Skewness (Çarpıklık)	-,327	,593	,346
Kurtosis (Basıklık)	-,695	,319	-,918
Minimum	68,33	80,00	70,33
Maximum	95,33	98,67	92,33

Tablo 6 incelendiğinde puan ortalamasının birbirine en yakın olan A ve B şubeleri deney ve kontrol grubu sınıfları olarak seçilmiştir.

İnönü Üniversitesi TÖMER’de A şubesinde (deney grubu) öğrenim gören on sekiz öğrenciden dördünün ve B şubesinde (kontrol grubu) öğrenim gören on altı kişiden ikisinin bulguları etkinliklerin birçoğuna katılmadıkları için analize dâhil edilmemiştir. Deney ve kontrol grubuna ait demografik özellikler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Milliyet ve Cinsiyetlerine İlişkin Durumları

Milliyet	Deney		Kontrol		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
Suriye	4	4	4	9	21
Pakistan	3				3
Güney Afrika		1			1
Afganistan		2			2
Mısır				1	1
Toplam	7	7	4	10	28

Tablo 7’de hem deney hem de kontrol grubunun farklı milliyetlere sahip öğrencilerden oluştuğunu görmek mümkündür. Öğrencilerin hepsinin aynı milliyete sahip olup olmadıkları araştırma için bir önem arz etmediğinden hepsinin B2 düzeyinde öğrenim görüyor olması araştırma için yeterli görülmüştür. Ayrıca araştırmaya erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla daha fazla katılım gerçekleştirmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına deneysel işlemde önce ve sonra olmak üzere uygulanan Kelime Bilgisi Ölçeği (KBÖ) vardır. Bu bölümde verilerin toplanma süreci ve bu süreçte yapılan uygulamalar anlatılacaktır.

3.3.1. Kelime Bilgisi Ölçeği

Araştırmada Wesche ve Paribakht (1993) tarafından oluşturulan ve 1996 yılında geliştirilen Kelime Bilgisi Ölçeği (vocabulary knowledge scale) kullanılmıştır. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacı tarafından gerekli izinler alındıktan sonra yapılmıştır.

Öğrencilerin öğrendikleri sözcük ve söz öbeklerini test etmek amacıyla kullanılan KBÖ çok yönlü bir ölçek olması bakımından birçok atıf almış ve alan yazında kullanılmıştır.

Orijinal ifadesi ile “Vocabulary Knowledge Scale” olan ve Türkçeye “Kelime Bilgisi Ölçeği” olarak çevrilen ölçeğin bir ölçek olup olmadığı uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. İnönü Üniversitesi’nde görev alan ve ilgili bölümlerde lisansüstü eğitim yapan üç alan uzmanına ölçeğin ölçek olup olmadığı sorulmuştur. Alınan uzman görüşleri neticesinde araştırmacılar ölçeğin bütüncül puanlama ölçeği olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır.

Wesche ve Paribakht, (1996) beş maddeli bir ölçek olan Kelime Bilgisi Ölçeği’nin sözcükleri tanıdık olmayandan bilinene doğru bir şekilde oluştuğunu ifade etmişler ve sözcüğün cümle içinde dil bilgisel ve anlam bilimsel anlamını doğru vermenin

gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne uygun olarak sözcüklerin sıklıkla ve kademeli tekrarlanan bir süreçten meydana geldiğini ve Kelime Bilgisi Ölçeği'nin bu model için uygun olduğundan söz etmişlerdir

Ölçeğin, Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne atıfta bulunarak kelime bilgisini ölçmek amacıyla hazırlanmasıyla bu araştırmanın amacına en iyi şekilde hizmet edeceği düşünülmüştür.

Kelime Bilgisi Ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm öğrencinin öz değerlendirme yaptığı ve kelimelerin ölçüldüğü kısım, ikinci bölümse öğrencilerin verdikleri cevaplara göre verilen puanlardan oluşan bölümdür. Öğrencilerin doldurdukları her bir madde ve onlara karşılık gelen anlamlar Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Kelime Bilgisi Ölçeği ve Puanları

Öz değerlendirme ifadeleri	Puanın anlamları
1. Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	1. Sözcük hiç bilinmiyor.
2. Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum	2. Sözcük biliniyor ancak anlamı bilinmiyor.
3. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	3. Doğru bir eş anlamı ya da çevirisi verilmiştir.
4. Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	4. Sözcük bir cümlede semantik (anlam bilimsel) olarak uygun bir biçimde kullanılmıştır.
5. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)	5. Sözcük bir cümlede semantik (anlam bilimsel) olarak uygun ve dil bilgisel açıdan doğru bir şekilde kullanılır.

Tablo 8'de belirtildiği üzere öğrenci "Sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum." kısmını işaretliyorsa bundan *bir puan* alır. Ve bu puanın anlamı sözcüğün hiç bilinmediği yönündedir.

Öğrenci “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum.” kısmını işaretliyorsa bu *iki puan* gerektirir. Bu kısmın anlamı ise sözcüğün bilindiği ama anlamının bilinmediği şeklindedir.

Öğrenci “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi).” seçeneğine bir eş anlam, ya da kendi dilinde çeviri yazarsa buna *üç puan* verilir. Öğrenci bu seçenekte yanlış bir eş anlam ya da çeviri verirse bu hedef sözcüğü gördüğü fakat anlamını bilmediği şekilde yorumlanır. Böylece ona bu yanlışlığından ötürü *iki puan* verilir.

Öğrencinin söz konusu ölçekte “Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi).” kısmına doğru bir eş anlam ya da çeviri yazarsa buna *üç puan* verilir. Burada önemli olan öğrencinin kendinden emin olup olmamasıdır. Öğrenci bu kısımda da yine yanlış bir eş anlam ya da çeviri yazarsa burada da *puanı iki* olur.

Öğrencilerin “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)” kutucuğunu işaretlemeleri halinde bir cümle yazmaları beklenir. Bu cümlenin yanlışlık düzeyine göre öğrenciye puan verilir. Öğrenci Türkçenin anlambilimine ve dil bilgisine uygun cümleler kurduysa bu kendisine *beş puan* verileceği anlamına gelir. Öğrenci eğer cümlesinde hedef sözcük veya söz öbeğine dair hata yapmışsa ve bu hatada sözcüğü anlam bilimsel açıdan doğru kullandıysa bu *dört puanı* gerektirir. Öğrencinin dil bilimsel açıdan tam uygunluk gösterememesi durumunda *dört puan* verilir. Öğrenci cümlesinde hem anlam bilimsel hem de dil bilimsel açıdan yanlışlıyorsa fakat yazdığı eş anlam veya çeviri doğru ise o halde *üç puan* verilir. Öğrencinin cümlesinde hem anlam bilimsel hata hem de dil bilimsel hata olup aynı zamanda hedef sözcük/ söz öbeğinin eş anlam veya anlamının yazılamaması durumunda öğrenciye *iki puan* verilir.

3.3.1.1. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmalarına İlişkin Veriler

Ölçek uyarlaması aşamalarına uygun olarak Kelime Bilgisi Ölçeği öncelikle dil eş değerliğine tabi tutulmuştur. Bu kapsamda ölçeğin orijinal hali İnönü Üniversitesi

Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan bir İngilizce okutmanına verilmiş ve ölçeği İngilizceden Türkçeye çevirmesi istenmiştir. İngilizceden Türkçeye çevrilen ölçeğin yeniden aynı yerde görev yapan başka bir okutman tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmesi sağlanmıştır.

Dil eş değerliğinin sağlanabilmesi açısından ölçeğin orijinal hali ile okutmanlar tarafından çevrilen Türkçesi uygunluk açısından karşılaştırılmıştır. Satır arası yöntemiyle ölçeğin hem orijinal İngilizcesi hem de çeviri Türkçesi sekiz İngilizce okutmanına uygunluk açısından sorulmuştur. Öneriler ve eleştiriler göz önünde bulundurularak ve gerekli değişiklikler yapılarak ölçeğe Türkçesinin son şekli verilmiştir. Bu şekilde ölçeğin kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Ölçeğin yabancı uyruklu öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için İnönü Üniversitesi TÖMER’de B seviyesinde öğrenim görmekte olan dokuz öğrenci ile ayrı ayrı görüşme yapılmıştır. Açık uçlu görüşme formunun sonuçlarına göre öğrencilerin ortak kanaati ölçek maddelerinin anlaşılabilir olduğudur. Herhangi bir maddenin anlaşılabilirliğinde bir problemin çıkmaması ile bir alan uzmanı tarafından ölçeğe verilen yanıtlar incelenmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanının verdiği yanıtların tutarlılığı ve ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için “Cohen’in kappa katsayısı” ve “Pearson moment çarpım korelasyon katsayısı” hesaplanmıştır. Cohen’in kappa katsayısını tespit etmek için verilerin analiz edilmesi neticesinde çıkan sonuçlar Tablo 9’de verilmiştir:

Tablo 9. Kelime Bilgisi Ölçeği’nin Değerlendirmeciler Arasındaki Karşılaştırmalı Uyuşmanın Güvenilirliğine İlişkin Cohen’in Kappa Katsayısı

	KBR	p
Cohen’in Kappa Katsayısı	,91	.01*
Örnekleme Sayısı	9	

* p<. 05

Cohen’in kappa katsayısı, iki değerlendirmeci arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğini ölçen bir istatistik yöntemidir (Cohen, 1960). Yapılan analiz sonucunda Tablo 9’dan anlaşıldığı üzere değerlendirmeciler arasında 0,917 düzeyinde

uyum olduğu gözlenmiştir. Elde edilen kappa değerlerinin 0,81 ile 1,00 arasında olması, neredeyse mükemmel bir uyumun göstergesi olarak kabul edilmiştir (Landis ve Koch, 1977; Şencan, 2005).

İki bağımsız değerlendirmeciye göre KBÖ'den alınan toplam puanlar arasındaki tutarlılığın belirlenmesi için yapılan Pearson korelasyon analizi (basit doğrusal korelasyon) sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10. KBÖ'den Alınan Toplam Puanların İki Farklı Değerlendirmeciye Göre Korelasyon Sonuçları

Değerlendiriciler	N	r	p
Değerlendirmeci_1x Değerlendirmeci_2	9	.95*	.01*

* p<. 05

Tablo 10'da görüldüğü üzere öğrencilerin kelimeleri tanımlamada almış oldukları puanların değerlendirilmesinde kullanılan KBÖ'ye göre birinci değerlendirmeci ile ikinci değerlendirmecinin verdiği puanlar arasında ($r=0.957$, $p<0.01$) anlamlı, pozitif ve yüksek bir ilişki vardır.

Büyüköztürk'e (2012) göre korelasyon katsayısının (r) 0.70 ile 1.00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Gerek Cohen'in kappa katsayısı gerekse değerlendirmeçiler arası tutarlılık yöntemi ile elde edilen sonuçlar KBÖ'nün yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

İlter, "Sosyal Bilgilerde Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Frayer Modelinin Etkisinin İncelenmesi" aldı makalesinde, Wesche ve Paribakht (1996) tarafından oluşturulan Kelime Bilgi Ölçeği için anadilde bir uyarılma çalışması yapmıştır. Fakat araştırmacının KBÖ'de öz bildirim ifadelerini birleştirerek ele alması ve ölçeğin yabancılara Türkçe öğretimi için kullanılacak olması bakımından yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

3.3.1.2. Kelime Bilgisi Ölçeği'ni Uygulama Süreci

Kelime Bilgisi Ölçeği gerekli geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasının ardından deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Belirlenen 133 hedef sözcük/söz öbeğinin öğrenciye sunulması ile öncelikle ön test uygulanmıştır.

Öğrencilere öncelikle verilen ön test formunda ne yapması gerektiği anlatılmıştır. Örneğin eğer sözcüğü bilmiyorsa birinci sözcüğü biliyorlar ama anlamını bilmiyorsa ikinci kutucuğu işaretlemeleri gerektiği anlatılmıştır. Sözcükle ilgili cümle kuracaklarsa ikinci kutucuğa cümlelerini yazmaları gerektiği anlatılmıştır. Sözcüğü cümle kurma düzeyinde bilmiyorsa eş anlamını veya kendi dillerinde çevirisini vermeleri istenmiştir. Bunun için üçüncü ve dördüncü kısımlara yazmaları gerektiği anlatılmıştır. Burada üçüncü kısım ile dördüncü kısım arasındaki fark da anlatılmıştır. Kısacası öğrenciye Kelime Bilgi Ölçeği puanlama kısmı olmadan ayrıntılı bir şekilde tanıtılmıştır. Öz değerlendirmelerini en doğru şekilde yapabilmeleri için öğrencilerin sorularına tek tek cevap verilmiştir.

Kelime Bilgisi Ölçeği ile uygulamalar yapılırken öğrencilerin birbirlerinden yardım almaları engellenmiştir. Kelime Bilgi Ölçeği uygulanırken öğrencilerin sözlük kullanmalarına izin verilmemiştir. Uygulamalar sırasında öğrencilere bunun bir sınav olmadığı ve doğru cevaplar vermenin kendileri için fayda sağlayacağı belirtilmiştir. Her iki gruba da ön test, son test ve kalıcılık testi şeklinde Kelime Bilgisi Ölçeği uygulanmıştır. Kalıcılık testi son testten tam bir ay sonra yapılmıştır. Uygulama sürecinde herhangi bir problem çıkmamıştır. Hatta öğrencilerden Kelime Bilgisi Ölçeği'nin kendileri için çok güzel bir çalışma yöntemi olduğu sıkça duyulmuştur.

3.3.3. Hiyerarşik Söz Varlığı Etkinliklerine Ait Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

“Stewart ve Cash (1985: 7) görüşmeyi, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlamıştır” (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011: 119). Araştırmada kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşmeciye sağladığı esneklik bakımından tercih edilmiştir.

Türnüklü, (2000) bu teknikte, araştırmacının önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırladığını belirtmiştir. Buna karşın araştırmacının görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebileceğini ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin İkinci Dil Edinimi Modeli'ne uygun olarak işlenen derslerin verimliliği hakkında ne düşündüklerini öğrenmek amacıyla bir görüşme formu hazırlanmıştır. Öğrencilerin sürece dair eleştirileri ve önerileri alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, ilgili alan yazından faydalanılarak oluşturulmuştur. Öncelikle araştırmacı tarafından süreci yansıtan sekiz soru belirlenmiştir. Öğrencilere sorulacak olan soruların görüşmenin amacına uygun olup olmadığı İnönü Üniversitesinde Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan üç, Afyon Kocatepe Üniversitesinde Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan bir ve Diyarbakır'da Türkçe öğretmeni olarak görev yapan bir alan uzmanı olmak üzere toplam beş alan uzmanına sorulmuştur. Uzmanlardan gelen eleştiriler sonrasında gerekli değişiklikler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

3.3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Uygulama Süreci

Son hali verilen görüşme formu deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Deney grubunda toplam sekiz hafta işlenen derslere yönelik olarak hazırlanan sorular, öğrencilere deneysel derslerin hemen bitiminde sorulmuştur. Öğrencilerin böylelikle süreci daha iyi değerlendirebilmeleri beklenmiştir.

Öğrencilere sorulan soruların yarı yapılandırılmış olması ile araştırmacı her bir öğrenciye özgü farklı sorular da sormuştur. Verilen cevaplar, bulgular ve yorumlar kısmında irdelenmiştir.

Araştırmacı kontrol grubuna özel bir yöntem uygulamadığı için görüşme formunu bu gruba uygulamamıştır. Deney grubuna yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanırken ilk olarak formun yönergesi öğrenciye okunmuştur. Öğrencinin de isteği ve izni ile görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Her bir öğrenci ile sınıfta ayrı ayrı görüşme

yapılmıştır. Öğrencilerle görüşme ortalama 12-15 dk sürmüştür. Öğrencilere görüşme sırasında sorulan sorular ise şunlardır:

1. Gass'ın İkinci Dil Edinim Modelini temel alarak işlediğiniz derslerdeki etkinlikler hakkında neler düşünüyorsunuz? Söz varlığını geliştirmenize yararlı olduğuna inanıyor musunuz? Neden?

2. Kitapta yer alan etkinliklerle yapılan kelime öğretimi nasıldır? Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne göre yapılan kelime öğretimi farklı mı? Neden?

3. Söz varlığını arttırmak için kitaptaki etkinlikleri kullanmayı mı yoksa Gass modeline göre uygulanan etkinlikleri mi tercih edersiniz? Niçin?

4. Eğitim aldığınız sürece dair eklenmesi veya çıkarılması gereken herhangi bir şey var mı?

5. Eğitim aldığınız sürece dair herhangi bir öneriniz var mı?

6. Gass modeline göre uygulanan etkinlikleri yaparken zorlandığınız durumlar var mıydı? Bunlar nelerdir?

Öğrencilere teşekkür edilerek görüşme bitirilmiştir. Kayıtların analizi ise bulgular ve yorum kısmında verilmiştir.

3.3.4. Öğretilen Hedef Söz Varlığı

İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde belli başlı bir programın olmaması ile TÖMER'lerin farklı farklı kitaplar kullanmakta olduğunu belirtmek gerekir. Yunus Emre Enstitüsü yabancılara dil öğretimi veren yurt içinde ve dışında Cumhurbaşkanlığı tarafından desteklenen bir kurumdur. Bu kurumun çıkarmış olduğu ders kitapları İnönü Üniversitesi tarafından derslerde öğretim materyali olarak kullanılmaktadır. Kitapta yer alan yeni sözcüklerin öğrencilere öğretilmesi büyük önem arz etmektedir. Yeni kelimelerin öğretilmesi öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmelerine zemin hazırlar. Bu bağlamda öğrencilerin düzeylerine göre hangi sözcüklerin öğretilmesi konusu da çok önemlidir. Öğrencilere “Hangi düzeyde hangi kelimelerin öğretilmesi gerekir?” sorusu ile ilgili çalışmaların eksikliği sebebiyle bu çalışmada hedef söz varlığı seçilirken Yunus Emre Enstitüsünün kitabı temel alınmıştır. Öğrencilere öğretilen hedef kelimeler seçilirken şu aşamalar gerçekleştirilmiştir:

- Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Yabancılara Türkçe Öğretim Seti B2 seviyesi ders kitabı deney ve kontrol gruplarının ders kitabıdır. Öğrencilere ders sırasında mutlaka öğretilmesi gereken sözcükler Yunus Emre Enstitüsü ders kitaplarındaki etkinliklerde verilmiştir. Etkinliklerde sadece sözcükler yoktur. Atasözleri, deyimler gibi Türkçenin söz varlığını oluşturan unsurlar da vardır. Bu sebeple öğrencilere öğretilecek hedef söz varlığı belirlenirken sözcük/sözcük öbeği ile ilgili tüm etkinlikler alınmıştır.

- Ders kitabında yer alan birinci ve üçüncü ünitenin sözcük/ söz öbeği ile ilgili tüm etkinliklerindeki söz varlığı öğrenciye öğretilmek istenmiştir. Bu ünitelerdeki etkinliklerde yer alan tüm söz varlığı bir liste haline getirilmiştir. Listede toplam 189 sözcük/ söz öbeği bulunmaktadır.

- 189 sözcük/söz öbeğinin daha önceki (A1, A2, B1) kurlarda geçip geçmediği bilinmediğinden bu liste, hem uzmanlara hem de öğrencilere sorulmuştur. Bu liste dördü bizzat B2 seviyesi öğretimi de vermiş olup halihazırda TÖMER’de görev yapmakta olan dört uzmanın, ayrıca dört de Türkçe Eğitimi uzmanının uzmanlık bilgisine sunulmuştur. Uzmanlardan sözcük/ sözcük öbeklerinin B2 seviyesine uygun olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Toplam sekiz uzmandan “kolay(1)/orta(2)/zor(3)” şeklinde değerlendirme alınmıştır. Bu değerlendirme sonucunda iki puanın altında kalan kelimeler “kolay” olarak kabul edilip hedef kelime listesinden çıkarılmıştır.

- Belirlenen 189 söz/ söz öbeğinden oluşan liste B2 seviyesinde deney ve kontrol grubunun dışında kalan on beş öğrenciye sorulmuştur. Öğrencilere Kelime Bilgisi Ölçeği uygulanmıştır ve öğrencilerin sonuçlarında dördün altında kalan kelimelerin öğretilmesinde karar kılınmıştır. Dört puanın altında kalan söz ve söz öbekleri öğrenciler için “zor” kelimeler olarak nitelendirilmiştir.

- Hem uzmanlardan alınan hem de öğrencilerden alınan sonuçlar birbiri ile örtüşmesi için ortak olan sözcük/söz öbeklerinin seçilmesine karar verilmiştir. (bkz. Ek 15)

- Değerlendirme sonuçlarına göre başlangıçta 189 olarak belirlenen hedef söz varlığının azaltılmasına ve 133 sözcük/ söz öbeği şeklinde öğretilmesine karar kılınmıştır. İncelenen ünitelerin söz varlığına ait gruplara göre dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Ünitelerde Yer Alan Söz Varlığının Gruplara Göre Dağılımı

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)	Min-Maks.
İsim	47	35,3	0-47
Fiil	7	5,3	0-7
Atasözü	13	9,8	0-13
Deyim	2	1,5	0-2
İsim Fiil	25	18,8	0-25
Yardımcı Birleşik Fiiller	7	5,3	0-7
Kalıp İfade	3	2,3	0-3
İsim Tamlaması	18	13,5	0-18
Sıfat Tamlaması	11	8,3	0-11
Sözcük	54	40,6	0-54
Cümle Yapı ve Kuruluşu	50	37,7	0-50
Söz Grubu Yapı ve Kuruluşu	29	21,8	0-29
Söz Öbeği	79	59,5	0-79
Hedef Söz Varlığı Toplam	133	100	0-133

Tablo 11 incelendiğinde hedef söz varlığının gruplara göre 47'si (%35,3) isimler için, 7'si (%5,3) fiiller için, 13'ü (%9,8) atasözü, 2'si (%1,5) deyim, 25'i (%18,8) isim fiil, 7'si (%5,3) yardımcı birleşik fiiller, 18'i (%13,5) isim tamlaması, 11'i (%8,3) sıfat tamlaması, 3'ü (%2,3) kalıp ifade olarak dağıldığı görülür.

3.3.4.3. Öğretilen Hedef Söz Varlığını Uygulama Süreci

Hedef söz varlığı öğretilirken şu aşamalar göz önünde bulundurulmuştur:

- Hedef söz varlığı metinlerde yeri geldikçe öğretilmiştir. Metinlerdeki etkinlikler daha sonra yapılmıştır.
- Yazılı dilde söz varlığını zenginleştirmeyi amaçlayan bu çalışmada yazılı dilin en temel ihtiyaçlarından olan kitaplar kullanılmıştır.
- Kitaplardaki metinlerde yer alan sözcük/söz öbeği öğrencilere Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne uygun hazırlanan hiyerarşik söz varlığı etkinlikleri ile öğretilmeye çalışılmıştır.

- Kitapta yer alan 133 hedef söz varlığı sözcük ve söz öbeği şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Sözcükler kendi içinde ikiye ayrılmıştır. Bunlar isim ve fiillerdir. Söz öbeği ise cümle grubu yapı ve kuruluşunda olanlar ile söz grubu yapı ve kuruluşunda olanlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu verileri Tablo 12’de görmek mümkündür.

Tablo 12. Öğretilen Hedef Söz Varlığının İçeriği

Sözcük	Söz öbeği
İsim	Cümle yapı ve kuruluşunda olanlar ve Söz grubu yapı ve kuruluşunda olanlar
Fiil	Atasözü
	Deyim
	İsim fiil
	Yardımcı bileşik fiil

Tablo 12’de hedef söz varlığının bölümleri gösterilmiştir. Ayrıca hedef sözcük veya söz öbeklerinin hangi unsurlardan oluştuğuna bakmak için Ek 16 incelenebilir.

3.3.6. İkinci Dil Edinim Modeline Uygun Olarak Hazırlanmış Hiyerarşik Söz Varlığı Etkinliklerini Temel Alan Ders Planlarının Hazırlanması

Gass’ın İkinci Dil Edinimi Modeli’nin uygulama sürecinden önce Türkçe ve yabancı dil temelli alan yazın taranmıştır. İkinci Dil Edinimi Modeli’nin çerçeve şemasına uygun olarak hiyerarşik söz varlığı etkinlikleri oluşturulmuştur. Bu etkinlikler öğrencilere sekiz hafta boyunca metinlerde yeri geldikçe uygulanmıştır.

Ders planı her ünite ve her ders için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Ders planı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde dersin ve ünitenin adı ile konu, metin ve sınıf gibi kavramların karşılıkları yazılmıştır. İkinci bölümde öğretme-öğrenme modelinin Gass’ın İkinci Dil Edinimi Modeli olduğu, kullanılan eğitim araçlarının Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 Seviyesi Ders Kitabı ile hiyerarşik söz varlığı etkinlik kâğıtlarının olduğu ifade edilmiştir. Bu bölümde ayrıca öğretme- öğrenme etkinliklerinin

“farkındalık girdisi, anlaşılmış girdi, içselleştirme entegrasyon ve çıktı” olduğu belirtilmiştir.

3.3.6.1. İkinci Dil Edinim Modeline Uygun Olarak Hazırlanmış Hiyerarşik Söz Varlığı Etkinliklerini Temel Alan Ders Planlarının Uygulanma Süreci

1. Uygulama sürecine başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön test niteliğinde, belirlenen hedef söz varlığının bulunduğu listeler Kelime Bilgi Ölçeği ile uygulanmıştır. Öğrencilerden sağlıklı yanıtların alınabilmesi için gerekli uyarılar yapılmıştır.

2. Araştırmacı tarafından alan yazın taranarak oluşturulan ve Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne uygun olarak hazırlanan ders planı ile bir pilot uygulama yapılmıştır. Bu pilot uygulama, deney ve kontrol gruplarından ayrı olarak belirlenmiş olup B2 seviyesindedir.

Pilot uygulamada etkinliklerin kaç saat sürdüğü gözlemlenmiştir. Ayrıca etkinliklerin öğrenciler tarafından ilgi görüp görmediğine de bakılmıştır. Pilot uygulama sonucunda şunlar gözlemlenmiştir:

- Yapılan ders sayısı, etkinliklerin fazla olmasıyla artmıştır. Bundan dolayı öğrencinin derse olana ilgisinde son derslere doğru bir azalma meydana gelmiştir.
- Bir öğrenme düzeyi için bazen birden fazla etkinlik yapılmıştı. Bu etkinlik sayısında bir azaltmaya gitmenin daha uygun olacağı görülmüştür. Bu hem öğrencinin sıkılmasını önleyecek hem de derslerin uzamasını engelleyecektir.

Pilot uygulama sonuçları da dikkate alınarak etkinlik sayısının ondan yediye düşürülmesine karar verilmiştir. Ayrıca bazı etkinliklerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3. İkinci Dil Edinimi Modeli'nde beş ana öğrenme düzeyi vardır. Bu ana düzeylerin oluşabilmesi için ara veya ön koşulların oluşması gereklidir.

Modelin kısa bir çerçevesinin anlatılması uygulamanın daha net anlaşılmasına yardımcı olacaktır bu bakımdan İkinci Dil Edinimi Modeli'nin öğrenme düzeyleri, onların içerdiği bilgiler ve ön koşulları Tablo 13'te görmek mümkündür.

Tablo 13. İkinci Dil Edinimi Modeli'nin Öğrenme Düzeyleri, Onların İçerdiği Bilgiler ve Ön Koşulları

Öğrenme Düzeyleri	Öğrenme düzeylerinin içerdiği bilgiler	Ön veya Ara koşullar
Farkındalık girdisi	Yok	Sıklık Etki Önceki Bilgiler Dikkat
Anlaşılmış girdi	Evrenseller Önceki dilsel bilgiler	Müzakere Ana dili konuşurunun değiştirmesi
İçselleştirme	Hipotez oluşumu Hipotezi test etme Hipotezi reddetme Hipotezi değiştirme Hipotezi onaylama	Evrenseller Birinci dilin bilgisi İkinci dilin bilgisi Analizin niteliği
Entegrasyon	Depo Dilbilgisi	
Çıktı		Kişilik Şekil (yazılı/sözlü) Durum

Tablo 13'e bakıldığında her bir öğrenme düzeyinin içerdiği bilgilerin ve düzeylerin oluşmasına temel sağlayan ön veya ara koşulların verildiği görülür. Tablo 13'ten hareketle İkinci Dil Edinimi Modeli'nin her bir öğrenme düzeyi için yapılan etkinliklerin uygulama süreci ayrı ayrı verilmelidir.

3.3.6.1.1. Farkındalık Girdisinin Uygulama Süreci

Farkındalık girdisinin oluşabilmesi için ön koşullar olan sıklık, etki, önceki bilgiler ve dikkatin girdiye kaynaklık etmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu durumdan hareketle farkındalık girdisinin ön koşulları için bir etkinliğin hazırlanması gerekli görülmüştür.

Her bir ön koşulun uygulanması ve etkinliğe dâhil olması için gerekli hazırlıklar önceden yapılmıştır. Örneğin **sıklık** için öğrenciler söz ve söz öbeklerine sıklıkla maruz bırakılmıştır ve bunda sürekli bir tekrar sağlanmıştır. Sınıfın duvarlarına söz ve söz öbeklerinin asılması öğrencinin **dikkatini** çekme noktasında bir etken olarak sayılmıştır. Aynı zamanda böylelikle hedef söz varlığını **sıklıkla** hatırlamaları da sağlanmak istenmiştir.

Uygulama esnasında öğretmenin verdiği dönütlerle her bir öğrenci aktif hale getirilerek bir **etki** alanı oluşturulmaya çalışılmıştır. Etki, Gass ve Selinker'e (2008) göre üç kısımdan oluşur. Bu kısımlar **dil ve kültür şoku, kaygı ve etkileyici filtredir**. Öğrencilerin B2 seviyesinde olmalarının dil ve kültür şokunu bir nebze de olsa azalttığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin **kültür şokundan** etkilenmelerinin azaltılması için Türk kültürünü tanımaları ve sevmeleri için çaba sarf edilmiştir. Kendi kültürlerini sınıfta anlatma imkânı verilen öğrencilerin kendi kültürlerinin Türk kültürüne yakın noktalarını belirtmeleri de istenmiştir. Öğrencilerin **dil şokundan** etkilenmelerini en aza indirmek için ise birbirlerinin telaffuzlarına dönüt vermeleri engellenmiş, kısacası birbirlerine saygı duymaları sağlanmıştır.

Öğrencilerin **kaygı** düzeylerini azaltmak için öğretmen verdiği dönütlerle destekleyici tavırlar takınmıştır. Öğrencilere, Türk dilini zamanla mükemmel bir şekilde öğrenecekleri anlatılmıştır. Öğrenciler öğretmen tarafından sınıf içinde ve dışında tek tek gözlemlenmiş ve kaygı durumlarının ne düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin hangi sebeplerle **kaygı ve stres** duyduklarını öğretmenle paylaşmaları istenmiştir. Örneğin, stres ve kaygı düzeylerinin sınav kaynaklı olma durumunda, öğrencilere sınavda başarılı olacakları telkin edilmiştir.

Gass ve Selinker (2008) son olarak etkinin **etkileyici filtreden** de etkilendiğini söylemişlerdir. Etkileyici filtrenin bir tür motivasyon, tutum, özgüven ve kaygı gibi faktörleri kapsadığı daha önce anlatılmıştır. Bundan dolayı öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutmak için çaba harcanmıştır. Öğretmen sınıf içinde motivasyon yükseltici konuşmayı her “günaydın” konuşmasından sonra yapmıştır.

Önceki bilgilerin işe koşulma sürecinde öğretmen kısa kısa **2. Dilin mevcut bilgisine dair** hatırlatmalardan ve öğrencilerin **ana dillerinin bilgisinden** yararlanmıştı.

Öğrencilerin önceki bilgileri her ne kadar saptanamaz düzeyde olursa olsun öğretmen sınıfta gerekli hatırlatmaları yaparak bu faktörü en alt düzeye çekmek istemiştir.

Dikkat, farkındalık girdisinin en son aşamasıdır. Öğrencilerin dikkatinin çekilmesi aslında komplike bir takım çalışmalarla mümkün olmuştur. Öğretmen sınıfta tüm öğrencileri gözlemlene imkanı bulmuştur ve öğrencilerin dikkati oluşturma süreçlerinde farklılık gözlemlemiştir. Kimi öğrenci önceki bilgileri harekete geçirmek için yapılan kısa dil bilgisel hatırlatmalardan sonra “Hımm, evet anladım.” şeklinde tepkiler vermiştir. Kimi öğrenciler için dikkat, sınıfa asılan sıklık kâğıtlarında saklıdır. Kimisi için ise motivasyonla da desteklenen bir etki alanında gizlidir.

Sonuç olarak, farkındalık girdisinin uygulama sürecinde ön koşul olan sıklık, etki, önceki bilgiler ve dikkat için gerekli olarak *öğretmenin yaptığı ön hazırlıklardan ayrı olarak* bir etkinlik yapılmıştır. Hedef söz varlığı listesi öğrencilere dağıtılmış ve bu listeyi okumaları sağlanmıştır. Daha sonra öğrencilere metni okumaları ve akıllarında kalan hedef söz varlığı listesinde yer alan kelimeleri işaretlemeleri söylenmiştir. Böylelikle bir dikkatin olduğu gözlemlenmiştir ve farkındalık girdisinin olduğu varsayılmıştır (bkz, Ek 4: Etkinlik 1).

3.3.6.1.2. Anlaşılmış Girdinin Uygulama Süreci

Öğrencilerin farkındalık girdisi oluşturmalarının ardından bilgiyi anlaşılmış girdiye çevirmeleri için ara koşulların sağlanması gereklidir. Ara koşullarla anlaşılmış girdinin neyi içerdiği ile bilginin girdi süreci tamamlanmış olur.

Anlaşılmış girdinin uygulama süreci iki kısma ayrılmıştır. Birinci kısımda ara koşullar olan ***müzakere ve ana dili konuşurunun değiştirmesine*** ait etkinlikler vardır. Anlam müzakeresinin oluşabilmesi için hedef söz varlığı sınıf ortamında verilen etkinlik kâğıtları ile tartışılmıştır. Öğrencilerin sözcük/söz öbeklerinin anlamlarını müzakere etmeleri ve bunun sonucunda ana dili konuşuru tarafından desteklenmesi anlaşılmış girdinin oluşabilmesi için çok önemlidir. Öncelikle müzakere yapmaya imkân veren bir etkinlik kâğıdının hazırlanmış olduğunu söylemek gerekir. Bu etkinliklerin uygulama sürecinde ana dili konuşuru olan öğretmen etkinliğin uygulama sürecinde yanırları

düzeltilmiş ve doğrularını desteklemiştir. Öğretmen ayrıca öğrencilerin ellerindeki *olumlu ve olumsuz ilave doğrulayıcı kanıtların* bir anlam müzakeresinden geçmesine de kaynaklık etmiştir (bkz, Ek 4: etkinlik 2).

Öğretmen birinci kısmın etkinliğinin daha iyi anlaşılması için her bir hedef söz varlığının metin içinde geçtiği yerden yani bağlamdan hareketle bir anlam da çıkarmaya çalışmıştır.

Öğrencilerin anlam çıkarma işlemi, metinlerde hedef sözcük/söz öbeğinin geçtiği cümleler bir anlam müzakeresine tutulmuştur. Bu kısım çok önemlidir. Çünkü öğrenci böylelikle bağlamdan yola çıkarak bir anlam müzakere ile bilgiyi anlamaya çalışmıştır. Bu etkinlikten sonra metin mutlaka yeniden okutulmuştur.

Anlaşılmış girdinin ikinci kısmının uygulama sürecinde ise *evrenseller ve önceki dilsel bilgilerden* hareketle bir etkinlik uygulanmıştır. Anlaşılmış girdi için evrensellerin ve önceki bilgilerin kullanılıyor olması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin hedef dildeki önceki bilgilerinden hareketle dili daha iyi anlayabilmesi sağlanmıştır. Hedef söz varlığının incelenmesi ve öğrencilerin dil evrensellerinden hareketle sözcük/söz öbeklerini hedef dilde farklı türe çevirmeleri istenmiştir. Böylelikle öğrencilerin hem ana dili bilgisi hem de ikinci dil bilgisine az da olsa başvurulmuştur (bkz, Ek 4: Etkinlik 3). Yani öğrenciler verilen hedef söz varlığını hedef dilde isim ise sıfata; fiil ise, isim fiil veya zarf fiile çevirmişlerdir.

3.3.6.1.3. İçselleştirmenin Uygulama Süreci

Öğrencilerin bilgiyi daha anlambilimsel açıdan öğrenebilmeleri için içselleştirme yapılmadan önce *D1 ve D2'nin bilgilerini* ölçebileceği ve *analiz edebileceği* bir etkinlik hazırlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin hedef söz varlığının anlamını, eş anlamını veya zıt anlamını hedef dilde yazmaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin D1'in bilgisini gösterir nitelikte tercüme yapması da istenmiştir (bkz, Ek 3: Etkinlik 4).

İçselleştirmenin etkinliği hazırlanırken bileşenlerinde bulunan *hipotez oluşturma, hipotezi test etme, reddetme, onaylama, değiştirme* gibi yapılar göz önünde

bulundurulmuştur. Bu bakımdan bilginin en iyi hipoteze çevrilme biçimi olan cümlelerle bir etkinlik yapılmıştır. Öğrencilere cümleler kurdurulmuştur. Böylelikle her kurdukları hipotezi öğretmenin verdiği dönütler neticesinde, reddetme, değiştirme ve onaylama imkânı bulmuşlardır (bkz, Ek 4: Etkinlik 5).

3.3.6.1.4. Entegrasyonun Uygulama Süreci

Entegrasyonda *depo ve dilbilgisi* bileşenleri ile ilgili bir etkinlik hazırlanmıştır. Gass ve Selinker (2008) öğrencilerin edindikleri bilgileri depolarda muhafaza ettiklerini belirtmişlerdi. Bu yüzden bu etkinlikte depodan çıkarılacak bilgilerin anlam veya dil bilgisel açıdan bir sınıflandırmaya tabi tutulması öngörülmüştür.

Entegrasyon etkinliklerinde öğrencilerin söz ve söz öbeklerini anlam bakımından sınıflandırma yapmaları istenmiştir. Her entegrasyon etkinliğinde öğrenciye bir önceki entegrasyon etkinliğinin hedef söz varlığı da verilmiştir. Öğrencilerin daima artan hedef söz varlığını anlam veya dil bilgisel açıdan sürekli sınıflandırmaya tabi tutması hem sıklık bakımından kelimelerin hatırlatılmasına yardımcı olacaktır hem de anlamların içselleştirilmesine katkıda bulunacaktır (bkz, Ek 4: etkinlik 6).

3.3.6.1.5. Çıktının Uygulama Süreci

Çıktı etkinlikleri hazırlanırken *yazılı şekiller* göz önünde bulundurulmuştur. Yazılı dilde söz varlığını ölçmenin en iyi yolu yazılı şekillerden yararlanmaktır.

Çıktı etkinliklerinde öğrencilere yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. Hedef dilde öğrencinin kendi belirlediği yapılarla ve söz varlığıyla kompozisyon yazmanın dilin kullanım açısını genişletmeye yararlı olduğu söylenebilir. (bkz, Ek 4: etkinlik 7).

Çıktının kişilik özelliklerini yansıttığını söylemek mümkündür. Bu yüzden kompozisyonların yazdırılması sırasında kişilerin rahat bir sınıf ortamında olmaları sağlanmıştır.

3.3.7. Kitapta Geçen Etkinlikleri Temel Alan Ders Planlarının Hazırlanması ve Uygulama Süreci

Kontrol grubuna işlenen dersler için kitapta geçen etkinlikleri temel alan ders planları hazırlanmıştır. Bu ders planlarının hazırlanma ve uygulanma sürecinde şu aşamalar gerçekleştirilmiştir: Kontrol grubunda metinler okunduktan sonra öğretmen tarafından metinler anlatılmıştır. Öğrenciler bilmedikleri kelimelere sözlükten bakmışlar ve metin işlenirken öğrencilerin soruları yanıtlanmıştır.

Hedef söz varlığı için herhangi bir özel etkinlik yapılmamıştır. Sadece kitapta yer alan hedef söz varlığına ilişkin etkinlikler yine sözlük yardımı ile yapılmıştır. Bu etkinlikler bazen eşleştirme etkinliği olurken, bazen görsel ile anlamı eşleştirme etkinliği olmuştur. Etkinliklerin hiyerarşik bir yapıya sahip olmadığını söylemek mümkündür.

3.3.8. Araştırma Verilerinin Toplanma Süreci

Bu araştırmada verileri toplamak için araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Kelime Bilgisi Ölçeği kullanılmıştır. Hedef söz varlığının ölçme aracı olan Kelime Bilgisi Ölçeği, gerekli uyarlama çalışmaları yapıldıktan sonra öğrencilere uygulanmıştır. Verilerin toplanma sürecine ilişkin veriler Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14. Verilerin Toplanma Süreci

Yapılan İşlemler	Çalışma Grubu	
	Deney grubu	Kontrol Grubu
1. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin Uygulanması (ön test)	21.03.2016	21.03.2016
2. İkinci Dil Edinim Modeline Uygun Olarak Hazırlanmış Hiyerarşik Söz Varlığı Etkinliklerini	28.03.2016- 20.05.2016	28.03.2016- 20.05.2016

Temel Alan Ders Planlarının Uygulanması				
3. Aşama	Kitapta Etkinlikleri Ders Uygulanması	Geçen Temel Alan Planlarının	28.03.2016-20.05.2016	28.03.2016-20.05.2016
4. Aşama	Kelime Ölçeği'nin (son test)	Bilgisi Uygulanması	23.05.2016	23.05.2016
5. Aşama	Öğrenci Görüşlerinin Alınması		25.05.2016	İşlem yapılmadı
6. Aşama	Kelime Ölçeği'nin (kalıcılık testi)	Bilgisi Uygulanması	20.06.2016	20.06.2016

Tablo 14 incelendiğinde İkinci Dil Edinimi Modeli ile ilgili derslerin iki ay sürdüğü görülür. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin kalıcılık testinin uygulanması son testin uygulanmasından bir ay sonra gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bilgilerinin kalıcı olup olmadığının doğru ölçülmesi için bu uygulama bir ay sonra yapılmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmada yer alan verilerin analizine ilişkin bilgiler yer alacaktır. Deney ve kontrol gruplarının KBÖ'den elde edilen puanlardan almış oldukları toplam puanların dağılımlarının normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmek istenmiştir. Kelime Bilgisi Ölçeği'nden ön test, son test ve kalıcılık testine ait dağılımlar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin Normal Dağılım Ölçümü

	Grup	Kolmogorov-smirnov (p)	Shapiro-wilk (p)
Kelime Bilgisi Ölçeği toplam ön test	Deney	,018	,046
	Kontrol	,200*	,851
Kelime Bilgisi Ölçeği toplam son test	Deney	,017	,009
	Kontrol	,144	,226
	Deney	,200*	,779

Kelime Bilgisi Ölçeği toplam	Kontrol	,009	,049
------------------------------	---------	------	------

kalıcılık

Büyüköztürk'ün (2005) belirttiği üzere grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için (n=28) puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro- Wilk testi kullanılmıştır. Tablo 15 incelendiğinde KBÖ'ye ilişkin olarak deney ve kontrol grupları arasında ön test, son test ve kalıcılık testine ait ölçümlerde değişkenlerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (p<0,05).

KBÖ'ye ilişkin olarak deney grubuna ait farklı ölçümler (ön test, son test ve kalıcılık testi) arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için Shapiro- Wilk testi kullanılmıştır. Değerler, normal dağılım göstermediği için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

KBÖ'ye ilişkin olarak kontrol grubuna ait farklı ölçümler (ön test, son test ve kalıcılık testi) arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için Shapiro- Wilk testi kullanılmıştır. Değerler, normal dağılım göstermediği için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Ayrıca deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında her iki ölçüme ait puanlar normal dağılım göstermiyorsa Büyüköztürk'ün (2005:156) belirttiği gibi Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann-Whitney U testi Büyüköztürk'ün (2005:145) belirttiği gibi normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif testler olarak önerilen testlerdendir. Bu testlerin ölçümlerin sürekliliğinin sağlandığı durumlarda gruplar arası ya da gruplar içinde anlamlı farkların olup olmadığını test ederler ve temelde ortanca testine dayanırlar. Ancak sadece farkların yönüyle değil, puanların sıra toplamlarını kullanarak miktarlarını da dikkate aldığından en güçlü parametrik olmayan istatistikler arasında yer alırlar.

Verilerin analizinde yapılan testleri araştırmanın amacına yönelik olarak belirlenen alt problemler için tek tek belirtmek gerekirse şu sıralamayı yapmak mümkündür:

1. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin sonuçları bakımından deney ve kontrol grupları arasında ön testten aldıkları puanların karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

2. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin sonuçları bakımından deney ve kontrol grupları arasında son testten aldıkları puanların karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

3. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin sonuçları bakımından deney ve kontrol grupları arasında kalıcılık testinden aldıkları puanların karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında “Mann Whitney-U” testi kullanılmıştır.

“Mann Whitney-U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Başka bir anlatımla bu test iki ilişkisiz grubun ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder ” (Büyüköztürk, 2010: 155).

4. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin sonuçları bakımından deney grubunun ön test ile son testten aldığı puanların karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

5. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin sonuçları bakımından deney grubunun son test ile kalıcılık testinden aldığı puanların karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

6. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin sonuçları bakımından deney grubunun ön test ile kalıcılık testinden aldığı puanların karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

7. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin sonuçları bakımından kontrol grubunun ön test ile son testten aldığı puanların karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

8. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin sonuçları bakımından kontrol grubunun son test ile kalıcılık testinden aldığı puanların karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

9. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin sonuçları bakımından kontrol grubunun ön test ile kalıcılık testinden aldığı puanların karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Araştırmada, grup içi tekrarlı ölçümler arasındaki fark Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir. “Wilcoxon işaretli sıralar testi ya da Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi olarak bilinen bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır” (Büyüköztürk, 2010: 162).

10. Kelime Bilgisi Ölçeği'nde hedef söz varlığına verilen tüm yanıtların değişimine ilişkin deney grubunda ön test, son test ve kalıcılık testine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı “Kay- Kare Testi- Çapraz Tablo” ile analiz edilmiştir.

11. Kelime Bilgisi Ölçeği'nde hedef söz varlığına verilen tüm yanıtların değişimine ilişkin kontrol grubunda ön test, son test ve kalıcılık testine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı “Kay- Kare Testi- Çapraz Tablo” ile analiz edilmiştir.

“Kay-Kare, iki sınıflamalı değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test eder. İki değişken arasında ilişkinin olması, bir değişkenin düzeylerindeki cevapların, diğer değişkenin düzeylerinde farklılaştığını gösterir” (Büyüköztürk, 2010: 148). Büyüköztürk'e göre (2010) araştırmacının denek sayısı arttırması imkânsız ya da güç ise çözüm için üç farklı seçenek vardır. Çözümlerden biri yorumların çapraz tablo üzerinden verilmesidir. KBÖ'de hedef söz varlığına verilen yanıtların değişimine ilişkin çapraz tablolar oluşturulmuştur. Çapraz tablolarda frekanslar ve yüzdeler yer almaktadır.

Kartal (2006) çoğu araştırmada çeşitli kategorilere giren deneklerin, nesnelere veya cevapların sayısı ile ilgilenildiğinden bahsetmiştir. Mesela, ona göre bir grup insan belli bir anketin sorularına verdikleri cevaplara göre sınıflandırılabilirler. Araştırmacı belli bir tip cevabın diğerlerine kıyasla daha sık ortaya çıkıp çıkmayacağını belirlemek isteyebilir. Bu gibi durumlarda ve özellikle de sayımla belirlenen kalitatif özelliklerle

ilgili testlerde daha ziyade ki-kare testi kullanılır. Ayrıca verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır.

Kelime Bilgisi Ölçeği'nin Analiz Sırasındaki Puanlanmasında Paribakht ve Wesche'den (1993) hareketle şu yollar izlenmiştir: Öğrencilerin hedef söz varlığına verdikleri yanıtlara göre 1-5 arasında puanlar verilmektedir. Bu puanlar analize dahil edilirken 2 ve 3 puanlarının anlamında farklılaşma yapılmıştır. Öğrenci Kelime Bilgisi Ölçeği'nden toplam bir puan almıştır. Grupların verdiği yanıtlardaki değişimin anlaşılması açısından bu anlam farklılaşmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Öğrenci “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum” diyorsa buna 2 puan verilir. Bu 2A şeklinde analize dahil edilmiştir. Fakat “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)” cevabına yanlış bir eş anlam yazdıysa buna 2B puanı ve anlamı verilmiştir. “Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)” kısmına yanlış yanıt verince buna 2C puanı ve anlamı verilmiştir. “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)” kısmına verilen yanlış yanıtlar ise 2D puanı ve anlamı gerektirmiştir.

2' puandaki (A-B-C-D) durum 3 puan için de geçerlidir. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)” şeklinde yanıtta 3A puanı ve anlamı verilirken; “Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)” şeklindeki yanıtta ise 3B puan ve anlamı verilmiştir. “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)” kısmını yapıyor fakat cevabı yanlışsa buna 3C puan verilir.

Öğrencilerin hedef söz varlığına yönelik bilgi puanı 1-2 (A-B-C-D) için “bilmiyor (0)”, 3(A-B-C)-4-5 için “biliyor (1)” olarak kodlanmıştır. Söz ve söz öbeklerinde doğru bilinenlerin toplamı puanları oluşturmaktadır. Yani öğrencinin KBÖ'den alabileceği en yüksek puan 133 (hedef kelime sayısı) en düşük ise 0'dır. Elde edilen puanın yüksek olması söz varlığı bilgi seviyesinin üst düzeyde olduğunu gösterebilir. Ayrıca öğrencilerin KBÖ'ye verdikleri kendi dillerindeki yanıtların değerlendirilmesinde, Arap olanlar için, C1 düzeyinde Türkçe sertifikası olan bir öğrenci tarafından yardım alınmıştır. İngilizce ve Türkçe verilen cevaplar ise araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne uygun olarak hazırlanmış hiyerarşik söz varlığı etkinlikleri için öğrencilerden alınan görüşlere ilişkin verilerinin analizi: Bu bulgular içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Silverman'ın, (2001) içerik analizini nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden biri olduğunu ifade ettiğini Özdemir (2011) belirtmiştir. Özdemir'e (2011) göre içerik analizi ağırlıklı olarak yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde tüm dengelimi bir yol takip edilmektedir. İçerik analizinde araştırmacı öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir. Araştırmacı daha sonra, incelemiştir olduğu veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelime, cümle ya da resimleri saymaktadır. Kategori geliştirme aşamasında araştırmacı dikkatli olmalı ve aynı metin üzerinden benzer bir araştırma yürütmeyi planlayan başka araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşabilecekleri türden uygun kategoriler geliştirmelidir.

Cohen, Manion ve Morrison (2007) içerik analizinin; metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılmasından oluşan bir araştırma tekniği olduğunu vurgulamışlardır (aktaran Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım ve Reisoğlu, 2012: 180). Bu çalışmada içerik analizi kullanılmasının sebebi birbirine benzeyen verilerin temalar çerçevesinde bir araya getirilmek istenmesidir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne uygun olarak hazırlanmış hiyerarşik söz varlığı etkinliklerinin öğrencilerin başarısına etkisine ait bulgular ve yorumlar ile etkinlikler için öğrencilerden alınan görüşlere ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne Göre Hazırlanmış Hiyerarşik Söz Varlığı Etkinliklerinin Öğrencilerin Başarısına Etkisine Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutunu oluşturan KBÖ'den alınan sonuçlara ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır. KBÖ'den elde edilen bulguların daha anlaşılabilir olması için hedef söz varlığının analizi gruplara ayrılmıştır.

4.1.1. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Kontrol Grubunun Ön Test ile Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

KBÖ'nün sonuçları bakımından kontrol grubunun ön test ile son testten aldığı puanlara göre anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırıldığı birinci alt problem için Wilcoxon testi analizi yapılmıştır.

4.1.1.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun hedef sözcüklere ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile son test puanları arasındaki fark Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Kontrol Grubunun Hedef Sözcüklere İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Son Test		N	Z	p
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	ss			
İsimler	25,429	7,325	34,214	9,609	14	-3,300	0,001
Fiiller	4,071	1,859	5,143	1,512	14	-2,683	0,007
Sözcüklerin Toplamı	29,500	8,768	39,357	10,846	14	-3,297	0,001

Tablo 16 incelendiğinde kontrol grubunda hedef isimlerin ön test ile son test ortalamaları arasındaki farkın, anlamlı bulunduğu söylenebilir ($Z=-3,300$; $p=0,001<0,05$). İsimlerin ön test ortalaması ($\bar{x}=25,429$) son test ortalamasından ($\bar{x}=34,214$) düşüktür. Fiillerin ise ön test ortalamasının ($\bar{x}=4,071$) son test ortalamasından ($\bar{x}=5,143$) düşük olduğu görülmektedir. Fiillerin ön test ile son test ortalamalarının arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($Z=-2,683$; $p=0,007<0,05$). Bu bakımdan kontrol grubunda son testte hedef isim ve fiiller bakımından öğrencilerin aldıkları puanlarda anlamlı bir artışın olduğu görülmüştür.

Kontrol grubunda hedef sözcüklerin toplam puanlarına bakıldığında ön test ile son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($Z=-3,29$; $p=0,01<0,05$). Hedef sözcüklerin ön test ortalaması ($\bar{x}=29,500$) son test ortalamasından ($\bar{x}=39,357$) düşüktür. Bu anlamlılığa bakılarak kontrol grubuna uygulanan öğretimin hedef sözcükleri öğrenmede etkili olduğu söylenebilir.

4.1.1.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun hedef söz öbeklerine ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile son test puanları arasındaki fark Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. Kontrol Grubunun Hedef Söz Öbeğine İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Son Test		N	Z	p
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	ss			
Söz Öbeğinin Toplamı	38,071	12,009	53,357	13,959	14	-3,300	0,001

Tablo 17 incelendiğinde kontrol grubunda hedef söz öbeğinin ön test ile son test ortalamalarının arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,300$; $p=0,001<0,05$). Söz öbeğinin ön test ortalaması ($\bar{x}=38,071$) son test ortalamasından ($\bar{x}=53,357$) düşük olarak tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle kontrol grubu için hedef söz öbeğinin puanlarında anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir.

4.1.1.2.1. Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun hedef söz grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile son test puanları arasındaki fark Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18. Kontrol Grubunun Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Son Test		N	Z	p
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	ss			
İsim Tamlamaları	7,786	3,017	10,286	3,709	14	-2,765	0,006
Sıfat Tamlamaları	6,071	1,774	7,071	2,165	14	-1,737	0,082
Söz Grubu Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	13,857	4,487	17,357	5,486	14	-2,631	0,009

Tablo 18 incelendiğinde kontrol grubunda söz grubu yapı ve kuruluşuna ait ön test ile son testin ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($Z=-2,631$; $p=0,009<0,05$). Söz grubu yapı ve kuruluşunun ön test ortalaması ($\bar{x}=13,857$) son test ortalamasından ($\bar{x}=17,357$) düşüktür. Bu verilerden hareketle kontrol grubunda ön testten son teste söz grubu yapı ve kuruluşunda olan unsurların öğretimi için kitapta yer alan etkinliklerin başarıya genel bir etkisinin olduğu söylenebilir.

İsim tamlaması için ön test ile son test ortalamalarının arasındaki farklılığın anlamlı bulunduğunu söylemek gerekir ($Z=-2,765$; $p=0,006<0,05$). İsim tamlamasının ön test ortalaması ($\bar{x}=7,786$) son test ortalamasından ($\bar{x}=10,286$) düşüktür. Buna rağmen sıfat tamlaması için durum böyle değildir. Sıfat tamlaması ön test ile son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bakımdan kontrol grubunun hedef isim tamlamalarında ön testten son teste daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca kontrol grubunun hedef sıfat tamlamalarında ön testten son teste anlamlı bir başarı kaydedemediği söylenebilir.

4.1.1.2.2. Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun hedef cümle grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile son test puanları arasındaki fark Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19. Kontrol Grubunun Hedef Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Son Test		N	Z	p
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	ss			
Atasözleri	3,143	1,748	8,857	2,598	14	-3,309	0,001
Deyimler	1,214	0,579	1,857	0,363	14	-2,714	0,007
İsim Fiiller	14,571	5,034	18,500	4,848	14	-3,192	0,001
Yardımcı Birleşik Fiiller	3,786	1,528	4,571	1,697	14	-1,724	0,085
Kalıp İfadeler	1,500	0,519	2,214	0,802	14	-2,236	0,025
Cümle Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	24,214	7,758	36,000	8,682	14	-3,302	0,001

Tablo 19 incelendiğinde kontrol grubunda, hedef atasözü ($Z=-3,309$; $p=0,001<0,05$), hedef deyim ($Z=-2,714$; $p=0,007<0,05$), hedef isim fiil ($Z=-3,192$; $p=0,001<0,05$) ve hedef kalıp ifadelerin ($Z=-2,236$; $p=0,025<0,05$) ön test ile son test ortalamalarının arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yardımcı birleşik fiillerin ön test ile son test ortalamalarının arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Yardımcı birleşik fiillerin öğretiminde kontrol grubuna uygulanan öğretimin ön testten son teste anlamlı bir farklılık doğurmadığı söylenebilir.

Cümle yapı ve kuruluşunun ön test ile son testinin ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,302$; $p=0,001<0,05$). Cümle yapı ve kuruluşunun ön test ortalaması ($\bar{x}=24,214$) son test ortalamasından ($\bar{x}=36,000$) düşük olarak bulunmuştur. Bu verilerden hareketle genel olarak kontrol grubunda yapılan öğretimin cümle grubu yapı ve kuruluşunda olan unsurlara ön testten son teste olumlu etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.1.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun hedef söz varlığının toplamına ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile son test puanları arasındaki fark Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20. Kontrol Grubunun Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Son Test		N	Z	p
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	ss			
Hedef Söz Varlığının Toplamı	67,571	20,421	92,714	23,594	14	-3,296	0,001

Tablo 20 incelendiğinde kontrol grubunda son olarak hedef söz varlığının toplamına ilişkin ön test ile son test ortalamalarının arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,296$; $p=0,001<0,05$). Hedef söz varlığının toplamına ilişkin ön test ortalaması ($\bar{x}=67,571$) son test ortalamasından ($\bar{x}=92,714$) düşüktür. Bu bağlamda kontrol grubu için ön testten son teste hedef söz varlığının toplamına ilişkin puanlardaki genel artışa kitapta yer alan etkinliklerin etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.2. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Kontrol Grubunun Son Test İle Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

KBÖ'nün sonuçları bakımından kontrol grubunun son test ile kalıcılık testinden aldıkları puanlara göre anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırıldığı ikinci alt problem için Wilcoxon testi analizi yapılmıştır.

4.1.2.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun hedef sözcüklere ilişkin KBÖ'den aldıkları son test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21. Kontrol Grubunun Hedef Sözcüklere İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Son Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	ss			
İsimler	34,214	9,609	39,429	7,532	14	-2,926	0,003
Fiiller	5,143	1,512	6,143	1,099	14	-2,401	0,016
Sözcüklerin Toplamı	39,357	10,846	45,571	8,281	14	-3,008	0,003

Tablo 21 incelendiğinde kontrol grubunda hedef isim ($Z=-2,926$; $p=0,003<0,05$) ve fiillerin ($Z=-2,401$; $p=0,016<0,05$) son test ile kalıcılık testi ortalamalarının arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Hedef isimlerin son test ortalaması ($\bar{x}=34,214$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=39,429$) düşüktür. Hedef fiillerin son test ortalaması ($\bar{x}=5,143$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=6,143$) düşük olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle hedef isim ve fiillerin öğretiminde kitapta yer alan etkinliklerin başarılı olduğu görüşü savunulabilir.

Hedef sözcüklerin toplamına genel bakışta ise şu bulgu ve yorumlar yapılabilir: kontrol grubunda hedef sözcüklerin toplamına ilişkin son test ile kalıcılık testi ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,008$; $p=0,003<0,05$). Sözcüklerin toplam son testi ortalaması ($\bar{x}=39,357$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=45,571$) düşüktür. Bu bulgulardan hareketle, hedef sözcüklerin toplamına ilişkin kontrol grubunda son testten kalıcılık testine başarıda artışın var olduğu savunulabilir. Ayrıca kontrol grubu için uygulanan kitapta yer alan etkinliklerin hedef sözcüklerin toplamında başarıya etki ettiği söylenebilir.

4.1.2.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin KBÖ'den aldıkları son test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22. Kontrol Grubunun Hedef Söz Öbeğinin Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Son Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	ss			
Söz Öbeğinin Toplamı	53,357	13,959	63,929	10,073	14	-2,905	0,004

Tablo 22'ye bakıldığında hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin son test ile kalıcılık testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülür ($Z=-2,905$; $p=0,004<0,05$). Söz öbeğinin toplamına ilişkin son test ortalaması ($\bar{x}=53,357$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=63,929$) düşüktür. Bu bulgulardan hareketle kontrol grubunda hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin son testten kalıcılık testine anlamlı bir artışın var olduğu görülebilir. Bu durumda kitapta yer alan etkinliklerin kontrol grubunda hedef söz öbeğinin öğretimine katkı sağladığı şeklinde yorum yapılabilir.

4.1.2.2.1. Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun hedef söz grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ'den aldıkları son test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23. Kontrol Grubunun Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşunun Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Son Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	ss			
İsim Tamlamaları	10,286	3,709	13,214	3,286	14	-2,592	0,010
Sıfat Tamlamaları	7,071	2,165	8,929	1,269	14	-2,687	0,007
Söz Grubu Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	17,357	5,486	22,143	4,258	14	-2,803	0,005

Tablo 23 incelendiği zaman hedef söz grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin son test ile kalıcılık testi ortalamaları arasında fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-2,803$; $p=0,005<0,05$). Hedef söz grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin son test ortalaması ($\bar{x}=17,357$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=22,143$) düşük olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle, hedef söz grubu yapı ve kuruluşunun toplamı için kontrol grubunda uygulanan kitapta yer alan etkinliklerin başarıya olumlu etki ettiği söylenebilir.

İsim tamlamasının son test ile kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($Z=-2,592$; $p=0,010<0,05$). İsim tamlamasının son test ortalaması ($\bar{x}=10,286$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=13,214$) düşüktür. Sıfat tamlamasında ise son test ile kalıcılık testi ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir ($Z=-2,687$; $p=0,007<0,05$). Sıfat tamlamasının son test ortalaması ($\bar{x}=7,071$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=8,929$) düşüktür. Bu bakımdan kontrol grubu için isim ve sıfat tamlamalarının öğretiminde kitapta yer alan etkinliklerin başarılı olduğu varsayılabilir.

4.1.2.2.1. Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun hedef cümle grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ'den aldıkları son test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24. Kontrol Grubunun Hedef Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Son Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	ss			
Atasözleri	8,857	2,598	10,286	2,614	14	-1,660	0,097
Deyimler	1,857	0,363	1,786	0,426	14	-1,000	0,317
İsim Fiiller	18,500	4,848	22,000	3,162	14	-2,957	0,003
Yardımcı Birleşik Fiiller	4,571	1,697	5,500	0,519	14	-1,796	0,072
Kalıp İfadeler	2,214	0,802	2,214	0,802	14	0,000	1,000
Cümle Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	36,000	8,682	41,786	6,117	14	-2,770	0,006

Tablo 24 incelendiğinde kontrol grubunda, hedef cümle yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin son test ile kalıcılık testi ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-2,770$; $p=0,006<0,05$). Hedef cümle yapı ve kuruluşunun toplam son test ortalaması ($\bar{x}=36,000$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=41,786$) düşüktür. Genel olarak cümle grubu yapı ve kuruluşunda olan unsurlar için kitapta yer alan etkinliklerin başarılı olduğu söylenebilir.

Hedef isim fiiller için son test ile kalıcılık testi ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu söylenebilir. İsim fiillerin son test ortalaması ($\bar{x}=18,500$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=22,000$) düşüktür.

Hedef atasözü, deyim, yardımcı birleşik fiiller ve kalıp ifadelerin son test ile kalıcılık testi ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bakımdan atasözü, deyim, yardımcı birleşik fiiller ve kalıp ifadelerin öğretimi için kitapta yer alan etkinliklerin öğretimde yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte isim fiillerin son test ile kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z=-2,957$; $p=0,003<0,05$). Kontrol grubuna yapılan öğretimde hedef isim fiillerde başarının etkisini görmek mümkündür.

4.1.2.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun hedef söz varlığının toplamına ilişkin KBÖ'den aldıkları son test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25. Kontrol Grubunun Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Son Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
Hedef Söz Varlığının Toplamı	92,714	23,594	109,500	17,853	14	-3,077	0,002

Tablo 25 incelendiği zaman kontrol grubunda hedef söz varlığının toplamına ilişkin son test ile kalıcılık testi ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,077$; $p=0,002<0,05$). Buna göre kontrol grubunda genel olarak son testten kalıcılık testine başarıda bir artışın olduğu söylenebilir.

4.1.3. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Kontrol Grubunun Ön Test İle Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

KBÖ'nün sonuçları bakımından kontrol grubunun ön test ile kalıcılık testinden aldıkları puanlara göre anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırıldığı üçüncü alt problem için Wilcoxon testi analizi yapılmıştır.

4.1.3.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun hedef sözcüklere ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26. Kontrol Grubunun Hedef Sözcüklere İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	ss			
İsimler	25,429	7,325	39,429	7,532	14	-3,297	0,001
Fiiller	4,071	1,859	6,143	1,099	14	-2,701	0,007
Sözcüklerin Toplamı	29,500	8,768	45,571	8,281	14	-3,299	0,001

Tablo 26'ya bakıldığında kontrol grubunda hedef isim ($Z=-3,297$; $p=0,001<0,05$) ve fiillerin ($Z=-2,701$; $p=0,007<0,05$) ön test ile kalıcılık testi ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Hedef isimlerin ön test ortalaması ($\bar{x}=25,429$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=39,429$) düşüktür. Hedef fiillerin ön test ortalaması ($\bar{x}=4,071$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=6,143$) düşüktür. Bu bulgulardan hareketle hedef isim ve fiil öğretiminde kitapta yer alan etkinliklerin kullanılmasının kontrol grubunun başarısına katkı sağladığı söylenebilir.

Hedef sözcüklerin toplamına ilişkin ön test ile kalıcılık testi ortalamalarının arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,299$; $p=0,001<0,05$). Hedef sözcüklerin toplamına ilişkin ön test ortalaması ($\bar{x}=29,500$) kalıcılık testi ortalamasından

($\bar{x}=45,571$) düşüktür. Bu bağlamda genel olarak hedef sözcüklerin toplamına ilişkin yapılan öğretimin kontrol grubunda etkili olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.3.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27. Kontrol Grubunun Hedef Söz Öbeğinin Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
Söz Öbeğinin Toplamı	38,071	12,009	63,929	10,073	14	-3,297	0,001

Tablo 27 incelendiğinde kontrol grubunda hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin ön test ile kalıcılık testi ortalamalarının arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir ($Z=-3,297$; $p=0,001<0,05$). Söz öbeğinin toplamına ilişkin ön test ortalaması ($\bar{x}=38,071$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=63,929$) düşüktür. Bu bulgudan hareketle hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin kontrol grubunda yapılan kitapta yer alan etkinliklerin başarılı olduğu söylenebilir.

4.1.3.2.1. Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun hedef söz grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 28'de yer almaktadır.

Tablo 28. Kontrol Grubunun Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			

İsim Tamlamaları	7,786	3,017	13,214	3,286	14	-3,184	0,001
Sıfat Tamlamaları	6,071	1,774	8,929	1,269	14	-3,336	0,001
Söz Grubu Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	13,857	4,487	22,143	4,258	14	-3,306	0,001

Tablo 28'e bakıldığında hedef söz grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin ön test ile kalıcılık testi ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir ($Z=-3,306$; $p=0,001<0,05$). Hedef söz grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin ön test ortalaması ($\bar{x}=13,857$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=22,143$) düşüktür. Bu bulgudan hareketle kontrol grubunda hedef söz grubu yapı ve kuruluşunda olan unsurların öğretiminde kitapta yer alan etkinliklerin başarılı olduğunu söylemek mümkündür.

Kontrol grubunda hedef isim tamlamasının ön test ile kalıcılık testi ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,184$; $p=0,001<0,05$). Hedef isim tamlamasının ön test ortalaması ($\bar{x}=7,786$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=13,214$) düşük olarak bulunmuştur. Hedef sıfat tamlaması için de ön test ile kalıcılık testi ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunduğunu ifade etmek gerekir ($Z=-3,336$; $p=0,001<0,05$). Hedef sıfat tamlamasının ön test ortalaması ($\bar{x}=6,071$) kalıcılık testinin ortalamasından ($\bar{x}=8,929$) düşüktür. Bu bağlamda kontrol grubunda hedef isim ve sıfat tamlamalarının kitapta yer alan etkinliklere uygun biçimde öğretilmesinde başarının sağlandığı söylenebilir.

4.1.3.2.2. Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun hedef cümle grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 29'da yer almaktadır.

Tablo 29. Kontrol Grubunun Hedef Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			

Atasözleri	3,143	1,748	10,286	2,614	14	-3,305	0,001
Deyimler	1,214	0,579	1,786	0,426	14	-2,530	0,011
İsim Fiiller	14,571	5,034	22,000	3,162	14	-3,303	0,001
Yardımcı Birleşik Fiiller	3,786	1,528	5,500	0,519	14	-3,266	0,001
Kalıp İfadeler	1,500	0,519	2,214	0,802	14	-2,332	0,020
Cümle Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	24,214	7,758	41,786	6,117	14	-3,297	0,001

Tablo 29 incelendiğinde hedef cümle yapı ve kuruluşunun toplamına ait ön test ile kalıcılık testi puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,297$; $p=0,001<0,05$). Hedef cümle yapı ve kuruluşunun toplamına ait ön test ortalaması ($\bar{x}=24,214$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=41,786$) düşüktür. Bu bulgudan hareketle kontrol grubunda hedef cümle grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin yapılan öğretimde kitapta yer alan etkinliklerin başarılı olduğunu söylemek mümkündür.

Atasözleri ($Z=-3,305$; $p=0,001<0,05$), deyimler ($Z=-2,530$; $p=0,011<0,05$), isim fiiller ($Z=-3,303$; $p=0,001<0,05$), yardımcı birleşik fiiller ($Z=-3,266$; $p=0,001<0,05$) ve kalıp ifadelerin ($Z=-2,332$; $p=0,020<0,05$) ön test ortalamaları ile kalıcılık testi ortalamalarının arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Hedef atasözleri ön test ortalamaları ($\bar{x}=3,143$) kalıcılık testi ortalamalarından ($\bar{x}=10,286$); deyimler ön test ortalamaları ($\bar{x}=1,214$) kalıcılık testi ortalamalarından ($\bar{x}=1,786$); isim fiil ön test ortalamaları ($\bar{x}=14,571$) kalıcılık testi ortalamalarından ($\bar{x}=22,000$); yardımcı birleşik fiiller ön test ortalamaları ($\bar{x}=3,786$) kalıcılık testi ortalamalarından ($\bar{x}=5,500$); kalıp ifade ön test ortalamaları ($\bar{x}=1,500$) kalıcılık testi ortalamalarından ($\bar{x}=2,214$) düşük olarak bulunmuştur.

4.1.3.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun hedef söz varlığının toplamına ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 30. Kontrol Grubunun Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss			
Hedef Söz Varlığının Toplamı	67,571	20,421	109,500	17,853	14	-3,299	0,001

Kontrol grubu için Tablo 30'a bakıldığında hedef söz varlığının toplamına ilişkin ön test ile kalıcılık testi ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir ($Z=-3,299$; $p=0,001<0,05$). Bu bulgudan hareketle genel olarak kontrol grubunda yapılan kitapta yer alan etkinliklerin kalıcılığa da etki ettiğini ve öğretim için başarılı olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.4. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Deney Grubunun Ön Test İle Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

KBÖ'nün sonuçları bakımından deney grubun ön test ile son testten aldığı puanlara göre anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırıldığı dördüncü alt problem için Wilcoxon testi analizi yapılmıştır. Deney grubunun kendi içindeki değişimini görmek için yapılan verilerin analizi bu alt problemin anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

4.1.4.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunun hedef sözcüklere ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile son test puanları arasındaki fark Tablo 31'de yer almaktadır.

Tablo 31. Deney Grubunun Hedef Sözcüklere İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Son Test		N	Z	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss			
İsimler	16,929	8,489	43,286	4,008	14	-3,305	0,001
Fiiller	1,929	1,207	6,571	0,756	14	-3,370	0,001
Sözcüklerin Toplamı	18,857	9,380	49,857	4,639	14	-3,301	0,001

Tablo 31 incelenirse hedef isimler için ön test ile son test ortalamaları ($Z=-3,305$; $p=0,001<0,05$) arasında anlamlı bir farkın olduğu görülebilir. Ayrıca hedef isimlerin ön test ortalaması ($\bar{x}=16,929$) son test ortalamasından ($\bar{x}=43,286$) düşüktür. Hedef fiillerin ön test ile son test ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,370$; $p=0,001<0,05$). Hedef fiillerin ön test ortalaması ($\bar{x}=1,929$) son test ortalamasından ($\bar{x}=6,571$) düşük bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle deney grubunda hedef isim ve fiillerin öğretiminde deney grubuna uygulanan HSE'nin olumlu etkisini görmek mümkündür.

Hedef sözcüklerin toplamına ilişkin ön test ile son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($Z=-3,301$; $p=0,001<0,05$). Hedef sözcüklerin ön test ortalaması ($\bar{x}=18,857$) son test ortalamasından ($\bar{x}=49,857$) düşüktür. Bu bağlamda deney grubunun hedef sözcüklerin toplamına ilişkin yapılan öğretimde ön testten son teste anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir.

4.1.4.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunun hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile son test puanları arasındaki fark Tablo 32'dedir.

Tablo 32. Deney Grubunun Hedef Söz Öbeğinin Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Son Test		N	Z	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
Söz Öbeğinin Toplamı	22,000	10,827	72,000	7,514	14	-3,298	0,001

Tablo 32 incelendiğinde deney grubunda hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin ortalamalar dikkate alındığında ön test ile son test arasındaki farkın anlamlı olduğu görülür ($Z=-3,298$; $p=0,001<0,05$). Hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin ön test ortalaması ($\bar{x}=22,000$) son test ortalamasından ($\bar{x}=72,000$) düşük olarak bulunmuştur. Bu

bulgudan hareketle deney grubunda ön testten son teste HSE'nin etkisiyle hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin artışın görülmesi mümkündür.

4.1.4.2.1. Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunun hedef söz grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile son test puanları arasındaki fark Tablo 33'te yer almaktadır

Tablo 33. Deney Grubunun Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Son Test		N	Z	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
İsim Tamlamaları	4,786	3,332	16,071	2,464	14	-3,304	0,001
Sıfat Tamlamaları	5,143	2,413	10,071	0,917	14	-3,306	0,001
Söz Grubu Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	9,929	4,953	26,143	2,905	14	-3,299	0,001

Tablo 33 incelendiğinde deney grubunda hedef söz grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin ön test ile son test ortalamalarının arasındaki farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. ($Z=-3,299$; $p=0,001<0,05$). Hedef söz grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin ön test ortalamasının ($\bar{x}=9,929$) son test ortalamasından ($\bar{x}=26,143$) düşük olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgudan hareketle hedef söz grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin deney grubunda yapılan öğretiminde HSE'nin etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Deney grubunda hedef isim tamlamalarının ön test ile son test ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,304$; $p=0,001<0,05$). Hedef isim tamlamaları ön test ortalamasının ($\bar{x}=4,786$) son test ortalamasından ($\bar{x}=16,071$) düşük olduğu bulunmuştur. Hedef sıfat tamlamalarının ön test ile son test ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı bulunduğunu söylemek mümkündür ($Z=-3,306$; $p=0,001<0,05$). Hedef sıfat tamlamalarının ön test ortalaması ($\bar{x}=5,143$) son test" ortalamasından ($\bar{x}=10,071$) düşüktür. Bu bulgulardan hareketle deney grubunda yapılan Gass'ın İkinci

Dil Edinimi Modeli temel alınarak hazırlanmış HSE'nin ön testten son teste başarıya etkisi olduğu söylenebilir.

4.1.4.2.2. Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunun hedef cümle yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile son test puanları arasındaki fark Tablo 34'te yer almaktadır.

Tablo 34. Deney Grubunun Hedef Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Son Test		N	Z	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
Atasözleri	1,786	1,369	10,714	2,758	14	-3,309	0,001
Deyimler	0,571	0,646	1,857	0,363	14	-3,286	0,001
İsim Fiiller	6,714	3,989	24,429	2,503	14	-3,303	0,001
Yardımcı Birleşik Fiiller	2,143	1,027	5,929	0,267	14	-3,330	0,001
Kalıp İfadeler	0,857	0,663	2,929	0,267	14	-3,354	0,001
Cümle Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	12,071	6,232	45,857	5,376	14	-3,298	0,001

Tablo 34 incelendiğinde deney grubunda hedef cümle yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin ön test ile son testin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu söylemek gerekir. ($Z=-3,298$; $p=0,001<0,05$). Hedef cümle yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin ön test ortalaması ($\bar{x}=12,071$) son test ortalamasından ($\bar{x}=45,857$) düşük olarak bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle hedef cümle grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin yapılan İkinci Dil Edimi Modeli temel alınarak hazırlanmış HSE'nin olumlu etkisini görmenin mümkün olduğu söylenebilir.

Hedef cümle yapı ve kuruluşunda olan unsurların tek tek incelenmesi ile şu bulgu ve yorumlara ulaşılabilir:

Hedef atasözlerinin ön test ortalaması ($\bar{x}=1,786$) son test ($\bar{x}=10,714$) ortalamasından düşük bulunmuştur. Hedef atasözlerinin ön ve son testlerin ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,309$; $p=0,001<0,05$). Hedef deyimlerin ön test ile son test ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-$

3,286; $p=0,001<0,05$). Hedef deyimlerin ön test ortalaması ($\bar{x}=0,571$) son test ortalamasından ($\bar{x}=1,857$) düşüktür. Hedef isim fiillerin ön test ile son test ortalamalarına bakıldığında arasındaki farkın da anlamlı olduğu söylenebilir ($Z=-3,303$; $p=0,001<0,05$). Hedef isim fiillerin ön test ortalaması ($\bar{x}=6,714$) son test ortalamasından ($\bar{x}=24,429$) düşüktür. Hedef yardımcı birleşik fiillerin ön test ile son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,330$; $p=0,001<0,05$). Hedef yardımcı birleşik fiillerin ön test ortalaması ($\bar{x}=2,143$) son test ortalamasından ($\bar{x}=5,929$) düşüktür. Kalıp ifadelerin ön test ile son test ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,354$; $p=0,001<0,05$). Kalıp ifadelerin ön test ortalaması ($\bar{x}=0,857$) son test ortalamasından ($\bar{x}=2,929$) düşük olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle deney grubunda bu unsurların öğretiminde HSE'nin olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

4.1.4.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunun hedef söz varlığının toplamına ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile son test puanları arasındaki fark Tablo 35'te yer almaktadır.

Tablo 35. Deney Grubunun Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Son Test		N	Z	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
Hedef Söz Varlığının Toplamı	40,857	19,572	121,857	11,488	14	-3,296	0,001

Tablo 35'te deney grubunda hedef söz varlığının toplamına ilişkin ön test ile son test ortalamalarının arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,296$; $p=0,001<0,05$). Hedef söz varlığının toplamına ilişkin ön test ortalaması ($\bar{x}=40,857$) son test ortalamasından ($\bar{x}=121,857$) düşüktür. Bu bulgu ve yorumlardan hareketle deney grubunda ön testten son teste başarı olarak çok yüksek bir artışın olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda deney grubuna yapılan Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne uygun olarak hazırlanmış HSE'nin gruba başarı kazandırdığı söylenebilir.

4.1.5. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Deney Grubunun Son Test ile Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

KBÖ'nün sonuçları bakımından deney grubunun son test ile kalıcılık testinden aldıkları puanlara göre anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırıldığı bu alt problem için Wilcoxon testi analizi yapılmıştır.

4.1.5.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunun hedef sözcüklere ilişkin KBÖ'den aldıkları son test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 36'da yer almaktadır.

Tablo 36. Deney Grubunun Hedef Sözcüklere İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Son Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
İsimler	43,286	4,008	44,357	1,692	14	-1,040	0,298
Fiiller	6,571	0,756	6,857	0,363	14	-1,300	0,194
Sözcüklerin Toplamı	49,857	4,639	51,214	1,718	14	-1,190	0,234

Tablo 36 incelendiğinde deney grubunda hedef isim ve fiiller için son test ile kalıcılık testi ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bu bulgudan hareketle deney grubunun hedef sözcüklere ilişkin son testten kalıcılık testine anlamlı bir puan artışıyla başarı sağlayamadığı söylenebilir.

4.1.5.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunun hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin KBÖ'den aldıkları son test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 37'de yer almaktadır.

Tablo 37. Deney Grubunun Hedef Söz Öbeğinin Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Son Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss			
Söz Öbeğinin Toplamı	72,000	7,514	73,500	2,981	14	-0,512	0,608

Tablo 37'ye bakıldığında deney grubunda hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin ön test ve son test ortalamalarının arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bulgudan hareketle deney grubunda yapılan hedef söz öbeğine ilişkin HSE'nin etkisiyle ön testten son teste bir başarının yakalandığı fakat son testten kalıcılık testine bu başarının anlamlı bir şekilde artmadığı söylenebilir.

4.1.5.2.1. Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunun hedef söz grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ'den aldıkları son test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 38'de yer almaktadır.

Tablo 38. Deney Grubunun Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Son Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss			
İsim Tamlamaları	16,071	2,464	16,500	1,092	14	-0,424	0,672
Sıfat Tamlamaları	10,071	0,917	10,000	0,877	14	-0,187	0,851
Söz Grubu Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	26,143	2,905	26,500	1,019	14	0,000	1,000

Tablo 38 incelendiğinde deney grubunda hedef söz grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin ön test ve son test ortalamalarının arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bağlamda deney grubunda hedef söz grubu yapı ve

kuruluşu için yapılan HSE'nin son testten kalıcılık testine anlamlı bir puan artışıyla başarı sağlayamadığı söylenebilir.

4.1.5.2.2. Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunun hedef cümle grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ'den aldıkları son test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 39'da yer almaktadır.

Tablo 39. Deney Grubunun Hedef Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Son Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss			
Atasözleri	10,714	2,758	11,143	1,512	14	-0,630	0,529
Deyimler	1,857	0,363	1,857	0,535	14	0,000	1,000
İsim Fiiller	24,429	2,503	25,143	0,663	14	-0,862	0,389
Yardımcı Birleşik Fiiller	5,929	0,267	5,929	0,267	14	0,000	1,000
Kalıp İfadeler	2,929	0,267	2,929	0,267	14	0,000	1,000
Cümle Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	45,857	5,376	47,000	2,287	14	-0,513	0,608

Tablo 39 incelendiğinde deney grubunun hedef cümle yapı ve kuruluşuna ilişkin kalıcılık testi genel puanlarında belli bir artışın olduğu görülebilir. Fakat bu artış anlamlı değildir ($p>0,05$). Buradan hareketle deney grubunda yapılan HSE'nin tüm cümle yapı ve kuruluşunda yer alan unsurlar için son testten kalıcılığa başarı sağlayamadığı söylenebilir.

4.1.5.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunun hedef söz varlığının toplamına ilişkin KBÖ'den aldıkları son test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark tablo 40'ta yer almaktadır.

Tablo 40. Deney Grubunun Toplam Hedef Söz Varlığına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Son Test	Kalıcılık Testi	N	Z	p
----------	----------	-----------------	---	---	---

	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss				
Hedef Söz Varlığının Toplamı	121,857	11,488	124,714	4,410	14	-0,757	0,449	

Tablo 40 incelendiğinde deney grubunun hedef söz varlığının toplamına ilişkin KBÖ'den aldıkları son test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bulgudan hareketle deney grubunun son testten kalıcılık testine puanlarının artışında anlamlı bir artışın olmadığını söylemek mümkündür.

4.1.6. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Deney Grubunun Ön Test İle Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

KBÖ'nün sonuçları bakımından deney grubunun ön test ile kalıcılık testinden aldığı puanlara göre anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırıldığı altıncı alt problem için Wilcoxon testi analizi yapılmıştır.

4.1.6.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunun hedef sözcüklere ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 41'de yer almaktadır.

Tablo 41. Deney Grubunun Toplam Hedef Söz Varlığına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
İsimler	16,929	8,489	44,357	1,692	14	-3,297	0,001
Fiiller	1,929	1,207	6,857	0,363	14	-3,345	0,001
Sözcüklerin Toplamı	18,857	9,380	51,214	1,718	14	-3,301	0,001

Tablo 41 incelendiğinde deney grubunda hedef isimler için ön test ile kalıcılık testi ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu söylenebilir ($Z=-3,297$; $p=0,001<0,05$). Hedef isimlerin ön test ortalaması ($\bar{x}=16,929$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=44,357$) düşüktür. Hedef fiillerde ise durum şu şekildedir: Ön test ile

kalıcılık testi ortalamalarının arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,345$; $p=0,001<0,05$). Hedef fiillerin ön test ortalamasının ($\bar{x}=1,929$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=6,857$) düşük olduğu görülür. Bu bulgular sonucunda hedef isim ve fiilin öğretiminde deney grubu için ön testten kalıcılık testine HSE'nin olumlu etkisini görmek mümkündür.

Hedef sözcüklerin toplamına ilişkin ön test ile kalıcılık testinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,301$; $p=0,001<0,05$). Hedef sözcüklerin toplamına ilişkin ön test ortalaması ($\bar{x}=18,857$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=51,214$) düşüktür. Bu bakımdan deney grubunun hedef sözcüklerin toplamına ilişkin ön testten kalıcılığa anlamlı bir puan artışının var olduğu söylenebilir. Bu bakımdan deney grubunda yapılan HSE'nin ön testten son teste anlamlı bir puan artışı başarısını kazandırdığı söylenebilir.

4.1.6.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunun hedef söz öbeğine ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 42'de yer almaktadır.

Tablo 42. Deney Grubunun Toplam Hedef Söz Öbeğinin Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
Söz Öbeğinin Toplamı	22,000	10,827	73,500	2,981	14	-3,297	0,001

Tablo 42 incelendiğinde deney grubunda hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin ön testi ile kalıcılık testi ortalamalarının arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,297$; $p=0,001<0,05$). Hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin ön test ortalaması ($\bar{x}=22,000$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=73,500$) düşük olarak tespit edilmiştir. Bu bakımdan hedef söz öbeğinin öğretiminde deney grubunda ön testten kalıcılık testine HSE'nin

etkisini görmek mümkündür. Bu etkinin ön testten kalıcılık testine kadar deney grubunun aşama kaydettiklerini görme açısından önemlidir.

4.1.6.2.1. Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunun hedef söz grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 43'te yer almaktadır.

Tablo 43. Deney Grubunun Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
İsim Tamlamaları	4,786	3,332	16,500	1,092	14	-3,304	0,001
Sıfat Tamlamaları	5,143	2,413	10,000	0,877	14	-3,306	0,001
Söz Grubu Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	9,929	4,953	26,500	1,019	14	-3,301	0,001

Hedef isim tamlamasının ön test ile kalıcılık testinin ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($Z=-3,304$; $p=0,001<0,05$). Hedef isim tamlamasının ön test ortalaması ($\bar{x}=4,786$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=16,500$) düşük olarak bulunmuştur. Hedef sıfat tamlamasının ön testi ile kalıcılık testi ortalamaları arasında da anlamlı fark bulunmuştur ($Z=-3,306$; $p=0,001<0,05$). Hedef sıfat tamlamasının ön test ortalamasının ($\bar{x}=5,143$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=10,000$) düşük olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak hedef söz grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin ön test ile kalıcılık testi ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunduğunu söylemek mümkündür ($Z=-3,301$; $p=0,001<0,05$). Söz grubu yapı ve kuruluşunun ön test ortalaması ($\bar{x}=9,929$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=26,500$) düşüktür. Bu bulgudan hareketle söz grubu yapı ve kuruluşunda olan unsurlar için deney grubunda ön testten kalıcılık testine anlamlı bir artışın olduğunu söylemek mümkündür. Bu bakımdan deney grubunda HSE'nin söz grubu yapı ve kuruluşu için etkili olduğu söylenebilir.

4.1.6.2.2. Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunun hedef cümle grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark tablo 44'te yer almaktadır.

Tablo 44. Deney Grubunun Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
Atasözleri	1,786	1,369	11,143	1,512	14	-3,311	0,001
Deyimler	0,571	0,646	1,857	0,535	14	-3,145	0,002
İsim Fiiller	6,714	3,989	25,143	0,663	14	-3,306	0,001
Yardımcı Birleşik Fiiller	2,143	1,027	5,929	0,267	14	-3,330	0,001
Kalıp İfadeler	0,857	0,663	2,929	0,267	14	-3,354	0,001
Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	12,071	6,232	47,000	2,287	14	-3,301	0,001

Tablo 44 incelendiğinde hedef atasözleri ($Z=-3,311$; $p=0,001<0,05$), deyimler ($Z=-3,145$; $p=0,002<0,05$), isim fiiller ($Z=-3,306$; $p=0,001<0,05$), yardımcı birleşik fiiller ($Z=-3,330$; $p=0,001<0,05$), kalıp ifadeler ($Z=-3,354$; $p=0,001<0,05$) ve cümle grubu yapı ve kuruluşunun ($Z=-3,301$; $p=0,001<0,05$) ön testleri ile kalıcılık testlerinin ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Kalıp ifadelerin ön test ortalamaları ($\bar{x}=0,857$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=2,929$); atasözleri ön test ortalaması ($\bar{x}=1,786$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=11,143$); deyimler ön test ortalaması ($\bar{x}=0,571$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=1,857$); isim fiiller ön test ortalaması ($\bar{x}=6,714$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=25,143$); yardımcı birleşik fiiller ön test ortalaması ($\bar{x}=2,143$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=5,929$); cümle yapı ve kuruluşu ön test ortalaması ($\bar{x}=12,071$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=47,000$) düşük olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle ön testten son teste deney grubu öğrencilerinin cümle grubu yapı ve kuruluşuna ait unsurlarda başarı seviyelerinin arttığını söylemek mümkündür.

4.1.6.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunun hedef söz varlığının toplamına ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark tablo 45'te yer almaktadır.

Tablo 45. Deney Grubunun Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Ön Test		Kalıcılık Testi		N	Z	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
Hedef Söz Varlığının Toplamı	40,857	19,572	124,714	4,410	14	-3,299	0,001

Tablo 45'teki bulgular incelendiğinde hedef söz varlığının toplamına ilişkin ön test ile kalıcılık testi ortalaması arasında anlamlı fark bulunmuştur ($Z=-3,299$; $p=0,001<0,05$). Hedef söz varlığının toplamına ilişkin ön test ortalaması ($\bar{x}=40,857$) kalıcılık testi ortalamasından ($\bar{x}=124,714$) düşüktür. Bu bulgulardan hareketle deney grubunda, hedef söz varlığına ilişkin ön test ile kalıcılık testi puanlarının ortalamalarında anlamlı farkın bulunması sonucunda deney grubuna yapılan öğretimin başarılı olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.7. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

KBÖ'nün sonuçları bakımından deney ve kontrol grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırıldığı yedinci alt problem için Mann Whitney-U testi analizi yapılmıştır.

4.1.7.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum

Grupların hedef sözcüklere ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test puanları arasındaki fark Tablo 46'da yer almaktadır.

Tablo 46. Grupların Hedef Sözcüklere İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
İsimler	16,929	8,489	25,429	7,325	42,000	0,010
Fiiller	1,929	1,207	4,071	1,859	35,000	0,003
Sözcüklerin Toplamı	18,857	9,380	29,500	8,768	38,500	0,006

Tablo 47 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun hedef isimler için ön test puanlarının ortalamaları arasındaki fark, kontrol grubu lehine anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=42,000$; $p=0,010<0,05$). Deney grubunun hedef isimler için ön test puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=16,929$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{x}=25,429$) düşük bulunmuştur.

Grupların hedef fiiller için ön test puanlarının ortalamaları arasındaki fark kontrol grubunun lehine anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=35,000$; $p=0,003<0,05$). Deney grubunun hedef fiiller için ön test puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=1,929$), kontrol grubunun ortalamalarından ($\bar{x}=4,071$) düşük bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubunun hedef sözcüklerin toplamına ilişkin ön test puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan kontrol grubunun lehine anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=38,500$; $p=0,006<0,05$). Deney grubunun ön test ortalamaları ($\bar{x}=18,857$), kontrol grubunun ön test ortalamalarından ($\bar{x}=29,500$) düşük bulunmuştur. Bu bulgulara göre deney grubunun kontrol grubuna oranla hedef sözcüklere ilişkin puan ortalamalarında başarı olarak ön teste geride başladıklarını söylemek mümkündür.

4.1.7.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum

Grupların hedef söz öbeğine ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test puanları arasındaki fark tablo 47'de yer almaktadır.

Tablo 47. Grupların Hedef Söz Öbeğine İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Söz Öbeğinin Toplamı	22,000	10,827	38,071	12,009	31,000	0,002

Tablo 47 incelendiğinde grupların hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin ön test puanları ortalamalarının arasındaki farkın kontrol grubunun lehine anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir (Mann Whitney $U=31,000$; $p=0,002<0,05$). Deney grubunun hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin ön test puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=22,000$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{x}=38,071$) düşük bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle kontrol grubunun hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin ön test puanlarının deney grubunun puanlarından yüksek olduğunu belirtmek mümkündür. Bu bağlamda, gruplar her ne kadar aynı kur seviyesinde olsalar da KBÖ'de hedef söz varlığı için deney grubunun kontrol grubuna göre başarı olarak daha geride olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.7.2.1. Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Grupların hedef söz grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ'den aldıkları son test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 48'de yer almaktadır.

Tablo 48. Grupların Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test Puanları Arasındaki Fark

Gruplar	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
İsim Tamlamaları	4,786	3,332	7,786	3,017	42,000	0,010
Sıfat Tamlamaları	5,143	2,413	6,071	1,774	76,000	0,307

Söz Grubu Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	9,929	4,953	13,857	4,487	53,000	0,038
---------------------------------------	-------	-------	--------	-------	--------	-------

Tablo 48 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun hedef isim tamlamalarının ön test puan ortalamalarının arasındaki fark kontrol grubunun lehine anlamlı bulunduğu görülebilir (Mann Whitney U=42,000; p=0,010<0,05). Fakat hedef sıfat tamlamalarının ön test puan ortalamalarının arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05). Grupların söz grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin ön test puan ortalamalarının arasındaki fark yine kontrol grubunun lehine anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=53,000; p=0,038<0,05). Deney grubunun söz grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin ön test puan ortalaması (\bar{x} =9,929), kontrol grubunun ortalamasından (\bar{x} =13,857) düşük olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle deney grubunun genel olarak söz grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin yapılan KBÖ’de kontrol grubuna oranla başarı olarak düşük seviyede olduğu söylenebilir.

4.1.7.2.2. Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Grupların hedef cümle grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ’den aldıkları ön test puanları arasındaki fark Tablo 49’da yer almaktadır.

Tablo 49. Grupların Hedef Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ’den Aldıkları Ön Test Puanları Arasındaki Fark

Gruplar	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Atasözleri	1,786	1,369	3,143	1,748	55,500	0,046
Deyimler	0,571	0,646	1,214	0,579	48,500	0,012
İsim Fiiller	6,714	3,989	14,571	5,034	22,000	0,000
Yardımcı Birleşik Fiiller	2,143	1,027	3,786	1,528	37,500	0,005
Kalıp İfadeler	0,857	0,663	1,500	0,519	49,000	0,012
Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	12,071	6,232	24,214	7,758	22,000	0,000

Tablo 49'a bakıldığında grupların cümle yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin ön test puanları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan kontrol grubunun lehine anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=22,000; p=0,000<0,05). Deney grubunun cümle yapı ve kuruluşunun toplamına ait ön test puanlarının ortalaması (\bar{x} =12,071), kontrol grubunun ortalamasından (\bar{x} =24,214) düşük olarak bulunmuştur.

Grupların; atasözleri (Mann Whitney U=55,500; p=0,046<0,05), deyimler (Mann Whitney U=48,500; p=0,012<0,05), isim fiiller (Mann Whitney U=22,000; p=0,000<0,05), yardımcı birleşik fiiller (Mann Whitney U=37,500; p=0,005<0,05) ve kalıp ifadeler (Mann Whitney U=49,000; p=0,012<0,05), ait ön test puanları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan kontrol grubunun lehine anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle kontrol grubunda hedef cümle grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin başarının deney grubuna oranla yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.7.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum

Grupların hedef söz varlığının toplamına ilişkin KBÖ'den aldıkları ön test puanları arasındaki fark Tablo 50'de yer almaktadır.

Tablo 50. Grupların Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Ön Test Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Hedef Söz Varlığının Toplamı	40,857	19,572	67,571	20,421	38,000	0,006

Tablo 50 incelendiğinde son olarak hedef söz varlığının toplamına ilişkin ön test puanları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan kontrol grubunun lehine anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=38,000; p=0,006<0,05). Deney grubunun hedef söz varlığının toplamına ilişkin toplam ön test puan ortalaması (\bar{x} =40,857), kontrol grubunun ortalamasından (\bar{x} =67,571) düşük bulunmuştur. Tüm bu bulgulardan yola çıkılarak hedef söz varlığına ilişkin deney grubunun ön teste başarı olarak kontrol grubunun gerisinde başladığını söylemek mümkündür.

4.1.8. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

KBÖ'nün sonuçları bakımından deney ve kontrol grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırıldığı sekizinci alt problem için Mann Whitney-U testi analizi yapılmıştır.

4.1.8.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum

Grupların hedef sözcüklere ilişkin KBÖ'den aldıkları son test puanları arasındaki fark Tablo 51'de yer almaktadır.

Tablo 51. Grupların Hedef Sözcüklere İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
İsimler	43,286	4,008	34,214	9,609	28,000	0,001
Fiiller	6,571	0,756	5,143	1,512	40,000	0,005
Sözcüklerin Toplamı	49,857	4,639	39,357	10,846	27,000	0,001

Tablo 51'e bakıldığında grupların hedef isimlere ait son test puanları ortalamaları arasındaki fark deney grubunun lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=28,000; p=0,001<0,05). Deney grubunda hedef isimlerin son test puan ortalaması (\bar{x} =43,286), kontrol grubunun ortalamasından (\bar{x} =34,214) yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde grupların hedef fiillere ait son test puanları ortalamaları arasındaki fark da istatistiksel açıdan deney grubunun lehine anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=40,000; p=0,005<0,05). Deney grubunun fiiller için son test puan ortalaması (\bar{x} =6,571), kontrol grubunun ortalamasından (\bar{x} =5,143) yüksek bulunmuştur.

Grupların hedef sözcüklerin toplamına ilişkin son test puan ortalamaları arasındaki fark deney grubunun lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann

Whitney $U=27,000$; $p=0,001<0,05$). Deney grubunun hedef sözcüklerin toplamına ilişkin son test puan ortalamaları ($\bar{x}=49,857$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{x}=39,357$) yüksek bulunmuştur. Sözcüğe ilişkin bu bulgulardan hareketle ön testte kontrol grubuna oranla başarı olarak geriden geldiği halde son testte deney grubunun başarısını arttırdığı söylenebilir. Bu artışın deney grubunda yapılan Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne uygun olarak hazırlanmış hiyerarşik söz varlığı etkinliklerini temel alan derslerin etkisinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Kısacası deney grubunda yapılan farklılaştırılmış öğretimin hedef sözcüklerin edinimine katkı sağladığı söylenebilir.

4.1.8.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum

Grupların hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin KBÖ'den aldıkları son test puanları arasındaki fark Tablo 52'de yer almaktadır.

Tablo 52. Grupların Hedef Söz Öbeğinin Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Söz Öbeğinin Toplamı	72,000	7,514	53,357	13,959	18,000	0,000

Tablo 52 göz önünde bulundurulduğunda deney ve kontrol grubunun hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin son test puanları ortalamaları arasındaki fark deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=18,000$; $p=0,000<0,05$). Deney grubunun hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin son test puan ortalaması ($\bar{x}=72,000$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{x}=53,357$) yüksek bulunmuştur. Bu bağlamdan hareketle hedef söz öbeğinin öğretiminde HSE'nin, kitapta yer alan etkinliklere oranla daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.8.2.1. Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Grupların hedef söz grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ'den aldıkları son test puanları arasındaki fark Tablo 53'tedir.

Tablo 53. Grupların Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
İsim Tamlamaları	16,071	2,464	10,286	3,709	22,500	0,000
Sıfat Tamlamaları	10,071	0,917	7,071	2,165	17,500	0,000
Söz Grubu Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	26,143	2,905	17,357	5,486	14,000	0,000

Grupların hedef isim tamlaması (Mann Whitney $U=22,500$; $p=0,000<0,05$) ve sıfat tamlaması (Mann Whitney $U=17,500$; $p=0,000<0,05$) son test puanları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan deney grubunun lehine anlamlı bulunmuştur.

Grupların hedef söz grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin son test puanları ortalamaları arasındaki fark deney grubunun lehine anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=14,000$; $p=0,000<0,05$). Deney grubunun söz grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin son test puan ortalaması ($\bar{x}=26,143$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{x}=17,357$) yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda HSE'nin söz grubu yapı ve kuruluşunda olan unsurların öğretiminde kitapta yer alan etkinliklere göre daha başarılı olduğunu söylenebilir.

4.1.8.2.2. Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Grupların hedef cümle grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ'den aldıkları son test puanları arasındaki fark Tablo 54'te yer almaktadır.

Tablo 54. Grupların Hedef Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Deney	Kontrol	MW	p
----------	-------	---------	----	---

	Ort	Ss	Ort	Ss		
Atasözleri	10,714	2,758	8,857	2,598	55,000	0,045
Deyimler	1,857	0,363	1,857	0,363	98,000	1,000
İsim Fiiller	24,429	2,503	18,500	4,848	19,000	0,000
Yardımcı Birleşik Fiiller	5,929	0,267	4,571	1,697	46,500	0,004
Kalıp İfadeler	2,929	0,267	2,214	0,802	47,500	0,005
Cümle Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	45,857	5,376	36,000	8,682	26,000	0,001

Tablo 54'ten grupların hedef cümle grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ilişkin son test puanları ortalamaları arasındaki farkın deney grubunun lehine anlamlı bulunduğunu söylemek mümkündür (Mann Whitney U=26,000; p=0,001<0,05). Deney grubunun hedef cümle yapı ve kuruluşu için son test puan ortalaması (\bar{x} =45,857), kontrol grubunun ortalamasından (\bar{x} =36,000) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle hedef cümle grubu yapı ve kuruluşunda olan unsurlar için HSE'nin başarıya katkı sağladığı söylenebilir.

Grupların; atasözleri (Mann Whitney U=55,000; p=0,045<0,05), isim fiiller (Mann Whitney U=19,000; p=0,000<0,05), yardımcı birleşik fiiller (Mann Whitney U=46,500; p=0,004<0,05), kalıp ifadelerin (Mann Whitney U=47,500; p=0,005<0,05) son test puanları ortalamalarının arasındaki fark deney grubunun lehine anlamlı bulunmuştur. Ancak, deyimlere ait son test puanları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

4.1.8.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunun hedef söz varlığının toplamına ilişkin KBÖ'den aldıkları son test puanları arasındaki fark Tablo 55'te yer almaktadır.

Tablo 55. Grupların Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Son Test Puanları Arasındaki Fark

Gruplar	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Hedef Söz Varlığının Toplamı	121,857	11,488	92,714	23,594	18,500	0,000

Son olarak Tablo 55 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının hedef söz varlığına ilişkin toplam son test puanları ortalamaları arasındaki fark deney grubunun lehine anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=18,500; p=0,000<0,05). Deney grubunun hedef söz varlığının toplamına ilişkin son test puan ortalaması (\bar{x} =121,857), kontrol grubunun ortalamasından (\bar{x} =92,714) yüksek bulunmuştur. Bu verilerden hareketle Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne uygun olarak hazırlanmış hiyerarşik söz varlığı etkinliklerini temel alan derslerin deney grubunda başarı sağladığı söylenebilir. Kitaptaki etkinlikleri temel alan derslerin yapıldığı kontrol grubunda ise başarının olduğu ancak bu başarının deney grubuna oranla düşük olduğu söylenebilir.

4.1.9. KBÖ'nün Sonuçları Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

KBÖ'nün sonuçları bakımından deney ve kontrol grupları arasında kalıcılık testinden aldıkları puanlara göre anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırıldığı dokuzuncu alt problem için Mann Whitney-U testi analizi yapılmıştır

4.1.9.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum

Grupların hedef sözcüklere ilişkin KBÖ'den aldıkları kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 56'da yer almaktadır.

Tablo 56. Grupların Hedef Sözcüklere İlişkin KBÖ'den Aldıkları Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
İsimler	44,357	1,692	39,429	7,532	66,000	0,136
Fiiller	6,857	0,363	6,143	1,099	65,000	0,057
Sözcüklerin Toplamı	51,214	1,718	45,571	8,281	62,500	0,099

Grupların Tablo 56 incelendiğinde isim ve fiillerin kalıcılık testi puanları ortalamalarının arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunmadığı görülebilir

($p>0,05$). Bu bulgudan hareketle hedef sözcüklerin toplamının kalıcılık testinde gruplara göre anlamlı bir farklılığın olmadığını söylemek mümkündür.

4.1.9.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum

Grupların hedef söz öbeğinin toplamına ilişkin KBÖ'den aldıkları kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 57'de yer almaktadır.

Tablo 57. Grupların Hedef Söz Öbeğinin Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Söz Öbeği Toplam	73,500	2,981	63,929	10,073	30,500	0,002

Tablo 57 incelendiğinde grupların hedef söz öbeği için kalıcılık testi puanları ortalamaları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı bulunduğunu söylemek mümkündür (Mann Whitney $U=30,500$; $p=0,002<0,05$). Deney grubunun hedef söz öbeğinin toplamına ait kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{x}=73,500$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{x}=63,929$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle HSE'nin kitapta yer alan etkinliklere göre hedef söz öbeğinin öğretimine daha kalıcı katkı sağladığı söylenebilir.

4.1.9.9.1. Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Grupların hedef söz grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ'den aldıkları kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 58'de yer verilmiştir.

Tablo 58. Grupların Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Deney	Kontrol	MW	p
----------	-------	---------	----	---

	Ort	Ss	Ort	Ss		
İsim Tamlamaları	16,500	1,092	13,214	3,286	33,000	0,003
Sıfat Tamlamaları	10,000	0,877	8,929	1,269	49,500	0,021
Söz Grubu Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	26,500	1,019	22,143	4,258	22,500	0,000

Tablo 58 incelendiğinde grupların hedef isim tamlamaları (Mann Whitney $U=33,000$; $p=0,003<0,05$) ve sıfat tamlamaları (Mann Whitney $U=49,500$; $p=0,021<0,05$) kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farkların deney grubunun lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu söylenebilir.

Grupların hedef söz grubu yapı ve kuruluşunun toplamına ait kalıcılık testi puanları ortalamaları arasındaki fark deney grubunun lehine anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=22,500$; $p=0,000<0,05$). Deney grubunun hedef söz grubu yapı ve kuruluşuna ait kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{x}=26,500$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{x}=22,143$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle genel olarak hedef söz grubu yapı ve kuruluşu için HSE'nin kitapta yer alan etkinliklere oranla öğretime daha kalıcı bir katkısının olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.9.9.1. Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Grupların hedef cümle grubu yapı ve kuruluşuna ilişkin KBÖ'den aldıkları kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59. Grupların Hedef Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin KBÖ'den Aldıkları Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Ölçümler	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Atasözleri	11,143	1,512	10,286	2,614	84,000	0,512
Deyimler	1,857	0,535	1,786	0,426	85,500	0,345
İsim Fiiller	25,143	0,663	22,000	3,162	32,000	0,002
Yardımcı Birleşik Fiiller	5,929	0,267	5,500	0,519	56,000	0,014
Kalıp İfadeler	2,929	0,267	2,214	0,802	47,500	0,005

Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunun Toplamı	47,000	2,287	41,786	6,117	38,000	0,006
---	--------	-------	--------	-------	--------	-------

Tablo 59 incelenirse grupların hedef isim fiiller (Mann Whitney U=32,000; p=0,002<0,05), yardımcı birleşik fiiller (Mann Whitney U=56,000; p=0,014<0,05), kalıp ifadelerin (Mann Whitney U=47,500; p=0,005<0,05), kalıcılık testi puanlarının ortalamaları arasındaki fark deney grubunun lehine anlamlı bulunmuştur. Grupların atasözleri ve deyimlerin kalıcılık testi puanları ortalamalarının arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05). Bu bulgulardan hareketle atasözü ve deyimlerin öğretiminde gruplara yapılan öğretimlerin bilgide kalıcılığı sağlayamadığı söylenebilir.

Grupların hedef cümle grubu yapı ve kuruluşuna ait kalıcılık testi puanları ortalamaları arasındaki fark deney grubunun lehine anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=38,000; p=0,006<0,05). Deney grubunun hedef cümle grubu yapı ve kuruluşu için kalıcılık testi puan ortalaması (\bar{x} =47,000), kontrol grubunun ortalamasından (\bar{x} =41,786) yüksek bulunmuştur. Verilen tüm bu bilgilerden hareketle hedef cümle grubu yapı ve kuruluşu için HSE'nin kitapta yer alan etkinliklere göre başarıyı kalıcı hale getirmede önemli bir rol aldığı söylenebilir.

4.1.9.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum

Grupların hedef varlığının toplamına ilişkin KBÖ'den aldıkları kalıcılık testi puanları arasındaki fark Tablo 60'ta yer almaktadır.

Tablo 60. Grupların Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin KBÖ'den Aldıkları Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Fark

Gruplar	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Hedef Söz Varlığının Toplamı	124,714	4,410	109,500	17,853	34,000	0,003

Tablo 60'dan hareketle son olarak hedef söz varlığının toplamına ilişkin kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farkın deney grubunun lehine anlamlı olduğunu

söylemek mümkündür (Mann Whitney U=34,000; p=0,003<0,05). Bu bağlamda deney grubuna yapılan öğretimin kontrol grubuna yapılan öğretime kıyasla kalıcılıkta da önemli bir başarıya sahip olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.10. KBÖ’de Hedef Söz Varlığına Verilen Yanıtların Kontrol Grubundaki Değişimine İlişkin Bulgular ve Yorum

KBÖ’de hedef söz varlığına verilen tüm yanıtların değişimine ilişkin kontrol grubunda ön test, son test ve kalıcılık testine göre anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırıldığı onuncu alt problem için Kay-Kare Testi–Çapraz Tablo analizi yapılmıştır. Bu kısımda hedef söz varlığında yer alan her bir unsur kontrol grubunun gelişimi açısından yüzdelerle gösterilmiştir.

4.1.10.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum

KBÖ’de kontrol grubunun hedef isimlere verdikleri yanıtların değişimine ilişkin istatistikler Tablo 61’ de yer almaktadır.

Tablo 61. Kontrol Grubunda Hedef İsimlere Verilen Yanıtların Değişimine İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

	Ön Test		Son Test		Kalıcılık		p			
	n	%	n	%	n	%				
Aday	1	3	%21,4	1	%7,1	0	%0,0	X ² =14,273 p=0,430		
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0			
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0			
	3A	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1			
	3B	2	%14,3	4	%28,6	5	%35,7			
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0			
	4	2	%14,3	2	%14,3	4	%28,6			
	5	3	%21,4	5	%35,7	4	%28,6			
	Akciğer	1	3	%21,4	2	%14,3	0		%0,0	X ² =16,013 p=0,452
		2A	1	%7,1	1	%7,1	0		%0,0	
2C		0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3			
2D		1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1			
3A		0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0			
3B		3	%21,4	3	%21,4	5	%35,7			
3C		0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0			
4		3	%21,4	2	%14,3	2	%14,3			
5		3	%21,4	3	%21,4	4	%28,6			

Almgan	1	8	%57,1	2	%14,3	1	%7,1	$X^2=19,197$ $p=0,084$
	2A	3	%21,4	1	%7,1	1	%7,1	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	3B	1	%7,1	3	%21,4	3	%21,4	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
	4	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
	5	0	%0,0	6	%42,9	5	%35,7	
Asi	1	6	%42,9	1	%7,1	0	%0,0	$X^2=34,724$ $p=0,004$
	2A	5	%35,7	3	%21,4	1	%7,1	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
	3B	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	3	%21,4	
	4	0	%0,0	4	%28,6	1	%7,1	
	5	0	%0,0	5	%35,7	5	%35,7	
Bağlılık	1	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	$X^2=14,300$ $p=0,576$
	2A	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
	2B	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
	2D	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
	3A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	3	%21,4	6	%42,9	3	%21,4	
	4	0	%0,0	2	%14,3	3	%21,4	
	5	1	%7,1	2	%14,3	4	%28,6	
Başvuru	1	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	$X^2=17,367$ $p=0,362$
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	3	%21,4	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	1	%7,1	4	%28,6	5	%35,7	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	4	1	%7,1	5	%35,7	4	%28,6	
	5	4	%28,6	3	%21,4	2	%14,3	
Bellek	1	3	%21,4	1	%7,1	1	%7,1	$X^2=12,382$ $p=0,827$
	2A	3	%21,4	1	%7,1	1	%7,1	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3	
	2D	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
	3B	4	%28,6	3	%21,4	4	%28,6	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	3	%21,4	3	%21,4	
5	1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3		
Bencil	1	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	$X^2=10,401$ $p=0,581$
	2D	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	3	%21,4	5	%35,7	5	%35,7	
	3C	2	%14,3	2	%14,3	3	%21,4	
	4	3	%21,4	0	%0,0	3	%21,4	
Beyin	1	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	$X^2=11,057$ $p=0,806$
	2A	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	

	2B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	3B	6	%42,9	4	%28,6	4	%28,6	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	4	2	%14,3	3	%21,4	2	%14,3	
	5	3	%21,4	4	%28,6	3	%21,4	
	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	2	%14,3	2	%14,3	1	%7,1	
	2D	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	$X^2=34,721$
Bilimsel	3B	3	%21,4	1	%7,1	10	%71,4	$p=0,004$
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
	5	1	%7,1	6	%42,9	1	%7,1	
	1	7	%50,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2A	5	%35,7	2	%14,3	2	%14,3	
	2C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	2D	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	$X^2=29,779$
Böbrekler	3B	0	%0,0	2	%14,3	5	%35,7	$p=0,008$
	3C	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	4	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	5	1	%7,1	4	%28,6	5	%35,7	
	1	6	%42,9	1	%7,1	0	%0,0	
	2A	3	%21,4	4	%28,6	1	%7,1	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	2D	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	$X^2=26,607$
Çekingenlik	3A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	$p=0,087$
	3B	2	%14,3	3	%21,4	5	%35,7	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	0	%0,0	2	%14,3	4	%28,6	
	5	1	%7,1	3	%21,4	1	%7,1	
	1	5	%35,7	1	%7,1	1	%7,1	
	2A	4	%28,6	1	%7,1	1	%7,1	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=21,571$
Dalgın	3B	2	%14,3	5	%35,7	6	%42,9	$p=0,088$
	3C	1	%7,1	3	%21,4	0	%0,0	
	4	1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3	
	5	0	%0,0	2	%14,3	4	%28,6	
	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
	2C	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	$X^2=16,105$
Değişim	3B	6	%42,9	6	%42,9	7	%50,0	$p=0,307$
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	0	%0,0	1	%7,1	3	%21,4	
	5	3	%21,4	3	%21,4	3	%21,4	
	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	$X^2=15,967$
Dudak	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	$p=0,455$

	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	5	%35,7	8	%57,1	7	%50,0	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	1	%7,1	1	%7,1	3	%21,4	
	5	2	%14,3	4	%28,6	3	%21,4	
Endişeli	1	6	%42,9	3	%21,4	0	%0,0	X ² =20,673 p=0,110
	2A	3	%21,4	2	%14,3	1	%7,1	
	2C	1	%7,1	2	%14,3	2	%14,3	
	3A	0	%0,0	0	%0,0	3	%21,4	
	3B	2	%14,3	5	%35,7	4	%28,6	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	1	%7,1	0	%0,0	2	%14,3	
	5	0	%0,0	2	%14,3	2	%14,3	
Evlâ	2A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	X ² =8,278 p=0,763
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3	
	3B	6	%42,9	6	%42,9	7	%50,0	
	4	2	%14,3	1	%7,1	2	%14,3	
	5	4	%28,6	5	%35,7	2	%14,3	
Girişken	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	X ² =20,023 p=0,219
	2A	3	%21,4	1	%7,1	1	%7,1	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	
	2D	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	2	%14,3	2	%14,3	
	3B	2	%14,3	4	%28,6	7	%50,0	
	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
5	2	%14,3	4	%28,6	2	%14,3		
Halsizlik	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =22,250 p=0,135
	2A	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	2B	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	2C	4	%28,6	2	%14,3	1	%7,1	
	3A	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	4	%28,6	6	%42,9	
	3C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	4	1	%7,1	4	%28,6	1	%7,1	
5	3	%21,4	2	%14,3	3	%21,4		
Huzursuz	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =21,574 p=0,251
	2A	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	2	%14,3	
	3B	4	%28,6	7	%50,0	6	%42,9	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	1	%7,1	3	%21,4	4	%28,6	
5	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1		
İkna	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =12,743 p=0,388
	2A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
	3B	5	%35,7	7	%50,0	9	%64,3	

	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	3	%21,4	1	%7,1	1	%7,1	
	5	2	%14,3	5	%35,7	2	%14,3	
İnanış	1	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	X ² =19,400 p=0,150
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	2	%14,3	2	%14,3	1	%7,1	
	3B	4	%28,6	8	%57,1	9	%64,3	
	4	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	5	1	%7,1	3	%21,4	2	%14,3	
	Jüri	1	2	%14,3	3	%21,4	0	
2A		6	%42,9	1	%7,1	4	%28,6	
2B		0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
2C		1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
2D		1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
3A		1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
3B		3	%21,4	5	%35,7	5	%35,7	
4		0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
5		0	%0,0	2	%14,3	2	%14,3	
Karaciğer	1	4	%28,6	2	%14,3	0	%0,0	X ² =15,040 p=0,659
	2A	2	%14,3	3	%21,4	2	%14,3	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
	2D	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	4	%28,6	4	%28,6	5	%35,7	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
5	1	%7,1	1	%7,1	3	%21,4		
Kariyer	1	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	X ² =18,005 p=0,455
	2A	2	%14,3	2	%14,3	1	%7,1	
	2B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	2	%14,3	
	2D	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	3B	6	%42,9	6	%42,9	7	%50,0	
	3C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	4	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	
5	1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3		
Kibirli	1	5	%35,7	0	%0,0	1	%7,1	X ² =21,100 p=0,099
	2A	1	%7,1	3	%21,4	1	%7,1	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	3B	3	%21,4	8	%57,1	9	%64,3	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	4	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
5	2	%14,3	1	%7,1	2	%14,3		
Kura	1	5	%35,7	4	%28,6	1	%7,1	X ² =17,800 p=0,216
	2A	3	%21,4	2	%14,3	1	%7,1	
	2B	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	4	%28,6	9	%64,3	

	3C	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0			
	4	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1			
	5	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3			
Mazi	1	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	X ² =25,967 p=0,054		
	2A	4	%28,6	1	%7,1	0	%0,0			
	2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0			
	2C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0			
	3A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1			
	3B	2	%14,3	7	%50,0	11	%78,6			
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0			
	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1			
	5	5	%35,7	3	%21,4	1	%7,1			
	Mide	1	2	%14,3	1	%7,1	0		%0,0	X ² =13,486 p=0,637
2A		2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0			
2C		0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1			
2D		1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0			
3A		0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1			
3B		5	%35,7	7	%50,0	8	%57,1			
3C		0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1			
4		2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1			
5		2	%14,3	3	%21,4	2	%14,3			
Neşeli		1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =16,862 p=0,264	
	2A	0	%0,0	2	%14,3	1	%7,1			
	2B	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3			
	2C	1	%7,1	3	%21,4	1	%7,1			
	3B	5	%35,7	6	%42,9	7	%50,0			
	3C	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0			
	4	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1			
	5	5	%35,7	0	%0,0	2	%14,3			
	Ortak	2B	0	%0,0	2	%14,3	1	%7,1		X ² =8,304 p=0,761
		2C	4	%28,6	3	%21,4	2	%14,3		
2D		1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0			
3A		1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0			
3B		5	%35,7	6	%42,9	8	%57,1			
4		1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1			
5		2	%14,3	1	%7,1	2	%14,3			
Özgülven		1	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	X ² =13,750 p=0,617	
		2A	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0		
		2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0		
	2C	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0			
	3A	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3			
	3B	7	%50,0	8	%57,1	9	%64,3			
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0			
	4	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1			
	5	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1			
	Proje	2A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0		X ² =10,500 p=0,572
2B		0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1			
2C		0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0			
3B		8	%57,1	9	%64,3	11	%78,6			
3C		0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1			
4		1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0			
Rapor	5	4	%28,6	2	%14,3	1	%7,1			
	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0			

	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	3B	5	%35,7	8	%57,1	10	%71,4	$X^2=12,516$
	4	1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3	$p=0,252$
	5	6	%42,9	3	%21,4	2	%14,3	
	1	6	%42,9	1	%7,1	0	%0,0	
	2A	1	%7,1	4	%28,6	2	%14,3	
	2B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=22,571$
	3A	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	$p=0,126$
	3B	2	%14,3	5	%35,7	7	%50,0	
	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	5	1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3	
	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=27,298$
	3A	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	$p=0,038$
	3B	3	%21,4	8	%57,1	8	%57,1	
	4	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	
	5	3	%21,4	2	%14,3	4	%28,6	
	1	3	%21,4	3	%21,4	0	%0,0	
	2A	3	%21,4	3	%21,4	3	%21,4	
	2B	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=17,800$
	3A	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	$p=0,216$
	3B	2	%14,3	7	%50,0	6	%42,9	
	4	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	5	2	%14,3	0	%0,0	2	%14,3	
	2A	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
	2B	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	2D	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=16,000$
	3A	0	%0,0	2	%14,3	1	%7,1	$p=0,191$
	3B	6	%42,9	10	%71,4	8	%57,1	
	4	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	5	3	%21,4	1	%7,1	2	%14,3	
	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	$X^2=20,240$
	3B	5	%35,7	9	%64,3	11	%78,6	$p=0,123$
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	
	5	4	%28,6	2	%14,3	1	%7,1	
	2A	0	%0,0	3	%21,4	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	2C	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
	3A	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	$X^2=13,800$
	3B	4	%28,6	3	%21,4	8	%57,1	$p=0,314$
	4	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	5	6	%42,9	4	%28,6	2	%14,3	

Torun	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =8,850 p=0,716
	2A	1	%7,1	3	%21,4	1	%7,1	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
	3B	7	%50,0	8	%57,1	9	%64,3	
	4	1	%7,1	0	%0,0	2	%14,3	
	5	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
Tutku	1	7	%50,0	3	%21,4	0	%0,0	X ² =25,262 p=0,032
	2A	2	%14,3	1	%7,1	2	%14,3	
	2B	0	%0,0	3	%21,4	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	2	%14,3	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	3B	3	%21,4	3	%21,4	7	%50,0	
	4	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
5	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3		
Ukala	1	12	%85,7	3	%21,4	0	%0,0	X ² =36,800 p=0,000
	2A	2	%14,3	5	%35,7	3	%21,4	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	2C	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
	3A	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	3B	0	%0,0	0	%0,0	5	%35,7	
	5	0	%0,0	2	%14,3	3	%21,4	
Unutkan	1	6	%42,9	0	%0,0	0	%0,0	X ² =30,300 p=0,007
	2B	0	%0,0	3	%21,4	0	%0,0	
	2C	3	%21,4	0	%0,0	2	%14,3	
	3A	2	%14,3	2	%14,3	2	%14,3	
	3B	2	%14,3	6	%42,9	8	%57,1	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
5	0	%0,0	2	%14,3	2	%14,3		
Vurdumduymaz	1	11	%78,6	3	%21,4	0	%0,0	X ² =30,257 p=0,007
	2A	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	1	%7,1	5	%35,7	9	%64,3	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	4	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
5	0	%0,0	2	%14,3	2	%14,3		
Yaramaz	2A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	X ² =7,530 p=0,481
	3A	1	%7,1	2	%14,3	2	%14,3	
	3B	6	%42,9	7	%50,0	10	%71,4	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	5	6	%42,9	4	%28,6	2	%14,3	
Yaşlılık	1	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	X ² =16,559 p=0,280
	2B	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	
	3B	3	%21,4	5	%35,7	11	%78,6	
	3C	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	
	4	3	%21,4	2	%14,3	0	%0,0	
5	3	%21,4	2	%14,3	2	%14,3		

Tablo 61 incelendiğinde şu bulgu ve yorumlar ortaya çıkar: Asi ($x^2=34,724$; $p=0,004<0.05$), bilimsel ($x^2=34,721$; $p=0,004<0.05$), böbrekler ($x^2=29,779$; $p=0,008<0.05$), tutku ($x^2=25,262$; $p=0,032<0.05$), ukala ($x^2=36,800$; $p=0,000<0.05$), unutkan ($x^2=30,300$; $p=0,007<0.05$), vurdumduymaz ($x^2=30,257$; $p=0,007<0.05$) hedef isimleri ile ölçüm arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin bu hedef isimlere verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunduğu söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun bu hedef isimlere verdikleri yanıtlarda ön testten son test ve kalıcılık testine doğru bir puandan beş puana doğru anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu söylemek mümkündür.

Aday ($x^2=14,273$; $p=0,430>0.05$), akciğer ($x^2=16,013$; $p=0,452>0.05$), alingan ($x^2=19,197$; $p=0,084>0.05$), bağıllık ($x^2=14,300$; $p=0,576>0.05$), başvuru ($x^2=17,367$; $p=0,362>0.05$), bellek ($x^2=12,382$; $p=0,827>0.05$), bencil ($x^2=10,401$; $p=0,581>0.05$), beyin ($x^2=11,057$; $p=0,806>0.05$), çekingenlik ($x^2=26,607$; $p=0,087>0.05$), dalgın ($x^2=21,571$; $p=0,088>0.05$), değişim ($x^2=16,105$; $p=0,307>0.05$), dudak ($x^2=15,967$; $p=0,455>0.05$), endişeli ($x^2=20,673$; $p=0,110>0.05$), evlat ($x^2=8,278$; $p=0,763>0.05$), girişken ($x^2=20,023$; $p=0,219>0.05$), halsizlik ($x^2=22,250$; $p=0,135>0.05$), huzursuz ($x^2=21,574$; $p=0,251>0.05$), ikna ($x^2=12,743$; $p=0,388>0.05$), inanış ($x^2=19,400$; $p=0,150>0.05$), jüri ($x^2=17,870$; $p=0,332>0.05$), karaciğer ($x^2=15,040$; $p=0,659>0.05$), kariyer ($x^2=18,005$; $p=0,455>0.05$), kibirli ($x^2=21,100$; $p=0,099>0.05$), kura ($x^2=17,800$; $p=0,216>0.05$), mazi ($x^2=25,967$; $p=0,054>0.05$), mide ($x^2=13,486$; $p=0,637>0.05$), neşeli ($x^2=16,862$; $p=0,264>0.05$), ortak ($x^2=8,304$; $p=0,761>0.05$), özgüven ($x^2=13,750$; $p=0,617>0.05$), proje ($x^2=10,500$; $p=0,572>0.05$), rapor ($x^2=12,516$; $p=0,252>0.05$), sakatlık ($x^2=22,571$; $p=0,126>0.05$), saygılı ($x^2=27,298$; $p=0,038<0.05$), seminer ($x^2=17,800$; $p=0,216>0.05$), sorumsuz ($x^2=16,000$; $p=0,191>0.05$), sürpriz ($x^2=20,240$; $p=0,123>0.05$), tembel ($x^2=13,800$; $p=0,314>0.05$), torun ($x^2=8,850$; $p=0,716>0.05$), yaramaz ($x^2=7,530$; $p=0,481>0.05$), yaşlılık ($x^2=16,559$; $p=0,280>0.05$) gibi hedef isimler ile ölçüm arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ayrıca öğrencilerin bu hedef isimlere verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunmadığı söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun bu hedef isimlere verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında bir

puandan beş puana, yani bilinmeyenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını söylemek mümkündür.

KBÖ’de kontrol grubunun hedef fiillere verdikleri yanıtların değişimine ilişkin istatistikler Tablo 62’ de yer almaktadır.

Tablo 62. Kontrol Grubunda Hedef Fiillere Verilen Yanıtların Değişimine İlişkin Kay-Kare Sonuçları

	Ön Test		Son Test		Kalıcılık		p	
	n	%	n	%	n	%		
Beyazlaşmak	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =14,452 p=0,565
	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
	3B	3	%21,4	2	%14,3	4	%28,6	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	2	%14,3	
	4	2	%14,3	3	%21,4	2	%14,3	
	5	3	%21,4	5	%35,7	4	%28,6	
Güvenmek	2A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	X ² =10,844 p=0,370
	3A	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	3B	2	%14,3	5	%35,7	7	%50,0	
	3C	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	
	4	1	%7,1	3	%21,4	1	%7,1	
	5	8	%57,1	5	%35,7	4	%28,6	
Karşılaştırmak	1	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	X ² =23,429 p=0,103
	2A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	4	%28,6	1	%7,1	4	%28,6	
	2D	5	%35,7	2	%14,3	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	5	%35,7	6	%42,9	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	5	0	%0,0	3	%21,4	3	%21,4	
Kollamak	1	5	%35,7	1	%7,1	1	%7,1	X ² =19,471 p=0,245
	2A	4	%28,6	5	%35,7	1	%7,1	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	0	%0,0	2	%14,3	1	%7,1	
	3A	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	
	3B	1	%7,1	3	%21,4	6	%42,9	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
	5	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
Önermek	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =15,100 p=0,517
	2A	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	2C	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	

	2D	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	5	%35,7	7	%50,0	8	%57,1	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	2	%14,3	1	%7,1	2	%14,3	
	5	2	%14,3	3	%21,4	1	%7,1	
Yakınlaştırmak	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	2	%14,3	3	%21,4	0	%0,0	X ² =19,580
	3B	7	%50,0	7	%50,0	11	%78,6	p=0,144
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	1	%7,1	0	%0,0	2	%14,3	
	5	1	%7,1	3	%21,4	0	%0,0	
		1	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0
Yaralamak	2A	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	
	2C	3	%21,4	2	%14,3	2	%14,3	X ² =14,386
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	p=0,570
	3A	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	3B	3	%21,4	5	%35,7	7	%50,0	
	4	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
	5	2	%14,3	2	%14,3	2	%14,3	

Tablo 62 incelendiğinde şu bulgu ve yorumlar yapılabilir: Beyazlaşmak ($x^2=14,452$; $p=0,565>0,05$), güvenmek ($x^2=10,844$; $p=0,370>0,05$), karşılaştırmak ($x^2=23,429$; $p=0,103>0,05$), kollamak ($x^2=19,471$; $p=0,245>0,05$), önermek ($x^2=15,100$; $p=0,517>0,05$), yakınlaştırmak ($x^2=19,580$; $p=0,144>0,05$), yaralamak ($x^2=14,386$; $p=0,570>0,05$) hedef fiilleri ile ölçüm arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin bu hedef fiillere verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunmadığı görülebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun bu hedef fiillere verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir.

4.1.10.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgular ve Yorum

Hedef söz öbeğine ait unsurlar söz ile cümle grubu yapı ve kuruluşunda olanlar bakımından ayrı ayrı verilmiştir.

4.1.10.2.1. Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Hedef söz yapı ve kuruluşunda isim ve sıfat tamlamalarına ait bulgu ve yorumlar bulunmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin hedef isim tamlamalarına verdikleri yanıtlardaki değişim Tablo 63'te verilmiştir.

Tablo 63. Kontrol Grubunda Hedef İsim Tamlamalarına Verilen Yanıtların Değişimine İlişkin Kay- Kare Bulguları

		Ön Test		Son Test		Kalıcılık		p
		n	%	n	%	n	%	
Ad Koyma Kavgası	1	8	%57,1	1	%7,1	0	%0,0	X ² =34,010 p=0,001
	2A	4	%28,6	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	3B	0	%0,0	3	%21,4	4	%28,6	
	4	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
	5	0	%0,0	8	%57,1	6	%42,9	
Barınma Yetersizliği	1	5	%35,7	3	%21,4	2	%14,3	X ² =23,478 p=0,173
	2A	2	%14,3	6	%42,9	3	%21,4	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	1	%7,1	1	%7,1	4	%28,6	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	5	0	%0,0	3	%21,4	4	%28,6	
Bebek Bakımı	1	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	X ² =24,100 p=0,152
	2A	3	%21,4	3	%21,4	0	%0,0	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	1	%7,1	3	%21,4	
	2D	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	
	3B	3	%21,4	3	%21,4	6	%42,9	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	5	0	%0,0	3	%21,4	1	%7,1	
Çocuğun Adı	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =10,800 p=0,546
	2B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	3B	4	%28,6	7	%50,0	7	%50,0	
	3C	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	
	4	4	%28,6	2	%14,3	4	%28,6	
Değişim Programı	5	4	%28,6	2	%14,3	1	%7,1	X ² =23,100 p=0,187
	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	2	%14,3	1	%7,1	2	%14,3	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	

	2C	0	%0,0	5	%35,7	5	%35,7	
	2D	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	6	%42,9	2	%14,3	2	%14,3	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	5	2	%14,3	2	%14,3	2	%14,3	
Ev Sahipliği	1	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	X ² =11,091 p=0,679
	2A	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	
	2B	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	7	%50,0	8	%57,1	7	%50,0	
	2D	3	%21,4	0	%0,0	1	%7,1	
	3B	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	4	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	5	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
Hayat Arkadaşı	1	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	X ² =13,733 p=0,619
	2A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	7	%50,0	6	%42,9	5	%35,7	
	2D	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	2	%14,3	5	%35,7	
	3C	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	4	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
5	2	%14,3	1	%7,1	2	%14,3		
Hayat Şartları	2A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	X ² =11,654 p=0,474
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	3B	4	%28,6	7	%50,0	7	%50,0	
	3C	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
	4	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
5	5	%35,7	4	%28,6	4	%28,6		
Hayatınızın Aşkı	2A	3	%21,4	1	%7,1	0	%0,0	X ² =8,786 p=0,721
	2C	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	3A	3	%21,4	2	%14,3	2	%14,3	
	3B	5	%35,7	5	%35,7	8	%57,1	
	3C	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	
	4	1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3	
5	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1		
İstihdam Yetersizliği	1	4	%28,6	5	%35,7	1	%7,1	X ² =26,807 p=0,020
	2A	5	%35,7	1	%7,1	2	%14,3	
	2B	3	%21,4	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	5	%35,7	4	%28,6	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	0	%0,0	1	%7,1	6	%42,9	
	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	5	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
İş İlanı	2A	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	X ² =9,233 p=0,510
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	3	%21,4	1	%7,1	
	3B	4	%28,6	6	%42,9	8	%57,1	
	4	3	%21,4	1	%7,1	2	%14,3	
	5	5	%35,7	3	%21,4	2	%14,3	
Karar Anı	1	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	

	2A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	3	%21,4	2	%14,3	
	2D	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	$X^2=14,737$
	3B	6	%42,9	5	%35,7	8	%57,1	$p=0,544$
	3C	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	4	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	5	1	%7,1	2	%14,3	3	%21,4	
Kimlik Arayışı	1	4	%28,6	1	%7,1	1	%7,1	
	2A	6	%42,9	6	%42,9	1	%7,1	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	2	%14,3	
	2D	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	$X^2=18,846$
	3A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	$p=0,171$
	3B	2	%14,3	4	%28,6	8	%57,1	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
Not Kaygısı	1	4	%28,6	3	%21,4	3	%21,4	
	2A	5	%35,7	7	%50,0	2	%14,3	
	2B	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	2	%14,3	3	%21,4	$X^2=15,200$
	3A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	$p=0,365$
	3B	0	%0,0	0	%0,0	3	%21,4	
	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	5	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
Püf Noktası	1	3	%21,4	1	%7,1	0	%0,0	
	2A	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	$X^2=15,855$
	3A	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	$p=0,322$
	3B	6	%42,9	6	%42,9	10	%71,4	
	4	2	%14,3	1	%7,1	2	%14,3	
	5	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	
Sosyal İmkanların Yetersizliği	1	3	%21,4	2	%14,3	1	%7,1	
	2A	5	%35,7	5	%35,7	1	%7,1	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	$X^2=18,383$
	2C	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	$p=0,105$
	3B	3	%21,4	5	%35,7	11	%78,6	
	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	5	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
Takım Çalışması	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	4	%28,6	2	%14,3	1	%7,1	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	5	%35,7	0	%0,0	4	%28,6	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=27,067$
	3A	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	$p=0,078$
	3B	1	%7,1	9	%64,3	5	%35,7	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	5	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
Ulaşım Sıkıntısı	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	3	%21,4	1	%7,1	0	%0,0	$X^2=18,200$
	2B	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	$p=0,198$
	2C	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	

3A	0	%0,0	2	%14,3	2	%14,3
3B	5	%35,7	6	%42,9	9	%64,3
4	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1
5	1	%7,1	2	%14,3	2	%14,3

Tablo 63 incelendiğinde; ad koyma kavgası ($x^2=34,010$; $p=0,001<0.05$) ve istihdam yetersizliği ($x^2=26,807$; $p=0,020<0.05$) ile ölçüm arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin bu hedef isim tamlamalarına verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunduğu söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun bu hedef isimlere verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine bir puandan beş puana doğru anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu söylemek mümkündür.

Barınma yetersizliği ($x^2=23,478$; $p=0,173>0.05$), bebek bakımı ($x^2=24,100$; $p=0,152>0.05$), çocuğun adı ($x^2=10,800$; $p=0,546>0.05$), değişim programı ($x^2=23,100$; $p=0,187>0.05$), ev sahipliği ($x^2=11,091$; $p=0,679>0.05$), hayat arkadaşı ($x^2=13,733$; $p=0,619>0.05$), hayat şartları ($x^2=11,654$; $p=0,474>0.05$), hayatınızın aşkı ($x^2=8,786$; $p=0,721>0.05$), iş ilanı ($x^2=9,233$; $p=0,510>0.05$), karar anı ($x^2=14,737$; $p=0,544>0.05$), kimlik arayışı ($x^2=18,846$; $p=0,171>0.05$), not kaygısı ($x^2=15,200$; $p=0,365>0.05$), püf noktası ($x^2=15,855$; $p=0,322>0.05$), sosyal imkânların yetersizliği ($x^2=18,383$; $p=0,105>0.05$), takım çalışması ($x^2=27,067$; $p=0,078>0.05$), ulaşım sıkıntısı ($x^2=18,200$; $p=0,198>0.05$), ile ölçüm arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin bu hedef isim tamlamalarına verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunmadığı söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun bu hedef isimlere verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine doğru bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu söylemek mümkündür.

Kontrol grubunun hedef sıfat tamlamalarına verdikleri yanıtlar Tablo 64'te yer almaktadır.

Tablo 64. Kontrol Grubunda Hedef Sıfat Tamlamalarına Verilen Yanıtların Değişimine İlişkin Kay- Kare Testi Bulguları

	Ön Test		Son Test		Kalıcılık		p	
	n	%	n	%	n	%		
Asıl Mesele	1	4	%28,6	1	%7,1	0	%0,0	X ² =27,723 p=0,034
	2A	1	%7,1	4	%28,6	1	%7,1	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
	2D	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3B	4	%28,6	2	%14,3	5	%35,7	
	4	0	%0,0	3	%21,4	5	%35,7	
	5	0	%0,0	3	%21,4	1	%7,1	
Eski Günler	2A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	X ² =14,590 p=0,265
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	3B	3	%21,4	8	%57,1	7	%50,0	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	2	%14,3	1	%7,1	2	%14,3	
Kalabalık Sınıflar	1	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	X ² =3,737 p=0,958
	2C	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	5	%35,7	6	%42,9	8	%57,1	
	3C	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	
	4	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
Kırlı Hava	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =18,464 p=0,048
	3A	0	%0,0	3	%21,4	0	%0,0	
	3B	3	%21,4	7	%50,0	10	%71,4	
	3C	2	%14,3	1	%7,1	2	%14,3	
	4	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
Mesleki Eğitim	1	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	X ² =16,800 p=0,267
	2A	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	
	2C	2	%14,3	3	%21,4	1	%7,1	
	2D	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	3B	4	%28,6	6	%42,9	10	%71,4	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
Mesleki Gelişim	5	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	X ² =19,227 p=0,378
	1	3	%21,4	0	%0,0	1	%7,1	
	2A	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	2C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	3	%21,4	0	%0,0	
	3B	5	%35,7	7	%50,0	10	%71,4	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
Niteliksiz Eğitim	4	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	X ² =26,564 p=0,009
	5	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	1	6	%42,9	3	%21,4	2	%14,3	
	2A	8	%57,1	10	%71,4	2	%14,3	
	2C	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	3B	0	%0,0	0	%0,0	4	%28,6	

	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	5	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
Pilot üniversite	1	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	2A	5	%35,7	4	%28,6	2	%14,3	
	2B	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	5	%35,7	7	%50,0	8	%57,1	X ² =12,973
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	p=0,529
	3B	0	%0,0	2	%14,3	1	%7,1	
	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	5	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
Sağlıksız Beslenme	2A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	X ² =11,045
	3B	4	%28,6	8	%57,1	10	%71,4	p=0,682
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	3	%21,4	1	%7,1	2	%14,3	
	5	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
Sonuç Odaklı	1	3	%21,4	2	%14,3	0	%0,0	
	2A	3	%21,4	3	%21,4	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	2C	5	%35,7	1	%7,1	3	%21,4	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	X ² =24,067
	3B	3	%21,4	5	%35,7	7	%50,0	p=0,088
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
Uzun Yıllar	5	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	2A	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	2	%14,3	1	%7,1	
	3B	4	%28,6	7	%50,0	10	%71,4	X ² =16,771
	3C	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	p=0,158
	4	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	5	6	%42,9	2	%14,3	2	%14,3	

Tablo 64 incelendiğinde Asıl mesele ($x^2=27,723$; $p=0,034<0,05$), kirli hava ($x^2=18,464$; $p=0,048<0,05$) ve niteliksiz eğitim ($x^2=26,564$; $p=0,009<0,05$) sıfat tamlamaları ile ölçüm arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Eski günler ($x^2=14,590$; $p=0,265>0,05$), kalabalık sınıflar ($x^2=3,737$; $p=0,958>0,05$), mesleki eğitim ($x^2=16,800$; $p=0,267>0,05$), mesleki gelişim ($x^2=19,227$; $p=0,378>0,05$), pilot üniversite ($x^2=12,973$; $p=0,529>0,05$), sağlıksız beslenme ($x^2=11,045$; $p=0,682>0,05$), sonuç odaklı ($x^2=24,067$; $p=0,088>0,05$), uzun yıllar ($x^2=16,771$; $p=0,158>0,05$) sıfat tamlamaları ile ölçüm arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin bu hedef isim tamlamalarına verdikleri

yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunmadığı söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun bu hedef isimlere verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine doğru bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilineye doğru anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir.

4.1.10.2.2. Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu kısımda atasözleri, deyimler, isim fiiller, yardımcı birleşik fiiller ve kalıp ifadeler verilen yanıtlar yer alacaktır. Kontrol grubunun hedef atasözüne verdikleri yanıtlardaki değişim Tablo 65’te verilmiştir.

Tablo 65. Kontrol Grubunda Hedef Atasözlerine Verilen Yanıtların Değişimi

	Ön Test		Son Test		Kalıcılık		p	
	n	%	n	%	n	%		
Adamın İyisi İş Başında Belli Olur	1	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	X ² =17,824 p=0,467
	2A	4	%28,6	1	%7,1	2	%14,3	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	3B	4	%28,6	7	%50,0	6	%42,9	
	3C	0	%0,0	2	%14,3	1	%7,1	
	4	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	5	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
Akılsız Başın Cezasını Ayaklar Çeker	1	7	%50,0	0	%0,0	0	%0,0	X ² =35,067 p=0,004
	2A	5	%35,7	3	%21,4	1	%7,1	
	2C	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
	2D	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	3B	1	%7,1	4	%28,6	5	%35,7	
	3C	0	%0,0	3	%21,4	0	%0,0	
	4	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	5	0	%0,0	2	%14,3	3	%21,4	
	Altın Ateşte İnsan Mihnette Belli Olur	1	5	%35,7	0	%0,0	0	
2A		4	%28,6	2	%14,3	1	%7,1	
2B		1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
2C		2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
3A		1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3	
3B		1	%7,1	4	%28,6	6	%42,9	
3C		0	%0,0	3	%21,4	1	%7,1	
4		0	%0,0	1	%7,1	3	%21,4	
5		0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
Aşını Eşini İşini Bil		1	8	%57,1	2	%14,3	2	%14,3

	2A	5	%35,7	3	%21,4	2	%14,3	
	3A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	0	%0,0	4	%28,6	5	%35,7	$X^2=19,867$
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	$p=0,070$
	4	0	%0,0	2	%14,3	1	%7,1	
	5	0	%0,0	2	%14,3	3	%21,4	
	1	5	%35,7	0	%0,0	1	%7,1	
	2A	4	%28,6	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
Bana Arkadaşımı Söyle Sana Kim Olduğunu Söyleyeyim	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	$X^2=26,200$
	3B	3	%21,4	6	%42,9	9	%64,3	$p=0,051$
	3C	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	
	4	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	5	0	%0,0	3	%21,4	1	%7,1	
	1	7	%50,0	1	%7,1	2	%14,3	
	2A	6	%42,9	3	%21,4	1	%7,1	
	2C	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	
Bin Ölçüp Bir Biçmeli	2D	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	$X^2=28,667$
	3B	0	%0,0	2	%14,3	7	%50,0	$p=0,012$
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	5	0	%0,0	3	%21,4	3	%21,4	
	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
Damlaya Damlaya Göl Olur	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	$X^2=28,200$
	3B	3	%21,4	7	%50,0	10	%71,4	$p=0,013$
	3C	2	%14,3	4	%28,6	1	%7,1	
	4	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	5	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	
	1	7	%50,0	2	%14,3	1	%7,1	
	2A	5	%35,7	5	%35,7	2	%14,3	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
Danışan Dağı Aşmış Danışmayan Yolu Şaşmış	3A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	$X^2=22,100$
	3B	0	%0,0	3	%21,4	7	%50,0	$p=0,077$
	3C	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	4	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	5	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	3	%21,4	0	%0,0	1	%7,1	
Emek Olmadan Yemek Olmaz	3A	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	$X^2=22,394$
	3B	3	%21,4	9	%64,3	5	%35,7	$p=0,071$
	3C	1	%7,1	1	%7,1	3	%21,4	
	4	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	5	0	%0,0	4	%28,6	2	%14,3	
	1	9	%64,3	4	%28,6	3	%21,4	
	2A	4	%28,6	8	%57,1	6	%42,9	
Kul Bunalmayınca Hızır Yetişmez	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=21,208$
	2C	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	$p=0,047$
	3B	0	%0,0	0	%0,0	3	%21,4	
	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	

	5	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
Kusursuz Dost Arayan Dostsuz Kalır	3B	6	%42,9	10	%71,4	11	%78,6	X ² =16,556
	3C	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	p=0,167
	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	5	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	1	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	
	2A	5	%35,7	4	%28,6	4	%28,6	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
Nasıpten Öteye Köy Yoktur	3A	2	%14,3	2	%14,3	0	%0,0	X ² =12,368
	3B	2	%14,3	5	%35,7	7	%50,0	p=0,417
	4	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	5	1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3	
	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	2	%14,3	5	%35,7	2	%14,3	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	3	%21,4	1	%7,1	1	%7,1	
Öfkeyle Kalkan Zararla Oturur	3A	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	X ² =28,600
	3B	2	%14,3	4	%28,6	8	%57,1	p=0,027
	3C	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	5	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	

Tablo 65 incelendiğinde; Akılsız başın cezasını ayaklar çeker ($x^2=35,067$; $p=0,004<0.05$), altın ateşte insan mihnette belli olur ($x^2=29,955$; $p=0,018<0.05$), bin ölçüp bir biçmeli ($x^2=28,667$; $p=0,012<0.05$), damlaya damlaya göl olur ($x^2=28,200$; $p=0,013<0.05$), kul bunalmayınca hızır yetişmez ($x^2=21,208$; $p=0,047<0.05$), öfkeyle kalkan zararlar oturur ($x^2=28,600$; $p=0,027<0.05$) hedef atasözleri ile ölçüm arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin bu hedef atasözlerine verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin var olduğu söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun bu hedef atasözlerine verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine doğru bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olduğu söylenebilir.

Adamın iyisi iş başında belli olur ($x^2=17,824$; $p=0,467>0.05$), aşını eşini işini bil ($x^2=19,867$; $p=0,070>0.05$), bana arkadaşımı söyle sana kim olduğumu söyleyeyim ($x^2=26,200$; $p=0,051>0.05$), danışan dağı aşmış danışmayan yolu şaşmış ($x^2=22,100$;

$p=0,077>0.05$), emek olmadan yemek olmaz ($\chi^2=22,394$; $p=0,071>0.05$), kusursuz dost arayan dostsuz kalır ($\chi^2=16,556$; $p=0,167>0.05$), nasipten öteye köy yoktur ($\chi^2=12,368$; $p=0,417>0.05$) atasözleri ile ölçüm arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. kontrol grubundaki öğrencilerin bu hedef atasözlerine verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunmadığı söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun bu hedef atasözlerine verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine bilinmeyenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu söylemek mümkündür.

Kontrol grubunun hedef deyimlere verdikleri yanıtlardaki değişime ilişkin bulgular Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66. Kontrol Grubunda Hedef Deyimlere Verilen Yanıtların Değişimi

		Ön Test		Son Test		Kalıcılık		p
		n	%	n	%	n	%	
Dile Getirmek	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=26,420$ $p=0,048$
	2A	4	%28,6	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	3	%21,4	4	%28,6	6	%42,9	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	1	%7,1	3	%21,4	3	%21,4	
	5	0	%0,0	3	%21,4	3	%21,4	
	Gözlerine İnanamamak	2A	0	%0,0	0	%0,0	1	
2C		1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
3A		0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
3B		5	%35,7	5	%35,7	7	%50,0	
3C		1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
4		4	%28,6	2	%14,3	1	%7,1	
5		3	%21,4	6	%42,9	3	%21,4	

Tablo 66 incelendiğinde: Dile getirmek deyimini ile ölçüm arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=26,420$; $p=0,048<0.05$) kontrol grubundaki öğrencilerin bu hedef deyimlere verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunduğu söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun bu hedef deyimlere verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine doğru bir

puandan beş puana yani bilinmeyenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu söylemek mümkündür.

Gözlerine inanmamak deyimi ile ölçüm arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=11,971$; $p=0,448>0.05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin bu hedef deyimlere verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunmadığı söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun bu hedef isimlere verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine doğru bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını söylemek mümkündür.

Kontrol grubunun hedef isim fiillere verdikleri yanıtlardaki değişim Tablo 67'de yer almaktadır.

Tablo 67. Kontrol Grubunda Hedef İsim Fiillere Verilen Yanıtların Değişimi

	Ön Test		Son Test		Kalıcılık		p	
	n	%	n	%	n	%		
Bir işin elinde olması	1	1	%7,1	0	%0,0	2	%14,3	$X^2=21,833$ $p=0,239$
	2A	3	%21,4	0	%0,0	1	%7,1	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3B	1	%7,1	5	%35,7	3	%21,4	
	3C	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
	4	4	%28,6	3	%21,4	2	%14,3	
	5	0	%0,0	4	%28,6	4	%28,6	
Dengeli Bir Hayat Sürmek	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=18,400$ $p=0,189$
	2A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	3	%21,4	0	%0,0	
	3A	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	
	3B	3	%21,4	5	%35,7	7	%50,0	
	3C	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	
	4	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
5	2	%14,3	2	%14,3	5	%35,7		
Ders Yükünün Fazla Olması	1	7	%50,0	5	%35,7	1	%7,1	$X^2=21,131$ $p=0,020$
	2A	6	%42,9	7	%50,0	4	%28,6	
	2C	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	3B	0	%0,0	2	%14,3	4	%28,6	
	4	0	%0,0	0	%0,0	3	%21,4	
5	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0		
Devamlı Gelişmelere Odaklanmak	1	4	%28,6	1	%7,1	0	%0,0	

	2A	7	%50,0	5	%35,7	2	%14,3	
	2C	0	%0,0	0	%0,0	3	%21,4	
	2D	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	5	%35,7	4	%28,6	$X^2=24,787$
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	$p=0,037$
	4	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	5	1	%7,1	1	%7,1	3	%21,4	
Eski Günlerde Olduğu Gibi olmak	2A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	7	%50,0	7	%50,0	9	%64,3	$X^2=8,348$
	3C	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	$p=0,757$
	4	2	%14,3	2	%14,3	0	%0,0	
	5	2	%14,3	1	%7,1	4	%28,6	
Eskilerden Konuşmak	1	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	2A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	$X^2=17,300$
	3B	3	%21,4	8	%57,1	9	%64,3	$p=0,366$
	3C	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	5	4	%28,6	3	%21,4	3	%21,4	
Geleceğe Dair Hayaller Kurmak	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	3	%21,4	2	%14,3	
	2D	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	$X^2=13,411$
	3B	6	%42,9	3	%21,4	7	%50,0	$p=0,494$
	3C	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	4	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
	5	1	%7,1	4	%28,6	2	%14,3	
Gelişimi Takip Etmek	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=20,771$
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	$p=0,187$
	3B	4	%28,6	7	%50,0	10	%71,4	
	3C	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	4	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	5	3	%21,4	4	%28,6	3	%21,4	
Gerektiğini Söylemek	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	3	%21,4	$X^2=17,571$
	3B	4	%28,6	4	%28,6	6	%42,9	$p=0,227$
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	5	5	%35,7	6	%42,9	3	%21,4	
Göbek Bırakmak	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	$X^2=18,875$
	2B	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	$p=0,400$
	2C	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	2D	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	

	3A	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
	3B	5	%35,7	5	%35,7	6	%42,9	
	3C	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	5	1	%7,1	4	%28,6	3	%21,4	
	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	3	%21,4	2	%14,3	1	%7,1	
	2B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
Hamilelikte Beslenme	3A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	X ² =18,868
	3B	4	%28,6	7	%50,0	8	%57,1	p=0,276
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	2	%14,3	1	%7,1	
	5	1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3	
	2A	2	%14,3	2	%14,3	1	%7,1	
	2C	1	%7,1	2	%14,3	2	%14,3	
	2D	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
İşe Kabul Edilmek	3A	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	X ² =8,200
	3B	4	%28,6	6	%42,9	5	%35,7	p=0,879
	3C	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	4	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	5	3	%21,4	3	%21,4	3	%21,4	
	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
Kendine Güvensizlik olması	3A	1	%7,1	3	%21,4	0	%0,0	X ² =18,140
	3B	5	%35,7	9	%64,3	11	%78,6	p=0,200
	3C	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	
	4	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	5	2	%14,3	2	%14,3	1	%7,1	
	2A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	
Kendini Beğenmiş olmak	2D	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	X ² =17,750
	3A	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	p=0,218
	3B	6	%42,9	9	%64,3	9	%64,3	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	5	3	%21,4	1	%7,1	2	%14,3	
	1	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2A	4	%28,6	3	%21,4	2	%14,3	
	2C	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
Kendisiyle Barışık olmak	3A	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	X ² =14,637
	3B	5	%35,7	5	%35,7	7	%50,0	p=0,551
	3C	1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3	
	4	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	5	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	2A	3	%21,4	2	%14,3	1	%7,1	
	2C	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
Kitaplardan Kopmamak	3A	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	X ² =18,619
	3B	3	%21,4	8	%57,1	7	%50,0	p=0,180
	3C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	

	4	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	5	2	%14,3	2	%14,3	3	%21,4	
	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	2	%14,3	2	%14,3	1	%7,1	
	3A	2	%14,3	2	%14,3	0	%0,0	X ² =14,900
	3B	3	%21,4	6	%42,9	9	%64,3	p=0,532
	3C	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
	4	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	5	1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3	
	1	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	X ² =21,240
	3B	5	%35,7	9	%64,3	11	%78,6	p=0,169
	3C	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
	4	1	%7,1	0	%0,0	2	%14,3	
	5	5	%35,7	1	%7,1	0	%0,0	
	1	2	%14,3	2	%14,3	1	%7,1	
	2A	6	%42,9	3	%21,4	2	%14,3	
	2B	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	2	%14,3	1	%7,1	X ² =14,735
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	p=0,397
	3B	3	%21,4	3	%21,4	8	%57,1	
	4	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	5	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	X ² =19,700
	3B	3	%21,4	7	%50,0	10	%71,4	p=0,234
	3C	2	%14,3	2	%14,3	0	%0,0	
	4	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	5	3	%21,4	1	%7,1	2	%14,3	
	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	X ² =13,080
	3B	8	%57,1	9	%64,3	8	%57,1	p=0,520
	3C	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	4	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	
	5	1	%7,1	2	%14,3	3	%21,4	
	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	1	%7,1	4	%28,6	1	%7,1	
	2B	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	X ² =14,800
	3A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	p=0,392
	3B	6	%42,9	5	%35,7	9	%64,3	
	4	1	%7,1	0	%0,0	2	%14,3	
	5	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	

Tanışmaya Can Atmak	1	3	%21,4	2	%14,3	0	%0,0	X ² =28,350 p=0,029
	2A	3	%21,4	4	%28,6	1	%7,1	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	2C	5	%35,7	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	2	%14,3	1	%7,1	
	3B	1	%7,1	1	%7,1	8	%57,1	
	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	5	2	%14,3	2	%14,3	2	%14,3	
Telefonunu Vermek	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =20,077 p=0,217
	2A	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	1	%7,1	3	%21,4	
	2D	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	2	%14,3	2	%14,3	
	3B	3	%21,4	4	%28,6	6	%42,9	
	4	2	%14,3	0	%0,0	2	%14,3	
	5	2	%14,3	4	%28,6	1	%7,1	
Yemeklerin Pahalı Olması	1	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	X ² =14,991 p=0,525
	2A	3	%21,4	3	%21,4	1	%7,1	
	2B	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	7	%50,0	7	%50,0	9	%64,3	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	5	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
Belli Etmek	1	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	X ² =26,929 p=0,042
	2A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	5	%35,7	2	%14,3	0	%0,0	
	2D	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	2	%14,3	
	3B	1	%7,1	5	%35,7	6	%42,9	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	1	%7,1	2	%14,3	4	%28,6	
	5	0	%0,0	3	%21,4	1	%7,1	

Tablo 67 incelendiğinde: Belli etmek ($x^2=26,929$; $p=0,042<0,05$), ders yükünün fazla olması ($x^2=21,131$; $p=0,020<0,05$), devamlı gelişmelere odaklanmak ($x^2=24,787$; $p=0,037<0,05$), tanışmaya can atmak ($x^2=28,350$; $p=0,029<0,05$) isim fiilleri ile ölçüm arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin bu hedef isim fiillere verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunduğu söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun bu hedef isim fiillere verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine doğru bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu söylemek mümkündür.

Bir işin elinde olması ($x^2=21,833$; $p=0,239>0.05$), dengeli bir hayat sürmek ($x^2=18,400$; $p=0,189>0.05$), eski günlerde olduğu gibi olmak ($x^2=8,348$; $p=0,757>0.05$), eskilerden konuşmak ($x^2=17,300$; $p=0,366>0.05$), geleceğe dair hayaller kurmak ($x^2=13,411$; $p=0,494>0.05$), gelişimi takip etmek ($x^2=20,771$; $p=0,187>0.05$), gerektiğini söylemek ($x^2=17,571$; $p=0,227>0.05$), göbük bırakmak ($x^2=18,875$; $p=0,400>0.05$), hamilelikte beslenme ($x^2=18,868$; $p=0,276>0.05$), işe kabul edilmek ($x^2=8,200$; $p=0,879>0.05$), kendine güvensizlik olması ($x^2=18,140$; $p=0,200>0.05$), kendini beğenmiş olmak ($x^2=17,750$; $p=0,218>0.05$), kendisiyle barışık olmak ($x^2=14,637$; $p=0,551>0.05$), kitaplardan kopmamak ($x^2=18,619$; $p=0,180>0.05$), konuşması düzgün olmak ($x^2=14,900$; $p=0,532>0.05$), mantıklı karar almak ($x^2=21,240$; $p=0,169>0.05$), meşgul değil üretken olmak ($x^2=14,735$; $p=0,397>0.05$), mutlu bir yuva kurmak ($x^2=19,700$; $p=0,234>0.05$), soğuktan ölmek üzere olmak ($x^2=13,080$; $p=0,520>0.05$), tanıma fırsatı elde etmek ($x^2=14,800$; $p=0,392>0.05$), telefonunu vermek ($x^2=20,077$; $p=0,217>0.05$), yemeklerin pahalı olması ($x^2=14,991$; $p=0,525>0.05$) isim fiilleri ile ölçüm arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin bu hedef isim fiillere verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunmadığı söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun bu hedef isimlere verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine doğru bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını söylemek mümkündür.

Kontrol grubunun yardımcı birleşik fiillere verdikleri yanıtlardaki değişime ilişkin veriler Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68. Kontrol Grubunda Hedef Yardımcı Birleşik Fiillere Verilen Yanıtların Değişimi

	Ön Test		Son Test		Kalıcılık		p
	n	%	n	%	n	%	
Doktora Yapmak	2A	4	%28,6	1	%7,1	1	%7,1
	2C	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1
	3A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1
	3B	4	%28,6	5	%35,7	6	%42,9
	3C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0
	4	2	%14,3	2	%14,3	1	%7,1
	5	1	%7,1	5	%35,7	4	%28,6

$X^2=12,400$
 $p=0,414$

Elde Etmek	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =18,673 p=0,412
	2A	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	0	%0,0	2	%14,3	1	%7,1	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3B	3	%21,4	6	%42,9	5	%35,7	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	2	%14,3	2	%14,3	1	%7,1	
	5	4	%28,6	2	%14,3	5	%35,7	
Haksızlık Etmek	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =23,000 p=0,191
	2A	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	2D	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	3B	1	%7,1	5	%35,7	6	%42,9	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	1	%7,1	6	%42,9	1	%7,1	
	5	4	%28,6	1	%7,1	3	%21,4	
Tavsiye Etmek	2A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	X ² =12,080 p=0,439
	2B	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	2	%14,3	
	3B	8	%57,1	8	%57,1	9	%64,3	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	3	%21,4	2	%14,3	1	%7,1	
Tedirgin Etmek	1	4	%28,6	1	%7,1	0	%0,0	X ² =20,697 p=0,110
	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	
	2C	3	%21,4	1	%7,1	1	%7,1	
	3A	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	3B	2	%14,3	7	%50,0	8	%57,1	
Teşvik Etmek	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =17,384 p=0,236
	2A	1	%7,1	4	%28,6	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3	
	3B	5	%35,7	5	%35,7	9	%64,3	
4	0	%0,0	2	%14,3	1	%7,1		
5	3	%21,4	1	%7,1	2	%14,3		

Tablo 68'e bakıldığında doktora yapmak ($x^2=12,400$; $p=0,414>0,05$), elde etmek ($x^2=18,673$; $p=0,412>0,05$), haksızlık etmek ($x^2=23,000$; $p=0,191>0,05$), tavsiye etmek ($x^2=12,080$; $p=0,439>0,05$), tedirgin etmek ($x^2=20,697$; $p=0,110>0,05$), teşvik etmek ($x^2=17,384$; $p=0,236>0,05$), yardımcı birleşik fiiller ile ölçüm arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin bu hedef yardımcı birleşik fiillere

verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunmadığı söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun bu hedef yardımcı birleşik fiillere verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine doğru bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını söylemek mümkündür.

Kontrol grubunun hedef kalıp ifadelerine verdikleri yanıtlardaki değişime ilişkin bulgular Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69. Kontrol Grubunda Hedef Kalıp İfadelerine Verilen Yanıtların Değişimi

	Ön Test		Son Test		Kalıcılık		p	
	n	%	n	%	n	%		
Allah Adıyla Yaşatsın!	1	7	%50,0	1	%7,1	0	%0,0	X ² =26,250 p=0,094
	2A	1	%7,1	0	%0,0	2	%14,3	
	2B	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	
	2C	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
	3B	1	%7,1	2	%14,3	3	%21,4	
	3C	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	4	1	%7,1	2	%14,3	3	%21,4	
	5	0	%0,0	3	%21,4	1	%7,1	
Hayırlısı Olsun	2A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	X ² =27,818 p=0,015
	2B	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	2C	4	%28,6	5	%35,7	2	%14,3	
	2D	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	2	%14,3	7	%50,0	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
5	3	%21,4	3	%21,4	3	%21,4		
Maşallah, Sen Hiç Değişmemişsin!	1	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	X ² =14,100 p=0,442
	2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	8	%57,1	9	%64,3	11	%78,6	
	3C	2	%14,3	2	%14,3	0	%0,0	
	4	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
5	3	%21,4	1	%7,1	1	%7,1		

Tablo 69 incelendiğinde Hayırlısı olsun ile ölçüm arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X²=27,818; p=0,015<0.05). Fakat Allah Adıyla Yaşatsın! (X²=26,250; p=0,094>0.05). Maşallah, Sen Hiç Değişmemişsin! Kalıp ifadeleri ile ölçüm arasında

anlamli ilişki bulunmamıştır ($X^2=14,100$; $p=0,442>0.05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin hedef kalıp ifadelere verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamli bir değişimin bulunmadığı söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun bu hedef kalıp ifadelere verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine doğru bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilinene doğru anlamli bir farklılaşmanın olmadığını söylemek mümkündür.

4.1.11. KBÖ’de Hedef Söz Varlığına Verilen Yanıtların Deney Grubundaki Değişimine İlişkin Bulgular ve Yorum

KBÖ’de hedef söz varlığına verilen tüm yanıtların değişimine ilişkin deney grubunda ön test, son test ve kalıcılık testine göre anlamli bir farkın olup olmadığının araştırıldığı on birinci alt problem için Kay-Kare Testi –Çapraz Tablo analizi yapılmıştır. Bu kısımda hedef söz varlığında yer alan her bir unsur deney grubunun gelişimi açasından yüzdelerle gösterilmiştir.

4.1.11.1. Hedef Sözcüklere (İsim ve Fiil) İlişkin Bulgular ve Yorum

KBÖ’de deney grubunun hedef isimlere verdikleri yanıtların değişimine ilişkin istatistikler Tablo 70’ te yer almaktadır.

Tablo 70. Deney Grubunda Hedef İsimlere Verilen Yanıtların Değişimi

		Ön Test		Son Test		Kalıcılık		p
		n	%	n	%	n	%	
Aday	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=41,625$ $p=0,000$
	2A	6	%42,9	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	1	%7,1	3	%21,4	9	%64,3	
	5	1	%7,1	10	%71,4	5	%35,7	
Akciğer	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=24,109$ $p=0,007$
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	5	%35,7	1	%7,1	6	%42,9	
	5	3	%21,4	13	%92,9	7	%50,0	
Alınan	1	8	%57,1	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=40,818$ $p=0,000$
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	

	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	2	%14,3	4	%28,6	
	5	1	%7,1	12	%85,7	9	%64,3	
Asi	1	9	%64,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =39,053 p=0,000
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	3B	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	4	1	%7,1	2	%14,3	3	%21,4	
	5	1	%7,1	8	%57,1	10	%71,4	
Bağlılık	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =32,986 p=0,007
	2A	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	4	%28,6	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3B	3	%21,4	0	%0,0	1	%7,1	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	4	1	%7,1	5	%35,7	8	%57,1	
5	0	%0,0	6	%42,9	3	%21,4		
Başvuru	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =18,940 p=0,167
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	1	%7,1	3	%21,4	2	%14,3	
5	4	%28,6	10	%71,4	11	%78,6		
Bellek	1	7	%50,0	0	%0,0	0	%0,0	X ² =42,100 p=0,000
	2A	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	0	%0,0	2	%14,3	2	%14,3	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	4	%28,6	6	%42,9	
5	0	%0,0	7	%50,0	5	%35,7		
Bencil	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	X ² =19,986 p=0,029
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	4	2	%14,3	2	%14,3	1	%7,1	
	5	5	%35,7	11	%78,6	13	%92,9	
Beyin	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	X ² =26,171 p=0,025
	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	4	%28,6	4	%28,6	6	%42,9	
5	0	%0,0	8	%57,1	7	%50,0		

Bilimsel	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =43,982 p=0,000		
	2A	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0			
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0			
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0			
	2D	3	%21,4	0	%0,0	2	%14,3			
	3B	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1			
	3C	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1			
	4	0	%0,0	4	%28,6	8	%57,1			
	5	0	%0,0	9	%64,3	2	%14,3			
Böbrekler	1	7	%50,0	0	%0,0	0	%0,0	X ² =40,308 p=0,000		
	2A	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0			
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0			
	2D	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0			
	3B	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0			
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1			
	4	0	%0,0	4	%28,6	9	%64,3			
	5	2	%14,3	7	%50,0	4	%28,6			
	Çekingenlik	1	7	%50,0	0	%0,0	0		%0,0	X ² =34,333 p=0,001
2A		5	%35,7	0	%0,0	1	%7,1			
2D		0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0			
3A		0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1			
3B		0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3			
4		0	%0,0	3	%21,4	3	%21,4			
5		2	%14,3	9	%64,3	7	%50,0			
Dalgın		1	7	%50,0	0	%0,0	0	%0,0	X ² =42,901 p=0,000	
		2A	6	%42,9	1	%7,1	0	%0,0		
	2B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1			
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0			
	3A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1			
	4	0	%0,0	3	%21,4	5	%35,7			
	5	0	%0,0	10	%71,4	7	%50,0			
	Değişim	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0		X ² =34,800 p=0,002
		2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0		
2B		3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0			
2C		1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0			
3A		2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0			
3B		0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1			
4		2	%14,3	4	%28,6	4	%28,6			
5		0	%0,0	9	%64,3	9	%64,3			
Dudak		1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	X ² =19,235 p=0,156	
	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0			
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0			
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0			
	3B	3	%21,4	2	%14,3	1	%7,1			
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1			
	4	2	%14,3	4	%28,6	6	%42,9			
	5	3	%21,4	8	%57,1	6	%42,9			
	Endişeli	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0		X ² =28,980 p=0,004
2A		4	%28,6	1	%7,1	0	%0,0			
2B		2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0			
2D		1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0			
3B		0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1			
4		1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1			

	5	2	%14,3	11	%78,6	12	%85,7	
Evlat	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	X ² =28,500 p=0,012
	3A	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	2	%14,3	5	%35,7	9	%64,3	
	5	3	%21,4	9	%64,3	4	%28,6	
Girişken	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	X ² =41,175 p=0,000
	2D	3	%21,4	2	%14,3	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	4	0	%0,0	2	%14,3	6	%42,9	
	5	0	%0,0	9	%64,3	7	%50,0	
Halsizlik	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =27,042 p=0,041
	2D	2	%14,3	2	%14,3	2	%14,3	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	4	1	%7,1	5	%35,7	3	%21,4	
5	1	%7,1	7	%50,0	8	%57,1		
Huzursuz	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	X ² =26,900 p=0,020
	2D	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	4	1	%7,1	2	%14,3	4	%28,6	
	5	2	%14,3	9	%64,3	9	%64,3	
İkna	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	5	%35,7	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	X ² =26,600 p=0,003
	3B	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	4	1	%7,1	4	%28,6	5	%35,7	
	5	2	%14,3	8	%57,1	8	%57,1	
İnanış	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =38,788 p=0,000
	3A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	4	1	%7,1	6	%42,9	4	%28,6	
	5	0	%0,0	8	%57,1	10	%71,4	
Jüri	1	7	%50,0	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =34,792 p=0,010
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	2D	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	

	3A	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	0	%0,0	4	%28,6	5	%35,7	
	5	2	%14,3	7	%50,0	7	%50,0	
Karaciğer	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	X ² =37,323 p=0,001
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	1	%7,1	5	%35,7	9	%64,3	
	5	2	%14,3	7	%50,0	4	%28,6	
Kariyer	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =26,545 p=0,022
	2A	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	1	%7,1	4	%28,6	4	%28,6	
	5	4	%28,6	10	%71,4	8	%57,1	
Kibirli	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	X ² =38,571 p=0,001
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	1	%7,1	2	%14,3	3	%21,4	
5	0	%0,0	10	%71,4	11	%78,6		
Kura	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	X ² =31,586 p=0,005
	2A	6	%42,9	2	%14,3	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	0	%0,0	1	%7,1	3	%21,4	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	1	%7,1	3	%21,4	6	%42,9	
	5	1	%7,1	8	%57,1	5	%35,7	
Mazi	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	X ² =38,100 p=0,000
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	2	%14,3	1	%7,1	
	4	1	%7,1	2	%14,3	7	%50,0	
	5	0	%0,0	10	%71,4	6	%42,9	
Mide	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	X ² =24,014 p=0,089
	2A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	3	%21,4	0	%0,0	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
	4	1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3	
5	3	%21,4	8	%57,1	10	%71,4		

Neşeli	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =20,150 p=0,028
	2B	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	3	%21,4	1	%7,1	2	%14,3	
	4	1	%7,1	2	%14,3	2	%14,3	
	5	3	%21,4	11	%78,6	10	%71,4	
Ortak	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	X ² =48,400 p=0,000
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	2D	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	2	%14,3	8	%57,1	
	5	0	%0,0	10	%71,4	5	%35,7	
Özgüven	2A	8	%57,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =39,317 p=0,000
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	1	%7,1	4	%28,6	8	%57,1	
	5	1	%7,1	10	%71,4	5	%35,7	
Proje	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =30,767 p=0,006
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	1	%7,1	3	%21,4	5	%35,7	
5	2	%14,3	11	%78,6	7	%50,0		
Rapor	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =28,325 p=0,013
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	
	4	2	%14,3	4	%28,6	5	%35,7	
5	1	%7,1	10	%71,4	8	%57,1		
Sakatlık	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	X ² =41,100 p=0,000
	2A	4	%28,6	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
	3B	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	0	%0,0	2	%14,3	8	%57,1	
5	0	%0,0	9	%64,3	3	%21,4		
Saygılı	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	X ² =35,755 p=0,003
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	

	4	1	%7,1	3	%21,4	5	%35,7	
	5	0	%0,0	9	%64,3	8	%57,1	
Seminer	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	X ² =21,958 p=0,079
	2A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	4	2	%14,3	4	%28,6	4	%28,6	
	5	2	%14,3	7	%50,0	10	%71,4	
Sorumsuz	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =38,250 p=0,001
	2A	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	2B	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
5	1	%7,1	12	%85,7	11	%78,6		
Sürpriz	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =24,848 p=0,006
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	3	%21,4	1	%7,1	0	%0,0	
	4	2	%14,3	2	%14,3	4	%28,6	
	5	2	%14,3	11	%78,6	10	%71,4	
Tembel	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =22,920 p=0,028
	2B	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	2	%14,3	2	%14,3	4	%28,6	
5	4	%28,6	12	%85,7	9	%64,3		
Torun	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =24,125 p=0,044
	2A	3	%21,4	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
	4	1	%7,1	5	%35,7	6	%42,9	
	5	2	%14,3	7	%50,0	7	%50,0	
Tutku	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	X ² =43,095 p=0,000
	2A	8	%57,1	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	4	0	%0,0	4	%28,6	4	%28,6	
	5	0	%0,0	8	%57,1	6	%42,9	
Ukala	1	8	%57,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =33,600 p=0,002
	2A	4	%28,6	2	%14,3	1	%7,1	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	2	%14,3	3	%21,4	
	3A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	

	3B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	2	%14,3	2	%14,3	
	5	1	%7,1	7	%50,0	7	%50,0	
Unutkan	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	X ² =33,791 p=0,001
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	
	4	0	%0,0	1	%7,1	4	%28,6	
	5	2	%14,3	11	%78,6	9	%64,3	
Vurdumduymaz	1	8	%57,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =49,571 p=0,000
	3	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	2A	6	%42,9	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	3B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
5	0	%0,0	11	%78,6	10	%71,4		
Yaramaz	2A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	X ² =18,389 p=0,104
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	1	%7,1	1	%7,1	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	0	%0,0	2	%14,3	1	%7,1	
5	5	%35,7	10	%71,4	12	%85,7		
Yaşlılık	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =27,667 p=0,016
	2B	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	2	%14,3	3	%21,4	4	%28,6	
5	2	%14,3	11	%78,6	8	%57,1		

Tablo 70 incelendiğinde “aday ($x^2=41,625$; $p=0,000<0.05$), akciğer ($x^2=24,109$; $p=0,007<0.05$), alingan ($x^2=40,818$; $p=0,000<0.05$), asi ($x^2=39,053$; $p=0,000<0.05$), bağıllık ($x^2=32,986$; $p=0,007<0.05$), bellek ($x^2=42,100$; $p=0,000<0.05$), bencil ($x^2=19,986$; $p=0,029<0.05$), beyin ($x^2=26,171$; $p=0,025<0.05$), bilimsel ($x^2=43,982$; $p=0,000<0.05$), böbrekler ($x^2=40,308$; $p=0,000<0.05$), çekingenlik ($x^2=34,333$; $p=0,001<0.05$), dalgın ($x^2=42,901$; $p=0,000<0.05$), değişim ($x^2=34,800$; $p=0,002<0.05$), endişeli ($x^2=28,980$; $p=0,004<0.05$) ve son olarak evlat ($x^2=28,500$; $p=0,012<0.05$), girişken ($x^2=41,175$; $p=0,000<0.05$), halsizlik ($x^2=27,042$; $p=0,041<0.05$), huzursuz ($x^2=26,900$; $p=0,020<0.05$), ikna ($x^2=26,600$; $p=0,003<0.05$), inanış ($x^2=38,788$; $p=0,000<0.05$), jüri ($x^2=34,792$; $p=0,010<0.05$), karaciğer ($x^2=37,323$; $p=0,001<0.05$),

kariyer ($x^2=26,545$; $p=0,022<0.05$), kibirli ($x^2=38,571$; $p=0,001<0.05$), kura ($x^2=31,586$; $p=0,005<0.05$), mazi ($x^2=38,100$; $p=0,000<0.05$), neşeli ($x^2=20,150$; $p=0,028<0.05$), ortak ($x^2=48,400$; $p=0,000<0.05$), özgüven ($x^2=39,317$; $p=0,000<0.05$), proje ($x^2=30,767$; $p=0,006<0.05$), rapor ($x^2=28,325$; $p=0,013<0.05$), sakatlık ($x^2=41,100$; $p=0,000<0.05$), saygılı ($x^2=35,755$; $p=0,003<0.05$), seminer ($x^2=21,958$; $p=0,079>0.05$), sorumsuz ($x^2=38,250$; $p=0,001<0.05$), sürpriz ($x^2=24,848$; $p=0,006<0.05$), tembel ($x^2=22,920$; $p=0,028<0.05$), torun ($x^2=24,125$; $p=0,044<0.05$), tutku ($x^2=43,095$; $p=0,000<0.05$), ukala ($x^2=33,600$; $p=0,002<0.05$) unutkan ($x^2=33,791$; $p=0,001<0.05$), vurdumduymaz ($x^2=49,571$; $p=0,000<0.05$), yaşlılık ($x^2=27,667$; $p=0,016<0.05$) isimleri ile ölçüm arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin bu hedef isimlere verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun bu hedef isimlere verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir.

Başvuru ($x^2=18,940$; $p=0,167>0.05$), dudak ($x^2=19,235$; $p=0,156>0.05$), mide ($x^2=24,014$; $p=0,089>0.05$), seminer ($x^2=21,958$; $p=0,079>0.05$), yaramaz ($x^2=18,389$; $p=0,104>0.05$) isimleri ile ölçüm arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testinde benzer puanlar elde etmesiyle anlamlı bir fark çıkmamıştır denilebilir. Öğrencilerin bu hedef isimlere verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunmadığı görülebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin bir kısmının bu hedef isimlere verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir.

Deney grubunun hedef fiillere verdikleri yanıtların değişimine ilişkin bilgiler Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71. Deney Grubunda Hedef Fiillere Verilen Yanıtların Değişimi

		Ön Test		Son Test		Kalıcılık		p
		n	%	n	%	n	%	
Beyazlaşmak	1	6	%42,9	0	%0,0	0	%0,0	

	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	X ² =40,000
	3A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	p=0,001
	3B	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
	4	0	%0,0	5	%35,7	10	%71,4	
	5	0	%0,0	6	%42,9	3	%21,4	
Güvenmek	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	X ² =18,846
	3B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	p=0,042
	4	1	%7,1	2	%14,3	4	%28,6	
	5	5	%35,7	12	%85,7	9	%64,3	
Karşılaştırmak	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	
	2D	3	%21,4	1	%7,1	0	%0,0	X ² =34,692
	3A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	p=0,010
	3B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	2	%14,3	3	%21,4	7	%50,0	
	5	1	%7,1	8	%57,1	4	%28,6	
Kollamak	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	5	%35,7	2	%14,3	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =33,895
	2C	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	p=0,002
	3B	0	%0,0	2	%14,3	3	%21,4	
	4	0	%0,0	4	%28,6	8	%57,1	
	5	1	%7,1	5	%35,7	3	%21,4	
Önermek	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	6	%42,9	0	%0,0	1	%7,1	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	X ² =37,724
	3B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	p=0,002
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	4	%28,6	5	%35,7	
	5	1	%7,1	8	%57,1	6	%42,9	
Yakınlaştırmak	2A	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	X ² =37,467
	3B	1	%7,1	2	%14,3	2	%14,3	p=0,001
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	6	%42,9	9	%64,3	
	5	1	%7,1	5	%35,7	3	%21,4	
Yaralamak	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	X ² =33,933
	2B	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	p=0,002
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	

3A	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1
3B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0
4	1	%7,1	4	%28,6	5	%35,7
5	1	%7,1	9	%64,3	8	%57,1

Tablo 71 incelendiğinde beyazlaşmak ($x^2=40,000$; $p=0,001<0.05$), güvenmek ($x^2=18,846$; $p=0,042<0.05$), karşılaştırmak ($x^2=34,692$; $p=0,010<0.05$), kollamak ($x^2=33,895$; $p=0,002<0.05$), önermek ($x^2=37,724$; $p=0,002<0.05$), yakınlaştırmak ($x^2=37,467$; $p=0,001<0.05$), yaralamak ($x^2=33,933$; $p=0,002<0.05$) hedef fiilleri ile ölçüm arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin tüm hedef fiillere verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunduğu görülebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin hepsinin bu hedef fiillere verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilineye doğru anlamlı bir farklılaşmanın olduğu söylenebilir. Ayrıca fiillerde ön testte çok fazla hatanın yapıldığı ve 1 ve 2 (a-b-c-d) gibi puanların çokça var olduğu görülmektedir. Son testte iyi bir yükseliş yakalayan deney grubu fiiller için de bu yükselişi göstermektedir. Örneğin yaralamak fiili için ön testte çok farklı puanlar varken kalıcılık testin 4 ve özellikle 5 puanlar yoğunluktadır.

4.1.11.2. Hedef Söz Öbeğine (Söz ile Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar) İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Hedef söz öbeğine ait unsurlar söz ile cümle grubu yapı ve kuruluşunda olanlar bakımından ayrı ayrı incelenmiştir.

4.1.11.2.1. Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Söz yapı ve kuruluşunda isim ve sıfat tamlamalarına ait bulgu ve yorumlar bulunmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin isim ve sıfat tamlamalarını HSE ile öğrenip öğrenemedikleri verdikleri yanıtlarda da görülmektedir. Bu yanıtlara ilişkin veriler Tablo 72'de gösterilmiştir.

Tablo 72. Deney Grubunda Hedef İsim Tamlamalarına Verilen Yanıtların Değişimi

		Ön Test		Son Test		Kalıcılık		p
		n	%	n	%	n	%	
Ad Koyma Kavgası	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	X ² =43,500 p=0,000
	2A	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	3	%21,4	6	%42,9	
	5	0	%0,0	7	%50,0	7	%50,0	
Barınma Yetersizliği	1	11	%78,6	0	%0,0	0	%0,0	X ² =44,762 p=0,000
	2A	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	0	%0,0	2	%14,3	5	%35,7	
Bebek Bakımı	5	0	%0,0	10	%71,4	8	%57,1	X ² =35,644 p=0,008
	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	5	%35,7	1	%7,1	2	%14,3	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	3B	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
Çocuğun Adı	4	0	%0,0	5	%35,7	4	%28,6	X ² =26,455 p=0,003
	5	0	%0,0	7	%50,0	4	%28,6	
	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
Değişim Programı	4	1	%7,1	3	%21,4	7	%50,0	X ² =36,079 p=0,007
	5	4	%28,6	11	%78,6	7	%50,0	
	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	
	2D	0	%0,0	2	%14,3	3	%21,4	
	3A	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1		
Ev Sahipliği	4	1	%7,1	3	%21,4	3	%21,4	X ² =38,629 p=0,000
	5	0	%0,0	5	%35,7	6	%42,9	
	2B	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	6	%42,9	2	%14,3	2	%14,3	
	3B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1		
	4	0	%0,0	2	%14,3	5	%35,7	

	5	0	%0,0	10	%71,4	5	%35,7	
Hayat Arkadaşı	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	4	%28,6	2	%14,3	0	%0,0	X ² =33,262
	3B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	p=0,001
	4	0	%0,0	3	%21,4	8	%57,1	
	5	2	%14,3	9	%64,3	6	%42,9	
Hayat Şartları	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =30,573
	3A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	p=0,006
	3B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	4	2	%14,3	5	%35,7	4	%28,6	
Hayatınızın Aşkı	5	1	%7,1	9	%64,3	10	%71,4	
	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	X ² =35,411
	3A	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	p=0,000
	3B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	4	1	%7,1	6	%42,9	9	%64,3	
İstihdam Yetersizliği	5	1	%7,1	8	%57,1	5	%35,7	
	1	8	%57,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	X ² =41,145
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	p=0,000
	3B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
İş İlanı	4	2	%14,3	2	%14,3	7	%50,0	
	5	0	%0,0	8	%57,1	7	%50,0	
	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =29,867
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	p=0,008
Karar Anı	3B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	0	%0,0	1	%7,1	4	%28,6	
	5	4	%28,6	13	%92,9	10	%71,4	
	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	6	%42,9	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	X ² =37,205
	3B	2	%14,3	2	%14,3	2	%14,3	p=0,000
Kimlik Arayışı	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	1	%7,1	2	%14,3	6	%42,9	
	5	0	%0,0	8	%57,1	5	%35,7	
	1	6	%42,9	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	6	%42,9	0	%0,0	1	%7,1	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =40,109
	3A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	p=0,000
Kimlik Arayışı	3B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	5	%35,7	6	%42,9	

	5	0	%0,0	6	%42,9	7	%50,0	
Not Kaygısı	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	7	%50,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	1	%7,1	5	%35,7	X ² =46,064
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	p=0,000
	3B	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	4	%28,6	3	%21,4	
	5	0	%0,0	6	%42,9	4	%28,6	
Püf Noktası	1	6	%42,9	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
	2D	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	X ² =40,314
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	p=0,002
	3B	1	%7,1	1	%7,1	3	%21,4	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	3	%21,4	4	%28,6	
	5	0	%0,0	8	%57,1	4	%28,6	
Sosyal İmkânların Yetersizliği	1	7	%50,0	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	4	%28,6	2	%14,3	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	X ² =47,375
	3A	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	p=0,000
	3B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	5	%35,7	1	%7,1	
	5	0	%0,0	5	%35,7	11	%78,6	
Takım Çalışması	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	X ² =37,825
	3B	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	p=0,002
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	1	%7,1	2	%14,3	7	%50,0	
	5	1	%7,1	10	%71,4	5	%35,7	
	Ulaşım Sıkıntısı	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0
2A		3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
2C		0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
2D		0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	X ² =32,408
3A		5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	p=0,004
3B		1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	
4		1	%7,1	2	%14,3	5	%35,7	
5	2	%14,3	10	%71,4	7	%50,0		

Tablo 72 incelendiğinde ad koyma kavgası ($x^2=43,500$; $p=0,000<0.05$), barınma yetersizliği ($x^2=44,762$; $p=0,000<0.05$), bebek bakımı ($x^2=35,644$; $p=0,008<0.05$), çocuğun adı ($x^2=26,455$; $p=0,003<0.05$), değişim programı ($x^2=36,079$; $p=0,007<0.05$), ev sahipliği ($x^2=38,629$; $p=0,000<0.05$), hayat arkadaşı ($x^2=33,262$; $p=0,001<0.05$), hayat şartları ($x^2=30,573$; $p=0,006<0.05$), hayatınızın aşkı ($x^2=35,411$; $p=0,000<0.05$), istihdam yetersizliği ($x^2=41,145$; $p=0,000<0.05$), iş ilanı ($x^2=29,867$; $p=0,008<0.05$), karar anı ($x^2=37,205$; $p=0,000<0.05$), kimlik arayışı ($x^2=40,109$; $p=0,000<0.05$), not kaygısı ($x^2=46,064$; $p=0,000<0.05$), püf noktası ($x^2=40,314$; $p=0,002<0.05$), sosyal imkânların yetersizliği ($x^2=47,375$; $p=0,000<0.05$), takım çalışması ($x^2=37,825$; $p=0,002<0.05$), ulaşım sıkıntısı ($x^2=32,408$; $p=0,004<0.05$), hedef isim tamlamaları ile ölçüm arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin tüm hedef isim tamlamalarına verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunduğu görülebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin hepsinin bu hedef isim tamlamalarına verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilineye doğru anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını söyleyebilir.

Öğrencilerin sıfat tamlamalarına verdikleri yanıtlardaki değişim Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73. Deney Grubunda Hedef Sıfat Tamlamalarına Verilen Yanıtların Değişimi

	Ön Test		Son Test		Kalıcılık		p	
	n	%	n	%	n	%		
Asıl Mesele	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=31,825$ $p=0,004$
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	2	%14,3	4	%28,6	9	%64,3	
	5	2	%14,3	9	%64,3	5	%35,7	
Eski Günler	3A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=21,249$ $p=0,007$
	3B	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	3	%21,4	3	%21,4	5	%35,7	
	5	3	%21,4	11	%78,6	9	%64,3	
Kalabalık Sınıflar	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	

	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	X ² =32,818
	3B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	p=0,008
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	2	%14,3	2	%14,3	5	%35,7	
	5	1	%7,1	12	%85,7	9	%64,3	
	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	X ² =32,920
	3B	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	p=0,001
	4	2	%14,3	1	%7,1	3	%21,4	
	5	1	%7,1	13	%92,9	11	%78,6	
	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	X ² =37,762
	2D	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	p=0,002
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	2	%14,3	5	%35,7	
	5	2	%14,3	10	%71,4	6	%42,9	
	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	4	%28,6	0	%0,0	1	%7,1	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =37,744
	3A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	p=0,001
	3B	1	%7,1	2	%14,3	0	%0,0	
	4	1	%7,1	1	%7,1	6	%42,9	
	5	0	%0,0	10	%71,4	7	%50,0	
	1	6	%42,9	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	7	%50,0	2	%14,3	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	X ² =34,895
	3B	0	%0,0	2	%14,3	2	%14,3	p=0,000
	4	0	%0,0	2	%14,3	5	%35,7	
	5	1	%7,1	7	%50,0	7	%50,0	
	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	4	%28,6	1	%7,1	1	%7,1	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	0	%0,0	2	%14,3	2	%14,3	X ² =34,727
	2D	3	%21,4	3	%21,4	5	%35,7	p=0,004
	3B	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	0	%0,0	2	%14,3	6	%42,9	
	5	0	%0,0	5	%35,7	0	%0,0	
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =33,913
	3A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	p=0,001
	3B	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	4	2	%14,3	0	%0,0	6	%42,9	

	5	2	%14,3	13	%92,9	8	%57,1	
	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	7	%50,0	2	%14,3	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
Sonuç Odaklı	2D	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	X ² =40,242
	3A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	p=0,001
	3B	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	4	0	%0,0	1	%7,1	4	%28,6	
	5	0	%0,0	9	%64,3	7	%50,0	
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	5	%35,7	1	%7,1	0	%0,0	
Uzun Yıllar	3B	2	%14,3	2	%14,3	1	%7,1	X ² =21,829
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	p=0,039
	4	2	%14,3	1	%7,1	3	%21,4	
	5	2	%14,3	10	%71,4	9	%64,3	

Tablo 73 incelendiğinde asıl mesele ($x^2=31,825$; $p=0,004<0.05$), eski günler ($x^2=21,249$; $p=0,007<0.05$), kalabalık sınıflar ($x^2=32,818$; $p=0,008<0.05$), kirli hava ($x^2=32,920$; $p=0,001<0.05$), mesleki eğitim ($x^2=37,762$; $p=0,002<0.05$), mesleki gelişim ($x^2=37,744$; $p=0,001<0.05$), nitelsiz eğitim ($x^2=34,895$; $p=0,000<0.05$), pilot üniversite ($x^2=34,727$; $p=0,004<0.05$), sağlıksız beslenme ($x^2=33,913$; $p=0,001<0.05$), sonuç odaklı ($x^2=40,242$; $p=0,001<0.05$), uzun yıllar ($x^2=21,829$; $p=0,039<0.05$) hedef sıfat tamlamaları ile ölçüm arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin tüm hedef sıfat tamlamalarına verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunduğu görülebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin hepsinin bu hedef sıfat tamlamalarına verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olduğu söylenebilir.

4.1.11.2.2. Söz Grubu Yapı ve Kuruluşuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu kısımda atasözü, deyim, isim fiil, yardımcı birleşik fiil ve kalıp ifade unsurlarına verilen yanıtlar yer alacaktır. Deney grubunun hedef atasözüne verdikleri yanıtlardaki değişim Tablo 74’te verilmiştir.

Tablo 74. Deney Grubunda Hedef Atasözlerine Verilen Yanıtların Değişimi

		Ön Test		Son Test		Kalıcılık		p
		n	%	n	%	n	%	
Adamın İyisi İş Başında Belli Olur	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	X ² =41,794 p=0,001
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	3	%21,4	1	%7,1	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	2	%14,3	2	%14,3	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	4	0	%0,0	0	%0,0	3	%21,4	
	5	0	%0,0	10	%71,4	7	%50,0	
Akılsız Başın Cezasını Ayaklar Çeker	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	X ² =44,674 p=0,000
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	2	%14,3	
	2D	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	
	3B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	1	%7,1	4	%28,6	
	5	0	%0,0	12	%85,7	7	%50,0	
	Altın Ateşte İnsan Mihnette Belli Olur	1	7	%50,0	0	%0,0	0	
2A		3	%21,4	2	%14,3	0	%0,0	
2C		1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
2D		1	%7,1	3	%21,4	3	%21,4	
3C		0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
4		0	%0,0	0	%0,0	3	%21,4	
5		2	%14,3	8	%57,1	6	%42,9	
Aşını Eşini İşini Bil	1	11	%78,6	0	%0,0	0	%0,0	X ² =41,571 p=0,000
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
	3B	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	2	%14,3	1	%7,1	
	5	0	%0,0	11	%78,6	10	%71,4	
Bana Arkadaşını Söyle Sana Kim Olduğunu Söyleyeyim	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	X ² =34,833 p=0,010
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	3	%21,4	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	3C	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	
	4	0	%0,0	1	%7,1	3	%21,4	
	5	0	%0,0	10	%71,4	8	%57,1	
Bin Ölçüp Bir Biçmeli	1	10	%71,4	0	%0,0	0	%0,0	X ² =46,667 p=0,000
	2A	3	%21,4	4	%28,6	2	%14,3	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	0	%0,0	6	%42,9	
Damlaya Damlaya Göl Olur	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	X ² =38,571 p=0,001
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	

	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	4	1	%7,1	1	%7,1	5	%35,7	
	5	1	%7,1	11	%78,6	7	%50,0	
	1	9	%64,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	1	%7,1	3	%21,4	1	%7,1	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	$X^2=36,600$
	3B	1	%7,1	1	%7,1	1	%7,1	$p=0,002$
	3C	1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3	
	4	0	%0,0	1	%7,1	3	%21,4	
	5	0	%0,0	7	%50,0	7	%50,0	
	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	$X^2=39,773$
	3A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	$p=0,001$
	3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	1	%7,1	3	%21,4	
	5	1	%7,1	11	%78,6	10	%71,4	
	1	8	%57,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	4	%28,6	5	%35,7	4	%28,6	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=40,654$
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	$p=0,002$
	3B	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	3C	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	5	0	%0,0	5	%35,7	7	%50,0	
	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=35,971$
	3B	1	%7,1	2	%14,3	2	%14,3	$p=0,003$
	3C	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	4	1	%7,1	0	%0,0	2	%14,3	
	5	0	%0,0	11	%78,6	10	%71,4	
	1	10	%71,4	1	%7,1	0	%0,0	
	2A	3	%21,4	1	%7,1	2	%14,3	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=33,117$
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	$p=0,000$
	4	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	5	0	%0,0	10	%71,4	11	%78,6	
	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	5	%35,7	3	%21,4	1	%7,1	$X^2=37,067$
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	$p=0,005$

2C	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1
2D	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0
3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0
3B	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1
3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0
4	0	%0,0	1	%7,1	2	%14,3
5	0	%0,0	6	%42,9	9	%64,3

Tablo 74 incelendiğinde: Adamın iyisi iş başında belli olur ($x^2=41,794$; $p=0,001<0.05$), Akılsız başın cezasını ayaklar çeker ($x^2=44,674$; $p=0,000<0.05$), Altın ateşte insan mihnette belli olur ($x^2=29,443$; $p=0,003<0.05$), Aşımı eşini işini bil ($x^2=41,571$; $p=0,000<0.05$), Bana arkadaşını söyle sana kim olduğumu söyleyeyim ($x^2=34,833$; $p=0,010<0.05$), Bin ölçüp bir biçmeli ($x^2=46,667$; $p=0,000<0.05$) Damlaya damlaya göl olur ($x^2=38,571$; $p=0,001<0.05$), Danışan dağı aşmış danışmayan yolu şaşmış ($x^2=36,600$; $p=0,002<0.05$), Emek olmadan yemek olmaz ($x^2=39,773$; $p=0,001<0.05$), Kul bunalmayınca Hızır yetişmez ($x^2=40,654$; $p=0,002<0.05$), Kusursuz dost arayan dostsuz kalır ($x^2=35,971$; $p=0,003<0.05$), Nasipten öteye köy yoktur ($x^2=33,117$; $p=0,000<0.05$), Öfkeyle kalkan zararlar oturur ($x^2=37,067$; $p=0,005<0.05$) hedef atasözleri ile ölçüm arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin tümünün hedef atasözlerine verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunduğu görülebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin hepsinin hedef atasözlerine verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olduğu söylenebilir.

Deney grubunda hedef deyimlere verilen yanıtların değişimi Tablo 75'te verilmektedir.

Tablo 75. Deney Grubunda Hedef Deyimlere Verilen Yanıtların Değişimi

	Ön Test		Son Test		Kalıcılık		P	
	n	%	n	%	n	%		
Dile Getirmek	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=37,300$
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	$p=0,001$

	2B	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	2	%14,3	1	%7,1	
	3B	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	4	%28,6	6	%42,9	
	5	1	%7,1	8	%57,1	6	%42,9	
Gözlerine İnanamamak	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =28,758 p=0,011
	2A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	4	2	%14,3	3	%21,4	4	%28,6	
	5	2	%14,3	11	%78,6	9	%64,3	

Tablo 75 incelendiğinde dile getirmek ($x^2=37,300$; $p=0,001<0,05$) ve gözlerine inanmamak ($x^2=28,758$; $p=0,011<0,05$) deyimleri ile ölçüm arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin tüm deyimlere verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunduğu görülebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin hepsinin hedef deyimlere verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olduğu söylenebilir.

Deney grubunun hedef isim fiillere verdikleri yanıtların değişimi Tablo 76'da gösterilmiştir.

Tablo 76. Deney Grubunda Hedef İsim Fiillere Verilen Yanıtların Değişimi

	Ön Test		Son Test		Kalıcılık		p	
	n	%	n	%	n	%		
Bir işin elinde olması	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =43,909 p=0,001
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	3B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3C	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	4	1	%7,1	4	%28,6	9	%64,3	
	5	0	%0,0	8	%57,1	3	%21,4	
Dengeli Bir Hayat Sürmek	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =42,000 p=0,000
	2A	6	%42,9	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	

	4	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	5	0	%0,0	13	%92,9	13	%92,9	
Ders Yükünün Fazla Olması	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	X ² =44,000 p=0,000
	2A	5	%35,7	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	4	%28,6	8	%57,1	
	5	0	%0,0	8	%57,1	4	%28,6	
Devamlı Gelişmelere Odaklanmak	1	9	%64,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =42,365 p=0,000
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	0	%0,0	2	%14,3	3	%21,4	
5	0	%0,0	12	%85,7	11	%78,6		
Eski Günlerde Olduğu Gibi olmak	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =26,158 p=0,010
	2B	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	4	%28,6	0	%0,0	1	%7,1	
	3B	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	4	1	%7,1	3	%21,4	6	%42,9	
5	2	%14,3	10	%71,4	7	%50,0		
Eskilerden Konuşmak	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	X ² =39,900 p=0,000
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	4	0	%0,0	3	%21,4	6	%42,9	
5	1	%7,1	11	%78,6	8	%57,1		
Geleceğe Dair Hayaller Kurmak	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	X ² =42,100 p=0,000
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	3	%21,4	2	%14,3	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	0	%0,0	1	%7,1	5	%35,7	
5	0	%0,0	11	%78,6	9	%64,3		
Gelişimi Takip Etmek	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	X ² =41,333 p=0,000
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	2	%14,3	6	%42,9	
5	0	%0,0	10	%71,4	8	%57,1		
Gerektiğini Söylemek	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =37,676 p=0,001
	2A	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	

	3B	1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3	
	4	0	%0,0	3	%21,4	6	%42,9	
	5	1	%7,1	10	%71,4	6	%42,9	
Göbek Bırakmak	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	X ² =42,000 p=0,000
	2A	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	0	%0,0	3	%21,4	3	%21,4	
	5	0	%0,0	11	%78,6	11	%78,6	
Hamilelikte Beslenme	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	X ² =32,174 p=0,001
	2A	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	3	%21,4	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	1	%7,1	5	%35,7	5	%35,7	
	5	1	%7,1	8	%57,1	8	%57,1	
İşe Kabul Edilmek	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =28,473 p=0,028
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
4	3	%21,4	4	%28,6	3	%21,4		
Kendine Güvensizlik olması	5	1	%7,1	10	%71,4	11	%78,6	X ² =41,559 p=0,000
	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
3C	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0		
Kendini Beğenmiş olmak	4	4	%28,6	3	%21,4	10	%71,4	X ² =36,557 p=0,001
	5	0	%0,0	9	%64,3	3	%21,4	
	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	3	%21,4	1	%7,1	1	%7,1	
3B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0		
Kendisiyle Barışık olmak	4	1	%7,1	0	%0,0	6	%42,9	X ² =41,775 p=0,000
	5	1	%7,1	12	%85,7	7	%50,0	
	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	8	%57,1	2	%14,3	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
3C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0		
Kitaplardan Kopmamak	4	0	%0,0	2	%14,3	6	%42,9	X ² =42,000 p=0,000
	5	0	%0,0	9	%64,3	7	%50,0	
	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	

	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	4	0	%0,0	6	%42,9	3	%21,4	
	5	1	%7,1	7	%50,0	11	%78,6	
	2A	5	%35,7	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	3	%21,4	0	%0,0	1	%7,1	
	2C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
Konuşması Düzgün olmak	3A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =28,514
	3B	1	%7,1	1	%7,1	2	%14,3	p=0,027
	3C	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	4	%28,6	3	%21,4	
	5	1	%7,1	7	%50,0	7	%50,0	
	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
Mantıklı Karar Almak	3A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =28,224
	3B	3	%21,4	2	%14,3	0	%0,0	p=0,005
	4	1	%7,1	3	%21,4	7	%50,0	
	5	2	%14,3	9	%64,3	7	%50,0	
	1	8	%57,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	4	%28,6	1	%7,1	1	%7,1	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
Meşgul Değil üretken Olmak	3A	1	%7,1	1	%7,1	0	%0,0	X ² =43,232
	3B	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	p=0,000
	4	0	%0,0	1	%7,1	6	%42,9	
	5	0	%0,0	9	%64,3	7	%50,0	
	1	6	%42,9	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
Mutlu Bir Yuva Kurmak	3A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	X ² =46,560
	3B	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	p=0,000
	4	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	5	0	%0,0	12	%85,7	13	%92,9	
	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
Soğuktan Ölmek üzere olmak	2D	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	X ² =32,818
	3A	2	%14,3	1	%7,1	0	%0,0	p=0,018
	3B	3	%21,4	0	%0,0	1	%7,1	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	0	%0,0	1	%7,1	3	%21,4	
	5	2	%14,3	10	%71,4	10	%71,4	
	1	7	%50,0	0	%0,0	0	%0,0	
	2A	6	%42,9	1	%7,1	1	%7,1	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
Tanıma Fırsatı Elde Etmek	2C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	X ² =40,050
	2D	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	p=0,001
	3A	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	3B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	

	4	0	%0,0	2	%14,3	3	%21,4	
	5	0	%0,0	8	%57,1	8	%57,1	
Tanışmaya Can Atmak	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	X ² =55,714 p=0,000
	2A	9	%64,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	0	%0,0	2	%14,3	
	3B	0	%0,0	2	%14,3	1	%7,1	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	1	%7,1	5	%35,7	
	5	0	%0,0	9	%64,3	5	%35,7	
	Telefonunu Vermek	1	2	%14,3	0	%0,0	0	
2A		3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
2B		4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
2C		2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
2D		1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
3A		0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
3B		0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
3C		0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
4		2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	
5		0	%0,0	14	%100,0	10	%71,4	
Yemeklerin Pahalı Olması	1	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	X ² =34,686 p=0,000
	2A	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	4	1	%7,1	5	%35,7	8	%57,1	
	5	1	%7,1	9	%64,3	5	%35,7	
Belli Etmek	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =49,636 p=0,000
	2A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	2B	6	%42,9	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	0	%0,0	2	%14,3	0	%0,0	
	2D	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	0	%0,0	2	%14,3	
	4	0	%0,0	3	%21,4	8	%57,1	
	5	0	%0,0	7	%50,0	4	%28,6	

Tablo 76 incelendiğinde bir işin elinde olması ($x^2=43,909$; $p=0,001<0.05$), dengeli bir hayat sürmek ($x^2=42,000$; $p=0,000<0.05$), ders yükünün fazla olması ($x^2=44,000$; $p=0,000<0.05$), devamlı gelişmelere odaklanmak ($x^2=42,365$; $p=0,000<0.05$), eski günlerde olduğu gibi ($x^2=26,158$; $p=0,010<0.05$), eskilerden konuşmak ($x^2=39,900$; $p=0,000<0.05$), geleceğe dair hayaller kurmak ($x^2=42,100$; $p=0,000<0.05$), gelişimi takip etmek ($x^2=41,333$; $p=0,000<0.05$), gerektiğini söylemek ($x^2=37,676$; $p=0,001<0.05$), göbek bırakmak ($x^2=42,000$; $p=0,000<0.05$), hamilelikte beslenme ($x^2=32,174$; $p=0,001<0.05$), işe kabul edilmek ($x^2=28,473$; $p=0,028<0.05$), kendine güvensizlik ($x^2=41,559$; $p=0,000<0.05$), kendini beğenmiş ($x^2=36,557$;

$p=0,001<0.05$), kendisiyle barışık ($x^2=41,775$; $p=0,000<0.05$), kitaplardan kopmamak ($x^2=42,000$; $p=0,000<0.05$), konuşması düzgün olmak ($x^2=28,514$; $p=0,027<0.05$), mantıklı karar almak ($x^2=28,224$; $p=0,005<0.05$), meşgul değil ($x^2=43,232$; $p=0,000<0.05$), mutlu bir yuva kurmak ($x^2=46,560$; $p=0,000<0.05$), soğuktan ölmek ($x^2=32,818$; $p=0,018<0.05$), tanıma fırsatı elde etmek ($x^2=40,050$; $p=0,001<0.05$), tanışmaya can atmak ($x^2=55,714$; $p=0,000<0.05$), telefonunu vermek ($x^2=45,000$; $p=0,000<0.05$), yemeklerin pahalı olması ($x^2=34,686$; $p=0,000<0.05$), belli etmek ($x^2=49,636$; $p=0,000<0.05$), hedef isim fiilleri ile ölçüm arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin tüm hedef isim fiillere verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunduğu görülebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin hepsinin bu hedef isim fiillere verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olduğu söylenebilir.

Deney grubunun hedef yardımcı birleşik fiillerine verdikleri yanıtlardaki değişim Tablo 77’de verilmiştir.

Tablo 77. Deney Grubunda Hedef Yardımcı Birleşik Fiillere Verilen Yanıtların Değişimi

	Ön Test		Son Test		Kalıcılık		p	
	n	%	n	%	n	%		
Doktora Yapmak	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=15,117$ $p=0,235$
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	4	%28,6	4	%28,6	6	%42,9	
	5	4	%28,6	10	%71,4	8	%57,1	
Elde Etmek	1	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=35,625$ $p=0,000$
	2A	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	4	1	%7,1	4	%28,6	7	%50,0	
	5	1	%7,1	9	%64,3	6	%42,9	
Haksızlık Etmek	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	$X^2=27,221$ $p=0,007$
	2B	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	2	%14,3	1	%7,1	
	4	1	%7,1	1	%7,1	6	%42,9	
	5	3	%21,4	11	%78,6	7	%50,0	

Tavsiye Etmek	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =37,200 p=0,001
	2B	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	2	%14,3	0	%0,0	1	%7,1	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	1	%7,1	
	4	2	%14,3	1	%7,1	7	%50,0	
	5	1	%7,1	13	%92,9	4	%28,6	
Tedirgin Etmek	1	7	%50,0	0	%0,0	0	%0,0	X ² =45,314 p=0,000
	2A	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	3B	0	%0,0	2	%14,3	2	%14,3	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	4	%28,6	3	%21,4	
	5	0	%0,0	8	%57,1	7	%50,0	
Teşvik Etmek	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =45,762 p=0,000
	2A	7	%50,0	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	0	%0,0	1	%7,1	0	%0,0	
	3A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	0	%0,0	1	%7,1	1	%7,1	
	4	0	%0,0	2	%14,3	5	%35,7	
	5	0	%0,0	10	%71,4	8	%57,1	

Tablo 77’de görüldüğü üzere doktora yapmak ($x^2=15,117$; $p=0,235>0.05$), elde etmek ($x^2=35,625$; $p=0,000<0.05$), haksızlık etmek ($x^2=27,221$; $p=0,007<0.05$), tavsiye etmek ($x^2=37,200$; $p=0,001<0.05$), tedirgin etmek ($x^2=45,314$; $p=0,000<0.05$), teşvik etmek ($x^2=45,762$; $p=0,000<0.05$) hedef yardımcı birleşik fiillerle ölçüm arasında anlamlı ilişki kurulmuştur. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin tümünün hedef yardımcı birleşik fiillere verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunduğu görülebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin hepsinin hedef yardımcı birleşik fiillere verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine bir puandan beş puana yani bilinmeyenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin hedef kalıp ifadelerine verdikleri yanıtların değişimi bakımında incelenmesi Tablo 78’de verilmiştir.

Tablo 78. Deney Grubunda Hedef Kalıp İfadelerine Verilen Yanıtların Değişimi

		Ön Test		Son Test		Kalıcılık		p
		n	%	n	%	n	%	
Allah Adıyla Yaşatsın!	1	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	X ² =49,618 p=0,000
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	4	%28,6	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	3	%21,4	0	%0,0	1	%7,1	
	3A	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	0	%0,0	1	%7,1	7	%50,0	
	5	0	%0,0	13	%92,9	6	%42,9	
Hayırlısı Olsun	1	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	X ² =36,918 p=0,001
	2A	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2B	3	%21,4	0	%0,0	0	%0,0	
	2C	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	2D	4	%28,6	1	%7,1	0	%0,0	
	3C	0	%0,0	0	%0,0	1	%7,1	
	4	0	%0,0	4	%28,6	6	%42,9	
	5	1	%7,1	9	%64,3	7	%50,0	
Maşallah, Sen Hiç Değişmemişsin!	1	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	X ² =41,214 p=0,000
	2A	2	%14,3	0	%0,0	0	%0,0	
	3A	5	%35,7	0	%0,0	0	%0,0	
	3B	3	%21,4	1	%7,1	0	%0,0	
	3C	1	%7,1	0	%0,0	0	%0,0	
	4	0	%0,0	1	%7,1	6	%42,9	
	5	1	%7,1	12	%85,7	8	%57,1	

Tablo 78 incelendiğinde şu bulgular elde edilir: Allah adıyla yaşatsın! ($x^2=49,618$; $p=0,000<0.05$), hayırlısı olsun ($x^2=36,918$; $p=0,001<0.05$), maşallah, sen hiç değişmemişsin! ($x^2=41,214$; $p=0,000<0.05$) kalıp ifadeleri ile ölçüm arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin tümünün hedef kalıp ifadelerle verdikleri yanıtlarda ön test, son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişimin bulunduğu görülebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin hepsinin hedef kalıp ifadelerle verdikleri yanıtlarda ön testten son teste ve kalıcılık testine bir puandan beş puana yani bilinmeyenenden bilinene doğru anlamlı bir farklılaşmanın olduğu söylenebilir.

4.2. Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne Göre Hazırlanmış Hiyerarşik Söz Varlığı Etkinlikleri için Öğrencilerden Alınan Görüşlere İlişkin Bulgular ve Yorum

HSE'nin deney grubuna etkisi Kelime Bilgisi Ölçeği'ne göre anlatılmıştır. Bu bölümde ise HSE'nin etkisinin olup olmadığı öğrencilere sorulmuştur.

Önceden belirlenen sorulara uygun olarak öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda görüşmeler yapılmıştır ve sorulara verilen yanıtlar içerik analizi ile incelenmiştir.

Öncelikle ses kayıtları dinlenmiştir. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra verilen yanıtlar doğrultusunda görüşmelerin daha iyi anlaşılabilmesi için temalar oluşturulmuştur. Bu temalar doğrultusunda şu başlıklar ortaya çıkmıştır.

1. Gass'ın İkinci Dil Edinim Modelini temel alarak işlenen derslerdeki etkinlikler hakkında beğenilerin ve faydanın ifade edilmesi

Öğrencilerin %100'ü etkinlikleri beğendiklerini ifade etmişlerdir. HSE'nin söz varlıklarını geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler bu modele uygun HSE'nin kendilerine çok faydalı olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerin konuşmalarında alınan örnekler şu şekilde ifade edilebilir:

1. öğrenci “ *Yaptığımız işin çok faydalı olduğuna inanıyorum. Etkinlikler faydalı ve beğendim*”

2. öğrenci “ *Türkçe öğrenmeye faydalı ve bu etkinlikleri beğendim.* 3. Öğrenci: “ *Türkçe kelimeleri öğrendim ve kelime hazinemizin gelişmesine yardımcı oldu, etkinlikleri beğendim.*”

4. öğrenci: “ *Etkinlikleri beğendim ve çok faydalı oldu.*”

7. öğrenci “ *Türkçe öğrenirken etkinlikler bize çok faydalı oldu.*”

10. öğrenci “ *Türkçe söz varlığımız zenginleşti ve etkinlikleri çok beğendim.*”

2. Yapılan etkinliklerin cümle kurmaya etkisi

Öğrencilerden yaklaşık %14'ü yapılan etkinliklerin cümle kurmaya çok faydası olduğundan bahsetmişlerdir. Diğer kurlarda yeni öğrendikleri sözcükleri cümle içerisinde

nasıl kullanacaklarını bilmediklerini ifade eden öğrenciler, HSE'nin etkisiyle daha rahat cümle kurabildiklerini belirtmişlerdir. Yapılan etkinliklerin cümle kurmaya etkisini belirten öğrenciler şöyle ifade etmişlerdir:

9. öğrenci: *“Etkinlikler benim cümlelerimi düzeltti. Diğer öğrendiğim kelimelerle cümleler kuramıyordum. Artık yeni öğrendiğim kelimelerle cümle kurabiliyorum.”*

12. öğrenci: *“Etkinlerle cümleler kurduk. Daha önceki kurlarda cümle kuramıyordum. Ama bu etkinliklerle cümleler kurabiliyorum. Kesinlikle çok faydalı oldu benim için.”*

3. Yapılan etkinliklerin dilbilgisini kullanmaya etkisi

Öğrencilerin %57'si yapılan öğretimin dilbilgisinin kullanımına çok faydası olduğundan bahsetmişlerdir. Dil bilgisinde yer alan yapıları daha iyi anladıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca bu öğrenciler yapılan öğretimin konuşma ve yazma becerilerine de etkisi olduğundan söz etmişlerdir. Örneğin,

13. öğrenci: *“Etkinliklerle dil bilgisi daha da gelişti. Kuralları yeniden hatırladım ve daha iyi öğrendim. Konuşmama yazmama da etkili oldu.”*

14. öğrenci: *“Dil bilgisini kullandım ve çok iyi öğrendim. Yazmam düzeldi. Konuşmalarımnda bu kelimeleri kullanıyorum ve konuşmam çok gelişti.”*

5. öğrenci: *“Dil bilgisi için bu etkinlikler çok iyi oldu. Konuşmam ve yazmam için de iyi oldu. Daha iyi anladım dil bilgisini.”*

4. Yapılan etkinliklerin diğer derslerden farkı

Önceden bir metni işlerken diğer kurlarda kelimeler için kitaptaki etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinliklerden ziyade öğrencilerin %100'ü HSE'yi tercih etmişlerdir. HSE'nin yer aldığı derslerinin farklı ve faydalı olduğunu, sözcük ve söz öbeklerini böylelikle daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin,

6. öğrenci: *“Bunların olması lazımdı. O zaman biz Türkçeyi daha iyi öğrenecektik. Bu dersler bize çok faydalı oldu ve bizim kelime hazinemiz arttı.”*

8. öğrenci: *“Biz sadece sözlüğe bakıyoruz ve bu faydalı değildi. Kitaptaki kelimeleri bu etkinliklerle yapmalıyız.”*

9. öğrenci: *“Biz bu etkinlikleri her zaman yapmalıydık. Böyle daha iyi Türkçe öğrendik. Derslerimiz çok farklı oldu, faydalı oldu.”*

13. öğrenci: *“Derslerimiz çok yararlı ve faydalıydı. Çok farklıydı. Çok eğlendik.”*

5. Söz varlığını arttırmak için HSE'nin tercih edilmesi

Söz varlığını arttırmak için hangi etkinlikleri tercih edersiniz sorusuna öğrencilerin %100'ü “HSE'nin olduğu dersleri tercih ederim” şeklinde cevap vermişlerdir. Grubun hepsinin bu şekilde cevap vermesi HSE'nin başarısına kanıt niteliğindedir. Örneğin,

1. öğrenci: *“Bu etkinlikleri tercih ederim.”*

4. öğrenci: *“Bu etkinlikler çok faydalı bunları tercih ederim.”*

11. öğrenci: *“Kitapta bir şey yok bunları tercih ederim.”*

12. öğrenci: *Bu etkinlikler çok güzel, bunları tercih ederim.”*

6. Eğitim sürecine ilişkin eklenmesi veya çıkarılması gereken şeyler

Öğrencilerin %14'ü yani 2'si etkinliklerin uzun olduğundan bahsetmişlerdir. Bunlardan biri ilk etkinliğin çıkarılmasını tavsiye etmiştir. Geriye kalan on iki öğrenci genel olarak çıkarılması veya eklenmesi gereken bir şey olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır:

7. öğrenci: *“Etkinlikler uzundu hocam. Bu bir eleştiri. Ben evet eğlendim ama ara sıra çok sıkıldım. Bence 1. Etkinliği yapmayalım.”*

10. öğrenci: *“1. Etkinlik çok gereksiz. Yanlış. Etkinlikler ve kelimeler çoktu.”*

11. öğrenci: *“Her şey güzel. Değişmesine lüzum yok.”*

14. öğrenci: *“Etkinlikler güzeldi. Bu kadar yeterli.”*

2. öğrenci: *“Etkinliklerin çıkarılmasına gerek yok.”*

7. Eğitim sürecine dair öneri

Öğrencilerin %21’i HSE’li öğretimin A1 kurundan itibaren yapılması gerektiğini söylemişlerdir. İlk baştan beri bu öğretim yapılması onlar için faydalı olduğu görüşündedirler.

8. öğrenci: *“En baştaki kurdan beri bu etkinleri yapmalıydık. O zaman daha faydalı olurdu.”*

9. öğrenci: *“Biz bu etkinlikleri her zaman yapmalıydık. O zaman fayda çok olacaktı.”*

8. Gass’ın İkinci Dil Edinim Modeline göre uygulanan etkinliklere ilişkin zorlanılan durumlar

HSE’nin uygulanması sırasında öğrencilerin zorlandıkları bir şey genel olarak yoktur. Fakat öğrencilerin %29’u atasözlerinin anlamında sıkıntı çektiklerini dile getirmişlerdir. Bunlardan birisi atasözlerinin kendi dilinde bir karşılığının olmadığını dile getirmiş ve bu yüzden manalarında sıkıntı yaşadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin %43’ü atasözlerinden bahsetmiştir. Manasında sıkıntı çektiklerini ifade eden öğrencilerin haricinde %14’ü ise atasözlerini öğrenince mutlu olduklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerden birisi ise Türk dizi veya filmlerinde çıkan atasözlerini anladığını dile getirmiştir.

1. öğrenci: *“Atasözlerinin manasında çok zorlandım.”*

2. öğrenci: *“Atasözlerinin anlamlarını yazmada sıkıntı yaşadım.”*

4. öğrenci: *“Atasözlerinde problem yaşadım. Çünkü kendi dilimde bunun karşı anlamı yok.”*

5. öğrenci: *“Atasözlerinde zorluk çektim.”*

9. öğrenci: *Atasözlerini öğrendim ve mutlu oluyorum.*

14. öğrenci: *“Atasözlerini Türk dizilerinde görüyorum ve anlıyorum.”*

9. Yapılan öğretimin hafıza kalıcılığı

Öğrencilerin %36’sı yapılan öğretimin hafızada kalıcı olduğundan bahsetmişlerdir. Sözlüklere baktıklarında kelimenin anlamını unuttuklarını fakat bu kelimelerin anlamlarını unutamayacaklarını dile getirmişlerdir.

13. öğrenci: *“Bu kelimelerin anlamını kesinlikle unutmam. Hafızamda çok iyi yerde.”*

6. öğrenci: *“Sözlüklerden daha faydalı. “Kelimelerin hepsi hafızamda. Önceden unutuyordum ama şimdi unutmam.”*

7. öğrenci: *“Kelimeleri çok iyi öğrendik, sözlükle unuttuk ama artık unutmayacağım. Hafıza çok kalıcı.”*

10. Yapılan öğretimin özgüvene etkisi

Öğrencilerin %14’ü yapılan öğretimin kendilerine özgüven kattıklarını ifade etmişlerdir. Tüm konularda kendilerine güven geldiklerini dile getirmişlerdir.

2. öğrenci: *“Yapılan eğitim bana özgüven verdi. Dışarda insanlarla iletişimde özgüvenli oldum.”*

3. öğrenci: *“Etkinlikler faydalıydı. İnsanlarla konuşurken özgüvenli oldum.*

Bu bulgulardan hareketle öğrenciler HSE'nin yapıldığı dersleri faydalı bulmuşlardır denebilir. Bu da öğretimin başarılı olduğunu ve özellikle deney gurubunun başarı sağlamasına zemin hazırladığını gösterir niteliktedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde amaçlarda belirtilen bulgulara yönelik sonuç ve öneriler yer almaktadır. Öncelikle bulgulardan hareketle sonuçlar anlatılmıştır. Daha sonra hem araştırmaya hem de uygulamaya yönelik öneriler verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu bölümde araştırmanın sonuçları bulgu ve yorumlardan hareketle tartışılacaktır. Sonuçların daha iyi anlaşılabilmesi için bu kısım iki bölüme ayrılmıştır.

5.1.1. Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne Göre Hazırlanmış Hiyerarşik Söz Varlığı Etkinliklerinin Öğrencilerin Söz Varlığına Etkisine Ait Sonuçlar Kelime Bilgisi Ölçeği'nden alınan sonuçlar verilecektir.

5.1.1.1. KBÖ'de Hedef Sözcüklere İlişkin Sonuçlar

Araştırmada hedef olarak toplam 54 sözcük öğretilmiştir. Bu hedef sözcüklerin 47'si isimlerden 7'si ise fiillerden oluşmuştur. Hedef isim ve fiillerin KBÖ'de puanlarının ortalaması bulgu ve yorumlarda verilmiştir. Bütün bulgu ve yorumlardan hareketle hem bütünü hem de bütünden hareketle parçaları görme açısından sonuçlar tartışılmıştır.

Hedef sözcüklerin ön testinde kontrol grubunun deney grubundan başarı olarak ileride başladığı söylenmişti. Gruplar her ne kadar aynı kur seviyesinde olsalar da kontrol grubunun Kelime Bilgisi Ölçeği puanlarına göre ön testte başarılı olduğu görülmüştür. Deney grubunda hiyerarşik söz varlığı etkinliklerinin ve kontrol grubunda kitapta yer alan etkinliklerin temel alındığı derslerin uygulanması sonucunda başarı seviyeleri farklılaşmıştır.

Ön test, son test ve kalıcılık testinde hedef sözcükler için deney ve kontrol gruplarına ilişkin sonuçlar başarıların daha iyi görülmesi açısından ayrı ayrı anlatılmalıdır. Hedef isim ve fiiller, hedef sözcükler ile paralel sonuçlar içerdiğinden bu ikisi için ayrı ayrı sonuçlar anlatılmayacaktır. Zaten hedef sözcükler hedef isim ve fiilleri içermektedir.

Son testte deney grubu başarıda iyi bir ivme gerçekleştirmiştir. Deney grubunun son testte hedef sözcüklere ilişkin puan ortalamaları kontrol grubunun ön testteki başarısını yakalamakla kalmamış bu başarının üstüne dahi çıkmıştır. Buradan yola çıkarak hedef sözcükler için Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli temel alınarak hazırlanmış hiyerarşik söz varlığı etkinliklerinin başarı elde etmede katkı sağladığı vurgulanmalıdır. Ching-Ying ve Shu (2013) hiyerarşik sözcük dağarcığı alıştırmalarının etkinliğini ölçtükleri çalışmalarında kelime hazinesi edinme ve okuduğunu anlama üzerine etkinlikler yapmışlardır. Öğrencilerin kelime bilgisi ile okuma anlama arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Onların sonuçlarından da yola çıkarak bu araştırmanın deney grubunda hiyerarşik söz varlığı etkinliklerinin başarıyı arttırdığı sonucu çıkarılmalıdır. Ancak deney grubunun kalıcılık testinde aynı başarıyı göstermemiş olduğunu söylemek gerekir. Bu sonuç, hiyerarşik söz varlığı etkinliklerinin başarıya etki etmediğini göstermez. Lakin hiyerarşik söz varlığı etkinliklerinin uzun süreli bellekte kalıcı olması beklenirken bu başarı anlamlı düzeyde gerçekleşmemiştir. Bu da çok dikkat çekici bir sonuçtur. Bir dikkat çekici sonuç da deney grubunda kalıcılık testinin puanlarında düşüşün olmamasıdır. Aksine puanlarda yükselişin olduğunu fakat yükselişin hem grup içinde hem de gruplar arasında anlamlı olmadığını özellikle belirtmek gerekir.

Son testte kontrol grubunun da kitapta yer alan etkinliklere uygun derslerden faydalandığı sonucu ortaya çıkar. Kontrol grubunun son testte her ne kadar deney grubu kadar olmasa da ön teste oranla başarılarını arttırdıkları sonucunu söylemek gerekir. Hatta kontrol grubunun hedef sözcükler için kalıcılık testinde de bir başarı yakaladıklarını söylemek bu sonuca vurgu yapmak doğrudur. Hedef sözcüklerin öğretiminde kitapta yer alan etkinliklerin grup içinde dengeli bir başarıya imza attığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak Gün, Akkaya ve Kara'nın (2014: 15) belirttiği gibi kitapların içerik açısından yabancılara Türkçe öğretimi dersleriyle uyum içinde olması gerekir. Bu nedenle ders

içeriklerinin sürekli incelenerek yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının güncellenmesinde yarar bulunduğu belirtilmelidir.

Son olarak kontrol ile deney grubunun puanları arasında kalıcılık testinde anlamlı bir farklılığın çıkmaması ile sonuç olarak hedef sözcükler için her iki gruba yapılmış farklılaştırılmış öğretimlerin daha uygun hale getirilmesi gerektiği sonucu söylenmelidir.

5.1.1.2. Hedef Söz Öbeklerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğretilen 79 hedef söz öbeği vardır. Bunlardan 29'u söz grubu yapı ve kuruluşunda olanlar, 50'si ise cümle grubu yapı ve kuruluşundan olanlardır.

Araştırmada ön testte hedef söz öbeğine ilişkin sonuçlarda kontrol grubunun deney grubuna oranla başarısı görülür. Fakat her iki grup için son testte ve kalıcılık testinde durum bu şekilde değildir. Son testte deney grubu hiyerarşik söz varlığı etkinlikleri ile yapmış olduğu derslerin başarısı sonucu çok büyük aşama kaydetmiştir ve kontrol grubunu başarı olarak geçmiştir. Bu sonuç kontrol grubunun başarı olarak yerinde saydığı da göstermez. Kontrol grubu hedef sözcüklerde olduğu gibi dengeli bir başarı elde edemese de hedef söz öbeklerinde de bir başarı elde etmiştir.

Hedef söz öbeğine ilişkin sonuçları da iki grupta incelemenin doğru olacağı düşünülmüştür.

5.1.1.2.1. Hedef Söz Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar

Hedef söz grubu yapı ve kuruluşunda isim tamlamaları ile sıfat tamlamaları bulunmaktadır. Deney grubu hedef söz grubu yapı ve kuruluşunda olan unsurlar için ön testten son teste hızlı bir ivme yakalayarak bir başarı elde etse de kalıcılık testinde aynı başarıyı grup içinde düzenli ve anlamlı bir şekilde gösterememişlerdir. Bu hiyerarşik söz varlığı etkinliklerinin uzun süreli bellekte daha kalıcı hale gelmesinin yollarını araştırmak gerektirdiği sonucunu ortaya koyar. Ancak kontrol grubu için hedef söz yapı ve kuruluşunda olan unsurlar için durum deney grubundaki gibi değildir. Kontrol grubunda

grup içinde dengeli bir ilerleme kaydedilmiştir. O halde hedef söz grubu yapı ve kuruluşunda olan unsurlar için kitapta yer alan etkinliklerin süreklilik arz eden bir başarı getirdiği sonucu söylenmelidir.

Tüm bu sonuçlardan ziyade bir de deney grubunun kontrol grubuna oranla hedef söz grubu yapı ve kuruluşunda olan unsurlar için daha kalıcı bir öğrenme meydana getirdiğini ve bunun anlamlı düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Deney grubu her ne kadar kendi içinde başarısını düşürmemiş fakat dengeli bir başarı sağlayamamış olsa da kontrol grubuna oranla kalıcı bir öğrenme elde etmiştir. Bu da hedef söz grubu yapı ve kuruluşunda olan unsurlar için hiyerarşik söz varlığı etkinliklerinin kitapta yer alan etkinliklere oranla kalıcılıkta başarılı olduğunu kanıtlar niteliktedir.

5.1.1.2.2. Hedef Cümle Grubu Yapı ve Kuruluşunda Olanlar

Hedef cümle grubu yapı ve kuruluşunda atasözleri, deyimler, isim fiiller, yardımcı birleşik fiiller ve kalıp ifadeler yer almıştır.

Deney grubunun hedef cümle yapı ve kuruluşunda olan unsurlar için ön testten son teste büyük bir başarı elde ederek kontrol grubunun başarısını geçtiğini söylemek gerekir. Bunun sonucunda kalıcılık testinde ise aynı başarıyı elde edemedikleri de aşikârdır. Deney grubunun genel başarısı dikkate alındığında büyük bir yükselişin görüldüğü fakat bu yükselişin grup içinde anlamlı bir şekilde devam etmediği görülür.

Kontrol grubuna bakıldığında hedef cümle yapı ve kuruluşunda olan unsurlar için başarıda daimi bir ivme yakalayamadığı sonucu çıkar. Kontrol grubunda grup içinde atasözü, deyim, yardımcı birleşik fiiller ve kalıp ifadeler için başarıda anlamlı bir değişme görülmez. Bunun sonucunda kontrol grubunun isim fiiller hariç hedef cümle yapı ve kuruluşundaki diğer unsurlar için kitapta yer alan etkinliklerin başarıyı kalıcı hale getirmede ekili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının hedef cümle yapı ve kuruluşundaki atasözü ve deyim hariç diğer unsurlar için (yardımcı birleşik fiiller, kalıp ifadeler ve isim fiiller) bilgide

kalıcılığın sağlandığı öğretim; kitapta yer alan etkinliklerle yapılan öğretim değil, hiyerarşik söz varlığı etkinlikleri ile yapılan öğretimdir. Akpınar ve Açık (2010) atasözlerini ve deyimleri yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenme ve öğretme sürecine nasıl dâhil edilmesi gerektiğini tartışmışlardır. Sonuç olarak kurlara göre ayrıntılı bir deyim, atasözü tasnifinin yapılmasını, ünitelere, temalara göre bir sınıflandırmanın yapılması (sağlık, aile, sanat, ticaret, iletişim... vb.), sonrasında somut-soyut, mecaz gerçek anlama göre bir sınıflandırma, son olarak da dil bilgisi konularına göre bir ayıklama yapılmasını savunmuşlardır. Hiyerarşik söz varlığı etkinlikleri ve kitapta yer alan etkinliklerin bu savunulan sonuçlara göre yeniden düzenlenmesi gerekir.

5.1.1.2.3. Hedef Söz Varlığının Toplamına İlişkin Sonuçlar

Paribakht ve Wesche (1993) KBÖ ile ölçtükleri ve anlama temelli etkinlikler ile yaptıkları derslerde deney grubunun kelime hazinesinde daha fazla gelişim gösterdikleri sonucunu bulmuşlardır. Bu araştırmanın sonucunda da deney grubunun kontrol grubuna oranla söz varlığı edinmede daha fazla başarı gösterdikleri söylenmelidir.

Eskandari ve Tabasi (2012) KBÖ'yü kullandıkları araştırmalarında metinlerdeki sözcüklerin ediniminde deney grubunun kontrol grubundan daha fazla gelişim gösterdiğini bulmuşlardır. KBÖ'nün kullanıldığı bu araştırmada ise deney grubunun kendi içinde çok iyi gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde hiyerarşik söz varlığı etkinliklerinin kitapta yer alan etkinliklerden ziyade başarı getirdiği, farklılık sağladığı, öğrencinin klasik öğretimden sıyrıldığı ve en önemlisi yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

5.1.1.3. Hedef Söz Varlığına Verilen Yanıtların Değişimine İlişkin Sonuçlar

Hedef söz varlığına verilen yanıtlardaki değişimin hangi yönde olduğunun araştırılmasının sebebi, öğrencilerin hangi unsurlarda puanlarını değiştirdiklerini görmektir. Araştırmanın bulgularından da hareketle deney grubunun birçok söz varlığı unsurunda ön testte aldıkları 1 ve 2 gibi (bilinmiyor) puanların çoğunlukla son test ve kalıcılık testinde 3-4 ve 5 gibi (biliniyor) puanlarına dönüştüğü görülür. Buradan hareketle öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin 3a'dan (bu sözcüğün anlamını biliyorum sanırım.....) 3b'ye (bu sözcüğü biliyorum anlamı.....) yükseldiği şeklinde bir sonuç ortaya çıkar. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin ön testte 1-2-3 gibi puanlar olarak cümle kuramadıkları görülmüştür. Son test ve kalıcılık testinde özellikle deney grubu öğrencilerin cümle kurabildikleri söz varlığına ait her unsurdaki puanlarının çoğunlukla 5'e yükseldiği sonucu görülmüştür. Buradan hareketle yapılan öğretimlerin söz varlığını zenginleştirdiği sonucu aşikârdır.

Tiryaki (2013: 43) "...yabancıların aktif kelime hazineleriyle anlamlı ve sözdizimi kurallarına uygun bir biçimde cümle kurabilmeleri gerekmektedir. Karşılaşılan sorunlar, kelimelerin anlamlarını bilmediklerinde anlamsız cümleler oluşturabilirler." Tiryaki'nin çalışmasında da öğrencilerin cümle kurmalarının kelime hazinesine bağlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada deney grubu öğrencilerinin ön testten kalıcılık testine doğru anlamlı cümleler kurdukları ve bunda HSE'nin etkisinin olduğunu görmek kaçınılmazdır.

Deney grubu öğrencilerinin hedef söz varlığına verdikleri unsurlardaki değişim anlamlıdır ve sonuç olarak deney grubundaki tüm öğrencilerin kendilerini geliştirdikleri söylenebilir. Fakat kontrol grubunun yanıtlara verdikleri değişimde anlamlılığın bazı unsurlarda görülmemesi ile kontrol grubuna uygulanan öğretimin öğrencilerde pek bir farklılaşma meydana getirmediği de söylenmelidir.

5.1.2. Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne Göre Hazırlanmış Hiyerarşik Söz Varlığı Etkinlikleri İçin Öğrencilerden Alınan Görüşlere İlişkin Sonuçlar

Patton, (1987) "Araştırmacı, görüşme yöntemi kullanarak görüşme yapılan kişinin içsel dünyasına girmeye ve olayları onun perspektifinden anlamaya ve kavramaya

çalışır.” (akt: Türnüklü 2000: 545). Bu bakımdan araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerin derslere olan bakış açısı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Deney grubu öğrencilerine yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorulan soruların analizi bulgular ve yorumlar bölümünde verilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu HSE'nin yapıldığı dersleri faydalı bulduklarını belirtmişti. Buradan hareketle HSE'nin başarılı olduğu ve özellikle deney gurubunun başarı sağlamasına zemin hazırladığı sonucu çıkmıştır.

Deney grubuna yapılan etkinliklerin cümle kurma düzeylerine faydalı olması, dil bilgisini kullanmaya olumlu etkisinin olması sonucunda HSE'nin öğrenciler tarafından da beğenildiğine de işarettir. Söz varlığını arttırmak için HSE'nin tercih edilmesi ile deney grubu öğrencilerinin haricinde farklı gruplara HSE'nin uygulanması gerektiği sonucu ortaya çıkar. Öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin eklenmesi veya çıkarılması gereken şeylerde HSE'nin uzunluğunu dile getirmeleri sonucunda HSE'nin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine dair bir sonuç ortaya çıkar. Eğitim sürecine dair öneri veren öğrenciler Gass'ın İkinci Dil Edinimi'ne uygun hazırlanmış etkinliklerin her kurda yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Böylelikle HSE'nin uygulanabilir olduğu ve dersleri başarılı kıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Gass'ın İkinci Dil Edinim Modeline göre uygulanan etkinlikler neticesinde öğrencilerin atasözlerinde zorlandıkları görülmektedir. Atasözlerinin kendi dillerinde anlamlarını tercümesini bulamayan öğrencilerin sonuç olarak atasözlerini cümleye dökmede problem yaşadığı görülmektedir. HSE'nin atasözleri ve deyimler için yeniden gözden geçirilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan öğretimin hafızada kalıcılığının iyi olduğunu belirten öğrencilerden hareketle, KBÖ'nün de kalıcılığa etkisine bakılarak HSE'nin kalıcı olduğu vurgusunu yapmak gerekir. Yapılan öğretimin öğrencilere bir özgüven verdiği aşikârdır. Bunu hem kendileri dile getirmişlerdir. Hem de hedef söz varlığına verdikleri yanıtlardaki değişimde de bu sonuç görülmektedir.

5.2. Öneriler

Yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığının zenginleştirilmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmada araştırmmanın diğer araştırmalara kaynaklık yapabilmesi açısından bazı önerilerde bulunmak gerekir.

5.2.1. Araştırmacılar için Öneriler

Öğrenci sayısının daha fazla olduğu gruplarda Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne uygun olarak hazırlanmış Hiyerarşik söz varlığı etkinlikleri uygulanabilir.

Kelime Bilgisi Ölçeği farklı gruplara uygulanarak farklı model, yöntem ve tekniklerin kelime öğretimine ilişkin başarısını ölçmede kullanılabilir.

İkinci Dil Edinimi Modeli temel alınarak konuşma, dinleme, okuma, yazma becerilerinin yanı sıra dil bilgisi ile de ilgili araştırmalar yapılabilir.

Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne benzer olarak farklı ikinci dil edinim modelleri de alan yazına kazandırılabilir.

Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne uygun olarak hazırlanmış hiyerarşik söz varlığı etkinlikleri, araştırmada B2 seviyesinde uygulanmıştır. Etkinlikler farklı seviyelerde söz varlığını zenginleştirmek için kullanılabilir.

5.2.2. Uygulama için Öneriler

Belirlenen hedef söz varlığı özellikle sınırlandırılabilir ve metin sayıları azaltılarak her bir metin için başarı testleri oluşturulabilir. Okuduğunu anlama başarı testleri ile araştırmalar güçlendirilebilir.

Öğrenci görüşlerinden hareketle hiyerarşik söz varlığı etkinlikleri yeniden gözden geçirilip etkinlik sayısı düşürülebilir.

KAYNAKÇA

- Altunkaya H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akpınar M (2010). *Deyim ve Atasözlerinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar M. ve Açık F. (2010). *Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında, Yabancılara Türkçe Öğretiminde Deyim ve Atasözlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Aktarımı*. 3.Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda Bildiri. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aksan D. (1978). Türkçe Çalışmalarında ve Öğretiminde Dilbilimin Yeri. 16-17 Şubat 1978 günlerinde Ankara'da düzenlenen "Dilbilimin Yüksek Öğretimdeki Yeri" konulu seminerde okunarak tartışılan bildiridir.
- Aksan D. (2007). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Arslantürk H. (2012). Türkçe Kelime Gruplarının Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Önemi Hakkında Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Artuç S. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şiir Metinlerinden Yararlanma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, Ö. (1994). Ana dili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dilbilgisi. *Dil Dergisi*, Sayı 54 (1997): 23-30.

- Aydın, S., Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol 4, No 1
- Bağcı ve Yaşar (2013). (Editörler: Durmuş M., Okur A.). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları
- Bağdaş (2011) F. Ş. *Hava Harp Okulunda Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmede Karşılaştıkları Güçlükler*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bahrani, T., Soltani R. (2012). Language Input and Second Language Acquisition. *Journal of Education and Practice*. ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online). Vol 3, No 3, 2012
- Bakan H. (2012). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde bir Sadeleştirme Denemesi: Sait Faik Abasıyanık, "Meserret Oteli"* Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barın, E (2003). Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi. *TÜBAR*. XIII-Bahar.
- Baş, B (2010a). Söz Varlığı Araştırmalarında Veri Çarpıklığı Ve Eğitime Yansımaları, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı: 12-2.
- Baş, B (2010b). Söz Varlığının Oluşumu ve Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *TÜBAR-XXVII-Bahar*.
- Baş, B. (2011). Söz Varlığı İle İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. *Tübar*,-Xxix- /2011-Bahar.
- BEDAF (2012). European Language Portfolio Avrupa Dil Portfolyosu. British Educational Affairs.

- Biçer N. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen Özerkliği Süreçlerinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyükdiñ, N. F. (2007). *Osmanlı Medreselerinde Bir Öğretim Metodu Olarak Münâzara Ve Ahmet Cevdet Paşa'nın Âdâb-I Sedâd Adlı Eseri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükikiz, K., Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 10. Sayı: 21, S. 145-155.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (17. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cem-Değer, A. (1996). Evrensel Dilbilgisi ve İkinci Dil Edinimi Kuramı. *Dilbilim Araştırmaları*.
- Çangal Ö. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çevik, H. (2006). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ching-Ying, L., Wei Shu H. (2013) "Effects of Hierarchy Vocabulary Exercises on English Vocabulary Acquisition" *English Language Teaching*. Vol. 6, No. 9; 2013
- Coşkun, İ (2014). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Editör: Muammer Yılmaz. Pegem Akademi: Ankara.
- Creswell, J. W., Clark.V. P. (2015). Karma Yöntem Araştırmaları. Tasarımı ve Yürütülmesi. Çeviri editörleri (Dede ve Demir). Anı yayıncılık: Ankara.

- Dellal, N. A., Kara, Z. (2010). Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının ve Öğretmenlerin “Drama Teknikleri” Konusunda Farkındalık Düzeyleri. *Dil Dergisi, (temmuz ağustos eylül) s, 7-29.*
- Demir, C., Yapıcı M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi, (aralık) cilt:9, sayı:2.*
- Demircan Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.* İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası.* Pegem Akademi: Ankara.
- Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme (2013). *Telc Gmbh, Frankfurt/Main, Almanya.*
- Duru, H. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Soruların Nitelik Araştırması,* Doktora Tezi, Çanakkale on sekiz mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Duru, M. K. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Beyin Fırtınası İle Öğretimin Başarıya, Kavram Öğrenmeye ve Bilişüstü Becerilere Etkisi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ellis R. (1994). The study of second language acquisition. *Oxford University Press.*
- Ellis N., Collins L. (2009). Input and Second Language Acquisition: The Roles of Frequency, Form, and Function Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal, 93, iii, (2009) 0026-7902/09/329–335.*
- Erdem İ., Çelik M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic* Volume 6/1 Winter 2011, P. 1030-1041.

- Erol H.F. (2008). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bildirme Ve Tasarlama Kiplerinin Öğretimi ve Sıralaması. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eskandari, Z., Tabasi, E. (2012). The Effect of Text-Based Direct Vocabulary Instruction On Vocabulary Acquisition. *World Journal of English Language*. Vol. 2, No. 1; March.
- Gass, S. (1988). Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies. *Applied Linguistics*, Vol. 9, No. 2 @ Oxford University Press, 1988.
- Gass S., Mackey A. (2002). Frequency Effects And Second Language Acquisition A Complex Picture? *SSLA*, 24, 249–260.
- Gass S., Mackey A., Ross Feldman L. (2011) Task-Based Interactions in Classroom and Laboratory Settings. *Language Learning* 61:Suppl. 1, June 2011, pp. 189–220.
- Gass, S., Mackey A., ve Feldman L.R. (2011). Task-Based Interactions in Classroom and Laboratory Settings. *Language Learning* 61:Suppl. 1, June, pp. 189–220 189.
- Gass, S ve Selinker, L (2008). *Second Language Acquisition An Introductory Course*. Library of Congress Cataloging in Publication Data, New York.
- Gedik, D. (2009). *Yabancılara Türkçe Öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Göçer A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 4/4 Summer 2009
- Göçmenler H. (2011). Beden Dilinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gök İ. (2015), Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metnine Göre Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerde Karşılaşılan Ses Olayları, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göktaş Y., Küçük S., Aydemir M., Telli E., Arpacık Ö., Yıldırım G., Reisoğlu İ. (2012). Türkiye’de Eğitim Teknolojileri Araştırmalarındaki Eğilimler: 2000-2009 Dönemi Makalelerinin İçerik Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Educational Sciences: Theory & Practice - 12(1) • Kış/Winter • 177-199.
- Gülcan, F. (2010). *Deyim Öğretiminde Gösteri Tekniğinin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gün, M., Akkaya, A., Kara, Ö.T. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/6 Spring 2014, p. 1-16.
- Gün S. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Web 2.0 Sesli ve Görüntülü Görüşme Uygulamalarının (Skype) Konuşma Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı:11/6 s. 1 – 21.
- Güneş F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı:15/8 s. 123 - 148
- Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2014a). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Güneş, F. (2014b). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar Yaklaşımlar Etkinlikler*. (Editör: Şahin A.). Ankara: Pegem Akademi
- Güney, S. (2009). *Drama Tekniklerinin İlköğretim 4 ve 5. Sınıflarda Kullanımı (Dede Korkut Hikâyeleri Örneği)*. Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güzel A., Barın E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hamaratlı E. (2015). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Öğrencilerin Yazma Becerisi Ve Motivasyonuna Etkisi (Mısır Örneği)*” Bülent Ecevit Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Hengirmen, M. (2000). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Hile, P. (2013). Language Shock, Cultura Shock And How To Cope. *Mission Strategy Bulletin, New Serires*, Volume 7, Number 2.
- İlter, İ. (2015). Sosyal Bilgilerde Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Frayer Modelinin Etkisinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1096-1129.
- İpekçi, A. (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma*. Abant İzzet Baysal Üniveritesi, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İşçi C. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan “Yeni Hitit” Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi Ve Kültür Açısından İncelenmesi*, Dokuz Eylül Üniveritesi, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, izmir.
- Kanatlı, F (2013). Temel Söz Varlığı Bağlamında Türkçe Ve Almancada En Sık Kullanılan Elli Eylemin Söz-Eylem Kuramı Çerçevesinde Dil-Yapısal Ve Kültürel

Açıdan Karşılaştırılması. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer.*

Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.

Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 1(2007) 141-153.*

Karatay H. (2011). (Editör: Özbay, M.) *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi

Kılıç S.H. (2012). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Eğitici Oyunlarla Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kılınç, A. ve Şahin, A. (Editörler). (2012). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Köksal, D.ve Varışoğlu, B. (2012). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler. A. Kılınç ve A. Şahin (Editörler), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.

Liang M. Y. (2010). Using Synchronous Online Peer Response Groups In Efl Writing: Revision-Related Discourse. *Language Learning & Technology*. February 2010, Volume 14, Number 1 pp. 45–64

Mackey A. (1999). Input, Interaction, and Second Language Development An Empirical Study of Question Formation in ESL SSLA, 21, 557–587. Printed in the United States of America.

- Mackey, A., Gass S.ve Mcdonough K. (2000). *SSLA*, **22**, 471–497. Printed in the United States of America. Cambridge University Press.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma Araştırma Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ocak, Gürbüz (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Pega Yayıncılık.
- Onan B. (2012). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:V, Sayı:I. S.30-45.
- Özdemir, M. (2011). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,11(1).
- Özel, S. (2010). *Yabancılarla Türkçe Öğreten Resmî Kurumlarda Dil Bilgisi Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgen M. (2008). Dilbilgisinden Kullanıma: Bilişsel Yaklaşım Çerçevesinde İşe Dayalı Dil Öğretim Malzemesi Oluşturma Önerisi. *Dil Dergisi* Sayı: 141 Temmuz-Ağustos-Eylül.
- Öztuna, A. (2002). *Kavram Haritalarının Grup Döngüsünde Yapılandırılmasının Başarıya ve Kavram Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Plonsky, L., ve Gass S. (2011). Systematic Review Article, Quantitative Research Methods, Study Quality, And Outcomes: The Case Of Interaction Research. *Language Learning*. 61:2, June, pp. 325–366
- Paribakht, T.S., Wesche, M.(1993). Reading Comprehension and Second Language Development in a Comprehension-Based ESL Program. *Tesl Canada Journal/Revue Tesl Du Canada*. Vol. 11, No.1, Fall.

- Sağır, M. (2007). Ana dil mi, Ana dili mi? *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları Volume 2/2 Spring 2007*
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Schwartz M.& Causarano Pl. The Role Of Frequency In Sla: An Analysis Of Gerunds and Infinitives In Esl Written Discourse. *Arizona Working Papers In Sla & Teaching*, 14, 43-57 (2007) 43.
- Sis, N. (2007). Preparing Syllabus At Teaching Turkish As A Foreign Language: Some Considerations. *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları Volume 2/2 Spring 2007*.
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde (Temel Seviye A1) Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirme ve Bunun Öğrenci Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri ve Yardımcı Okuma Kitapları Üzerine Bir Araştırma*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yüksek Lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Tabak G. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Benzetim (Simülasyon) Tekniğinin Kullanımı*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Thomas M. (2005). Review article Theories of second language acquisition: three sides, three angles, three points. *Second Language Research* 21,4 (2005); pp. 393–414.


- Tiryaki, E.N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tulumcu F.M. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Anlama Becerilerine Yönelik Öz Yeterlikler, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Turgut, T. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Matematik Konularını Öğretiminde Soru-Cevap Metodu İle Analoji Metodunu göçmen Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkileri Yönünden Karşılaştırılması*. Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tüm, G. (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Drama Tekniğinin Rolü. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/3, 1898-1920*.
- Tümen, S. (2006). *Kavram Haritaları Yönteminin Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi (Elazığ Balakgazi Lisesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük. (10. baskı)* Ankara: TDK.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türnüklü, A.(2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı:24. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Uysal B. (2009). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğretimi Programları ve Örnek Kitapların Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Üzel, D. (2003). Kavram Haritası ve Vee Diyagramı Kullanımının İlköğretim 7. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Vardar B. (2001). Genel Dilbilim Dersleri. İstanbul: Multilingual.
- Wesche, M., and Paribakht, T.S. (1994). Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics (Baltimore, MD, March 5-8, 1994).
- Wesche, M., and Paribakht, T.S. (1996). Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise types. *Canadian Modern Language Review*, 52, 155-178
- Wesche, M., and Paribakht, T.S. (1999). Reading And “Incidental” L2 Vocabulary Acquisition *An Introspective Study of Lexical Inferencing*. Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.
- Winke P., Gass S., Sydorenko T. (2013). Factors Influencing the Use of Captions by Learners: An Eye-Tracking Study Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 97, 1. Pp. 254–275.
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Programı (2015). Ankara TÖMER, Ankara.
- Yaylı, D ve Bayyurt, Y.(Editörler) (2011). *Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Politika Yöntem ve Beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Yıldırım, A ve Şimşek H (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım İ. (2012). *Ortaöğretim Düzeyinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metnine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yıldırım O. (2013). Yeni Türk Edebiyatı Metinlerinin A1-A2 Düzeyine Uyarlanması ve Çalığı Örneği, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, C. (Editör). (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Zhang, S. (2009). The Role of Input, Interaction and Output in the Development of Oral Fluency. *English Language Teaching*. Vol. 2, No. 4.

EKLER

EK 1. Uygulama İzni



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

SAYI : 50235129-25 -638
KONU:Uygulama İzni

22./02/2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Üniversitemiz Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinin, Enstitünüz Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ayşe ATEŞ "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modelinin Söz Varlığını Geliştirmeye Etkisi" başlıklı tez çalışması gereği TÖMER'de uygulama yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin 09.02.2016 tarih 72050044/25-18 sayılı yazısı ilişikte gönderilmiştir.
Bilgilerinize rica ederim.


Prof. Dr. Davut ÖZBAĞ
Rektör a.
Rektör Yrd.

EKİ: Yazı (1 sayfa)

26.02.2016
ÖZBAĞ
DB

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü İŞLER EVRAK	
Tarih	Numarası
26.02.2016	175

İnönü Üniversitesi Merkez Kampüsü 44280 MALATYA
Telefon: (0 422) 377 32 21 Faks: (0 422) 341 00 53
e-posta: ogrenci@inonu.edu.tr Elektronik Ağ: www.inonu.edu.tr

Bilgi için:

EK 2. Gass'ın İkinci Dil Edinim Modeli'ni Kullanma İzni

The screenshot shows an Outlook web interface. The browser address bar displays the URL: <https://outlook.office.com/owa/?realm=inonu.edu.tr&exsvurl=1&l-cc=1055&modurl=0>. The page title is "Office 365 Outlook". The email is from Sue Gass <gass@msu.edu> to AYŞE ATEŞ <ayse.ates@inonu.edu.tr>.

From: gass@msu.edu C

Subject: İlt: İlt: A Model Of Second Language .

Date: 30.11.2015

Content:
I am terribly sorry for the delay. I am attachin...

From: Sue Gass <gass@msu.edu>

Subject: Out of office Re: Ynt: A Model Of Sec

Date: 30.5.2015

Content:
I am out of the office until June 8, 2015. If thi...

From: Sue Gass

Subject: Out of office Re: A Model Of Second

Date: 18.4.2015

Content:
I am out of the office until April 27, 2015. If L...

Content:
Aradığınız bulamadıysanız daha belirgin arama terimleri ile yeniden deneyin.

From: Susan Gass

Text:
Thank you for your email. Yes, there is no problem with your using my model for your research. I wish you luck in completing your studies. Professor Gass

Contact Information:
Susan Gass
University Distinguished Professor
Chair, Department of Linguistics & Languages
Director, English Language Center
Director, Second Language Studies Program
B230 Wells Hall
619 Red Cedar Road
Michigan State University
East Lansing, MI 48824

Footer: gass@msu.edu 1/4

EK 3. Kontrol Grubu Ders Planları

1. Ders Planı- Yıllar Sonra (1. Ünite)

DERS PLANI

1. BÖLÜM

Dersin Adı: Türkçe

Ünite Adı: Mesleğimde İlerliyorum

Konu: İş Hayatı

Metin: Yıllar Sonra

Sınıf: TÖMER B

2. BÖLÜM

Öğretme- Öğrenme Modeli ve Teknikler: Sunuş Yoluyla Anlatım, Ders Kitabındaki Etkinlikler.

Kullanılan Eğitim Araçları: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 Seviyesi Ders Kitabı, Akıllı Tahta.

Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri: Kitaptaki etkinlikleri Kullanma,

3. BÖLÜM

Yıllar sonra adlı metin için kitapta yer alan ve öğretilmesi hedeflenen kelime/kelime öbeği toplam 16'dır. Bunlar:

- Gözlerine inanmamak
- Saçlarına ak düşmek
- Maşallah, sen hiç değişmemişsin!
- Göbek bırakmak
- Ayakta konuşmak

- Hayat şartları
- Hayırlısı olsun
- Geleceğe dair hayaller kurmak:
- Mutlu bir yuva kurmak
- Sıra arkadaşı
- Kitap kurdu:
- Kitaplardan kopmamak
- Nasipten öteye köy yoktur.
- Eskilerden konuşmak
- Eski günlerde olduğu gibi olmak
- Telefonunu vermek

➤ Yıllar sonra adlı metin öncelikle öğrenciler tarafından yüksek sesle okundu.

➤ Daha sonra metin öğretmen tarafından anlatıldı. Bu sırada metne dair gerekli açıklamalar yapıldı. Öğretmen o anda bilinmeyen kelime sorulursa cevapladı.

➤ Hedef söz varlığına ilişkin kitapta yer alan etkinliklerin, önce öğrenciler tarafından yapılması istendi. Öğrenciler bu sırada bilmedikleri kelimeler için sözlüklerine baktı.

➤ Hedef söz varlığına ilişkin kitapta yer alan etkinlikleri sınıfta cevaplandı. Yanlışlar düzeltildi.

➤ Öğrenciler tarafından anlaşılmayan sözcük/söz öbeği öğretmen tarafından anlatıldı.

2. Ders Planı- İş Başvurusu Hikâyesi (1. Ünite)

DERS PLANI

1. BÖLÜM

Dersin Adı: Türkçe

Ünite Adı: Mesleğimde İlerliyorum

Konu: İş Hayatı

Metin: İş Başvurusu Hikâyesi

Sınıf: TÖMER B

Süre: 1 saat

2. BÖLÜM

Öğretme- Öğrenme Modeli ve Teknikler: Sunuş Yoluyla Anlatım, soru cevap.

Kullanılan Eğitim Araçları: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 Seviyesi Ders Kitabı, Akıllı Tahta.

Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri: Sözlük kullanma.

3. BÖLÜM

İş Başvurusu Hikâyesi adlı metin için kitapta yer alan ve öğretilmesi hedeflenen kelime/kelime öbeği toplam 10'dur. Bunlar:

1. İşe kabul edilmek
2. Soğuktan ölmek üzere
3. Hayatınızın aşkı
4. Tanışmaya can atmak
5. Hayat arkadaşı
6. Tanıma fırsatı elde etmek
7. Kariyer
8. Mazi
9. Eski günler
10. Başvuru

➤ İş Başvurusu Hikâyesi adlı metin öncelikle öğrenciler tarafından yüksek sesle okundu.

- Daha sonra metin öğretmen tarafından okundu. Bu sırada metne dair gerekli açıklamalar yapıldı. Öğretmen o anda bilinmeyen kelime sorulursa cevapladı.
- Kelime öbeği etkinliklerinde öğretmen önce öğrencilerin etkinlikleri yapmasını istedi. Öğrenciler bu sırada bilmedikleri kelimeler için sözlüklerine baktı.
- Kelime öbeği etkinlikleri sınıfta cevaplandı. Yanlışlar düzeltildi.
- Öğrenciler tarafından anlaşılmayan kelime/kelime öbeği öğretmen tarafından anlatıldı.

3. Ders Planı- Başarılı İnsanların Farklı Yaptığı 12 Şey (1. Ünite)

DERS PLANI

1. BÖLÜM

Dersin Adı: Türkçe

Ünite Adı: Mesleğimde İlerliyorum

Konu:

Metin: Başarılı İnsanların Farklı Yaptığı 12 Şey

Sınıf: TÖMER B

Süre: 4 saat

2. BÖLÜM

Öğretme- Öğrenme Modeli ve Teknikler: Sunuş Yoluyla Anlatım, soru cevap.

Kullanılan Eğitim Araçları: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 Seviyesi Ders Kitabı, Akıllı Tahta.

Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri: Sözlük kullanma.

3. BÖLÜM

Başarılı İnsanların Farklı Yaptığı 12 Şey adlı metin için kitapta yer alan ve öğretilmesi hedeflenen kelime/kelime öbeği toplam 19'dur. Bunlar:

1. Kararlı olmak
2. Meşgul değil üretken olmak
3. Devamlı gelişmelere odaklanmak
4. Gelişimi takip etmek
5. Dengeli bir hayat sürmek
6. Mantıklı karar almak
7. Acele işe şeytan karıştır.
8. Adamın iyisi iş başında belli olur.

9. Kul bunalmayınca Hızır yetişmez.
10. Akılsız başın cezasını ayaklar çeker.
11. Altın ateşte insan mihnette belli olur.
12. Bin ölçüp bir biçmeli.
13. Danışan dağı aşmış danışmayan yolu şaşmış.
14. Aşını eşini işini bil.
15. Emek olmadan yemek olmaz.
16. Kusursuz dost arayan dostsuz kalır.
17. Öfkeyle kalkan zararlar oturur.
18. Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.
19. Damlaya damlaya göl olur.

➤ Başarılı İnsanların Farklı Yaptığı 12 Şey adlı metin öncelikle öğrenciler tarafından yüksek sesle okundu.

➤ Daha sonra metin öğretmen tarafından okundu. Bu sırada metne dair gerekli açıklamalar yapıldı. Öğretmen o anda bilinmeyen kelime sorulursa cevapladı.

➤ Kelime öbeği etkinliklerinde öğretmen önce öğrencilerin etkinlikleri yapmasını istedi. Öğrenciler bu sırada bilmedikleri kelimeler için sözlüklerine baktı.

➤ Kelime öbeği etkinlikleri sınıfta cevaplandı. Yanlışlar düzeltildi.

➤ Öğrenciler tarafından anlaşılmayan kelime/kelime öbeği öğretmen tarafından anlatıldı.

4. **Ders Planı-** Üniversite Öğrencileri Yer Değiştirerek Daha Çok Öğreniyor- Öğrenci Değişim Programları (1. Ünite)

DERS PLANI

1. BÖLÜM

Dersin Adı: Türkçe

Ünite Adı: Mesleğimde İlerliyorum

Konu: Eğitim ve Bilgilendirme

Metin: Üniversite Öğrencileri Yer Değiştirerek Daha Çok Öğreniyor- Öğrenci Değişim Programları

Sınıf: TÖMER B

Süre: 4 saat

2. BÖLÜM

Öğretme- Öğrenme Modeli ve Teknikler: Sunuş Yoluyla Anlatım, soru cevap.

Kullanılan Eğitim Araçları: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 Seviyesi Ders Kitabı, Akıllı Tahta.

Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri: Sözlük kullanma.

3. BÖLÜM

Üniversite Öğrencileri Yer Değiştirerek Daha Çok Öğreniyor- Öğrenci Değişim Programları adlı metinler için kitapta yer alan ve öğretilmesi hedeflenen kelime/kelime öbeği toplam 19'dur. Bunlar:

1. Aday
2. Doktora yapmak
3. İkna
4. İş ilanı

5. Mesleki gelişim
6. Özgüven
7. Sonuç odaklı
8. Takım çalışması
9. Bilimsel
10. Ev sahipliği
11. Jüri
12. Mesleki eğitim
13. Ortak
14. Pilot üniversite
15. Proje
16. Rapor
17. Seminer
18. Teşvik etmek
19. Değişim

- Üniversite Öğrencileri Yer Değiştirerek Daha Çok Öğreniyor- Öğrenci Değişim Programları adlı metinler öncelikle öğrenciler tarafından yüksek sesle okundu.
- Daha sonra metinler öğretmen tarafından okundu. Bu sırada metinlere dair gerekli açıklamalar yapıldı. Öğretmen o anda bilinmeyen kelime sorulursa cevaplandı.
- Kelime öbeği etkinliklerinde öğretmen önce öğrencilerin etkinlikleri yapmasını istedi. Öğrenciler bu sırada bilmedikleri kelimeler için sözlüklerine baktı.
- Kelime öbeği etkinlikleri sınıfta cevaplandı. Yanlışlar düzeltildi.
- Öğrenciler tarafından anlaşılmayan kelime/kelime öbeği öğretmen tarafından anlatıldı.

EK 4. Deney Grubu Ders Planları

1. Ders Planı- Yıllar Sonra (1. Ünite)

DERS PLANI

1. BÖLÜM

Dersin Adı: Türkçe

Ünite Adı: Mesleğimde İlerliyorum

Konu: İş Hayatı

Metin: Yıllar Sonra

Sınıf: TÖMER A

2. BÖLÜM

Öğretme- Öğrenme Modeli ve Teknikler: Gass'ın İkinci Dil Edinim Modeli

Kullanılan Eğitim Araçları: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 Seviyesi Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Etkinlik Kâğıtları.

Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri: Farkındalık Girdisi, Anlaşılmış Girdi, İçselleştirme, Entegrasyon, Çıktı

3. BÖLÜM

Farkındalık Girdisini Geliştirme Etkinlikleri

➤ Öğrencinin hedef söz varlığına farkındalık girdisinin oluşabilmesi için öncelikle ön koşullar sağlandı.

➤ Sıklık, etki, önceki bilgiler ile beraber dikkatin oluşması sağlandı.



Yıllar Sonra adlı metin için kitapta yer alan ve öğretilmesi hedeflenen kelime/kelime öbeği toplam 16'dır. Bunlar:

- Gözlerine inanmamak
- Saçlarına ak düşmek
- Maşallah, sen hiç değişmemişsin!
- Göbek bırakmak
- Ayakta konuşmak
- Hayat şartları
- Hayırlısı olsun
- Geleceğe dair hayaller kurmak:
- Mutlu bir yuva kurmak
- Sıra arkadaşı
- Kitap kurdu:
- Kitaplardan kopmamak
- Nasipten öteye köy yoktur.
- Eskilerden konuşmak
- Eski günlerde olduğu gibi
- Telefonunu vermek

➤ Öğrencilerin kelimelere sıklıkla maruz kalmaları için dersten önce hedef söz varlığının yer aldığı kâğıtlar araştırmacı tarafından sınıfın duvarlarına asıldı.

➤ Öğrencilerin sınıfa girdikleri andan itibaren kâğıtları okuyup okumadıkları gözlemlendi.

➤ Hedef söz varlığı adı altında öğrencilere bir liste dağıtıldı.

- Öğrencilerin bu listede yazan hedef söz varlığını okumaları istenmişti (1. Etkinlik)
- Yıllar Sonra adlı metni okumaları sağlandı.
- Öğrencilere metni okurken hatırladıkları hedef kelime/ kelime öbeğinin altını çizmeleri söylendi.
- Öğrencilerde böylelikle hedef söz varlığına ait bir dikkat oluşturmaları sağlanmaya çalışıldı.
- Öğrencilere hedef söz varlığının anlamına ilişkin sorular sorularak onların önceki bilgilerinden faydalanmaları sağlandı.
- Her kişiye söz hakkı tanınarak bir etki alanı oluşturulmaya çalışıldı.
- Öğrencilerin bu süreçte sözlüklerine bakmaları engellendi ve metinde geçen cümleler örnek verilerek anlamlarını bulmaları sağlanmaya çalışıldı. Bu anlam bulma etkinliğinde çok fazla zaman harcanmamış ve detaya inilmedi. Çünkü burada amaç öğrencinin etkilenmesi önceki bilgilerini harekete geçirmesi ve dikkatinin çekilmesidir.

Anlaşılmış Girdiyi Geliştirme Etkinlikleri

Farkındalık girdisini anlaşılmış girdiye dönüştürebilmek için araştırmacı tarafından iki etkinlik uygulandı. Öncelikle hedef söz varlığının anlamlarının daha iyi öğrenilebilmesi için anlamlar müzakere edildi. Hedef kelime öbeklerinin yapı özelliğiyle ilgili olarak sözcüğün ses ve şekilden oluşan yapısını tanımak, sezdirmek ve bunları anlamla ilişkilendirmek için 2. Etkinlik düzenlenmiştir.



➤ İlk olarak farkındalık girdisinin anlaşılması girdi olarak oturtulabilmesi için bir ön koşul olan müzakere ve ana dili konuşucusunun bulunduğu kümenin etkinlikleri yapıldı (2. Etkinlik).

➤ Bu etkinlik kâğıtlarında öğrencilere ilave doğrulayıcı veya doğrulayıcı olmayan kanıtlar verildi. Öğrencilerin doğru anlamı bulabilmeleri ve bu anlamlarla beraber farklı anlamları da anlayabilmeleri açısından bu etkinliğe ihtiyaç duyuldu. Örneğin öğrencilere gözlerine inanmamak deyimini için gözün yerine herhangi bir organın gelemeyeceği anlatıldı. Burnuna inanmamak veya ağızına inanmamak denemeyeceği anlatıldı. Öğrencilerin böylece kelimeleri/kelime öbeklerini müzakere etmeleri sağlandı. Bu süreç içinde ana dili konuşucusu olan öğretmen, öğrencilerin sordukları soruları yanıtlamış ve yanlış bildiklerini değiştirdi. Öğrencilerin hepsinin öğretmenle birebir iletişim içinde olarak müzakereye katılması sağlandı.

➤ Öğrencilerin farkındalık girdisinin oluşmasıyla anlaşılması girdi için bir etkinlik uygulandı. Bu etkinlikte öğrencilerin hedef söz varlığını incelemesi sağlanmıştır. Tüm dillerin grameri ve önceki dilbilgisel bilgilerin yardımıyla bu etkinlik tamamlanmıştır (3. Etkinlik).

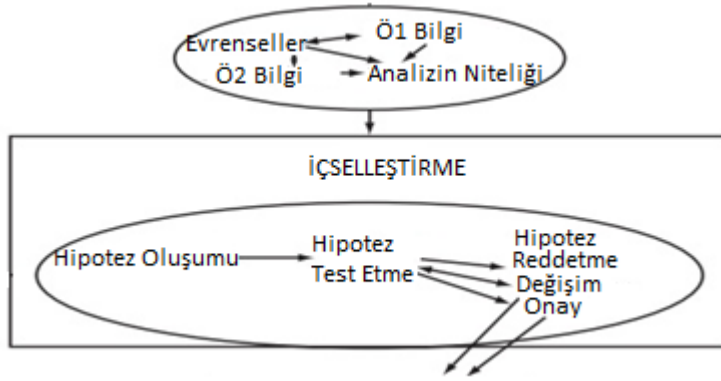
➤ Öğrencilerden bu etkinlikte iki kısım şeklinde bir inceleme yapmaları istendi. Birinci kısımda kelime öbeğinin türlerini yazmaları istendi. “Göbek bırakmak” kelime öbeğinin bir deyim olduğu ve deyimlerin değiştirilemeyeceği anlatıldı. Ayrıca kelime / kelime öbeğinin fiil, isim veya sıfat tamlaması vb. şeklinde türlerini de yazmaları istendi.

➤ İkinci kısımda ise öğrencilerin B2 seviyesine uygun olan gramer yapıları ile hedef kelime/kelime öbeğini birleştirmesi sağlandı. Farklı türe çevirme noktasında öğrencilere fiillerin sıfat fiil veya zarf fiil yapılması şeklinde direktifler verildi (3. Etkinlik).

İçselleştirmeyi Geliştirme Etkinlikleri

Anlaşılması girdinin olduğu düşünülünce içselleştirmeye dair etkinliklere geçildi. İçselleştirme için iki etkinlik düşünüldü.

İlk etkinlik evrenseller, D1 ve D2'nin bilgisi ile analizin niteliğinden oluşmaktadır.

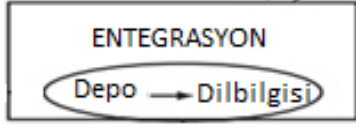


➤ İlk etkinlikte öğrencilere kelimeleri hatırlamaları ve içselleştirmeleri için hedef kelime/kelime öbeklerinin anlamlarını, eş anlama ya da zıt anlama gelebilecek kelimelerini yazmaları istendi. Ayrıca farklı bir sütunda kelimeyi/kelime grubunun anlamını veya eş/zıt anlama gelecek kelimeleri kendi ana dilinde yazmaları istendi (4. Etkinlik). Öğrencinin böylece evrenselleri D1 ve D2'nin bilgilerini kullanması sağlandı. Ayrıca öğretmen tarafından analiz edilen bilgilerin niteliğine de bakıldı. Çok fazla beyin fırtınası sonucu öğrencilerin hedef söz varlığını tamamen doğru anladıkları kanaatine varıldı.

➤ İkinci olarak içselleştirmenin hipotezlerden oluştuğu bilindiği için öğrencilere cümle kurma etkinliği yaptırıldı (5. Etkinlik). Böylece öğrenciler bir nevi hipotez gibi oluşturdukları cümlelerle hem kelime/ kelime öbeklerini test imkânı bulabilmişler hem de öğretmenin dönütleriyle hipotezlerindeki hatalarını değiştirme imkânına sahip olmuşlardır. Öğrencinin yeni ve doğru hipotez geliştirmesine yardımcı olan öğretmen hipotezin onaylanmasını sağlayıcı görevindedir.

Entegrasyonu Geliştirme Etkinlikleri

İçselleştirilmiş bilginin entegrasyonunun sağlanması için öğrencinin depo ve dilbilgisini kullanması gerekir. Öğrencinin bilgiyi daha sonra kullanmasını sağlayacak olan depolama, ikinci dil edinim sınıflarında duyulan kelimelerin ortaya çıkarılması ile de açıklanabilir. Öğrenciler yaşantılarında herhangi bir bilgiyi daha sonra kullanmak üzere depolayabilir.



➤ Öğrenci, depolama ile dilbilgisi yapılarını doğru biçimde kullanabilecek hale gelir. Entegrasyonun sağlanması için öğrencilere hedef söz varlığının sınıflandırılması ile ilgili bir etkinlik yaptırıldı. (Bkz: 6. Etkinlik) Bu etkinlikte öğrencilerden öğretilen her kelime/kelime öbeğini anlam veya tür bakımından sınıflandırmaları istendi. Sınıflandırmaların hepsi öğretmen tarafından kontrol edilerek yapılan yanlışları düzeltildi.

Çıktıyı Geliştirme Etkinlikleri

➤ Son etkinlikte öğrencilere yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeleri için kompozisyon yazdırıldı. Hedef söz varlığından seçtikleri herhangi bir kelime/ kelime öbeğinin onlara ne hatırlattığını yazmaları ve sonra tüm kelime/kelime öbeklerini yazacakları kompozisyonda kullanmaları istendi. Öğrencilerin istedikleri kadar hatırlanan kelime yazmalarına imkân verildi.

➤ Öğretmenin dönüt vermesiyle öğrencilerin hedef kelime öbeklerini anlamaları anlambilimsel ve dilbilgisel açıdan doğru kullanmaları sağlandı.

1. Etkinlik- Hedef Söz Varlığı

➤ Metinde geçen kelimeleri yuvarlak içine alınız.

- Gözlerine inanmamak
- Saçlarına ak düşmek
- Maşallah, sen hiç değişmemişsin!
- Göbek bırakmak
- Ayakta konuşmak
- Hayat şartları
- Hayırlısı olsun
- Geleceğe dair hayaller kurmak
- Mutlu bir yuva kurmak
- Sıra arkadaşı
- Kitap kurdu
- Kitaplardan kopmamak
- Nasipten öteye köy yoktur.
- Eskilerden konuşmak
- Eski günlerde olduğu gibi
- Telefonunu vermek

2. Etkinlik- İlave Kanıtları Anlama

➤ Aşağıda verilen söz varlığını okuyunuz ve yanlış olanları işaretleyiniz.

- Gözlerine inanmamak: Burnuna inanmamak, kulaklarına inanmamak, ağzına inanmamak...
- Saçlarına ak düşmek: Saçlarına beyaz düşmek, saçlarına kar düşmek, saçlarına kır düşmek, kafasına ak düşmek...
- Maşallah, sen hiç değişmemişsin!: Maşallah, sen çok değişmemişsin! Allah korusun, sen hiç değişmemişsin! Allah esirgesin, sen hiç değişmemişsin!..
- Göbek bırakmak: Karın bırakmak, bacak bırakmak, omuz bırakmak, göbek terk etmek, göbek salmak...
- Ayakta konuşmak: Ayaktan konuşmak, ayağa konuşmak, ayağı konuşmak...
- Hayat şartları: Yaşam şartları, hayat koşulları...
- Hayırlısı olsun: Hayırlıyken olsun, hayırsızı olsun...
- Geleceğe dair hayaller kurmak: Geçmişe dair hayaller kurmak, geleceğe dair hülyalar kurmak, geleceğe dair hayaller almak...
- Mutlu bir yuva kurmak: Mutlu bir ev kurmak, sevinçli bir yuva kurmak, mesut bir yuva kurmak...
- Sıra arkadaşı: Saf arkadaşı, masa arkadaşı, sıra yareni, sıra kankası, sıra kardeşi...
- Kitap kurdu: Kitap kurnazı, kitap aldanmazı, defter kurdu, kalem kurdu, not kurdu...
- Kitaplardan kopmamak: Kitaplardan kurtulmamak, kitaplardan saklanmamak...
- Nasipten öteye köy yoktur: Bahttan öteye köy yoktur, talihten öteye köy yoktur, nasipten öteye şehir yoktur, nasipten öteye ilçe yoktur...

- Eskilerden konuşmak: Öncekilerden konuşmak, kadimlerden konuşmak...
- Eski günlerde olduğu gibi: Yeni günlerde olduğu gibi, eski günlerde olduğu kadar, eski günlerde bildiği gibi...
- Telefonunu vermek: Telefonunu iletmek, telefonunu kazandırmak, cebini vermek...

3. Etkinlik- İnceleme

- Verilen hedef söz varlığını isim/fil bakımından inceleyiniz. Farklı bir türe çeviriniz.

Hedef Söz Varlığı	İnceleme	Farklı Türe Çevirme
Gözlerine inanmamak	Fiildir. Olumsuzdur.	Gözlerine inanamayan Gözlerine inanamayıp
Saçlarına ak düşmek		
Maşallah, sen hiç değişmemişsin!		
Göbek bırakmak		
Ayakta konuşmak		
Hayat şartları		
Hayırlısı olsun		
Geleceğe dair hayaller kurmak		
Mutlu bir yuva kurmak		
Sıra arkadaşı		
Kitap kurdu		
Kitaplardan kopmamak		
Nasipten öteye köy yoktur.		
Eskilerden konuşmak		
Eski günlerde olduğu gibi		
Telefonunu vermek		

4. Etkinlik- Dili Kullanma

- Verilen hedef söz varlığının anlamını, tercümesini ve varsa eş anlam/zıt anlam ve olumsuzunu yazınız.

Hedef söz varlığı	Anlamı	Tercümesi (Ana dilde)	Eş anlam-zıt anlam-olumlu olumsuz (Hedef dilde)
Gözlerine inanmamak			
Saçlarına ak düşmek			
Maşallah, sen hiç değişmemişsin!			
Göbek bırakmak			
Ayakta konuşmak			
Hayat şartları			
Hayırlısı olsun			
Geleceğe dair hayaller kurmak			
Mutlu bir yuva kurmak			
Sıra arkadaşı			
Kitap kurdu			
Kitaplardan kopmamak			
Nasipten öteye köy yoktur.			
Eskilerden konuşmak			
Eski günlerde olduğu gibi			
Telefonunu vermek			

5. Etkinlik- Cümle Kurma

➤ Verilen söz varlığı ile cümle kurunuz.

- Gözlerine inanmamak
- Saçlarına ak düşmek
- Maşallah, sen hiç değişmemişsin!
- Göbek bırakmak
- Ayakta konuşmak
- Hayat şartları
- Hayırlısı olsun
- Geleceğe dair hayaller kurmak
- Mutlu bir yuva kurmak
- Sıra arkadaşı
- Kitap kurdu
- Kitaplardan kopmamak
- Nasipten öteye köy yoktur.
- Eskilerden konuşmak
- Eski günlerde olduğu gibi
- Telefonunu vermek

6. Etkinlik- Anlam Bakımından Sınıflandırma

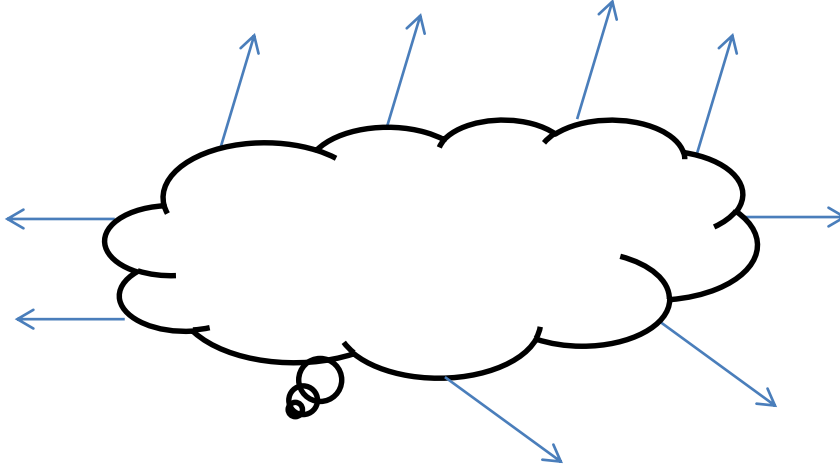
➤ Verilen söz varlığını anlam bakımından sınıflara ayırınız.

- Gözlerine inanmamak
- Saçlarına ak düşmek
- Maşallah, sen hiç değişmemişsin!
- Göbek bırakmak
- Ayakta konuşmak
- Hayat şartları
- Hayırlısı olsun
- Geleceğe dair hayaller kurmak
- Mutlu bir yuva kurmak
- Sıra arkadaşı
- Kitap kurdu
- Kitaplardan kopmamak
- Nasipten öteye köy yoktur.
- Eskilerden konuşmak
- Eski günlerde olduğu gibi
- Telefonunu vermek

7. Etkinlik- Yaratıcı Yazma Çalışması

➤ Verilen söz varlığından birini seçip hatırlattığı kelimeleri yazınız. Yeni kelimelerin de geçtiği bir paragraf yazınız.

- Gözlerine inanamamak
- Saçlarına ak düşmek
- Maşallah, sen hiç değişmemişsin!
- Göbek bırakmak
- Ayakta konuşmak
- Hayat şartları
- Hayırlısı olsun
- Geleceğe dair hayaller kurmak
- Mutlu bir yuva kurmak
- Sıra arkadaşı
- Kitap kurdu
- Kitaplardan kopmamak
- Nasipten öteye köy yoktur.
- Eskilerden konuşmak
- Eski günlerde olduğu gibi
- Telefonunu vermek



2. Ders Planı- İş Başvurusu Hikâyesi (1. Ünite)

DERS PLANI

1. BÖLÜM

Dersin Adı: Türkçe

Ünite Adı: Mesleğimde İlerliyorum

Konu: İş Hayatı

Metin: İş Başvurusu Hikâyesi

Sınıf: TÖMER A

2. BÖLÜM

Öğretme- Öğrenme Modeli ve Teknikler: Gass'ın İkinci Dil Edinim Modeli

Kullanılan Eğitim Araçları: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 Seviyesi Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Etkinlik Kâğıtları.

Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri: Farkındalık Girdisi, Anlaşılmış Girdi, İçselleştirme, Entegrasyon, Çıktı

3. BÖLÜM

Farkındalık Girdisini Geliştirme Etkinlikleri

➤ Öğrencinin hedef söz varlığına farkındalık girdisinin oluşabilmesi için öncelikle ön koşullar sağlandı.

➤ Sıklık, etki, önceki bilgiler ile beraber dikkatin oluşması sağlandı.



İş Başvurusu Hikâyesi adlı metin için kitapta yer alan ve öğretilmesi hedeflenen kelime/kelime öbeği toplam 10 tanedir. Bunlar:

11. İŖe kabul edilmek
12. Soğuktan ölmek üzere
13. Hayatınızın aşkı
14. Tanışmaya can atmak
15. Hayat arkadaşı
16. Tanıma fırsatı elde etmek
17. Kariyer
18. Mazi
19. Eski günler
20. Başvuru

- Bir önceki derste işlenen kelime/ kelime öbekleri öğrencilere hatırlatıldı.
- Öğrencilerin kelimelere sıklıkla maruz kalmaları için dersten önce hedef söz varlığının yer aldığı kâğıtlar araştırmacı tarafından sınıfın duvarlarına asıldı.
- Öğrencilerin sınıfa girdikleri andan itibaren kâğıtları okuyup okumadıkları gözlemlendi.
- Hedef söz varlığı adı altında öğrencilere bir liste dağıtıldı.
- Öğrencilerin bu listede yazan hedef söz varlığını okumaları istendi. (1. Etkinlik)
- Yıllar Sonra adlı metni okumaları sağlandı.
- Öğrencilere metni okurken hatırladıkları hedef kelime/ kelime öbeğinin altını çizmeleri söylendi.
- Öğrencilerde böylelikle hedef söz varlığına ait bir dikkat oluşturmaları sağlanmaya çalışıldı.
- Öğrencilere hedef söz varlığının anlamına ilişkin sorular sorularak onların önceki bilgilerinden faydalanmaları sağlandı.
- Her kişiye söz hakkı tanınarak bir etki alanı oluşturulmaya çalışıldı.
- Öğrencilerin bu süreçte sözlüklerine bakmaları engellendi ve metinde geçen cümleler örnek verilerek anlamlarını bulmaları sağlanmaya çalışıldı. Bu anlam bulma etkinliğinde çok fazla zaman harcanmamış ve detaya inilmedi. Çünkü burada amaç öğrencinin etkilenmesi önceki bilgilerini harekete geçirmesi ve dikkatinin çekilmesidir.

Anlaşılmış Girdiyi Geliştirme Etkinlikleri

Farkındalık girdisini anlaşılmış girdiye dönüştürebilmek için araştırmacı tarafından iki etkinlik uygulandı. Öncelikle hedef söz varlığının anlamlarının daha iyi öğrenilebilmesi için anlamlar müzakere edildi. Hedef kelime öbeklerinin yapı özelliğiyle ilgili olarak sözcüğün ses ve şekilden oluşan yapısını tanımak, sezdirmek ve bunları anlamla ilişkilendirmek için 2. Etkinlik düzenlenmiştir.



➤ İlk olarak farkındalık girdisinin anlaşılmış girdi olarak oturtulabilmesi için bir ön koşul olan müzakere ve ana dili konuşucusunun bulunduğu kümenin etkinlikleri yapıldı (2. Etkinlik).

➤ Bu etkinlik kâğıtlarında öğrencilere ilave doğrulayıcı veya doğrulayıcı olmayan kanıtlar verildi. Öğrencilerin doğru anlamı bulabilmeleri ve bu anlamlarla beraber farklı anlamları da anlayabilmeleri açısından bu etkinliğe ihtiyaç duyuldu. Örneğin öğrencilere can atmak deyimini için canın yerine herhangi bir kelimenin gelemeyeceği anlatıldı. Bir şeye can atmak deyiminin anlaşılması sağlanmıştır. Öğrencilerin böylece kelimeleri/kelime öbeklerini müzakere etmeleri sağlandı. Bu süreç içinde ana dili konuşucusu olan öğretmen, öğrencilerin sordukları soruları yanıtlamış ve yanlış bildiklerini değiştirdi. Öğrencilerin hepsinin öğretmenle birebir iletişim içinde olarak müzakereye katılması sağlandı.

➤ Öğrencilerin farkındalık girdisinin oluşmasıyla anlaşılmış girdi için bir etkinlik uygulandı. Bu etkinlikte öğrencilerin hedef söz varlığını incelemesi sağlanmıştır. Tüm dillerin grameri ve önceki dilbilgisel bilgilerin yardımıyla bu etkinlik tamamlanmıştır (3. Etkinlik).

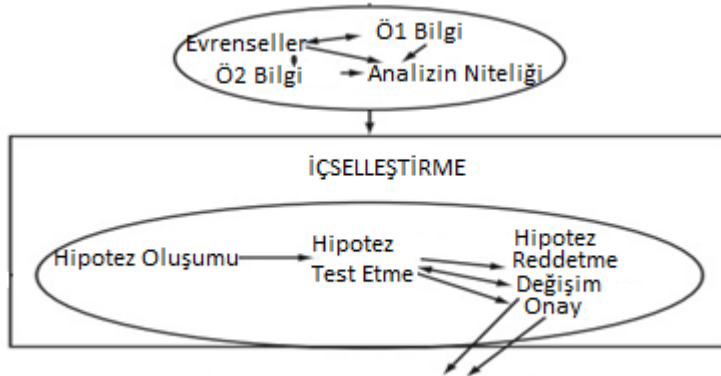
➤ Öğrencilerden bu etkinlikte iki kısım şeklinde bir inceleme yapmaları istendi. Birinci kısımda kelime öbeğinin türlerini yazmaları istendi. “Eski günler” kelime öbeğinin bir sıfat tamlaması olduğu anlatıldı. Ayrıca kelime / kelime öbeğinin fiil, isim veya sıfat tamlaması vb. şeklinde türlerini de yazmaları istendi.

➤ İkinci kısımda ise öğrencilerin B2 seviyesine uygun olan gramer yapıları ile hedef kelime/kelime öbeğini birleştirmesi sağlandı. Farklı türe çevirme noktasında öğrencilere fiillerin sıfat fiil veya zarf fiil yapılması şeklinde direktifler verildi (3. Etkinlik).

İçselleştirmeyi Geliştirme Etkinlikleri

Anlaşılmış girdinin oluştuğu düşünülünce içselleştirmeye dair etkinliklere geçildi. İçselleştirme için iki etkinlik düşünüldü.

İlk etkinlik evrenseller, D1 ve D2'nin bilgisi ile analizin niteliğinden oluşmaktadır.

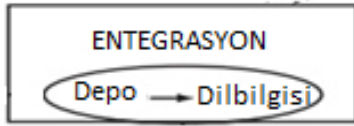


➤ İlk etkinlikte öğrencilere kelimeleri hatırlamaları ve içselleştirmeleri için hedef kelime/kelime öbeklerinin anlamlarını, eş anlama ya da zıt anlama gelebilecek kelimelerini yazmaları istendi. Ayrıca farklı bir sütunda kelimeyi/kelime grubunun anlamını veya eş/zıt anlama gelecek kelimeleri kendi ana dilinde yazmaları istendi (4. Etkinlik). Öğrencinin böylece evrenselleri D1 ve D2'nin bilgilerini kullanması sağlandı. Ayrıca öğretmen tarafından analiz edilen bilgilerin niteliğine de bakıldı. Çok fazla beyin fırtınası sonucu öğrencilerin hedef söz varlığını tamamen doğru anladıkları kanaatine varıldı.

➤ İkinci olarak içselleştirmenin hipotezlerden oluştuğu bilindiği için öğrencilere cümle kurma etkinliği yaptırıldı (5. Etkinlik). Böylece öğrenciler bir nevi hipotez gibi oluşturdukları cümlelerle hem kelime/ kelime öbeklerini test imkânı bulabilmişler hem de öğretmenin dönütleriyle hipotezlerindeki hatalarını değiştirme imkânına sahip olmuşlardır. Öğrencinin yeni ve doğru hipotez geliştirmesine yardımcı olan öğretmen hipotezin onaylanmasını sağlayıcı görevindedir.

Entegrasyonu Geliştirme Etkinlikleri

İçselleştirilmiş bilginin entegrasyonunun sağlanması için öğrencinin depo ve dilbilgisini kullanması gerekir. Öğrencinin bilgiyi daha sonra kullanmasını sağlayacak olan depolama, ikinci dil edinim sınıflarında duyulan kelimelerin ortaya çıkarılması ile de açıklanabilir. Öğrenciler yaşantılarında herhangi bir bilgiyi daha sonra kullanmak üzere depolayabilir.



➤ Öğrenci, depolama ile dilbilgisi yapılarını doğru biçimde kullanabilecek hale gelir. Entegrasyonun sağlanması için öğrencilere hedef söz varlığının sınıflandırılması ile ilgili bir etkinlik yaptırıldı. (Bkz: 6. Etkinlik) Bu etkinlikte öğrencilerden öğretilen her kelime/kelime öbeğini anlam veya tür bakımından sınıflandırmaları istendi. Sınıflandırmaların hepsi öğretmen tarafından kontrol edilerek yapılan yanıtları düzeltildi.

Çıktıyı Geliştirme Etkinlikleri

➤ Son etkinlikte öğrencilere yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeleri için kompozisyon yazdırıldı. Hedef söz varlığından seçtikleri herhangi bir kelime/ kelime öbeğinin onlara ne hatırlattığını yazmaları ve sonra tüm kelime/kelime öbeklerini

yazacakları kompozisyonda kullanmaları istendi. Öğrencilerin istedikleri kadar hatırlanan kelime yazmalarına imkân verildi.

➤ Öğretmenin dönüt vermesiyle öğrencilerin hedef kelime öbeklerini anlamaları anlambilimsel ve dilbilgisel açıdan doğru kullanmaları sağlandı.

1. Etkinlik- Hedef Sözcük Varlığı

Metinde geçen kelimeleri yuvarlak içine alınız.

1. İşe kabul edilmek
2. Soğuktan ölmek üzere
3. Hayatınızın aşkı
4. Tanışmaya can atmak
5. Hayat arkadaşı
6. Tanıma fırsatı elde etmek
7. Kariyer
8. Mazi
9. Eski günler
10. Başvuru

2. Etkinlik

➤ Aşağıda verilen söz varlığını okuyunuz ve yanlış olanları işaretleyiniz.

1. İşe kabul edilmek: Üniversiteye kabul edilmek, kursa kabul edilmek, otobüse kabul edilmek...

2. Soğuktan ölmek üzere: Soğuktan donmak üzere, sıcaktan donmak üzere, hastalıktan ölmek üzere...

3. Hayatınızın aşkı: Evinizin aşkı, hayatımın aşkı, hayatımın aşkları, yaşamınızın aşkı, yaşantımızın aşkı...

4. Tanışmaya can atmak: Tanışmaya ruh atmak, tanışmaya can vermek, tanışmaya can vurmak, karşılaşmaya can atmak, görmeye can atmak...

5. Hayat arkadaşı: Yaşam arkadaşı, hayat dostu, yaşantı arkadaşı, ömür arkadaşı, hayat kankası...

6. Tanıma fırsatı elde etmek: Tanıma şansı elde etmek, tanıma fırsatı kazanmak, tanışma fırsatı elde etmek, tanıma fırsatına sahip olmak...

7. Kariyer: Uzmanlık, başarı, güç, eğitim...

8. Mazi: geçmiş, gelecek, geçen günler, eski, eski günler...

9. Eski günler: Mazi, yeni günler, geçmiş günler, yıpranmış günler...

10. Başvuru: müracaat, başvurmak...

3. Etkinlik

Verilen hedef söz varlığını isim/fiil bakımından inceleyiniz. Farklı bir türe çeviriniz.

Hedef Söz Varlığı	İnceleme	Farklı Türe Çevirme
1. İşe kabul edilmek	Fiildir. Olumludur.	İşe kabul edilince: zarf fiil İşe kabul edilen: sıfat fiil
2. Soğuktan ölmek üzere		
3. Hayatınızın aşkı		
4. Tanışmaya can atmak		
5. Hayat arkadaşı		
6. Tanıma fırsatı elde etmek		
7. Kariyer		
8. Mazi		
9. Eski günler		
10. Başvuru		

4. Etkinlik

- Verilen hedef söz varlığının anlamını, tercümesini ve varsa eş anlam/zıt anlam ve olumsuzunu yazınız.

Hedef söz varlığı	Anlamı (hedef dilde)	Tercümesi	Eş anlam-zıt anlam-olumlu olumsuz (Hedef dilde)
İşe kabul edilmek			
Soğuktan ölmek üzere			
Hayatınızın aşkı			
Tanışmaya can atmak			
Hayat arkadaşı			
Tanım fırsatı elde etmek			
Kariyer			
Mazi			
Eski günler			
Başvuru			

5. Etkinlik- Cümle Kurma

Verilen söz varlığı ile cümle kurunuz.

1. İşe kabul edilmek:
2. Soğuktan ölmek üzere:
3. Hayatınızın aşkı:
4. Tanışmaya can atmak:
5. Hayat arkadaşı:
6. Tanıma fırsatı elde etmek:
7. Kariyer:
8. Mazi:
9. Eski günler:
10. Başvuru:

6. Etkinlik – Sınıflandırma

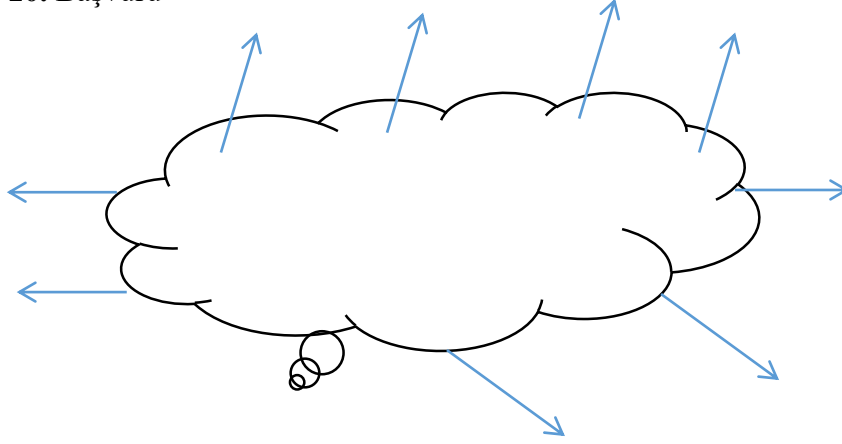
1. Hedef Söz Varlığı	2. Hedef Söz Varlığı
Gözlerine inanmamak	İşe kabul edilmek
Saçlarına ak düşmek	Soğuktan ölmek üzere
Maşallah, sen hiç değişmemişsin!	Hayatınızın aşkı
Göbek bırakmak	Tanışmaya can atmak
Ayakta konuşmak	Hayat arkadaşı
Hayat şartları	Tanıma fırsatı elde etmek
Hayırlısı olsun	Kariyer
Geleceğe dair hayaller kurmak	Mazi
Mutlu bir yuva kurmak	Eski günler
Kitaplardan kopmamak	Başvuru
Nasipten öteye köy yoktur.	
Eskilerden konuşmak	
Eski günlerde olduğu gibi	
Telefonunu vermek	

- Benzer ve birbirini hatırlatan kelimeleri anlamsal bakımdan sınıflandırın.

7. Etkinlik-Yaratıcı Yazma Çalışması

- Verilen söz varlığından birini seçip hatırlattığı kelimeleri yazınız. Yeni kelimelerin de geçtiği bir paragraf yazınız.

1. İşe kabul edilmek
2. Soğuktan ölmek üzere
3. Hayatınızın aşkı
4. Tanışmaya can atmak
5. Hayat arkadaşı
6. Tanıma fırsatı elde etmek
7. Kariyer
8. Mazi
9. Eski günler
10. Başvuru



3. Ders Planı- Başarılı İnsanların Farklı Yaptığı 12 Şey (1. Ünite)

DERS PLANI

1. BÖLÜM

Dersin Adı: Türkçe

Ünite Adı: Mesleğimde İlerliyorum

Konu: Püf Noktası

Metin: Başarılı İnsanların Farklı Yaptığı 12 Şey

Sınıf: TÖMER A

Süre: 4 saat

2. BÖLÜM

Öğretme- Öğrenme Modeli ve Teknikler: Gass'ın İkinci Dil Edinim Modeli

Kullanılan Eğitim Araçları: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 Seviyesi Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Etkinlik Kâğıtları.

Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri: Farkındalık Girdisi, Anlaşılmış Girdi, İçselleştirme, Entegrasyon, Çıktı

3. BÖLÜM

Farkındalık Girdisini Geliştirme Etkinlikleri

➤ Öğrencinin hedef söz varlığına farkındalık girdisinin oluşabilmesi için öncelikle ön koşullar sağlandı.

➤ Sıklık, etki, önceki bilgiler ile beraber dikkatin oluşması sağlandı.



Püf Noktası adlı metin için kitapta yer alan ve öğretilmesi hedeflenen kelime/kelime öbeği toplam 19'dur. Bunlar:

20. Kararlı olmak
21. Meşgul değil üretken olmak
22. Devamlı gelişmelere odaklanmak
23. Gelişimi takip etmek
24. Dengeli bir hayat sürmek
25. Mantıklı karar almak
26. Acele işe şeytan karışır.
27. Adamın iyisi iş başında belli olur.
28. Kul bunalmayınca Hızır yetişmez.
29. Akılsız başın cezasını ayaklar çeker.
30. Altın ateşte insan mihnette belli olur.
31. Bin ölçüp bir biçmeli.
32. Danışan dağı aşmış danışmayan yolu şaşmış.
33. Aşını eşini işini bil.
34. Emek olmadan yemek olmaz.
35. Kusursuz dost arayan dostsuz kalır.
36. Öfkeyle kalkan zararlar oturur.
37. Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.
38. Damlaya damlaya göl olur.

➤ Öğrencilerin hedef söz varlığına sıklıkla maruz kalmaları için dersten önce hedef söz varlığının yer aldığı kâğıtlar araştırmacı tarafından sınıfın duvarlarına asıldı.

➤ Öğrencilerin sınıfa girdikleri andan itibaren kâğıtları okuyup okumadıkları gözlemlendi.

➤ Hedef söz varlığı adı altında öğrencilere bir liste dağıtıldı.

➤ Öğrencilerin bu listede yazan hedef söz varlığını okumaları istendi. (1. Etkinlik)

➤ Başarılı İnsanların Farklı Yaptığı 12 Şey adlı metni okumaları sağlandı.

➤ Öğrencilere metni okurken hatırladıkları hedef kelime/ kelime öbeğinin altını çizmeleri söylendi. Öğrencilerde böylelikle hedef söz varlığına ait bir dikkat oluşturmaları sağlanmaya çalışıldı.

➤ Öğrencilere hedef söz varlığının anlamına ilişkin sorular sorularak onların önceki bilgilerinden faydalanmaları sağlandı.

➤ Her kişiye söz hakkı tanınarak bir etki alanı oluşturulmaya çalışıldı.

➤ Öğrencilerin bu süreçte sözlüklerine bakmaları engellendi ve metinde geçen cümleler örnek verilerek anlamlarını bulmaları sağlanmaya çalışıldı. Bu anlam bulma etkinliğinde çok fazla zaman harcanmamış ve detaya inilmedi. Çünkü burada amaç öğrencinin etkilenmesi önceki bilgilerini harekete geçirmesi ve dikkatinin çekilmesidir.

Anlaşılmış Girdiyi Geliştirme Etkinlikleri

Farkındalık girdisini anlaşılmış girdiye dönüştürebilmek için araştırmacı tarafından iki etkinlik uygulandı. Öncelikle hedef söz varlığının anlamlarının daha iyi öğrenilebilmesi için anlamlar müzakere edildi. Hedef kelime öbeklerinin yapı özelliğiyle ilgili olarak sözcüğün ses ve şekilden oluşan yapısını tanımak, sezdirmek ve bunları anlamla ilişkilendirmek için 2. etkinlik düzenlenmiştir.



➤ İlk olarak farkındalık girdisinin anlaşılmış girdi olarak oturtulabilmesi için bir ön koşul olan müzakere ve ana dili konuşucusunun bulunduğu kümenin etkinlikleri yapıldı (2. Etkinlik).

➤ Bu etkinlik kâğıtlarında öğrencilere ilave doğrulayıcı veya doğrulayıcı olmayan kanıtlar verildi. Öğrencilerin doğru anlamı bulabilmeleri ve bu anlamlarla

beraber farklı anlamları da anlayabilmeleri açısından bu etkinliğe ihtiyaç duyuldu. Örneğin acele işe şeytan karışır atasözü için şeytan yerine melek ifadesinin gelemeyeceği anlatıldı. Öğrencilerin böylece kelimeleri/kelime öbeklerini müzakere etmeleri sağlandı. Bu süreç içinde ana dili konuşucusu olan öğretmen, öğrencilerin sordukları soruları yanıtladı ve yanlış bildiklerini değiştirdi. Öğrencilerin hepsinin öğretmenle birebir iletişim içinde olarak müzakereye katılması sağlandı.

➤ Öğrencilerin farkındalık girdisinin oluşmasıyla onlara anlaşılmiş girdi için bir etkinlik uygulandı. Bu etkinlikte öğrencilerin hedef söz varlığını incelemesi sağlanmıştır. Tüm dillerin grameri ve önceki dil bilgisel bilgilerin yardımıyla bu etkinlik tamamlanmıştır (3. Etkinlik).

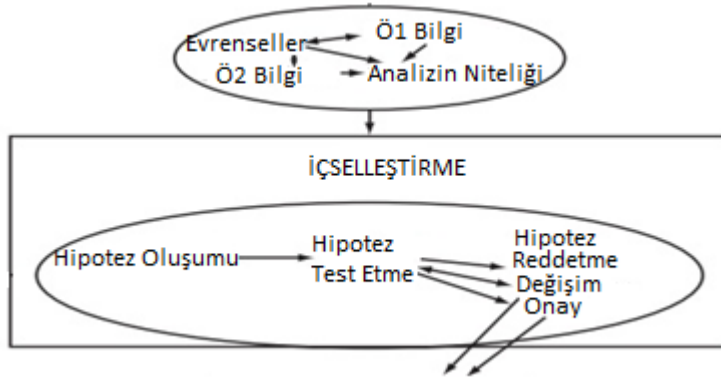
➤ Öğrencilerden bu etkinlikte iki kısım şeklinde bir inceleme yapmaları istendi. Birinci kısımda kelime öbeğinin türlerini yazmaları istendi. “acele işe şeytan karışır” kelime öbeğinin bir atasözü olduğu ve atasözlerindeki kelimelerin yerine farklı kelime kullanılmayacağı anlatıldı. Ayrıca kelime / kelime öbeğinin fiil, isim veya sıfat tamlaması vb. şeklinde türlerini de yazmaları istendi. Örneğin: Karar almak= karar alınca, karar aldığı zaman gibi.

➤ İkinci kısımda ise öğrencilerin B2 seviyesine uygun olan gramer yapıları ile hedef kelime/kelime öbeğini birleştirmesi sağlandı. Farklı türe çevirme noktasında öğrencilere fiillerin sıfat fiil veya zarf fiil yapılması şeklinde direktifler verildi (3. Etkinlik).

İçselleştirmeyi Geliştirme Etkinlikleri

Anlaşılmiş girdinin oluştuğu düşünülünce içselleştirmeye dair etkinliklere geçildi. İçselleştirme için iki etkinlik düşünüldü.

İlk etkinlik evrenseller, D1 ve D2'nin bilgisi ile analizin niteliğinden oluşmaktadır.



➤ İlk etkinlikte öğrencilere kelimeleri hatırlamaları ve içselleştirmeleri için hedef kelime/kelime öbeklerinin anlamlarını, eş anlama ya da zıt anlama gelebilecek kelimelerini yazmaları istendi. Ayrıca farklı bir sütunda kelimeyi/kelime grubunun anlamını veya eş/zıt anlama gelecek kelimeleri kendi ana dilinde yazmaları istendi (4. Etkinlik). Öğrencinin böylece evrenselleri D1 ve D2'nin bilgilerini kullanması sağlandı. Ayrıca öğretmen tarafından analiz edilen bilgilerin niteliğine de bakıldı. Yapılan beyin fırtınası sonucu öğrencilerin hedef söz varlığını tamamen doğru anladıkları kanaatine varıldı.

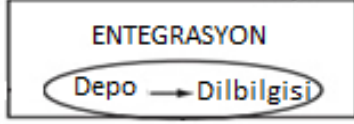
➤ 4. etkinlikte özellikle atasözlerinin anlamları münazara edilmiştir ve kendi dillerinde aynı işi anlatan cümleler söylenmiştir.

➤ İkinci olarak içselleştirmenin hipotezlerden oluştuğu bilindiği için öğrencilere cümle kurma etkinliği yaptırıldı (5. Etkinlik). Böylece öğrenciler bir nevi hipotez gibi oluşturdukları cümlelerle hem kelime/ kelime öbeklerini test imkânı bulabilmişler hem de öğretmenin dönütleriyle hipotezlerindeki hatalarını değiştirme imkânına sahip olmuşlardır. Öğrencinin yeni ve doğru hipotez geliştirmesine yardımcı olan öğretmen hipotezin onaylanmasını sağlayıcı görevindedir.

Entegrasyonu Geliştirme Etkinlikleri

İçselleştirilmiş bilginin entegrasyonunun sağlanması için öğrencinin depo ve dilbilgisini kullanması gerekir. Öğrencinin bilgiyi daha sonra kullanmasını sağlayacak olan depolama, ikinci dil edinim sınıflarında duyulan kelimelerin ortaya çıkarılması ile

de açıklanabilir. Öğrenciler yaşantılarında herhangi bir bilgiyi daha sonra kullanmak üzere depolayabilir.



➤ Öğrenci, depolama ile dilbilgisi yapılarını doğru biçimde kullanabilecek hale gelir. Entegrasyonun sağlanması için öğrencilere hedef söz varlığının sınıflandırılması ile ilgili bir etkinlik yaptırıldı. (Bkz: 6. Etkinlik) Bu etkinlikte öğrencilerden öğretilen her kelime/kelime öbeğini anlam veya tür bakımından sınıflandırmaları istendi. Sınıflandırmaların hepsi öğretmen tarafından kontrol edilerek yapılan yanıtları düzeltildi.

Çıktıyı Geliştirme Etkinlikleri

➤ Son etkinlikte öğrencilere yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeleri için kompozisyon yazdırıldı. Hedef söz varlığından seçtikleri herhangi bir kelime/ kelime öbeğinin onlara ne hatırlattığını yazmaları ve sonra tüm kelime/kelime öbeklerini yazacakları kompozisyonda kullanmaları istendi. Öğrencilerin istedikleri kadar hatırlanan kelime yazmalarına imkân verildi.

➤ Öğretmenin dönüt vermesiyle öğrencilerin hedef kelime öbeklerini anlamaları anlam bilimsel ve dil bilimsel açıdan doğru kullanmaları sağlandı.

1. Etkinlik- Hedef Söz Varlığı

Metinde geçen kelimeleri yuvarlak içine alınız.

- Kararlı olmak
- Meşgul değil üretken olmak
- Devamlı gelişmelere odaklanmak
- Gelişimi takip etmek
- Dengeli bir hayat sürmek
- Mantıklı karar almak
- Acele işe şeytan karışır.
- Adamın iyisi iş başında belli olur.
- Kul bunalmayınca Hızır yetişmez.
- Akılsız başın cezasını ayaklar çeker.
- Altın ateşte insan mihnette belli olur.
- Bin ölçüp bir biçmeli.
- Danışan dağı aşmış danışmayan yolu şaşmış.
- Aşını eşini işini bil.
- Emek olmadan yemek olmaz.
- Kusursuz dost arayan dostsuz kalır.
- Öfkeyle kalkan zararlar oturur.
- Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.
- Damlaya damlaya göl olur.

2. Etkinlik- İlave Kanıtları Anlama

➤ Aşağıda verilen söz varlığını okuyunuz ve yanlış olanları işaretleyiniz.

- Kararlı olmak: Dengeli olmak, kararsız olmak...
- Meşgul değil üretken olmak: Meşgul değil çok üreten olmak...
- Devamlı gelişmelere odaklanmak: Sürekli gelişmelere odaklanmak, devamlı ilerlemeye odaklanmak...
- Gelişimi takip etmek: İlerlemeyi takip etmek, gelişimi takip vermek, gelişimi takip almak...
- Dengeli bir hayat sürmek: doğru bir hayat sürmek, iyi bir hayat sürmek, dengeli bir hayat yaşamak, dengeli bir hayat vurmak...
- Mantıklı karar almak: Mantıklı karar gelmek, karar gitmek, münasip bir karar almak, iyi karar almak...
- Acele işe şeytan karışır: Acele işe melek karışır, acele işe herkes karışır, acele işe şeytan müdahale eder...
- Adamın iyisi iş başında belli olur: İnsanın iyisi iş başında belli olur, insanın kötüsü iş başında belli olur...
- Kul bunalmayınca Hızır yetişmez: kul bunalmayınca Musa yetişmez...
- Akılsız başın cezasını ayaklar çeker: Fikirsiz başın cezasını ayaklar çeker, zekâsız başın cezasını ayaklar çeker, akılsız kafanın cezasını ayaklar çeker, akılsız başın cezasını kollar çeker...
- Altın ateşte insan mihnette belli olur: gümüş ateşte insan mihnette belli olur, pırlanta ateşte mihnette insan belli olur, altın ateşte insan zorlukta belli olur...
- Bin ölçüp bir biçmeli: 1000 ölçüp 1 biçmeli, yüz ölçüp bir biçmeli...
- Danışan dağı aşmış danışmayanın yolu şaşmış: danışan tepeyi aşmış danışmayanın yolu şaşmış, danışan Everest'i aşmış danışmayan yolu şaşmış.
- Aşını eşini işini bil: yemeğini, eşini işini bil, aşını, hayat arkadaşını işini bil, aşını eşini görevini bil...
- Emek olmadan yemek olmaz: çaba olmadan yemek olmaz, emek olmadan aş olmaz...
- Kusursuz dost arayan dostsuz kalır: Kusursuz arkadaş arayan arkadaşsız kalır, noksansız dost arayan dostsuz kalır...
- Öfkeyle kalkan zararlar oturur: Öfkeyle kalkınca zararlar oturur, öfkeyle kalkan faydayla oturur, öfkeyle kalkan zararlar durur...
- Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim: Bana dostunu söyle sana kim olduğunu söyleyeyim, bana kankanı söyle sana kim olduğunu söyleyeyim, bana akrabanı söyle sana kim olduğunu söyleyeyim...
- Damlaya damlaya göl olur: Damlaya damlaya nehir olur, damlaya damlaya deniz olur, damlaya damlaya ırmak olur, aka aka göl olur...

3. Etkinlik- İnceleme

- Verilen hedef söz varlığını isim/fiil bakımından inceleyiniz. Farklı bir türe çeviriniz.

Hedef Söz Varlığı	İnceleme	Farklı Türe Çevirme
Kararlı olmak	Fiildir.	Kararlı olunca: zarf fiil Kararlı olan: sıfat fiil
Meşgul değil üretken olmak		
Devamlı gelişmelere odaklanmak		
Gelişimi takip etmek		
Dengeli bir hayat sürmek		
Mantıklı karar almak		
Acele işe şeytan karışır.		
Adamın iyisi iş başında belli olur.		
Kul bunalmayınca Hızır yetişmez.		
Akılsız başın cezasını ayaklar çeker.		
Altın ateşte insan mihnette belli olur.		
Bin ölçüp bir biçmeli.		
Danışan dağı aşmış danışmayan yolu şaşmış.		
Aşını eşini işini bil.		
Emek olmadan yemek olmaz.		
Kusursuz dost arayan dostsuz kalır.		
Öfkeyle kalkan zararlı oturur.		
Bana arkadaşımı söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.		
Damlaya damlaya göl olur.		

4. Etkinlik- Dili Kullanma

- Verilen hedef söz varlığının anlamını, tercümesini ve varsa eş anlam/zıt anlam ve olumsuzunu yazınız.

Hedef söz varlığı	Anlamı	Tercümesi (Ana dilde)	Eş anlam-zıt anlam-olumlu olumsuz (Hedef dilde)
Kararlı olmak			
Meşgul değil üretken olmak			
Devamlı gelişmelere odaklanmak			
Gelişimi takip etmek			
Dengeli bir hayat sürmek			
Mantıklı karar almak			
Acele işe şeytan karışır.			
Adamın iyisi iş başında belli olur.			
Kul bunalmayınca Hızır yetişmez.			
Akılsız başın cezasını ayaklar çeker.			
Altın ateşte insan mihnette belli olur.			
Bin ölçüp bir biçmeli.			
Danışan dağı aşmış danışmayan yolu şaşmış.			
Aşını eşini işini bil.			
Emek olmadan yemek olmaz.			
Kusursuz dost arayan dostsuz kalır.			
Öfkeyle kalkan zararlar oturur.			
Bana arkadaşımı söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.			
Damlaya damlaya göl olur.			

5. Etkinlik- Cümle Kurma

➤ Verilen söz varlığı ile cümle kurunuz.

- Kararlı olmak
- Meşgul değil üretken olmak
- Devamlı gelişmelere odaklanmak
- Gelişimi takip etmek
- Dengeli bir hayat sürmek
- Mantıklı karar almak
- Acele işe şeytan karışır.
- Adamın iyisi iş başında belli olur.
- Kul bunalmayınca Hızır yetişmez.
- Akılsız başın cezasını ayaklar çeker.
- Altın ateşte insan mihnette belli olur.
- Bin ölçüp bir biçmeli.
- Danışan dağı aşmış danışmayan yolu şaşmış.
- Aşını eşini işini bil.
- Emek olmadan yemek olmaz.
- Kusursuz dost arayan dostsuz kalır.
- Öfkeyle kalkan zararlar oturur.
- Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.
- Damlaya damlaya göl olur.

6. Etkinlik- Anlam Bakımından Sınıflandırma

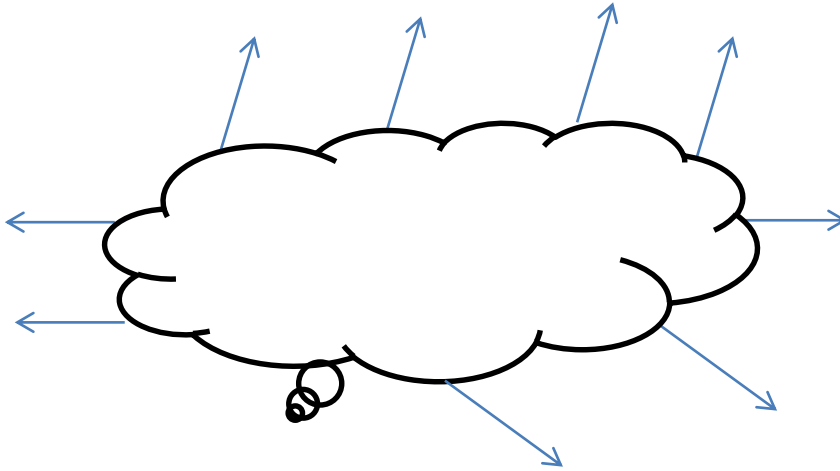
➤ Verilen söz varlığını anlam bakımından sınıflara ayırınız.

1. Hedef Söz Varlığı	2. Hedef Söz Varlığı	3. Hedef Söz Varlığı
Gözlerine inanmamak	İşe kabul edilmek	Kararlı olmak
Saçlarına ak düşmek	Soğuktan ölmek üzere	Meşgul değil üretken olmak
Maşallah, sen hiç değişmemişsin!	Hayatınızın aşkı	Devamlı gelişmelere odaklanmak
Göbek bırakmak	Tanışmaya can atmak	Gelişimi takip etmek
Ayakta konuşmak	Hayat arkadaşı	Dengeli bir hayat sürmek
Hayat şartları	Tanıma fırsatı elde etmek	Mantıklı karar almak
Hayırlısı olsun	Kariyer	Acele işe şeytan karışır.
Geleceğe dair hayaller kurmak	Mazi	Adamın iyisi iş başında belli olur.
Mutlu bir yuva kurmak	Eski günler	Kul bunalmayınca Hızır yetişmez
Kitaplardan kopmamak	Başvuru	Akılsız başın cezasını ayaklar çeker.
Nasipten öteye köy yoktur.		Altın ateşte insan mihnette belli olur.
Eskilerden konuşmak		Bin ölçüp bir biçmeli.
Eski günlerde olduğu gibi		Danışan dağı aşmış danışmayan yolu şaşmış.
Telefonunu vermek		Aşını eşini işini bil.
		Emek olmadan yemek olmaz.
		Kusursuz dost arayan dostsuz kalır.
		Öfkeyle kalkan zararlı oturur.
		Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.
		Damlaya damlaya göl olur.

7. Etkinlik- Yaratıcı Yazma Çalışması

➤ Verilen söz varlığından birini seçip hatırlattığı kelimeleri yazınız. Yeni kelimelerin de geçtiği bir paragraf yazınız.

- Kararlı olmak
- Meşgul değil üretken olmak
- Devamlı gelişmelere odaklanmak
- Gelişimi takip etmek
- Dengeli bir hayat sürmek
- Mantıklı karar almak
- Acele işe şeytan karışır.
- Adamın iyisi iş başında belli olur.
- Kul bunalmayınca Hızır yetişmez.
- Akılsız başın cezasını ayaklar çeker.
- Altın ateşte insan mihnette belli olur.
- Bin ölçüp bir biçmeli.
- Danışan dağı aşmış danışmayan yolu şaşmış.
- Aşını eşini işini bil.
- Emek olmadan yemek olmaz.
- Kusursuz dost arayan dostsuz kalır.
- Öfkeyle kalkan zararlar oturur.
- Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.
- Damlaya damlaya göl olur.



4. Ders Planı- Başarılı İnsanların Farklı Yaptığı 12 Şey (1. Ünite)

DERS PLANI

1. BÖLÜM

Dersin Adı: Türkçe

Ünite Adı: Mesleğimde İlerliyorum

Konu: Eğitim ve Bilgilendirme

Metin: Üniversite Öğrencileri Yer Değiştirerek Daha Çok Öğreniyor- Öğrenci Değişim Programları

Sınıf: TÖMER A

Süre: 4 saat

2. BÖLÜM

Öğretme- Öğrenme Modeli ve Teknikler: Gass'ın İkinci Dil Edinim Modeli

Kullanılan Eğitim Araçları: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 Seviyesi Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Etkinlik Kâğıtları.

Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri: Farkındalık Girdisi, Anlaşılmış Girdi, İçselleştirme, Entegrasyon, Çıktı

3. BÖLÜM

Farkındalık Girdisini Geliştirme Etkinlikleri

➤ Öğrencinin hedef söz varlığına farkındalık girdisinin oluşabilmesi için öncelikle ön koşullar sağlandı.

➤ Sıklık, etki, önceki bilgiler ile beraber dikkatin oluşması sağlandı.



Üniversite Öğrencileri Yer Değiştirerek Daha Çok Öğreniyor- Öğrenci Değişim Programları adlı metinler için kitapta yer alan ve öğretilmesi hedeflenen kelime/kelime öbeği toplam 19'dur. Bunlar:

1. Aday
2. Doktora yapmak
3. İkna
4. İş ilanı
5. Mesleki gelişim
6. Özgüven
7. Sonuç odaklı
8. Takım çalışması
9. Bilimsel
10. Ev sahipliği
11. Jüri
12. Mesleki eğitim
13. Ortak
14. Pilot üniversite
15. Proje
16. Rapor
17. Seminer
18. Teşvik etmek
19. Değişim

- Öğrencilerin kelimelere sıklıkla maruz kalmaları için dersten önce hedef söz varlığının yer aldığı kâğıtlar araştırmacı tarafından sınıfın duvarlarına asıldı.
- Öğrencilerin sınıfa girdikleri andan itibaren kâğıtları okuyup okumadıkları gözlemlendi.
- Hedef söz varlığı adı altında öğrencilere bir liste dağıtıldı.
- Öğrencilerin bu listede yazan hedef söz varlığını okumaları istenmişti (1. Etkinlik)
- Üniversite Öğrencileri Yer Değiştirerek Daha Çok Öğreniyor- Öğrenci Değişim Programları adlı metinleri okumaları sağlandı.

- Öğrencilere metni okurken hatırladıkları hedef kelime/ kelime öbeğinin altını çizmeleri söylendi. Öğrencilerde böylelikle hedef söz varlığına ait bir dikkat oluşturmaları sağlanmaya çalışıldı.
- Öğrencilere hedef söz varlığının anlamına ilişkin sorular sorularak onların önceki bilgilerinden faydalanmaları sağlandı.
- Her kişiye söz hakkı tanınarak bir etki alanı oluşturulmaya çalışıldı.
- Öğrencilerin bu süreçte sözlüklerine bakmaları engellendi ve metinde geçen cümleler örnek verilerek anlamlarını bulmaları sağlanmaya çalışıldı. Bu anlam bulma etkinliğinde çok fazla zaman harcanmamış ve detaya inilmedi. Çünkü burada amaç öğrencinin etkilenmesi önceki bilgilerini harekete geçirmesi ve dikkatinin çekilmesidir.

Anlaşılmış Girdiyi Geliştirme Etkinlikleri

Farkındalık girdisini anlaşılmış girdiye dönüştürebilmek için araştırmacı tarafından iki etkinlik uygulandı. Öncelikle hedef söz varlığının anlamlarının daha iyi öğrenilebilmesi için anlamlar müzakere edildi. Hedef kelime öbeklerinin yapı özelliğiyle ilgili olarak sözcüğün ses ve şekilden oluşan yapısını tanımak, sezdirmek ve bunları anlamla ilişkilendirmek için 2. etkinlik düzenlenmiştir.



- İlk olarak farkındalık girdisinin anlaşılmış girdi olarak oturtulabilmesi için bir ön koşul olan müzakere ve ana dili konuşucusunun bulunduğu kümenin etkinlikleri yapıldı (2. Etkinlik).

➤ Bu etkinlik kâğıtlarında öğrencilere ilave doğrulayıcı veya doğrulayıcı olmayan kanıtlar verildi. Öğrencilerin doğru anlamı bulabilmeleri ve bu anlamlarla beraber farklı anlamları da anlayabilmeleri açısından bu etkinliğe ihtiyaç duyuldu. Örneğin öğrencilere gözlerine inanmamak deyimini için gözün yerine herhangi bir organın gelemeyeceği anlatıldı. Burnuna inanmamak veya ağzına inanmamak denemeyeceği anlatıldı. Öğrencilerin böylece kelimeleri/kelime öbeklerini müzakere etmeleri sağlandı. Bu süreç içinde ana dili konuşucusu olan öğretmen, öğrencilerin sordukları soruları yanıtlamış ve yanlış bildiklerini değiştirdi. Öğrencilerin hepsinin öğretmenle birebir iletişim içinde olarak müzakereye katılması sağlandı.

➤ Öğrencilerin farkındalık girdisinin oluşmasıyla anlaşılmiş girdi için bir etkinlik uygulandı. Bu etkinlikte öğrencilerin hedef söz varlığını incelemesi sağlanmıştır. Tüm dillerin grameri ve önceki dil bilgisel bilgilerin yardımıyla bu etkinlik tamamlanmıştır (3. Etkinlik).

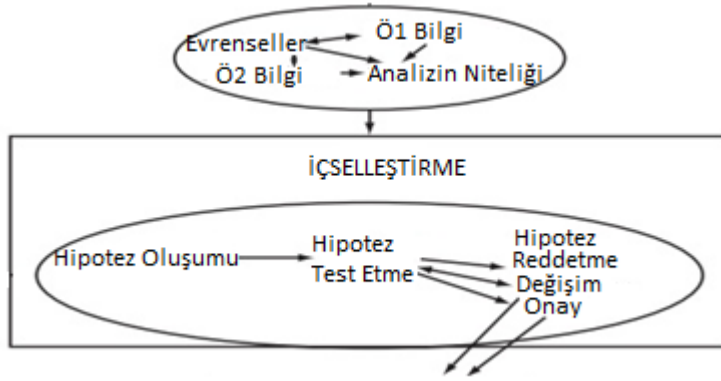
➤ Öğrencilerden bu etkinlikte iki kısım şeklinde bir inceleme yapmaları istendi. Birinci kısımda kelime öbeğinin türlerini yazmaları istendi. “teşvik etmek” kelime öbeğinin etmek fiiliyle yapıldığı belirtildi. Etmek yardımcı fiili ile yapılan bazı bileşik fiiller sayıldı. Ayrıca kelime / kelime öbeğinin fiil, isim veya sıfat tamlaması vb. şeklinde türlerini de yazmaları istendi.

➤ İkinci kısımda ise öğrencilerin B2 seviyesine uygun olan gramer yapıları ile hedef kelime/kelime öbeğini birleştirmesi sağlandı. Farklı türe çevirme noktasında öğrencilere fiillerin sıfat fiil veya zarf fiil yapılması şeklinde direktifler verildi (3. Etkinlik).

İçselleştirmeyi Geliştirme Etkinlikleri

Anlaşılmiş girdinin oluştuğu düşünülünce içselleştirmeye dair etkinliklere geçildi. İçselleştirme için iki etkinlik düşünüldü.

İlk etkinlik evrenseller, D1 ve D2'nin bilgisi ile analizin niteliğinden oluşmaktadır.

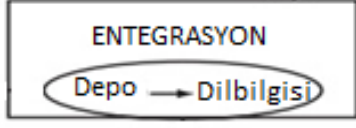


➤ İlk etkinlikte öğrencilere kelimeleri hatırlamaları ve içselleştirmeleri için hedef kelime/kelime öbeklerinin anlamlarını, eş anlama ya da zıt anlama gelebilecek kelimelerini yazmaları istendi. Ayrıca farklı bir sütunda kelimeyi/kelime grubunun anlamını veya eş/zıt anlama gelecek kelimeleri kendi ana dilinde yazmaları istendi (4. Etkinlik). Öğrencinin böylece evrenselleri D1 ve D2'nin bilgilerini kullanması sağlandı. Ayrıca öğretmen tarafından analiz edilen bilgilerin niteliğine de bakıldı. Yapılan beyin fırtınası sonucu öğrencilerin hedef söz varlığını tamamen doğru anladıkları kanaatine varıldı.

➤ İkinci olarak içselleştirmenin hipotezlerden oluştuğu bilindiği için öğrencilere cümle kurma etkinliği yaptırıldı (5. Etkinlik). Böylece öğrenciler bir nevi hipotez gibi oluşturdukları cümlelerle hem kelime/ kelime öbeklerini test imkânı bulabilmişler hem de öğretmenin dönütleriyle hipotezlerindeki hatalarını değiştirme imkânına sahip olmuşlardır. Öğrencinin yeni ve doğru hipotez geliştirmesine yardımcı olan öğretmen hipotezin onaylanmasını sağlayıcı görevindedir.

Entegrasyonu Geliştirme Etkinlikleri

İçselleştirilmiş bilginin entegrasyonunun sağlanması için öğrencinin depo ve dilbilgisini kullanması gerekir. Öğrencinin bilgiyi daha sonra kullanmasını sağlayacak olan depolama, ikinci dil edinim sınıflarında duyulan kelimelerin ortaya çıkarılması ile de açıklanabilir. Öğrenciler yaşantılarında herhangi bir bilgiyi daha sonra kullanmak üzere depolayabilir.



➤ Öğrenci, depolama ile dilbilgisi yapılarını doğru biçimde kullanabilecek hale gelir. Entegrasyonun sağlanması için öğrencilere hedef söz varlığının sınıflandırılması ile ilgili bir etkinlik yaptırıldı. (Bkz: 6. Etkinlik) Bu etkinlikte öğrencilerden öğretilen her kelime/kelime öbeğini anlam veya tür bakımından sınıflandırmaları istendi. Sınıflandırmaların hepsi öğretmen tarafından kontrol edilerek yapılan yanlışları düzeltildi.

Çıktıyı Geliştirme Etkinlikleri

➤ Son etkinlikte öğrencilere yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeleri için kompozisyon yazdırıldı. Hedef söz varlığından seçtikleri herhangi bir kelime/ kelime öbeğinin onlara ne hatırlattığını yazmaları ve sonra tüm kelime/kelime öbeklerini yazacakları kompozisyonda kullanmaları istendi. Öğrencilerin istedikleri kadar hatırlanan kelime yazmalarına imkân verildi.

➤ Öğretmenin dönüt vermesiyle öğrencilerin hedef kelime öbeklerini anlamaları anlam bilimsel ve dil bilgisel açıdan doğru kullanmaları sağlandı.

1. Etkinlik- Hedef Söz Varlığı

➤ **Metinde geçen kelimeleri yuvarlak içine alınız.**

1. Aday
2. Doktora yapmak
3. İkna
4. İş ilanı
5. Mesleki gelişim
6. Özgüven
7. Sonuç odaklı
8. Takım çalışması
9. Bilimsel
10. Ev sahipliği
11. Jüri
12. Mesleki eğitim
13. Ortak
14. Pilot üniversite
15. Proje
16. Rapor
17. Seminer
18. Teşvik etmek
19. Değişim

2. Etkinlik- İlave Kanıtları Anlama

➤ Aşağıda verilen söz varlığını okuyunuz ve yanlış olanları işaretleyiniz.

1. Aday: aday olmak, aday göstermek...
2. Doktora yapmak: yüksek lisans yapmak, derece, kariyer...
3. İkna: inandırma, inanmasını sağlama, kandırma, ikna etmek, ikna olmak...
4. İş ilanı: meslek ilanı, iş duyurusu...
5. Mesleki gelişim: iş gelişimi, mesleki ilerleme, mesleğe ait gelişim...
6. Özgüven: kendine güvenmek, kendinden emin olmak, emin olmak...
7. Sonuç odaklı: netice odaklı, sonucun yoğunlaştığı yer...
8. Takım çalışması: ekip çalışması, grup çalışması, takım ilerlemesi, takım gelişmesi...
9. Bilimsel: bilimle ilgili olan, bilime ait olan, bilime dayanan, ilmi...
10. Ev sahipliği: araba sahipliği, konut sahipliği, hane sahipliği...
11. Jüri: seçiciler kurulu, kurul...
12. Mesleki eğitim: iş eğitimi, mesleğe ait eğitim, meslek için eğitim.
13. Ortak: şerik, hissedar, partner...
14. Pilot üniversite: pilot okul, pilot ev...
15. Proje: tasarı, proje yapmak
16. Rapor: rapor almak, rapor vermek, rapor etmek...
17. Seminer: toplantı...
18. Teşvik etmek: isteklendirme, özendirme, teşvik yapmak...
19. Değişim: değişme, değişikliklerin hepsi, varyasyon, mübadele...

3. Etkinlik- İnceleme

- Verilen hedef söz varlığını isim/fil bakımından inceleyiniz. Farklı bir türe çeviriniz.

Hedef Söz Varlığı	İnceleme	Farklı Türe Çevirme
Aday		
Doktora yapmak		
İkna		
İş ilanı		
Mesleki gelişim		
Özgüven		
Sonuç odaklı		
Takım çalışması		
Bilimsel		
Ev sahipliği		
Jüri		
Mesleki eğitim		
Ortak		
Pilot üniversite		
Proje		
Rapor		
Seminer		
Teşvik etmek		
Değişim		

4. Etkinlik- Dili Kullanma

- Verilen hedef söz varlığının anlamını, tercümesini ve varsa eş anlam/zıt anlam ve olumsuzunu yazınız.

Hedef söz varlığı	Anlamı	Tercümesi (Ana dilde)	Eş anlam-zıt anlam-olumlu olumsuz (Hedef dilde)
Aday			
Doktora yapmak			
İkna			
İş ilanı			
Mesleki gelişim			
Özgüven			
Sonuç odaklı			
Takım çalışması			
Bilimsel			
Ev sahipliği			
Jüri			
Mesleki eğitim			
Ortak			
Pilot üniversite			
Proje			
Rapor			
Seminer			
Teşvik etmek			
Değişim			

5. Etkinlik- Cümle Kurma

➤ Verilen söz varlığı ile cümle kurunuz.

1. Aday
2. Doktora yapmak
3. İkna
4. İş ilanı
5. Mesleki gelişim
6. Özgüven
7. Sonuç odaklı
8. Takım çalışması
9. Bilimsel
10. Ev sahipliği
11. Jüri
12. Mesleki eğitim
13. Ortak
14. Pilot üniversite
15. Proje
16. Rapor
17. Seminer
18. Teşvik etmek
19. Değişim

6. Etkinlik- Anlam Bakımından Sınıflandırma

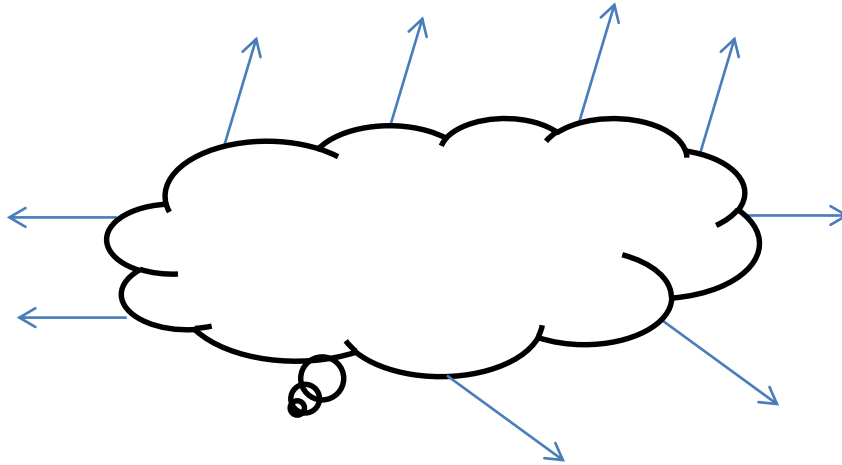
➤ Verilen söz varlığını anlam bakımından sınıflara ayırınız.

1. Hedef Söz Varlığı	2. Hedef Söz Varlığı	3. Hedef Söz Varlığı	4. Hedef Söz Varlığı
Gözlerine inanmamak	İşe kabul edilmek	Kararlı olmak	Aday
Saçlarına ak düşmek	Soğuktan ölmek üzere	Meşgul değil üretken olmak	Doktora yapmak
Maşallah, sen hiç değişmemişsin!	Hayatınızın aşkı	Devamlı gelişmelere odaklanmak	İkna
Göbek bırakmak	Tanışmaya can atmak	Gelişimi takip etmek	İş ilanı
Ayakta konuşmak	Hayat arkadaşı	Dengeli bir hayat sürmek	Mesleki gelişim
Hayat şartları	Tanım fırsatı elde etmek	Mantıklı karar almak	Özgüven
Hayırlısı olsun	Kariyer	Acele işe şeytan karışır.	Sonuç odaklı
Geleceğe dair hayaller kurmak	Mazi	Adamın iyisi iş başında belli olur.	Takım çalışması
Mutlu bir yuva kurmak	Eski günler	Kul bunalmayınca Hızır yetişmez	Bilimsel
Kitaplardan kopmamak	Başvuru	Akılsız başın cezasını ayaklar çeker.	Ev sahipliği
Nasipten öteye köy yoktur.		Altın ateşte insan mihnette belli olur.	Jüri
Eskilerden konuşmak		Bin ölçüp bir biçmeli.	Mesleki eğitim
Eski günlerde olduğu gibi		Danışan dağı aşmış danışmayan yolu şaşmış.	Ortak
Telefonunu vermek		Aşını eşini işini bil.	Pilot üniversite
		Emek olmadan yemek olmaz.	Proje
		Kusursuz dost arayan dostsuz kalır.	Rapor
		Öfkeyle kalkan zararlı oturur.	Seminer
		Bana arkadaşımı söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.	Teşvik etmek
		Damlaya damlaya göl olur.	Değişim

7. Etkinlik- Yaratıcı Yazma Çalışması

➤ Verilen söz varlığından birini seçip hatırlattığı kelimeleri yazınız. Yeni kelimelerin de geçtiği bir paragraf yazınız.

1. Aday
2. Doktora yapmak
3. İkna
4. İş ilanı
5. Mesleki gelişim
6. Özgüven
7. Sonuç odaklı
8. Takım çalışması
9. Bilimsel
10. Ev sahipliği
11. Jüri
12. Mesleki eğitim
13. Ortak
14. Pilot üniversite
15. Proje
16. Rapor
17. Seminer
18. Teşvik etmek
19. Değişim



EK 5. Kelime Bilgisi Ölçeği İzin Belgesi

The screenshot shows the Outlook web interface. The top navigation bar includes the Outlook logo and several utility icons (Share, Notifications, Settings, Help). Below this is a toolbar with actions like 'Yeni', 'Sil', 'Arşivle', 'Gereksiz', 'Süpür', 'Taşı', and 'Kategoriler'. The left sidebar displays 'Tüm klasörler' (All folders) with a search bar and a list of folders, including 'T.Sima Paribakht' and 'VOCABULARY KNOWLEDGE SCALE'. The main content area shows an email from 'T.Sima Paribakht <paribakh@uottawa.ca>' with a subject line 'VOCABULARY KNOWLEDGE SCALE'. The email body contains the following text:

Inbox

Hello,

You have our permission to use the Vocabulary Knowledge Scale (VKS) in your research.

All the best,

EK 6. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması için Alınan Uzman Görüşü Formu

Sayın Uzman,

Bu form Kelime Bilgisi Ölçeği uyarlama sürecinde maddelerin dil eş değeri konusunda sizden görüş almak üzere hazırlanmıştır. Ölçek maddelerinin önce Türkçeye ve yeniden İngilizceye çevrilmiş hali alt alta verilmiş olup sizlerden bu çevirilerin uygunluğu konusunda görüş bildirmeniz beklenmektedir.

Desteyiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Okt. Ayşe ATEŞ

İnönü Üniversitesi TÖMER

Lütfen aşağıdaki her bir madde ilgili görüşünüzü, “Uygun, Uygun değil, Geliştirilmeli” seçeneklerinden bir tanesini işaretleyerek (X) belirtiniz.

I. BÖLÜM

Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Öneriler
1. I don't remember having seen this word before				
1. Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.				
2. I have seen this word before, but I don't know what it means				
2. Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum				
3. I have seen this word before I think its meaning is (its synonym or translation)				

-
3. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlam ya da çevirisi)
-
4. I know this word. Its meaning is (its synonym or translation)
-
4. Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlam ya da çevirisi)
-
5. I can use this word in a sentence. (If you do this item please do the 4th one as well)
-
5. Bu sözcüğü bir cümlede kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
-

II. BÖLÜM

Maddeler	Öneriler		
	Uygun	Uygun Değil	Geliştirilmeli
1. The word is totally unknown.			
1. Sözcük hiç bilinmiyor.			
2. The word is known but its meaning is not known.			
2. Sözcük biliniyor ancak anlamı bilinmiyor.			
3. A correct synonym or translation is provided.			
3. Doğru bir eş anlam ya da çeviri verilir.			
4. The word is used in a sentence with semantical appropriateness			
4. Sözcük bir cümlede semantik uygunluk içerisinde kullanılır.			
5. The word is used in a sentence with semantical appropriateness and grammetical correctness.			

5. Sözcük bir cümlede semantik uygunluk ve dilbilgisel doğrulukla kullanılır.

EK 7. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması İçin Öğrencilere Sorulacak Olan Soruları Belirlemeye İlişkin Alınan Uzman Görüş Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu form, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 öğrencilerine uygun olarak hazırlanmış Kelime Bilgisi Ölçeği'nde yer alan ifadelerin B2 seviyesi tarafından anlaşılıp anlaşılamayacağını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda Kelime Bilgisi Ölçeği'nin ifadeleri “” işareti ile gösterilmiştir. Söz konusu ifadelerin soruluş biçimlerinin uygunluğunu “Evet/Uygun-Hayır/Uygun Değil” şeklinde ifadenin sağında yer alan sütunlardan bir tanesine (X) işareti koyarak işaretlemeniz beklenmektedir. Teşekkür ederim.

Okt. Ayşe Ateş

Cümleler	Evet / Uygun	Hayır/ Uygun Değil	Öneriler
1 “Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum” cümlesinin ne anlama geldiğini anlıyor musunuz?			
2 “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum” cümlesinin ne anlama geldiğini anlıyor musunuz?			
3 “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)” cümlesinin ne anlama geldiğini anlıyor musunuz?			
4 “Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)” cümlesinin ne anlama geldiğini anlıyor musunuz?			
5 “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)” cümlesinin ne anlama geldiğini anlıyor musunuz?			

EK 8. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması için Alınan Öğrenci Görüşü Formu

Kelime Bilgisi Ölçeği'nde yer alan cümleler anlaşılabilir mi?

Araştırma

Sorusu

Yer	İnönü Üniversitesi TÖMER
Tarih ve saat (başlangıç-bitiş)	
Görüşmeci	Ayşe Ateş
Görüşülen Kişinin Uyruğu	

GİRİŞ

Merhaba adım Ayşe Ateş. İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde okutman olarak görev yapıyorum. İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana bilim Dalında doktora yapıyorum. Doktora tezimde kullanmak üzere bir Kelime Bilgisi Ölçeği hazırladım. Kelime Bilgisi Ölçeği'nde yer alan ifadelerin anlaşılır olup olmadığı yönünde sizden görüşlerinizi almak istiyorum.

Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümünün gizli olduğunu ve bu bilgilerin bilimsel veriler doğrultusunda kullanılacağını, farklı amaçlar için başkalarıyla paylaşılmayacağını belirtmek isterim.

Görüşme yapılan kişilerin isimlerinin de gizliliği korunacaktır. Tezde herhangi bir isme yer verilmeyecektir.

Görüşmeye başlamadan önce eklemek istediğiniz ya da sormak istediğiniz bir şey var mı?

Görüşmenin ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi görüşmenin uzun sürmemesi açısından faydalı olacaktır. Görüşmeyi kaydetmemi kabul eder misiniz?

Görüşmemizin yaklaşık on dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. “Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum” cümlesinin ne anlama geldiğini anlıyor musunuz?

2. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum” cümlesinin ne anlama geldiğini anlıyor musunuz?

3. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)” cümlesinin ne anlama geldiğini anlıyor musunuz?

4. “Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)” cümlesinin ne anlama geldiğini anlıyor musunuz?

5. “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)” cümlesinin ne anlama geldiğini anlıyor musunuz?

EK 9. Uyarlanmış Kelime Bilgisi Ölçeği

Öz değerlendirme ifadeleri**Puanın anlamları**

1. Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.

1. Sözcük hiç bilinmiyor.

2. Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum

2. Sözcük biliniyor ancak anlamı bilinmiyor.

3. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)

3. Doğru bir eş anlamı ya da çevirisi (eş verilmiştir).

4. Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)

4. Sözcük bir cümlede semantik (anlam bilimsel) olarak uygun bir biçimde kullanılmıştır.

5. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

5. Sözcük bir cümlede semantik (anlam bilimsel) olarak uygun ve dilbilgisel açıdan doğru bir şekilde kullanılır.

EK 10. Hedef Söz Varlığını Belirlemek İçin Alınan Uzman Görüşü

Değerli Meslektaşım,

Bu form, aşağıda yer alan söz varlığının B2 sınıfında Türkçe öğrenen öğrencilerin seviyesine uygunluğu hususunda görüşlerinizi almak üzere hazırlanmıştır. Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Okt. Ayşe ATEŞ

İnönü TÖMER

Lütfen aşağıda yer alan her söz varlığı ile ilgili görüşünüzü, “Kolay, Orta, Zor” seçeneklerinden bir tanesini işaretleyerek (X) belirtiniz.

Kelimeler	Kolay	Orta	Zor
1. Bir işin elinde olması			
2. Acele işe şeytan karışır.			
3. Ad koyma kavgası			
4. Adamın iyisi iş başında belli olur.			
5. Aday			
6. Akciğer			
7. Akılsız başın cezasını ayaklar çeker			
8. Alıngan			
9. Allah adıyla yaşatsın!			
10. Altın ateşte insan mihnette belli olur.			
11. Anne sütü			
12. Araba kullanmak			
13. Arkadaş canlısı			
14. Arkadaşlık			
15. Asıl mesele			

16.	Asi
17.	Asil
18.	Aşını eşini işini bil.
19.	Aşırı yorgun
20.	Ayak
21.	Ayakta konuşmak
22.	Azimli
23.	Bağlılık
24.	Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.
25.	Barınma yetersizliği
26.	Baş başa kalmak
27.	Başvurmak
28.	Başvuru
29.	Bebeğin cinsiyeti
30.	Bebek bakımı
31.	Bellek
32.	Belli etmek
33.	Bencil
34.	Benzemek
35.	Beyazlaşmak
36.	Bilimsel
37.	Bin ölçüp bir biçmeli.
38.	Böbrekler
39.	Burun
40.	Cinsiyet
41.	Çalışkan
42.	Çekingen
43.	Çekingenlik
44.	Çocuğun adı
45.	Çocukluk

46.	Dalgın
47.	Damlaya damlaya göl olur.
48.	Danışan dağı aşmış danışmayan yolu şaşmış.
49.	Değişim
50.	Değişim programı
51.	Dengeli bir hayat sürmek
52.	Ders yükünün fazla olması
53.	Devamlı gelişmelere odaklanmak
54.	Dile getirmek
55.	Diş
56.	Doktora yapmak
57.	Dudak
58.	El
59.	Elde etmek
60.	Emek olmadan yemek olmaz.
61.	Ev sahipliği
62.	Endişeli
63.	Eski günler
64.	Eski günlerde olduğu gibi olmak
65.	Eskilerden konuşmak
66.	Evlat
67.	Gebelik
68.	Geleceğe dair hayaller kurmak
69.	Gelişimi takip etmek
70.	Gerektiğini söylemek
71.	Geveze
72.	Girişken
73.	Göbek bırakmak
74.	Göz
75.	Gözlerime inanamıyorum

76.	Haksızlık etmek
77.	Halsizlik
78.	Hamilelikte beslenme
79.	Hayat arkadaşı
80.	Hayat şartları
81.	Hayatımızın aşkı
82.	Hayırlısı olsun
83.	Huzursuz
84.	İdeal
85.	İhtirashlı
86.	İkna
87.	İnanış
88.	İnatçı
89.	İstemek
90.	İstihdam yetersizliği
91.	İş
92.	İş aramak
93.	İş ilanı
94.	İşe kabul edilmek
95.	Jüri
96.	Kafa
97.	Kahveye düşkün
98.	Kalabalık sınıflar
99.	Kalp
100.	Karaciğer
101.	Karar anı
102.	Kararlı olmak
103.	Kariyer
104.	Karşılaştırmak
105.	Kendine güvensizlik olması

106.	Kendini beğenmiş olmak
107.	Kendisiyle barışık olmak
108.	Kızgın
109.	Kibirli
110.	Kimlik arayışı
111.	Kirli hava
112.	Kitap kurdu
113.	Kitaplardan kopmamak
114.	Kollamak
115.	Konuşması düzgün olmak
116.	Kul bunalmayınca Hızır yetişmez.
117.	Kulak
118.	Kulak ardı etmek
119.	Kura
120.	Kusursuz dost arayan dostsuz kalır.
121.	Lider
122.	Mantıklı karar almak
123.	Maşallah, sen hiç değişmemişsin!
124.	Mazi
125.	Meslek
126.	Mesleki eğitim
127.	Mesleki gelişim
128.	Meşgul değil üretken olmak
129.	Mide
130.	Mutlu
131.	Mutlu bir yuva kurmak
132.	Mutsuz
133.	Nasipten öteye köy yoktur.
134.	Neşeli
135.	Niteliksiz eğitim

136.	Not kaygısı
137.	Ortak
138.	Öfkeyle kalkan zararlar oturur.
139.	Öğrencilik
140.	Önermek
141.	Özgüven
142.	Pilot üniversite
143.	Proje
144.	Püf noktası
145.	Rapor
146.	Saçlarına ak düşmek
147.	Sağlıksız beslenme
148.	Sakarlık
149.	Sakatlık
150.	Sıra arkadaşı
151.	Seminer
152.	Sinirli
153.	Soğuktan ölmek üzere olmak
154.	Sonuç odaklı
155.	Sorumsuz
156.	Sosyal imkânların yetersizliği
157.	Stres
158.	Sürpriz
159.	Takım çalışması
160.	Tanıma fırsatı elde etmek
161.	Tanışmaya can atmak
162.	Tavsiye etmek
163.	Tedirgin etmek
164.	Telefonunu vermek
165.	Tembel

166.	Teşvik etmek
167.	Titiz
168.	Torun
169.	Tutku
170.	Ukala
171.	Ulaşım sıkıntısı
172.	Unutkan
173.	Uzun yıllar
174.	Vurdumduymaz
175.	Vücut
176.	Yakınlaştırmak
177.	Yalnız başına
178.	Yaralamak
179.	Yaramaz
180.	Yararlı
181.	Yardımsever
182.	Yaşlılık
183.	Yemeğe düşkün
184.	Yemeklerin pahalı olması
185.	Yerli yersiz
186.	Yorulmak
187.	Zaman
188.	Zengin
189.	Zevkli

EK 11. Hedef Söz Varlığını Belirlemek İçin Alınan Öğrenci Görüşü Formu

Sevgili öğrenci,

Bu form, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 öğrencilerine öğretilmesi düşünülen kelime, kelime gruplarının bilinip bilinmediğini belirlemek için siz öğrencilerden görüş almak için hazırlanmıştır. Formda, Yedi İklim Türkçe Öğretimi ders kitabı (B2 seviyesi) taranarak alınmış 136 kelime, kelime grubu bulunmaktadır. Söz konusu kelime ve kelime öbeklerinin sağında yer alan sütunlardan bir tanesine (X) işareti koyarak işaretlemeniz beklenmektedir. Teşekkür ederiz.

Okutman Ayşe Ateş

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
1. Bir işin elinde olması					
2. Acele işe şeytan karışır.					
3. Ad koyma kavgası					
4. Adamın iyisi iş başında belli olur.					
5. Aday					
6. Akciğer					
7. Akılsız başın cezasını ayaklar çeker					
8. Alınan					
9. Allah adıyla yaşatsın!					

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
10. Altın ateşte insan mihnette belli olur.					
11. Anne sütü					
12. Araba kullanmak					
13. Arkadaş canlısı					
14. Arkadaşlık					
15. Asıl mesele					
16. Asi					
17. Asil					
18. Aşını eşini işini bil.					
19. Aşırı yorgun					
20. Ayak					
21. Ayakta konuşmak					
22. Azimli					
23. Bağlılık					
24. Bana arkadaşımı söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.					
25. Barınma yetersizliği					

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlamına geldiğini bilmiyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
26. Baş başa kalmak					
27. Başvurmak					
28. Başvuru					
29. Bebeğin cinsiyeti					
30. Bebek bakımı					
31. Bellek					
32. Belli etmek					
33. Bencil					
34. Benzemek					
35. Beyazlaşmak					
36. Bilimsel					
37. Bin ölçüp bir biçmeli.					
38. Böbrekler					
39. Burun					
40. Cinsiyet					
41. Çalışkan					

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
42. Çekingen					
43. Çekingenlik					
44. Çocuğun adı					
45. Çocukluk					
46. Dalgın					
47. Damlaya damlaya göl olur.					
48. Danışan dağı aşmış danışmayan yolu şaşmış.					
49. Değişim					
50. Değişim programı					
51. Dengeli bir hayat sürmek					
52. Ders yükünün fazla olması					
53. Devamlı gelişmelere odaklanmak					
54. Dile getirmek					
55. Dış					
56. Doktora yapmak					
57. Dudak					
58. El					

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
59. Elde etmek					
60. Emek olmadan yemek olmaz.					
61. Ev sahipliği					
62. Endişeli					
63. Eski günler					
64. Eski günlerde olduğu gibi olmak					
65. Eskilerden konuşmak					
66. Evlat					
67. Gebelik					
68. Geleceğe dair hayaller kurmak					
69. Gelişimi takip etmek					
70. Gerektiğini söylemek					
71. Geveze					
72. Girişken					
73. Göbek bırakmak					
74. Göz					
75. Gözlerime inanamıyorum					
76. Haksızlık etmek					

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
77. Halsizlik					
78. Hamilelikte beslenme					
79. Hayat arkadaşı					
80. Hayat şartları					
81. Hayatınızın aşkı					
82. Hayırlısı olsun					
83. Huzursuz					
84. İdeal					
85. İhtirashı					
86. İkna					
87. İnanış					
88. İnatçı					
89. İstemek					
90. İstihdam yetersizliği					
91. İş					
92. İş aramak					
93. İş ilanı					
94. İşe kabul edilmek					

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
95. Jüri					
96. Kafa					
97. Kahveye düşkün					
98. Kalabalık sınıflar					
99. Kalp					
100. Karaciğer					
101. Karar anı					
102. Kararlı olmak					
103. Kariyer					
104. Karşılaştırmak					
105. Kendine güvensizlik olması					
106. Kendini beğenmiş olmak					
107. Kendisiyle barışık olmak					
108. Kızgın					
109. Kibirli					
110. Kimlik arayışı					
111. Kirli hava					
112. Kitap kurdu					

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
113. Kitaplardan kopmamak					
114. Kollamak					
115. Konuşması düzgün olmak					
116. Kul bunalmayınca Hızır yetişmez.					
117. Kulak					
118. Kulak ardı etmek					
119. Kura					
120. Kusursuz dost arayan dostsuz kalır.					
121. Lider					
122. Mantıklı karar almak					
123. Maşallah, sen hiç değişmemişsin!					
124. Mazi					
125. Meslek					
126. Mesleki eğitim					
127. Mesleki gelişim					
128. Meşgul değil üretken olmak					
129. Mide					
130. Mutlu					

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
131. Mutlu bir yuva kurmak					
132. Mutsuz					
133. Nasipten öteye köy yoktur.					
134. Neşeli					
135. Niteliksiz eğitim					
136. Not kaygısı					
137. Ortak					
138. Öfkeyle kalkan zararlar oturur.					
139. Öğrencilik					
140. Önermek					
141. Özgüven					
142. Pilot üniversite					
143. Proje					
144. Püf noktası					
145. Rapor					
146. Saçlarına ak düşmek					
147. Sağlıksız beslenme					
148. Sakarlık					

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
149. Sakatlık					
150. Sıra arkadaşı					
151. Seminer					
152. Sınırlı					
153. Soğuktan ölmek üzere olmak					
154. Sonuç odaklı					
155. Sorumsuz					
156. Sosyal imkânların yetersizliği					
157. Stres					
158. Sürpriz					
159. Takım çalışması					
160. Tanıma fırsatı elde etmek					
161. Tanışmaya can atmak					
162. Tavsiye etmek					
163. Tedirgin etmek					
164. Telefonunu vermek					
165. Tembel					
166. Teşvik etmek					

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
167. Titiz					
168. Torun					
169. Tutku					
170. Ukala					
171. Ulaşım sıkıntısı					
172. Unutkan					
173. Uzun yıllar					
174. Vurdumduymaz					
175. Vücut					
176. Yakınlaştırmak					
177. Yalnız başına					
178. Yaralamak					
179. Yaramaz					
180. Yararlı					
181. Yardımsever					
182. Yaşlılık					
183. Yemeğe düşkün					
184. Yemeklerin pahalı olması					

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
185. Yerli yersiz					
186. Yorulmak					
187. Zaman					
188. Zengin					
189. Zevkli					

EK 12. Hedef Söz Varlığını Belirlemek İçin Alınan Uzman ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması

Uzman Görüşlerinin Ortalaması	Hedef Söz Varlığı	Öğrenci Görüşlerinin Ortalaması
2,9	1. Devamlı odaklanmak gelişmelere	2,777778
2,8	2. Altın ateşte insan mihnette belli olur.	2,666667
2,8	3. Nasipten öteye köy yoktur.	2,888889
2,6	4. Meşgul değil üretken olmak	2,777778
2,5	5. Danışan dağı aşmış danışmayan yolu şaşmış.	2,444444
2,5	6. Kul bunalmayınca Hızır yetişmez.	1,666667
2,5	7. Püf noktası	1,666667
eli	8. Bir işin elinde olması	3,111111
1,9	9. Acele işe şeytan karışır.	4
2,4	10. Aşını eşini işini bil.	2,111111
2,4	11. Bin ölçüp bir biçmeli.	2,111111
1,9	12. Çekingen	4
2,4	13. Çekingenlik	3,333333
2,4	14. Çocuğun adı	3,888889
2,4	15. Dengeli bir hayat sürmek	3,777778
2,4	16. Kimlik arayışı	2,222222
2,3	17. Adamın iyisi iş başında belli olur.	3
2,3	18. Gelişimi takip etmek	2,555556
2,3	19. İstihdam yetersizliği	2,333333
1,9	20. Kulak ardı etmek	4,444444

2,3	21. Pilot üniversite	2,444444
2,3	22. Sonuç odaklı	2,555556
2,3	23. Sosyal imkânların yetersizliği	2,111111
2,3	24. Tanıma fırsatı elde etmek	3
2,3	25. Tanışmaya can atmak	3,555556
2,1	26. Akılsız başın cezasını ayaklar çeker	3,111111
2,1	27. Allah adıyla yaşatsın!	2,777778
2,1	28. Kollamak	2,666667
2,1	29. Mantıklı karar almak	3,777778
2,1	30. Niteliksiz eğitim	1,777778
2,1	31. Not kaygısı	1,777778
1,1	32. Yerli yersiz	4,333333
1.1	33. Araba kullanmak	4,333333
2,0	34. Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.	3,555556
2,0	35. Emek olmadan yemek olmaz.	2,888889
2,0	36. Karar anı	3
2,0	37. Kusursuz dost arayan dostsuz kalır.	3,333333
2,0	38. Saçlarına ak düşmek	3,111111
2,0	39. Soğuktan ölmek üzere olmak	3,888889
2,0	40. Vurdumduymaz	2,888889
1,1	41. Arkadaş canlısı	4,333333
2,0	42. Barınma yetersizliği	3
2,0	43. Ders yükünün fazla olması	2,444444
2,0	44. Gözlerime inanamıyorum	3,666667
1,9	45. İdeal	4,111111
1,9	46. İhtirash	4,333333
2,0	47. Kendisiyle barışık olmak	2,777778
2,0	48. Mesleki eğitim	2,555556
2,0	49. Mesleki gelişim	2,222222

2,0	50. Öfkeyle kalkan zararlar oturur.	3,333333
2,0	51. Takım çalışması	2,555556
2,0	52. Tedirgin etmek	3,111111
2,0	53. Ad koyma kavgası	3,666667
2,0	54. Asil	4,333333
2,0	55. Bağlılık	3,111111
1,8	56. Baş başa kalmak	4,222222
2,0	57. Damlaya damlaya göl olur.	3
2,0	58. Eskilerden konuşmak	3,111111
2,0	59. Geleceğe dair hayaller kurmak	3,333333
2,0	60. Gerektiğini söylemek	3,666667
2,0	61. Göbek bırakmak	3,222222
2,0	62. Haksızlık etmek	3,888889
2,0	63. İşe kabul edilmek	3,777778
1,8	64. Kahveye düşkün	4,333333
2,0	65. Kariyer	3,222222
2,0	66. Kendine güvensizlik olması	3,777778
1,8	67. Kitap kurdu	4,333333
2,0	68. Özgüven	3,111111
2,0	69. Seminer	3,333333
2,0	70. Tavsiye etmek	2,777778
2,0	71. Teşvik etmek	2,888889
2,0	72. Değişim programı	2,555556
2,0	73. Dile getirmek	3,666667
2,0	74. Elde etmek	3,444444
2,0	75. Ev sahipliği	3,666667
2,1	76. Eski günlerde olduğu gibi olmak	2,666667
2,1	77. Hayat şartları	3,888889
2,1	78. Hayatınızın aşkı	3,666667

1,6	79. Kararlı olmak	4,111111
2,1	80. Kitaplardan kopmamak	3
2,1	81. Maşallah, sen hiç değişmemişsin!	3,777778
2,1	82. Önermek	3,555556
2,1	83. Proje	2,333333
1,6	84. Ukala	2,222222
2,1	85. Asi	3,444444
1,1	86. Aşırı yorgun	4,111111
2,1	87. Bellek	2,555556
2,1	88. Belli etmek	3,333333
1,5	89. Çocukluk	4
2,1	90. Doktora yapmak	3,222222
2,1	91. Hamilelikte beslenme	2,666667
2,1	92. Hayat arkadaşı	3,444444
2,1	93. Hayırlısı olsun	1,888889
2,1	94. Kura	2,444444
2,1	95. Rapor	3,333333
1,1	96. Sakarlık	2
2,0	97. Tutku	2,888889
1,5	98. Yalnız başına	4,111111
2,0	99. Yemeğe düşkün	2,444444
2,0	100.Asıl mesele	3,888889
1,4	101.Ayakta konuşmak	4,555556
2,0	102.Başvuru	3,888889
2,0	103.Beyazlaşmak	3,777778
2,0	104.Dalgın	3
2,0	105.Değişim	3,111111
1,4	106.Endişeli	4,111111
2,0	107.Girişken	2,444444
2,0	108.İkna	3,111111

2,0	109.İnanış	3,666667
2,0	110.Konuşması düzgün olmak	4
2,0	111.Mazi	3,444444
2,0	112.Mutlu bir yuva kurmak	3,888889
2,0	113.Ulaşım sıkıntısı	3,444444
2,0	114.Yaralamak	3,222222
2,0	115.Yemeklerin pahalı olması	2,777778
1,4	116.Zevkli	4,111111
2,0	117.Alınan	3,666667
2,0	118.Başvurmak	3,444444
2,0	119.Bebek bakımı	3,666667
1,0	120.Gebelik	3,444444
2,0	121.Halsizlik	3,222222
2,0	122.Jüri	2,333333
2,0	123.Karşılaştırmak	3,333333
2,0	124.Kendini beğenmiş olmak	3,777778
1,3	125.Kızgın	4,222222
1,3	126.Sıra arkadaşı	4,111111
2,0	127.Sorumsuz	3,333333
1,8	128.Titiz	2,888889
2,0	129.Yakınlaştırmak	3,555556
2,0	130.Yaramaz	3,888889
2,0	131.Aday	2,888889
1,1	132.Arkadaşlık	4,444444
2,1	133.Azimli	3,333333
2,1	134.Bencil	3,222222
2,1	135.Bilimsel	3,111111
1,1	136.Çalışkan	4,444444
2,0	137.Eski günler	3,444444

1,1	138.Geveze	4,444444
2,0	139.Huzursuz	3,333333
1,1	140.İş aramak	4,444444
2,0	141.İş ilanı	3,888889
1,1	142.Kafa	4,333333
2,0	143.Kalabalık sınıflar	3,222222
2,0	144.Kibirli	3,333333
2,0	145.Kirli hava	3,777778
1,1	146.Meslek	4
2,0	147.Neşeli	3,888889
2,0	148.Sağlıksız beslenme	3,111111
2,0	149.Sakatlık	3,222222
1,1	150.Sinirli	4,555556
1,1	151.Stres	4,333333
2,0	152.Sürpriz	3,888889
2,0	153.Telefonunu vermek	3,888889
2,0	154.Unutkan	3,888889
2,0	155.Uzun yıllar	3,111111
1,1	156.Vücut	4,222222
1,1	157.Yararlı	4,222222
2,1	158.Yaşlılık	3,111111
1,1	159.Yorulmak	4,222222
1,1	160.Zaman	4,555556
2,1	161.Akciğer	2,777778
1,0	162.Anne sütü	4,333333
1,0	163.Ayak	4,888889
2,1	164.Bebeğin cinsiyeti	2,777778
1,0	165.Benzemek	4,111111
2,1	166.Böbrekler	3,222222
1,0	167.Burun	4,555556

1,0	168.Cinsiyet	4,111111
1,0	169.Diş	4,555556
2,1	170.Dudak	3,555556
1,0	171.El	4,222222
2,1	172.Evlat	3,777778
1,0	173.Göz	4,222222
1,0	174.İnatçı	4,333333
1,0	175.İstemek	4,444444
1,0	176.İş	4,333333
1,0	177.Kalp	4,333333
2,1	178.Karaciğer	3,111111
1,0	179.Kulak	4,777778
1,0	180.Lider	4,111111
2,1	181.Mide	3,666667
1,0	182.Mutlu	4,777778
2,0	183.Bir işin elinde olması	3,111111
2,1	184.Ortak	3,222222
1,0	185.Öğrencilik	4
2,1	186.Tembel	2,666667
2,1	187.Torun	3,444444
1,0	188.Yardımsaver	4,222222
1,0	189.Zengin	4,666667
	190.	
	191.	

EK 13. Öğretilen Sözcük ve Söz Öbekleri

SÖZCÜK			
İSİMLER		FİLLER	
Aday	Evlat	Proje	Beyazlaşmak
Akciğer	Girişken	Rapor	Güvenmek
Alıngan	Halsizlik	Sakatlık	Karşılaştırmak
Asi	Huzursuz	Saygılı	Kollamak
Bağlılık	İkna	Seminer	Önermek
Başvuru	İnanış	Sorumsuz	Yakınlaştırmak
Bellek	Jüri	Sürpriz	Yaralamak
Bencil	Karaciğer	Tembel	
Beyin	Kariyer	Torun	
Bilimsel	Kibirli	Tutku	
Böbrekler	Kura	Ukala	
Çekingenlik	Mazi	Unutkan	
Dalgin	Mide	Vurdumduymaz	
Değişim	Neşeli	Yaramaz	
Dudak	Ortak	Yaşlılık	
Endişeli	Özgüven		

SÖZ ÖBEKLERİ

CÜMLE YAPI VE KURULUŞUNDA OLANLAR			SÖZ YAPI VE KURULUŞUNDA OLANLAR			
ATASÖZÜ	DEYİM	Y.BİRLEŞİ K FİİL	KALIP İFADE	İSİM FİİL	İSİM TAMLAMA SI	SIFAT TAMLAMA SI
Adamın iyisi başında belli olur.	Dile iş getirmek	Belli etmek	Allah adıyla yaşatsın!	Dengeli bir hayat sürmek	Ad koyma kavgası	Eski günler
Akılsız başın cezasını ayaklar çeker	Gözlerine inanmam ak	Haksızlık etmek	Maşallah, sen hiç değişmemiş si.	Ders yükünün fazla olması	Barınma yetersizliği	Kalabalık sınıflar
Altın ateşte insan mihnette belli olur.		Doktora yapmak	Hayırlısı olsun	Devamlı gelişmeler e odaklanm ak	Bebek bakımı	Kirli hava
Aşını eşini işini bil.		Elde etmek		Eskilerden konuşmak	Çocuğun adı	Niteliksiz eğitim
Bana arkadaşımı söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.		Tavsiye etmek		Gerektiğın i söylemek	Değişim programı	Sağlıksız beslenme
Bin ölçüp bir biçmeli.		Tedirgin etmek		Kitaplarda n kopmama k	Ev sahipliği	Uzun yıllar
Damlaya damlaya göl olur.		Teşvik etmek		Meşgul değil üretken olmak	Hayat arkadaşı	Mesleki eğitim

Danışan dağı aşmış danışmayan yolu şaşmış.	Telefonun u vermek	Hayat şartları	Mesleki gelişim
Emek olmadan yemek olmaz.	Yemekleri n pahalı olması	Hayatınızın aşkı	Sonuç odaklı
Kul bunalmayın ca Hızır yetişmez.	Mantıklı karar almak	İstihdam yetersizliği	Pilot üniversite
Kusursuz dost arayan dostsuz kalır.	Göbek bırakmak	İş ilanı	Asıl mesele
Nasipten öteye köy yoktur.	Geleceğe dair hayaller kurmak	Karar anı	
Öfkeyle kalkan zararla oturur.	Gelişimi takip etmek	Kimlik arayışı	
	Tanıma fırsatı elde etmek	Not kaygısı	
	İşe kabul edilmek	Takım çalışması	
	Tanışmay a can atmak	Ulaşım sıkıntısı	
	Mutlu bir yuva kurmak	Sosyal imkânların yetersizliği	

Hamilelikt e beslenme	Püf noktası
Soğuktan ölmek üzere olmak	
Eski günlerde olduğu gibi olmak	
Kendine güvensizlik olması	
Konuşması düzgün olmak	
Bir işin elinde olması	
Kendini beğenmiş olmak	
Kendisiyle barışık olması	

EK 14. İkinci Dil Edinim Modeli için Alınan Öğrencilere Sorulacak Olan Soruları Belirlemeye İlişkin Uzman Görüş Formu

Değerli Meslektaşım,

“Gass’ın İkinci Dil Edinim Modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye etkisi var mıdır?” araştırma sorusuna yönelik yapılan doktora tezimde öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılacaktır.

Söz konusu soruların uygunluğunu “Evet/Uygun-Hayır/Uygun Değil” şeklinde ifadenin sağında yer alan sütunlardan bir tanesine (X) işareti koyarak işaretlemeniz beklenmektedir. Teşekkür ederiz.

Okt. Ayşe Ateş

Sorular	Evet	Hayır/	Öneriler
1 Sürece dair beğenmediğiniz herhangi bir şey var mı?			
2 Sürece dair herhangi bir öneriniz var mı?			
3 Diğer kurlarda alığınız kelime öğretimi ile Gass’ın İkinci Dil Edinimi Modeli’ne göre hazırlanan etkinliklerin yer aldığı derslerde yapılan kelime öğretimi farklı mı? Neden?			
4 Gass’ın İkinci Dil Edinim Modelini temel alarak işlediğiniz dersler hakkında neler düşünüyorsunuz?			
5 Gass’ın İkinci Dil Edinim Modelini temel alarak işlediğiniz derslerdeki etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz? Söz varlığınızı geliştirmenize yararlı olduğuna inanıyor musunuz? Neden?			
6 Sadece kitapta yer alan etkinliklerin kullanımıyla söz varlığını zenginleştirebilir misiniz? Sınıf içinde uygulanan etkinlikleri mi tercih edersiniz?? Niçin?			
7 Bu etkinlikleri yaparken zorlandığınız bir şey var mıydı? Neden?			

Sınıf içinde pasif olmayıp etkileşime geçmek hakkında ne düşünöyorsunuz? Sınıfta altı hafta boyunca katıldığımız etkinliklerle etkileşime geçme fırsatı buldunuz mu?

EK 15. İkinci Dil Edinim Modeli için Alman Öğrenci Görüşü Formu

Gass'ın İkinci Dil Edinim Modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye etkisi var mıdır?

Araştırma

Sorusu

Yer	İnönü Üniversitesi TÖMER
Tarih ve saat (başlangıç-bitiş)	
Görüşmeci	Ayşe Ateş
Görüşülen Kişinin Uyruğu	

GİRİŞ

Merhaba adım Ayşe Ateş. İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde okutman olarak görev yapıyorum. İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana bilim Dalında doktora yapıyorum. “Gass'ın İkinci Dil Edinim Modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye etkisi var mıdır?” sorusunu içeren bir çalışma yapıyorum. Bu modelin işlendiği sınıfta yer alan öğrenciler olarak siz değerli öğrencilerimizin sürece yönelik görüşlerini almak istiyorum. Bu araştırmada çıkacak sonuçların Türkçenin yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmesine katkı sağlayacağını düşünüyorum. Bu doğrultuda 12 hafta boyunca sınıfta işlenen derslerin verimliliği ile ilgili fikirlerinizi almak için görüşme yapmak istiyorum.

Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümünün gizli olduğunu ve bu bilgilerin bilimsel veriler doğrultusunda kullanılacağını, farklı amaçlar için başkalarıyla paylaşılmayacağını belirtmek isterim.

Görüşme yapılan kişilerin isimlerinin de gizliliği korunacaktır. Tezde herhangi bir isme yer verilmeyecektir.

Görüşmeye başlamadan önce eklemek istediğiniz ya da sormak istediğiniz bir şey var mı?

Görüşmenin ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi görüşmenin uzun sürmemesi açısından faydalı olacaktır. Görüşmeyi kaydetmemi kabul eder misiniz?

Görüşmemizin yaklaşık yirmi dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Gass'ın İkinci Dil Edinim Modelini temel alarak işlediğiniz derslerdeki etkinlikler hakkında neler düşünüyorsunuz? Söz varlığını geliştirmenize yararlı olduğuna inanıyor musunuz? Neden?

2. Kitapta yer alan etkinliklerle yapılan kelime öğretimi nasıldır? Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ne göre yapılan kelime öğretimi farklı mı? Neden?

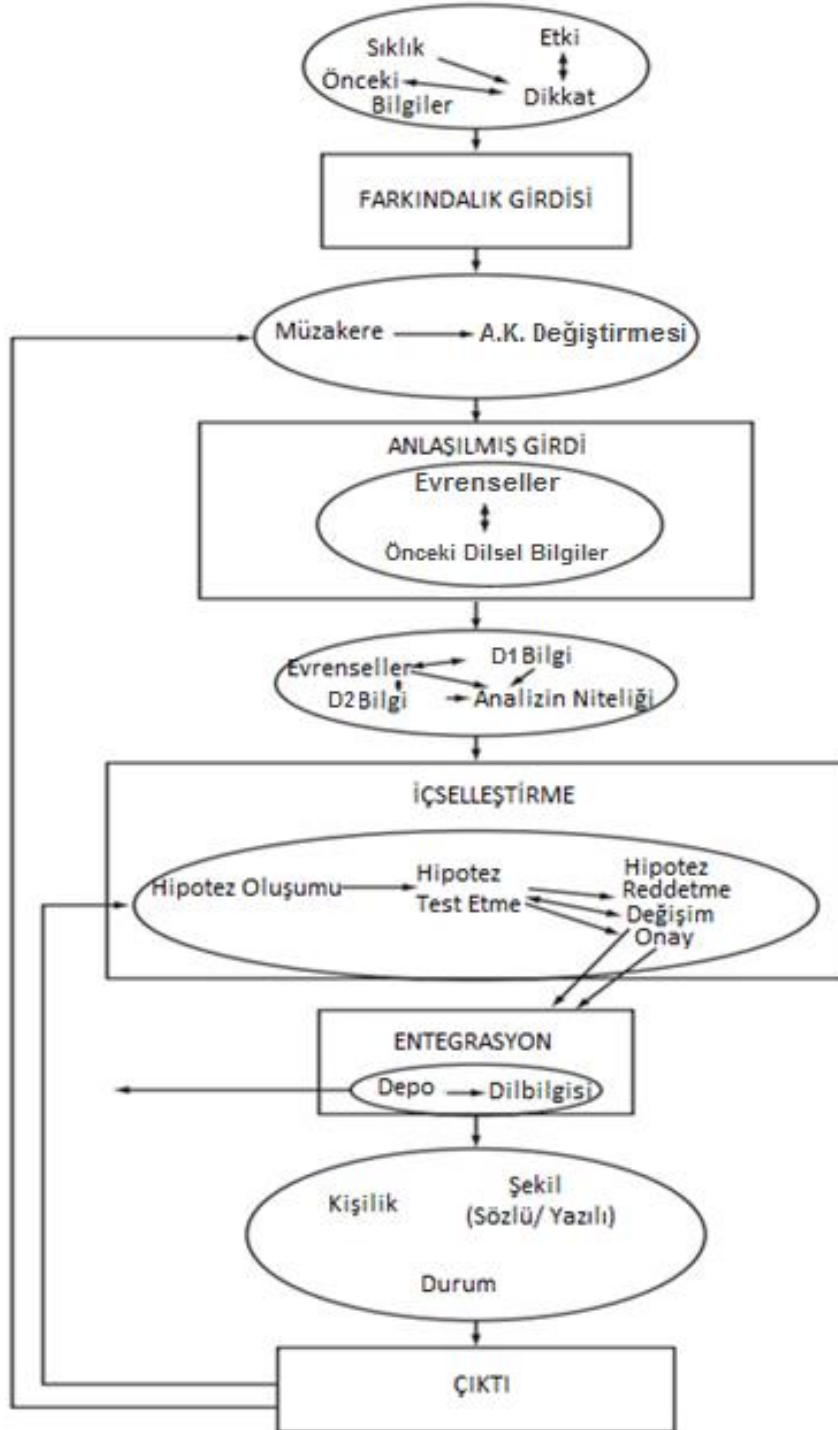
3. Söz varlığını arttırmak için kitaptaki etkinlikleri kullanmayı mı yoksa Gass modeline göre uygulanan etkinlikleri mi tercih edersiniz? Niçin?

4. Eğitim aldığımız sürece dair eklenmesi veya çıkarılması gereken herhangi bir şey var mı?

5. Eğitim aldığımız sürece dair herhangi bir öneriniz var mı?

6. Gass modeline göre uygulanan etkinlikleri yaparken zorlandığınız durumlar var mıydı? Bunlar nelerdi?

EK 16. Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'nin Çerçevesi



EK 17. Örnek Bir Öğrenci Etkinlik Kâğıdı

Hedef Söz Varlığı

1. Aday
2. Doktora yapmak
3. İkna
4. İş ilanı
5. Mesleki gelişim
6. Özgüven
7. Sonuç odaklı
8. Takım çalışması
9. Bilimsel
10. Ev sahipliği
11. Jüri
12. Mesleki eğitim
13. Ortak
14. Pilot üniversite
15. Proje
16. Rapor
17. Seminer
18. Teşvik etmek
19. Değişim

Hedef Söz Varlığı - ilave Kanıt

1. Aday: aday olmak, aday göstermek...
2. Doktora yapmak: yüksek lisans yapmak, derece, kariyer...
3. İkna: inandırma, inanmasını sağlama, kandırma, ikna etmek, ikna olmak...
4. İş ilanı: meslek ilanı, iş duyurusu...
5. Mesleki gelişim: iş gelişimi, mesleki ilerleme, mesleğe ait gelişim...
6. Özgüven: kendine güvenmek, kendinden emin olmak, emin olmak...
7. Sonuç odaklı: netice odaklı, sonucun yoğunlaştığı yer...
8. Takım çalışması: ekip çalışması, grup çalışması, takım ilerlemesi, takım gelişmesi...
9. Bilimsel: bilimle ilgili olan, bilime ait olan, bilime dayanan, ilmi...
10. Ev sahipliği: araba sahipliği, konut sahipliği, hane sahipliği...
11. Jüri: seçiciler kurulu, kurul...
12. Mesleki eğitim: iş eğitimi, mesleğe ait eğitim, meslek için eğitim.
13. Ortak: şerik, hissedar, partner...
14. Pilot üniversite: pilot okul, pilot ev...
15. Proje: tasarı, proje yapmak, proje yürütmek, proje yönetmek
16. Rapor: rapor almak, rapor vermek, rapor etmek... raporlamak
17. Seminer: toplantı...
18. Teşvik etmek: isteklendirme, özendirme, teşvik yapmak...
19. Değişim: değişme, değişikliklerin hepsi, varyasyon, mübadele...

Hedef Söz Varlığı	Anlamı	Tercümesi
1. Aday	bir iş için eğitilecek kişi	candidate
2. Doktora yapmak	yüksek lisans yapmak	do a doctorate
3. İkna	birinin inanmasını sağlama	Persuasion /convincing
4. İş ilanı	iş duyurusu	Job ad
5. Mesleki gelişim	iş ilerleme	career development
6. Özgüven	kendinde güvenme	self-confidence
7. Sonuç odaklı	netice odaklı	Result-oriented
8. Takım çalışması	grupla beraber çalışmak	teamwork
9. Bilimsel	ilmi	Scientific
10. Ev sahipliği	misafiri ağırlamak	hosting
11. Jüri	seçiciler, kurulu	jury
12. Mesleki eğitim	mesleğe ait eğitim olan	occupational training / professional education
13. Ortak	partner /şarik	Partner/mutual
14. Pilot üniversite	ön uygulamaların yapıldığı üniversite	Pilot university
15. Proje	tasarı	project
16. Rapor	bir araştırma için belge toplamak	Report

Hedef Söz Varlığı	İnceleme	Farklı Türe Çevirme
1. Aday	İsim	Aday olmak , aday olan aday olmak , aday olunca Aday göstermek , aday göstererek , aday gösteren
2. Doktora yapmak	fiil	Doktora yapan/yaparak/ yapmadan önce /yapınca
3. İkna	Bellirtili İsim	İkna olmak :olunca/olup/olan ikna etmek :edince/edererek/etig
4. İş ilanı	İsim	İş ilanı görmek : iş ilanı vermek/ver iş ilanı aramak :iş ilanı görmek/veri
5. Mesleki gelişim	Sıfat tanımlaması	Mesleki gelişim göstermek/gösteri " gelişime odaklanmak
6. Özgüven	İsim	Özgüven sahibi olmak/olunca/olarak olan
7. Sonuç odaklı		Sonuç odaklı gelişmek / gelişerek / " " iş yapma
8. Takım çalışması		Takım çalışması yapmak/yaparak/ yapan/yapınca
9. Bilimsel		Bilimsel olmak/olarak/olunca
10. Ev sahipliği		Ev sahipliği yapmak/yaparak " " göstermek/göstererek
11. Jüri		Jüri olmak /olarak/olup jüri yapmak
12. Mesleki eğitim		Mesleki eğitim almak/alıp/alan " " görmek/görünce
13. Ortak		Ortak olmak /olunca/olarak
14. Pilot üniversite		Pilot üniversite olmak/olunca/ olup/olarak
15. Proje		Proje yönetmek/yürütmek /yürütü " " yapmak/yapınca
16. Rapor		Rapor verince/rapor yaparak
17. Seminer		Seminer vermek/vererek/ verince "
18. Teşvik etmek	fiil	Teşvik edince /edip
19. Değişim		Değişim yapmak/yaparak " göstermek/gösterince

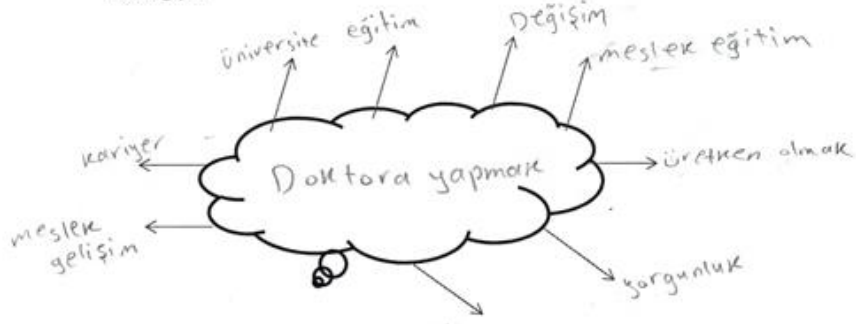
Hedef Söz Varlığı- Cümle Kurma

1. Aday Aday göstererek arkadaşım hakkında konuştuğum ✓
2. Doktora yapmak Doktora yapmak için sabahdan akşama kadar çalışmaktayım ✓
3. İkna Annemi bir şeye ikna etmek için her zaman sağ çıkarırım ✓
4. İş ilanı iş ilanı arayarak kariyerini başladı ✓
5. Mesleki gelişim Kariyerimde ilerlemek için mesleki gelişim göstermeli ✓
6. Özgüven Özgüven sahibi olup karizmatik olacaksın ✓
7. Sonuç odaklı sonuç odaklı çalışarak başarılı bir mühendis olacak ✓
8. Takım çalışması Başarılı olmak her zaman takım çalışması gerekir ✓
9. Bilimsel Bilimsel konularla ilgileniyorum ✓
10. Ev sahipliği misafirlere her zaman ev sahipliği göstermeliyiz ✓
11. Jüri mahkumun geleceği jürinin ellerinde olmuş ✓
12. Mesleki eğitim mesleğin seçmeden önce mesleki eğitim görmeliyiz ✓
13. Ortak Türkiye ile Suriye arasında çok ortak yönler ve benzerlikler ✓
14. Pilot üniversite Eğitimden önce pilot üniversiteye girmelisin ✓
15. Proje Bir proje yapmak için sabaha kadar uyumadım ✓
16. Rapor Rapor verildiği ödevini yapmadım. Çünkü yazacağım konularla ilgili değil ✓
17. Seminer seminere hiç bir zamanda katılmadım ✓
18. Teşvik etmek Sinemada film seyretnmek için arkadaşlarımı teşvik ettim ✓
19. Değişim kişisel değişimlerini iyi almaya çalışıyorum ✓

1. Hedef Söz Varlığı	2. Hedef Söz Varlığı	3. Hedef Söz Varlığı
Gözlerine inanmamak C	İşe kabul edilmek A	1. Kararlı olmak B
Saçlarına ak düşmek C	Soğuktan ölmek üzere G	2. Meşgul değil üretken olmak A
Maşallah, sen hiç değişmemişsin! C	Hayatının aşkı D	3. Devamlı gelişmelere odaklanmak F
Göbek bırakmak C	Tanışmaya can atmak D	4. Gelişimi takip etmek F
Ayakta konuşmak B	Hayat arkadaşı D	5. Dengeli bir hayat sürmek D
Hayat şartları D	Tanımaya fırsatı elde etmek D	6. Mantıklı karar almak D
Hayırlısı olsun D	Kariyer A	7. Acele işe şeytan karışır. G
Geleceğe dair hayaller kurmak F	Mazi E	8. Adamın iyisi iş başında belli olur. A
Mutlu bir yuva kurmak D	Eski günler E	9. Kul bunalmayınca Hızır yetişmez. A
Kitaplardan kopmamak A	Başvuru A	10. Akılsız başın cezasını ayaklar çeker. G
Nasıpten öteye köy yoktur. D		11. Altın ateşte insan mihnette belli olur. D
Eskilerden konuşmak E		12. Bin ölçüp bir biçmeli. B
Eski günlerde olduğu gibi E		13. Danışan dağı aşmış danışmayan yolu şaşmış. H
Telefonunu vermek C		14. Aşını eşini işini bil. D
		15. Emek olmadan yemek olmaz. A
		16. Kusursuz dost arayan dostsuz kalır. D
		17. Öfkeyle kalkan zararlı oturur. G
		18. Bana arkadaşımı söyle sana kim olduğumu söyleyeyim. D
		19. Damlaya damlaya göl olur. A
4. Hedef Söz Varlığı		
1. Aday A	2. Jüri B	
3. Doktora yapmak A	4. Mesleki eğitim A	
5. İkna B	6. Ortak D	
7. İş ilanı A	8. Pilot üniversite A	
9. Mesleki gelişim A	10. Proje A	
11. Özgüven B	12. Rapor A	
13. Sonuç odaklı A	14. Seminer A	
15. Takım çalışması A	16. Teşvik etmek H	
17. Bilimsel A	18. Değişim F	
19. Ev sahipliği D		

Hedef Söz Varlığı- Yaratıcı Yazma Çalışması

1. Aday
2. Doktora yapmak
3. İkna
4. İş ilanı
5. Mesleki gelişim
6. Özgüven
7. Sonuç odaklı
8. Takım çalışması
9. Bilimsel
10. Ev sahipliği
11. Jüri
12. Mesleki eğitim
13. Ortak
14. Pilot üniversite
15. Proje
16. Rapor
17. Seminer
18. Teşvik etmek
19. Değişim



DOKTORA YAPMAK
- İyi bir kariyer sahibi olmak için doktora yapmalısın. mesleki gelişimi odaklanmalısın ve kişisel değişimlerinde iyi olmaya çalışmalısın. mesleki eğitim görerek meşgul değil üretken olmalısın. Bir konuda doktor olmak için yorgunluğuna katılacaksın çünkü zahmete değer.

EK 18. Örnek Bir Kelime Bilgisi Ölçeği Son Test Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞÜ FORMU

Seygili öğrencim,

Bu form, Türkiye'de dil olarak öğrenen B2 öğrencilerin öğrenimini destekleyen kelime, kelime gruplarının bilgilendirilmesini sağlamak için size öğrencilerden görüş almak için hazırlanmıştır. Formda, Yeni Kelimeler Öğretimi ders kitabı (B2 seviyesi) kullanarak altın 133 kelime, kelime grubu belirlenmiştir. Siz konuları kelime ve kelime gruplarının sağında yer alan alanlarda bir tane (X) işaretini koyarak öğrenimden beklediğiniz sonuçları belirttikler edebilirsiniz.

Öz. Ayşe Akay
İstanbul Ü. TÖMER.

Doç. Dr. Nergis Sök
İstanbul Ü. Eğitim Fak.
Türkçe Eğitimi Bölümü

Kelime	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlamına geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve anlamını ya da çevirisini biliyorum	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu kelimeyi yaparsanız lütfen IV. Bölümde de yaparsınız.)
1. (Bir iy) elinde olmak	4		To have something ✓	Bu işe elinizle çalışarak işi bitiririz.
2. Ad kayma kavgası	5		Fight over naming someone ✓	Ad kayma kavgası yapmanın için kura çektiler.
3. Adının güzel bir boyunda belli olur.	5		A person can be recognized by his work ✓	Böylece Adının güzel bir boyunda belli olur.
4. Adıy	5		Candidate ✓	Bu yarışma için aday oldum.

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlamı geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
5. Akciğer	4			Lungs ✓	Sigara içmek akciğeri zararlıyor.
6. Akılsız başın cezasını ayaklar çeker	5			To do something with thinking properly ✓	İyice düşün çünkü akılsız başın cezasını ayaklar çeker.
7. Alingan	5			Squeamish/sensitive ✓	Kardeşim alingan bir çocuk.
8. Allah yaşatsın!	5			Live in the name of God. ✓	Ne kadar tatlı bir kız! Allah adıyla yaşatsın!
9. Altın ateşte insan mihnette belli olur.	5			A person's work can be seen by his work ✓	Bunun çabaları görünüyor çünkü Altın ateşte insan mihnette belli olur.
10. Asil mesele	4			Main problem ✓	Dünyamızın asil mesele savaştır.
11. Asî	5			Rebel ✓	Küçükken asî bir kızdım.
12. Aşını eşini işini bil.	2-d			Hayat zorlukları / Life's difficulties ✓	Aşını eşini işini bilmek için odaklı olmamız lazım.
13. Bağlılık	5			Connection ✓	TÖMER ile duygusal bağlantı kurdum. Çok özleyeceğim.
14. Bana arkadaşımı söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.	5			Your friend is your reflection. ✓	Hocam, Bana arkadaşımı söyle sana kim olduğunu söyleyeyim! dedi.

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlamı geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamlı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamlı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
15. Barınma yetersizliği	5			Lack of shelter ✓	Savaşta en büyük problemlerden biri barınma yetersizliğidir.
16. Başvuru	5			Application ✓	Kardeşim üniversitesi için başvuru yaptı.
17. Bebek bakımı	5			Babysitting ✓	Bebek bakımı çok zor bir iş.
18. Bellek	4			Memory ✓	Yaşlılar belleğe kaybeder.
19. Belli etmek	3c			To certain or certify something.	Yeni müdürü geleceğini belli olmuştuk.
20. Bencil	5			Selfish ✓	Bencil insanlar arkadaşlarını kaybeder.
21. Beyazlaşmak	4			To whiten something ✓	Duvarlar beyazlaştırdık.
22. Beyin	4			Brain ✓	Nüfuzumuzdaki en hassas beyin hücreleridir.
23. Bilimsel	4			Scientific ✓	Ülkemizin gelişmek için bilimsel gelişmelere önemli.
24. Bin ölçüp bir biçmeli.	2d			Without thinking before sleeping ✓	İyice düşünüp bir ölçüp bir biçmeli.
25. Böbrekler	4			Kidney ✓	Her insanın iki böbrekleri var.
26. Çekingencilik	5			Shyness ✓	Çekingencilik insanlar başarılı olmaz.

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlamı geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
27. Çocuğun adı	5			Child's name ✓	Çocuğun adı daha belli olmamış.
28. Dalgın	5			Absent minded ✓	Birini özlerken insan dalgın olur.
29. Damlaya damlaya göl olur.	5	✓		Little efforts sum up with great result.	Senin cabalaan başta gitmedi cümlü damlaya göle gelir.
30. Danışan dağı aşmış danışmayan yolu aşmış.	5			A person who consults makes his way easier than the person who don't.	Büyüktler hep danışan dağı aşmış danışmayan yolu aşmış. derler.
31. Değişim	5			Change ✓	Üniversitede büyük bir değişim olur.
32. Değişim programı	2d			Changing programi ✓	Geçen sene bir değişim programına katıldım.
33. Dengeli bir hayat sürmek	5			Life a balanced life ✓	Dengeli bir hayat sürmek için doğal şeyler yapmamız lazım.
34. Ders yükünün fazla olması	4			Load of lessons ✓	Ders yükünün fazla olması öğrencilerin sıktırmayn sebebi olur.
35. Devamlı gelişmelere odaklanmak	4			Focusing on continuous development ✓	Devamlı gelişmelere odaklanmak insanlara gelişir.

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlam geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
36. Dile getirmek	5			To express ✓	Bu konuyu dile getirmek için Gök zorlandım.
37. Doktora yapmak	4			To do Ph.D. ✓	İnsalib Amerika'dan doktora yapacağım
38. Dudak	4			Lips ✓	Benim dudaklarım kardeşimin göre kalındır.
39. Elde etmek	4			To get something ✓	İsini elde ettikten sonra bize yemeğe davet etti.
40. Emek olmadan yemek olmaz.	5			Without effort we can't get anything ✓	Hayatta hiç bir şey kolay değil çünkü emek olmadan yemek olmaz.
41. Endişeli	5			Worried ✓	Ahtuşam çok endişeli. Phun kulüp hep kapıya da davetler. Önderin gel nefelet ediyoruz.
42. Eski günler	5			Old days. ✓	Eski günlerde kızlara çok önem vermiyorduk.
43. Eski günlerde olduğu gibi konuşmak	4			Like old days. ✓	Biz eski günlerde olduğu gibi yaşamıyor çünkü yiyeceklerimize değil.
44. Eskilerden konuşmak	5			Talking from the past ✓	Yaşlılar topluluğunda hep eskilerden konuşurlar.
45. Ev sahipliği	4			Hosting ✓	Amgenin ev sahipliği hiç kimse unutmaz.
46. Eviyat	4			Child ✓	İnsallah hayırlı bir evladı sahip olacağız.

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlamı geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabiliirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
47. Geleceğe dair hayaller kurmak	4			Dreaming about the future ✓	Bence geleceğe hayaller kurmak bize geliştiriciydi.
48. Gelişimi takip etmek	5			Following the development ✓	Gelişimi takip etmek ülkemiz için çok önemli.
49. Gerektiğini söylemek	5			Necessarily speaking ✓	Gerektiğini söylemek iyi bir şey.
50. Girişken	5			Energetic ✓	Girdiğin insanlardan hoşlanıyorum.
51. Göbek bırakmak	5			To become fed. ✓	Göbek bırakmamak için spor yapmalıyız.
52. Gözlerine inanmamak	5			Not to believe on eyes. ✓	Ab! Gözlerine inanmıyorum.
53. Güvenmek	5			Trust ✓	Ali - sen misin? HİÇ KİMSEYE GÜVENME! alle hariç.
54. Haksızlık etmek	4			To do injustice ✓	Bence dünyanın en kötü insanından biri haksızlık yaparlardır.
55. Halsizlik	5			Weakness ✓	Böğrenci halsizlikten dolayı bayıldı.
56. Hamilelikte beslenme	5			Nutrition during pregnancy ✓	Hamilelikte iyi beslenmelidir.
57. Hayat arkadaşı	4			Lifes friend/partner ✓	Hayat arkadaşım hiç istemiyordum!
58. Hayat şartları	4			Lifes conditions ✓	Hayat şartlarıdan dolayı yutduğiye gitmedi

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlamı geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamlı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamlı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
59. Hayatımızın aşkı	4			Life's love ✓	Arladığım hayatının aşkı buldu-
60. Hayırlısı olsun	3c			Good for you ✓	Yeni bir ev aldın. Hayırlı olsun-
61. Huzursuz	5			Restlessness ✓	Lütfen beni huzursuz etmeyin. Çok yorgunum.
62. İkna	4			Persuasion ✓	İş kazanmak için İkna gücü de önemli-
63. İnanış	5			Belief ✓	Eskilerde çok garip inanışlar vardı-
64. İstihdam yetersizliği	4			Lack of employment ✓	İstihdam yetersizliği geçelerin marali bozamenin sebebi dir
65. İş ilanı	4			Job announcement ✓	Gezce iş İlanı gördüm-
66. İşe kabul edilmek	4			To get accepted in a job. ✓	Aliyi işe kabul edildi-
67. Jüri	5			Jury ✓	Jüri oya yarışmada en yüksek puan verdi-
68. Kalabalık sınıflar	5			Crowded classes ✓	Kalabalık sınıflardan refret ediyorum-
69. Karaciğer	5			Liver ✓	Karaciğer vücudumuzda kan üretir-
70. Karar anı	4			Decision moment ✓	Karar anında çok heyecanlı oluyorum

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlamı geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamlı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamlı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
71. Kariyer	4			Career ✓	Kendime kariyerde en üstte görmek istiyorum.
72. Karşılaştırmak	4			Compare ✓	Hocam bize Kendi-ülkeye Türkiye'le karşılaştırmak için karşılaştırdı.
73. Kendine güvensizlik	4			Diffidence ✓	Kendine güvensizliği başarılı olmamanın büyük bir sebebiydi.
74. Kendini beğenmiş	5			Self-love ✓	Kendini beğenmiş insanlar dostsuz kalır.
75. Kendisiyle barışık	20			Self-centred ✓	Kendisiyle barışık insanlar yalnız olmayı severler.
76. Kibirli	5			Arrogant ✓	Kibirli olmak çok kötü bir şeydir.
77. Kimlik arayışı	5			Identity seeker ✓	Kimlik arayışı bire geliştirir.
78. Kirli hava	5			Polluted air ✓	Kirli havada nefes almak çok zor.
79. Kitap kurdu	4			Bookworm ✓	Müzikten kitap kurduğum.
80. Kitaplardan kopmamak	5			Not to leave books ✓	Babam hala kitaplardan kopmadı.
81. Kollamak	4			Defend ✓	Asterler ülkemize kolluyorlar.
82. Konuşması düzgün	5			Straight forward ✓	Konuşması düzgün insanlardan hoşlanıyorum.

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlam geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
83. Kul bunalıma Hızır yetişmez.	5			Someone helps when you are in problem ✓	Ölme, kul bunalıma Hızır yetişmez.
84. Kura	5			Draw ✓	Aday olmak için kura çektiler.
85. Kursesiz dost arayan dostsuz kalır.	5		✓	A person whose finding a friend with a friend is impossible.	Aracının, kursesiz dost arayan dostsuz kalır. dedi.
86. Mantıklı karar almak	5			Take logical decisions ✓	Zeki adam hep mantıklı karar alır
87. Maşallah, sen hiç değişmemişsin!	4			You haven't changed ✓	Bana görünce arladışım, Maşallah sen hiç değişmişsin.
88. Mazi	5			Past ✓	Mazide her yer çöktür.
89. Mesleki eğitim	5			Professional education ✓	Mesleki eğitim almak için Türkiye'ye geldim
90. Mesleki gelişim	5			Professional development ✓	Mesleki gelişim için bir seminer kurdular.
91. Mesgul değil üretken olmak	5			To be productive not busy ✓	Mesgul değil üretken olunca hayallerimiz kolay olur.
92. Mide	5			Stomach ✓	Sabahlarız bel midem çok ağrıyor.
93. Mutlu bir yuva kurmak	5			To get married ✓	Küzerim geçen ay mutlu bir yuva kudu.
94. Nasipten öteye köy yoktur.	5			Everything that happens is in our destiny ✓	Üzülme kocaşım, Nasipten öteye köy yoktur.

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlamı geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü de yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
95. Neşeli	5			Happy ✓	Buğün çok neşeliyim. Çok eğleniyorum.
96. Nitelsiz eğitim	5			Bad quality education ✓	Bence cahil kal ama nitelsiz eğitim almamalı.
97. Not kaygısı	2 d			Notes concerned ✓	Not kaygısı olanlardan hoşlanmıyorum.
98. Ortak	4			Partner ✓	Ahmet Bey bu şirketin yeni ortakları olarak geldi.
99. Öfkeyle kalkan zararlar oturtur.	5	✓		Decisions taken while being angry often gets worse. ✓	Sakin ol çözümlerle birlikte kalkan zararlar oturtur.
100. Önermek	4			Suggest ✓	Bu filmi izlemek için Rida önerdi.
101. Özgüven	5			Confidence ✓	Özgüven ile her şey kolay olur.
102. Pilot üniversite	4			Pilot university ✓	İngiliz Üniversitesi pilot üniversitesidir.
103. Proje	4			Project ✓	Bizim projemiz en iyi proje olarak seçti.
104. Püf noktası	4			Main point ✓	Bu raporun püf noktası hala anlamadım.
105. Rapor	5			Report ✓	Kırtı hava ile ilgili bir rapor okudum.
106. Saçlarına ak düşüştürmek	4			To get white hair ✓	Berlin saçlarına ak düşüştürmek çok merak ediyordum.

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlam geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
107. Sağlıksız beslenme	5			Unhealthy nutrition ✓	Sağlıksız beslenme benim için çok zararlı
108. Sakatlık	4			Fracture ✓	Sakatlıklar futbolcu oynayamazlar.
109. Saygılı	5			Respectful ✓	Büyüklere karşı saygılı olmalıyız.
110. Seminer	5			Seminar ✓	Türkiye dil ve edebiyat ile ilgili bir seminare katıldım.
111. Soğuktan ölmek üzere	5			Dying of cold ✓	Soğuktan ölmek üzere olan kediyi ıccreye aldım.
112. Sonuç odaklı	5			Result orientated ✓	Biz sonuç odaklı olmalıyız
113. Sorumsuz	5			Irresponsible ✓	Kardeşim sorumsuz bir çocuk.
114. Sosyal imkânların yetersizliği	5			Lack of social activities ✓	Sosyal imkânların yetersizliği çok kötü bir şey
115. Sürpriz	5			Surprise ✓	Annenin doğum günü için bir sürpriz yaptık.
116. Takım çalışması	4			Group work/study	Takım çalışmasında her hafta çalışmamız için her konumuz
117. Tanıma fırsatı elde etmek	5			To get chance of meeting	Tanım fırsatı elde edince hemen onun yanına gitti

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamlı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamlı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
118. Tanışmaya can atmak	5		Getting impatient to meet someone ✓ Suggest ✓	Arladığım orantılı tanışmaya can atıyor
119. Tavsiye etmek	4		Annoy ✓ To give phone number ✓	Sınıf öğretmenliği okumak için öğretmenim beni tavsiye etti
120. Tedirgin etmek	4		Encourage ✓	Lütfen beni tergin etme yolsa seni istiyorum.
121. Telefonunu vermek	5		Grand child ✓	Ben ona telefonumu ask veremeyeceğim.
122. Tembelle	4		Passion ✓	Önce çok tembeldim. Annem hep beni kızılıyordu.
123. Teşvik etmek	5		High-brown ✓	Türkiye'ye gelmek için ailem beni teşvik etti.
124. Torun	4		Transporation problem ✓	Ben çok torun sahip olmak istiyorum.
125. Tutku	5		Forgetful ✓	Benim müzik tutkum var.
126. Ukala	5		Long years ✓	Ukala insanlardan herkes nefret ediyor
127. Ulaşım sıkıntısı	5			Öğrenciler için ulaşım sıkıntısı problemlerden biridir
128. Unutkan	5			Bence benim kadar unutkan bir hayatla bulamayacaksınız
129. Uzun yıllar	5			Uzun yıllardan sonra seni görünce çok mutlu oldum

Kelimeler	Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlamı geldiğini bilmiyorum	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamlı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamlı ya da çevirisi)	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen IV. bölümü de yapınız.)
130. Vurdumduymaz	5			irresponsible ✓	Vurdumduymaz almamalıyız.
131. Yakınlaştırmak	4			To pass something ✓	Lütfen beni fazla yakınlara sokmayın. (hobbi)
132. Yaralamak	5			injure / hurt ✓	Örün sözleri beni çok yaraladı.
133. Yaramaz	5			Naughty ✓	Koşuklardan çok yaramazdım ama şimdi çok şükür insan oldum.
134. Yaşlılık	5			Aging ✓	Yaşlıktan korkuyorum çünkü yaşlı olma ile istemiyorum.
135. Yemeklerin pahalı olması	4			Expensive food ✓	Yemeklerin pahalı olduğu zaman herkes aç kalır.
136. Yerli yersiz	5			Speaking without thinking ✓	Lütfen yerli yersiz konuşma! Söyler gibi görünüyorsun.