

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM
DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
ÇİNLİ ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK ÖĞRENME
STRATEJİLERİ

XUEYUN JİNG

2501191474

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. MURAT ELMALI

İSTANBUL – 2022

ÖZ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÇİNLİ ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK ÖĞRENME STRATEJİLERİ

XUEYUN JİNG

Sözcük, dilin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırmanın amacı Çinli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken kullandığı sözcük öğrenme stratejilerini araştırmak ve belirlemektir. Çalışmamızda ayrıca Türkçe öğreniminde cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi vb. etkenlerin farklılık gösterip göstermediğine de bakılmıştır. Nicel yöntemin kullanıldığı çalışmada, Çin'deki üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerindeki Çinli öğrencilere uygulanan anket ile elde edilen veriler incelenmiştir. Araştırmada uygulanan anket farklı çalışmalarda kullanılan anketlerin geliştirilmesiyle oluşturulmuş SPSS 25 (Statistic Package For Social Science) programıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deneysel olarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken; en az ve en çok kullandığı sözcük öğrenme stratejilerini; bu stratejileri kullanırken cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Yaşa göre ise stratejilerin kullanımı değişiklik gösterdiği ve Çinli öğrenciler için en basit ve en zor olan Türkçe öğrenme becerisinin ne olduğu gözlemi de yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Çin'de Türkçe eğitimi, Sözcük, Sözcük Öğrenme Stratejileri

ABSTRACT
VOCABULARY STRATEGIES UTILIZED BY CHINESE STUDENTS WHO
LEARN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE
XUEYUN JING

The words form an important part of the language. The aim of this research is to investigate and determine the vocabulary learning strategies used by Chinese students while learning Turkish as a foreign language. In the study, gender, age, education level, etc. factors were examined, according to these factors whether strategies differ in Turkish learning. In the study, the quantitative method was used to examine the data obtained by the questionnaire that be applied to the Chinese students in the Turkish Language and Literature department of the universities in China. The questionnaire applied in the research was analyzed with the SPSS 25 (Statistic Package for Social Science) program, which was created by developing the questionnaires used in different studies. It is thought that the research will contribute experimentally to teaching Turkish as a foreign language.

The most used vocabulary learning strategy and the least used while Chinese students learning Turkish will be tried to determine. It will be studied to determine whether there is a significant difference between the uses of strategies according to gender and age variable. Observation will be made for determine which Turkish language learning skill is the most difficult for Chinese students to learn Turkish.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Turkish Teaching in China, Vocabulary, Vocabulary Learning Strategies

ÖNSÖZ

Sözcükler, iletişimin anahtarı ve dilin temelidir. İnsanlarla iyi ilişkiler kurmak, akademik ve sosyal hayatta ilerleme ve gelişme sağlamak için sözcükler önemli bir rol oynamaktadır.

Günümüzde siyasi, ticari, eğitim ve seyahat gibi amaçlar için yabancı dil öğrenimine olan talep hızla artmaktadır. Son yıllarda yabancı dil olarak Türkçenin öğrenilmesinde artış görülmektedir. Çin ve Türkiye arasındaki tarihî ve kültürel bağlar, iki ülke halkı arasındaki etkileşimi derinleştirmektedir. Son yıllarda Çin-Türkiye ilişkilerinin sürekli derinleşmesi ve gelişmesi, daha fazla Çinlinin Türkçe öğrenmeye ilgi göstermesine neden olmuştur.

Yabancı dil öğretiminde en temel unsurlardan biri sözcük öğretimidir. Yabancı dil öğretiminde sözcükler iletişim kurmak için kullanılabilir ve diğer dil becerileri sözcüklerle geliştirilebilir.

Sözcüklerin öğrenilmesi, dil öğreniminin önemli bir parçasıdır. Öğrenme stratejileri, öğrenme verimliliğini artırmaya ve öğrenme güçlüğüne azaltmaya yardımcı olabilir. Farklı kültürler ve farklı insan grupları tarafından kullanılan stratejiler de çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle, çalışmamızda Çinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma amacına göre hazırlanan çalışmamız aşağıdaki şu bölümlerden oluşmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin seçtikleri sözcük öğrenme stratejilerinin neler olduğunu açıklamaya çalışan tezimizin giriş bölümünde Türkçe öğretiminin tarihi ve sözcük öğrenme stratejileriyle ilgili genel bilgiler sunulmuştur.

Tezin birinci bölümünde, sosyolojik çerçevede eski Türkçe ve günümüzdeki Türkçe; eski ve günümüzdeki Çince arasındaki ilişkisinden bahsedilmiş; Türkiye'nin tarihi, ekonomik, kültürel ve turizm açılarından önemi ile İpek Yolu üzerinde Türkçe öğreniminin önemi açıklanmıştır.

İkinci bölümde, kavramsal çerçeve alanının içerisinde dil ve yabancı dil öğretimi hakkında bilgi, Çin'deki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin başlangıcı ve Çin'deki yabancı olarak Türkçe eğitimi veren kurumlar, Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretimini geliştiren ve eğitim veren kurumlar, sözcük tanımı, yabancı dil öğrenmede sözcük öğreniminin önemi, farklı sözcük öğrenme türleri ve sözcük öğrenme stratejileriyle ilgili bilgi verilmiştir.

Üçüncü bölümde, araştırmada kullanılan yöntem ile ilgili bilgiler açıklanmıştır. Analiz kısmında nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Bu bölümde Çin'deki farklı üniversitelerde Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören ve mezun olan öğrenciler üzerinde sözcük öğrenme stratejileri anketi uygulanmıştır ve elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması yapılmıştır.

Sonuç bölümünde ise elde edilen veri analizi sonuçlarına göre Çinli öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken kullandıkları sözcük öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin kullanım sıklığı belirlenmiş; öneriler ve bizden sonra yapılacak araştırmalara ilişkin tavsiyeler yer almaktadır.

Tez çalışmamız boyunca hiçbir zaman yardımını benden eksik etmeyen tez danışmanım Doç. Dr. Murat ELMALI'ya değerli fikirlerinden, ışık tutup yol göstermesinden dolayı minnettarım.

Tezimizin araştırma sürecinde yardım eden Yuxin Bai hocama ve tez çalışmasında yardımcı olan arkadaşlarım Serap ve Atiye'ye teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmalarımı İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapma fırsatı verdiği için İstanbul Üniversitesi'ne şükranlarımı sunarım.

Son olarak, hayatımın her alanında yanımda olan ve desteğini esirgemeyen kıymetli babam Hu Jing ve annem Yuzhi Zheng'e de çok teşekkürü bir borç bilirim.

İSTANBUL, 2022

Xueyun JING

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
RESİMLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYOLOJİK ÇERÇEVE

1.1. Tarihsel Süre çte Türkçe ve Çince İlişkisi	4
1.2. İpek Yolu Üzerinde Türkçe Öğrenmenin Önemi	6
1.2.1 Türkiye Açısından Önemi	6
1.2.2 Tarihsel Açıdan Önemi	7
1.2.3 Ekonomik Açıdan Önemi	8
1.2.4 Kültürel Açıdan Önemi	9
1.2.5 Turizm Açısından Türkiye ve Çin İlişkileri.....	10
1.3. Dil	13
1.4. Yabancı Dil	14
1.5. Yabancı Dil Öğretimi.....	14
1.6. Çin’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	16
1.6.1 Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalının Oluşturulması.....	16
1.6.2 Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalının Gelişimi.....	17
1.7. Çin’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Kurumlar	18
1.8. Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	25
1.9. Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Kurumlar	30

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sözcük	33
2.2. Yabancı Dil Öğreniminde Sözcük Öğrenmenin Önemi	34
2.3. Tesadüfî ve Kasıtlı Sözcük Öğrenme	34
2.4. Sözcük Öğretimi ile İlgili Çalışmalar	36
2.4.1.Sözcük Öğrenme Stratejileri	37
2.4.2. Sözcük Öğrenme Stratejileri İçin Sınıflandırma.....	38

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

**ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ BİLGİLER,
YÖNTEM, BULGULAR VE YORUM**

3.1. Araştırmanın Amacı	47
3.2. Araştırmanın Önemi.....	47
3.3. Problem ve Alt Problemler	48
3.3.1. Alt Problemler.....	48
3.4. Çalışmanın Sınırlılıkları.....	48
3.5. Araştırma Deseni	49
3.6 Evren ve Örneklem	49
3.7 Çalışma Grubu	50
3.8. Veri Toplama ve Analizi.....	52
3.9. Çinli Öğrencilerin Kullandıkları Sözcük Öğrenme Stratejileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	55
3.10. Cinsiyete Göre Sözcük Öğrenme Stratejilerin Kullanımı.....	60
3.11. Yaşa Göre Sözcük Öğrenme Stratejilerin Kullanımı	61
3.12. Düzeylere Göre Sözcük Öğrenme Stratejileri Kullanımı ile İlgili Bulgular ve Yorum	64
3.13. Katılımcıların Sözcük Öğrenme Stratejilerinin Öğreniminin Zor Olduğunu Düşünüp Düşünmedikleri ile İlgili Bulgular ve Yorum.	65
SONUÇ	688
KAYNAKÇA.....	711
EKLER	822

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1: Çin’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Kurumları	18
Tablo 2: Katılımcıların kurumlara göre dağılımı	50
Tablo 3: Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı	51
Tablo 4: Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı	52
Tablo 5: Katılımcıların dil düzeylerine göre dağılımı	52
Tablo 6: 24 Maddelerin Güvenirliliği	53
Tablo 7: Genel katılımcıların kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerinin betimleyici istatistik sonuçları	55
Tablo 8: Bellek stratejilerinin kullanımının betimleyici istatistik sonuçları	56
Tablo 9: Belirleme stratejilerinin kullanımının betimleyici istatistik sonuçları	57
Tablo 10: Bilişsel stratejilerinin kullanımının betimleyici istatistik sonuçları	58
Tablo 11: Sosyal stratejilerinin kullanımının betimleyici istatistik sonuçları	59
Tablo 12: Üst-bilişsel stratejilerinin kullanımının betimleyici istatistik sonuçları	59
Tablo 13: Cinsiyete göre sözcük öğrenme stratejilerinde kullandıkları ile ilgili Mann Whitney-U test analiz sonuçları	60
Tablo 14: Sözcük öğrenme stratejilerinin yaşlara göre kullanımı	61
Tablo 15: Sosyal stratejileri yaşlara göre farkı bulmak üzere Mann Whitney-U Testi analiz sonucu	62
Tablo 16: Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre düzeylerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejileri	82
Tablo 17: Katılımcılar tarafından öğrenilmesi zor olarak görülen konular	65
Tablo 18: Düzeylere göre öğrenilmesi zor olarak görülen konular	66

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1: 2012 yılı “Türkiye’de Çin Yılı”	10
Resim 2: 2013 yılı “Çin’de Türkiye Yılı”	10
Resim 3: 2018'de "Çin-Türkiye Turizm Yılı"nın açılış töreni.	11
Resim 4: Yunus Emre Enstitüsü, "Türkiye'ye Gitmek İçin Çok Sebeğim Var" projesi kapsamında video yarışması.....	12
Resim 5: Öğrenciler için öğrenilmesi daha zor olan konular.....	66



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	:Aktaran
L1	:First Language
L2	:Second Language
N	:Öğrenci sayısı
Ort.	:Ortalama
P	:Anlamlılık düzeyi
S	:Standart sapma
Sd	:Serbestlik derecesi
TÖMER	:Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi
TDK	:Türk Dil Kurumu
vb.	:Ve benzeri
ty	:Tarih yok

GİRİŞ

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren dil, iletişim kurmada en önemli araç olmuş; dil aracılığıyla hem kültürel hem de toplumsal bilgi aktarımı gerçekleşmiştir. Farklı dillerin birbiriyle karşılaşması sonucunda iletişim kurmak için yeni dilin öğrenilmesi de kaçınılmaz bir ihtiyaç olmuştur.

Dil öğretimi farklı kültürlerin ortaya çıkmasıyla doğmuş ve kültürlerin gelişmesiyle giderek daha da önemli bir hal almıştır. İnsanların birbirleriyle iletişim kurması, fikirlerini ifade etmesi, ülkeler arasında ekonomik, ticari, siyasi ve askeri ilişkinin kurulması, kültürel çağrışımlar ve diğer farklı ihtiyaçlar yabancı dil eğitimine olan talebin artmasına ve yabancı dil eğitiminin daha da gelişmesine neden olmuştur.

Türkiye'nin farklı milli kültürlerle ilişkiler kurması ve kurduğu bu ilişkilerde iletişimin çeşitli yönlerden derinleşmesiyle birlikte yabancı dil olarak Türkçe eğitimi de giderek gelişmektedir. İnsanların yabancı ülkelere çeşitli sebep ve amaçlarla Türkiye'ye gelip Türkçe öğrenmesi, yurtdışındaki üniversitelerde açılan Türk Dili bölümleri ve Türkçe eğitimi veren kurumlar yabancı dil olarak Türkçe öğretim metotlarının gelişimini teşvik eden birer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenme stratejileri, yabancı dil öğreniminde başarıyı sağlayan unsurlardan biridir. Yabancı dil eğitiminin geliştirilmesi sürecinde eğitimciler ve araştırmacılar, yabancı dil öğreniminin ve öğretiminin verimliliğini artırmak ve eğitim sürecinde çıkan problemleri çözmek için çeşitli yöntemler denemiştir.

Mesleki ve kültürel sebeplerden doğan yabancı dil ihtiyaçlarını gidermek için araştırmacılar çeşitli yollar denemiştir. Yeni diller öğrenmek için farklı yaklaşımlar, teknikler ve stratejiler geliştirilmiştir. Geçmişten günümüze kadar farklı stratejiler doğrultusunda pek çok farklı yabancı dil öğretim yöntemi ortaya konmuş ve geliştirilmiştir.

Kullanılan öğretim yöntemlerin çoğuna bakıldığında yabancı dil öğrenmenin odak noktasının sözcük öğrenmek olduğunu belirlenmiştir. 1990'lı yılların başında

araştırmacıların yabancı dil öğrenme stratejilerinin çoğunun sözcük öğrenme stratejileri ile ilgili olduğu görülmektedir (Nazarı, 2020: 40).

Sözcükler dilin önemli bir parçasıdır. Sözcükler bilginin temelidir; fikirleri ifade etme, başkalarıyla iletişim kurma ve bilgi edinme ve yeni kavramları öğrenmede güçlü bir araç olmaktadır. Sözcük öğrenmeden yabancı bir dilde iletişim kurmak ve temel becerileri geliştirmek imkânsızdır.

Yabancı dil öğreniminde sözcük öğrenimi ve edinimi önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalara göre sözcük hazinesi, dil öğretiminde anlama ve iletişim becerileri için önemli ve etkili bir kaynaktır (Laufer, 1998: 256). Konfüçyüs'ün "Sözcüklerin gücünü anlamadan insanların gücünü anlayamazsın" sözü dilin temeli olan sözcüklerin önemini vurgulamaktadır.

Sözcük öğrenme stratejileri, öğrencilerin yeni sözcükler öğrenme veya öğrendiği sözcüklerin kalıcı olması için kullanılan sağlamalar şeklinde tanımlanır (Tok ve Yığın, 2014:266). Sözcük öğrenme stratejilerinin kullanılması sözcük hazinesinin gelişmesini doğrudan etkileyen bir faktördür. Bu nedenle öğrenciler bu kavramları bilinçli olarak öğrenmelidirler. Doğru iletişimi sağlamak için sadece sözcükleri bilmek yetmemekte onları doğru kullanmak da gerekmektedir. Sözcükleri öğrenmek önemlidir ancak tüm sözcükleri sınıfta öğrenmek imkânsızdır. Bu nedenle öğrenciler stratejileri anlamalı ve sınıf dışında kullanmalıdırlar (Balkan, 2019:2). Öğrencilerin ihtiyaçları ve yabancı dil öğrenme nedenleri farklıdır bu yüzden öğrenciler ihtiyaçlarını karşılamak için kendilere uygun stratejiyi bulacak ve uygulayacaklardır.

Farklı kültürel geçmişlerden gelen insanlar farklı sosyal ortamlardan ve kültürel eğitimden etkilenir bu nedenle yabancı dili öğrenirken kullandıkları ve odaklandıkları stratejiler de farklıdır.

Farklı kültürlerle iletişim kurma bağlamında tarihi İpek Yolu; Doğu ile Batı arasında sadece büyük bir ticaret yolu olmamış, aynı zamanda kültürlerin de çok uzak coğrafyalara taşınmasını sağladığından kültür alışverişinde önemli bir rol oynamıştır.

Son yıllarda İpek Yolu canlılığını yeniden kazanmaya başlamıştır. Türkiye ve Çin, İpek Yolu üzerinde iki önemli merkez olarak birbirleri arasında turizm, kültür-sanat, dil gibi pek çok yönden ilişki kurmaktadır. Bu sebepten yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi Çin'de günden güne ün kazanmaktadır. Son yıllarda Çin'de Türk dili bölümü açılan üniversitelerin sayısı artmış ve Türkçe öğretme stratejileri önem kazanmıştır. Bireysel farklılıkların yanında içine doğulan kültüre göre de öğrencilerin farklı öğrenme özellikleri bulunmaktadır. Tezimizde Çinli öğrenciler tarafından kullanılan sözcük öğrenme stratejileri araştırılmıştır. Çinli öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerinde kullandığı özelliklerin ne olduğu ve bu özellikleri ne sıklıkla kullandıkları üzerinde durulmuştur. Bu stratejilerinden en çok ve en az uygulananlar belirlenmiştir.



BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYOLOJİK ÇERÇEVE VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Tarihsel Süre te Türkçe ve Çince İlişkisi

1.1.1. Tarihsel Süre te

Eski Çin’de Türkler Tu-j e olarak adlandırılmıştır (Li, 1992; 9). Türkler kuşaklar boyunca Çin’in kuzeyinde yaşam sürmüştür. Soyları Han Hanedanlığı dönemine kadar giden Türklerin, Çin’in orta kesimiyle ile etkileşmesinin uzun bir geçmişı bulunmaktadır. Tu-j eler ilk olarak M.S. 6. yüzyılda Gobi ölünde ortaya çıkmış, yanındaki başka göçebeleri yenilgiye uğratarak zamanla daha güçlü ve müreffeh bir devlet hâline gelmişler ve kuzeyde büyük bir Türk imparatorluğu kurmuşlardır (Günay, 1989: 68).

Türkler Sui Tang Hanedanlığı döneminde, güneye inerek Orta Çin ile komşu olmuş, Çin halkıyla yakın temaslarda bulunmuşlardır. Bu dönemde hem savaş ve hem de barışın yapıldığı hareketli bir süreç yaşanmış; bunun sonucu olarak siyasi, kültürel ve ekonomik bakımdan birbirini etkilemişlerdir. Göktürk (T’u-ch eh) Devleti M.S. 583 yılında Doğu ve Batı olmak üzere ikiye parçalanmıştır. Batı Göktürkler, şimdiki Çin’in batısında yeni bir devlet kurmuşlar ve Hazar Denizi’nden güneyde Hindukuş Dağları’na kadar uzanan bölgede hâkimiyet kurmuşlardır. İpek Yolu üzerinden Çin’in orta kesiminde üretilen porselen ve ipek, Türklerin batıya doğru göçleri sayesinde Bizans İmparatorluğu’na ulaşmıştır. 8. yüzyıldan sonra Orta Asya’da kurulan Karahanlı, Selçuklu ve Osmanlı hanedanlıklarıyla Türkler eski iktidarlarına yeniden kavuşmuşlardır. Anadolu’da kurulan Osmanlı Hanedanlığı ile Türkler yavaş yavaş Güneydoğu Avrupa’ya doğru yayılmışlardır (Chao Chun,1989: 749-750).

Türkler, Doğu Roma İmparatorluğu’nu fethettikten sonra İstanbul başkent haline gelmiştir. Daha sonra Osmanlı Devleti Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarında sözü geçen büyük bir imparatorluğa dönüşmüş; Batı Asya ve Doğu Avrupa’da altı yüzyıl boyunca hâkimiyet sürmüştür. Türklerin, Doğu Asya’dan imparatorluklarını kurmak üzere batıya doğru göç etmiş olmalarına karşın Çinlilerle ilişkisi hiç kesintiye uğramamıştır. Çin kültürü Türk halkının yaşamıyla iç içe geçerek Türk devletlerinin attıkları adımlarda etkili olmuş; aynı şekilde, Türklerin devlet içi ve dışı yaptıkları

işler de Çin tarihini konu alan eserlerde her zaman yer almıştır. Halklar arasındaki etkileşim uzun bir döneme yayılmış, karşılıklı ilişkiler ağı içerisinde süregelmiştir. Örneğin Ming ve Yuan Hanedanlıkları zamanında, Çin'in ürettiği porselen ve çayın Roma'ya satışı sırasında, o günkü Türk halkı da İslâm dinini yavaş yavaş doğu bölgelerine doğru yaymaya başlamışlardır (Chao Chun, 1989: 749-750).

Çok eski bir dil olan Türk dili; tarihte ilk olarak Moğolca, Çince ve Japoncadan etkilenmiştir. İkinci olarak Türkler Ortadoğu'ya göç ettikten sonra İslamiyet'i kabul etmiş ve Arapçadan etkilenmiştir. Aynı zamanda göç edilen yeni coğrafyada gelişmiş Fars edebiyatı Türk dilini etkisi altına almıştır. Daha sonra Türk dili 18. yüzyılda ve Rönesans sonrasında Fransızca ve İngilizceden etkilenmiştir. Tarihsel dönemde Türkler en çok Çinlilerle aynı coğrafi bölgede yaşamış, buna bağlı olarak da kültürel ve siyasi ilişkiler kurmuşlardır. Böylece Çince ile Türkçe arasında sözcük alışverişleri yaşanmıştır (Günay, 2004: 2).

Yalnız, Çin yıllıklarındaki Türkçe sözcüklerin gerek telaffuzunda gerekse anlamlandırılmasında güçlük çekilmektedir. Çünkü Çince hece yazısı sistemiyle yazılmakta ve bu yazı sisteminde kapalı hece bulunmamaktadır. Bu nedenle, Çin alfabesiyle yazılmış Türkçe kökenli birçok sözcüğün Eski Türkçedeki söylenişi ve anlamlandırılması konusunda görüş ayrılıkları bulunmaktadır (Günay, 2004:1-3). Bunlar arasında Çince telaffuzu *Mete* olan sözcük Eski Türkçede bagator "bahadır, yiğit", yine Çince *Teo-man* olarak söylenen sözcüğün Eski Türkçe tuman "duman" isimleri olduğu tahmin edilmektedir (İnayet, 1998:774).

Türkler ve Çinliler arasındaki dil etkileşimi her iki dilde de oldukça önemli bir yer etmiştir. Türkçe ilk yazılı belgeler Orhun Kitabeleri'dir. Türkçenin ilk yazılı belgesi 1893 yılında Moğolistan'da bulunmuştur. Türk dil tarihinin ilk yazılı belgesinin bir yüzü Çin yazısıyla yazılmıştır. Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan ve tarihteki ilk Türkçe sözlük olarak bilinen Divan-ı Lügati't Türk'te Çince sözcükler bulunmaktadır. Örneğin 'donmak' sözcüğü Türk dilinde "soğuktan üşüyerek ölmek, buzlanmak, soğuk nedeniyle zarar görmek, çok üşümek" vs. anlamlarda kullanılmaktadır. Çin dilinde de 冻 dong sözcüğü "buzlanmak, donmak, soğuktan katılaşmak, buz tutmak" gibi anlamlara gelmektedir. Türk dilinde bu sözcüğün isim ve fiil hali bulunmaktadır. Çin dili olan Mandarin'de ise sadece fiil şekli mevcuttur (İnayet, 1998:779).

Çinli dilbilimciler, Çince 10.000'den fazla yabancı sözcük belirlemişlerdir. Bunlar bir sözlük haline getirilerek 1984 yılında Şangay'da bulunan Şangay Sözlük Basımevi'nde basılmıştır. Sözlüğün Çincedeki adı Hanyu Wailaici Cidian (Çincedeki Alıntılar Sözlüğü)dir. Örneğin; Huncadan Çinceye geçen sözcükler: 单于 *chányú*, Türkçede "Hun hükümdarlarının unvanı" (1984: 63), 祁连 *qí lián* "gök, tanrı" (1984: 283) anlamına gelmektedir. Çin'in kuzeybatı bölgesinde bir dağ da *qí lián* ile adlandırılmıştır.

Çin'in Shaanxi eyaletinin Guanzhong bölgesindeki Leh çesinde, 巴杂儿 *Ba Za er* "cimri" anlamına gelir ve Farsça 'bazaar'dan gelmiştir, yani çarşı demektir. Türkçede de 'bazar' pazar, çarşı anlamına gelmektedir. Bu sözcük Altayca-Türkçe sözcük hazinesinde mevcuttur.

Çin'in kuzeybatı bölgesinde 秃秃麻食 *tu tu ma shi* bir "makarna" çeşitidir ve 麻食 *ma shi* olarak kısaltılır. Eski Uygurca 'tutmaq'tan gelmiştir. Uygurların özel bir makarna türüdür (Mahmud al-Kashgari, 1074: 478). Türkiye Türkçesindeki 'tutmaç' da aynı sözcükten gelmiştir. Tutmaç çorbası içindeki eriştelere ile Çin makarnasına oldukça benzemektedir.

Günümüz Türkçesinde de herkesin sevdiği ve kullandığı belli başlı Çince gelme sözcükler bulunmaktadır. Mesela, "bez", "çini", "çay", "su" vs. sözcüklerin telaffuzu Çincedeki telaffuzla tamamen aynı veya birbirine çok yakın olmaktadır (Chao Chun, 1989: 761).

1.2. İpek Yolu Üzerinde Türkçe Öğrenmenin Önemi

1.2.1 Türkiye Açısından Önemi

Türkiye'nin coğrafi konumunun üstünlüğü önemli bir ulaşım merkezi olmasını sağlamıştır. Türkiye iki kıtanın birleştiği noktada yer almakta, Asya ile Avrupa'yı birbirine bağlamaktadır. Türkiye'nin özel coğrafi konumu, burada Doğu ve Batı kültürlerinin yakınlaşmasını ve kaynaşmasını kaçınılmaz kılmıştır. Ayrıca Türkiye, eski İpek Yolu üzerinde önemli bir konumdadır (Tang, 2020).

WuChangQing (2018), Türkiye'de Doğu ve Batı kültürlerinin entegrasyonunun özelliklerini farklı açılardan özetlemiştir:

İlk olarak, modern Türkiye Türkçesi, doğu ve batı kültürlerinin özelliklerini taşımaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun başlangıcında kurucu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün inisiyatifiyle 1928 yılında Latin alfabesi kabul edilmiş ve Osmanlı döneminde kullanılan Arap alfabesi terk edilmiştir. Belli bir bakış açısıyla düzenlenmiş modern Türkçe hem Doğu Altay dil ailesinin hem de Batı Hint-Avrupa dil ailesinin özelliklerini taşımaktadır. Günümüz Türkiye Türkçesi, yazım açısından İngilizce harflere çok benzeyen 29 harften oluşur. Ancak İngilizce ile karşılaştırıldığında, telaffuz ve gramer kurallarında büyük farklılıklar vardır.

İkincisi, Türk kültürü hem yüksek bağlamlı kültür hem de düşük bağlamlı kültür özelliklerine sahiptir. Doğu kültürünü temsil eden yüksek bağlamlı kültür, "daha fazla sözel olmayan kodlamaya, kişilerarası ilişki kavramına, iç ve dış çevreler arasındaki farka, yüksek bağlılık, esnek zaman yönetimine dikkat etme" özelliklerine sahiptir. Türklerde lokantalarda arkadaşlar ile yenen akşam yemeklerinden sonra arkadaşlar için ödeme yapma davranışı yaygındır. Türkler çevreleri hakkında konuşurlar, onların zamanları esnektir ve pazarlık alışkanlıkları vardır. Öte yandan, Türkiye uzun süredir Batı kültürünün de etkisindedir. Batı kültürünü temsil eden düşük bağlamlı kültürde, "Bilginin anlamı dil aracılığıyla net bir şekilde ifade edilebilir, büyük miktarda bilgi net kodlamayla yerleştirilir ve spekülasyonları anlamak için çevreye güvenmeye gerek yoktur. Örneğin, Türk iş adamlarının çoğu yazılı şartlara, imzalanan sözleşmelere ve anlaşmalara uymaya alışkındır ve sözleşmenin ruhuna bağlı kalabilmektedir (WuChangQing, 2018).

Türk kültürünün Doğu ve Batı kültürlerini bütünleştirmesi, Çin ve Türkiye halkları arasındaki ekonomik, ticari ve kültürel alışverişlerde anlayış, hoşgörü ve gelişmenin temellerini atmış, aynı zamanda iyi bir geçiş de sağlamıştır. Ayrıca iki halkın birbirinin kültürünü anlamasının önünü açmıştır.

1.2.2 Tarihsel Açıdan Önemi

Dil sadece insanlar arasında bir iletişim yolu değil, aynı zamanda kültürler ve medeniyetler arasında da bir iletişim aracıdır. Bu nedenle farklı etnik gruplar arasında

dil etkileşimleri meydana geldiğinde kültürel alışveriş de gerçekleşmektedir. Dolayısıyla Türkler ve Çinliler arasındaki dil etkileşimi her iki tarafta da önemli etkiler bırakmıştır. İki kültür arasındaki dostluk binlerce yıldır devam etmektedir. Şu anda eski İpek Yolu'nun doğu ve batı ucunda bulunan iki medeniyetin derin siyasi, kültürel ve ticari ilişkileri vardır (Chao Chun, 1989: 750).

İki bin yıl önce, eski İpek Yolu, Asya'nın doğu ve batı ucundaki ülkeleri ve halkları birbirine bağlamıştır. Bu yoldan Çin, Orta Asya ve Batı Asya'dan resmi haberciler, kervanlar ve keşifler gelip geçmiştir.

Ülkeler arasında elçi alışverişi ve mal ticareti, kültürel etkileşimi teşvik etmiştir. Bu nedenle Çin, Ming Hanedanlığı döneminde Batı Asya İmparatorluğu-Osmanlı İmparatorluğu ile çeşitli düzeylerde ilişkiler kurmuştur. Bugünkü Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı İmparatorluğu'nun devamından sonraki yeni ülkedir. Bugün Çin ve Türkiye, hızlı ekonomik gelişimi ve hem dünyada hem de bölgedeki hızlı yükselişleri ile dünyanın dikkatini çekmiştir. Son yıllarda Çin'in önerdiği "Kuşak ve Yol" girişimi ile Türkiye'nin savunduğu "Orta Koridor" girişiminin etkisiyle Türkiye ile Çin arasındaki ekonomik ve kültürel iş birliği artmaktadır (Milliyet haber, 22.07.2019).

1.2.3 Ekonomik Açıdan Önemi

Ekim 2010'da Çin ve Türkiye, Stratejik İş Birliği Ortaklığı'nın resmi olarak kurulduğunu ve geliştirildiğini duyurdu.

Uluslararası jeopolitik, jeoekonomik ve jeo-kültürdeki önemli stratejik konumu nedeniyle Orta Asya, Çin ve Türkiye'nin çıkar ve kaygılarının en fazla örtüştüğü bölgedir. "İpek Yolu Ekonomik Kuşağı", Çin ile Türkiye arasındaki ekonomik ve ticari ilişkilerin geliştirilmesi için ideal bir platform oluşturmuştur. Şu anda Çin ve Türkiye, ulaşım, nakliye, enerji, iletişim ve madencilik alanlarında geniş ticari ilişkilere sahiptir ve karşılıklı yatırım iş birliğinde önemli ilerleme kaydetmiştir (HuanQiuYinXiang haber, 07.12.2015).

Çin ve Türkiye arasındaki ticari iş birliği de gittikçe büyümektedir. Günümüzde Çin ekonomisi sürekli gelişirken birçok şirket ekonomik açıdan dış dünyaya açılmayı hedeflemektedir. Türkiye de ülkeye yabancı sermaye getirerek kendi ekonomisini

geliştirmektedir. Aynı zamanda ihracattaki gelişmeler, Çin ve Türkiye'nin ticari iş birliği yöntemlerinden biridir (haberden, Sheng, PengPai haber, 2018-05-31). Örneğin, Türkiye'nin fındık ihracatı Çin'de çok önemli bir yere sahiptir. Çin'in Liang Pin Pu Zhi, "Üç Sincap" gibi büyük gıda ve atıştırılabilir ürün üreticileri Türk fındığını ve diğer kuruyemişleri ithal etmektedir. Ayrıca Türkiye'de Huawei, Xiaomi ve OPPO gibi Çinli cep telefonu markalarının mağazaları bulunmaktadır. Bu tip ekonomi temelinde kurulan ilişkiler, iletişim ihtiyacını doğurmaktadır.

1.2.4 Kültürel Açıdan Önemi

"Medeniyetin yaşamı iletişimde, iletişimin değeri de medeniyette yatar." sözünden de anlaşılacağı gibi dil; farklı milletler arasındaki etkileşimin önemli bir parçasıdır. Hem Çin hem de Türkiye, zengin medeniyetlere ve bu medeniyetleri besleyen zengin kültürel kaynaklara sahip ve tarihsel bağları ve ilişkileri de uzun bir geçmişe dayanan iki önemli ülkedir (HuanQiuYinXiang haber, 07.12.2015).

Eski İpek Yolu'nun Çin ve Türkiye uygarlıklarını birbirine bağlamış ve aynı zamanda iki farklı uygarlık olan İslam ve Çin uygarlığı arasındaki alışverişi ve etkileşimi de desteklemiştir. Günümüz küreselleşme çağında, "İpek Yolu Ekonomik Kuşağı"nın bir kez daha Çin ve Türkiye kültürlerini birbirine bağladığı görülmektedir. Çin ve Türkiye, yalnızca derin bir medeniyet geçmişine sahip olmakla kalmamış, aynı zamanda kültürel dostlukları da geliştirmeyi başarmış iki farklı ülkedir. Günümüzde Çin ve Türkiye, iki ülke arasındaki kültürel alışverişi ve ilişkiyi teşvik etmek için kültürel kaynaklarının geliştirilmesine ve kullanılmasına büyük önem vermektedir.

2011'de Çin ile Türkiye arasındaki diplomatik ilişkilerin temellerinin atılmasının 40. yıl dönümü kutlamaları gerçekleşmiştir. 2012'de ise dönemin Çin Başkan Yardımcılığı görevini üstlenen (şimdiki Başkan) Xi Jinping'in Türkiye ziyareti sonrasında 2012 senesi "Türkiye'de Çin Yılı" olarak kutlanmış, 2013 ise "Çin'de Türkiye Yılı" olarak kutlanarak kayıtlara geçmiştir.

Son yıllarda Türkiye ile Çin arasındaki ilişkilerin giderek daha yoğun hale geldiği görülmektedir. Daha çok kültür, eğitim, turizm, medya, tıp ve spor alanlarında görülen iki ülke ilişkileri gün geçtikçe önemini ve çeşitliliğini arttırmaktadır.

Resim 1: 2012 yılı “Türkiye’de Çin Yılı”



<http://turkish.cri.cn/1301/2011/12/13/1s137156.htm>

Resim 2: 2013 yılı “Çin’de Türkiye Yılı”



www.chinaislam.net.cn

1.2.5 Turizm Açısından Türkiye ve Çin İlişkileri

2018 yılı “Çin-Türkiye Turizm Yılı” olarak belirlenmiş ve Türkiye Turizm ve Kültür Bakanlığı tarafından Çin’de sergi, gösteri, konser, yemek haftası gibi bir dizi etkinlik düzenlenerek Çinlilerin Türkiye’yi ziyaret etmesi desteklenmiştir. Şimdi

Türkiye, Çinlilerin turizm açısından yoğun talebinin olduğu bir ülke konumundadır. Birçok turizm şirketi Türkiye'ye seyahat rotaları oluşturmuştur.

Resim 3: 2018'de "Çin-Türkiye Turizm Yılı'nın açılış töreni.



http://photo.china.com.cn/2018-04/18/content_50907255.htm

2018 yılının haziran ayında Yunus Emre Enstitüsü'nün başlattığı, “Misafirimiz Olun” sloganı ile Türkiye'ye Çinli heyet davet edilmiştir. Çin ise “2018 Türkiye Turizm Yılı” çerçevesinde yüz elli binden fazla vatandaşının kısa videolar çekerek gerçekleştirdiği ‘Türkiye’ye Gitmek İçin Çok Sebeğim Var’ projesini düzenlemiştir.

Türk Hava Yolları'nın desteğiyle bu projeler sonrasında Türkiye'ye Çin'den gelen turist sayısında dört yüz binlere ulaşılmıştır.

Resim 4: Yunus Emre Enstitüsü, "Türkiye'ye Gitmek İçin Çok Sebeğim Var" projesi kapsamında gerçekleşen video yarışması



<https://www.yee.org.tr/tr/haber/yunus-emre-enstitusunden-cinde-turkiye-tanimina-dev-katki>

Türkiye, Çin halkının son yıllarda tercih ettiği en popüler turistik ülkelerin başında gelmektedir. Bunun yansımalarından birini Çin'de çok popüler olan 'Sizi romantik Türkiye'ye götürmek istiyorum', şarkısında görülmektedir. Türkiye'nin balon turları, kebabları ve özel dondurmaları Çin'de pek çok kişi tarafından bilinmektedir.

Diplomasi, ekonomi ve ticaret vücut ve kan olsaydı, o zaman kültür de damarlar olurdu. Çin ile Türkiye arasında gerçekleştirilen kültür faaliyetleri, bu iki ülke halkını birbirine daha da yakınlaştırmıştır. “Kuşak ve Yol” girişimindeki insandan insana bağlar doğrudan bu anahtara işaret etmektedir. Kültürün yayılması, öğretmenler ve çevirmenler de dahil olmak üzere, hedef dilde yetkin olan uzmanlardan ayrı düşünülemez. Bu nedenle İpek Yolu üzerinde Türk dilini öğrenmek çok önemlidir (Tang, 2020).

1.3. Dil

Dil, insanlık tarihi ile var olmuştur, gelecekte de var olmaya devam edecektir. Çünkü dil, insanlığın ilerlemesi için önemli koşullardan biridir. İnsanlar, dille iletişim kurmaktadır ve kültürler birbirine aktararak değişim yaratmaktadır.

Dil, tarihi kaydeder ve geçmişi keşfetmemizi sağlar; insanlığın ilerlemesini destekler. Çünkü dil; iletişimin, kültürün, bilmin ve teknolojinin kaynağıdır. İnsan dille, düşünceyi ve davranışı kaydederek matematik, sanat ve edebiyat gibi alanları oluşturmuştur. Büyük medeniyetler bu bilgi birikimi üzerine kurulmuştur.

Dil, bilim adamlarının eski çağlardan itibaren üzerinde tartıştığı, araştırmalar yaptığı ve çeşitli tanımlar ortaya konduğu bir olgudur. Dilin en temel ve yaygın iki fonksiyonu iletişim ve düşüncedir. “Dil; düşünce, duygu, istekleri ifade etmek amacıyla insanlar arasında kullanılagelmiş işaretler bütünü, insanlar arasındaki diyalog kurmaya yarayan yazılı ya da sesli semboller sistemidir” (Özkan, Tören ve Esin 2006: 3). Aynı zamanda dil düşünce aracıdır. Dil olmadan düşünce de olmaz ve düşüncenin sonuçları ifade edilemez. İnsanlar düşüncelerini dil aracılığıyla aktarır, bilgilerini karşılaştırır, analiz yapar ve birleştirir.

İnsan zihninin gelişiminde en etkili anahtar olarak görülen dil, bununla birlikte dünyaya yön veren ve dünyayı değiştiren en önemli araç konumundadır. Dil düşüncelerimizi dış dünyaya yansıtarak, yine zihnimizi geliştirmemize katkı sağlar. Bununla birlikte kişilerin birbirleriyle duygu ve düşünce etkileşimi sağlamasında, birbirleriyle anlaşarak diyalog kurmasında, kişilerin kendilerini ifade etmesinde ve dış dünya ile bir bütün haline gelerek, kültür hazinesinin gelecek nesillere aktarımında da etkin rol oynamaktadır (Güneş, 2018: 1-2).

Dil varlığı, dilbilimcilerin eski çağlardan bu yana araştırdığı, önemi üzerinde durduğu, tartıştığı ve ortak bir sonuca ulaşmaya çalıştığı bir olgudur. En basit tabiriyle kişilerin birbirlerini anlamasını ve birbirleriyle anlaşmasını sağlayan semboller sistemi olan dil ile ilgili günümüze değin birçok tanımlama ortaya atılmıştır:

Dil, kişilerin birbirleriyle anlaşıp iletişim kurmasına olanak sağlayan tabii bir araç olmakla beraber, kendi kuralları olan ve bu kurallara bağımlı olarak büyüyüp gelişen canlı bir varlık, bir halkı koruyup bir arada tutan, nesilden nesile mal olan

milli bir kurum, temeli çok eski zamanlarda atılmış gizli bir antlaşmalar ve akitler dizgesidir (Balkan, 2019:2).

Aksan'a (1990:14) göre dil; fikir, duygu ve taleplerin bir topluluk içinde ses ve anlam bakımından ortak olan kurallarından faydalanılarak başkalarına aktarılmasına imkân sağlayan gelişmiş, birbirine bağımlı, düzenlenmiş ve fonksiyonel bir sistemdir.

Ungan'a (2018:15) göre ise dil, kulağımızın duyabildiği sınırlı nicelikte titreşimlerle sınırsız sayıda cümle kurmamızı sağlayan harf, yazı veya sayı sembollerden oluşan sistemin insanlarca kullanılmasıdır. Bunun dışında yüzlerce tanımlaması bulunmasıyla birlikte sözünü ettiğimiz açıklamalarına göz attığımızda karşılıklı iletişimin temel ve ortak bir gayesi olan karşılıklı anlaşmaya olanak sağlaması, toplumu ortak bir noktada buluşturma görevi ve sürekli kendini yenileyen ve gelişen canlı bir yapısının olması gibi nitelikleriyle nasıl etkili bir dizge olduğunu gözler önüne sermektedir.

1.4. Yabancı Dil

Yabancı dil ile ana dil birbirinden ayrılmaktadır. Ana dil içinde doğduğumuz toplumda ilk öğrendiğimiz dildir. En başlarda aile çevresinden ve yakın çevreden, daha sonra da toplumsal çevreden öğrenilir. İnsanın bilinçaltına yerleşerek bireyin toplumla bağ kurmasını sağlayan dildir (Zhao, 2003:18).

Yabancı dil bir çift dil durumudur, ana dilden sonra gelir. Özellikle okulda başlayan yabancı dil eğitimi, aile içinde veya kişisel çabayla geliştirilebilir. Yabancı diller, belirli bir ülke veya bölgedeki çoğu insanın ana dili değildir. Yabancı diller, genel olarak, yabancılarla diyalog kurmak veya ana dilden farklı bir dilde ortaya konulmuş yazılı gereçleri okumak veya belli amaçlar doğrultusunda öğrenilen dildir (Balkan, 2019:3: akt: Şahin, 2013). Türk Dil Kurumu (TDK, 2019) ise yabancı dil sözcüğünü ana dilden farklılık gösteren dillerden her biri, ana dilden farklı olarak öğrenilen ihtisas dili olarak tanımlamıştır.

1.5. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı bir dili o dilin ortamında yetişmemiş yabancılara öğretiminin gereksinimi yalnızca günümüzde türemiş olan bir gereksinim değil, beşer tarihi

boyunca kendini hissettiren bir zaruriyettir (Aykaç, 2015:161). Bunun yanı sıra dilin yazılı dönem öncesindeki zaman diliminde dil öğreniminin ve öğretiminin sözel şekilde meydana geldiği kabul edilmektedir (Mete, 2012:103). Aslında yabancı dil öğretimi uzun bir tarihe sahip sayılır. Farklı milletler birbiriyle karşılaşp iletişim kurunca doğal olarak yabancı dil öğretimi ortaya çıkmıştır. Mesela eski İpek Yolu üzerinde eski Çin'den başlayan Avrasya kıtası üzerinden geçerek Türkiye'ye ve Avrupa'ya ulaşan güzergahta yabancı dil öğretimi önemli bir gelişim göstermiştir. Bu güzergahta birçok ülke bulunmakta ve her ülkede farklı bir dil konuşulmaktadır. İpek veya diğer ürünlerin ticaretini yapan bir iş adamı farklı ülkelerde iş yapabilmek için öncelikle iletişim kurmak amacıyla dil sorununu çözmek zorundadır. İlk adımda bir nesneyi göstererek birkaç defa bu nesnenin ismini söylemek karşı tarafın anlamasına yardımcı olacaktır. Aynı şekilde selamlaşma ya da vedalaşma sırasında söylenen sözcükler de iletişimde kolaylıkla karşılık bulmuştur.

Yabancı dil öğretimi tarihi, gelişmeye ve sistemleşmeye devam etmektedir. Yabancı dil öğretimi geçmişi süresince, bir dilin en etkin ne şekilde öğrenilebileceği konusu insanlar tarafından daima konuşulup tartışılan bir soru olagelmıştır. Bu sorunun cevabını bulmaya yönelik zaman içerisinde epeyce metot da ortaya konmuştur. Bu metotlardan dilbilgisi çeviri metodu insanlığın yabancı dilleri öğrenmesi adına yararlandığı öğrenen-öğreten ilişkisine dayalı ilk metot olarak bilinmektedir. İlk olarak Latince ve Yunanca gibi klasik dillerin öğretilmesi için geliştirilmiştir. 17. yüzyılın ortalarında başlanmış, 18. ile 19. yüzyılın ortalarına doğru hız kazanırken, içinde bulunduğumuz 20 ve 21. yüzyılda da üzerinde hala fikir alışverişi yapılmaya devam etmektedir. Avrupa Konseyi Modern 8 Dil Bölümü tarafından kabul gören ve günlük hayatta yaygın bir şekilde yararlandığımız yabancı dil öğretim metotları şunlardır (Memiş ve Erdem, 2013:299): Dilbilgisi-Çeviri Metodu (Grammar-Translation Method), Direkt/Dolaysız Metot (Direct Method), Doğal Metot (Natural Method), İşitsel-Dilsel Metot (Audio-Lingual Method), Bilişsel Metot (Cognitive-Code Method), İletişimsel Metot (Communicative Method), Seçmeli Metot (Eclectic Method).

İnsanlık tarihi boyunca yabancı dil öğrenme ihtiyacı da artmıştır. Son yıllarda internet ve modern teknolojilerin gelişmesiyle küreselleşme derinleşmektedir. Turizm ve ticaret ilişkilerinin artması ve internetin insanların günlük hayatında giderek daha

yaygın ve aktif olarak kullanılmasıyla kültür alışverişi giderek artmış ve yabancı dil öğretimi de mecburi bir gereksinim haline gelmiştir (Ayka  2015: 161).

İnsanlar turizm, ticaret, eğitim gibi türlü nedenlerle yabancı dil öğrenmeyi veya öğretmeyi seçmektedir. Yabancı bir dili öğrenmek için yalnızca hedef dilin dilbilgisi kurallarını bilmek yeterli olmayacaktır. Bu kurallara ek olarak kültür ve yabancı dili etkileyen kültürel unsurlar da bilinmelidir. Her dil içinde kültürü de içerir. Yabancı dil öğrenirken dilleri ve kültürleri anlamak önemlidir (Barın, 2004: 20).

Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte, değışe, küreselleşen dünyada bilgi, kolay ve hızlı elde edilebilir bir hale gelmiştir. Ancak bilgiye ulaşılırken kaçınılmaz olarak yabancı öğelerle de karşılaşmaktadır. Dil, bu yabancı öğelerin en önemli parçasıdır. Çağımızda yabancı dil öğrenmek insanlara pek çok fırsat sunmaktadır. İnsanlar, yabancı diller yardımıyla yabancı kültürlerle ve farklı dünyalarla buluşup tanımakta; kendi kültürlerini ve dünya kültürlerini daha derinden anlama ve karşılaştırma imkânı bulmaktadırlar. Kendi kültürüyle, öğrendiğı yabancı kültürü karşılaştırırken, yabancı kültürde var olanları ama kendi kültüründe bulunmayanları fark etmektedirler. Böylece kişinin kendini ilgilendiren yeni şeyleri öğrenmek için de motivasyonu artırmaktadır (Balkan, 2019:1).

1.6. Çin’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Çin üniversitelerinde Türk Dili ve Edebiyatı ana bilim dallarının kuruluş tarihi oldukça eskiye dayanmaktadır. Türkiye Türkçesi, Türkiye Cumhuriyeti'nin resmi dilidir ve Altay dil ailesinin en çok konuşulan dilidir. Avrupa ile Asya'yı birbirine bağlayan bir kavşak ve İpek Yolu’nun önemli bir güzergâh ülkesi olarak, Türkiye'nin jeopolitik ve stratejik konumu her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Bu nedenle Çin, iki ülke arasında kültürel ve ekonomik ilişkileri geliştirmek için çok sayıda Türkçe konuşuruna ihtiyaç duymaktadır. Günümüzde "İpek Yolu" iş birliğinin gelişimiyle beraber Türkçe öğrenimine duyulan ihtiyaç hızla artmaktadır. Çin’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlar genellikle üniversitelerdir. Türkiye’de kurulan Türk dili öğretim kurumu Yunus Emre Enstitüsü, bu yıl (2021 yıl) Çin’de Türkçe öğretimi ağı kurmuştur.

1.6.1 Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalının Oluşturulması

Çin'deki Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nın kurulması ilk olarak 1940'larda Çin Uluslararası Radyosu'nun (China Radio International) radyo sunucusu yetiştirme ihtiyacından doğmuştur. 1950'lerin başında Çin, Moskova'ya Türkçe eğitimi için beş kişi göndermiştir. Eğitim Sovyet uzmanlar tarafından verilmiştir. Türkçe eğitimi alan bu kişiler, Moskova'dan döndükten sonra, Xinhua Haber Ajansı, Çin Uluslararası Radyosu, Kültür Bakanlığı Luoyang Yabancı Diller Enstitüsü gibi kurumlarda görev almıştır (PengPai haber, Sheng, 2018-05-31).

Çin üniversitelerinde Türkçe eğitimi vermeye başlayan ilk kurum Luoyang Yabancı Diller Enstitüsü olmuştur. Luoyang Yabancı Diller Enstitüsü, 1974'te üç yıllık üniversite eğitimi için öğrencilerini kaydetmiştir. Pekin Yabancı Diller Üniversitesi (Beijing Foreign Studies University) 1985 yılında Türkçe lisans eğitimine öğrenci almaya başlamıştır. Burada eğitim vermek üzere görevlendirilen öğretmenler Çin Uluslararası Radyosu'ndan emekli olan öğretmenlerdir. Kısa bir süre sonra ise hem öğretmenlerin sayıca azlığı hem yaşlarının büyük olması hem de Türkçe öğretimindeki yetersizliklerinden dolayı Türkçe lisans bölümü eğitim hayatına devam edemeyip kapanmıştır. 1988 yılına gelindiğinde ise Luoyang Yabancı Diller Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı olarak ilk lisans öğrencilerini almıştır (PengPai haber, Sheng, 2018-05-31).

1.6.2 Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalının Gelişimi

1994 veya 1995 yıllarında Pekin Yayın Enstitüsü (BBI)'nde, (şimdiki Çin İletişim Üniversitesi) (CUC), Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı; 2011 yılında da Şangay Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi (SISU)'nde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü açılmıştır. Xi'an Yabancı Diller Üniversitesi'nde, 2012 yılında açılan Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Çin'deki Türkçe eğitimin verildiği beşinci kurum olmuştur. Çin'in "Bir Kuşak Bir Yol" girişiminden sonra çoğu okul Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü açmaya başlamıştır. 2018 yılına kadar Çin'de faaliyet gösteren Türkçe lisans programına sahip üniversite sayısı ise 10'dur.

Aslında, her üniversitenin Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalları için eğitimin biçimi üniversitelerin eğitim hedefleriyle bağdaşmaktadır. Örneğin, Pekin Yabancı Diller Üniversitesi temelde ülkenin bakanlıklarına ve komisyonlara, özellikle de Dışişleri Bakanlığı'na; Pekin Yayın Enstitüsü'ne Çin Uluslararası Radyosu'na aittir.

Xi'an Yabancı Diller Üniversitesi ise hem diğer okullardan geç açılması hem de üniversitenin Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde eğitim alan öğrencilerin sayısı bakımından diğer üniversitelerden biraz daha farklıdır, Xi'an Üniversitesi her yıl düzenli olarak ortalama otuz öğrenci kabul etmektedir. Bu sayı diğer üniversitelerde yaklaşık 10 veya 15 öğrenci civarındadır. Bu üniversitelerinin eğitim hedefi ülkenin batı bölgesinin kalkınması ve gelişmesi yönünde olup mezunlarının çoğu uluslararası şirketlerde çalışmaktadır (PengPai haber, Sheng, 2018-05-31).

Şangay Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi tarafından başlangıçta belirlenen eğitim hedefi çeviri yapmak için öğrenci yetiştirmekken, mezun olan öğrencilerin çok az bir kısmı mütercimlik yapmıştır. Öğrenciler temelde hala bakanlıklarda, komisyonlarda görev almakta veya devlet kurumlarına ya da göç idaresi gibi yerlere çalışmaktadır. Bir kısmı da özel şirketlerde iş imkânı bulmaktadır. Kısacası, bu üniversitelerin her birinin farklı amacı vardır.

Şu anda, yeni pek çok üniversitede Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü açılmaktadır. Bunda Çin'in "Bir Kuşak Bir Yol" inşa etme hedefi etkilidir. Aynı zamanda, birçok ülke, üniversitelerinin yabancı dil bölümlerinde kendi örneklerini ve etki alanlarını genişletmek istemekte ve devletlerinin ekonomik gelişmesine fırsatlar aramaktadır.

1.7. Çin'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Kurumlar

Çin'de Türkçe eğitimi 1985 yılında başlamıştır. 1985 yılında Pekin Yabancı Diller Üniversitesi'ndeki ilk Türk Dili ve Edebiyatı bölümü açılmış; geçen 36 yıl boyunca ise Çin'deki yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumların sayısı 14'e ulaşmıştır. En son açılan kurum ise 2021 yılında Yunus Emre Enstitüsü Pekin şubesidir.

Özellikle ülkeler arasındaki diplomatik ve ekonomik ilişkilerin gelişmesi de yeni bölümlerin açılmasını etkilemektedir. Çin'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten kurumların 1985-2010 yılın arası toplam 25 yılında sadece üç kurum varken 2011-2021 yılları arasında 14 anabilim dalı kurulmuştur.

Tablo 1: Çin’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Kurumlar

	Kurum İsmi
1	Pekin Yabancı Diller Üniversitesi (BFSU)
2	Shanghai Uluslararası Araştırmalar Üniversitesi (SISU)
3	Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi
4	Çin İletişim Üniversitesi (CUC)
5	Xi’an Yabancı Diller Üniversitesi (XISU)
6	Luoyang Yabancı Diller Enstitüsü (Şimdiki Bilgi Mühendisliği Üniversitesi)
7	Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi (BLCU)
8	Sichuan Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi
9	Tianjin Yabancı Çalışmalar Üniversitesi (TFSU)
10	Guangdong Yabancı Diller Üniversitesi
11	Zhejiang Yuexiu Yabancı Diller Üniversitesi (ZYUFL)
12	Pekin İkinci Yabancı Dil Üniversitesi
13	Xinjiang Eğitim Enstitüsü
14	Yunus Emre Enstitüsü

Pekin Yabancı Diller Üniversitesi (BFSU)

Çin’in Pekin şehrinde bulunan Pekin Yabancı Diller Üniversitesi, Çin’de birinci sırada olan yabancı diller üniversitesidir.

BFSU, 1941’de Çin Komünist Partisi tarafından kurulan yabancı dil eğitimi veren ilk üniversitesidir. Daha sonra BFSU Yan’an Yabancı Dil Okulu olarak bilinmeye başlanmıştır. Başlangıcında Çin Komünist Partisi (ÇKP) Merkez Komitesi; 1949 yılında Çin Halk Cumhuriyeti’nin kuruluşundan sonrasında ise Çin Dışişleri Bakanlığı tarafından yönetilmiştir. 1954’te Pekin Yabancı Diller Akademisi olarak adı değiştirilmiş; 1980’den sonra, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlanmış; 1994 yılında Pekin Yabancı Diller Üniversitesi (Beijing Foreign Studies University, BFSU) adıyla günümüze kadar eğitim vermeye devam etmiştir.

BFSU, bünyesinde 101 tane yabancı dil anabilim dalını barındırmaktadır. Ayrıca, BFSU Çin Milli Eğitim Bakanlığının izniyle Avrupa ve Asya-Afrika dilleri grubunun araştırdığı, öğretildiği ilk üniversite olmasının yanında BFSU; sadece dil ve edebiyat alanında değil aynı zamanda ekonomi, yönetim, iletişim, siyaset, hukuk, idare ve mühendislik gibi alanlarla eğitim veren büyük bir üniversitedir. Halen Çin ile diplomatik ilişki kuran ülkelerin resmi dilleri de bu üniversitede öğretilmektedir ¹.

Pekin Yabancı Diller Üniversitesi'nin Türk Dili ve Edebiyatı Anadalı Programı 1985 yılında Asya-Afrika Dilleri Fakültesinde açılmış 4 yıllık bir lisans programıdır. Düzenli olarak Türk uzmanların çalıştığı bu bölüm ulusal ölçekte önemli bir yetkinliğe sahip olmasının yanında Çin'de Türkçe lisans eğitimi veren ilk üniversite olması bakımından da oldukça büyük bir öneme sahiptir. BFSU'nin Türk Dili Eğitimi ve Araştırmaları Bölümü bilimsel araştırmalarda da büyük başarılar elde etmiştir. Doçent Liu Zhao'nun "Türkçe Dilbilgisi" adlı çalışması, on yılı aşkın bir süredir Türkçe dilbilgisi üzerine araştırma, sınıflama ve tanımlama yapmış önemli bir bilim insanıdır.

Mesleki eğitimin amacı, öğrencilerin dört yıllık eğitimle sağlam temel dil becerilerine, geniş bilgiye, güçlü ve kapsamlı dil pratiğine ve problem çözme ve işe uyum yeteneğine sahip olmalarını hem Türkçe hem de İngilizce bilen Türk dili uzmanı olmalarını sağlamaktır. Dört yıllık lisans öğretimi, temel ve yüksek düzeyler olarak ikiye ayrılmıştır. Temel düzeyde, öğrencilere kapsamlı ve temel beceri eğitimi verilmekte ve öğrencilerin pratik dil becerileri geliştirilmektedir. Öğrencileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel beceriler için eğitmek ve onların dil becerilerini sağlam bir zemine oturtmak için genel okuma, detaylı okuma, görsel-işitsel dinleme ve konuşma gibi dersler verilmektedir. Yüksek düzeyde, dilin temel becerilerini geliştirmeye devam edilirken aynı zamanda öğrencilerin kapsamlı dil becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmaktadır. Böylece öğrenciler daha güçlü dinleme, konuşma, okuma, yazma, çeviri ve iletişim becerilerine sahip olmaktadır. Derslerde dilbilgisi, çeviri, tercüme, edebiyat okuması, gazete okuma vb. dersler vardır².

Bu anadal, bazı Türk üniversitelerinin Türkçe öğretim merkezleri ile yakın ilişkiler kurmaktadır. Üst düzey akademik performansa sahip bazı öğrenciler ise üçüncü sınıfta Türkiye'ye gidip bu Türkçe öğretim merkezlerinde eğitim alma

¹ https://global.bfsu.edu.cn/tr/BFSU_Hakk_nda.htm, (16.08.2021)

² <https://aa.bfsu.edu.cn/info/1050/1236.htm#> (17.08.2019)

fırsatına da sahip olurlar. Öğrenciler üniversitede Türkçe öğrenmenin yanı sıra ikinci bir yabancı dili (İngilizce) de öğrenmektedir. 800 ders saatinden fazla İngilizce dersini tamamlayan öğrenciler; yapılan sınavdan başarılı oldukları takdirde isteğe bağlı olarak ekonomi ve ticaret ana dallarını da seçerek öğrenim hayatlarına devam ederler.

Türk Dili ve Edebiyatı ana dalından mezun olan öğrenciler Milli Dışişleri Bakanlığı, Ticaret Bakanlığı, Xinhua Haber Ajansı, Kültür Bakanlığı, ordu, Çin Uluslararası Radyosu, bilimsel araştırma kurumları ve üniversitelerde iş olanağına sahip olabilirler.

Shanghai Uluslararası Araştırmalar Üniversitesi (SISU)

"SISU" olarak kısaltılan Shanghai Uluslararası Araştırmalar Üniversitesi, Çin Halk Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonra kurulan ilk yüksek yabancı diller eğitim kurumudur. Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki yabancı dil eğitiminin kaynak yerlerinden biri olmasına ek olarak Ulusal "Proje 211" in önde gelen üniversitelerinden biridir (Liu, 2021).

SISU, Türk Dili ve Edebiyatı ana dalına (dört yıllık lisans programı) her 4 yılda bir defa öğrenci almak üzere 2011 yılında açılmıştır. Lisans programı ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın evrensel olmayan dillerin öğretiminde en başarılı bölümlerinden biridir. Bu ana dalda yüksek lisans bölümleri de mevcuttur. Aynı zamanda öğrencilerin İngilizce dil becerilerinin geliştirilmesine de büyük önem veren bu üniversiteden mezun olan öğrenciler, İngilizce Majors-Band 4 Testi (TEM-4, Test for English Majors-Band 4) düzeyine ulaşarak mezun olurlar³.

Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi

Zhejiang Eyaletindeki bir devlet üniversitesidir. Zhejiang Eyaleti'nin Hangzhou şehrinde bulunmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı anadalı 2018'de açılmıştır. Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Çin'deki en iyi Türk dili öğretmenlerinden birine sahiptir. Yeni katılan Profesör Zhixing Shen, yaklaşık 30 yıldır Türkçe eğitimi alanında çalışmaktadır ve şu anda Çin'deki tek Türk Dili ve Edebiyatı profesörüdür. Fakülte eğitim olarak çok güçlüdür (ZhejiangZaixian Haber, Ma, 15.10.2018).

³ <http://admissions.shisu.edu.cn/t107/0e/5d/c644a3677/page.psp> (17.08.2021)

Çin İletişim Üniversitesi (CUC)

Çin İletişim Üniversitesi (eski adıyla Pekin Yayın Enstitüsü (BBI)), Çin'in başkenti Pekin'de bulunmaktadır. "CUC" olarak kısaltılır. Çin Millî Eğitim Bakanlığı'nın liderliğine bağlı olan bilgi iletişimi alanında öne çıkan bir üniversitedir. 1994 yılında Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı açılmıştır. Her 4 yılda bir lisans öğrencisi almaktadır⁴

Xi'an Yabancı Diller Üniversitesi (XISU)

Xi'an Yabancı Diller Üniversitesi, "XISU" olarak kısaltılır. Çin'in Shaanxi Eyaletinin başkenti Xi'an'da yer almaktadır. Çin Halk Cumhuriyeti'nde kurulan ilk dört yabancı dil üniversitesinden biridir.

Çin'in kuzeybatı bölgesinde bulunan Xi'an Yabancı Diller Üniversitesi, Türkçe dışında Arapça, İngilizce, Almanca, Farsça gibi yirmiye yakın dilde kapsamlı eğitim veren tek üniversite olması sebebiyle ülkede önemli bir eğitim kurumudur.

Üniversite, yabancı dil eğitimi ve beşerî bilimlerle sosyal bilimlerle, yönetim ve fen bilimleri alanlarıyla eş güdümlü olarak çalışan çok çeşitli alanlarda eğitim veren bir üniversitedir. Çin'in yabancı dil yeteneklerini yetiştiren önemli bir ulusal eğitim kurumudur. Türk Dili ve Edebiyatı Anadalı 2012 yılında açılmıştır. Her yıl öğrenci almaktadır. Çin'deki Türk Dili ve Edebiyatı aAdallarında en çok öğrenci kabul eden üniversitedir (Liu, 2021).

Luoyang Yabancı Diller Enstitüsü (Şimdiki Bilgi Mühendisliği Üniversitesi (Information Engineering University))

Henan Eyaletinin Luoyang şehrinde bulunan Luoyang Yabancı Diller Enstitüsü, Çin ordusundaki tek yabancı dil okuludur. Ordunun tek ulusal siber güvenlik eğitimi veren yetenek üssü olup ulusal siber uzay güvenliği geliştirme ve inovasyon merkezidir. Üniversitede ulusal dilsel olmayan yetenek eğitim üssü vardır. Üniversite, evrensel olmayan dil yetenekleri için eğitim üssü, yurtdışına giden tüm askerler için yabancı dil eğitim üssü ve yabancı askeri öğrenciler için de bir Çince eğitim üssüdür.

⁴ <https://www.cuc.edu.cn/1404/list.htm> (17.08.2021)

Beş yıldızlı bir üniversitedir ve karakteristik alanlarda öne çıkan bir araştırma üniversitesi olarak değerlendirilir⁵.

1988'de ilk Türk Dili ve Edebiyatı lisans öğrencisi grubunu almıştır (1974'te üç yıllık bir ön lisans eğitimi için öğrenci grubu almıştır), her 4 yılda bir defa öğrenci almaktadır.

Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi (BLCU)

Çin'deki tek ana görevi uluslararası öğrencileri Çince ve Çin kültürü eğitim vermek olan uluslararası bir üniversitedir. "Küçük Birleşmiş Milletler" olarak da bilinir. BLCU, dil öğretimi ve araştırmasındaki üstünlüğüyle öne çıkan Çince, yabancı diller ve ilgili bölümlerle birlikte koordineli çalışan birbirinden farklı pek çok dalda eğitim veren bir üniversitedir (Liu, 2021).

2017'de açılan Türk Dili ve Edebiyatı Anadalı ("Türkçe + İngilizce" çok dilli) hem Türkçe hem İngilizce dersler vererek öğrencilerin iki dil becerisiyle donatılmasıyla diğer üniversitelerden ayrı bir önem arz etmektedir.

Sichuan Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi

Sichuan Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi, Çin Halk Cumhuriyeti'nde kurulan ilk dört yabancı dil üniversitesinden biri olup Sichuan eyaletinin Chongqing şehrinde bulunmaktadır. Lisans, yüksek lisans, doktora bölümlerinde eğitim vermektedir. Çin'in güneybatı bölgesinde bulunan okul, yabancı diller, yabancı dil kültürü, dış ekonomi ilişkileri, ticaret ve uluslararası ilişkiler gibi konularda araştırma yapan ve öğrenim veren önemli bir eğitim merkezidir (Xin, 2021).

Tianjin Yabancı Çalışmalar Üniversitesi (TFSU)

Çin'in Tianjin şehrinde bulunan Tianjin Yabancı Çalışmalar Üniversitesi, birbirinden farklı pek çok dalda eğitim veren, çok dilli, her dil düzeyinde eğitim veren bir yükseköğretim kurumudur. Çin'de bağımsız olarak kurulmuş sekiz yüksek yabancı dil kurumundan biri olmasının yanında Çin devlet burslarıyla gelen yabancı öğrencilerin tercih ettiği üniversitelerden biridir. 2017 yılında Türk Dili ve Edebiyatı Anadalı açılmış ve "Bir Kuşak-Bir Yol" projesine katkıda bulunarak Hintçe, Farsça,

⁵ <http://zhaosheng.plaieu.edu.cn/contents/249/508.html> (17.08.2021)

Hausa, Türkçe gibi bu kuşak üzerindeki ülkelerin dillerine yönelik bölümlere sahiptir (Liu, 2021).

Guangdong Yabancı Diller Üniversitesi

Çin'in güney bölgesindeki Guangdong Eyaleti'nin en gözde üniversitelerinden olan Guangdong Yabancı Diller Üniversitesi, uluslararası yetenek eğitimi, yabancı dil kültürü, dış ekonomik ilişkiler ve ticaret, uluslararası stratejik araştırmalar için önemli merkezdir.

2016'da Türk Dili ve Edebiyatı Anadalının kurulmasına başlanmış ve 2017 yılının başında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmıştır. Eylül 2017'de öğrenci kayıtlarına başlayan üniversite Güney Çin'deki tek Türk Dili ve Edebiyatı anadalına sahip üniversitedir. "Türkçe + İngilizce" öğretim modu ve "3 + 1" okul yöntemi modu uygulanmaktadır. Bu metotta öğrenciler üçüncü sınıftayken hedef dilin konuşulduğu ülkeye gidip bir yıl da orada eğitim alırlar. Kontenjanı ise yılda 12 öğrencidir⁶.

Zhejiang Yuexiu Yabancı Diller Üniversitesi (ZYUFL)

Zhejiang Eyaletinin Shaoxing şehrinde bulunan ZYUFL, Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan özel örgün eğitim veren bir üniversitedir. 15 yabancı dil bölümüne sahiptir. Zhejiang Eyaleti şu anda en fazla yabancı dil bölümü açan eyalettir. Yabancı dil yeteneklerinin geliştirilmesinde zengin eğitim kaynaklarına ve iyi şöhreti sayesinde öğrencilerine pek çok avantaj sunar.

2019'da Türk Dili ve Edebiyatı bölümü açılmıştır, "Türkçe + İngilizce" ve "Türkçe + Ekonomi ve Ticaret" öğretim modeli uygulanmaktadır⁷.

Pekin İkinci Yabancı Dil Üniversitesi

Üniversite, yabancı dil eğitimi ve beşeri bilimler ile ana dalları olarak sosyal bilimler, yönetim ve fen bilimleri alanlarıyla birlikte koordineli çalışan bir multidisipliner üniversitedir⁸.

⁶ <https://ryxy.gdufs.edu.cn/zyjs1/teqyzy.htm> (17.08.2021)

⁷ <https://dy.zyuf.edu.cn/2020/0314/c664a31148/page.htm> (17.08.2021)

Pekin’de bulunan Pekin İkinci Yabancı Dil Üniversitesi, yabancı diller ve turizm ile ana dal olarak edebiyat, yönetim, ekonomi ve felsefe gibi birçok disiplinde çalışan önemli bir dil üniversitesidir. 2017’de Türk Dili ve Edebiyatı bölümü açılmıştır.

Xinjiang Eğitim Enstitüsü (Xinjiang Öğretmenler Okulu)

Xinjiang Eğitim Enstitüsü (Xinjiang Öğretmenler okulu), Xinjiang bölgesi için okul öncesi öğretmenliği, temel eğitim öğretmenliği ve iki dilli öğretmenlik alanlarında uzmanlık sağlayan bir öğretmen okuludur. "Xinjiang'ın ilk ve ortaokul öğretmenlerinin beşiği" olarak bilinir. Xinjiang Öğretmenler okulu ve Xinjiang Eğitim Enstitüsü "aynı kurum kümesi, iki marka" uygulamaktadır. Uygulamalı yabancı dil bölümü (Türk Dili Bölümü), 2016'da açılmıştır (üç yıllık enstitüsü eğitimi)⁹.

Yunus Emre Enstitüsü

Yunus Emre Vakfı tarafından yönetilen bir kurumdur. Yunus Emre Enstitüsü vakfının amaçlarını gerçekleştirmek için yurt dışında kültür merkezleri kurmakta ve Türkçe öğretimi yapmaktadır. Yabancılar Türkçe kurslar vermektedir. Aynı zamanda kültürel ve sanatsal faaliyetler de düzenlemekte olan enstitü bilimsel araştırmaları desteklemektedir¹⁰.

Yunus Emre Enstitüsü’nün Çin’deki ilk şubesi 2021 yılında Çin’in başkenti Pekin’de kurulmuştur.

1.8. Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Küreselleşmenin hızlandığı ve mesafelerin kısaldığı günümüz dünyasında iletişim önemlidir ve yabancı bir dil bilmek, özellikle İngilizce bilmek zorunlu bir duruma gelmiştir (Kızılaslan, 2010: 81).

Yakın zamanlarda ikinci bir yabancı dil öğrenmek daha normal ve yaygın haline gelmiştir. Dünyada en yaygın olan İngilizce dışında Türkçe de farklı sebeplerden dolayı pek çok insan tarafından öğrenilmek istenmektedir. Yabancı diller arasında

⁸ <http://www.bisu.edu.cn/col/col9929/index.html> (17.08.2021)

⁹ <https://www.xjei.edu.cn/index.php?c=page&id=2> (17.08.2021)

¹⁰ <https://pekin.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> (17.08.2021)

Türkçe öğrenenlerin sayısı artmaktadır. Özellikle de Türkiye'nin jeopolitik konumu, coğrafi ve tarihi özellikleri düşünüldüğünde Türkçe gün geçtikçe öğrenilmek istenen diller arasında yerini almaktadır. (Avrupa ve Asya kıtasında; Doğu ve Batı kültürleriyle iletişim halindedir) Ayrıca Türkiye'nin ticaret, sanayi, uluslararası ilişkiler, endüstri gibi alanlarında ilerleme kaydetmesi Türkçe öğrenimine artan ilginin sebeplerindendir. Dünyadaki ülkelerin birbiriyle iletişimi artarken, ulusların sadece kendi ana dilleriyle iletişim kurması günümüzde artık yeterli değildir. Bu sebeple halkların birbirlerinin dillerini öğrenmesi zorunlu bir hal almıştır.

Türkiye'ye gelerek Türkçe veya Türkiye'ye ilgili bilgiler öğrenmek isteyen insanlar günden güne artmaktadır (Göçer, 2018:172). Açık (2011:7) Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Merak ve hoşlanıtı
- Eğitim ve öğretim sebebiyle
- Ekonomik sebeplerle
- Siyasi sebeplerle
- Askeri sebeplerle

1960'lardan bu yana özellikle ekonomik sebeplerle başta Almanya olmak üzere çeşitli Avrupa ülkelerine çalışmak için giden Türkler; gittikleri ülkelerde gerek sosyal gerek siyasal gerek kültürel olarak pek çok alanda değişimlere neden olmuş ve bu durum da Türkçenin yabancı dil olarak Almanya ve diğer ülkelerde öğrenilmesi ve öğretilmesini zorunlu hale gelmiştir.

Türkiye, dünyaya açılarak dış ticaret hacmini gittikçe arttırmakta ve çeşitli ülkelerden gelen turistlerin ilgisini çekmektedir. Bayraktaroğlu'nun (1987) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yazdığı bir metne göre; Türkiye'nin özellikle turizm ve sanayi alanlarında hızla büyümesi dünya çapında Türkiye'ye olan merakın artmasına sebep olmuştur. Türkiye'ye olan bu merak Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısını da aynı oranda artmıştır (Akt. Yıldız ve Tunçel, 2012: 116-117).

Bunun dışında yakın zamanımızda Türkiye'nin sınır komşularında vuku bulan iç karışıklıklar nedeniyle Türkiye'ye yerleşen mülteci ve sığınmacıların var oluşu da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yaygın hale gelmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Çeşitli durumlar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin hassasiyetini gözler önüne sermektedir (Balkan, 2019:62).

Türkçe farklı coğrafyalara yayılan Türklerin edebiyat, konuşma, yazı dili ve resmi dil olarak kullandığı bir dildir (Gültekin ve Balcı, 2017). MS 8. yüzyılda Moğolistan'da Hoşo-Çaydam bölgesinde dikilen Orhun Yazıtları Türklerin o güne kadar keşfedilen en ilk ve en önemli yazılı eseri olması sebebiyle Türk tarihi için büyük bir öneme sahiptir.

Orhun yazıtlarına göre, Çinlilerin ve Türklerin devlet ilişkilerinin yakın olmasından dolayı aralarında sık sık iletişim görülmüştür ve Çinli elçiler sık sık Göktürk (Köktürk) Kağanlığı'nın olduğu bölgeye gelirken, bazı Çinliler de Türkçe öğrenmiştir (Biçer, 2011: 7). Buna göre bu dönemde yabancılara Türkçe öğretiminin var olduğu görülmektedir.

Türkler tarih sahnesinde varlığını ve etkinliğini geliştirdikçe hem ana dil olarak hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çok sayıda kitap yazılıp çalışmalar yapılmıştır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi üzerinde tartışmasız ilk örnek kabul edileceği üzere Kaşgarlı Mahmut tarafından 1072-1074 yılları arasında yazılmış olan Divan-t Lügat-it Türk'tür. (Mete, 2012:103). Sözlük olarak yazılan bu kitap o dönemdeki Uygurlar ve Türklerin dil ve lehçelerinin arasındaki farklılıklara, dilbilgisi ve fonetik kurallara yer vermiştir. 11. yüzyılda Türklerin sosyal yaşam alanlarının ansiklopedisi olarak bilinen bu kitap, eski Türklerin çeşitli etnik gruplarının tarihini ve kültürünü incelemek için zengin bir materyal sunmaktadır (Raihan,2006:1).

Konuyla ilgili bilgi başka birçok eserde de mevcuttur.

Türk Dilinin Parlayan İncisi anlamına gelen 'Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't Türkiye'nin, 14. ya da 15. yüzyılda Araplara Türkçe öğretmek için yazılmış olduğu düşünülmekle beraber eserin kesin yazım tarihi ve yazarı belli değildir. Bu eser Arapça-Türkçe sözlük ve konuşma kılavuzudur. Eserde biçim ve şekil açısından Arapça dilsel simgelerin üst satıra, Türkçe dilsel simgelerin ise alt satıra yazıldığı görülmektedir (Ercilasun, 2004: 294).

‘Kuman Külliyyatı anlamına gelen Codeks Comanicus ise konuyla ilgili bir başka eserdir. Bu kitap, ilki İtalyanca, diğeri Almanca bölümü olmak üzere iki ciltten oluşmaktadır. Eser, bu alanda Kuman diyalektiği ile yazılmış tek eser olarak gösterilmektedir. Kitapta günlük hayat ve ticarete kullanılan sözcükler ve yapılar ile ilgili zengin bir sözcük hazinesi bulunmaktadır. Kitabın yazılış amacı ise Hristiyanlığı Kıpçaklar arasında yaymaktır (Argunşah ve Güner, 2015: 21-26). Bir diğ er amacı da Kıpçak Türklerine ve diğ er topluluklara Kıpçak Türkçesini öğretmektir.

İtalyanca, Latince ve Farsça olmak üzere üç dilde kaleme alınan ilk (sözcüklerin alfabetik sırası Latinceye göre sınıflandırılmıştır), Kıpçakça sözlüktür. Eserde Kıpçakçaya ait dilbilgisi kuralları ve Kıpçakça sözcük listeleri bulunmaktadır (Akt. Erdal ve Gökhan, 2018: 163)

Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türki ve Acemi ve Muğalî Menleri; Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenleri adlı eserin yazılma tarihi belirlenememiş olmasına rağmen Halil bin Muhammed bin Yusuf el-Konevî adlı bir Konyalı bir Türk tarafından yazıya geçirildiği düşünülmektedir. Tek nüshası Hollanda’nın Leiden Akademik Kütüphanesinde bulunan eser her sayfada 13 satır olmak üzere 152 sayfadan meydana gelip Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmıştır. Eser, sözcük çeşitlerine göre hazırlanmış bir sözlük-gramer sözlüğüdür. İçerik olarak Arapça-Türkçe sözlük ve Moğolca-Farsça sözlük olan iki bölümden oluşmaktadır (Toparlı vd, 2000: V-VI).

Eserde, Farsça ve diğ er dillerden alınan sözcükler ve arı Türk dili ile Türkmen dili arasındaki farklılıklar gösterilmiştir (Toparlı vd, 2000: 1).

Osmanlı İmparatorluğu’nun ekonomi, kültür, politika, eğitim ve sanat gibi dallarda gelişmesi Asya ve Avrupa’yı etkisi altına alarak Türkçenin yabancıların dikkatini çekmesini sağlamıştır. Türkçe öğretimi için de büyük katkılar sağlamıştır.

Bu dönemde, Avrupalılar tarafından pek çok eser kaleme alınmış ve kendi alfabelerini kullanarak Türkçe okuma-yazma öğrenimini sağlamayı amaçlamışlardır. İtalyanlar tarafından Türkçe dil bilgisi konuyla yazılan kitabı Pietro Ferraguta (Grammarica turca); Fransızlar tarafından Türkçe Dil Bilgisi Kitabı (Grammaire Turque Ou Methode Courte Et Facile Pour Apprendre La Langue Turque). Alman bir

papaz olan Hieronmus Megiser tarafından Türk Dili Kurumlarıyla ilgili Institutionum Language Turcicae Libri Quatuor adlı kitaplar yazılmıştır (Karakuş, 2006: 25-27).

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde bilindik ilk eserler göz önünde bulundurulduğunda bunların genel olarak sözlük şeklinde yapıtlardan meydana geldiği, büyük bir kısmının dil bilgisi de ihtiva ettiği görülmektedir. Genel itibarıyla dini, edebi ve ticari maksatla herkes tarafından sıklıkla kullanılan dil bilgisi çeviri metodunun, bu yapıtların çoğunluğunu oluşturduğu da tespit edilmiştir (Bayraktar, 2002:60).

Coğrafi anlamda Türklerin epeyce genişledikleri dönemlerde dahi yabancılara Türkçe öğretiminin öneminin yeterince fark edilmediği ve 1980'li yıllara kadar yabancı uyruklu kişilere Türkçe öğretiminin üzerinde yeterince durulmadığı ifadesi kullanılabilir. Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra her anlamda yeni bir dönem başlamıştır ve yeni alfabenin gelişmesi ile Türkçenin öğrenimi büyük önem kazanmıştır. Türkiye'de bulunan ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten müesseselerin geçmişi çok eski değildir ki zira bu kurumlar cumhuriyetin kurulmasından sonraki yeni dönemde, Atatürk'ün önderliğinde 1932 yılında Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin (Türk Dil Kurumu) kurulmasıyla tohumları atılmıştır. Bu dönemde Türk dilinin güzelleşmesi; gelişerek, sadeleşmesi adına çok mühim adımlar atılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi Türkiye'de başta birtakım belirli üniversiteler bünyesinde olmak üzere resmi anlamda 1950 yılında başlatılmıştır. Ancak yabancı dil olarak öğretiminin sistemli bir şekilde başlaması ilk olarak 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde Türkçe Öğretim Merkezi'nin (TÖMER) açılmasıyla yapılmıştır. Daha sonra diğer üniversitelerde de TÖMER'ler açılmıştır (Açık, 2008: 2).

Günümüzde üniversitelere bağımlı birçok yüksek öğretim kurumunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi adına yüksek lisans eğitiminin başlangıcı da mevcuttur (Göçer, 2009: 1301). 1987'de Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmaları zenginleştirmek için ilk anabilim dalı kurulmuştur. 1990 senesinde Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı programına lisansüstü ve doktora öğrencilerini kaydetmeye başlamıştır. 1989'da Gazi Üniversitesi'nde benzer bir bölüm açılmıştır. İstanbul üniversitesinde de Türkçenin Yabancı dil olarak öğretimi yüksek lisans programı başlatılmıştır.

Bugüne kadar yurt içinde çoğu üniversitede TÖMER ya da DİLMER vardır. Ege TÖMER, Gazi TÖMER ve İstanbul Üniversitesi'ndeki İLKMER gibi kurumlarla yaygınlaşan Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi özel eğitim kurumlarında da bulunmaktadır (Barın, 2004:21).

Yurt dışında ise Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı (TİKA), Türkiye Maarif Vakfı Okulları (TMV), Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumlar yabancılara Türkçe öğretim dersler gerçekleştirmektedirler. Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe öğretimi ile Türk kültür ve sanat alanında da faaliyet göstermektedir. Enstitü, 2009 yılında 58'den fazla ülkede bulunan eğitim merkezlerinde faaliyet gerçekleştirmiştir. 2020 yılında online olarak yabancılara Türkçe dersi açılmıştır.

1.9. Türkiye'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Kurumlar

Türkçenin uzun bir tarihi vardır. Türkçe birçok insan tarafından Hunlar döneminden (MÖ 3. yy-ADI yy) beri bilinmekte olup Türkçenin yazımı da Kök-Türkler döneminde (VI.-VIII. yy.) başlamıştır. Ancak sistemli ve örgün Türkçe öğretimi çok daha sonraki dönemde ortaya çıkmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin resmi olarak ne kadar eskiye dayandığı bilinmese de Türklerin tarih sahnesine kadar dayandırmak hata olmaz (Ağar, 2006: 2).

Türkiye Cumhuriyetin kurulmasından önce, Türk milleti farklı milletlerle temas halindeyken, Türk dili farklı amaçlarla öğretilmekte; hakkında araştırmalar ve çalışmalar yapılmaktaydı. Örneğin, 18. yüzyılda, geçen yüzyıllara göre o zamanın sosyo-politik ve ekonomik koşullarına uygun olarak yabancı dil olarak Türkçe Avrupa'da giderek daha popüler hale geldi. Türkiye ve Avrupa ülkelerin iş ve diplomatik ilişkilerin gelişmesi ilgili personelin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmesine neden olmuştur (Ağıldere, 2010: 694).

Cumhuriyetin kurulmasından sonra, Türkiye'nin modernleşmesinin sürekli inşası ile Türkiye'nin ulusal gücü sürekli geliştirilmiş, dünyadaki itibarı da sürekli iyileştirilmiştir ve farklı ülkelerde Türkçe öğrenimine olan talep de artmaya devam etmiştir. Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kurulması ile Türk diline ve Türkçenin öğretimine daha çok önem verilmiştir. Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretme işlevlerini yerine getirmek üzere, Yunus Emre Vakfı'na bağlı Yunus Emre

Enstitüsü'nün yanı sıra, sistemli ve resmi Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER/DİLMER) kurulmaktadır (Aykaç 2015:164-165).

Yunus Emre Enstitüsü

2007 yılında kurulmuş olan Yunus Emre Enstitüsü ortak çatısı altında bulunan Yunus Emre Vakfı; Türk kültür, gelenek, tarih ve sanatını dünyaya tanıtarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumların başında gelmektedir. Türkiye dışındaki ülkelerde Türk dili edebiyatı, tarihi ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere çeşitli programlar sunarak; bu konuda gerekli bilgi, araştırma ve belgeleri ortaya koymaktadır. Yunus Emre Enstitüsü iş birliğindeki Yunus Emre Vakfı, Türkiye'nin dünya ülkeleriyle kültür etkileşimini artırmak ve dostane ilişkilerin geliştirmesi amacıyla açılmış resmi bir kuruluştur.

Yunus Emre Enstitüsü'nün Yunus Emre Vakfı ile ortak olarak yurtdışında açtığı Türkçe öğretim merkezleri yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminin yanında Türkiye'yi tanıtmak için de kültürel ve sanatsal çalışmalar yürütürken, bilim araştırmalarını da desteklemektedir. Dünyada Yunus Emre Enstitüsü'nün 2009'da faaliyete geçen 58 kültür merkezi mevcuttur. Bu kültür merkezlerinde, Türkçe eğitimi verilmesi eşliğinde çeşitli ülkelerdeki eğitim kurumları ile yürütülen ortak çalışmalara Türkoloji bölümleriyle destek vermekte ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine katkı sağlamaktadır¹¹.

Kültür merkezleri tarafından Türk kültürü ve sanatının tanıtımı için birçok faaliyet yürütülmekte, bu kültür merkezleri yurtiçi ve yurtdışında düzenlenen faaliyetlerle Türkiye'nin sembolü olmaktadır.

Ankara Üniversitesi bünyesinde açılan TÖMER, 1984'te, Türkçe'nin yabancı uyruklulara öğretilmesi adına kurulmuştur. Dünya çapında diğer öne çıkan dil ve kültür kurumlarının isimleri göz önünde bulundurularak bu kuruma "Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)" adı verilmiştir. 2011'de ise isim değişikliğine gidilerek "Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi" adını almıştır.

TÖMER, 1980'li yıllarda Türkiye'nin ilk ve tek yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumu olarak Türkçe eğitim hizmetine açılmıştır. TÖMER'de 1989'dan bu

¹¹ <https://pekin.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> (17.08.2021)

yana Türkçe dışında Fransızca, İngilizce ve Almanca dersler de verilmeye başlanmıştır. Bugüne kadar Osmanlı Türkçesi, Türkçe, Çince, Arapça, İspanyolca, Rusça, İngilizce, Almanca, İtalyanca, Fransızca, Portekizce, Bulgarca, Korece ve Farsça öğretilmiştir¹².

Dil öğretiminin yanı sıra TÖMER'in yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programı da bulunmaktadır. Öğretmenlere de eğitim verilmektedir.

Bugüne kadar hemen hemen her ilde TÖMER'in bir şubesi bulunmaktadır ve yabancılara Türkçe eğitim ve Türkçe düzeyin sertifikası verilmektedir.

¹² <http://tomer.ankara.edu.tr/hakkimizda/> (17.08.2021)

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sözcük

İnsanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları temel araç sözcüklerdir. Öte yandan, sözcükler bir cümlenin en küçük işlevi veya anlamlı kısmıdır (Milliyet haber, 20.04.2020).

TDK Sözlüğünde sözcüğün anlamı şu şekilde açıklanmıştır: Harfler heceleri oluşturur, heceler sözcükleri oluşturur. Bir sözcük en az bir harf veya bir heceden oluşur: Kan, et, kol, o, vb. Deyimler, cümleler ve metinler iki veya daha fazla sözcüklerden oluşturulur.

Bir cümledeki anlamlı en küçük birime veya bazen bir cümlede anlam kazanan bir ifade birimine, kendileri bir anlam olmasa bile sözcük denir. Sözcük, dilin anlamlı en küçük parçasıdır ve anlaşmaya varmak için insanları belirli bir düzende bir araya getirir (Özbay & Melanlıoğlu, 2018: 32).

Kelime veya sözcük; kendi içinde anlam taşıyan, birbiriyle ilişkili bir veya daha fazla morfemden oluşan, fonetik değeri olan bir dil birimidir. Yazı dilinde ise her iki yanında birer boşluk bırakılarak temsil edilirler. Türkçede bir sözcük, bir kök ve köke bağlı bir veya daha fazla ekten oluşabilir. Akyol (1997:46) sözcüğü, deneyimin bellekte depolanma biçimi ve insanların ifade etmek istediği düşünceler olarak tanımlar. Aksan (2017:58-59), sözcüklerin dillerin düşünce-ses bileşimlerinin kavramsal ve sessel yönleriyle kaynaşması olduğunu ifade etmiştir.

Korkmaz (2017) sözcüğü tanımlarken 'tek ya da çoklu harf kümesinin oluşturduğu bir dil birimidir' tanımını kullanmıştır. Akılda yalnız şekildeki kullanımında belirli bir varlığı karşılar; belirli bir eşya ya da düşüncenin soyut tarafını yansıtırken eşya ve isim arasında bir ilişki kurar. Sözcük; somut ve soyut kavramlar ile hem anlam hem de şekil birimini belirtir. (s.100), Alperen'e göre (2001:39) sözcükler ve kavramlar arasında yakın bir ilişki vardır. Bir sözcük söylenirken akla karşılık gelen kavram gelecektir. Bunu gerçekleştirmek için duygular, düşünceler, hayaller vb. hafızada hayal gücü ve onu ifade edecek bir sözün olması gerekir.

2.2. Yabancı Dil Öğreniminde Sözcük Öğrenmenin Önemi

Sözcüklerin öğrenilmesi gerek yabancı dil öğrenirken gerekse ana dil öğreniminde etken bir konumda bulunmaktadır. Dille uğraşan araştırmacıların ve dil talebelerinin öncelikle karşılaştıkları sözcüklerdir. Sözcüklerin nasıl kullanılacağına öğrenimi hedef dildeki iletişimin ilk aşamasıdır (Erol, 2014:47). Dil öğreniminin her aşaması sözcüklere bağımlıdır; öğrenciler yeni sözcükleri öğrenerek sözcük dağarcıklarını geliştirirken bu aşamaları teker teker geçmektedir.

Sözcük edinimi yeni bir dilin kazanılmasında ilk ve en önemli adımdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde; kuramsal ve pratik öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve etkili iletişim kurabilmesi adına Türkçe sözcük hazinesinin genişletilmesi ile Türkçe sözcüklerin anlamlarını bilip kullanma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Özdemir, 2017: 60). Geniş bir sözcük hazinesi, öğrencilerin yaşadıkları dünyada gördükleri şeyleri daha belirli ve detaylı olarak tanımlarını ve kendi düşüncelerini daha anlaşılır bir şekilde karşısındakilere aktarmalarına imkân tanımaktadır (Stahl & Nagy, 2006:5).

Sözcük hazinesinin genişliği ile dil becerilerin yükselmesi paralel olarak ilerlemektedir. (Tok ve Yığın, 2014:265) Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programına göre A1 düzeyindeki bir öğrenci dinleme becerisi adına kendisiyle direkt ilişkili konularla alakalı konuşmaları ve sıkça karşılaşılan sözcükleri kavrayabilmelidir. B1 düzeyindeki bir öğrencinin okuma becerisine değinildiğinde mesleki veya gündelik hayatta sık sık karşılaşılan sözcükleri barındıran parçaları anlayabilmelidir. C1 düzeyindeki bir öğrenci konuşma becerisini ortaya koyması adına kullanacağı sözcükleri fazlaca düşünmeden kendisini karşısındakilere etkin ve tabii bir şekilde anlatabilmelidir. C1 düzeyindeki bir öğrenci yazı yazma becerisinde hedeflenen belirli okuyucu grubuna yakışır bir anlatım biçimi sergileyebilmelidir. Farklı düzeyde belirtilen yeterlilikler, sözcük edinme metotlarının önemini vurgulamaktadır (Çelik vd., 2021: 52).

2.3. Tesadüfi ve Kasıtlı Sözcük Öğrenme

Planlı eğitimin ürünü olan davranışlar (kasıtlı kültürlenme); okullarda veya farklı kurumlarda bir planı uygularken edinilmeye veya değiştirilmeye çalışılan kazanılması

istenilen davranışlardır. Gelişigüzel kültürlenme içinde oluşan davranışlar; belli bir yerde veya bir plana göre değil, hayatın kendisinin getirdiği davranışlardır (Senemoğlu, 2009: 92-93).

Öğrenme ürününü belirlemeye yönelik olan bu kural sözcük öğrenimi için de uygun olmaktadır (Klapper, 2008). Sözcük öğreniminde tesadüfi ve kasıtlı sözcük öğrenimi yaklaşımları değerlendirildiğinde tesadüfi (rastlantısal) sözcük öğrenimi, öğretmen veya öğrenci tarafından planlanmış olarak değil etkinliklerin yan ürünü şeklinde; tıpkı bir deneyim, gözlem, kendini yansıtma, etkileşim veya ortak rutin görevi gibi etkinlikler beraberinde ortaya çıkmaktadır. Bu öğrenme, öğretmenlerin ve öğrencilerin planlarına veya beklentilerine ek olarak gerçekleşmektedir. Bu tesadüfi sözcük öğrenme dil ediniminin temel unsurlarından biridir. Bu kavram, pasif öğrenme veya örtük öğrenme (Gu, 2003) olarak da adlandırılmıştır. Bu kavramda belirli birkaç sözcüğe değil, sözcük öğrenme sürecine odaklanılmıştır.

Rastlantısal, tesadüfi bir diğer adıyla örtük öğrenmenin aksine kasıtlı öğrenme genellikle amaçlarla motive edilen ve hedefe yönelik öğrenme olarak tanımlanır. Bereiter ve Scardamalia (1989), kasıtlı öğrenme terimini “tesadüfi bir sonuçtan ziyade bir öğrenme hedefi olan bilişsel süreçleri ifade etmek için” kullandıklarını belirtmişlerdir. Kasıtlı öğrenme, öğrenme bilincini vurgular, öğrenmenin içeriğine, nihai ürününe ve öğrenme sürecinin doğrudan kendisine hitap eder. Öncelikle, öğrencinin içerik üzerinde çalışması, öğrenmesi, hedeflerine ulaşması için içsel motivasyona sahip olması gerekir. İkinci olarak ise, kasıtlı öğrenme bilişsel süreçlere odaklanılmayı gerektirir. Kasıtlı öğrenme herhangi bir okulda, öğrenim merkezinde, dil kurslarında karşımıza çıkar; her ders için belirlenmiş özel ders programları, müfredat, ders amaçları ve hedeflerini içerir.

Krashen (1989) tesadüfi öğrenimin veya “edinimin” kasıtlı öğrenime göre daha iyi sonuçlar elde ettiğini belirtmiştir. Krashen, bizim üzerinde durduğumuz, sözcük öğrenimi açısından kasıtlı öğrenimin tesadüfi öğrenime göre daha kısıtlı ve zorlu olduğunu savunmaktadır. Bu zorluğun en önemli nedeni ise kasıtlı öğrenmenin okuma becerisi aracılığıyla yapılıyor olmasıdır. Erken yaşta yabancı dil öğrenimine başlayan bir öğrencinin okuma becerisinin sınırlı olacağı göz önüne alındığında kasıtlı öğrenmenin sözcük öğrenimine katkısı oldukça azdır. Bir diğer sorun ise ikinci ve/veya yabancı dil olarak öğrenilen dilin yazı sisteminin birbirinden farklı olduğu

diller arasında görülür. Örnekleyecek olursak İngilizce öğrenen Çinli öğrencilerin İngilizce ve Çince arasındaki yazı stili farklılıklarının okuma becerisinin gelişmesini yavaşlattığından kasıtlı sözcük öğrenimini zorlaştırmakta ve geciktirmektedir. Bütün bunlara ek olarak öğrencilerin yetersiz veya az hedef dil girdisine sahip okuma materyallerine sahip olma ihtimalleri de düşünüldüğünde kasıtlı öğrenme, etkili sözcük öğrenimini engelleyen bir diğer faktördür denilebilir.

2.4. Sözcük Öğretimi ile İlgili Çalışmalar

Büyükkiz ve Hasırcı (2013) Avrupa Ortak Başvuru Metninin üzerinde yabancılara Türkçe öğretimindeki sözcük öğretimi araştırmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi Avrupa’da genel olarak ortak ölçüt A (temel), B (orta) ve C (uzman) düzeylerine göre öğrencilerin dil yetenekleri gelişmektedir. Bu araştırma, yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğretiminin rolünü, sözcük öğretiminde hangi yöntemlerin kullanılması gerektiğini ve hangi materyallerin kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Hedef, öğrenciler için hazırlanacak öğretim gereçlerinde en belli başlı sözcükler arasında anlam ve mantıksal anlamda ilişki olacak şekilde, bir bütün olarak öğrencilere sunulmalıdır. Sözcükler seçilirken öğrencilerin dil düzeylerine göre uygun temel (A), orta (B) ve üst (C) düzeylerindeki sözcükler belirlenmelidir. Sözcüğün taşıdığı tüm anlamlar göz önünde bulundurularak; öğrencilerin gereksinimleri üzerinde durulmalıdır. Sözcük öğretiminde de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin hangi düzeyde, hangi edinimi kazanması adına hangi sözcükleri kavraması gerektiği saptanmalı ve sözcük öğretimi bu doğrultuda gerçekleştirilmelidir. Sözcük öğretim kitaplarının hazırlanmasında öncelikle ihtiyaç analizi yapılarak hedef dili öğrenecek belirlenmiş grubun çok iyi tanınması ve bu gruba uygun en doğru metot kullanılarak uygun materyallerin ortaya konulması gerekmektedir (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013:154).

Dilidüzgün (2014)’ün araştırması, Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcük öğretim yöntemlerinin yeterliliğini sorgulamayı ve bulgulara göre yapılan çalışmalarla alana katkı sağlamayı amaçlamıştır.

Araştırmanın örneklemi 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sözcük öğretim yöntemleridir. Katılımcılar, bir yıl önce bu kitabı okuyan 180 7. sınıf öğrencisiydi ve katılımcılar Türkiye'nin farklı bölgelerinden geliyordu. Bu kitaptan rastgele yöntemle belirlenen sözcüklerin anlamlarını incelemek ve öğrencilerin sözcükleri hatırlama düzeylerinin belirlenmesi için sözcük testi uygulanmış ve bu yöntemlerin etkililiği saptanmıştır. Sonuç olarak Türkçe ders kitaplarında sözcük etkinliklerinin kısa süreli bellekte duysal kodlamaya dayandığını, ancak uzun süreli bellekte anlamsal kodlamaya dayanmadığını ortaya koymuştur. Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretimi bağlamsal değil, tanımsal olmuştur.

Gökdayı (2016), Türkçenin yabancılara öğretimi sırasında sözcük kazanımının ve öğretiminin içeriğinde belirginleşmiş ve klişeleşmiş sözcükler öğrencilere aktarılırken kısa kısa karşılıklı konuşmalardan yararlanabileceğini göstermiştir.

Sözcük öğretiminde en mühim yöntemlerden biri ise Kavram Haritalarıdır. Maden, Altunbay, ve Dinçel (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kavram haritaları kullanılarak sözcük öğretiminin önemi vurgulanmış, sözcük bilgisinin öğrenciye aktarımında kavram haritalarının etkisine değinilmiştir.

2.4.1.Sözcük Öğrenme Stratejileri

Sözcük öğrenme stratejileri, öğrencilerin yeni sözcükler öğrenme veya öğrendiği sözcüklerin kalıcı olması için kullanılan sağlamalardır, şeklinde tanımlanır. Kişilerin öğrenme sürecinde geçmişteki tecrübeleri, kültürleri, zekâ türleri, ekonomik ve toplumsal pozisyonları, ilgi alanları, öğrenmeyi öğrenme konusundaki bilgi düzeyleri, bilgi edinme alışkanları, yararlandıkları öğrenme metotları etkilidir. Bu nedenle herkesin herhangi bir bilgiyi edinme süresi ve metotları farklıdır. Daha önce görülen veya bilinen konular daha kolay ve hızlı öğrenilmekte aynı zamanda bu konular daha fazla öğrenilmek istenmektedir. Aynı şekilde zekâ öğrenme sürecini doğru orantılı olarak hızlandırır veya yavaşlatır (Tok ve Yığın, 2014:266).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğrenme stratejilerinden yararlanma o alandaki düzeyi geliştiren unsurlardan biridir. Bu sebeple İlter (2014:758) sözcük hazinesinin genişlemesinde etkin ve yararlı yöntemlerin

uygulanarak öğrencilerin etkili bir şekilde derslere katılımının temin edilmesini önermektedir.

Dillerin yabancı öğrencilere öğretilmesinde, öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerinin belirlenmesi, bu stratejilerden yararlanmaya yönlendirilmesi ve bu stratejilerin kullanımının öğretilmesi dilde başarı oranını artırmada önem arz eder. Hedef kitledeki öğrencilere sözcük öğrenim metotlarının ne şekilde kullanılacağını öğretmek, öğrencilerin öğrenme şekillerini zenginleştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Yabancı bir dilin öğrenimi ve öğretiminde yararlanılan yöntemlerle alakalı farklılıklar mevcuttur. Türkçenin yabancılarla öğretiminde hedef kitlenin sözcükleri kavrama aşamasını araştıran birçok çalışma olduğu ortaya konmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine, farklı dönemlerde öğrencilerde sözcük öğrenimi ve stratejileri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (Karatay, 2007; Demirel, 2013; Tok ve Yığın, 2014; Doğan, 2014).

2.4.2. Sözcük Öğrenme Stratejileri İçin Sınıflandırma

2.4.2.1 Gu'nun Sınıflandırması

Gu'nun araştırmasında (2003) ikinci/yabancı dilde sözcük öğrenim metotlarını araştırmak üzere deneysel çalışmalar ayrıntılarıyla incelenmiştir. Bu incelemeyi öne çıkarmak adına için önce bağlam, görev, kişi ve stratejilerin dört yüzlü bir tasarısı önerilmiştir. Ardından, görev, kişi ve bağlamsal boyutlar boyunca deneysel araştırmalar yapılmıştır. Bu inceleme kodlama stratejilerine, ezbere, tekrarlama stratejisine, göreve bağlı tahmin stratejilerine, not alma stratejilerine ve sözlük stratejisine özellikle vurgu yapmaktadır.

● Tahmin Stratejileri

Bu stratejiler hakkında araştırma hattının altında yatan öncül, L1'deki sözcüklerin büyük çoğunluğunun doğrudan öğretim yerine kullanım yoluyla kapsamlı ve çoklu maruziyetlerden geldiği ve bu nedenle ikinci bir dilde sözcük öğreniminin aynı yolu izlemesi gerektiği inancıdır (Coady, 1993).

Tahmin etmek, sözcük öğrenimine yol açar: çok sayıda kanıt, çocukların L1 sözcük dağarcığının büyük bir bölümünü tesadüfen okuma ve dinleme yoluyla

öğrendiklerini göstermektedir. Saragi, Nation ve Meister (1978), ikinci dil bağlamlarında benzer bir model önerir.

Çoğunlukla L1 bağlamlarında tesadüfi sözcük öğrenimi üzerine kapsamlı bir araştırma incelemesinde, Krashen (1989), tesadüfi sözcük öğrenmenin veya "edinmenin", kasıtlı sözcük öğreniminden daha iyi sonuçlar elde ettiği sonucuna varmıştır.

Araştırmalar, okuma ve dinleme yoluyla tesadüfi sözcük öğrenmenin mümkün olmasının yanında sözcük gelişimi için mantıklı bir strateji olduğunu da göstermiştir. Bununla birlikte, bu strateji, ana dili konuşanlar ve okuma ve dinleme gibi dil becerilerini en azından temel bir kavrayışa sahip olan orta ila ileri düzeydeki L2 öğrencileri için daha etkili görünmektedir (Gu,2003).

● Sözlük Stratejileri

L1 ortamlarında yürütülen sözlükler ve sözcük öğrenme çalışmaları ve çoğu sözlük tanımlarını bağlamsal tahminle karşılaştırdı. Genel olarak, bu çalışmaların sonuçları bağlamsal tahmin yaklaşımını desteklemiştir (Gu,2003).

Ancak ikinci dil bağlamında yapılan araştırmalarda sonuçları daha farklı olmuştur. Örneğin Knight (1994), bağlamsal tahmin yoluyla tesadüfi sözcük öğrenme gerçekleşirken, sözlük kullananların yanı sıra bağlam yoluyla tahminde bulunanların sadece okuduktan hemen sonra daha fazla sözcük öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda iki hafta sonra daha fazlasını hatırladıklarını keşfetti. Ayrıca, düşük sözel yeteneğe sahip katılımcıların, yüksek sözel yeteneğe sahip katılımcılara göre sözlükten daha fazla yararlandığını ve buna bağlı olarak da düşük sözel yeteneğe sahip katılımcıların bağlamsal tahmin stratejisini daha çok kullandıkları görülmüştür. Knight'ın bulduğu bir başka ilginç şey de yüksek sözel yeteneği olan öğrencilerin, anlamını başarılı bir şekilde tahmin etseler bile bu sözcüğü sözlükte de arayacak olmalarıydı ki bu Hulstijn (1993) ile uyumlu bir bulgudur.

Sözlük stratejisinin avantajı Luppescu ve Day (1993) tarafından yapılan bir çalışmada doğrulanmıştır. Sonuçlar, okuma yoluyla sözcük öğreniminde kullanılan sözlük stratejisi için açık bir avantaj olduğunu ortaya koysa da pasajı okumak için harcanan süre normal öğrenmeye göre neredeyse iki kat daha fazlaydı.

ESL/EFL öğrencileri için bir sözlüğün kullanılabilirliğine dair daha fazla kanıt, Longman Çağdaş İngilizce Sözlüğü' nün hem okuduğunu anlamada hem de sözcük öğrenmede etkililiği üzerine yapılan üç deneyin sonuçlarını bildiren Summers'ta (1988) bulunabilir. Sonuçlar, test edilen tüm koşullarda sözlüğün kullanılmasının, cümlelerde yeni sözcüklerin başarılı bir şekilde üretilmesine daha elverişli olduğunu gösterdi.

● Not Alma Stratejileri

Not Alma ve Sözcük Öğrenme

Yeni bir sözcük bilgi aldıktan sonra, öğrenciler sözcük defterleri, sözcük kartları veya sadece kenar boşlukları boyunca veya satırlar arasında notlar alabilirler. Ancak öğrenciler not almada ne yaptıkları ne zaman not aldıkları ve nasıl not aldıkları konusunda farklılık gösterirler.

● Ezbere Tekrar Etme Stratejileri

İnsanların seçip kullandığı ilk ve en kolay strateji, basitçe, yeni sözcükleri tanıyana kadar tekrarlamaktır. Crothers ve Suppes (1967), amaç sözcük çiftlerini hatırlamaksa, nispeten kısa bir süre içinde şaşırtıcı bir miktarın öğrenilebileceğini keşfetti.

Sözcük listelerinin tekrarının ve hatırlanmasının hızına odaklanan hemen hemen tüm çalışmalar aynı sonuca varmıştır: unutma çoğunlukla ilk karşılaşmadan hemen sonra gerçekleşir ve daha sonra unutma hızı yavaşlar. Anderson ve Jordan (1928), ilk öğrenmeden hemen sonra, 1 hafta, 3 hafta ve 8 hafta sonra hatırlanabilen sözcük sayısını incelemiş ve sırasıyla %66, %48, %39 ve %37'lik bir öğrenme oranı keşfetmiştir. Bu nedenle öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcükleri ilk karşılaşmadan hemen sonra tekrar etmeye başlamaları önerildi. Aralıklı hatırlama ve tekrarlar daha sonra daha uzun aralıklarla yapılmalıdır.

Öğrenilen sözcüklerin yüksek sesle tekrarlanmasının sessiz bir şekilde tekrarlanmasından daha iyi akılda tutulduğu düşünülmektedir. Bu duruma örnek olarak Seibert (1927), sözcük öğreniminde şu üç metoda dikkat çeker: 1. yüksek sesle çalışmak; 2. yazılı hatırlamayla yüksek sesle çalışmak; 3. sessizce çalışmak. Bu üç

metod arasında ise en etkili sözcük öğrenme şeklinin yüksek sesle çalışmak olduğunu vurgulamıştır.

● Kodlama Stratejileri

Sözcük listesi tekrarıdan ziyade sözcük edinme stratejilerinin daha derin işleme stratejilerine odaklanmaktadır. Bu strateji dört alana odaklanır: Hafıza, biçim, anlam ve kullanım (Gu,2003).

Anımsatıcılar: Hafızaya odaklanmak

En etkili anımsatıcılardan biri, anahtar sözcük yöntemidir: Ana dildeki bir sesin hedef dildeki bir başka sese benzeyen sözcükle (akustik bağlantı) bağlanması olarak tanımlanmaktadır.

Anımsatıcı araçlar, esas olarak, iki dilde eşleştirilmiş ses benzerliklerini tutmayı amaçlar ve genellikle dil bilgisi kurallarının hatalı olması pahasına bir sözcüğün referans anlamına odaklanmayı hedefler. Bir dildeki tüm sözcükler anımsatıcılar için aynı derecede uygun değildir. Anımsatıcılar öğrenmenin farklı aşamalarında daha uygulanabilir. Hedef dil sistemindeki çok sayıda kurulmuş olan benzerlikler oldukça keyfi eşleştirilmiştir. Bu yöntem ileri düzey öğrenciler için pek uygun olmasa da yeni başlayanlar için mutlak fayda sağlayacaktır (Cohen, 1987).

Sözcük oluşumu: Biçime odaklanmak

Temelde etimolojik bilginin öğrenci için neden önemli olduğu ve nelerin dikkate alınması gerektiği üzerinde durulur. Örneğin, Kelly (1991:80-81) Greko-Latin köklerinin bilgisinin, öğrencilerin bir sözcüğün ne anlama geldiğini tahmin etmelerine veya bir sözcüğün neden bu şekilde yazıldığını açıklamalarına yardımcı olduğu için ve mevcut anlamının mecazi kökenlerinden nasıl evrimleştiğini bilerek sözcüğü hatırlamanın sözcük dağarcığı gelişimine yardımcı olabileceğini ileri sürmüştür. Ilson (1983:77-80) öğrenciye yardımcı olabilecek 4 tür etimolojik bilgi tanımlamıştır: 1) etime ve köken bilgisi: 2) sözcük birimlerinin kurucu yapıları açısından morfolojik analizleri: 3) sözcük oluşum süreçleri açısından sözcük birimlerinin biçimbilimsel çözümlemeleri ve 4) sözcük birimlerinin oluşum ve gelişimlerinin bilişsel prosedürleri (örneğin metafor) açısından analizleri. Nation (1990:168-174) beceri

boyutuna odaklanmış ve bir öğrencinin ekleri kullanabilmesi için ihtiyaç duyduğu üç beceriyi özetlemiştir: yeni bir sözcüğü eklerin ve köklerin ortaya çıkması için parçalara ayırma; parçaların anlamlarını bilme ve parçaların anlamı ile sözcüğün anlamı arasında bağlantı kurabilme.

Semantik ağlar: Anlam üzerine odaklanmak

Sözcüksel anlambilim, sözcük öğrenimi ile ilgiliydi.

Nation (1990:191), bir grup öğrenciden ilgili madde ile ilgili aynı yanıt gerektirdiğinde, öğrenmeye yardımcı olacağını ileri sürmüştür. Öte yandan, yakından ilişkili maddelerden oluşan bir grupta her bir madde için farklı bir yanıt isteniyorsa, maddeler arasındaki farklar birbiriyle etkileşerek öğrenme görevini zorlaştıracaktır. "Anadili konuşan birinin beynindeki sözcükler arasındaki çağrışımlar ağı, ikinci dil öğrenenler için bir hedef olarak belirlenebilir, ancak bu, bu çağrışımları doğrudan öğretmenin bu hedefe ulaşmanın en iyi yolu olduğu anlamına gelmez" (Nation, 1990:190).

Kullanılan sözcük dağarcığı: Dil bağlamına odaklanma

Öğrencilerin bağlamdan yeni sözcükler öğrenmeleri, öğrencilerin başvurduğu ilk adım olabilir. Daha sonraki adım ise üst bilişsel sözcük seçimi ve sözcük kullanımı ile yeni öğrenilen sözcüğün görüldüğü bağlamla birlikte kodlanmaya edilerek öğrenilmesidir (örneğin, sözcüğü çevreleyen cümle ile hatırlama). Hatta bazıları yeni sözcüğü kullanarak bir cümle oluşturmaya çalışabilir ve böylece onu tekrar bir bağlam içerisinde kurgulayarak öğrenebilir (Sanaoui, 1995:15-16).

2.4.2.2 Schmitt'in Sınıflandırması

Öğrenciler yabancı dillerdeki sözcükleri öğrenirken, bildikleri tüm öğrenme stratejilerini kullanmıştır. Böyle strateji karmaşası öğrencilerin büyük bir enerji ve zaman kaybına sebep olmuştur. Bunu fark eden Schmitt (1997: 199-227), bu alandaki araştırmaları geliştirmek için, öğrencilerin sözcük öğrenimi için beş sözcük öğrenme stratejisi belirlemiştir.

- Belirleme Metodu (Determination Strategies)

- Sosyal Metot (Social Strategies)
- Bellek Metodu (Memory Strategies)
- Bilişsel Metot (Cognitive Strategies)
- Üst-bilişsel Metot (Metacognitive Strategies)

Belirleme Stratejileri (Determination Strategies)

Belirleme stratejisi, öğrencilerin sözcüğün anlamını kendi belirlemesi olarak tanımlanabilir. Belirleme stratejisinin temelleri, öğrencinin anlamını bilmediği sözcükleri tahmin ederek öğrenmesiyle başlar. Bu strateji hakkında, Schmitt (1997: 208), eğer öğrenciler bir sözcüğün anlamını bilmiyorlarsa, onu hedef dilin yapısı, sözcüğün etrafındaki bağlam, referans materyalleri veya başkalarına sorarak öğrenebileceklerini ifade etmiştir.

Belirleme stratejisinde, birkaç yol önemlidir: Sözcüğün anlamını metin bağlamından tahminde bulunmak, çift dilde veya tek dilde bir sözlük kullanmak, sözcük dizelgeleri yapmak, sözcük kartları kullanmak, sözcük elemanlarının eklerini ve köklerini analiz etmek.

Örneğin sözcük öğreniminde tahmin etmenin önemi dil öğreniminde yadsınamaz bir gerçektir (Nation, 2000: 232). Öğrenciler sözcüklerin anlamlarını bulmak ve analiz etmek için sözlük kullanırlar. Sözcüğün bir isim, sıfat veya fiil olduğunu kolayca belirleyebilirler. Bu, öğrencilerin stratejiyi kendi başlarına kullandıkları, başkalarına bağımlı olmadığı bir süreçtir. Dolayısıyla bu strateji kendi kendine eğitim için önemlidir (Schmitt, 2000).

Sosyal Stratejiler (Social Strategies)

Sosyal strateji, öğrencilerin çevresindekilerin yardımına başvurarak sözcükleri idrak etmesi şeklinde tanımlanabilir. Sosyal strateji, sözcük öğrenme yöntemlerinin ikinci basamağında gelir. Sosyal strateji metodunda, sözcüğü keşfetmeyi veya çevresindekilere danışarak yeni sözcüğün kalıcılığını korumayı içerir (Schmitt, 1997: 210).

Öğrenciler ilk aşamada yeni bir sözcük ile tanıştıktan sonra yeni sözcüğün anlamını veya eş anlamlısını öğrenmek istediklerinde, öğretmenlerine veya arkadaşlarına sorarak öğrenmektedir. İlk durumda karşılaştıkları yeni sözcüğün anlamını kalıcı olarak öğrenmek için sözcüğün anlamını ve eş anlamını belirlemek stratejinin kullanılması önemli olabilir. Yeni sözcüğün anlamını veya eş anlamlısını farklı şekillerde öğrenirken hem bilen arkadaşlarına hem de öğretmene sorarak o sözcüğün anlamını keşfederek öğrenirler (Schmitt, 1997: 210).

Sosyal stratejinin başka bir yolu da grup çalışmasıdır. Schmitt'e (1997: 211) göre öğrenciler, sözcüklerin anlamlarını keşfetmek için başkalarıyla birlikte öğrenebilecekleri bir grupta olmalıdır. Öğrenerek sözcüklerin anlamlarını keşfedebilir, ayrıca sözcükleri kullanabilir ve alıştırmalarla uygulayabilirler. Grup çalışması sırasında öğrenilen ve başkalarıyla iletişimde kullanılan sözcük kalıcı olabilir (Nation, 1997: 24).

Bellek Stratejileri (Memory Strategies)

Bu stratejide yeni sözcüklerin eskiden öğrenilmiş bilgi yardımıyla hatırlama şeklinde tanımlanabilir. Sanaoui'ye (1995: 17) göre öğrenciler öğrendikleri sözcükleri ezberlemek için bu stratejiyi kullanırlar. Bu stratejinin en belli başlı ilkelerinden biri yeni sözcükleri eski bilgilerle anlamaya dayanmasıdır. Önceki öğrendiği sözcüklerle yeni öğreneceği sözcükler arasında ilişki kurma stratejisidir.

Bu yöntemde öğrenciler daha önce öğrendikleri sözcükleri yeni sözcüklere anlam vermek için kullanabilirler. Yeni sözcükler beyinde gruplanır veya resmedilir. Schmitt (2000: 135), bu yöntemin şuuraltı bilgilere dayandığını belirtmiştir. Yeni sözcükleri daha kolay hatırlamak için eski bilgileri değiştirerek açıklama ve gruplanma yapılabilir.

Bellek stratejisinin temel kurallarından biri sözcük resimleme veya gruplamadır. Öğrenci, görüntüleriyle daha önce edindiği bilgileri hatırlayarak daha basit bir öğrenme aşamasına geçmiş olur. Bilindiği gibi, herhangi sözcüğü veya bilgiyi hatırlamak veya kullanmak, görmek veya uygulamaya koymak faydalıdır. Bundan dolayı bu yöntem, görsel ve işitsel materyallerin sözlü yani yazılı materyallerden çok daha yararlı ve verimli olduğu fikrinden yola çıkılarak ortaya konulmuştur. Underwood (1989: 19), resimlerin sözcüklerden daha iyi hatırlandığını vurgular ve

sözcüklerle resimler arasında ilişki kurulmasının daha verimli bir bellek metodu olduğunu işaret etmiştir.

Dili öğrenen hedef kitle, hafıza metodları aracılığıyla birçok sözcüğü saklayabilir ve hatırlayabilir. Çoğu zaman birlikte hatırlanacak sözler grup halinde yerleştirilir. Sözcükler gruplandırılırken kağıt üzerinde çeşitli şekiller alabilirler.

Bilişsel Stratejiler (Cognitive Strategies)

Tekrarlama yardımı ile sözcük öğrenme olarak tanımlanabilir. Bu yöntemin esas ilkesi tekrardır. Yazma, dinleme, konuşma gibi farklı yollarla sözcüğün öğrenilmesi pekiştirilir. Bilişsel stratejinin yolları arasında not tutma, sözlü ve yazılı tekrarlar, ders materyalinin sözcük hazinesinden yararlanma, sözcük defterine not alma, sözcük dizelgeleri oluşturma, sözcük dizelgelerini bantta dinleme ve nesnelere Türkçe yazı ile etiket yapıştırma bulunmaktadır (Yığın, 2014).

Schmitt (1997: 214) bilişsel stratejiler ile bellek stratejileri arasında bazı benzer noktalar olduğunu belirterek farklılıklarına da değinmiştir. Buna göre bellek stratejisinin, ilişkilendirme ve tahmin yolunu seçtiğini bilişsel stratejinin ise daha mekanik bir yapıda olduğunu, tahmine fazla yer bırakmadan tekrar yoluyla belleğin yenilenmeye çalışıldığını ifade eder.

Bilişsel stratejiler, sözcükleri tekrar öğrenmenin ve sözcükleri kontrol etmenin yolunu sağlar. Bu yollar, sözcüklerin tekrar yazılmasını ve konuşulmasını, sözcük kartlarının veya sözcük listelerinin oluşturulmasını içerir (Schmitt, 1997: 215). Sözcük dağarcığının geliştirilmesinde sözcük defterlerini kullanmak, not almayı öğrenmek en çok kullanılan stratejilerinden biridir. Öğrenciler derste sözcük notları alıp ders kitaplarının sözcük bölümünden faydalanabilirler.

Üst-bilişsel Stratejileri (Metacognitive Strategies)

Bu stratejilerden bahsedecek olursak, hangi sözcüklerin öğrenilmesinin daha önemli olduğunun belirlenerek bir öğrenme planı yapmak ve en etkin öğrenme yöntemini bulmak şeklinde tarif edilebilir. Bu, öğrencilerin kendi öğrendiklerini izleme ve test etme amacıyla kullandıkları bir stratejidir (Yığın, 2014: 268).

Bilişsel strateji plan yapma, takip ve sınama aşamalarını barındırır. Türkçe öğrenen bir öğrencinin Türkçe düzeyini geliştirmek için filmler izlemesi, Türkçe gazeteler okuması, Türkçe şarkılar dinlemesi, haberleri Türkçe takip etmesi, Türkçe öğrenmede üst bilişsel stratejiyi kullandığının göstergesidir. Buradaki temel amaç, öğrencilerinin ne kadar sözcük bildiğini veya eksikliklerinin neler olduğunu anlaması, yani kendilerini değerlendirip sınamalarıdır (Yığın, 2014: 268).

Gu ve Johnson (1996: 647) bu stratejinin dil öğrenmede başarı gösteren yeni öğrendikleri dili anlamaya başlayan öğrenciler tarafından özellikle tercih edildiğini belirtmişlerdir. Üst bilişsel strateji, öğrencinin daha iyi çalışmak için plan yapmasına, dil öğrenirken kendi gelişimini takip etmesine, öğrenme sürecindeki aşamalarda kendini test ederek öğrenme sürecine karar vermesine kendisinin dahil olduğu bilinçli bir süreçtir (Schmitt, 2000: 136). Genel olarak üst bilişsel strateji, öğrencilerin özerkliği ve bilinci ile yakından ilişkilidir. Öğrencilere neyi ve ne kadar öğrendiklerini test etme, kendilerini izleme ve değerlendirme fırsatı verir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ BİLGİLER, YÖNTEM, BULGULAR VE YORUM

3.1. Araştırmanın Amacı

Sözcük öğretimi ve sözcük öğrenme stratejileri, dil öğreniminin en temel ve önemli unsurları olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler sosyal hayatta ve eğitim faaliyetlerinde kendi düşüncelerini dil yoluyla ortaya koyarlar. Herhangi bir bilgiyi etrafımızdakilere aktarırken sözcük seçimi ve sözcüğün nasıl kullanıldığı oldukça önem arz etmektedir. Öğrencilerin kendileri için en uygun sözcük öğrenme metodunu seçmesi, sözcük hazinelerini zenginleştirmesi ve yabancı dil düzeyini arttırması adına önem arz eder.

Yabancı dil öğreniminde iletişim becerileri temelde sözcüklerle başlamaktadır. Dört temel dil becerisi dinleme, okuma, yazma ve konuşmanın gelişebilmesi sözcük hazinesinin zenginliğine bağlıdır. Dil öğreniminin temelini oluşturan sözcükler, bireysel olarak dil becerilerini etkin bir şekilde kullanımına bağlı olarak gelişmektedir.

Sözcükler, yabancı dili öğrenenlerin kendi duygu, düşünce veya fikirlerini etkili bir biçimde kavramasına, doğru ve açık bir şekilde ifade edebilmesine büyük katkı sağlamaktadır. Sözcük öğrenimini kolaylaştıran öğrenme stratejilerinin kullanılması öğrenmeyi hızlandırmakta ve bilginin kısa sürede aktarılmasında büyük önem taşımaktadır.

3.2. Araştırmanın Önemi

Son dönemlerde yabancı dil öğreniminin nasıl daha kolay, hızlı ve etkili bir biçimde öğrenileceği üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Şanal (2017), sözcükbilim hakkında önemli araştırmalar yaparken. Schmitt (1997), Sansome (2000), Nation (2001), Fan (2003) ve Davis ve Kelly (2003), Yalçın ve Bozgeyik (2012) vb. araştırmacılar da sözcük öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmalar yapmıştır. Afganistan'da öğrencilerin Türkçe öğrenmek için kullandığı sözcük öğrenme stratejileri Naliba (2020) tarafından araştırılmıştır. Mehtap (2014), genel olarak

yabancıların sözcük öğrenme stratejileri araştırmıştır. Ama Çinli öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki araştırmalar yetersiz kalmıştır. Bu nedenle Çinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken kullandığı sözcük öğrenme stratejisinin araştırıldığı bu çalışmanın literatürdeki boşluğu bir nebze de olsa dolduracağı düşünülmektedir.

3.3. Problem ve Alt Problemler

Çinli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken kullandıkları sözcük öğrenme stratejileri nelerdir?

Bu doğrultuda çalışmada öncelikli olarak aşağıdaki alt problemler araştırılacaktır.

3.3.1. Alt Problemler

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrenciler tarafından en fazla kullanılan sözcük öğrenme metotları hangileridir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrenciler sözcük öğrenmeyi zor bir konu olarak görüyorlar mı?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerini kullanmalarında çevresel değişkenlere (cinsiyet, yaş, düzey vb.) göre herhangi bir farklılık var mıdır?

3.4. Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Çin'de Türkçe eğitimi gören Çinli öğrenciler ile sınırlandırılmıştır. Türkiye'de Türkçe öğrenen ya da kendi çabasıyla veya özel kurslar vasıtasıyla Türkçe öğrenen Çinli öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir. Öğrenmede çevresel koşulların ve kullanılan farklı yöntemlerin öğrenme üzerindeki etkisi göz önüne alındığında çalışmanın tek bir alanla sınırlandırılması uygun görülmüştür.

Araştırma, aktif olarak Çin'deki üniversitelerin herhangi birinde Türkçe öğrenim gören öğrenciler ile bu bölümden mezun olan öğrencilere çevrimiçi olarak uygulanan anket sonuçlarına dayanmaktadır.

YÖNTEM

3.5. Araştırma Deseni

Yapılan bu çalışmada, nicel araştırma desenlerinde betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. “Yaşanan gerçek olayları ve olguları objektif olarak, nesnelleştirerek gözlem yapılabilir hale getiren, ölçümleyebilen ve sayısal olarak ifade eden araştırma türü nicel araştırma olarak tanımlanmaktadır” (Büyüköztürk vd., 2016: 12). Objektif, tarafsız bir yaklaşımla standart, sabit yapılar ve değerlendirme kriterleri kullanılarak araştırma raporu yazılmaktadır (Creswell, 2019, p.13). Tarama araştırma, betimleyici bir araştırma yöntemidir, örneklemden elde ettiği bilgilere dayalı olarak evren hakkında genelleme yapar. Genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemeler üzerinde araştırma yapılmaktadır (Metin, 2014: 79). Yapılan bu çalışmada, Çinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerinin neler olduğunu anlamak için nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır.

3.6 Evren ve Örneklem

Türkçenin yabancılara öğretimi, Çin Üniversiteleri bünyesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde öğrenim gören ve mezun olan öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Çin Üniversitelerindeki Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde Türkçe öğrenen ve bu bölümlerden mezun olan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerinde olmak üzere toplam 175 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya Xi'an Yabancı Diller Üniversitesinden 80, Guangdong Yabancı Diller Üniversitesinden 3, Tianjin Yabancı Çalışmalar Üniversitesinden 7, Sichuan Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi 14, Shanghai Uluslararası Araştırmalar Üniversitesinden 12, Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesinden 9, Zhejiang Yuexiu Yabancı Diller Üniversitesinden 9, Pekin Dil ve Kültür Üniversitesinden 8, Pekin İkinci Yabancı Dil Üniversitesinden 2, ve Xinjiang Eğitim Enstitüsünden 1 öğrenci gönüllü olarak katılmış ve ilgili anketi doldurmuştur.

3.7 Çalışma Grubu

Çinli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerini araştıran bu çalışma, Çin'deki 10 farklı üniversitenin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde okumakta olan öğrencileri kapsamaktadır.

Anket öğrencilerin kişisel bilgilerini içermektedir: yaş, cinsiyet, okumakta oldukları veya mezun oldukları üniversiteler, bildikleri yabancı diller ve Türkçe düzeyleri gibi değişkenlerden oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan Çinli öğrenciler, Çin'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi görmüştür. Bu çalışmaya Türkiye'de Türkçe öğrenen Çinli öğrenciler dahil edilmemiştir. Çin'de Türkçe öğrenim gören Çinli öğrencilerin stratejilerini araştırmak için mekân farkı değişkenine bakılmamıştır.

Araştırmaya katılan Türk Dili ve Edebiyat Bölümünden 175 öğrencinin sayı dağılımı şu şekildedir:

Tablo 2. Katılımcıların kuruma göre dağılımı

Kurumlar	Sayısı	Yüzdesi (%)
Pekin İkinci Yabancı Dil Üniversitesi	2	1.1
Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi	8	4.6
Guangdong Yabancı Diller Üniversitesi	33	18.9
Shanghai Uluslararası Araştırmalar Üniversitesi	12	6.9
Sichuan Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	14	8.0
Tianjin Yabancı Çalışmalar Üniversitesi	7	4.0
Xi'an Yabancı Diller Üniversitesi	80	45.7
Xinjiang Eğitim Enstitüsü	1	0.6
Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	9	5.1
Zhejiang Yuexiu Yabancı Diller Üniversitesi	9	5.1
Toplam	175	100.0

Tablo 2, katılımcıların dağılımını göstermektedir. Ankete katılım sağlayan öğrencilerin oranına bakıldığında en yüksek oranı Xi'an Yabancı Diller Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde okuyan öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir (80 katılımcı, 45.7%). Guangdong Yabancı Diller Üniversitesi ise katılım oranı sıralamasında 33 katılımcıyla (35.1%) ikinci sırada gelmektedir. En az katılım ise Xinjiang Eğitim Enstitüsünden gelmiştir (1 katılımcı, 0.6%).

Bu sonuç aynı zamanda Çin'deki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin mevcut durumu ile de ilgilidir. Xi'an Yabancı Diller Üniversitesi, Çin'deki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde en çok öğrenci kabul eden üniversitedir (Liu, 2021), Xinjiang Eğitim Enstitüsü'nün Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü daha yeni açılmış ve daha az öğrenciye sahiptir.

Araştırmaya katılan 175 katılımcının cinsiyet, yaş ve dil düzeylerine göre dağılımı aşağıdaki tablolarda gösterildi.

Tablo 3. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	N	Yüzdesi (%)
Erkek	42	24.0
Kadın	133	76.0
Toplam	175	100.0

Araştırmaya katılan 175 katılımcının 42'si erkek ve 133'ü kadındır. Katılımcıların %76'sı kadın ve %24'ü erkektir. Kadın katılımcılar erkek katılımcılara oranla daha fazladır. Bu sonuç Çin üniversitelerindeki Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri ile ilgili olarak kadınların erkeklerden sayıca daha fazla olduğu bilgisini ve öğrencilerin cinsiyete göre dağılımındaki farklılığı bir dereceye kadar doğrulamaktadır. Her yıl üniversiteler tarafından yayınlanan cinsiyet dağılımı verilerine göre, Çin'deki üniversitelerin yabancı dil bölümlerinin cinsiyet dağılımında kadınlar çoğunlukta olup erkeklerin sayısını geçmektedir. Yani dil bölümleri kadınlar tarafından daha çok tercih edilmektedir. Bu sonuca göre Çin'de ana ve yabancı dillerde eğitim alan öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında kadınların erkeklerden sayıca daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı

Yaş	N	Yüzdesi (%)
18~20	101	57.7
18 yaş altı	2	1.1
21~23	53	30.3
24 yaş üstü	19	10.9
Toplam	175	100.0

Araştırmada dört yaş kategorisi (18 yaş altı, 18-20, 21-23 ve 24 yaş üstü) belirlenmiştir. Araştırmaya katılım sağlayanların çoğu 18-20 yaş aralığındaki öğrencilerdir (N=101, 57.7%). İkinci sırada 21-23 arasındaki öğrenciler gelmektedir (N=53, 30.3%). 18 yaş altı katılımcıların ise en son sırada yer aldığı gözlenmektedir. (N=2, 1.1%).

Tablo 5. Katılımcıların dil düzeylerine göre dağılımı

Düzye	N	Yüzdesi (%)
A1	30	17.1
A2	31	17.7
B1	25	14.3
B2	23	13.1
C1	66	37.7
Toplam	175	100.0

Tablo 5, katılımcıların dil düzeylerini göstermektedir. Katılımcıların çoğunu C1 düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır (N=66, 37.7%). En az katılım B2 düzeyinden gelmiştir (N=23, 13.1%).

3.8. Veri Toplama ve Analizi

Bu araştırmada veri toplama aracı sözcük öğrenme strateji ölçeğidir. Çinli öğrencilerin Türkçe sözcük öğrenme stratejilerinin neler olduğunun belirlenmesi için Schmitt (1997), Oxford (1990) ve Nazarı (2020) anketleri uyarlanmıştır. Sözcük öğrenme strateji ölçeğinde öğrencilerin kişisel bilgileri (cinsiyetleri, yaşları, bildikleri yabancı diller ve Türkçe düzeyleri) ve sözcük öğrenme stratejileri hakkında veriler toplanmıştır.

Ölçek toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekte, bellek, belirleme, bilişsel, üst bilişsel ve sosyal stratejiler olmak üzere beş adet alt ölçek de bulunmaktadır. Bilişsel stratejileri ölçen bölüm dört sorudan oluşmakta, diğer stratejiler için likert ölçekli beş soru bulunmaktadır. Katılımcılar stratejileri ölçen anket soruları için “hiç kullanmam, nadiren kullanırım, ara sıra kullanırım, genellikle kullanırım, her zaman kullanırım” cevaplarından birini işaretlemişlerdir.

Tablo 6. 24 Maddelerin Güvenirliliği

Cronbach's Alpha	N of Items
0.862	24

$\alpha > 0.7$

Anketin geçerlilik ve güvenirlik çalışması Cronbach's Alfa iç tutarlılık ve güvenirlik için ölçülen sorular ve verilen cevapları 0.873 olarak bulmuştur. Cronbach's Alpha katsayısının 0.7 değerinden fazla olduğundan ölçeğin güvenirlik düzeyi iyi olarak nitelendirilmiştir (Kılıç,2016,47).

Bu çalışmada öncelikle anketin SPSS veri dosyası indirilmiştir. Araştırmanın amacına göre, Çin'de Türk Dili ve Edebiyatı Anadalında Türkçe eğitimi alan öğrencilerin verileri seçilmiştir. Bu nedenle Türkiye'de Türkçe öğrenen veya kendi kendine öğrenen öğrencilerden gelen veriler hariç tutulmuştur.

Katılımcıların ilgili verileri seçildikten sonra bunlar ayrı bir dosyaya konmuştur. Araştırmadan elde edilen verileri analiz etmek için bazı testler yapılmıştır.

Çalışmada, Çin'de Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin verilerini analiz etmek için tanımlayıcı istatistiksel yöntemler kullanmıştır. Veriler normallik açısından; grafiksel ve istatistiksel ölçümler (standartlaştırılmış puanlar ve aykırı değerler) aracılığıyla kontrol edilmiştir. Veriler normalliğe uymadığından nanparametrik tanımlayıcı Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H testi kullanılarak istatistik testlerle analiz edilmiştir. Kişisel bilgi ile sözcük öğrenme stratejilerine ait elde edilmiş olan verilerin analizi SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 25.0 yazılımı ile analiz

edilmiştir. Çinli öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerinde en çok tercih ettiği stratejileri belirlemek için tanımlayıcı bir tarama modeli kullanılmıştır.



BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma probleminin ve alt problemlerinin veri analizi için araştırmaya katılan öğrencilerin sözcük öğrenme stratejileri belirlenmiştir. Bireylerin bilgileri, analizleri ve bunun için bulguları da sunulmuş.

Çinli öğrencilerin genel Türkçe sözcük öğrenme stratejilerini kullanım durumları analiz edilmiş ve sunulmuştur. Bireysel bilgiler ve sözcük öğrenme stratejisi kullanımı arasındaki ilişkinin detaylı analizi de verilmiştir. Çoklu yanıt analizleri, Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H testi ve betimleyici istatistik uygulanmıştır.

3.9. Çinli Öğrencilerin Kullandıkları Sözcük Öğrenme Stratejileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışma Çinli öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerinin neler olduğu üzerine yapılan bir araştırmadır. Araştırmanın birinci alt problemini “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin çoğunlukla kullandığı sözcük öğrenme stratejileri nelerdir?” sorusu oluşturmuştur. Öğrencilerin en çok hangi stratejiyi kullandığı sorusuna cevap vermek için betimleyici istatistiksel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 7. Katılımcıların genellikle kullandığı sözcük öğrenme stratejilerin betimleyici istatistik sonuçları

Stratejiler	N	S	Ort.	Oran
Bellek	175	0.57690	3.2697	Orta
Belirleme	175	0.57089	3.5006	Yüksek
Bilişsel	175	0.76169	3.4829	Orta
Üst bilişsel	175	0.61032	3.2446	Orta
Sosyal	175	0.57921	3.7806	Yüksek

Not: S, standart sapma istatistiklerini gösterir

Çinli öğrenciler tarafından kullanılan sözcük öğrenme stratejilerini belirlemek için betimleyici (descriptive) istatistikler kullanılmıştır. Tablo 7'de görüldüğü gibi Çinli öğrencilerin en çok kullandığı strateji sosyal ve belirleme stratejileridir. Bu stratejinin aritmetik ortalaması 3,78 ve 3,50'dir. Katılımcıların en az kullandığı

stratejinin ise üst-bilişsel (Orta=3.24) ve bellek (Orta=3.27) stratejisi olduğu belirlenmiştir.

Ünlü dilbilimciler Schmitt (1997) ve Oxford (1990) stratejilerin değerlendirme sistemini düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç düzeye ayırmıştır. Sözcük öğrenme stratejileri 2,4'ün altındaki puanlama sistemi strateji kullanımının düşük, 2,4-3,5 arası strateji kullanımının orta, 3,5'in üzerindeki puanlar ise sözcük öğrenme stratejilerini yüksek oranda kullandıklarını göstermiştir. Katılımcılar tarafından kullanılan sözcük öğrenme stratejileri bahsedilen değerlendirme sistemine göre katılımcıların bellek, üst bilişsel ve bilişsel stratejileri kullanımları orta düzeydedir. Belirleme ve sosyal strateji ise yüksek düzeyde kullanılmıştır. Yani öğrenciler Türkçe sözcükler öğrenirken birden çok stratejiyi sık sık kullandıkları söylenebilir.

Araştırmanın betimleyici istatistik analize göre, Çinli öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerinden en çok sosyal ve belirleme stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Özellikle sosyal stratejiler en sık kullanılan stratejiler arasında yer almıştır. Buna karşılık olarak üst-bilişsel stratejiler ise en az kullanılan stratejilerdir. Yani Çinli öğrenciler Türkçe sözcükler öğrenirken en çok sosyal yöntemlerle veya etkinliklerle Türkçeyi öğrenir veya pratik yaparlar.

Bunlar stratejilerin alt boyutlarında her maddenin kullanımının detaylı analizi aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 8. Bellek stratejilerin kullanımının betimleyici istatistik sonuçları

Strateji	Sorular	S	Ort.	Oran
Bellek	1. Türkçe sözcükleri öğrenirken, sözcüğün türüne (isim, sıfat, fiil...) bakarım	0.95336	3.8171	Yüksek
	2. Türkçe sözcüğü unuttuğumda, eş anlamlısını hatırlamaya çalışırım.	0.90108	3.2800	Orta
	3. Türkçede yeni rastladığım sözcükleri ezberlemek adına küçük küçük kağıtlara not alırım.	1.06575	2.4743	Orta
	4. Bir Türkçe sözcüğü hatırlamak için, o sözcüğün resmini zihnimde canlandırım.	1.00010	2.9257	Orta
	5. Sözcüğün anlamını bulunduğu içerikten tahmin ederim.	0.77362	3.8514	Yüksek

Notu: S, standart sapma istatistiklerini gösterir

Bu beş sözcük öğrenme stratejisinin arasında, bellek stratejileri ve üst bilişsel stratejileri en az kullanılmıştır.

Sözcük bellek stratejisinin beş maddesinde katılımcıların en çok tercih ettiği sözcüklerin yer aldığı içeriye göre sözcükleri anlamlarını tahmin etmeleri olmuştur. (Ortalama=3.85). İçeriğe bakarak sözcük öğreniminde öğrenciler sözcüğün bulunduğu içeriği birden fazla düşünürler. Bu nedenle öğrendiği sözcük ve sözcüğün bulunduğu içerik hakkında daha derin bir izlenime sahip olabilirler. Sonuç olarak bu strateji öğrencilere, sözcüklerin bağlamına aşina olmalarına ve öğrendikleri sözcükleri sözlü ve yazılı olarak uygulamalarına yardım eder. Ayrıca öğrenciler Türkçe sözcükleri öğrenirken, sözcüğün türünü (isim, sıfat, fiil...) kontrol eder. Sözcükleri unuttuklarında bu sözcüklerin eş anlamlarını hatırlamaya çalışır. Bu stratejileri kullanırken öğrenciler sözcükleri iki katmanlı olarak öğrenebilir. Bu da öğrencilerin geniş bir sözcük hazinesine sahip olmasını sağlamaktadır.

Katılımcıların daha az kullandığı ve tercih ettiği strateji ise sözcük kartları ile öğrenme çalışmalarıdır. Yani öğrencilerin sözcüklerin kalıcılığını sağlamak için sözcük kartlarını kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Bellek stratejileri puanlarına göre, “Sözcük öğrenmek için kartlara yazma”, aynı anlama gelen sözcükleri hatırlama ve “Bir sözcük öğrenirken zihinde bir resim hayal etme” maddelerinin katılımcılar tarafından orta düzeyde kullanıldığı anlaşılmıştır. “Sözcüğün bulunduğu içeriğe bakarak anlamını tahmin etme” ve “Türkçe sözcüğün türünü (isim, sıfat, fiil...) kontrol etme” maddelerinde yüksek oranda kullanıldığı anlaşılmıştır.

Tablo 9. Belirleme stratejilerin kullanımının betimleyici istatistik sonuçları

Strateji	Sorular	S	Ort.	Oran
Belirleme	1. Türkçe sözcük öğrenirken (Türkçe-Çince ve Çince -Türkçe) sözlük kullanırım.	0.91752	4.1200	Yüksek
	2. Yazılı metinde bilmediğim sözcük olduğunda yandaki şema, resimlere bakarak tahmin ederim.	0.90254	3.5086	Yüksek
	3. Türkçe sözcük öğrenirken sözcüklerin ek ve köklerini analiz ederim.	0.92148	3.7829	Yüksek
	4. Yeni sözcükleri öğrenmek için sözcük kartları kullanırım.	1.00697	2.3257	Düşük
	5. Sözcüğün kök, önek ve aldığı takıları çalışırım.	0.94502	3.7657	Yüksek

Notu: S, standart sapma istatistiklerini gösterir

Belirleme stratejilerini kullanırken öğrenciler en çok Türkçe-Çince veya Çince - Türkçe sözlük kullanarak Türkçe sözcükler öğrenmiştir (ortalama=4.12). İkinci olarak öğrenciler sık sık sözcüklerin etimolojik kökenine yani ek ve köklerine odaklandıkları tespit edilmiştir. (Ortalama=3.78). Öğrencilerin sözcükleri ilk kez öğrenirken üzerinde durduğu bir başka konu ise sözcüğün örnekleri, kökleri ve takılarıdır. Bunun yansıması metin halinde yer alan yeni sözcükleri şemalara ve resimlere bakarak tahmin etmişlerdir. Bu dört stratejinin kullanıldığı düzey ise yüksek düzeydir. Belirleme stratejilerinde “Sözcük kartları kullanarak yeni sözcükleri öğrenme” en az kullanılan stratejidir. Bu strateji düşük oranında kullanılmıştır.

Tablo 10. Bilişsel stratejilerin kullanımının betimleyici istatistik sonuçları

Strateji	Sorular	S	Ort.	Oran
Bilişsel	1. Türkçe sözcük öğrenirken sözcük defteri tutarım.	1.16015	3.5943	Yüksek
	2. Öğrenmek istediğim Türkçe sözcükleri not alarak çalışırım.	0.97293	3.8629	Yüksek
	4. Türkçe sözcükleri eş veya karşıt anlamlarıyla birlikte öğrenirim	0.99467	3.1829	Orta
	5. Türkçe sözcük öğrenmek için sözcük liste oluşturma.	1.05083	3.2914	Orta

Notu: S, standart sapma istatistiklerini gösterir

Bilişsel stratejilerde katılımcı en çok not alarak Türkçe sözcükleri öğrenmiştir. Yani öğrenciler sözcükleri akılda tutmayı en çok kısa notlar yazarak öğrenmişlerdir (Ortalama=3.86). Aynı zamanda öğrencilerin bu stratejide sözcük defteri aldıkları da yüksek bir oranda belirlenmiştir (Ortalama=3.59). Bir başka sözcük öğrenme stratejisi olan sözcük listesi oluşturma; sözcükleri eş/karşıt anlamlarıyla beraber öğrenme; öğrenciler tarafından orta düzeyde tercih edilen stratejilerdir. Bunun yanı sıra Çinli öğrencilerin ise bu iki stratejiye daha az önem verdikleri de gözlenmiştir.

Bilişsel stratejilerin kullanımında katılımcıların yazarak öğrenmeyi çok kullandıkları 1. ve 2. stratejilerinden anlaşılmaktadır. Bu da Çinli öğrencilerin daha çok gözle görme ve elle yazma duyularını kullanarak sözcük öğrendiğini göstermektedir. Yani öğrencilerin okuma ve yazma becerileri daha gelişmiş, konuşma ve dinleme becerileri ise biraz az gelişmiştir.

Tablo 11. Üst-bilişsel stratejilerin kullanımının betimleyici istatistik sonuçları

Strateji	Sorular	S	Ort.	Oran
Üst-bilişsel	1. Türkçe sözcük öğrenirken planlı bir şekilde öğrenirim.	1.00726	2.9486	Orta
	2. Sözcük öğrenirken en uygun yöntemi bulmaya çalışırım.	0.82398	3.8514	Yüksek
	3. Türkçe bir film ya da video seyrederken bilindik Türkçe sözcüklerin konuşulması merakımı artırır.	0.95663	3.5543	Yüksek
	4. Türkçe şarkılar dinlerken sözcük öğrenirim.	0.99467	2.8171	Orta
	5. Sözcükleri kavradıktan sonra belirli zaman aralıklarında tekrarlamak üzere bir plan yaparım.	0.85277	3.0514	Orta

Not: S, standart sapma istatistiklerini gösterir

Üst-bilişsel stratejileri

Çinli öğrencilerin üst-bilişsel sözcük öğrenme stratejilerinde en çok kullandıkları metot kendileri için en uygun yöntemi bulmaya çalışmaktır. Yani öğrenciler Türkçe sözcük öğrenmek için uygun bir yol bulmanın önemli olduğunu düşünmüştür. Katılımcılar Türkçe bir film veya video izlerken öğrendikleri sözcüklerin nasıl kullanıldığına da dikkat etmiştir. Yani film veya videoları sadece eğlenmek için izlememişler, aynı zamanda bu film ve videolardan dile dair bilgiler de edinmişlerdir. Fakat şarkı dinlerken sözcük öğrenme stratejisinin kullanımının düzeyi düşüktür. Yani dinlemeyle sözcük öğrenmenin az olduğunu belirlenmiştir. Planlı bir şekilde tekrarlanmazsa sözcükler unutulur. Öğrencilerin planlı öğrenmez ve kullandıkları stratejileri tekrar etmezse öğrendikleri sözcükleri unutmalarına neden olabilir

Beş üst-bilişsel stratejide ikinci ve üçüncü stratejiler en çok başvurulan stratejilerdir ve değerlendirme sistemine göre bu iki strateji yüksek oranda kullanıldığı varsayılmıştır. Birinci, dördüncü ve beşinci orta düzeydedir, daha az öğrenci tercih etmiştir.

Tablo 12. Sosyal stratejilerin kullanımında betimleyici istatistik sonuçları

Strateji	Sorular	S	Ort.	Oran
Sosyal	1. Bilmediğim Türkçe sözcükleri öğretmenden bir bağlam içinde kullanmasını isterim.	0.83981	3.9600	Yüksek
	2. Türkçe sözcük öğrenirken, öğretmenin yardımına ihtiyaç duyarım.	0.91343	3.7886	Yüksek
	3. Bilmediğim sözcük anlamını sınıf arkadaşlarıma sorarım.	0.82760	3.7886	Yüksek
	4. Öğrendiğim Türkçe sözcükleri yanlış söylediğimde arkadaşlarımdan düzeltmelerini isterim.	0.76379	4.1771	Yüksek
	5. Sözcüklerin yeni anlamlarını grup aktivitelerin içinde keşfederim.	0.93703	3.1886	Orta

Not: S, standart sapma istatistiklerini gösterir

Sosyal strateji, Çinli öğrencilerin en çok tercih ettikleri stratejidir. Sosyal stratejilerin beş maddesinden dördü yüksek oranda kullanılmıştır. En yüksek olan ise, öğrendikleri Türkçe bir sözcüğü yanlış söylemeleri durumunda arkadaşları tarafından hatalarının düzeltilmesini istemeleridir (Ortalama=4.18). Öğrenciler yeni bir sözcükle karşılaştığında öğretmenlerinden sözcüğün kullanıldığı bir örnek istemişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerden detaylı sözcük öğretmesini ve kendilerine yardım etmelerini istemiştir. Sözcüklerin anlamlarını sınıf arkadaşlarına sormayı çokça tercih ettikleri de gözlemlenmiştir. Ayrıca sözcüklerin farklı anlamlarını grup aktivitelerinde öğrenmelerinin oranı ıste ortadır.

Çinli öğrenciler Türkçe sözcükleri öğrenirken öğretmenlerine ve arkadaşlarına sorarak ve onlardan yardım isteyerek öğrenmektedirler. Bu en çok rastlanılan sözcük öğrenme biçimidir.

3.10. Cinsiyete Göre Sözcük Öğrenme Stratejilerin Kullanımı

Bu bölümde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme stratejilerinin kullanımı cinsiyete göre dağılımı ele alınmıştır. Sözcük öğrenme stratejisini kullanma bakımından erkek ve kadın arasında istatistiki anlamda genel geçer bir farklılık bulunup bulunmadığının analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Cinsiyete göre sözcük öğrenme stratejilerin kullandıkları ile ilgili Mann Whitney-U test analiz sonuçları

Stratejiler	Cinsiyet	N	Sıra ortalama	Sıra toplamı	U	P
Sosyal	Erkek	42	90.54	3802.50	2686.500	0.708
	Kadın	133	87.20	11597.50		
Bellek	Erkek	42	87.71	3684.00	2781.000	0.966
	Kadın	133	88.09	11716.00		
Bilişsel	Erkek	42	84.73	3558.50	2655.500	0.629
	Kadın	133	89.03	11841.50		
Belirleme	Erkek	42	94.62	3974.00	2515.000	0.329
	Kadın	133	85.91	11426.00		
Üst-bilişsel	Erkek	42	85.35	3584.50	2681.500	0.695
	Kadın	133	88.84	11815.50		

Notu: $p < 0.05$ anlamlı farklılık var

Katılımcıların cinsiyete göre kullanılan sözcük öğrenme stratejileri verileri Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Tablo 13'teki sonuç $p > 0.05$ olduğundan öğrencilerin tercih ettikleri sözcük öğrenme stratejilerinde cinsiyet dağılımı bakımından önemli bir farklılık gözlenmemektedir.

Araştırmada öğrencilerin cinsiyete göre sözcük öğrenirken kullandıkları stratejilerin boyutlarının genelinde ve detaylı maddelerinde de anlamlı farklılık görülmemiştir. Başka bir ifadeyle, farklı sözcük öğrenme stratejilerini seçme ve kullanma konusunda erkekler ve kadınlar arasında belirli bir fark yoktur.

3.11. Yaşa Göre Sözcük Öğrenme Stratejilerin Kullanımı

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme stratejilerinin kullanımı bu bölümde yaşa göre ele alınmıştır. Sözcük öğrenme stratejisini kullanma açısından farklı yaşlardaki katılımcıların arasında istatistiki bakımdan genel geçer bir farklılık bulunup bulunmadığının analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Sözcük öğrenme stratejileri yaşa göre kullanımı

Stratejiler	Yaş	N	Sıra ortalama	Sd	P
Bellek	1. 18~20	101	88.88	3	0.140
	2. 18 aşağı	2	13.75		
	3. 21~23	53	85.16		
	4. 24 üzere	19	99.08		
Belirleme	1. 18~20	101	91.68	3	0.601
	2. 18 aşağı	2	67.25		
	3. 21~23	53	81.20		
	4. 24 üzere	19	89.58		
Bilişsel	1. 18~20	101	95.87	3	0.102
	2. 18 aşağı	2	95.25		
	3. 21~23	53	75.58		
	4. 24 üzere	19	80.05		
Üst bilişsel	1. 18~20	101	92.29	3	0.565
	2. 18 aşağı	2	97.25		
	3. 21~23	53	80.50		
	4. 24 üzere	19	85.13		
Sosyal	1. 18~20	101	95.37	3	0.030
	2. 18 aşağı	2	147.00		
	3. 21~23	53	76.22		
	4. 24 üzere	19	75.50		

Notu: $p < 0.05$ anlamlı farklılık var

Katılımcıların sözcük öğrenme stratejileri ile yaşları arasındaki ilişkiyi araştırmak için Kruskal Wallis-H testi analizi kullanılmıştır. Dört yaş grubuna ayrılmıştır. Farklı yaş grubuna göre sözcük öğrenme stratejilerin kullanılması analizinin sonucu Tablo14'te gösterilmiştir. Bellek, belirleme, bilişsel ve üst-bilişsel stratejilerin kullanılmasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Dört stratejinin p değeri 0.05'ten büyüktür. Ancak sosyal stratejilerinde yaşa göre p değeri küçük olduğundan anlamlı farklılık meydana geldiği görülmüştür.

Sosyal stratejilerin kullanımında hangi yaşlar arasında farklılık olduğunu bulmak için beş maddenin Mann Whitney-U test ile analizi yapılmıştır

Tablo 15. Sosyal stratejilerin yaşlara göre farkını bulmak üzere Mann Whitney-U Testi analiz sonucu

Stratejiler	Yaş	N	Sıra ortalama	Sıra toplamı	U	P
Sosyal	18~20	101	51.44	5195.00	44	0.171
	18 aşağı	2	80.50	161.00		
	18~20	101	83.29	8412.00	2092.000	0.025
	21~23	53	66.47	3523.00		
	18~20	101	62.64	6327.00	743.000	0.117
	24 üzere	19	49.11	933.00		
	18 aşağı	2	50.75	101.50	7.500	0.039
	21~23	53	27.14	1438.50		
	18 aşağı	2	18.75	37.50	3.5	0.06
	24 üzere	19	10.18	193.50		
	21~23	53	36.60	1940.00	498	0.944
	24 üzere	19	36.21	688.00		

Notu: $p < 0.05$ anlamlı farklılık var

Tablo 15 incelendiğinde, sosyal stratejilerde yaş grupları arasındaki farkın sebebini bulmak için Mann Whitney-U test analiz sonucuna bakılmıştır. Sonuca göre aşağıdaki yaşlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

21-23 ve 18 aşağı

21-23 ve 18-20

18-20 yaşlardaki katılımcılar 18 yaşından küçük ve 21-23 yaşlarındaki katılımcılara göre daha çok sosyal stratejileri tercih etmiştir. 18 yaşından küçük ve 18~20,18~20 ve 24 üzere,18 yaşından küçük ve 24 üzere, 21~23 ve 24 üzerindeki yaşlar karşılaştırılırken sosyal stratejilerin kullanmasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmada yaşa göre yapılan sözcük öğrenme stratejilerinin karşılaştırma analizinde sosyal strateji dışında diğer dört tür stratejinin arasında anlamlı bir farklılık

bulunmamaktadır. 18-20 yaş aralığındaki gençlerin sözcük öğrenme stratejileri arasından en çok sosyal stratejiyi kullandıkları gözlenmiştir. 18-20 yaş aralığı Çin’de üniversite eğitimi alan birinci ve üçüncü sınıf arasındaki yaş grubudur. Bu yaş grubu çeşitli dersler ve ders dışı etkinlikler nedeniyle öğretmenleri ve arkadaşlarıyla yakın etkileşim içinde olduklarından bu stratejiye başvurdıkları saptanmıştır.

3.12. Düzeylere Göre Sözcük Öğrenme Stratejileri Kullanımı ile İlgili Bulgular ve Yorum

Bu bölümde üçüncü araştırma sorusunun cevabı bulunmaktadır. Türkçeyi öğrenen Çinli öğrencilerin sözcük kavrama ve öğrenme metotlarını kullanmalarında düzeye göre farklılık olup olmadığının analizi yapılmıştır. Kruskal Wallis-H testi ile beş tür strateji hakkında anketin veriler analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Ek’teki Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16’da gösterildiği gibi, farklı Türkçe düzeylerinde kullanılan sözcük öğrenme stratejileri arasında p değerleri 0,05’ten büyük olduğundan istatistiksel bir fark bulunmamıştır.

Ancak sıralama ortalamalarına göre genel strateji boyutuna bakıldığında, beş stratejide her düzeyin strateji kullanımında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Belirleme ve bellek stratejisini en sık kullananlar B1 ve B2 düzeyindeki katılımcılar olmuştur.

Bilişsel stratejiyi ise en çok A1 ve A2 katılımcıları kullanmıştır. A2 ve B1 katılımcıları en çok üst-bilişsel stratejiyi kullanmıştır. Sosyal stratejiyi en çok kullananlar ise A1 ve B1 düzeyindeki katılımcılar olmuştur. Sonuç olarak C1 düzeyindeki öğrenciler stratejileri en az kullanan öğrencilerdir.

Bu farklılık analizde ortaya çıkmış olsa da P değerlerinin büyük olması nedeniyle anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna göre sözcük öğrenme stratejilerinin düzeyler üzerinde anlamlı etkisi olmayan bir değişken olduğu ifade edilebilir.

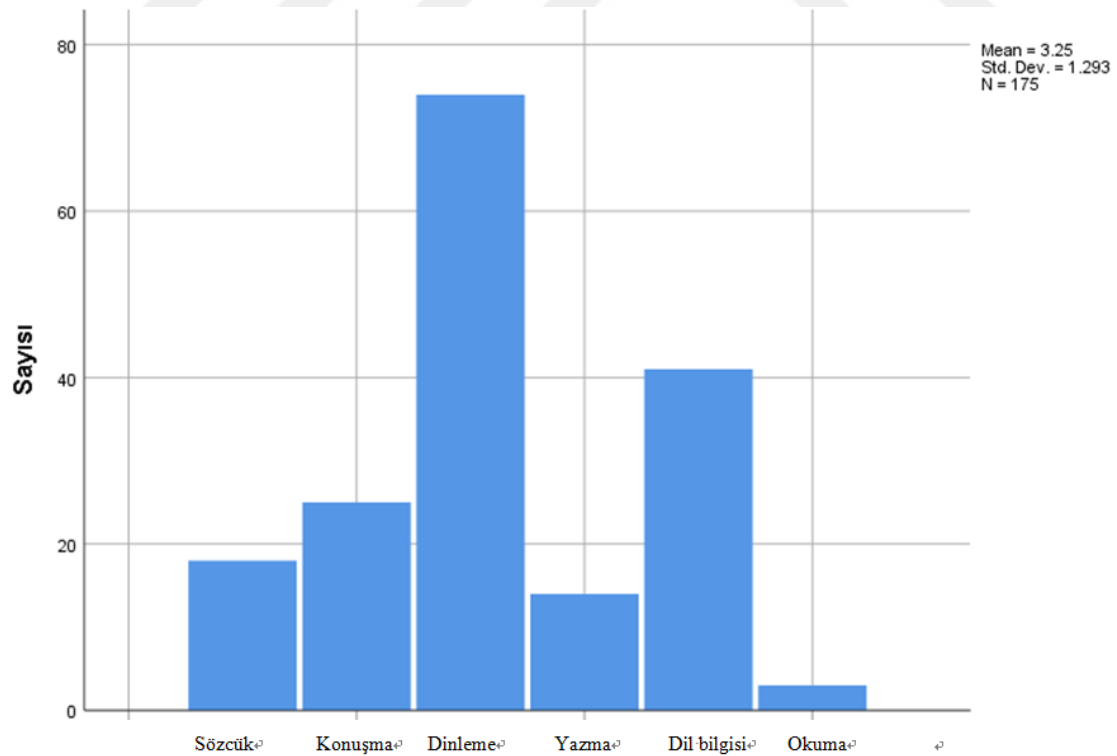
3.13. Katılımcıların Sözcük Öğrenme Stratejilerinin Öğreniminin Zor Olduğunu Düşünüp Düşünmedikleri ile İlgili Bulgular ve Yorum.

Araştırmanın ikinci alt problemi ise katılımcıların sözcük öğrenmeyi zor olarak görüp görmedikleri üzerinedir. Sonuçları elde etmek için çoklu yanıt analizi ve çapraz tablo tanımlayıcı analiz ile incelenmiştir.

Tablo 17. Katılımcılar tarafından öğrenilmesi zor olarak görülen konular

Konular	N	Yüzdesi (%)
Sözcük	18	10.3
Konuşma	25	14.3
Dinleme	74	42.3
Yazma	14	8.0
Dil bilgisi	41	23.4
Okuma	3	1.7
Total	175	100.0

Resim 7: Öğrenciler için öğrenilmesi daha zor olan konular



Tablo 17'ye ve Resim 7'deki histograma göre, öğrencilerin Türkçe öğreniminde dinlemenin kendileri için en zor kısım olduğunu düşünmüştür (N=74, 42.3%). İkinci

zor olan ise dilbilgisi öğrenimidir. Okuma ise katılımcılar arasında en kolay olan beceri arasında yer almaktadır. Dördüncü sırada ise katılımcıların sözcük öğrenme stratejilerini zor bir konu olarak algıladıkları görülmektedir. Sözcük öğrenimi konuşma, dinleme ve dilbilgisinden daha kolay olarak tanımlanırken; okumadan daha zor olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 18. Düzeylere göre öğrenilmesi zor olarak görülen konular

Düzy		Sözcük	Konuşma	Dinleme	Yazma	Dil bilgisi	Okuma	Toplam
A1	N	5	4	15	2	3	1	30
	Y üzdesi (%)	16.7%	13.3%	50.0%	6.7%	10.0%	3.3%	
A2	N	2	2	15	3	7	2	31
	Y üzdesi (%)	6.5%	6.5%	48.4%	9.7%	22.6%	6.5%	
B1	N	2	3	12	2	6	0	25
	Y üzdesi (%)	8.0%	12.0%	48.0%	8.0%	24.0%	0.0%	
B2	N	0	5	13	1	4	0	23
	Y üzdesi (%)	0.0%	21.7%	56.5%	4.3%	17.4%	0.0%	
C1	N	9	11	19	6	21	0	66
	Y üzdesi (%)	13.6%	16.7%	28.8%	9.1%	31.8%	0.0%	
Toplam		18	25	74	14	41	3	175

Bu kısımda katılımcıların Türkçe düzeylerine göre zor olarak hissedilen konuların neler olduğunun analizi yapılmıştır. Genel olarak A1, A2, B1 ve B2 düzeyinde öğrencilere göre en zor olan dinleme becerisi olmuştur. Ancak C1 düzeyinde bu durum farklıdır.

A1 düzeyinde, en zor olan konu dinleme becerisi (50.0%), ardından sözcük konusu (16.7%) olmuştur. Konuşma (13.3%) ve dilbilgisi (10.0%) üçüncü ve dördüncü sırada yer almıştır. Okuma becerisini (3.3%) en az zor bulan grubun A1 düzeyindeki katılımcılar olduğu gözlenmiştir.

A2 düzeyinde, en zor olan konu olarak ilk sırada dinleme becerisi gelirken (48.4%) ikinci sırayı dilbilgisi alır (22.6%). Sözcük, konuşma ve okuma aynı oranda (6.5%) zor olan konular olarak belirlenmiştir.

B1 düzeyinde A2 düzeyindeki gibi en zor olan dinlemeyi (48.0%) ikinci sırada dilbilgisi (24.0%) izler. Sözcük (8.0%) ve yazma (8.0%) becerisini az kişi zor olarak düşünmüştür. Okuma becerisi ise B1 düzeyi öğrenciler arasında zor olarak görülmemiştir (0.0%).

B2 düzeyindeki katılımcılar dinleme (56.5%) ve konuşma (21.7%) becerilerini en zor iki beceri olarak seçerken; zorluk derecesi açısından dilbilgisinin dinleme ve konuşma becerilerini takip ettiği görülmüştür. Sözcük ve okumanın zor bir konu olduğunu ifade eden kişi yoktur (0.0%).

C1 düzeyinde dilbilgisi öğrenimi (31.8%) en zor olan konu olarak ifade edilmiş; dinleme (28.8%), konuşma (16.7%), ve sözcük (13.6%) öğrenimi ise dilbilgisinden sonra gelen konular olarak sıralanmıştır. Okuma becerisini zor olarak kimse seçmemiştir (0.0%).

Genel olarak bakıldığında Çinli öğrenciler için dinleme ve dilbilgisi en zor olan iki konudur. Okuma ve yazma becerisini geliştirmek katılımcılar için daha kolay konulardır.

A1 ve C1 düzeyindeki katılımcılar ise sözcük öğrenimini zor bir konu olarak belirtmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 düzeyi öğrencilerinin ilk kez Türkçe öğrenirken sözcükleri öğrenmeye daha fazla ihtiyaçları oldukları için zor buldukları anlaşılmaktadır. C1 düzeyinde daha ileri ve akademik yazma ve dinleme becerisini geliştirmek için sözcük öğrenme çok önemli bir öneme sahiptir.

SONUÇ

Bu araştırmada hedeflenen Çinli öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenmesi esnasında yararlandıkları sözcük öğrenme metotlarının incelenmesidir. En çok ve en az kullanılan stratejiye yer verilmiştir. Bazı kişisel değişkenlere göre sözcük öğrenme stratejilerinin kullanılması da analiz edilmiştir.

1. Strateji kullanımı veri analizi sonuçları şu şekildedir: Çinli öğrenciler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken beş çeşit sözcük öğrenme stratejisi kullanırlar, bunların arasında çeşitli farklar görülmektedir. Çinli öğrenciler tarafından en çok kullanılan strateji sosyal strateji; en az tercih edilen ise üst bilişsel stratejidir. Buna göre Çinli öğrencilerin Türkçe sözcükleri öğrenirken öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yardım isteme eğiliminde oldukları gözlemlenmektedir. Öğretmenlerine ve arkadaşlarına sözcük öğrenimi ile ilgili sorular sorarak öğrenmektedirler. Ayrıca sözcük hatası yaptıklarında başkalarından düzeltme için yardım istemektedirler. Sosyal boyut ise “Bilmediğim Türkçe sözcükleri öğretmenimden bir bağlam içinde kullanmasını isterim” yöntemi kullandıkları sosyal stratejilerin beş maddesi arasında en çok kullanılanıdır.

Nazari'nin (2020) araştırma sonuçlarının aksine, (Nazari Afganistan öğrencilerinin kullandığı Türkçe sözcükleri öğrenme stratejisini araştırmıştır) en çok kullanılan strateji üst bilişsel ve en az kullanılan sosyal stratejidir. Bu çalışma arasındaki derin farklılık bize farklı kültürlerin farklı sonuçlara yol açtığını göstermektedir diyebiliriz.

2. Araştırmada, sözcük öğreniminde sadece kart kullanarak öğrenme stratejisi düşük düzeydedir. Diğer tüm strateji kullanımları orta ve yüksek düzeydedir. Çinli öğrencilerin Türkçe sözcükleri öğrenirken sözcük öğrenme stratejilerini etkili ve başarılı bir şekilde kullandıklarını söyleyebiliriz.

3. Cinsiyet açısından Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerde kadın sayısı erkeklerden çok daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak araştırmadaki erkek ve kadın Çinli öğrencilerin sözcük kavrama metotlarını kullanmada istatistiki anlamda kayda değer bir farklılık görülmemektedir.

4. Yaş değişkenleri analizine göre bellek, belirleme, bilişsel ve üst bilişsel strateji kullanımında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak sosyal stratejilerin kullanımında 18-20 ve 21-23, 18'den küçük ve 21~23 yaş arasında önemli bir fark vardır. 18-20 yaş arası katılımcıların sosyal stratejiyi diğer yaşlara göre çok daha fazla kullandığı anlaşılmaktadır.

5. Farklı Türkçe düzeyleri arasında kullanılan sözcük öğrenme stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı açısından analiz edildiğinde, elde edilen analiz sonucunda stratejiler ve düzeyler karşılaştırıldığında istatistiki bağlamda anlamlı bir farklılığın bulunduğu gözlenmemektedir.

6. Türkçe öğreniminde temel becerilerin zorlukları açısından Çinli öğrenciler dinlemeyi en zor kısım olarak görmüş, sadece C1 düzeyindeki öğrenciler dilbilgisinin dinlemeden daha zor olduğunu düşünmüşlerdir. A1 ve C1 düzeyinde olan Çinli öğrenciler arasında sözcük öğrenimi zor bir konu olarak kabul edilmiştir.

Öneriler

Çinli öğrencilerin Türkçe öğreniminde kullanılan sözcük öğrenme stratejilerinin analiz sonuçlarına göre aşağıda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek ve öğretmek isteyenlere ve ileride yapılacak çalışmalar için araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

1. Dil öğreniminin önemli bir parçası sözcüktür ve eğitimciler sözcük öğretme-öğrenme sürecine önem vermelidir.

2. Araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi, Çinli öğrenciler çoğunlukla sosyal stratejiler kullanırlar. Öğrenciler farklı strateji türleri ve içerikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Böylece kullandıkları strateji veya gelecekte hangi stratejiyi kullanmak istedikleri konusunda daha net olabilirler.

3. Öğretmenler aynı zamanda stratejiler hakkında da bilgi sahibi olmalıdırlar, böylece sözcük öğretimi ile ilgili öğretim planlarını ayarlayabilirler veya öğrencileri stratejileri etkili ve başarılı bir şekilde kullanmaları için yönlendirebilirler.

4. Bu alandaki araştırmacıların daha fazla çalışma yapması için çok fazla sözcük öğretme-öğrenme alanı vardır. Bu çalışma Çinli öğrencilerin Çin'de Türkçe öğrenmesine odaklanmıştır.

Farklı ÷lkelerden farklı ÷ğrenciler ve farklı çevreler de sözcük ÷ğrenme stratejilerinin kullanımı etkileyebilir. Bu nedenle ilerideki çalışmalarda Türkiye'deki Çinli ÷ğrencilerin ÷ğrenme stratejileri veya diğerk ÷lkelerdeki ÷ğrencilerin Türkçe ÷ğrenme stratejileri de araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- AÇIK, F.: 2008 “Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” **Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu**, s. 1-10
- AÇIK, F.: 2011 “Türkçe Öğretimi Üzerine Yabancı Yazarların Hazırladığı Ders Kitaplarında Söz Dağarcığı ve Kültürel Unsurlar: “A Practical Grammar of the Turkish Language”, “Turkish Literary Reader” ve “Gramatika Turetskogo Yazıkı” Örneklemlerinde.” **Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi**, Muğla,
- AKYOL, H.: 1997 “Kelime Öğretimi”, **Millî Eğitim**, S. 134, s. 46-47.
- AKSAN, D.: 1990 **Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi,
- AKSAN, D.: 2017 **Anlambilim- Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi**, 2. Baskı, Ankara, Bilgi Yayınevi.
- ALEMI, M., & TAYEBI, A.: 2011 “The Influence of Incidental and Intentional Vocabulary Acquisition and Vocabulary Strategy Use on Learning L2 Vocabularies”, **Journal of Language Teaching and Research**, 2(1), s. 81-98. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.1>
- ALPEREN, N.: 2001 **Türkçe Okuma ve Yazma Eğitim Rehberi**, 7. Baskı, Ankara: Alperen Yayınları.
- ANDERSON, J. P., & JORDAN, A. M.: 1928 “Learning and retention of Latin words and phrases”, **Journal of Educational Psychology**, 19, s. 485-496.
- ARGUNŞAH, M, GÜNER, G.: 2015 **Codex Cumanicus**. İstanbul: Kesit Yayınları.
- AYKAÇ, N.: 2015 “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu

alanda kullanılan yöntemler”, **Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic**, 10 (3), s. 161-177.

- BALKAN, H.: 2019 **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkileşimli Kelime Duvari ile Kelime Öğretimi**, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- BARIN, E.: 2004 “Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler”, **Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)** 1, s. 19-30.
- BAYRAKTAR, N.: 2003 “Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi”, **Dil Dergisi**, S.119: s.58-71.
- BIÇER, N.: 2011 **Kıpçak Dönemi Eserlerinin Yabancılar Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- BOZKURT, F.: 2005 **Türklerin Dili**, İstanbul: Kapı Yay.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö., KARADENİZ, Ş., & DEMİREL, F.: 2016 **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pegem Akademi.
- BÜYÜKIKIZ, K , HASIRCI, S.: 2013 “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme/An Evaluation of Vocabulary Teaching On Turkish Teaching as a Foreign Language”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** , 10 (21) , s.145-155 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19547/208182>
- COHEN, A. D.: 1987 “The use of verbal and imagery mnemonics in second-language vocabulary learning”, **Studies in Second Language Acquisition**, S.9, s.43-62

- CRESWELL, J. W.:2019 **Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research** (4th ed.). Pearson.
- CROTHERS, E., & SUPPES, P.: 1967 ***Experiments in second-language learning***. New York: Academic Press
- DAVIS, S. M., & KELLY, R. R.: 2003 “Comparing deaf and hearing college students’ mental arithmetic calculations under two interference conditions”, **American Annals of the Deaf**, 148(3), s. 213-221. doi: 10.1353/aad.2003.0018
- DILIDÜZGÜN, Ş.: 2014 “Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretme Yöntemlerinin Yeterliliği”, **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (17) , s.233-258 . DOI: 10.14520/adyusbd.771
- ÇELİK, S., KIRKGÖZ, Y., ÇOPUR, D., İRGİN, P., & ERBAY ÇETİNKAYA, Ş .: 2021 “Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme – Tamamlayıcı cilt. ” <https://rm.coe.int/diller-icin-avrupa-ortak-basvuru-metni-ogrenme-ogretme-degerlendirme-t/1680a52d54>
- ERDAL, Ö., & GÖKHAN, H. D.: 2018 ***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarih çesi***(ss.161-170), Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı, (2. Baskı, Editörler: M. Durmuş ve A. Okur) Ankara, Grafiker Yayınları
- ERCIALSUN, A. B.: 2004 **Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- EROL, H. F.: 2014 **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Edinimi**. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- FAN, M. Y.: 2003 "Frequency of Use, Perceived Usefulness, and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies: A Study of Hong Kong Learners", **The Modern Language Journal**, 87(2), s.222–241. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00187>
- GÖÇER, A.: 2009 "Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Turkish Studies**, 4/8, s.1288-1313
- GÖÇER, A.: 2018 Yabancılar Türkçe öğretimi. (Editörler: Mustafa Durmuş-Alpaslan Okur), **Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretimi**.171-179, Ankara: Grafiker yayınları
- GÖKDAYI, H.: 2016 "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretimi ve Kalıp Sözcükler", **Journal of Turkish Studies**, Volume 11 Issue 19, s.37. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.11131>
- GU, P.: 2003 "İkinci bir dilde kelime öğrenimi: Kişi, Görev, Bağlam ve Stratejiler", **The Electronic Journal for English as a Second Language**, 7 (2). Retrieved from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a4/?wsc>
- GÜNAY, K.: 1989 "Türkçe ve Komşulan", E. Ü. Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları, Sayı: V, s. 68
- GÜNAY K.: 2004 **Türkçenin Dünya Dillerine Etkisi**, V. Lefke Edebiyat Buluşması’nın konusu; s. 29-30. Retrieved from http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/karaagac_01.pdf

- GÜNEŞ, F.: 2018 **Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler**, Önsöz. İçinde A. Şahin (Ed.), s.1-2. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- HUANQIUYINXIANG HABER, : 07.12.2015 "İpek Yolu Ekonomik Kuşağı" Üzerinde Çin-Türkiye İlişkilerinin Tahmini("丝绸之路经济带"下中国与土耳其关系的预测), HuanQiuYinXiang haber, Türkiye bölümü(环球印象 土耳其事业部), Retrieved from <http://www.zcqtz.com/news/38805.html>
- ILSON, R.: 1983 "Etymological information: Can it help our students", **ELT Journal**, 37, s.76-82.
- İLTER, İ.: 2014 "Kelime öğretiminde grafik düzenleyicileri (frayer modeli örneği)", **Turkish Studies**, 9(3), s.755-770.
- İNAYET, A.: 1998 "Çincedeki Türkçe Kelimeler Üzerine", **Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi**, (6). s.773-780. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tdded/issue/12716/154815>
- İNAYET, A.: 2006 "Doğrudan ve Dolaylı Olarak Çinceye Geçen Türkçe Kelimeler Üzerine", **Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi / Journal of Turkish World Studies**, Cilt: VI, s. 81-99, İZMİR. 81
- KARAKUŞ, İ.: 2006 **Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi**, Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- KARATAY, H.: 2007 **Kelime Öğretimi**. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27 (1), s.141-153 . Retrieved from <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/6751/90771>
- KELLY, R.: 1991 "The Graeco-Latin vocabulary of formal English: Some pedagogical implications", **RELC Journal**, 22, s.69-83

- KIZILASLAN, İ.: 2010 “Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Kültürlerarasılık”, **Milli Eğitim Dergisi**, 40 (185) , s.81-89
- KLAPPER, J.: 2008 “Deliberate an Incidental: Vocabulary Learning Strategies in Independent Second; Language Learning”, Stella, H., Tim, L.(Ed). **Language Learning Strategies in Independent Settings**. Bristol, UK: Multilingual Matters. s.159-174
- KNIGHT, S.: 1994 “Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities”, **The Modern Language Journal**, 78, s.285-299
- KORKMAZ, Z.: 2017 **Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi**. 5.baskı. Ankara: TDK Yayınları
- KRASHEN, S.: 1989 “We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis”, **The Modern Language Journal**, 24, s.237-270.
- LAUFER, B.: 1998 “The development of passive and active vocabulary in a second”, **Applied Linguistics**, s.255-271.
- LI, Z.: 1992 **Tujoyu Gailun**. Beijing: Zhongyang Minzu Xueyuan Chubanshe: 9.
- LIU S.:29.04.2021 “China's top ten foreign language universities ranking.” GaoSanWang. <http://www.gaosan.com/gaokao/298854.html>
- LIU Y.: 22.07.2019, “Çin ve Türkiye iş birliği tam gaz”, Son Güncellenme: 22.07.2019. Ecem Toplar Ankara, drived from <https://www.milliyet.com.tr/ekonomi/cin-ve-turkiye-is-birligi-tam-gaz-6003657>
- MA, Y.:15.10.2018 “Zhejiang devlet üniversitelerinde ilk Türk dili ve

- edebiyatı bölümü açılmış, Çin’de o bölümün tek profesörü katılıyor**(浙江公办高校首设土耳其语专业 国内该语种唯一教授加盟)”, muhabir Ma Yue, ZhejiangZaixian Haber(新闻记者马悦, 浙江在线), 2018-10-15 Retrieved from https://zjnews.zjol.com.cn/zjnews/zjxw/201810/t20181015_8481560.shtml
- MADEN, S, ALTUNBAY, M ,
DİNÇEL, Ö.: 2016 “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Uygulamaları: Kavram Haritası Örneği”, **Milli Eğitim Dergisi**, s. 477-488 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36140/406039>
- MAHMUT K.: 2002 Çevirmen: He Yue, Dingyi ve Xiao Zhongyi,
DivanüLugati't-Türk,Çince çeviri 1. kısım, s.478,Pekin,Ulusal Ulusal Yayıncılık
- MEB.: 2012 **Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme -Değerlendirme** 11.05.2013 tarihinde Http://Abdigm.Meb.Gov.Tr/Eski_Site/Uaorgutler/AK/Cefr_Turkce.Pdf adresinden alındı.
- MEMİŞ, M. R. VE ERDEM, M.
D.: 2013 “Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler”, **Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(9), s. 297-313.
- METE, F.: 2012 “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi”, **Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi**, 1, s.102-125.
- METİN, M.: 2014. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MINOO, A. VE ALIREZA, T.:
2011 “Tesadüfi ve Kasıtlı Etkisi Kelime Edinme ve Kelime Stratejisi L2 Kelime Öğreniminde Kullanım”, **Dil Öğretimi ve Araştırma Dergisi**, 2, No. 1, s. 81-98. doi:10.4304/jltr.

- MILLİYET HABER.: 2020 **Sözcükte Anlam Nedir? Sözcükte Anlam Konu Anlatımı Ve Cümle İçerisinde Örnekleri**, çevrimiçi, Milliyet haber: 20.04.2020, Retrieved from <https://www.milliyet.com.tr/gundem/sozcukte-anlam-nedir-sozcukte-anlam-konu-anlatimi-ve-cumle-icerisinde-ornekleri-6193176>
- NATION, I. S. P.: 1990 **Teaching and learning vocabulary**. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.
- NATION, I.: 1997 “L1 and L2 Use in the Classroom: A Systematic Approach”, **TESL Reporter**, s.19-27.
- NATION, I.: 2000 **Learning Vocabulary In Another Language**, Cambridge: Cambridge University Press.
- NAZARI N.: 2020 **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Kullandıkları Sözcük Öğrenme Stratejileri**, yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- NYIAZADEH, A.: 2009 **Girdi-çıkı İyileştirme ve Önermelerin Tesadüfî Öğrenimi**. Yüksek Lisans Tezi, Allame-Tabatabayi Üniversite. Tahran, İran
- ÖZBAY, M., MELANLIOĞLU, D.: 2008 “Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5 (1), s. 30-45. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13713/166023>
- ÖZDEMİR, B.: 2017 **Sözcük öğretimi ve kalıp sözlerin öğretimi**. İçinde H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu (Edt.), **Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı** (Cilt 2), s. 55-110. İstanbul: Kesit Yayınları.
- ÖZKAN, M.& TÖREN H.& ESİN O.: 2006 **Yüksek Öğretimde Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım**, İstanbul, Filiz Kitabevi,

- RAIHAN KADIR.: 2006 **Uygurların Ansiklopedi “Dīwānu l-Luġat al-Turk”**, s.1, Çin Etik literatür web sitesi, Retrieved from <http://iel.cass.cn>
- SANAOUİ, R.: 1995 “Adult Learners' Approaches to Learning Vocabulary in Second Languages”, **The Modern Language Journal**, s.15-28.
- SANSOME, R.: 2000 “Deyimsel fiillerin öğretime sözlük araştırması uygulamak”, **İRAL**, 38, s.59-69.
- SARAGI, T., NATION, P., & MEISTER, G.: 1978 “Vocabulary learning and reading”, **System**, 6, s.70-78
- SCHMITT, N.: 1997 **Vocabulary learning strategies**, N. Schmitt, & M. McCarthy içinde, Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy, s.199-227, Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMITT, N.: 2000 **Vocabulary in language teaching**, New York, Cambridge University Press.
- SEIBERT, L. C.: 1927 “An experiment in learning French vocabulary”, **Journal of Educational Psychology**, 18, s.294-309.
- SENEMOĞLU, N.: 2009 **Gelişim öğrenme ve öğretim**. Ankara: Pegem Akademi
- SHEN Z.: 2018 **Çin’e Anlatım: Türkçe Profesör Shen Zhixin: Çinin Üniversitelerin Türk dili ve edebiyatı bölümünün Tarihi**(口述中国 | 土耳其语学者沈志兴: 中国高校土耳其语专业创设史), muhabir Qian Guanyu, Pengpai Haber(新闻记者 钱冠宇, 澎湃新闻), 2018-05-31 Retrieved from https://www.thepaper.cn/newsDetail_forward_2162615
- STAHL, S. A., & NAGY, W. E.: 2006 **Teaching word meanings**. Mahwah (New Jersey), London: Lawrence Erlbaum Associates
- ŞANAL F.: 2017 **Sözcük Bilim (Lexicology)**, Her Yıl Yabancı Dil Üzerine Araştırmalar, Editörler Yrd. Doç. Dr. Özgül BALCI

Okt. Fatih ÇOLAK Dr. Feyza Nur EKİZER, Konya, Çizgi
Kitabevi

TANG, G.: 2020

**İpek Yolu Üzerinde Büyülü Bir Kalem: Türk gençliği
Giray Fidan'ın Çince Çevirisi Yaşam**(穿越丝绸之路的神
笔——土耳其青年汉学家吉来的汉译历程), Çin Kitap
Okuma Haber (中华读书报), 29.04.2020, 18. Retrieved from
[https://epaper.gmw.cn/zhdsb/html/2020-
04/29/nw.D110000zhdsb_20200429_1-18.htm](https://epaper.gmw.cn/zhdsb/html/2020-04/29/nw.D110000zhdsb_20200429_1-18.htm)

TOK, M., & YIGIN, M.: 2014

“Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrencilerin
Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri”, **Dumlupınar
University Journal of Social Sciences**, 41, s.265–276.
[https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4783/65969#artic
le_cite](https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4783/65969#article_cite)

TDK.: 2019

**Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte Yabancı Dil
Tanımı**. 20 Temmuz 2019 tarihinde <http://sozluk.gov.tr/>
sitesinden alınmıştır.

TOPARLI, R., YANIK, H.,
ÇÖĞENLİ, S.M.: 2000

Kitab-t Mecmu-i Tercüman-ı Türki ve Acemi ve Mugali.
Ankara: TDK Yayınları

UNDERWOOD, J.: 1989

“Hypercard and Interactive Video”, **CALICO Journal**, s. 7-
20.

YALÇIN TILFARLIOĞLU, F.
F., & BOZGEYİK, Y.: 2012

“The Relationship between Vocabulary Learning Strategies
and Vocabulary Proficiency of English Language Learners”,
**International Journal of Applied Linguistics & English
Literature**, 1(2), s.91–101.
<https://doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.2p.91>

CHAO CHUN, S.: 1989

“Türkiye ve Çin Arasındaki Kültür Mübadelesinin Tarihî Geçmişi”, **Erdem** , 5 (15) , s. 749-772 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erdem/issue/44524/552225>

Wu, C.: 2018

“Türkiye Kültüründeki Batı Özellikler ve Doğu Kaynağı(土耳其文化中的西方特征与东方本源)”

06.08.2018, Çin Sosyal Bilimler Gazetesi(中国社会科学报)
Retrieved from
http://www.cssn.cn/sjs/sjs_dqgbs/201808/t20180806_4523955.shtml

Xin, Y.:2021

“Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Özeti(土耳其语专业简介)”, College of Eastern Languages and Cultures(Chongqing College of Multi-Languages).
<http://dfyxy.sisu.edu.cn/info/1124/2457.htm>

YILDIZ, Ü. VE TUNÇEL, H.:
2012

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler, s. 115-145, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, 2. Baskı, Editörler: A. Kılınç ve A. Şahin. Ankara: Pegem Akademi.

YURDAKUL, C.: 2016

Özerk Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, yüksek lisans tezi, Sakarya üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü

ZHAO, Z.: 2003

“Anadil, yabancı dil ve düşünme(母语、外语与思维)”, **Foreign Languages and Their Teaching**, No.7, s.18-24

EKLER

Tablo 16. Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre düzeylerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejileri

Stratejiler	Düzeyler	N	Sıra ortalama	Sd	P	Fark
Belirleme	A1	30	83.60	4	0.560	-
	A2	31	86.52			
	B1	25	95.32			
	B2	23	101.37			
	C1	66	83.27			
Bilişsel	A1	30	92.80	4	0.304	-
	A2	31	103.56			
	B1	25	82.64			
	B2	23	86.96			
	C1	66	80.90			
Üst bilişsel	A1	30	80.95	4	0.874	-
	A2	31	91.55			
	B1	25	94.78			
	B2	23	86.37			
	C1	66	87.54			
Sosyal	A1	30	100.58	4	0.074	-
	A2	31	86.45			
	B1	25	100.42			
	B2	23	97.17			
	C1	66	75.11			
Bellek	A1	30	74.93	4	0.293	-
	A2	31	83.76			
	B1	25	100.60			
	B2	23	99.13			
	C1	66	87.28			

ANKET FORMU
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÇİNLİ
ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI SÖZCÜK ÖĞRENME
STRATEJİLERİ

Değerli Öğrenciler,

Araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerinin belirlenmesi için hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmuştur. Ankette sorulmuş olan soruları cevaplarken size hitap eden ve size uygun olan seçeneklerden birini (✓) işaretleyiniz.



1. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet:

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

2. Üniversitenin ismi:

()

3. Sınıf

- ☐ Lisans birinci sınıf
- ☐ Lisans ikinci sınıf
- ☐ Lisans üçüncü sınıf
- ☐ Lisans birinci sınıf
- ☐ Lisans üst ü
- ☐ İş adamı

4. Yaş:

- ☐ 18 aşağı
- ☐ 18-20
- ☐ 21-23
- ☐ 24 üst ü

5. Öğrendiğin yabancı dil:

() () () ()

6. Sizin için aşağıdaki konuların hangisinin öğrenilmesi daha zordur?

- ☐ Dil bilgisi
- ☐ Sözcük

- ☐ Okuma
- ☐ Dinleme
- ☐ Yazma
- ☐ Konuşma

6. Türkçe Düzey:

A1	A2	B1	B2	C1
☐	☐	☐	☐	☐



2. SÖZCÜK ÖĞRENME STRATEJİLERİ

N. Schmitt (1997), R. L. Oxford (1990) ve O. Kocaman ve G. Kızılkaya

Cumaoğlu (2014) anketlerinden uyarlanmıştır

1-5 arasındaki seçeneklerin anlamları aşağıdaki gibidir.

1. Strateji **hiç** kullanmam.
2. Strateji **nadiren** kullanırım.
3. Strateji **ara sıra** kullanırım.
4. Strateji **genellikle** kullanırım.
5. Strateji **her zaman** kullanırım.

Sözcük öğrenme Stratejileri		Hiç (1)	Nadiren (2)	Ara sıra (3)	Genellikle (4)	Her zaman (5)
Bellek Stratejiler						
1	Türkçe sözcükleri öğrenirken, sözcüğün türüne (isim, sıfat, fiil...) bakarım					
2	Türkçe sözcüğü unuttuğumda, eş anlamlısını hatırlamaya çalışırım.					
3	Türkçe 'de yeni öğrendiğim sözcükleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.					
4	Bir Türkçe sözcüğü hatırlamak için, o sözcüğün resmini zihnimde canlandırım.					
5	Sözcüğün anlamını bulunduğu içerikten tahmin ederim.					
Belirleme Stratejiler						
6	Türkçe sözcük öğrenirken (Türkçe-Çince ve Çince - Türkçe) sözlük kullanırım.					

7	Yazılı metinde bilmediğim sözcük olduğunda yandaki şema, resimlere bakarak tahmin ederim.					
8	Türkçe sözcük öğrenirken sözcüklerin ek ve köklerini analiz ederim.					
9	Yeni sözcükleri öğrenmek için sözcük kartları kullanırım.					
10	Sözcüğün kök, örnek ve aldığı takıları çalışırım.					
Bilişsel Stratejiler						
11	Türkçe sözcük öğrenirken sözcük defteri tutarım.					
12	Öğrenmek istediğim Türkçe sözcükleri not alarak çalışırım.					
13	Türkçe sözcükleri eş veya karşıt anlamlarıyla birlikte öğrenirim.					
14	Türkçe sözcük öğrenmek için sözcük liste oluşturum.					
Üst-bilişsel Stratejiler						
15	Türkçe sözcük öğrenirken planlı bir şekilde öğrenirim.					
16	Sözcük öğrenirken en uygun yöntemi bulmaya çalışırım.					
17	Türkçe bir film veya video izlerken bildiğim Türkçe sözcüklerin kullanılması dikkatimi çeker.					
18	Türkçe şarkılar dinlerken sözcük öğrenirim.					
29	Sözcükleri öğrendikten sonra belli aralıklarla tekrar etmek için bir program ayarlarım.					
Sosyal Stratejiler						
20	Bilmediğim Türkçe sözcükleri öğretmenden bir bağlam içinde kullanmasını isterim.					
21	Türkçe sözcük öğrenirken, öğretmenin yardımına ihtiyaç duyarım.					
22	Bilmediğim sözcük anlamını sınıf arkadaşlarıma sorarım.					
23	Öğrendiğim Türkçe sözcükleri yanlış söylediğimde arkadaşlarımdan düzeltmelerini isterim.					
24	Sözcüklerin yeni anlamlarını grup aktivitelerin içinde keşfederim.					

中国学生土耳其语词汇学习策略

亲爱的同学们，

本问卷是为研究中国学生学习土耳其语词汇时所使用的词汇学习策略而准备的。

问卷分为两部分，请勾选你认为符合你的选项（✓）。

1. 个人信息

1. 性别

☐ 女

☐ 男

2. 学校：

()

3. 年级

☐ 大一

☐ 大二

☐ 大三

☐ 大四

☐ 研究生

☐ 已工作

4. 年龄：

☐ 18-20

☐ 21-23

☐ 24 以上

5. 所掌握的外语：

() () () ()

6. 对你来说下列哪一部分学起来更困难？

- ☐ 语法
- ☐ 词汇
- ☐ 阅读
- ☐ 听力
- ☐ 写作
- ☐ 口语

7. 土耳其语水平：

- ☐ **A1**
- ☐ **A2**
- ☐ **B1**
- ☐ **B2**
- ☐ **C1**

2. 词语学习策略

本问卷是由 N. Schmitt (1997), R. L. Oxford (1990) , O. Kocaman 和 G.

Kızılkaya Cumaoğlu (2014) 的多个问卷改进而来

1-5 选项含义如下

1. 从不使用此策略.
2. 很少使用此策略.
3. 有时使用此策略.
4. 经常使用此策略.
5. 一直使用此策略.

词语学习策略		从不 (1)	很少 (2)	有时 (3)	经常 (4)	一直 (5)
记忆策略						
1	学习土语单词时，我会注意单词的词性					
2	忘记某个单词时我会试图回忆同义词					
3	我会把单词写在小卡片上来记忆新学的土语单词					
4	为了记忆一个土语单词，我会在脑海里想象这个单词的画面					
5	我会根据上下文猜测单词的含义					
识别策略						
6	学习土语单词时我会使用词典（中-土和土-中词典）					

7	文章中有不认识的单词时我会通过单词旁边的图片来猜测					
8	学习土语单词时我会分析单词的词缀和词根					
9	我会使用单词卡来学习新词					
10	我会学习单词的词根，例子，后缀等					
认知策略						
11	学习土语单词时我会用单词笔记本					
12	对于想学的单词我会边做笔记边学					
13	学习土语单词时我会重复书写和朗读该单词					
14	我会利用同义词和反义词来记忆单词					
15	我会列单词表来学习土语单词					
元认知策略						
16	我会按照规律的计划来学习土语单词					
17	学单词时我会努力寻找最适合的方法					
18	在观看土语电影或者视频时我会注意我知道的词的使用					
19	我在听土语歌曲时学习单词					
20	学习单词后我会做规划进行定期复习					
社会策略						
21	对于新词我想让老师给出使用该单词的语境					
22	土语单词学习时我想要老师的帮助					
23	我会问同学我不知道的单词含义					
24	当我说错学过的单词时，我希望朋友能纠正我					
25	我会在小组活动时发现单词的新含义					