T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM (YABANCI DİL ÖĞRETİMİ)
ANABİLİM DALI

İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ PROGRAMLARINDAKİ SÖZCÜK BİLGİSİ DERSİ İÇİN ÖĞRENCİ GEREKSİNİMİ VE ÖĞRETMEN BİLİŞİNE DAYALI TANIM VE İÇERİK ÖNERİSİ

Doktora Tezi

Arzu ŞARLANOĞLU VURAL

Ankara-2015

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM (YABANCI DİL ÖĞRETİMİ)
ANABİLİM DALI

İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ PROGRAMLARINDAKİ SÖZCÜK BİLGİSİ DERSİ İÇİN ÖĞRENCİ GEREKSİNİMİ VE ÖĞRETMEN BİLİŞİNE DAYALI TANIM VE İÇERİK ÖNERİSİ

Doktora Tezi

Arzu ŞARLANOĞLU VURAL

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Dilek PEÇENEK

Ankara-2015

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM (YABANCI DİL ÖĞRETİMİ)
ANABİLİM DALI

İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ PROGRAMLARINDAKİ SÖZCÜK BİLGİSİ DERSİ İÇİN ÖĞRENCİ GEREKSİNİMİ VE ÖĞRETMEN BİLİŞİNE DAYALI TANIM VE İÇERİK ÖNERİSİ

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Dilek PEÇENEK

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı	**İmzası**
……	……
……	……
……	……
……	……
……	……

Tez Sınav Tarihi: ……

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.(……/……/20….)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin
Adı ve Soyadı
Arzu ŞARLANOĞLU VURAL

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez danışmanım ve sevgili hocam Doç. Dr. Dilek PEÇENEK'e her zaman gösterdiği ilgi ve sağladığı destekten dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca çalışmam boyunca önerdikleri yeni fikirler ve yapıcı eleştirilerinden dolayı tez izleme komitemdeki çok değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Cemal ÇAKIR ve Yrd. Doç. Dr. Sıla AY'a gönülden teşekkür ederim. Tezimi baştan sona okuyarak düzeltmeler yapan ve verdiği doktora dersinde büyük bir keyifle bilgi ve tecrübesinden faydalandığım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Özgür AYDIN'a ve çalışmamda büyük katkısı olan ve akademik çalışmalar yapmamda beni daima cesaretlendiren ve bana moral veren sevgili hocam Doç. Dr. Kadriye Dilek AKPINAR'a çok teşekkür ederim.

Doktora tezim boyunca zamanlarından çaldığım, hayatımın en büyük anlamı olan biricik kızlarım Çağla VURAL ve Eda VURAL'a ve yorucu çalışma süresi boyunca bana anlayış gösteren, daima yanımda olan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen canım eşim Bora VURAL'a sonsuz teşekkürler.

Dünden bugüne her an yanımda olan, sonsuz güvenleri ile beni yüreklendiren ve karşılığı ödenemeyecek emekleri olan annem Adalet ŞARLANOĞLU, babam Sedat ŞARLANOĞLU, ablam Filiz ŞENSÖZ ve kardeşim Didem KAPTAN'a minnettarım.

Son olarak, beni daima destekleyen kayınvalidem Emel VURAL ve kayınpederim Ayhan VURAL'a ve en zor zamanlarımda her zaman yanımda olan arkadaşlarıma en içten sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR ..... **i**
İÇİNDEKİLER ..... **ii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **vi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **viii**
KAVRAMLAR VE TERİMLER LİSTESİ ..... **ix**

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Tezin Konusu 1
1.2. Araştırma Sorunu 1
1.3. Tezin Amacı 5
1.4 Tezin Önemi 7
1.5. Tezin Yöntemi 9
1.5.1. Araştırmanın Modeli 10
1.5.2. Sayıltılar 12
1.5.3. Araştırmanın Sınırlılıkları 12
1.5.4. Araştırmanın Çalışma Grubu 13
1.5.5. Veri Toplama Teknikleri 15

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sözcüksel Edinç 18
2.2. Sözvarlığının Genişliği ve Sözvarlığının Derinliği 22
2.4. Üretici ve Alıcı Bilgi 29
2.5. Sözcüksel İlişkiler 32
2.5.1. Eşanlamlılık 33
2.5.2. Karşıtanlamlılık 35
2.5.3. Altanlamlılık 36

2.5.4. Çokanlamlılık ve Eşadlılık-Eşseslilik 36
2.5.5. Düzdeğişmece (Ad Aktarması) ve Eğretileme 37
2.6. Söz Öbekleri 39
2.6.1. Söz Öbeklerinin Sınıflandırılması 41
2.6.2. Söz Öbeklerinin Yabancı Dil Öğretimindeki Önemi 43
2.7. Sözcüksel Yaklaşım 46
2.8. Sözcüksel Farkındalık ve Sözcük Öğrenme Stratejileri 49
2.9. Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanışı 54

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
UYGULAMA

3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması 69
3.1.1. Belge İnceleme 69
3.1.2. Sormaca 70
3.1.3. Görüşme 74
3.2. Veri Çözümleme İşlemleri 75

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR ve DEĞERLENDİRME

4.1. Bulgular 76
4.1.1 İngiliz Dili Eğitim Programlarındaki Sözcük Bilgisi Dersi ile İlgili Var Olan Durum 76
4.1.2. İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Öğrencilerin Sözcük Bilgisi Dersi İle İlgili Görüşleri ve Gereksinimleri 83
4.1.2.1. Öğrencilerin Sözcük Bilgisi Dersinin İçerik Konuları Hakkındaki Görüşleri ve Gereksinimleri 83

4.1.2.2. Öğrencilerin Sözcük Öğrenme Stratejileri Hakkındaki Görüşleri ve Gereksinimleri 86
4.1.2.3. Öğrencilerin En Fazla Güçlük Çektikleri Ders İçeriği Konuları ve Sözcük Öğrenme Stratejileri 90
4.1.2.4. Öğrencilerin Sözcüksel Edincin Geliştirilebilir Olup Olmadığına Dair Görüşleri 92
4.1.3. Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi Dersi İçerik Konuları ve Sözcük Öğrenme Stratejileri Hakkındaki Görüşleri 94
4.1.3.1. Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi Ders İçeriğine Dahil Ettikleri Konular 94
4.1.3.2. Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi Dersi İçerik Konuları Hakkındaki Görüşleri 95
4.1.3.3. Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi Ders İçeriğine Dahil Ettikleri Sözcük Öğrenme Stratejileri 96
4.1.3.4. Öğretmenlerin Sözcük Öğrenme Stratejileri Hakkındaki Görüşleri 98
4.1.4. Görüşmeden Elde Edilen Bulgular 100
4.1.5. İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi Dersini Veren Öğretmenlerin, Sözcüksel Edinç Kavramı ve Sözcük Bilgisi Dersi Konusundaki Öğretmen Bilişleri 108
4.2. Değerlendirme 112
4.2.1. İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi Dersiyle İlgili Var Olan Duruma İlişkin Değerlendirme 112
4.2.2. Sözcük Bilgisi Ders İçeriği Konularına ilişkin Öğrenci Gereksinimlerinin ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi 121
4.2.3. Sözcük Öğrenme Stratejilerine İlişkin Öğrenci Gereksinimlerinin ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi 130
4.2.4. Sözcüksel Edinç Kavramına ve Sözcük Bilgisi Dersine İlişkin Öğretmen Bilişinin Değerlendirilmesi 139

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç 145
5.1.1. İngiliz Dili Eğitim Programlarındaki Sözcük Bilgisi Dersi ile İlgili Var Olan Duruma İlişkin Ulaşılan Sonuçlar 145
5.1.2. Sözcük Bilgisi Ders İçeriği Konularına İlişkin Öğrenci Gereksinimlerine ve Öğretmen Görüşlerine Ait Ulaşılan Sonuçlar 146
5.1.3. Sözcük Öğrenme Stratejilerine İlişkin Öğrenci Gereksinimlerine ve Öğretmen Görüşlerine Ait Ulaşılan Sonuçlar 148
5.1.4. Sözcüksel Edinç Kavramına ve Sözcük Bilgisi Dersine İlişkin Öğretmen Bilişi Sonuçları 150
5.2. Öneriler 151
5.2.1. Ders Tanımı Önerisi 151
5.2.2. İçerik Listesi Önerisi 154
5.2.3. Sözcük Bilgisi Dersi için AKTS Formu Önerisi 163
5.2.4. Uygulamaya Yönelik Öneriler 192
5.2.5. Ardıl Çalışma Önerileri 193
KAYNAKÇA 195
ÖZET 212
ABSTRACT 214
EKLER 216
EK-1 Gereksinim Çözümlemesi Sormacası 217
EK-2 Öğretmen Sormacası 221
EK-3 Görüşme Soruları 226

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. İngiliz Dili Eğitimi Programlarının yer aldığı üniversiteler.....14
Tablo 2. Söz öbekleri için kullanılan farklı ifadeler 40
Tablo 3. Lewis'in söz öbekleri sınıflandırması..... 41
Tablo 4. Nattinger ve DeCarrico'nun söz öbekleri sınıflandırması 42
Tablo 5. Öğretmen bilişi İçin kullanılan farklı ifadeler 57
Tablo 6. Öğretmen bilişi çalışmalarındaki veri toplama yöntemleri..... 62
Tablo 7. Örneklem olarak alınan üniversitelerin İngiliz Dili Programlarında bulunan 2. sınıf öğrenci sayıları ve sormacayı cevaplayan katılımcı sayıları..... 71
Tablo 8. Pilot çalışma grubuna verilen ön uygulama formu..... 73
Tablo 9. Sözcük Bilgisi AKTS formlarında belirtilen ders amaçlarının frekans ve yüzde değerleri 77
Tablo 10. Sözcük Bilgisi AKTS formlarında belirtilen öğrenme çıktılarının frekans ve yüzde değerleri 79
Tablo 11. Sözcük Bilgisi AKTS formlarında belirtilen ders içeriklerinin frekans ve yüzde değerleri 81
Tablo 12. Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ders içerik konularını ne derece önemli bulduklarına dair frekans ve yüzde değerleri 84
Tablo 13. Öğrencilerin verdikleri yanıtların sıralı olarak frekans ve yüzde değerleri84
Tablo 14. Sözcük Bilgisi ders kapsamında olması gerektiğini düşündüğünüz başka konu/konular var mı? Varsa lütfen belirtiniz. 85
Tablo 15. Öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerini ne derece önemli bulduklarına dair frekans ve yüzde değerleri 87
Tablo 16. Öğrencilerin verdikleri yanıtların sıralı olarak frekans ve yüzde değerleri88
Tablo 17. Öğrencilerin Sözcük Bilgisi dersinde yer almasını önerdikleri stratejiler 89
Tablo 18. Öğrencilerin en fazla güçlük çektikleri ders içerik konularının frekans ve yüzde değerleri 90
Tablo 19. Öğrencilerin en fazla güçlük çektikleri sözcük öğrenme stratejilerinin frekans ve yüzde değerleri..... 91

Tablo 20. Sözcüksel edincin geliştirilebilir olduğunu düşünen öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri 92
Tablo 21. *Evet* yanıtını veren öğrencilerin sözcüksel edincin geliştirilmesi konusunda belirttikleri görüşlerin frekans ve yüzde değerleri 92
Tablo 22. Sözcüksel edincin geliştirilebilir olmadığına inanan öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri 93
Tablo 23. *Hayır* yanıtını veren öğrencilerin belirttikleri görüşlerin frekans ve yüzde değerleri..... 93
Tablo 24. Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi ders içeriğine dahil ettikleri konuların frekans ve yüzde değerleri..... 94
Tablo 25. Öğretmenlerin ders içerik konularını ne derece önemli bulduklarına dair frekans ve yüzde değerleri.....95
Tablo 26. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların sıralı olarak frekans ve yüzde değerleri..... 96
Tablo 27. Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi ders içeriğine dahil ettikleri sözcük öğrenme stratejilerinin frekans ve yüzde değerleri 97
Tablo 28. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların sıralı olarak frekans ve yüzde değerleri..... 97
Tablo 29. Öğretmenlerin sözcük öğrenme stratejilerini ne derece önemli bulduklarına dair frekans ve yüzde değerleri 99
Tablo 30. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların sıralı olarak frekans ve yüzde değerleri..... 100
Tablo 31. Öğretmenlerin sözcüksel edinç kavramı ile ilgili bilişleri 109
Tablo 32. Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi dersi ile ilgili bilişleri 111
Tablo 33. Öğretmenlerin sözcüksel edinç kavramı ile ilgili bilişlerinde yer alan üretici ve alıcı bilgiye ilişkin maddeler 141
Tablo 34. Önerilen yeni ders içerik listesi ile Sözcük Bilgi dersiyle ilgili AKTS formlarındaki içerik listesinin karşılaştırılması 159

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma verilerinin toplanmasında çeşitleme yönteminin kullanılması 17
Şekil 2. Öğretmen bilişinin etkilediği ve etkilendiği kavramlar 56

KAVRAMLAR VE TERİMLER LİSTESİ

Alıcı Bilgi : Receptive Knowledge

Altanlamlılık : Hyponymy

Anahtar Sözcük Tekniği : Keyword Method

Anlamsal İlişkiler : Semantic Relations

Biçem : Style

Birleştirme : Compounding

Çokanlamlılık : Polysemy

Derlem : Corpus

Doğru ve Yanlış Kökteşler : True and False Cognates

Düzdeğişmece : Metonymy

Eğretileme : Metaphor

Eşanlamlılık : Synonymy

Eşdizimler : Collocations

Eşseslilik : Homophony

Güzel Adlandırma : Euphemism

Hazır Birimler : Ready-made Units

Kalıp Diziler : Formulaic Sequences

Kalıplaşmış İfadeler : Institutionalized Expressions

Karşıtanlamlılık : Antonymy

Kaynaştırma : Kaynaştırma

Kesit : Register

Kısaltma : Kısaltma

Konuşma Kalıpları : Speech Formulae

Lehçe : Dialect

Neolojizm (Yeni sözcük oluşturma/uydurma): Neologism

Öbeksi Deyimler **:** Phrasal Idioms

Öbeksi Eylemler **:** Phrasal Verbs

Öğrenci İnanışları **:** Students' Beliefs

Öğretmen Bilişi **:** Teacher Cognition

Ön Üretimli Kalıplar **:** Prefabricated Patterns

Söz Öbekleri **:** Lexical Chunks/Lexical Phrases

Sözcüğü Kırpma **:** Sözcüğü Kırpma

Sözcük Ailesi **:** Word Family

Sözcük Bilgisi/Sözvarlığı Bilgisi: Vocabulary Knowledge

Sözcükbirim/Sözlükbirim **:** Lexeme

Sözcüksel Birimler **:** Lexical Items

Sözcüksel Edinç **:** Lexical Competence

Sözcüksel Farkındalık **:** Lexical Awareness

Sözcüksel İlişkiler **:** Lexical Relations

Sözcüksel Öğeler **:** Lexical Elements

Sözcüksel Yaklaşım **:** Lexical Approach

Sözlem **:** Lexicon

Sözselleştirilmiş Kökler **:** Lexicalized Stems

Sözvarlığı **:** Vocabulary/Lexis

Sözvarlığının Derinliği **:** Vocabulary Depth

Sözvarlığının Genişliği **:** Vocabulary Breadth

Tek Sözcükler/Tek Sözcük Yapıları: Single Words/Single Word Forms

Üretici Bilgi **:** Productive Knowledge

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

Bu bölümde tezin konusu, araştırma sorunu, tezin amacı, önemi ve yöntemi yer almaktadır. Yöntem alt bölümünde, araştırmanın modeline, araştırma sayıltılarına, sınırlılıklarına, araştırmanın çalışma grubuna ve veri toplama tekniklerine yer verilmiştir.

1.1. Tezin Konusu

Bu tezin konusunu, İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersine yönelik öğrenci[1] gereksinimi ve öğretmen bilişine (teacher cognition) dayalı tanım ve içerik önerisi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırma Sorunu

Sözcüksel edinç (lexical competence), iletişim yetisinin kalbi olarak görülmektedir (Meara, 1996). Sözcük ve dilbilgisi birbirini tamamlayan unsurlar olsalar da, bir dilde doğal ve etkili bir şekilde yazıp konuşabilmek için geniş bir sözvarlığı (vocabulary) gerekmektedir.

Sözcük bilgisi/sözvarlığı bilgisi (vocabulary knowledge), bir dili akıcı olarak konuşmanın en önemli öğelerinden biridir. Aynı zamanda yapılan birçok araştırma (ör. Meara, 1980; Saville-Troike, 1984; Thornbury, 2002), bir dili akıcı bir şekilde konuşabilmek için, çok sayıda sözcüksel öğenin ve hatta bir o kadar da anlamın

[1] Bugün alanyazında "student (öğrenci)" ve "learner (öğrenici)" arasında bir ayrım yapılmaktadır. Ancak bu çalışmada her iki kavram için "öğrenci" terimi kullanılmıştır.

varlığından dolayı, sözcük bilgisinin, bir dili öğrenmenin en zor yanlarından biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Sözcükler bir dili oluşturan temel yapı taşlarıdır. Diğer bir ifade ile tümcelerin, paragrafların ve metinlerin oluşmasını sağlayan anlamlı birimlerdir (Read, 2004). Bu yüzden genellikle bir sözcüğü bilmenin, o sözcüğün kendisini fark etmek ve anlamını bilmek demek olduğu düşünülür. Oysa bir sözcüğü bilmek o sözcüğe olan aşinalıktan daha fazlasını gerektirir. Richards (1976) sözcük bilgisini sekiz ana maddede tanımlamıştır. Bu maddelerde genel olarak sözcüğün sözdizimsel yapısı, sıklığı, biçemi (style), türetimi ve anlamı ele alınmıştır. Nation (1990) alıcı (receptive) ve üretici (productive) bilgi ayrımını ekleyerek Richards'ın tanımı ayrıntılandırmış ve sözcük bilgisini yapı, anlam ve kullanım bilgisi olarak sınıflandırmıştır. Diğer bir yandan, Folse (2004) sözcük bilgisinin yedi öğesinin olduğunu belirtip bunları şöyle sıralamıştır: (1) çok anlamlılık, (2) düzanlam ve yananlam, (3) heceleme ve sesletim, (4) sözcük türü, (5) sıklık, (6) kullanım ve (7) eşanlam. Bunlara ek olarak, Moras ve Carlos (2001), Gairns ve Redman'ın (1986) çalışmasına dayanarak, ileri düzeydeki öğrencilerin üzerinde çalışmasını gerektiren altı öğe daha sıralamıştır: (1) birbirine benzeyen kavramları karşılayan sözcükler arasındaki farklılıklar, (2) eşadlılık (homonymy), (3) eşseslilik (homophony), (4) eşanlamlılık (synonymy), (5) biçem, kesit (register), lehçe (dialect) ve (6) çeviri [ör. yanlış kökteş (false cognates)]. Sözcüğün özelliklerini ayrık olarak incelemenin yanı sıra, bazı araştırmacılar (Coxhead, 2006; Henriksen, 1999; Meara, 1996; Qian, 2002; Webb, 2008) sözcüksel edinci bütünsel bir yaklaşımla ele alarak sözcük bilgisi çerçeveleri oluşturmaya çalışmıştır. Bu sözcük bilgisi çerçevelerinde sözcüğün, eşdizimsel özelliği ve kavramsal anlamı gibi alt bilgilerin aksine sözvarlığının

“genişlik (depth)” ve “derinlik (breadth)” ya da “alıcı” ve “üretici” bilgi olarak daha geniş boyutları üzerine yoğunlaşılmıştır. Sözcük bilgisi çerçevelerine ek olarak, sözcüksel edinci anlamak için sözcük sınıflandırmaları yapılmıştır (Nation, 2001). Nation, sözcükleri yüksek sıklıktaki sözcükler (high frequency words), düşük sıklıktaki sözcükler (low frequency words), teknik sözcükler ve akademik sözcükler olmak üzere dört gruba ayırmıştır. Ayrıca sözcükler arasındaki anlamsal ilişkileri anlamanın da sözcüksel edincin bir parçası olduğu düşünülmektedir (Mehdi, 2008; Murphy, 2003; Yule, 2006). Genel olarak sözcük bilgisini, tek sözcüklerin (single words) oluşturduğu düşünülmesine rağmen, Schmitt (2000), sözvarlığının çoğunun, tek bir birim olarak işlem gören sıralı sözcük dizilerinden oluştuğunu vurgulamaktadır. Bu yüzden söz öbeklerinin (lexical chunks/phrases) sözcük edinimi için çok önem taşıdığının ve bunların işlevsel dil kullanımı ile ilgili olduğunun altını çizmektedir. Wray’e (2000) göre, başarılı bir dil öğreniminin önemli bir unsuru, deyimleri, eşdizimleri (collocations) ve tümce çatılarını içeren kalıp dizilerinin (formulaic sequences) öğrenilmesidir.

Konuya ilişkin alanyazında, sözcük bilgisinin birbirinden farklı fakat birbirleri ile ilişkili boyutları ile beraber çok boyutlu bir olgu olduğunun araştırmacılar tarafından kabul edildiği görülmektedir. Ancak, sözcük bilgisinin boyutlarını tam olarak kapsayan belirgin bir tanım ya da çerçeve oluşturma konusunda farklılıklar olduğu söylenebilir. Bu durum yabancı dil öğretimi süreçlerine özellikle de sözcük öğretiminin yapıldığı derslere yansımaktadır. İletişimsel edincin en önemli öğelerinden olan sözcüksel edincin geliştirilmesine yönelik dersler tüm yabancı dil öğretimi programlarında yer almaktadır. Yabancı dil öğrenim ve öğretim sürecinin en önemli ayaklarından biri olan yükseköğretim

düzeyinde yabancı dil öğretimi, özellikle de İngiliz Dili Eğitimi Programları da bu ihtiyacı karşılamaya yönelik olarak, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından zorunlu ders olarak belirlenen Sözcük Bilgisi derslerine yer vermektedir. YÖK'ün 1997 tarihinde aldığı kararla kurulan Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi'ne göre Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılmış standart bir programı takip etmeleri gerekmektedir. Oysa konuyla ilgili yapılan ön araştırmalar sonucunda (ör. Henriksen, 1999; Nation, 1990; Qian, 2002; Richards, 1976; Wray, 2000, 2002) ve Sözcük Bilgisi dersine yönelik içerik oluşturma sürecinde bir dizi sorunun ortaya çıktığı görülmüştür. Öncelikle YÖK tarafından kullanılan Sözcük Bilgisi ders tanımının kapsamlı bir ders içeriği oluşturmada yetersiz kalması, Sözcük Bilgisinin hangi boyutlarının ele alınması gerektiğinin bilinmemesi ve farklı İngiliz Dili Eğitimi Programlarının Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) formlarının birbirleriyle uyumlu olmaması gözlemlenen sorunlardan bazılarıdır. Tüm bu gerekçelere dayanarak Türkiye'de bulunan İngiliz Dili Eğitimi Programlarında yer alan, YÖK'ün belirlediği zorunlu derslerden biri olan Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili daha belirgin bir ders tanımı ve bu tanıma dayalı bir ders içeriği oluşturma ihtiyacı doğmuştur. Bu çalışmaya zemin hazırlamak için de öncelikle bulunan İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili AKTS formları incelenmiştir.

Ayrıca, öğrenim-öğretim sürecinin en önemli paydaşları olan öğretmenlerin ve öğrencilerin bilişleri, inanışları ve gereksinimleri de göz ardı edilmemesi gereken unsurlardır. Dil öğretimini daha iyi anlamak için, dil öğretmenlerinin sınıf içinde ne yaptıkları, nasıl düşündükleri ve ne bildikleri hakkında daha fazla bilgiye ihtiyacımız vardır (Freeman ve Richards, 1996). Eğitim araştırmalarında, öğretmenlerin eğitim

ile ilgili kararlarının, kendi öğrenim ve öğretim bilişleri tarafından çok güçlü bir şekilde etkilendiği ve onların etkin, düşünen ve kararlar veren bireyler olduğu fikri kabul edilmektedir. Bu yüzden, öğretim üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını yönlendiren bilişi anlamaya odaklanmıştır (Borg, 1999). Bunun yanı sıra, öğrenci inanışları da öğretmen bilişinin tümleyici öğelerinden biri olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin inanışlarının anlaşılması, öğretim süreçlerinin değerlendirilmesi ve biçimlendirilmesi açısından önemlidir (Horwitz, 1988; Riley, 1997). Dolayısıyla, önerilecek ders tanımı ve içeriğinin yalnızca alanyazın taraması ya da belge inceleme ile sınırlı kalmayıp aynı zamanda öğretmen bilişi ve öğrenci gereksinimine dayalı olması bu çalışmanın esas temelini ve ayırt edici özelliğini ortaya koymaktadır.

1.3. Tezin Amacı

Bu çalışmada,

İngiliz Dili Eğitimi Programlarında yer alan Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili var olan durumu ortaya koymak,

YÖK'ün Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili belirlediği ders tanımındaki eksiklikleri ve tutarsızlıkları belirlemek,

Sözcük Bilgisi dersine ilişkin öğrenci gereksinimlerini ve öğretmen bilişlerini belirlemek,

Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili öğrenci gereksinimlerine ve öğretmen bilişine dayalı, dersin amaç ve hedeflerini kapsayan daha ayrıntılı ve belirgin tanım ve içerik önerisinde bulunmak amaçlanmıştır.

Çalışmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. İngiliz Dili Eğitim Programlarında yer alan Sözcük Bilgisi dersinin içeriğine ilişkin var olan durum nedir? Dersin içeriğini hangi konular oluşturmaktadır?
2. İngiliz Dili Eğitimi Programlarında öğrenim gören öğrencilerin Sözcük Bilgisi dersi ile ilgili gereksinimleri nelerdir?

a) Öğrencilerin Sözcük Bilgisi dersinin içeriğine yönelik görüşleri/gereksinimleri nelerdir?

b) Öğrencilerin sözcük öğrenme stratejileri hakkındaki görüşleri/gereksinimleri nelerdir?

c) Öğrencilerin Sözcük Bilgisi dersinde en fazla güçlük çektikleri ders içerik konuları ve sözcük öğrenme stratejileri nelerdir?

d) Öğrencilerin sözcüksel edincinin geliştirilebilir olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersini veren öğretmenlerin, Sözcük Bilgisi dersi içerik konuları ve sözcük öğrenme stratejileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersini veren öğretmenlerin, sözcüksel edinç kavramı ve Sözcük Bilgisi dersine ilişkin öğretmen bilişleri nedir?

1.4 Tezin Önemi

Yapılan birçok çalışma (ör. Folse, 2004; Meara, 1980; Nation, 2001; Read, 2004), öğrencilerin, sözcük bilgisi eksikliğini, ikinci ya da yabancı dil öğreniminde en büyük engel olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Yeni sözcüklerin ortaya çıkışı ve yeni sözcüklerin öğrenimi hiçbir zaman sona ermemekte ve dolaysıyla insanlar yaşamları boyunca anadillerinde bile sürekli sözcük öğrenme ile karşı karşıya kalmaktadır (Thornbury, 2002). Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Sözcük bilgisi ile ilgili yapılan çalışmalar şu konulara odaklanmıştır: sözvarlığının genişliğinin ve derinliğinin dil becerileri ile ikinci dildeki yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki ya da strateji kullanımına etkisi (Li ve Kirby, 2014; Nassaji, 2006; Qian,2002; Xiao, 2007; Yang ve Li, 2006); sözcük bilgisinin alıcı ve üretici bilgi boyutları arasındaki ilişki (Laufer, 1998; Webb, 2008; Zhong ve Hirsh, 2009); öğrencilerin sözcük bilgisini arttırmak için kullanılan yöntemler (özellikle rastlantısal/öğretim yoluyla sözcük öğrenme) (Barcroft, 2009; Çekiç, 2011; Hulstijn, Hollander ve Greidanus, 1996; Laufer ve Hulstijn, 2001; Vural, 2010); bazı sözcüksel birimlerin (eşdizimler, söz öbekleri gibi) öğretimi ya da dil becerileri üzerindeki etkisi (Bıçkı, 2012; Tang, 2013; Wood, 2004) ve bilgisayar programlarının ve/veya internetin sözcük bilgisini geliştirmedeki ve sözcük öğretimindeki rolü (Akpınar, Aşık ve Vural, 2015; Nicolova, 2002; Uzun, 2014).

Yapılan çalışmalar arasında, ağırlıklı olarak sözcük öğretiminin yapıldığı derslerin içeriğinin oluşturulmasına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu çalışmada, sözcük öğretimi ile ilgili var olan çalışmalardan farklı olarak, İngiliz Dili Eğitimi Programlarının ikinci akademik yılında yer alan Sözcük Bilgisi dersinin

içeriğinin belirlenmesi ve bu ders ile ilgili YÖK'ün belirlediği ders tanımındaki tutarsızlıkların ve eksikliklerin giderilmesi amaçlanmıştır.

Ayrıca, birçok araştırma sonucunda (ör. Borg, 2003; Richards, 1998; Smith, 1996; Yang, 2010) yabancı dil öğretiminde öğretmen bilişinin, öğretmenin karar verme sürecinde ve sınıf içi uygulamalarında önemli bir rol oynadığı ortaya konulmuştur. Etkin bir yabancı dil öğretimi ve öğrenimi için, öğretmen bilişinin yanında, öğrencilerin ne düşündüklerinin, diğer bir deyişle, inanışlarının da bilinmesi gerektiği, bazı araştırmacılar tarafından özellikle vurgulanmaktadır (Altan, 2006; Horwitz, 1988; Wan, Low ve Li, 2011). Alınyazında, yabancı dil öğretimine ilişkin birçok konuda (dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerinin öğretimi vb.) öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları araştırılmışken, sözcük öğretiminde özellikle öğretmen bilişi ve öğrenci inanışlarını birlikte ele alan çalışmaların (ör. Gao ve Ma, 2011; McGee, 2012; McNeill, 1992) daha az yer aldığı görülmektedir. Sözcük öğretiminde öğretmen bilişi ve öğrenci inanışını (students' beliefs) birlikte ele alan çalışmalarda çoğunlukla, öğretmen bilişi ve öğrenci inanışlarının uyumlu olup olmadığı araştırılmış ve buna yönelik belirlemelerde bulunulmuştur. Benzer bir şekilde, bu çalışmada da öğretmen bilişi ve öğrenci inanışı birlikte ele alınmış, ancak diğer çalışmalardan farklı olarak, elde edilen bu belirlemeler sonucunda Sözcük Bilgisi ders tanımı ve içeriği oluşturulmuştur.

Ortaya konulması amaçlanan ders tanımı ve ders içeriğinin, İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersini verecek öğretmenlere, derslerini planlamada, araç-gereç seçmede ve etkin teknik ve yöntemler geliştirmede yol göstereceği düşünülmektedir. Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili YÖK'ün belirlediği ders tanımı ve var olan AKTS formları içerik, amaç ve öğrenme çıktıları bakımından

eksiklikler ve tutarsızlıklar gösterdiğinden, Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili öğrenci gereksinimi ve öğretmen bilişine dayalı, dersin amaç ve hedeflerini kapsayan, daha ayrıntılı ve belirgin bir ders tanımı ve içerik önerisinde bulunmayı hedefleyen bu çalışmanın, dersi veren öğretmenlere daha belirgin, ayrıntılı ve tutarlı ders izlenceleri oluşturmaları açısından katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bunun sonucu olarak da dersi alan İngiliz Dili Eğitimi Programı öğrencileri için hedeflenen öğrenim çıktılarında bir tutarlılık olmasına olanak sağlayacaktır. Bunlara ek olarak, bu çalışmanın, gerek İngiliz Dili Eğitimi Programlarında gerekse farklı programlarda yer alan diğer derslere yönelik içerik inceleme ya da oluşturma çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Tezin Yöntemi

İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili AKTS formlarının incelendiği, adı geçen derse ilişkin öğretmen bilişlerinin ve öğrenci gereksinimlerinin araştırıldığı bu çalışmanın veri toplama sürecinde, nicel (quantitative) ve nitel (qualitative) araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı **tarama** türünde betimsel bir model uygulanmıştır. Tarama modeli, sadece betimsel bilgi vermez, aynı zamanda geniş veri tabanlarına dayanarak genellemelerde de bulunur (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Brown (1997) tarama modelinin, belirli konular hakkında araştırma yapmak için olduğu kadar, gereksinim çözümlemesi ve program değerlendirme çalışmalarını içeren eğitim programı geliştirmede de bilgi toplamak için etkili bir yöntem olduğunu belirtmektedir.

1.5.1. Araştırmanın Modeli

Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışma betimsel niteliktedir. Çalışmada **nitel** ve **nicel** araştırma modellerinin yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 39) nitel araştırmayı "gözlem, görüşme ve belge inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türü" olarak tanımlamıştır. Nitel veriler, rakamlar kullanmaktan ziyade sözcükler ya da resimler şeklinde toplanır. Nitel araştırmacılar, verileri görüşme, ses kayıtları, fotoğraf, günlükler, kişisel yorumlar, resmi belgeler, gözlem gibi yöntemlerden elde eder (Bogdan ve Biklen, 2007; Marshall ve Rossman, 2006). Elde edilen bu veriler tümevarım yöntemiyle incelenir. Diğer bir deyişle, araştırmaya başlamadan önce düşünülen varsayımları ispatlamak ya da reddetmek için veri ya da kanıt toplanmaz. Bir araya getirilen ayrıntılar gruplandırılarak varsayımlar oluşturulur (Bogdan ve Biklen, 2007).

Nicel araştırma ise, sayısal verilerin toplandığı ve verilerin sayısal göstergelere indirgendiği araştırma türüdür. Nicel araştırma yöntemlerinde daha fazla denetim ve nesnellik hakimdir. Bu yüzden, bu araştırma türünün temel amacı olgular hakkında geçerli ve nesnel betimlemeler yapmaktır. Nicel araştırmalarda genellikle sormacalar, standart sınavlar ve derecelendirmiş ölçekler gibi araçlar kullanılır. Bu tür araştırmalarda, bir dizi varsayım ya da bir kuramla yola çıkılır ve bu varsayımların ya da kuramların, üzerinde çalışılan probleme ne derece uyduğu test edilir. Bir başka deyişle, nicel araştırmalarda tümdengelimli bir yaklaşım izlenir (Taylor, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Son dönemlerde, hem nitel hem de nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı **karma yöntem çalışmaları (mixed-method studies)** ilgi görmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; Fraenkel ve Wallen, 2009). Araştırmacının karma yöntem kullanması, araştırmanın amacına, araştırma sorularına ve araştırmada varılmak istenen noktaya bağlıdır. Araştırmanın farklı aşamalarında, nitel ve nicel yöntemlerin karma olarak ya da birlikte kullanılması, araştırmacıya geniş kapsamlı bir anlayış sağladığı için, karma yöntem çalışmaları araştırmacı için yararlı olabilir (Hassemi, 2012).

Fraenkel ve Wallen (2009, s. 560-561) karma yöntem çalışmalarını üç farklı gruba ayırmıştır:

- Çeşitleme Deseni (Triangulation Design): Nicel ve nitel veriler eşzamanlı toplanır ve elde edilen verilerin birbirlerini destekleyip desteklemediğine bakılır.
- Açıklayıcı Desen (Explanatory Design): Önce nicel veriler toplanır ve analiz edilir. Daha sonra nicel verileri tamamlamak ve onları geliştirmek için nitel veriler toplanır.
- Keşfe Yönelik Desen (Exploratory Design): Önce nitel veriler toplanır. Elde edilen bu veriler, nicel verilere yön vermek için kullanılır.

Bu çalışmada, İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki zorunlu derslerden birisi olan Sözcük Bilgisi dersi için öğrenci gereksinimine ve öğretmen bilişine dayalı ders tanımı ve içeriği önerisinde bulunmak amacıyla öncelikle nicel araştırma tekniklerinden biri olan sormaca kullanılmıştır. İki ayrı sormaca öğrencilere ve bu dersi veren öğretmenlere uygulanmış ve analiz edilmiştir. Elde edilen bu nicel

verilerin doğrultusunda öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Böylelikle, yapılan bu tez çalışmasına, karma yöntem çalışmalarından biri olan **açıklayıcı desen** modeli uyarlanmıştır.

1.5.2. Sayıltılar

1. Çalışma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
2. Çalışma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin, veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların samimi ve gerçekçi olduğu varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları oluşturulurken başvurulan uzmanların görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.
4. Araştırmada kullanılan gereksinim çözümlemesi sormacasının uygulandığı İngiliz Dili Eğitimi Programlarında öğrenim gören öğrencilerinin gereksinimlerinin, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Yapılan araştırma, Türkiye'de bulunan devlet üniversitelerindeki İngiliz Dili Eğitimi Programları ile sınırlandırılmıştır.
2. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi İngiliz Dil Eğitimi Programlarında öğrenim gören, ikinci sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.

3. Görüşme yapılan öğretmenler, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Programlarında Sözcük Bilgisi dersini vermiş ya da halen vermekte olan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma verileri 2012-2013 ve 2013-2014 akademik yıllarında elde edilmiştir.
5. Araştırma sonunda oluşturulan Sözcük Bilgisi yeni ders içeriğinde (bkz. 5.2.2) ve örnek AKTS formu önerisinde (bkz. 5.2.3) belirtilen içerik konularının listelenmesinde, araştırmayı aşırı genişleteceği için sıralama dışlanmış, rastlantısal bir sıralama yapılmıştır.

1.5.4. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu,

a) İngiliz Dili Eğitimi Programlarında öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri arasından
b) İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersini vermiş ya da halen vermekte olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Bu çalışmanın evrenini oluşturan İngiliz Dili Eğitimi Programları aşağıda belirtilmektedir:

Tablo 1. İngiliz Dili Eğitimi Programlarının yer aldığı üniversiteler

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

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

Bu çalışmada, öğrenci gereksinim sormacası için veri toplama sürecinde araştırmanın yapılacağı üniversiteler belirlenirken, araştırma yapmak için izin alınma, zaman sınırlaması gibi nedenlerden dolayı çalışmanın uygulanabilirliği ve ulaşılabilirliği ilkeleri temel ölçüt alınmıştır. Bunun sonucunda, araştırmanın evrenindeki 27 üniversite arasından, öğrenci gereksinim sormacasını uygulamak için, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Abant

İzzet Baysal Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi'nde bulunan İngiliz Dili Eğitimi Programları seçilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerinden bir diğeri olan öğretmen sormacasını uygulamak için, İngiliz Dili Eğitimi Programlarında ikinci yarıyıl derslerinden olan Sözcük Bilgisi dersini vermiş ya da halen vermekte olan öğretmenlerin sayısı, zaman ve biçimsel koşullar açısından ulaşılabilir düzeyde olduğu için, tüm üniversiteler (Anadolu Ün., Boğaziçi Ün., Gaziantep Ün., Orta Doğu Teknik Ün. hariç) çalışma kapsamına alınmıştır.

1.5.5. Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmada, İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersi için öğrenci gereksinimi ve öğretmen bilişine dayalı tanım ve içerik önerisi oluşturmak amacıyla, sormaca, görüşme ve belge inceleme teknikleriyle veri toplanmıştır. Nitel veriler, görüşme ve belge inceleme; nicel veriler ise sormaca teknikleriyle elde edilmiştir (bkz. Şekil 1)

Bu doğrultuda verilerin toplanmasında çeşitleme (triangulation) yöntemi kullanılmıştır. Çeşitleme yöntemi, bir araştırma için birden çok yöntemin, kuramın, bakış açısının veya veri kaynağının kullanılmasıdır. Nitel araştırmalar genellikle, yapılan yorumların geçerliliğini arttırmak için çeşitleme yönteminin kullanılmasını gerektirir (Cohen, Manion, ve Morrison, 2000).

Denzin (1970) çeşitleme yönteminin farklı türleri olduğunu belirtmiştir (akt. Cohen ve diğerleri, 2000, s. 113):

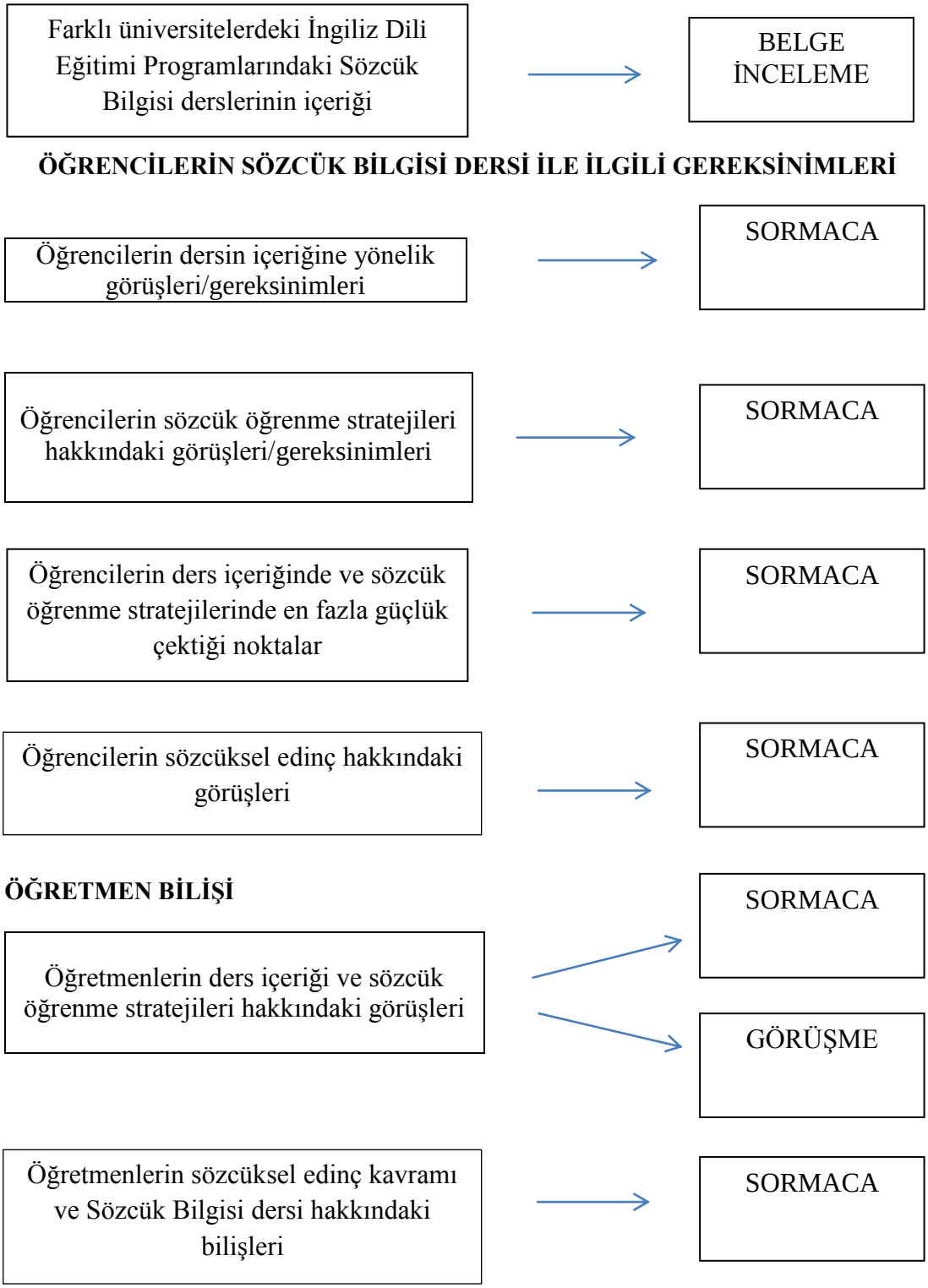
- zaman çeşitlemesi (time triangulation)
- uzam çeşitlemesi (space triangulation)

- birleştirilmiş düzey çeşitlemesi (combined levels of triangulation)
- kuramsal çeşitleme (theoretical triangulation)
- araştırmacı çeşitlemesi (investigator triangulation)
- yöntemsel çeşitleme (methodological triangulation)

Bu araştırmada **yöntemsel çeşitleme** kullanılmıştır. Yöntemsel çeşitleme, farklı konularda aynı yöntemi kullanmak ya da farklı yöntemleri aynı araştırma konusu kapsamında kullanmayı içermektedir.

Araştırma verilerinin toplanmasında yöntemsel çeşitleme kullanımını gösteren şekil aşağıda yer almaktadır:

İNGİLİZ DİLİ EĞİTİM PROGRAMLARINDAKİ SÖZCÜK BİLGİSİ DERSİ İLE İLGİLİ VAR OLAN DURUM



Şekil 1. Araştırma verilerinin toplanmasında çeşitleme yönteminin kullanılması

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde sözcüksel edinç, sözvarlığının genişliği ve sözvarlığının derinliği, sözcüksel ilişkiler, söz öbekleri, sözcüksel yaklaşım, sözcüksel farkındalık, sözcük öğrenme stratejileri, öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları konuları üzerinde durulacaktır.

2.1. Sözcüksel Edinç

Anadili konuşucusu yetkinliğinde olduğu gibi, yabancı/ikinci dildeki sözcükleri fark etmek ve kullanmak sözcüksel edinç olarak tanımlanabilir. Buna ek olarak sözcüksel edinç, sözcük aileleri ve yaygın olarak kullanılan sözcüksel eşdizimler arasındaki farklı ilişkileri anlamayı da içerir. Örneğin, İngilizce öğrenen bireylerin, *sandalye* (chair) kavramını ve bu kavramı *tabure* (stool), *kanepe* (sofa) ve *bank* (bench) kavramlarından farklı yapan özellikleri fark edebilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda, bu bireylerin, sandalyenin bir çeşit mobilya ve şezlong, büro sandalyesi ve sallanan sandalye gibi çeşitlerinin olduğunu ve buna ek olarak *toplantı başkanı* (chairman) olarak daha geniş anlamda da kullanılabildiğini anlaması gerekir (Orwig, 1999).

Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre (2001), bir dile ait sözcük bilgisi ve bunları kullanabilme yetisi olan sözcüksel edinç, sözcüksel ve dilbilgisel öğeleri kapsamaktadır:

Sözcüksel öğeler, aşağıda bulunan maddeleri içerir:

1. Kalıplaşmış ifadeler (Institutionalized expressions):

a. Tümce biçimindeki kalıplaşmış ifadeler: Dilin işlevlerini doğrudan ifade eden tümceler [ör. *How do you do* (Tanıştığımıza memnun oldum), *Good morning!* (Günaydın!)]; atasözleri [ör. *Speech is silver, but silence is gold* (Söz gümüşse sükût altındır)]; kullanımdan düşmüş ifadeler [ör. *Be off with you* (Defol)]
b. Öbeksi deyimler: Anlamsal olarak açık olmayan kalıplaşmış ifadeler [ör. He *kicked the bucket* (O öldü)]
c. Kalıplaşmış çatılar [ör. *Please may I have ....?* (……alabilir miyim lütfen?**)**]
d. Diğer kalıplaşmış öbekler: Öbeksi eylemler [ör. *to put up with* (tahammül etmek)]; bileşik ilgeçler [ör. *in front of* (önünde)]
e. Kalıplaşmış eşdizimler [ör. *to make a speech* (konuşma yapmak)]

2. Tek sözcük yapıları: Açık sözcük sınıfına (open word classes) ait olan sözcükler (adlar, eylemler, önadlar ve belirteçler)

Dilbilgisel öğeler ise, kapalı sözcük sınıfına (closed word classes) ait olan sözcüklerdir (tanımlıklar, miktar belirleyiciler, işaret adılları, kişi adılları, soru sözcükleri, ilgi adılları, ilgeçler, yardımcı eylemler, bağlaçlar).

Bazı uygulamalı dilbilimciler, sözcüksel edinci çeşitli yönleriyle tanımlamaya çalışmışlardır. Söz gelimi, Richards (1976) sözcüksel edincin yapısı ile ilgili bir dizi sayıltı ortaya koymuştur:

- Bir dilin anadili konuşucuları, yetişkinlik dönemi süresince sözdiziminin aksine, sözcük bilgisini geliştirmeye devam eder.
- Bir sözcüğü bilmek, o sözcükle yazılı ya da sözlü metinde karşılaşma olasılığının derecesini bilmek demektir.

- Bir sözcüğü bilmek, işlev ve durum farklılıklarına göre o sözcüğün kullanımındaki sınırlılıkları bilmek demektir.
- Bir sözcüğü bilmek, o sözcüğün sözdizimsel yapısını bilmek demektir.
- Bir sözcüğü bilmek, o sözcüğün yalın halini ve o sözcükten türemiş sözcükleri bilmek demektir.
- Bir sözcüğü bilmek, dildeki o sözcük ve diğer sözcükler arasındaki ilişkileri bilmek demektir.
- Bir sözcüğü bilmek, o sözcüğün anlamsal değerini bilmek demektir.
- Bir sözcüğü bilmek, o sözcük ile ilgili ilişkilendirilmiş farklı anlamları bilmek demektir.

Nation (1990), Richards'ın (1976) sayıltılarını ayrıntılandırarak, sözcük bilgisinin hem alıcı hem de üretici bilgi boyutu ile beraber, sekiz yönü olduğunu ileri sürmüştür: 1. Sözcüğün sözlü biçimi (spoken form), 2. Sözcüğün yazılı biçimi (written form), 3. Sözcüğün dilbilgisel özelliği (grammatical behaviour), 4. Sözcüğün eşdizimsel özelliği (collocational behaviour), 5. Sözcüğün sıklığı, 6. Sözcüğün biçemsel sınırlıkları (stylistic register constraints), 7. Sözcüğün kavramsal anlamı ve 8. Sözcüğün diğer sözcükler ile ilgili çağrışımları.

Bunlardan farklı olarak, sözcüksel edinci bütünsel bir yaklaşımla ele alan sözcük bilgisi çerçeveleri de vardır. Söz gelimi, Meara (1996), sözcük bilgisi ile ilgili iki boyut ortaya koymuştur: Öğrencinin sözvarlığının boyutu (size) ve bunun düzenlenmesi (organization). *Boyut* kavramıyla, öğrencinin sözvarlığı, yani öğrencinin bildiği sözcüksel öğelerin sayısı; *düzenleme* kavramıyla ise de bir sözcük bilgisinden kaynaklanan her çeşit bilgi anlatılmak istenmektedir. Bu iki ayrım aynı zamanda *sözvarlığının genişliği* (vocabulary breadth) ve *sözvarlığının derinliği*

(vocabulary depth) (Read, 1993; Wesche ve Paribakht, 1996) olarak da adlandırılmaktadır. Benzer bir şekilde, Chapelle (1998), sözcüğün dört boyutu üzerinde durmuştur: 1. Sözvarlığının boyutu (size), 2. Sözcük özellikleri hakkında bilgi, 3. *Sözlem*[2] düzenlemesi (lexicon organization) ve 4. Sözcüksel erişim süreçleri (processes of lexical axcess) (akt. Shen, 2008, s. 136). Henriksen (1999) de bütünsel bir yaklaşımı benimseyip, sözcük bilgisi çerçevesi ile ilgili üç boyut ileri sürmüştür: 1. Kısmen-kesin bilgi (partial-precise knowledge), 2. Bilgi derinliği ve 3. Alıcı-üretici bilgi. Diğer bir yandan, Qian (2002), sözcük bilgisine yönelik ileri sürülen bu çerçeveleri birleştirir nitelikte, sözcük bilgisinin dört boyutu olduğunu vurgulamaktadır: 1. Sözvarlığının boyutu, 2. Sözvarlığı bilgisinin derinliği, 3. Sözcüksel düzenleme ve 4. Alıcı-üretici sözcük bilgisinin otomatikliği (automaticity of receptive and productive vocabulary knowlege). Qian'a (2002) göre, sözvarlığı bilgisinin derinliği, sesbirimsel, yazımsal (graphemic), biçimbirimsel, sözdizimsel, anlamsal, eşdizimsel ve söylenişsel (phraseological) gibi sözcüksel özellikleri kapsar. Sözcüksel düzenleme, öğrencinin zihinsel sözlemindeki sözcüklerin depolanmasını, bağlantısını ve simgelenmesini içerir. Alıcı-üretici sözcük bilgisinin otomatikliği ise, hem alıcı hem de üretici amaçlarla sözcük bilgisine ulaşmaya yarayan tüm temel süreçleri içine alır.

Yukarıda belirtilen sözcük bilgisi çerçevelerinde sözcük bilgisinin, en azından sözvarlığının genişlik ve derinlik boyutlarını içerdiği bilgisi uzlaşılan görüş olarak öne çıkmaktadır (Shen, 2008).

[2]*Lexicon* ifadesi için C. Çakır (kişisel iletişim, 18 Kasım 2014) *sözlem* ifadesini önermiştir.

2.2. Sözvarlığının Genişliği ve Sözvarlığının Derinliği

Sözvarlığının genişliği, bir sözcüğün anlamı hakkında, en azından yüzeysel bilgiye sahip olmak demektir (Qian, 2002). Buna ek olarak, sözvarlığının genişliği, öğrencinin bir dilde bildiği sözcük sayısı olarak da tanımlanmaktadır (Nation, 2001; Read, 2004). Sözvarlığının derinliği ise, bir sözcüğün çeşitli boyutları hakkındaki bilgidir (Read, 1993).

Bazı araştırmacılar (Nation, 1990; Nation ve Beglar, 2007; Schmitt, Schmitt ve Clapman, 2001) sözvarlığının genişliğini ölçmek için bir sözcüğün eşanlamlısını çoktan seçmeli sorularda bulmak, sözcükleri sözlük tanımları ile eşleştirmek ya da sözcüğün anlamını anadiline çevirmek gibi farklı biçimde düzenlenmiş sınavlar hazırlamışlardır.

Nation (2001) sözcükleri yüksek sıklıktaki sözcükler, akademik sözcükler, teknik sözcükler ve düşük sıklıktaki sözcükler olmak üzere dört farklı gruba ayırmıştır.

Yüksek sıklıktaki sözcükler, en temel ve en gerekli olan sözcüklerdir (Schmitt, 2010). Bu sözcükler, işlevsel sözcükleri (söz gelimi İngilizcede *in, for, of* ilgeçleri; *a, the* tanımlıkları) ve birçok içerik sözcüğünü (adlar, eylemler, önadlar ve belirteçler) kapsar. Browne, Culligan ve Phillips'in (2013a) düzenlediği İngilizce Sözcüklerin Yeni Genel Hizmet Listesi'ne (A New General Service List of English Words) göre, yüksek sıklıktaki sözcükler 2368 sözcük ailesinden (word family) oluşmaktadır. Öte yandan Schmitt (2010), Genel Hizmet Listesi'nde yer alan sözcüklerin, hemen hemen tüm iletişimsel amaçlar için yeterli olmasına rağmen, "ne kadar çok sözcük

bilinirse o kadar iyidir" ilkesine göre, bilinmesi gereken sözcükler için, belirli bir sınırın olmadığını belirtmektedir.

Akademik metinler, yüksek sıklıktaki sözcükler ve teknik sözcükleri içermektedir. Bu sözcük çeşitlerine ek olarak akademik metinlerde, disiplinler arasında yaygın olarak kullanılan fakat yüksek sıklıktaki sözcükler arasında olmayan sözcükler de yer almaktadır. Bu gruptaki sözcükler akademik sözcükler olarak adlandırılmaktadır (Schmitt, 2010). İkinci dil öğrencileri, dil öğrenirken orta seviyenin üstündeki aşamaya geldiklerinde akademik sözcükler önem kazanmaktadır (Macaro, 2005). Browne, Culligan ve Phillips'in (2013b) düzenlediği Yeni Akademik Sözcükler Listesi'nde (New Academic Word List), yaklaşık 288 milyon sözcükten oluşan akademik derlemlerden alınmış ve akademik metinleri anlamak için gerekli olan 963 sözcük yer almaktadır.

Teknik sözcükler, bir metindeki yinelenen (running) sözcüklerin yaklaşık %5'ini kapsar ve konu alanına göre farklılık gösterir. Ekonomi, coğrafya, elektronik vb. içerikli teknik sözlüklere bakıldığında, her sözlükte genellikle yaklaşık 1000 sözcük bulunduğu görülür (Nation, 2001). Teknik sözcükler ile ilgili öğretmenleri ilgilendiren iki temel sorun vardır. Birincisi, yabancı dil öğretmeninin, öğrencinin uzmanlık alanına yönelik teknik bilgiye sahip olmayışıdır. İkinci sorun ise, uzmanlık alan eğitiminin, beraberinde teknik sözcüklerin üzerinde çalışmayı gerektirmesidir.

Tüm bu sınırlılıklara rağmen, yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerin teknik sözcüklerle başa çıkmasında küçük fakat önemli bir rol oynayabilir. Bu rol, teknik sözcüklerin fark edilebilmesini sağlayacak temel becerilerin (sözcük tanımlarının yorumlanması, sözcüğün farklı anlamlarının, temel anlamı ile ilişkilendirilmesi ve

sözcüğü oluşturan bölümlerin öğrenilmesi vb.) öğrencilere kazandırılmasına ilişkindir. Bu yolla, yabancı dil öğretmenleri teknik bir alan hakkında öğrencileri bilgilendirmekten çok, teknik sözcükleri anlamak ve fark edebilmek için, öğrencilerin dikkatini sözcük öğrenme stratejilerine çekmektedir (Chung ve Nation, 2003).

Dördüncü grup olan düşük sıklıktaki sözcüklerden bir dilde binlerce adet vardır. Ancak bunlar, şimdiye kadar değinilen diğer gruplar arasındaki sayıca en fazla olan sözcüklerdir. Düşük sıklıktaki sözcükler, bir akademik metindeki sözcüklerin %5'inden fazlasını kapsar. Bu sözcük grubu, yüksek sıklıktaki sözcükler, akademik ve teknik sözcüklerin dışında kalan sözcüklerden oluşur. Bir metni en az düzeyde sıkıntı yaşayarak kolay bir şekilde okuyabilmek için, düşük sıklıktaki sözcükler ile başa çıkabilmek önemlidir (Nation, 2001). Alderson (2006), sözvarlığının genişliği ile sözcüğün sıklık bilgisi arasında bir ilişki olduğunu belirtmekte ve bir bireyin sözvarlığı ne kadar genişse, o bireyin o kadar fazla düşük sıklıktaki sözcüğü bildiğini vurgulamaktadır.

Nation (2012), yetişkin anadili konuşucularının, yaklaşık olarak 20.000 sözcüğü içeren sözvarlığı genişliğine sahip olduğunu, fakat bunun, çoğu yabancı dil öğrencileri için oldukça uzun vadeli bir hedef olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Nation (2012), yabancı dil öğrencileri için, öğrenimlerinin ilk aşamalarında, sıklığı yüksek olan 2000 sözcüğün, daha sonra da farklı amaçlar için kullanım sıklığı orta olan sözcüklerin hedeflenebileceğini önermektedir. Bunlar da akademik sözcükleri ve öğrencilerin çalışma ya da ilgi alanlarına yönelik teknik sözcükleri kapsamaktadır.

Nation (2006), bir bilgisayar programı kullanarak, anadili konuşucuları için yazılmış özgün okuma (gazete, roman ve akademik metinler) ve dinleme metinlerini anlayabilmek için, ne kadar bilinmeyen sözcüğün göz ardı edilebileceğini, diğer bir ifade ile %98'lik metin kapsamı (bir metindeki okuyucu tarafından bilinen tekrarlanmış sözcüklerin yüzdesi) için, sözvarlığı genişliğinin ne kadar olması gerektiğini araştırmıştır. Nation, doğru sonuçlara ulaşabilmek için, İngiliz Ulusal Derlem'i (The British National Corpus) kullanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, bir romanı ve gazeteyi okuyabilmek için, 8000-9000 (her 50 sözcükten 1'i bilinmiyor); sözlü bir metni anlamak için ise 6000-7000 sözcük ailesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Benzer bir şekilde, Laufer ve Ravenhorst-Kalovski (2010) İsrail'de, farklı bölümlerde öğrenim gören ve özel amaçlı İngilizce dersi alan 735 üniversite öğrencisinin katıldığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, sözvarlığının genişliği ile metin kapsamı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, Psikometrik Üniversite Giriş Sınavı Testi'nin İngilizce ile ilgili olan bölümü ile ölçülmüştür. Sözvarlığının genişliği için ise, Nation'ın (1983) hazırladığı *Sözcük Bilgisi Seviye Tespit Sınavı*'nın (Vocabulary Levels Test), Schmitt, Schmitt ve Clapham (2001) tarafından yeniden düzenlenmiş biçimi kullanılmıştır. Bu sınav sözvarlığının genişliğini, akademik sözcüklerle beraber, dört farklı sıklık seviyesinde (ilk 2000, ilk 3000, ilk 5000, ilk 10000 sözcük) ölçmektedir. Araştırmanın sonuçları Nation'ın (2006) sonuçları ile benzerlik göstermekte olup, %95'lik metin kapsamı için, 4000; %98'lik metin kapsamı için ise 8000 sözcük ailesinin bilinmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sözvarlığının derinliği ise, bir kişinin bir sözcüğü ne kadar iyi bildiği ile ilgilidir (Qian, 2002). Qian'a göre derinlik, sesletim, yazılış, anlam, kesit, sıklık ve

biçimsel, dizimsel ve eşdizimsel özellikler gibi bileşenleri kapsamaktadır. Benzer bir şekilde, Coxhead (2006), bir sözcük hakkında derinlemesine bilgiye sahip olmanın beş farklı yönü olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencinin ilk olarak, bir sözcüğün temel anlamını ve o sözcüğün bağlam içindeki anlamını bilmesi gerekmektedir. Bununla beraber öğrenci, o sözcüğü doğru seslendirmeli ve vurgulamalıdır. Sözcüğü, yazılı ve sözlü dilde, dilbilgisi kurallarına uygun olarak kullanmalıdır; okurken veya dinlerken doğru anlamalıdır. Ayrıca, sözcüğe ait sözcük aileleri oluşturabilmelidir. Bunlara ek olarak, araştırmacı, eşdizimlerin önemini vurgulamaktadır. Öğrencinin, hangi sözcüklerin hangi sözcüklerle beraber kullanılabileceğini ya da kullanılamayacağını bilmesi gerekmektedir. Özetle, Coxhead (2006), bir sözcük ile ilgili tüm bu yönlerin bilinmesinin, öğrencinin sözvarlığı derinliğine sahip olmasına katkı sağlayacağını belirtmektedir.

Sözvarlığının genişliğini ölçen testler, öğrencinin, bir sözcüğün yazılı biçimi ve anlamı arasındaki bağlantıyı kurabilme becerisini ölçerken, sözvarlığının derinliğini ölçen testler ise daha çok, öğrencinin sözcüğü algılaması üzerine odaklanır. Read (1993) sözvarlığının derinliğini ölçmek için yapılan çalışmalara öncülük etmiş; öğrencilerin sözvarlığı derinliğini, hazırladığı *Sözcükler Arası Çağrışım Kurma Sınavı* (Word Associates Test) kullanarak ölçmeye çalışmıştır. Daha sonra, Qian (2002) derinlik boyutunun üç öğesini [eşanlamlılık, çokanlamlılık (polysemy) ve eşdizimlilik] ele alarak bu sınavın yeni biçimini oluşturmuştur.

Sözcük ve sözcük bilgisi üzerine yapılan tartışmalarda, genellikle sözvarlığının genişliği ve derinliği arasındaki ayrımın ön planda olduğu görülmektedir. Fakat bu iki yapı arasındaki ilişki hala çok belirgin değildir. Sözvarlığının genişliği ve derinliği, öğrencilerin sahip olduğu sözvarlığı boyutu, ölçülmek istenen hedef

sözcüklerin sıklık seviyesi ve öğrencinin anadili gibi birçok değişkene bağlıdır. Örneğin, eğer bir araştırmada, sözvarlığı boyutu daha az olan öğrenciler için yüksek sıklıktaki hedef sözcükler kullanılmışsa, genellikle öğrencilerin sözvarlığının genişliği ve derinliği arasında çok az fark çıkmaktadır. Eğer sözvarlığı boyutu fazla olan öğrenciler için düşük sıklıktaki hedef sözcükler kullanılmışsa, sözvarlığının genişliği ve derinliği arasında belirgin bir fark ortaya çıkmakta; derinlik, genişliğin gerisinde kalmaktadır (Schmitt, 2014).

Yabancı dilde sözcük öğrenimi ile ilgili yapılan araştırmaların çoğu (Laufer, 1992, 1997; Hu ve Nation, 2000; Schmitt, Jiang ve Grabe, 2011), genellikle sözvarlığının derinliğinden ziyade sözvarlığının genişliği üzerine odaklanmıştır, Diğer bir yandan, sözvarlığı genişliğinin ve derinliğinin, dil becerileri ile özellikle de okuduğunu anlama becerisi ile olan ilişkisine yönelik araştırmalara olan ilgi gittikçe artmaktadır (Li ve Kirby, 2014; Proctor, Uccelli, Dalton ve Snow, 2009; Qian, 2002). Örneğin, Qian (2002) sözvarlığı genişliğinin ve derinliğinin üniversite seviyesindeki akademik metinlerde, okuduğunu anlamaya olan etkisini araştırmıştır. Araştırmaya, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 217 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu öğrenci grubunda, 19 farklı anadili konuşucusu yer almaktadır. Qian (2002), bu öğrencilerin TOEFL sınavının okuma bölümlerindeki okuduğunu anlama becerilerini, sözvarlığının genişliği ve derinliği ile ilişkilendirerek ölçmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, sözvarlığı derinliğinin, okuduğunu anlama becerisine olan etkisinin, sözvarlığı genişliğinden daha fazla olduğu bulmuştur. Benzer bir şekilde, Li ve Kirby (2014), sözvarlığının genişliği ve derinliği arasındaki ilişkiyi ve sözcük ile ilgili bu boyutların ikinci dilde sözcük okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çin'de İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 246

sekizinci sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleşen araştırmada, sözcük okuma, sözvarlığının genişliği, sözvarlığının derinliği ve okuduğunu anlama ile ilgili ölçekler kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, sözvarlığının genişliği ve derinliğinin birbirleri ile kısmen ilişkili olduğu bulunmuştur. Her iki boyut sözcük okumaya katkı sağlamıştır, fakat sözvarlığı genişliğinin, sözvarlığı derinliğinden daha fazla etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, araştırma sonucunda, Qian'ın (2002) sonuçlarının aksine, sözvarlığı genişliğinin, okuduğunu anlama becerisine, sözvarlığı derinliğinin ise özet yazmaya daha fazla katkı sağladığı bulunmuştur.

Diğer bir yandan, sözvarlığı genişliğinin ve derinliğinin, ikinci dil öğrencilerinin yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan bazı araştırmalar da vardır. Örneğin, Xiao (2007) bir çalışmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 168 üniversite öğrencisinin dil yeterlilik düzeyi ile sözvarlığı genişliği ve derinliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, her iki değişkenin dil yeterlilik düzeyi üzerinde etkili olduğu, fakat sözvarlığı derinliğinin, yeterlilik düzeyinin belirlenmesinde sözvarlığı genişliğinden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir şekilde, Tahmasebi, Ghaedrahmat ve Haqverdi (2013), İran'da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 300 lise öğrencisi ile yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin dil yeterliliği ile sözvarlığı derinliğinin, sözvarlığı genişliğinden daha fazla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bunlara ek olarak, bazı çalışmalarda (Marzban ve Hadipour, 2012; Nassaji, 2006; Yang ve Li, 2006) yabancı dil öğrencilerinin sözcüksel çıkarım yapmalarında ve strateji kullanımlarında, sözvarlığı derinliğinin, oldukça etkin bir rol oynadığı belirlenmiştir.

Genel olarak, geniş bir sözvarlığı olan öğrencilerin, sözvarlığı genişliği az olanlara göre dil becerilerinde daha fazla başarılı olabileceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte, sözcük bilgisinin çok boyutlu olduğu ve bu boyutlar arasında sözvarlığı derinliğinin temel ve merkezi bir yeri olduğu hakkında görüş birliği vardır (Qian ve Schedl, 2004). Diğer bir deyişle, öğrencilerin, bir sözcüğün anlamını yüzeysel olarak anlamaktan daha fazlasına ihtiyacı vardır (Read, 2004). Bir öğrenci dilde daha fazla yetkinlik kazandıkça, sözvarlığının genişlik boyutu daha az, derinlik boyutu daha fazla önemli hale gelmektedir (Laufer, 1998). Öğrenci bir sözcük ile ilgili ne kadar çok çeşitli sözcük bilgisine sahipse, öğrencinin o sözcüğü doğru bağlamlarda kullanabilme olasılığı daha fazladır (Schmitt, 2007).

2.4. Üretici ve Alıcı Bilgi

Sözvarlığının genişliğinden ve derinliğinden başka, sözcük bilgisinin bir başka önemli boyutu da alıcı ve üretici sözcük bilgisidir (Henriksen, 1999; Nation, 2001; Qian, 2002; Read, 2004; Schmitt, 2000). Schmitt (2000), alıcı bilgiyi, dinlerken ve okurken bir sözcüğü anlamak; üretici bilgiyi ise, konuşurken veya yazarken bir sözcüğü kullanabilmek olarak tanımlamaktadır.

Nation (2001), bir bireyin tam bir sözcük bilgisine sahip olduğunu düşünmek için o bireyin, sözcüğün yapısını, anlamını ve kullanımını alıcı ve üretici boyutlarıyla bilmesi gerektiğini belirterek, sözcük bilgisini aşağıdaki gibi ayrıntılı bir biçimde açıklamaktadır:

Yapı

- Sözlü
- Yazılı
- Sözcüğün bölümleri

Anlam

- Yapı ve anlam
- Kavram ve göndergeler
- Çağrışımlar

Kullanım

- Dilbilgisel işlevler
- Eşdizimler
- Kullanım ile ilgili sınırlamalar (ör. kesit)

Yukarıda verilen bilgi doğrultusunda, örnek olarak İngilizce *underdeveloped* (az gelişmiş/gelişmemiş) sözcüğüne ilişkin alıcı ve üretici bilgi özellikleri aşağıda sunulmuştur (Nation, 2001):

Alıcı Bilgi

- Sözcüğü yazılı veya sözlü metinde fark etmek
- Sözcüğün *under* (altında), *developed* (gelişmiş) ve *–ed* (geçmiş zaman eki) bölümlerini fark etmek ve bu bölümleri sözcüğün anlamı ile ilişkilendirmek
- Sözcüğün genel olarak anlamını bilmek
- Sözcüğün, özel bir bağlamdaki anlamını bilmek
- Sözcüğün ilişkin olduğu kavramı bilmek
- *Overdeveloped* (çok gelişmiş) gibi ilgili sözcükleri bilmek
- Sözcüğün tümce içinde doğru kullanılıp kullanılmadığını fark etmek
- *Underdeveloped* sözcüğü ile sıklıkla kullanılan *territories* (bölgeler), *areas* (alanlar) gibi sözcükleri (eşdizimleri) fark etmek

Üretici Bilgi

- Sözcüğü vurgusu ile beraber doğru seslendirebilmek
- Sözcüğü doğru bir biçimde yazabilmek
- Sözcüğün farklı anlamlarını, farklı bağlamlarda, doğru olarak kullanabilmek
- Sözcüğün eşanlamlarını ve karşıtanlamlarını kullanabilmek
- Sözcüğün eşdizimlerini kullanabilmek
- Resmi durumlarda, sözcüğün kullanılıp kullanılmayacağına yönelik kararı verebilmek [*underdeveloped* sözcüğü olumsuz bir anlam taşıdığı için, *developing* (gelişmekte olan) sözcüğünün kullanılması daha uygundur.]

Alıcı bilgiyi, üretici bilgiye dönüştürmek, öğrencilerin öğrenmekte oldukları sözcüklerle birçok kez karşılaşmasını ve sözcüğün diğer boyutları (sözcük türü, eşdizimler, sözcük ailesi vb.) ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmasını gerektirir (Laufer, 2005; Nation, 2001).

Araştırmalarda (Fan, 2000; Laufer, 1998; Webb, 2008; Zhong ve Hirsh 2009; Zhou, 2010), alıcı ve üretici bilgi, genellikle sözvarlığının genişlik boyutu ile beraber ele alınmıştır. Söz konusu araştırmalar, ikinci dil öğrencilerinin alıcı sözvarlığı genişliğinin, üretici sözvarlığı genişliğinden daha fazla olduğunu ve ayrıca, öğrencilerin alıcı sözvarlığı ne kadar genişse, üretici sözvarlığının da o kadar geniş olabileceğini göstermiştir. Bu araştırmaların sonuçları, Melka'nın (1997) savını destekler niteliktedir. Çünkü Melka (1997), üretici bilginin alıcı bilgiden daha sonra edinildiğini ileri sürmektedir. Ayrıca, alıcı sözvarlığı genişliğinin, üretici sözvarlığı genişliğinden daha hızlı bir şekilde gelişme gösterdiğine dair genel bir uzlaşı olduğu görülmektedir (Fan, 2000; Laufer 1998; Laufer ve Paribakht 1998; Webb, 2008). Bununla birlikte, Zhong ve Hirsh (2009), Çin'de İngilizceyi yabancı dil olarak

öğrenen 41 lise öğrencisinin katılımıyla yaptığı araştırmada, on haftalık bir eğitimin ardından, öğrencilerin üretici sözvarlığı genişliğinin, alıcı sözvarlığı genişliğinden daha hızlı bir şekilde geliştiğini ortaya koymuştur. Bu iki farklı bulgunun sonucunda Webb (2008), kullanılan sözcük öğretimi tekniğinin ve öğrencilerin yeterlilik düzeylerinin sözvarlığı genişliğine etki eden etmenlerden kaynaklanabileceği vargısına ulaşmıştır.

Mehdi (2008), öğrencilerin sözcüksel edinçlerini geliştirmek için iki bileşenin gerekli olduğunu belirtmektedir. Birinci bileşen, sözcüksel öğeler hakkındaki bilgi, diğeri ise farklı sözcük türlerinin arasında bulunan sözcüksel ilişkilerdir (lexical relations). Sözcüksel öğeler hakkındaki bilgi, sözcüksel edincin gelişmesi için tek başına yeterli değildir. Sözcüksel edinç aynı zamanda, sözcükler arasındaki farklı ilişkileri anlamayı da gerektirir.

2.5. Sözcüksel İlişkiler

"Sözcüksel ilişkiler" kavramı, alanyazında "anlamsal ilişkiler (semantic relations)" olarak da adlandırılmaktadır (Murphy, 2003). Sözcüklerin, tek başlarına anlam taşımalarının yanı sıra, sözcükler arasında anlamsal bir ilişki de bulunmaktadır. Günlük konuşmada, çoğu kez, sözcüklerin anlamlarını, kendi aralarındaki ilişkilerle açıklarız. Söz gelimi İngilizcede *conceal* (gizlemek) sözcüğün anlamı sorulduğunda, bazen sadece bu sözcüğün *hide* (gizlemek) ile aynı olduğunu söyleriz. *Deep* (derin) sözcüğünün karşıtının *shallow* (sığ) ya da *daffodil* (nergis) sözcüğün anlamının, *bir çeşit çiçek* olduğunu söyleriz. Böyle yapmakla, her sözcüğün anlamını, kendi öğe özelliklerine göre değil de o sözcüğün diğer sözcükler

ile ilişkisine yönelik olarak betimlemeye çalışırız. Bu yaklaşım, "sözcüksel ilişkilerin çözümlenmesi" olarak ele alınır (Yule, 2006).

2.5.1. Eşanlamlılık

Cruse (1986) eşanlamlılık kavramını anlamsal özellikler açısından özdeş olan, ancak ikincil ve önemsiz özellikler açısından farklılık gösteren sözcüksel öğeler olarak tanımlamaktadır. Örneğin Türkçede, *göndermek* ile *yollamak* ya da *bezmek* ile *bıkmak* sözcükleri eşanlamlı sözcüklere örnek olarak verilebilir (Aksan, 2007, 2009). Ancak, iki sözcüğün eşanlamlı olabilmesi için göndergesel eşdeğerlilik yeterli değildir. Örneğin, aynı kişiyi adlandırmak için *kadın* ve *anne* sözcükleri kullanılabilir, fakat bu iki sözcüğün eşanlamlı olduğu anlamına gelmez (Günay, 2007).

Eşanlamlılıkta sözü edilen anlamsal olarak "aynılık" fikrinin, her zaman "tamamen aynılık" anlamına gelmediğini akılda tutmak gerekmektedir. Bir tümcede uygun olarak kullanılan bir sözcüğün yerine, eşanlamlısı kullanıldığında anlamsal farkın oluştuğu pek çok durum vardır. Örneğin, *Sandy had only one correct answeron the test* (Sandy'nin sınavda yalnızca bir doğru cevabı vardı) tümcesinde *answer* (cevap) sözcüğünün yerine *reply* (cevap) sözcüğünü kullanamayız (Yule, 2006).

Cruse (2000), üç tür eşanlamlılık öngörür: Bunlar tam *eşanlamlık* (absolute synonymy), *bilişsel eşanlamlılık* (cognitive synonymy) ve *yakın eşanlamlılık*tır (near-synonymy).

Tam eşanlamlılık, iki ya da daha fazla sözcükbirimin/sözlükbirimin (lexeme) bütün bağlamlarda aynı anlama gelmesi demektir (Cruse, 2000). Fakat sözcükbirim/sözlükbirim açısından tam bir eşanlamlılık yoktur ve bu yüzden, genellikle tam eşanlamlılığın hemen hemen imkânsız olduğu ya da dilde yer almadığı kabul edilir (Cruse, 2000; Günay, 2007).

İki sözcüğün bilişsel eşanlamlı olabilmesi için, anlamlarından bazılarının aynı olması gerekir. Diğer bir deyişle, bilişsel eşanlamlılar, belirli bir bağlamda, birbirleri ile yer değiştirebilir. Örneğin, İngilizcede *father* (baba) ile *daddy* (babacım) bilişsel eşanlamlı sözcüklerdir. Sözcüklerin her ikisi de biyolojik olarak "baba" kavramına işaret eder. Diğer bir yandan, *father* sözcüğünün aynı zamanda, dini bir anlamı da vardır (Cruse, 2000). Cruse, bilişsel eşanlamlılığın, sözcükler arasındaki çağrışımsal, biçemsel ve söylem farklılıklarından da kaynaklandığını belirtmektedir. Örneğin, İngilizcede *die* (ölmek) ve *pass away* (vefat etmek), bilişsel eşanlamlı sözcüklerdir. Çünkü bu sözcüklerin farklı çağrışımsal, biçemsel ve söylem farklılıkları vardır.

Anlamın özünü büyük ölçüde paylaşan ancak ikincil açılardan farklılık gösteren sözcükler yakın eşanlamlı sözcükler olarak adlandırılır. Yakın eşanlamlılık, temelde, farklı doğruluk koşulları olan tümceler doğurması açısından bilişsel eşanlamlılıktan ayrılır. Diğer bir deyişle, yakın eşanlamlı sözcük çiftlerinden birisinin, aynı tümce içinde, diğerini yalanlaması mümkün olan bir durumu vardır. Yakın eşanlamlılığın bu durumunu açıklamak için aşağıdaki gibi bir örnek verilebilir (Cruse, 1986; s. 285):

It wasn't *foggy* last Friday – just *misty*. (Geçen Cuma *sisli* değildi – sadece *dumanlıydı*.)

2.5.2. Karşıtanlamlılık

Karşıt olan iki sözcük arasındaki bağıntıya karşıtanlamlılık (antonymy) ya da "tersanlamlılık" (Aksan, 2009) denir. Aksan (2009), çeşitli dilbilimcilerin karşıtanlamlılığa ait sınıflandırmalarını, ikili karşıtlıklar, biçimsel ilişkili karşıtlıklar, ilişkisel karşıtlıklar, dereceli karşıtlıklar ve yön gösteren karşıtlıklar biçiminde özetlemiştir. İkili karşıtlıklara *derin-sığ* ve *somut-soyut* sözcük çiftleri örnek olarak verilebilir. Biçimsel ilişkili karşıtlıklar, Türkçede en çok [-li] ve [-siz] ekleriyle (*akıllı-akılsız* vb.) türetilmektedir (Aksan, 2009). Cruse (1986, s. 226), biçimsel ilişkili karşıtlığı, "bir eylemin, durumun ve niteliğin yapılmaması" olarak tanımlamaktadır. İngilizcede *do* (yapmak)-*undo* (yapmamak) sözcük çiftleri bu türe bir örnektir. İlişkisel karşıtlıklar türünde, karşıtlıklar bir ilişki biçiminde yer alır. Örneğin *karı-koca* ve *konuşmak-dinlemek* gibi sözcük çiftleri arasında bu tür karşıtlık vardır (Günay, 2007). Dereceli karşıtlıklar, ikili karşıtlıkların arasına bazı öğelerin girmesiyle oluşturulur (Aksan, 2009). Bu karşıtlıklar sözcükler arasında geçişlerin olduğunu varsayar. *Sıcak-ılık-serin-soğuk* bu türden bir karşıtlıktır (Günay, 2007). Diğer bir yandan derecelenebilir olmayan karşıtlıklar da vardır. Bu türde, bir çift sözcükten birisinin olumsuzu, bu çift sözcükten diğerini işaret eder. Örneğin, İngilizcede *My grandparents aren't alive* (Büyükbabam ve büyükannem sağ değildir) tümcesi aslında *My grandparents are dead* (Büyükbabam ve büyükannem ölüdür) anlamına gelmektedir (Yule, 2006). Yön gösteren karşıtlıklara ise, *aşağı-yukarı* ve *sağ-sol* gibi sözcük çiftleri örnek olarak gösterilebilir (Aksan, 2009).

2.5.3. Altanlamlılık

Altanlamlılık (hyponymy), daha özel bir terimim daha genel bir terimin içerisinde yer almasıdır. Bütün dillerin sözvarlıklarının düzenlenmesinde kurucu ilkelerden birisi olarak kabul edilmektedir (Lyons, 1983). Altanlamlılıkta, bir altanlamlı sözcük, üstanlamlı (superordinate) sözcüğün içerisinde yer alır. Örneğin, *at* sözcüğü, *hayvan* sözcüğünün ya da *hamamböceği*, *böcek* sözcüğünün altanlamlısıdır. Bu iki örnekte *hayvan* ve *böcek*, üstanlamlı olarak adlandırılır. Aynı zamanda, aynı üstanlamlılığı paylaşan iki ya da daha fazla sözcüğe de yanaltanlamlı (co-hyponym) sözcük denir. Örneğin, köpek ve at yanaltanlamlı sözcüklerdir. Hayvan sözcüğü ise bu sözcüklerin üstanlamlısıdır. (Yule, 2006).

2.5.4. Çokanlamlılık ve Eşadlılık-Eşseslilik

Crossley, Salsbury ve Mc Namara (2010), çokanlamlı sözcükleri, birden fazla ilişkili anlamı olan sözcükler olarak tanımlamaktadır. Aksan (2009, s.125), Türkçedeki kullanım sıklığı fazla olan eylemlerde, çokanlamlılığın yüksek oranda bulunduğunu belirterek, bu duruma "çıkmak eyleminin 60, almak'ın 40, atmak'ın 30, kesmek, vermek, gitmek eylemlerinin 20, bozmak, kırmak, girmek, durmak eylemlerinin ise 10 kadar değişik kullanım yerinin olduğunu" örnek olarak göstermektedir. Benzer bir biçimde, aynı kavram için İngilizceden şu örnek verilebilir. *Class* (sınıf) sözcüğünün, sosyoekonomik sınıf, bir öğrenci topluluğu, bir alanın dersi, benzer nitelikleri paylaşan bir topluluk, derecelendirilmiş bir küme (genellikle spor ile ilgili) ve kıyafet ya da davranışlardaki zarafet anlamları vardır (Crossley, Salsbury ve Mc Namara, 2010).

Aksan (2009, s. 132), "birbirleri ile hiçbir anlam ilişkisi olmayan birden çok kavramın, değişik nedenlerle, aynı ses bileşimiyle, aynı sözcükle dile getirilmesini" eşadlılık olarak tanımlamaktadır. Türkçede *yüz* sözcüğünün, "100" sayısını ve "surat" kavramını yansıtması (Aksan, 2009); İngilizcede *bank* sözcüğünün *bir nehrin kıyısı* ve *banka* anlamına gelmesi (Yule, 2006) eşadlılığa örnek olarak verilebilir. Eşseslilik ise, yazılışları ayrı sesletimleri aynı olan sözcükler için yapılan bir adlandırmadır. İngilizcede *meat*/*meet* (et/karşılaşmak-buluşmak) ve *right*/*write* (doğru-sağ/yazmak) sözcük çiftleri yaygın olarak kullanılan eşseslilerden sadece birkaçıdır. Bir sözcüğün farklı kullanımlarının çokanlamlılık veya eşseslilik örneklerinin olup olmadığı sözlükten kontrol edilebilir. Eğer bu sözcüğün, birçok anlamı varsa sözcük çokanlamlıdır. Böyle durumlarda, sözlükte sözcük için tek bir giriş (madde) ve buna ek olarak sözcüğün listelenmiş birçok anlamı vardır. Eğer iki sözcük eşsesli ise, bu iki sözcük için sözlükte iki ayrı giriş vardır (Yule, 2006).

2.5.5. Düzdeğişmece (Ad Aktarması) ve Eğretileme

Bir kavramın, kendisi kullanılmadan, ilgili olduğu bir başka kavramla anlatılması olayına "düzdeğişmece (metonymy)" (Günay, 2007) ya da "ad aktarması" (Aksan, 2007) denir. *Sinema* için *beyaz perde*; *seçime katılmak* yerine *sandık başına gitmek*; *karnı acıkmak* yerine *içi ezilmek* gibi kullanımlar, düzdeğişmece türüne örnek olarak gösterilebilir (Aksan, 2007).

Birçok düzdeğişmece örneğini anlamak ve yorumlamak kolaydır. Örneğin, İngilizcede *He drank the whole bottle* (Bütün şişeyi içti) tümcesinin anlamı, sözcükler açısından, anlamsız olmasına rağmen, aslında bu tümcenin *He drank the liquid, not the glass object* (O camdan yapılmış nesneyi değil, içindeki sıvıyı içti)

anlamı taşıdığı kolaylıkla anlaşılır. Aynı şekilde, tümce içinde the *President* (başkan) yerine *Beyaz Saray* kullanılması da bu tür bir örnektir. Diğer bir yandan, bazı düzdeğişmece örneklerini anlayabilmek, bağlama, artalan bilgisine ya da konuşucunun hangi kavramdan bahsettiğine yönelik çıkarımda bulunma becerisine bağlıdır. Örneğin, *I prefer cable* (Kabloluyu tercih ederim) tümcesini anlayabilmek, konuşucunun televizyon kanallarına erişim tekniklerinden bahsettiğine dair bir çıkarımda bulunmayı ya da televizyon kanallarına erişimin farklı teknikleri ile bir aşinalık durumunun olmasını gerektirir (Yule, 2006).

Aksan (2007, s. 183) "deyim aktarması" olarak adlandırdığı eğretilemeyi (metaphor), "sözcüğün dile getirdiği kavramla, onun gösterilen'iyle bir başka kavram arasında çoğu kez benzetme yoluyla bir ilişki kurarak sözcüğü o kavrama aktarma olayı" olarak tanımlamaktadır. Eğretilemede, benzetmeyi belirten anlatımlar kullanılmaz. Örneğin, ince, narin ve çekici bir genç kız için *fidan gibi* ya da *ceylan gibi* benzetmeleri yapılır. Ancak buradaki *gibi* ilgeci kaldırılarak, *bu genç kız fidan* ya da *ceylan* ifadeleri kullanılırsa, bu ifadede deyim aktarması (eğretileme) söz konusu olmuş olur (Aksan, 2009).

Richards ve Renandya (2002), son yıllarda sözcük öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda, sözcük öğretiminin öğretim programlarında ana konu olarak üzerinde durulduğunu ve geleneksel öğretimdeki sözcüklerin ayrık öğretiminden çok, sözcük birleşimleri, söz öbekleri eğretilemeli anlatım gibi yapıların vurgulandığını belirtmektedir.

2.6. Söz Öbekleri

Lewis (1993), dillerin büyük bir bölümünün anlamlı söz öbeklerinden oluştuğunu ve bu söz öbeklerinin, anadili konuşucularının söylemlerinde yer aldığını ve bunları akıcı ve doğru bir üretim için kullandıklarını belirtmektedir. Bu yüzden Lewis, bir dili tam olarak öğrenmek için, öğrencilerin sözcükleri ayrık olarak öğrenmelerinin yeterli olmadığını, aynı zamanda onları bir araya getirme yollarını da bilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda Lewis, sözcüklerin ayrık olarak öğretilmesinin, bir öğrenmeye yol açmayacağını belirterek sözcüklerin sözcüksel eşdizimler ve söz öbekleri aracılığıyla öğretilmeleri gerektiğini ileri sürmektedir.

Söz öbekleri, bazı araştırmacılar tarafından farklı şekilde ifade edilmiştir (akt. Zhao, 2009; bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Söz öbekleri için kullanılan farklı ifadeler

Hakuta (1976)	Ön üretimli kalıplar (Prefabricated patterns)
Pawley ve Syder (1983)	Sözselleştirilmiş kökler (Lexicalized stems)
Peters (1983)	Konuşma kalıpları (Speech formulae)
Nattinger ve DeCarrico (1992)	Söz öbekleri (Lexical phrases)
Cowie (1992)	Hazır birimler (Ready- made units)
Wood (2002); Wray (2002); Schmitt ve Carter (2004);	Kalıp diziler (Formulaic sequences)

Görüldüğü gibi, birçok farklı terimin kullanılması, bu olgunun hem önemini hem de bu dilsel alanın karmaşıklığını göstermektedir (Zhao, 2009). Çalışmamızda bu çok sözcüklü birleşimleri betimlemek için yukarıda belirtilen çeşitli terimler arasından, *söz öbekleri* terimi kullanılmıştır.

Lewis (1993) söz öbeklerini anadili konuşucularının zihinsel sözlemlerinde depolanan sözcük birleşimleri olarak ifade etmektedir. Benzer bir şekilde, Wray (2002, s. 9), söz öbeklerini (kalıp dizileri) "önceden belirli bir biçime girip öylece bellekte saklanan, söyleneceği sırada yeniden üretilmeden veya dilbilgisel bir çözümleme yapılmadan olduğu gibi hatırlanarak kullanılan, ardışık ya da kesintili sözcüklerden oluşan dizi" olarak tanımlamaktadır.

Boogards (2001) söz öbeklerinin, kendilerine ait anlamsal, eşdizimsel, sözdizimsel ve biçimsel ilişkileri olduğunu ileri sürmektedir. Schmitt (2000), söz öbeklerinin sözcük ve dilbilgisi ediniminde büyük rol oynadığını vurgularken, Nattinger ve DeCarrico (1992), sözlemde bulunan bu yapıların, dilbilgisel edincin

(grammatical competence) bir bölümü olduğunu fakat bağlamda belirli işlevleri yerine getirmek için kullanıldığından, edimsel edinci de ilgilendirdiğini belirtmektedir. Buna ek olarak, Nattinger ve DeCarrico, bir dili bilmenin, ön üretimli kalıpları ve bu hazır yapı/işlev birleşimlerini uygun durum ya da bağlamlar için seçip onları sözlemden geri çağırmayı bilmeyi gerektirdiğini ileri sürerek söz öbeklerinin önemini vurgulamaktadır (Nattinger ve DeCarrico, 1992).

2.6.1. Söz Öbeklerinin Sınıflandırılması

Söz öbekleri ile ilgili sabit bir sınıflandırma bulunmamakla beraber, yapılan sınıflandırmalar birbirleri ile örtüşen ya da birbirlerini tamamlayıcı niteliktedir. Söz gelimi, Lewis (1993) söz öbeklerini dört temel sınıfa ayırmıştır (bkz. Tablo 3):

Tablo 3. Lewis'in söz öbekleri sınıflandırması

Çoklu sözcükler	Birden fazla sözcükten oluşur [*after all* (bütün olan bitenden sonra/sonuç olarak); *grow up* (büyümek)]
Eşdizimler	Sık sık bir arada kullanılan sözcük çiftleridir [*bread and butter* (ekmek parası)*; shake hands* (el sıkışmak)*; bright red* (parlak kırmızı)]
Kalıplaşmış sözceler *(Institutionalized utterances)*	Bu ifadeler, bütün bir birim olarak düşünülür. Tüm bir tümce olabilir ve değişiklik yapmadan kullanılmaya uygundur [*I'd be delighted to* (memnun olurum); *Can I give you a hand* (Sana yardım edebilir miyim?)]
Tümce çatıları ve başları *(Sentence frames and heads)*	Tümcelerin çatılarını oluşturma işlevini görürler [*It is suggested that ……*(… önerilir); *My point is that ……*(Fikrim şu ki …)]

Diğer bir yandan, Nattinger ve DeCarrico (1992) ise söz öbeklerini yapılarına ve işlevlerine göre aşağıdaki gibi detaylı bir biçimde sınıflandırmıştır:

Tablo 4. Nattinger ve DeCarrico'nun söz öbekleri sınıflandırması

Yapılarına göre	
Çoklu sözcükler	Tek sözcükler gibi işlevleri olan kısa söz öbekleridir [*in a nutshell* (özet olarak); *so far so good* (şu ana kadar çok iyi)].
Kalıplaşmış ifadeler	Tümce uzunluğunda, genellikle ayrı sözce olarak işlev gören söz öbekleridir [*once upon a time* (bir zamanlar)*; long time no see* (görüşmeyeli uzun zaman oldu)]
Sınırlılığı olan öbeksi yapılar *(Phrasal constraints)*	Kısa veya orta uzunluktaki söz öbekleridir [*as far as I …….*(… kadarıyla)]
Tümce oluşturucular *(Sentence builders)*	Değiştirgenler için boşluklar içeren ve tüm tümcenin yapısını oluşturan söz öbekleridir [*My point is that X* (Fikrim şudur ki …)]
İşlevlerine göre	
Toplumsal etkileşim sözleri *(Social interactions)*	Konuşmaların nasıl başlayacağını, devam edeceğini ve sonlanacağını tanımlayan iletişimsel işaretleyicilerdir [*What I'm trying to say is* .....(Söylemek istediğim şey …)]
Gerekli konular *(Necessary topics)*	Öğrencilere sıklıkla sorulan veya iletişim kurarlarken gerekli olan, söz öbeklerinin işaret ettiği konular [*Autobiography* (Özgeçmiş)-*I'm from …….*(.…lıyım/…..dan geliyorum); *Language* (Dil)-*how do you spell ……..?* (…… nasıl hecelersiniz?); *Quantity* (Miktar)-*how much/big is ……?* (ne kadar ……?)*; Time* (Zaman)- *a ……. ago* (bir …… önce) *vb*]
Söylem araçları *(Discourse devices)*	Söylemin yapısını ve anlamını birleştiren söz öbekleridir [Mantıksal bağlayıcılar *(Logical connectors*)-*in spite of* ...(…e rağmen); Zamansal bağlayıcılar (*Temporal connectors*)-*the next is* ...(bir sonraki …); Değerlendiriciler (*Evaluators)- there is no doubt that* ...(Şüphesiz ki …); Özetleyiciler *(Summarizers)- to make a long story short* (uzun sözün kısası) vb.]

2.6.2. Söz Öbeklerinin Yabancı Dil Öğretimindeki Önemi

Gerçek bir iletişim kurmak amacıyla, sözcüğü ayrık olarak değil de öbek biçiminde öğretmenin gerekli olduğu hakkında güçlü tartışmalar vardır. Dilbilimciler, söz öbeklerinin önemi üzerine genellikle iki yaklaşım ortaya koyarlar. Birinci yaklaşım, dili söz öbeklerinin oluşturduğu ve bu yüzden bu öbeklerin önemli olduğudur (Lewis, 1993; Pawley ve Syder, 1983). İkincisi ise, söz öbeklerinin, dil öğrencilerine yararından dolayı, öğrenilmesinin gerekli olduğudur (Nattinger ve DeCarrico, 1992; Wray, 2000).

Pawley ve Syder (1983), insan beyninin işlemleme kapasitesinin, yeni bir söylemi daha önceden ya da konuşurken kodlayabilmesinin oldukça sınırlı olduğunu belirtmektedir. Fakat yine de konuşucuların, yaygın bir şekilde bu sınırları aşan, içinde çok sayıda yan tümceciklerin bulunduğu söylemleri üretebildiklerini vurgulamaktadır. Çünkü Pawley ve Syder, bu söylemlerin, sık sık kullanılan kalıplaşmış ya da yarı kalıplaşmış söz öbeklerinden oluştuğunu, bunların bir bütün olarak depolandığını ve böylece sözcük seçimi ve dilbilgisi kurallarını düzenleme ihtiyacı olmadan, bu söz öbeklerinin kolaylıkla hatırlanıp kullanılabildiğini ileri sürmektedir.

Nattinger ve DeCarrico (1992), söz öbeklerinin öğretilmesinin birçok yararı olduğunu belirtmektedir. Birincisi, öğrenciler yaratıcı bir şekilde tümce üretebilirler. Çünkü söz öbekleri, bütün olarak depolanır ve geri çağrılır. Bu da güdülenmeyi ve akıcılığı destekler. İkincisi, söz öbeklerinin çoğu, düzenli sözdizimi kurallarına göre incelenebilir. Bu yüzden de daha sonra bunların parçalara ayrıştırılabilmesi, öğrencilerin öğrendikleri dilin sözdizimi kurallarını anlamalarına yardımcı olur.

Üçüncüsü, söz öbekleri, öğrencilerin, diğer konuşucular ile kendi seçtikleri konular hakkında etkileşim sağlamalarında etkili bir yoldur. İkinci dil öğrencileri, anadilini edinenler gibi, tümce yapısı kurallarını öğrenmeden önce, karşılıklı konuşmadaki etkileşim kurallarını öğrenirler. Bir başka deyişle, uygun bir şekilde selamlama, iltifatta bulunma gibi işlevleri düzenleyen bu kurallarla ilgili söz öbeklerini öğrenirler. Çünkü bu edimsel yetiyi kazanma, dil öğrenmenin en temel bölümüdür.

Sözlü ve yazılı söylemin büyük bir oranı söz öbeklerinden oluşmaktadır. Schmitt (2000), söz öbeklerinin dilde çok yaygın olmasının sebeplerinden birisi olarak, söz öbeklerinin dilin işlevsel kullanımı ile ilgili olmasını göstermektedir. Erman ve Warren (2000) inceledikleri dillerin yaklaşık yüzde altmışının kalıplaşmış diziler olan söz öbeklerinden oluştuğunu belirtmektedir. Bu yüzden, söz öbeklerinin hem bilişsel hem de edimsel işlevleri vardır. Bilişsel açıdan söz öbekleri sözlü üretim için işlemleme süresini kısaltır (Conklin ve Schmitt, 2008; Wray, 2000). Beyin bu öbekleri, bir bütün olarak depolar ve işlemden geçirir. Bu da beynin kendi yapısından kaynaklanır. Beyin, uzun süreli bellekte, çok büyük miktardaki bilgiyi depolayabilir. Ancak söz gelimi konuşurken, bu bilginin yalnızca küçük bir kısmını işlemleyebilir. Bu yüzden, tek bir bütün bilgi olarak söz öbeklerinin hatırlanması, beyin için çok elverişlidir. Bu öbekler, beyin tarafından, sözcük seçimi ve dilbilgisel sıralama yapmaya gerek olmadan, kolaylıkla geri çağrılır ve kullanılır. Bir başka deyişle, bilişsel yeteneğe daha az ihtiyaç duyulur. Çünkü Schmitt (2000), söz öbeklerinin, beyinde az işlem gerektirdiğini ya da hiç gerektirmediğini belirtmektedir. Conklin ve Schmitt (2008) çalışmalarında söz öbeklerinin dili kullananlara işlemleme süresinin kısalması açısından bir faydası olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucu, kalıp dizilerin, kalıp olmayan dizilere göre gerek anadili gerekse ikinci dil konuşucuları

tarafından daha hızlı bir biçimde işlemlendiğini göstermektedir. Wray (2000) de söz öbeklerinin kullanılmasının, yalnız konuşucunun dilsel üretimine değil aynı zamanda dinleyicinin konuşulanları kavramasına da katkı sağladığını belirtmektedir. Diğer bir yandan söz öbeklerinin edimsel işlevleri de vardır. Farklı toplumsal durumlarda etkileşimde bulunabilmek, bu toplumsal durumlara bağlı belirli dil yapılarının kullanımını gerektirir. Bu yüzden söz öbekleri, bireylerin karmaşık toplumsal durumlarla baş edebilmelerini ve iyi bir iletişim kurmalarını sağlar (Schmitt ve Carter, 2004; Wood, 2002). Ayrıca, birçok araştırma, söz öbekleri ve dilde akıcılık arasındaki ilişki üzerinde durmuştur (Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers ve Demecheleer, 2006; Kormos ve Denes, 2004; Pawley ve Syder, 1983; Wood, 2004). Örneğin, Wood (2004) söz öbeklerinin ikinci dilde konuşma akıcılığına etkisini araştırmıştır. Öğrencilere verilen iki aylık bir eğitimin ardından, farklı zamanlarda öğrenciler ile yapılan dört ayrı konuşma etkinliği kaydedilmiştir. Elde edilen kayıtlar metne dönüştürülerek Nattinger ve DeCarrico'nun (1992) söz öbeklerini sınıflandırma biçimine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçları, söz öbeklerinin ikinci dil öğretiminde, sözlü anlatımdaki akıcılığın artmasında büyük bir rolü olduğunu göstermektedir. Benzer olarak, bir başka araştırmada, Kormos ve Denes (2004), ikinci dilde akıcı olan ve olmayan öğrencileri karşılaştırmış ve araştırma sonucunda, ikinci dilde akıcı olanların diğerlerine oranla çok daha fazla söz öbekleri kullandıklarını belirlemişlerdir. Diğer bir yandan, Tang (2013) yaptığı deneysel çalışmada, yabancı dil öğretiminde söz öbeklerinin, dinleme becerisi üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma Çin'de bulunan bir üniversitenin mühendislik bölümü ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleşmiş ve iki akademik dönem boyunca devam etmiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına dayalı olarak Tang, söz

öbeklerinin öğretilmesinin ve dinleme sırasında söz öbeklerine yönelik öğrencilerde bir farkındalık geliştirmenin, dinleme becerisini geliştirdiğini, dinleme sırasında kestirimde bulunma becerisini arttırdığını ve öğrencilere öz güven kazandırdığını ileri sürmüştür. Ayrıca Boers ve diğerleri (2006) de yabancı dil öğretiminde söz öbeklerini fark etmenin, sözlü sınavlardaki başarıya olan etkisini araştırmış ve söz öbeklerine yönelik çeşitli farkındalık etkinlikleri yapmış olan öğrencilerin, sözlü sınavlarındaki söylemlerinde daha fazla söz öbekleri kullandıklarını ve akıcı olduklarını bulmuştur. Söz öbeklerini ikinci dil öğretimine aktaran öğretim yaklaşımları arasında, Lewis'in (1993) yaklaşımının öne çıktığını söylemek olasıdır.

2.7. Sözcüksel Yaklaşım

Sözcüksel Yaklaşımda (Lexical Approach) dilin büyük bir bölümünün anlamlı söz öbeklerinden oluştuğu ve bu söz öbekleri birleştiği zaman tutarlı ve deyimsel metinleri oluşturduğu ileri sürülmektedir. Sözcüksel Yaklaşımın temel ilkesi, "dilin *sözcükselleştirilmiş dilbilgisi*nden (lexicalized grammar) değil *dilbilgiselleştirilmiş sözvarlığı*ndan (grammaticalized lexis) oluştuğudur" (Lewis, 1993, s. vi). Bir başka deyişle, sözvarlığı (lexis), anlamı oluşturmada temeldir. Dilbilgisinin ikincil bir rolü vardır. Buna dayalı olarak da söz öbeklerinin dilbilgisi yapılarından daha fazla dil üretim gücü olduğu söylenebilir.

Sözcüksel Yaklaşımda, Lewis, eğitsel olarak bütünü öbeklere ayırmanın (chunking), sık yapılan bir sınıf içi etkinlik olması gerektiğini ve öğrencilerin öğrendikleri dil hakkında farkındalık geliştirmelerinin gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Çünkü Lewis, söz öbeklerini fark etmelerinin öğrencilere, parçaları bir araya getirerek bir bütün oluşturmaktan çok bir bütün içindeki parçaları tanımlama

yollarını zamanla geliştirme imkânı vereceğini ileri sürmektedir. Schmitt (2000), bir kez bu öbekler bilinirse, bunların çözümlenip bileşen sözcüklerine ayrıştırılabileceğini ileri sürmektedir. Bunun da ancak söz öbeklerindeki bazı değişkenlerin fark edilmesi ile gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Örneğin, bir öğrenci, İngilizcede *How are you today?* (Nasılsın?) öbeğini birçok kez duyduktan sonra, bu öbeği, *selamlama* anlamına gelen bir öbek olarak edinilebilir. Bununla birlikte öğrenci, *How are you this evening?* (Bu akşam nasılsın?) veya *How are you this fine Sunday morning?* (Bu güzel Pazar sabahında nasılsın?) öbeklerine de dikkat edebilir. Bu noktada, öğrenci, *How are you _____?* Yapısındaki boşluğu bir zaman göndergesi ile doldurabileceğinin farkına varabilir. Böylece, öğrenci, boşluğu dolduran şeyin, bu öbeğin geri kalanından ayrı bir birim olduğunu fark eder ki bu da söz öbeklerinin öğrenimine kapıları açar.

Sözcüksel Yaklaşımın, dil öğrenimini ve öğretimini şekillendiren temel ilkelerinden bazıları aşağıdaki gibidir (Lewis, 1993):

- Sözvarlığı dilin temelidir.
- Dil, sözcükselleştirilmiş dilbilgisinden değil, dilbilgiselleştirilmiş sözvarlığından oluşur.
- Sözcük-dilbilgisi ayrımı geçerli değildir. Dilin büyük bir kısmı öbeklerden oluşur.
- Dil öğretiminin temel unsuru, öğrencilerin farkındalıklarını arttırıp, dili başarılı bir şekilde öbekleme yeteneklerini geliştirmedir.
- Eşdizim, izlenceler içindeki düzenleyici bir ilke olarak tümleşiktir (bütüncüldür).

- Yapı olarak dilbilgisi sözcükten sonra gelir.
- *Sunum-uygulama-üretim* (present, practise, produce) yaklaşımı reddedilir. Bunun yerine *gözlemle-varsayımda bulun-deneyimle* (observe-hypothesize-experiment) yaklaşımını temel alan bir model benimsenir. Diğer bir deyişle, öğretmen öğrencilerin söz öbeklerini ve bu öbeklerin işlevlerini fark etmelerini sağlar. Böylece, öğrenciler söz öbeklerinin kullanımını gözlemler. Daha sonra da öğrencilerden varsayımda bulunmaları ve bu öbekleri kullanmaya çalışmaları beklenir.

Harwood (2002), Sözcüksel Yaklaşımın, "gerçek" İngilizce'nin öğretimi üzerinde durduğunu ve İngilizce öğretiminde kullanılan sıradan ders kitaplarındaki "yapay" dile karşı olduğunu belirterek ders kitabı yazarlarının özgün dile ulaşmasının tek yolunun derlem aracılığıyla olabileceğini ileri sürmektedir. Çünkü derlem, sözcüklerin sıklığının, eşdizimlerinin ve yaygın dilbilgisel kalıplarının farklı metin türleri içinde görülmesini sağlar. Derlemin sınıf etkinliklerinde kullanılmasının yararlarını Lewis (2000, s. 198), "örnekler daima metin içinde sunulur ve öğrenciler, aynı sözcüksel birime ait birçok örneğe çok hızlı ulaşır" biçiminde özetlemektedir.

Lewis (1993), Sözcüksel Yaklaşımda, sözcüksel bir izlence (lexical syllabus) değil de izlencede sözvarlığının olması gerektiğini ileri sürer. İzlencedeki sözvarlığı, eşdizimler, çok sözcüklü birimler, özellikle kalıplaşmış tümceler üzerinde odaklanır. Bu yaklaşıma göre, beceri izlenceleri (the skills syllabus) sözvarlığı ile desteklenip ayrıntılandırılmalıdır. Sözcüksel Yaklaşımdaki iki temel beceri, öğrencilerin

sözlükleri, bir kaynak olarak görmeleri değil de bir öğrenme kaynağı olarak kullanabilme ve metin içindeki söz öbeklerini tanımlayabilme becerileridir.

2.8. Sözcüksel Farkındalık ve Sözcük Öğrenme Stratejileri

Sözcüksel farkındalık (lexical awareness) geliştirmek; dile, dil öğrenmeye ve dilin kullanımına bilinçli bir şekilde odaklanmayı kapsamaktadır. Sözcüksel farkındalığın, öğrencilere dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmede yardımcı olmak, öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmek ve farklı dillerdeki sözcük kullanımlarına ilgilerini çekmek gibi birçok hedefi vardır. Sözcüksel farkındalık, öğrencilerin, sözcük öğreniminin neleri kapsadığını fark etmelerine yardımcı olur ve öğrencilere dil öğrenme becerilerini geliştirme yolları sağlar. Bir sözcüğü bilmek demek, o sözcüğün yazılışını, sesletimini, eşdizimlerini ve uygunluğunu da aynı zamanda bilmek demektir (Nation, 1990). Bu yüzden, sözcüksel edinç, birçok sözcüğü tanımlayabilme becerisinden daha çok, bu becerileri ve bilgiyi kazanmak için birçok *strateji* kullanmayı gerektiren çok kapsamlı bilgiyi içerir (Ghazal, 2007).

Strateji öğretimi, yabancı dil öğrencilerinin daha başarılı olmasına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin, kendilerini başarıya götürecek öğrenme stratejileri ile ilgili farkındalık geliştirmelerine ihtiyaçları vardır. Çünkü stratejilerin farkına varmak, öğrencilerin bağımsız ve öz güvenli olmasını sağlar (Chamot,1999; Oxford, 1990).

Sözcük öğrenme stratejilerini sınıflandırma amaçlı birçok girişimde bulunulmuştur (Gu ve Johnson, 1996; Schmitt, 1997). Gu ve Johnson (1996), ikinci dilde sözcük öğrenme stratejilerini "üstbilişsel, bilişsel, bellek ve etkinleştirme stratejileri", olarak dört gruba ayırmıştır. *Üstbilişsel stratejiler, seçici dikkat* (selective attention) ve *öz başlangıç* (self-initiation) içerir. *Seçici dikkat*, bir metnin

anlaşılmasında gerekli olan sözcükleri seçmek, *öz başlangıç* da sözcüklerin anlamını net hale getirmek için çeşitli yollar denemek demektir. *Bilişsel stratejiler* de tahmin etmeyi/çıkarımda bulunmayı, sözlük kullanmayı ve not almayı kapsar. Nation'a (2001) göre, bağlamsal ipuçlarını kullanarak sözcüğü tahmin etme/sözcüksel çıkarım yapma, sözcük öğrenme stratejilerinin en başında gelir. Çünkü rastlantısal olarak sözcük öğrenmeyi mümkün kılan bu stratejinin, öğrencilerin sözcük dağarcığını arttırdığını ve sözcüklerin akılda tutulmasına yardımcı olduğunu ileri sürer. Sözlük kullanma stratejisi, bir sözcüğü bilmenin neleri kapsadığını fark etmemizi sağlar. Nation (2008), sözlük kullanmanın, sözcüğün sözlü ve yazılı hallerini, sözcüğü oluşturan parçalarını, o sözcük ile ilgili eşdizimlerini, sözcüğün resmi mi yoksa günlük dile mi ait olduğunu, kullanım sıklığı az bir sözcük ya da argo olup olmadığını, sadece belli bir bölgede mi kullanılabilir olduğunu ve buna benzer unsurları fark etmemizi sağladığını ileri sürmektedir. *Bellek stratejileri, deneme* (rehearsal) ve *düzenekleme/kodlamayı* (encoding) kapsar. Sözcük listeleri, tekrarlama ve bunun gibi teknikler, *deneme* stratejisi; canlandırma, görsel, işitsel ve benzeri teknikler de *düzenekleme* stratejisi sınıfına girer. *Etkinleştirme stratejileri* ise, öğrencilerin sözcükleri başka bağlamlarda kullanma tekniklerini içerir.

Schmitt (1997), Oxford'un (1990) *toplumsal, bellek, bilişsel ve üstbilişsel* stratejileri çerçevesinde detaylı bir sınıflandırma yapmıştır. Schmitt, öğrencilerin yeni sözcükler keşfettiklerinde farklı stratejiler kullandığını, sonrasında da karşılaştıkları sözcüklerin kalıcılığını sağlamak için farklı stratejilere ihtiyaç duyduğunu belirtip, stratejileri *keşfetme* (discovery) ve *sağlamlaştırma* (consolidation) olarak iki başlık altında toplamıştır. *Keşfetme, belirleme* (determination) ve *toplumsal* stratejilerini kapsar. *Belirleme* stratejileri, diğer

bireylerin deneyimlerine başvurmadan, yeni bir sözcüğün anlamını keşfetmek için kullanılır. Bu yüzden, öğrenciler, bağlamsal ipuçları, dilbilgisel yapı bilgisi ve kaynak araç-gereç kullanarak yeni sözcüğün anlamını keşfetmeye çalışırlar. Schmitt'e göre, *keşfetme* stratejileri aynı zamanda, bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını bulmak için, başka bir bireye sorma gibi *toplumsal* stratejileri de içerir. Schmitt'in sınıflandırmasındaki ikinci başlık olan *sağlamlaştırma* stratejileri, *toplumsal, bellek, bilişsel* ve *üstbilişsel* stratejileri kapsar. *Toplumsal* stratejiler her iki gruba dâhildir. Çünkü Schmitt, bu stratejilerin her iki amaç için kullanılabilir olduğunu ileri sürmektedir. Bellek geliştirme yöntemi (Mnemonics) olarak da bilinen *bellek* stratejileri, "canlandırma" ve "gruplama" gibi teknikleri kullanarak, sözcüğü daha önceden öğrenilmiş bilgiler ile ilişkilendirme teknikleridir. *Bilişsel* stratejiler, sözcük listesi, bilgi kartları (flash cards), sözcük defterleri gibi mekanik yolları kullanma ve tekrarlamayı içerir. Son olarak *üst bilişsel stratejiler* de öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmek ve değerlendirmek için kullandıkları stratejilerdir.

Sözcük öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğretimindeki rolü birçok araştırmaya konu olmuştur. Örneğin, Aktekin ve Güven (2007) sözcük öğrenme stratejileri hakkında öğrencilerin farkındalıklarını geliştirmenin sözcük öğrenmelerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya, 105 hazırlık okulu ve İngiliz Dili Eğitimi öğrencisi katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sözcük öğrenme stratejileri ile ilgili eğitim alan ve bu stratejilere yönelik farkındalık geliştiren öğrencilerin, strateji eğitimi almayan öğrencilere göre, sözcük öğrenmelerinde bir artış gözlenmiş ve sözcük öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin sözcük öğrenmeye olumlu yönde katkı sağladığı bulunmuştur. Ayrıca Aktekin ve Güven, strateji eğitiminin,

öğrencilerin, güçlü ve zayıf yanlarını görmelerini sağladığını ve eğitimden önce öğrencilerin farkında olmadan kullandıkları stratejilerin, eğitimden sonra bu stratejilere olan farkındalıklarının arttığını ileri sürmektedir. Bunun yanı sıra, birçok araştırmada (Heidari, Karimi ve Imani, 2012; Rasekh ve Ranjbary, 2003; Serçe, 2013; Tılfarlıoğlu ve Torun, 2012; Zhao, 2009) da benzer sonuçlar elde edilmiş ve sözcük öğrenme stratejilerinin sınıf içinde öğretilmesinin, öğrencilerin strateji kullanma düzeyini ve başarısını arttırdığı ve sözcük bilgisini ve okuma becerilerini geliştirdiği bulunmuştur.

Ayrıca, Barcroft'un, (2009), Amerika'da İngilizce öğrenen 120 İspanyol öğrencinin katıldığı araştırmasında, öğrencilerin kullandığı sözcük öğrenme stratejisi sayısı ile hedef sözcükleri hatırlamasındaki başarısı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, Avusturalya'da İtalyanca öğrenen 15 ileri düzey öğrencinin katıldığı Lawson ve Hogben'in (1996) araştırmalarının sonucu ile örtüşmektedir. Barcoft, öğrencilerin bazen sıklıkla tercih ettikleri sözcük öğrenme stratejilerinin, sözcük öğrenmelerine düşük düzeyde yardımcı olabileceğini, bu yüzden öğretmenlerin, sözcük öğrenme stratejilerinin geniş bir yelpazede kullanılması için öğrencilere yardımcı olmaları gerektiğini ileri sürmektedir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenciler tarafından en sık kullanılan ve en fazla yararlı olduğu düşünülen sözcük öğrenme stratejilerini belirlemeye çalışan bazı araştırmalar (Fan, 2003; Schmitt, 1997) da vardır. Örneğin, Fan'ın (2003) araştırmasında, "metindeki bağlamdan anlamı tahmin etmenin" ve "sözlük kullanmanın", öğrenciler tarafından en sık kullanılan ve en fazla yararlı olduğu düşünülen; "anahtar sözcük tekniğinin (keyword method)" ve "sözcük listeleri kullanmanın" ise en düşük sıklıkta kullanılan ve en az yararlı olduğuna inanılan

stratejiler olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan "sözlük kullanma" ve "anahtar sözcük tekniği" ile ilgili bulgular Schmitt'in (1997) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Schmitt'in araştırmasında öğrenciler "anadilindeki kökteşini bulma" stratejisini en az sıklıkta kullandığını ve bu stratejinin en az yararlı olan stratejiler arasında olduğunu belirtmiştir.

Yukarıda sunulan kuramsal çerçeveye dayalı olarak sözcük bilgisinin bileşenleri aşağıdaki biçimiyle özetlenebilir:

Sözvarlığının genişliği (Bir dilde bilinen sözcük sayısı: akademik sözcükler, teknik sözcükler, yüksek ve düşük sıklıktaki sözcükler)

Sözvarlığının derinliği (Tüm sözcüksel özellikler: ör. sözcüğün sesletimi, yazılışı, yapısı, sözcük aileleri, eşdizimleri, düzanlamı ve bağlam içindeki anlamı, sıklığı, biçemi, kesiti, o sözcükten türemiş sözcükler, vb.)

Sözcük bilgisinin alıcı boyutu (Dinlerken ve okurken sözcüğü/söz öbeklerini/ sözcüksel özellikleri fark etmek, bunların anlamlarını bilmek, tümce içinde doğru kullanılıp kullanılmadığını fark etmek)

Sözcük bilgisinin üretici boyutu (Konuşurken ve yazarken sözcüğü/söz öbeklerini/ sözcüksel özellikleri bağlama uygun doğru olarak kullanabilmek, sözcüğü doğru seslendirebilmek, sözcüğün eşanlamlarını, karşıtanlamlarını, eşdizimlerini vs. kullanabilmek)

Sözcükler arasındaki anlamsal ilişkiler (Çokanlamlılık, eşanlamlılık, karşıtanlamlılık, altanlamlılık, eşadlılık, eşseslilik, düzdeğişmece vb.)

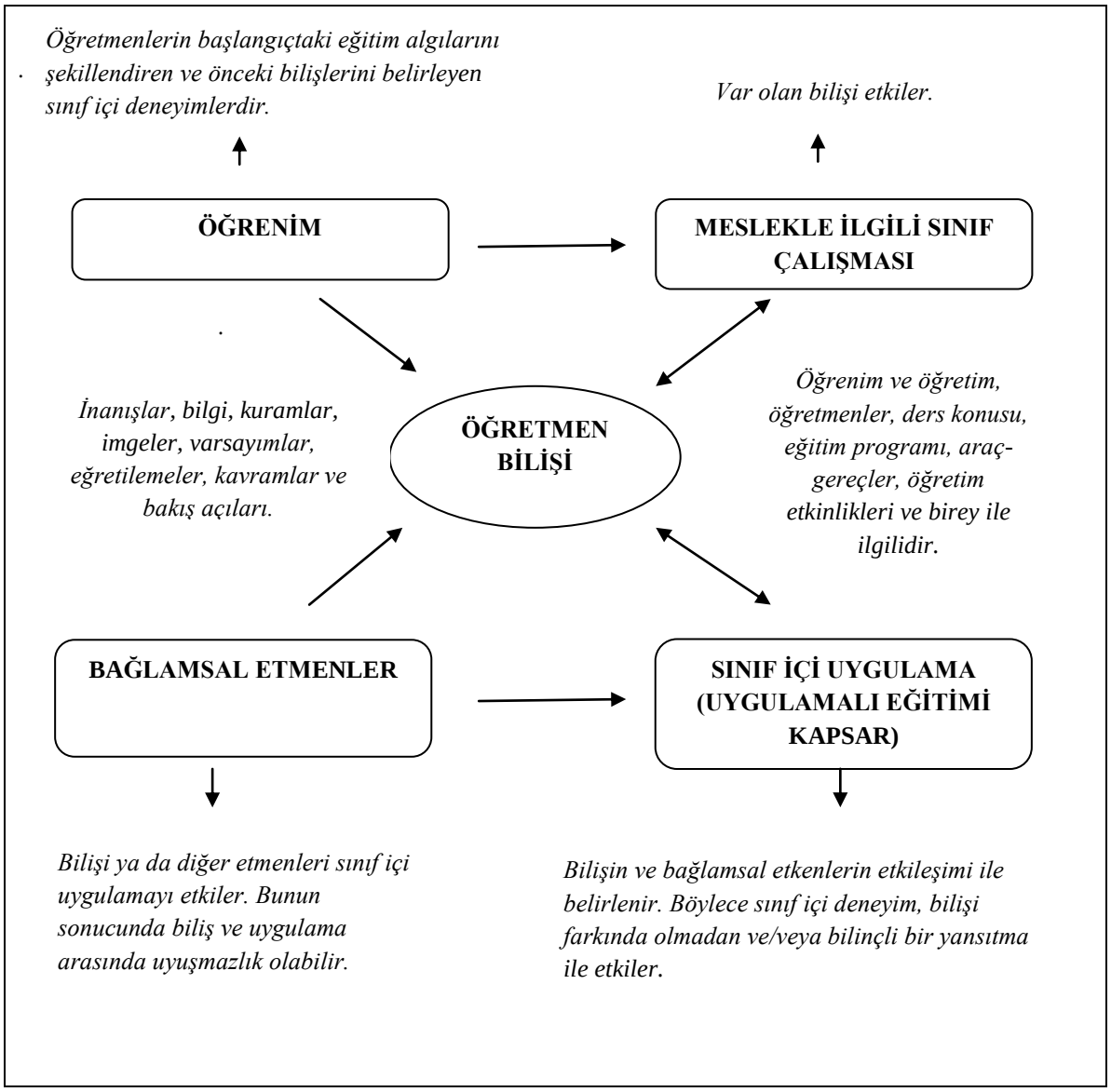
Sözcük öğrenme stratejilerine yönelik farkındalık geliştirme ve geniş bir yelpazede sözcük öğrenme stratejilerini kullanabilme (metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme/sözcüksel çıkarım yapma, sözlük kullanma, sözcük defteri tutma, anlam haritaları kullanma, vb.)

2.9. Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanışı

Öğretmen bilişi (teacher cognition) ile ilgili çalışmalar 30 yıldan daha uzun süre öncesine dayanır. 1960'larda, öğretim ile ilgili araştırmalar, etkili öğretim davranışlarına, bir başka deyişle, daha iyi öğrenime yol açan davranışlar üzerine odaklanmıştır. Süreç-ürün araştırma modelleri olarak adlandırılan bu yönelimin amacı, öğretmenler tarafından evrensel olarak uygulanabilecek etkili öğretim davranışlarını saptamaktır. Bilişsel ruhbilim alanındaki gelişmeler, bireylerin yaptıkları ve inandıkları şeyler arasındaki karmaşık ilişkileri ön plana çıkarmış ve bunun uzantısında eğitim araştırmacıları, öğretmenlerin zihinsel yaşamlarının, kendi öğretim tercihlerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin, başkaları tarafından oluşturulmuş eğitim programını düşünmeden uygulayan robotlar olmadığı, aksine öğretim sırasında ve öncesinde kararlar veren bireyler olarak düşünülmeye başlanmıştır. Öğretmen bilişi üzerine yapılan araştırmaların ortaya çıkışının kilit noktası, 1975 yılında Amerika'da yapılan bir konferansta, bu konunun önemini vurgulayan akademisyenlerin hazırladıkları bir rapordur. Hazırlanan bu raporda, öğretmenleri anlamak için, araştırmacıların, öğretmenlerin kendi işlerini yaparken geçirdikleri ruhsal süreç üzerine araştırma yapmaları gerektiği belirtilmektedir. Bu raporun sonucunda, Amerika'daki araştırmacılara, öğretmen bilişi üzerine araştırma yapmak için kayda değer bir fon

ayrılmıştır. Böylece, 1980 ve 1990'larda, öğretimin ruhbilimsel boyutunu birçok açıdan araştıran çalışmalarda önemli bir artış olmuştur (Borg, 2009).

Borg (2003) öğretmen bilişinin, öğretimin gözlemlenebilir olmayan bilişsel boyutu ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Borg, öğretmenlerin öncel bilgilerini, inanışlarını, kuramlarını, varsayımlarını ve tutumlarını öğretim eylemlerini etkileyen bilişsel boyutlar olarak ele alır ve genel olarak öğretmenlerin alanlarına ilişkin bilgi, inanış ve düşüncelerinin bütününü "öğretmen bilişi" olarak adlandırır. Borg (2003, s. 82), öğretmen bilişinin etkilediği ve etkilendiği kavramları Şekil 2'deki gibi özetlemektedir:



Şekil 2. Öğretmen bilişinin etkilediği ve etkilendiği kavramlar

Ayrıca, Borg (2009), öğretmen bilişinin bugün nasıl algılandığını ve öğretmen bilişi ile öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları arasındaki ilişkiyi (Phipps ve Borg, 2007'e dayanarak) aşağıdaki gibi özetlemektedir:

- Öğretmen bilişi, kendi öğrencilik deneyimlerinden güçlü bir şekilde etkilenebilir.

- Biliş, öğretmenlerin, öğretmen eğitimi boyunca ne ve nasıl öğrendiklerini etkiler.
- Öğretmenlerin yeni bir bilgiyi ve deneyimi yorumlarken bir filtre görevi görür.
- Öğretmenlerin sınıf içinde yaptıklarını etkilemede, öğretmen eğitiminden daha ağır basar.
- Kökleşmiştir ve değişikliğe karşı koyar.
- Öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerinde uzun süre kalıcı etki bırakabilir.
- Deneyimle karşılıklı etkileşim içindedir (Bir başka deyişle, inanışlar uygulamaları etkilerken, uygulamalar da inanışlarda değişikliğe sebep olabilir).

Bazı araştırmacılar öğretmen bilişi için farklı ifadeler kullanmışlardır (Ellis, 2006; bkz. Tablo 5).

Tablo 5. Öğretmen bilişi için kullanılan farklı ifadeler

Freeman (2002)	Öğretmen bilgisi (Teacher knowledge)
Walberg (1977)	Öğretmenlerin zihinsel yaşamları (Teachers' mental lives)
Burns (1992); Richards (1998)	Öğretmen inanışları (Teacher beliefs)
James (2001)	Öğretmenlerin kişisel kuramları (Teachers'personal theories)

Borg (2006), bu benzer terimlerin farklı yollarla tanımlandığını ve farklı terimlerin benzer kavramları tanımlamak için kullanıldığını ileri sürmektedir. Bu çalışmada "biliş" ve "inanış" terimleri birbirinin yerine geçecek şekilde kullanılmıştır. Çünkü öğretmenin zihninde, bilgiler, inanışlar, kavramlar ve sezgiler birbirinden ayrılamaz biçimde iç içedir (Verloop, Driel ve Mejier, 2001).

Kagan (1992), öğretmen inanışını, öğretim ve öğrenim hakkındaki üstü kapalı olarak ele alınan varsayımlar ve algılamalar olarak düşünmektedir. Richards (1998), ise, öğretmen inanışını, öğretmenlerin zaman içerisinde oluşturduğu öğretim ve öğrenim hakkındaki bilgisi, tutumu, değerleri, beklentileri, kuramları ve varsayımları olarak tanımlamaktadır. Johnson'a (1994) göre, öğretmen inanışları üzerine yapılan eğitsel araştırmalar, üç temel varsayımın üzerinde durmaktadır:

- Öğretmen inanışları algılamayı ve karar vermeyi etkiler.
- Öğretmen inanışlarının, öğretimle ilgili olan bilginin sınıf içi uygulamalara aktarılmasında önemli bir rolü vardır.
- Öğretmen inanışlarını anlamak, öğretim uygulamaları ve öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi için gereklidir.

Öğretmen inanışları, yalnızca eğitsel seçimleri değil, aynı zamanda içerik seçimlerini de etkilemektedir (Schmidt ve Kennedy, 1990). McDiarmid, Ball ve Anderson (1989) öğretmenlerin eğitim programı ile ilgili kararlarının, öğretiyor oldukları konuyu nasıl algıladıkları ile çok yakından ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, Schmidt ve Kennedy (1990), öğretmenlerin öğrettikleri konuyu algılama şekillerinin, ne öğreteceklerini, neleri atlatacaklarını ve bir konuya ne kadar süre ayıracaklarına ilişkin kararlarını etkilediklerini belirtmektedir.

Dil öğretiminde, öğretmen inanışları ve bu inanışların sınıf içi uygulamalarına etkisi önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenler, dil öğretiminde temel etmendir ve öğretim kararları dil öğrenimi ve öğretimi hakkındaki inanışları tarafından çok güçlü bir şekilde etkilenen karar verici kişilerdir (Borg, 1999).

Peçenek (2008), öğretmen bilişi çalışmalarının "öğretmenlerin öğretim eylemlerini etkileyen bilişsel süreçlerin ve bu süreçlerin öğretim ortamına yansımalarının betimlenmesini" içerdiğini belirtmektedir. Alanyazında öğretmen bilişi ile ilgili yapılmış çalışmalarda ağırlıklı olarak, öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ve öğrenimi (Absalom, 2003; Allen, 2002; Norman ve Spencer, 2005), eğitim programlarındaki değişiklikler (Mattheoudakis, 2007; Zappa-Hollman, 2007), sınıf içindeki karar verme becerileri (Richards, 1998; Smith, 1996; Yang, 2010), dilbilgisi öğretimi ve uygulamaları (Borg, 2003; Nishumuro ve Borg, 2013; Peçenek, 2008; Uysal ve Bardakçı, 2014), okuma ve yazma becerilerinin öğretimi ve stratejilerin geliştirilmesi (Cabaroglu ve Yurdaisik, 2008; Cumming, Kantor ve Powers, 2001; Yiğitoğlu, 2011) gibi konularda bilişi araştırılmıştır. Bununla birlikte yabancı dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili öğretmen adayların bilişlerini tespit eden araştırmalar da (Barnyak ve Paquette, 2010; Moore, 2000; Polat, 2010; Tercanlıoğlu, 2001) oldukça fazladır. Ayrıca bazı çalışmalarda yabancı dil öğretiminde konuşma ve konuşma becerisinin öğretimi (Hamamcı, 2013) ve kültürün rolü ile (Gorsuch, 2000; Önalan, 2005; Young ve Walsh, 2010) ilgili öğretmen bilişi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Smith (1996), yetişkinlere yabancı dil öğreten üç farklı okuldaki öğretmenlerin bilişlerinin, karar verme süreçlerine olan etkisini araştırmıştır. Yapılan nitel

çalışmada, sınıf içi gözlem, gözlem sonrası toplantı ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Sınıf içi gözlem sürecinde, öğretmenlerin görüntülü kayıtları tutulmuştur. Bu kayıtlar, gözlem sonrası toplantıda, öğretmenlere gösterilmiş ve öğretmenlerden kendi derslerine yönelik yorumda bulunmaları istenmiştir. Son olarak da, öğretmen inanışlarını tespit etmek için öğretmenlerle bireysel görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ikinci dil öğretimi ve öğrenimi hakkındaki öğretmen inanışlarının, öğretmenlerin karar verme sürecindeki en temel etken olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen bilişini ve dilbilgisi öğretimini birlikte ele alan Peçenek (2008), ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarında görev yapan 10 yabancı dil öğretmeninin, dilbilgisi öğretim süreçlerine erişmede bilişlerini betimlemeyi amaçlayan durum çalışmasında, açık uçlu soru tekniği kullanarak, yabancı dil öğretmenlerinin dilbilgisi öğretimine ilişkin bilgi, inanış ve düşüncelerini bütünsel bir biçimde ele almış ve "görüşler" çerçevesinde birleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, iletişim ilkesinden ödün vermeden, dilbilgisi yapılarını tümevarım ya da tümdengelim yöntemlerinden birini öne çıkararak ya da bunları birleştirerek bağlam içinde sunma eğilimleri olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, öğretmen bilişlerinin, döngüsel bir biçimde artalan bilgileri, deneyimleri ve sınıf içi uygulamaları tarafından yapılandığı; eğitim programının ve ders programının sınırlayıcılığı, zaman yetersizliği, ders kitaplarının niteliği ve öğrenci sayısı gibi etkenlerden dolayı, bazı öğretmenlerin bilişlerinin ve sınıf içi uygulamalarının örtüşmediği belirlenmiştir.

Yiğitoğlu (2011), ikinci dil öğretiminde yazma dersi öğretmenlerinin ikinci dilde yazma öğretimi hakkındaki bilişlerinin, kendi anadilindeki ve ikinci dildeki deneyimleri tarafından nasıl etkilendiğini ortaya koymak için bir çalışma yapmıştır.

Çalışmaya üç anadili konuşucusu ve iki anadili konuşucusu olmayan İngilizce yazma öğretmeni katılmıştır. 15 hafta boyunca öğretmenlerin yazma dersleri düzenli aralıklarla gözlenmiş ve kayda alınmıştır. Ayrıca her bir öğretmen ile bu ders kayıtlarına ve öğrenci kâğıtlarındaki verilen dönütlere yönelik iki kez görüşme yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, ikinci dilde ileri düzeyde okuryazarlık becerileri olmayan yazma öğretmenlerinin, anadilindeki yazma deneyimlerinden; ikinci dilde ileri düzeyde okuryazarlık becerileri olanların da daha çok ikinci dildeki yazma deneyimlerinden etkilendiğini göstermektedir. Buna ek olarak, anadilinde ya da ikinci dilde ileri düzeyde yazma becerisine sahip olmanın, ikinci dildeki yazma öğretmenlerinin bilişlerinin belirlenmesinde önemli derecede etkisi olduğu saptanmıştır.

Öğretmen bilişi çalışmalarında, amaca göre veri toplama yöntemi ve araçları değişebilmektedir. Borg (2006, s.198) veri toplama yöntemlerini Tablo 6'daki gibi özetlemektedir.

Tablo 6. Öğretmen bilişi çalışmalarındaki veri toplama yöntemleri

KATEGORİ	AMAÇ	YÖNTEMLER
Öz-bildirim araçları	Öğretmenlerin dil öğretimi ile ilgili kuramsal yönelimlerini, inanışlarını ve bilgilerini ortaya çıkarmak	• Sormaca • Varsayımsal durumları derecelendirme • Sınav
Sözel Yorumlar	Öğretmenlerin inanışları, tutumları ve zihinsel oluşumları ile ilgili sözel yorumlar elde etmek	• Yapılandırılmış görüşme • Yarı yapılandırılmış görüşme • Varsayımsal durumlara ilişkin yapılan görüşmeler • Rapor çizelgeleri • Uyarıcılarla hatırlama seansları • Sesli düşünme tekniği
Gözlem	Gerçek ya da temsili öğretim sürecini betimlemek ve önce bildirilen görüşler ile ilgili karşılaştırmalar yapmak	• Yapılandırılmış gözlem • Yarı yapılandırılmış gözlem
Yansıtıcı yazma	Öğretmenlerin kendi deneyimleri ile ilgili algılarına, inanışlarına ve bilgilerine yönelik yazılı bildirimler elde etmek	• Günce yazıları • Geriye dönük bildirimler • Özgeçmiş bilgileri • Kavram haritaları

Öğretmen bilişi çalışmalarının, öğrenci inanışı (students' beliefs) çalışmalarıyla birlikte gerçekleştirildiği de görülmektedir (Gao ve Ma, 2011; McGee, 2012; Wan, Low ve Li, 2011).

Öğrenci inanışları, öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusundaki görüş ve düşüncelerinin bütünüdür (Barcelos, 2003). Yabancı dil öğretiminde 1980'li yıllardan günümüze değin gerçekleştirilen inanış çalışmalarında, öğrenim ve öğretim süreçlerinin, öğrencilerin bakış açılarına göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır (Peçenek, 2014). İnanış çalışmalarının çeşitli yaklaşımlara dayalı olarak gerçekleştiği ve buna bağlı olarak veri toplama yöntemlerinin değişebildiği görülmektedir. Barcelos (2003) inanış çalışmalarında, kuralcı (normative), üstbilişsel (metacognitive) ve bağlamsal (contextual) başlıkları altında üç yaklaşım ileri sürmektedir. Kuralcı yaklaşımla gerçekleştirilen çalışmalarda, inanışların öğrencilerin ardıl öğrenme davranışlarının belirleyicisi olarak düşünülmektedir. Buna göre inanışlar, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini (Erlbaum, Berg ve Dodd,1993;Yang, 1999), tutum ve güdülenmelerini (Riley, 1997) etkilemektedir. Bu yaklaşımda öğrenci inanışlarına ilişkin veriler genellikle sormaca tekniği (Horwitz, 1987; Kuntz, 1996) kullanılarak elde edilir ve veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenir (Barcelos, 2003). Üstbilişsel yaklaşım, inanışları üstbilişsel bilgi olarak tanımlar ve bu yaklaşımı izleyen çalışmalar, üstbilişsel bilgiyi, öğrencilerin özerk olmalarını sağlayan temel özellik olarak görür. Veri toplama araçları olarak, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, öz-bildirim raporları ve araştırmacıların geliştirdikleri sormacalar kullanılmaktadır. Verileri çözümlemek için içerik analizi tekniğinden yararlanılır. Bağlamsal yaklaşımda ise inanışlar, öğrencilerin deneyimlerinin bir parçası olarak kabul edilmekte ve inanışların öğrencilerin bulundukları çevre ile ilişki olduğu düşünülmektedir. Veri toplamada, gözlem, günce, eğretileme ve söylem çözümlemesi gibi tekniklerden yararlanılmaktadır (Barcelos, 2003).

Yapılan araştırmalar öğrenci inanışlarının, kişilik özelliklerinden (Ellis, 1994; Tudor, 1996), önceki deneyimlerinden (Tudor, 1996), kültürel artalanlarından (Tanaka ve Ellis, 2003) ve bireysel farklılıklardan (Bernat ve Gvozdenko, 2005) kaynaklandığını göstermektedir. Öğrenci inanışı ile ilgili çalışmalara öncülük eden Horwitz (1988), öğrenci inanışlarını bilmenin, öğretmenlere öğrencilerin beklentilerini anlamada katkı sağlayacağını ve sınıftaki memnuniyeti arttıracağını belirtmektedir. Öğrenci inanışları ile öğretmenin beklentileri arasında uyumsuzlukların olması öğrencinin sınıf içindeki durumunu olumsuz yönde etkileyebilir. Diğer bir yandan dil öğrenimi ile ilgili öğrencilerin yanlış inanışları etkili bir öğrenmeye yol açmaz (Horwitz, 1987). Bu yüzden Altan (2006), bu yanlış inanışları ortadan kaldırabilmek amacıyla, öğretmenlerin, öğrencilerine yardım etmek için zaman ayırmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin etkili bir öğretim ile ilgili benzer ya da benzer olmayan inanışları olabilir. Öğretmen-öğrenci inanışlarının bir arada ele alınıp karşılaştırılması, ikinci dil öğretimine yönelik hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bakış açılarını geliştirebilir. Öğretmenlerin zaman ayırıp, gerek sormaca uygulayarak gerekse sınıf içinde tartışarak, öğrencilerin ikinci dil öğretimine ait bakış açılarını belirlemesi, öğrencilerin, sınıf etkinliklerinin hazırlanmasında, kendi görüşlerinin dikkate alındığı fikrini doğrulayacaktır (Brown, 2009).

Wan, Low ve Li (2011), Çin'deki bir üniversitenin yabancı diller bölümünde bulunan öğretmenlerin ve öğrencilerin "yabancı dil öğretmeninin rolü" ile ilgili görüşlerini belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya, üçüncü sınıf öğrencilerinden 35, birinci sınıf öğrencilerinden 35 ve her iki gruptaki öğrencilerin öğretmeni olan 33 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Veri toplamak için kuram temelli

atölye çalışması, görüşme ve bazı etkinlikler yapılmıştır. Elde edilen bulgular, birbirine çok fazla zıt olmamakla beraber, öğretmen ve öğrenci inanışları arasında uyumsuzlukların olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrencilere ait bu inanışları öğrenmesinin, bazı ikilemleri belirlemesine yardımcı olduğu ileri sürülmüştür.

Yabancı dilde sözcük öğretiminde öğretmen bilişini ve/veya öğrenci inanışını araştıran çalışmalar, genellikle okuma becerisi ve sözcük öğretimi (Kuzborska, 2011; McGee, 2012), sözcük öğretimi ve/veya öğrenimi (Gao ve Ma, 2011; Gerami ve Noordin, 2013; Hassankiadeh, Jahandar ve Khodabandehlou, 2012; MacAlister, 2012; McNeill, 2011; Nural, 2012; Zhang, 2008) ve sözcük öğrenme stratejileri (Noor ve Amir, 2009) ve sözcüksel zorluklar (McNeill, 1992; Smith ve Tajino, 2003) ile ilgili konuları ele almıştır.

Öğretmen ve öğrenci inanışının birlikte ele alındığı Gao ve Ma'nın (2011) çalışmasında, Hong Kong'da ve Çin'de bulunan İngilizce öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının, sözcük öğrenimi ve öğretimine ilişkin inanışları araştırılmıştır. Araştırmaya Hong Kong'dan 37 öğretmen, 89 öğretmen adayı; Çin'den 80 öğretmen ve 44 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada sormaca ve görüşme veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Fakat öğretmenlerin yoğun ders programlarından dolayı, sadece öğretmen adayları ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, Hong Kong'da bulunan katılımcıların sözcük öğretimi ve öğreniminde ağırlıklı olarak ezber tekniğini tercih ettikleri; Çin'de bulunan katılımcıların ise daha çok sözcüğün kullanımına ağırlık verdikleri belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının, dili kullanma imkânlarının yeterli olmayışı ile ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte, Hong Kong'da bulunan öğretmen adaylarının, kendilerine daha fazla sözcük bilgisinin

öğretilmesini istedikleri; öğretmenlerin ise ağırlıklı olarak sözcük öğrenme stratejileri üzerinde durdukları saptanmıştır. Bu bağlamda, Hong Kong'da bulunan öğretmen adaylarının, Çin'deki öğretmenlerin aksine, sözcük öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi konusunda farkındalığa sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Benzer bir şekilde McGee (2012) de çalışmasında, Amerika'daki bir üniversitede, İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği okuma dersinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin, "Öğrenciler sözcükleri nasıl edinir?" konusu hakkındaki inanışlarını ve bu inanışlar arasındaki farkı tespit etmeyi hedeflemiştir. 7 öğretmen ve 163 öğrencinin katılımı ile gerçekleşen çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanmış "sözcük edinimi inanışları ve stratejileri sormacası" kullanılmıştır. Hem öğretmenlere hem de öğrencilere yönelik olarak, iki farklı sormaca düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ve öğrencilerin sözcük edinimi hakkındaki inanışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak öğrencilerin kullanmayı tercih ettikleri sözcük edinme stratejilerinde farklılıklar tespit edilmiş ve okuma dersi öğretmenlerinin, öğrencilere farklı araçlarla stratejileri öğretmesine rağmen, öğrencilerin hala stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacaklarını bilmedikleri saptanmıştır.

Gerami ve Noordin (2013), İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten lise öğretmenlerinin, sözcük öğretimine yönelik sınıf içi uygulamaları ve öğretmen bilişleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışma sonucunda bazı saptamalarda bulunmuştur. Araştırmacı çalışma sonucunda, öğretmenlerin sözcük öğretiminde kullandığı yöntemlerin, öğretmen bilişleri ile uyumlu olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sözcük öğretimi ile karşılaştıkları zorlukların ya eğitim sistemi ya da bağlamsal etkenler ile ilgili olduğunu belirlemiştir.

Hassankiadeh ve diğerleri (2012) ise, yabancı dil öğretiminde, öğretmenlerin sözcük öğretimine ilişkin inanışlarını ve hangi tür inanışın daha etkili sözcük öğrenimine yol açtığını belirlemeyi hedeflemiştir. İran'da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 150 lise öğrencisinin ve 30 yabancı dil öğretmenin katıldığı araştırmada, katılımcılara bir sormaca ve sözcük sınavı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kimi öğretmenlerin ezber, kimilerinin de işlev ya da anlam odaklı sözcük öğretimi inanışını benimsedikleri görülmüştür. Ayrıca işlev odaklı inanışın, anlam odaklı inanıştan; anlam odaklı sözcük öğretimi inanışının da ezber odaklı inanıştan daha etkili bir sözcük öğrenimine yol açtığı saptanmıştır.

Sözcük bilgisi yabancı/ikinci dilde öğrencilerin düzeyini belirleyen güvenilir bir göstergedir (Meara, 1996) ve yabancı dil öğretimi programlarında ağırlıklı olarak okuma becerisi ile, bunun yanı sıra diğer beceri alanları ile de kesişmektedir. Bu yüzden, birçok dilbilimci (ör. Coxhead, 2006; Henriksen, 1999; Nation, 1990; Qian, 2002; Richards, 1976) sözcüğü ve sözcük bilgisini tanımlamaya ve sözcük bilgisinin çeşitli boyutlarını ortaya koymaya çalışmıştır. Yapılan tüm bu çalışmalardan çıkan bilgi, sözcük bilgisinin, alıcı ve üretici boyutu ile beraber, sözvarlığının genişlik ve derinlik boyutlarını içermesidir. Ayrıca sözcüksel edinç, sözcükler arasındaki anlamsal ilişkileri anlamayı da gerektirmektedir (Mehdi, 2008; Murphy, 2003; Yule, 2006). Son yıllarda sözcük öğretimi ve öğrenimi üzerine yapılan çalışmalarda (Boers vd., 2006; Conklin ve Schmitt, 2008; Tang, 2013; Wood, 2004, Wray, 2000) dilin işlemleme süresini kısaltarak, etkili bir iletişim kurmada ve sözlü ve yazılı dilde akıcı olmada öğrenciye katkı sağlaması açısından söz öbeklerinin önemi vurgulanmaktadır. Sözcüksel edinci geliştirmek, aynı zamanda bilinmeyen sözcüklerle karşılaşıldığında, o sözcüklere ilişkin çıkarımlarda bulunmak ve onları

tekrar hatırlayabilmek için, uygun sözcük öğrenme stratejisi seçimini ve kullanımını da gerektirmektedir ve bu yüzden yabancı dil öğrencilerinin, sözcük öğrenme stratejileri ile ilgili farkındalık geliştirmeleri önem taşımaktadır (Chamot,1999; Ghazal, 2007; Oxford, 1990).

Yabancı dil öğretiminde öğretmen bilişinin, öğretmenin karar verme sürecinde ve sınıf içi uygulamalarında önemli bir rol oynadığı birçok araştırma sonucunda (Borg, 2003; Richards, 1998; Smith, 1996; Yang, 2010) tespit edilmiştir. Pek çok araştırmacı (Altan, 2006; Horwitz, 1988; Wan, Low ve Li, 2011), etkin bir yabancı dil öğretimi ve öğrenimi için, öğretmen bilişinin yanında, öğrencilerin ne düşündüklerinin diğer bir deyişle inanışlarının da bilinmesinin gerektiğini vurgulamıştır. Oysa, alanyazın taramaları, yabancı dil öğretimine ilişkin birçok alanda (dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerinin öğretimi vb.) yapılan çalışmaların salt öğretmen bilişine veya öğrenci inanışlarına dayalı olduğunu göstermiştir. Özellikle, öğretmen bilişi ve öğrenci inanışlarını birlikte ele alan sözcük öğretimine yönelik çalışmaların alanyazında daha az olduğu gözlenmektedir (Gao ve Ma, 2011; McGee, 2012; McNeill, 1992).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
UYGULAMA

3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasına yönelik çalışmalar, nitel veri toplama tekniklerinden olan belge inceleme ve görüşme; nicel veri toplama tekniklerinden biri olan sormaca ile gerçekleşmiştir. İlk olarak, İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki zorunlu derslerden biri olan Sözcük Bilgisi dersinin içeriğine yönelik olarak var olan durumu ortaya koymak için, araştırma kapsamındaki 27 üniversitenin, bu derse ait AKTS formları incelenmiştir. Belge incelemeyi, öğrenci ve öğretmenlere uygulanan iki ayrı sormaca ve öğretmenler ile yapılan görüşme takip etmiştir. Veri toplama araçları (belge inceleme, sormaca ve görüşme) ile ilgili ayrıntılar aşağıda açıklanmaktadır.

3.1.1. Belge İnceleme

İngiliz Dili Eğitimi Programlarında bulunan Sözcük Bilgisi dersine ait AKTS formları "resmi belgeler" (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 64) niteliği taşımaktadır.

Belge inceleme, araştırılması hedeflenen konu hakkındaki yazılı araç-gereçlerin incelenmesini kapsar. Belge inceleme, nitel araştırmada tek başına kullanılabilen bir veri toplama tekniği olabileceği gibi, gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama teknikleri ile birlikte kullanılarak, verilerin çeşitlendirilmesi ve araştırmanın geçerliliğinin arttırılması hedeflenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada belge incelemesi yapılırken, Forster'ın (1995) önerdiği aşamalar takip edilmiştir:

1. Belgelere ulaşma
2. Özgünlüğü kontrol etme
3. Belgeleri anlama
4. Veriyi analiz etme
5. Veriyi kullanma (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008)

Araştırmada, 27 üniversitenin AKTS formları, dersin amacı, öğrenme çıktıları ve ders içeriği konu başlıkları altında incelenmiş ve İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersi ile ilgili üniversitelerdeki var olan durum belirlenmeye çalışılmıştır.

3.1.2. Sormaca

Veri toplama araçları olarak kullanılan sormacalar eğitim, iletişim, psikoloji ve sosyoloji gibi birçok alanda yaygın bir şekilde kullanılır (Griffee, 2012). Sormaca, bireylerin belirli konular hakkındaki düşünceleri ya da inanışları hakkında veri toplamak için çok uygun bir tekniktir. Bu yüzden, sormacalar gereksinim çözümlemesi için kullanılan standart veri toplama araçlarıdır (Creswell, 2002).

Bu çalışmada, benzer içerikli iki farklı sormaca hazırlanmıştır. Sormacalardan biri, İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki ikinci yarıyıl derslerinden olan Sözcük Bilgisi dersine yönelik öğrenci gereksinimlerini belirlemek için, örneklem olarak seçilen 5 üniversitenin (Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi)

İngiliz Dili Eğitimi Programlarında öğrenim gören 2. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Sormacayı 666 öğrenci yanıtlamıştır.

Tablo 7. Örneklem olarak alınan üniversitelerin İngiliz Dili Programlarında bulunan 2. sınıf öğrenci sayıları ve sormacayı cevaplayan katılımcı sayıları

	İngiliz Dili Eğitimi 2. Sınıfta Bulunan Öğrenci Sayısı	**Katılımcı Sayısı**
Gazi Üniversitesi	275	231
Hacettepe Üniversitesi	100	80
Necmettin Erbakan Üniversitesi	200	181
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	100	93
Pamukkale Üniversitesi	100	81
TOPLAM	**775**	**666**

Öğrencilerin gereksinimlerini belirlemek için uygulanan gereksinim çözümlemesi sormacasında, dörtlü likert kullanılan iki ayrı bölüm ve 5 açık uçlu görüş sorusu yer almaktadır (bkz. EK 1). Birinci ve ikinci bölümde alanyazın taraması sonucunda elde edilen ders içerik konuları ve sözcük öğrenme stratejileri listelenerek öğrencilere hangilerini önemli buldukları sorulmuştur. İkinci bölümde yer alan sözcük öğrenme stratejileri ile ilgili maddeler Schmitt'in (1997) ortaya koyduğu sınıflandırmadan uyarlanmış ancak bu sınıflandırmadaki tüm stratejiler değil, yalnızca ders kapsamında sınıf içi uygulamaya olanak sağlayan stratejiler uzman görüşleri sonucunda seçilip sormacada yer almıştır. Açık uçlu sorularda da Sözcük Bilgisi ders içeriğine (güçlük çekilen konu veya stratejiler vb.) yönelik görüş sorularına yer verilmiştir.

Hazırlanan ikinci sormaca, örneklem olarak alınan 27 üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi Programlarında, Sözcük Bilgisi dersini vermiş ya da halen vermekte olan 42 öğretmene elektronik posta yoluyla gönderilmiş ve uygulanmıştır. Öğretmen sormacası altı bölümden oluşmaktadır (bkz. EK 2). Birinci bölümde, olgusal sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, öğretmenlerin sözcüksel edinç kavramı ve Sözcük Bilgisi dersi konusuna yönelik bilişlerini belirleyebilmek için, iki maddeden oluşan bir açık uçlu listeleme sorusu bulunmaktadır. Üçüncü bölümde, öğrenci sormacasında kullanılan ders içerik maddeleri, ikili likert tipinde (içerikte kullanmıyorum; içerikte kullanıyorum) öğretmenlere sorulmuştur. Dördüncü bölümde, aynı ders içerik maddelerinin öğretmenler tarafından ne kadar önemli bulunduğunu belirlemek için, beşli likert tipi (hiç önemli değil= 1; çok önemli = 5) kullanılmıştır. Beşinci ve altıncı bölümlerde ise, öğrenci sormacasında yer alan sözcük öğrenme stratejilerinin ne oranda Sözcük Bilgisi ders izlencelerinde yer aldığı ve ne derece önemli bulunduğu beşli likert tipi şeklinde sorulmuştur.

Araştırmada uygulanan sormacanın geliştirilmesinde, Büyüköztürk ve diğerlerinin (2009) önerdiği süreç temel oluşturmuştur.

1. Aşama**:** Problemi tanımlama: Amaç ve soruları belirleme
2. Aşama: Madde Yazma: Taslak form oluşturma
3. Aşama: Uzman görüşü alma ve ön uygulama formu oluşturma
4. Aşama: Ön Uygulama, analizler ve sormacaya son şeklini verme

Araştırmanın amacı ve araştırma soruları belirlendikten sonra, ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taramasının sonucunda ihtiyaç duyulan verilerin toplanmasına yönelik sormacada yer alacak maddeler yazılmış ve bir taslak form

oluşturulmuştur. Taslak formdaki maddelerin kapsam geçerliliği için alan uzmanlarının görüşleri alınmış, maddeler tekrar gözden geçirilmiş ve bir ön uygulama formu oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılacak gereksinim çözümlemesi sormacasının işlerliğini belirlemek amacıyla Gazi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi 3. sınıflardan rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş 60 öğrenciye, bu sormaca pilot çalışma olarak uygulanmış ve öğrencilerden, hazırlanan ön uygulama formunu doldurmaları istenmiştir. Dörnyei (2010), pilot çalışma yapılacak gruba, sormacayı cevapladıktan sonra, üzerinde odaklanacakları yönergelerin verilmesinin faydalı olabileceğini belirtmektedir.

Tablo 8. Pilot çalışma grubuna verilen ön uygulama formu

7. madde hariç, "Hayır" olarak işaretlediğiniz ifadeler için, lütfen 3. sütuna, sormacadaki ilgili soru maddesinin numarasını belirtiniz.				
		EVET	**HAYIR**	**MADDE NO**
1	Yönergeler anlaşılabilirdi.			
2	Kavramları açıklamak için verilen örnekler yeterliydi.			
3	Kavramların Türkçe karşılıkları anlaşılabilirdi.			
4	Kavramların hem İngilizce hem de Türkçe olarak verilmesi, kavramları anlamamı kolaylaştırdı.			
5	Açık uçlu sorular anlaşılabilirdi.			
6	Açık uçlu sorular için verilen boşluklar yeterliydi.			
7	Sormacayı cevaplamam çok uzun sürdü.			

Elde edilen verilere dayalı olarak, katılımcıların anlamakta zorlandığı sormacanın birinci bölümündeki 2. Madde (Lexical /Semantic Relations with Other

Words) yeniden düzenlenerek gereksinim çözümlemesi sormacasına son şekli verilmiştir. Benzer içerikten oluşan öğretmen sormacası ise, farklı üniversitelerdeki 4 öğretmene elektronik posta yolu ile gönderilmiştir. Ön çalışmada sormacanın işlerliğinde bir sorun çıkmamıştır. Bu yüzden öğretmen sormacasında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

3.1.3. Görüşme

Araştırmada, İngiliz Dili Eğitimi Programlarında bulunan Sözcük Bilgisi dersini vermiş ya da halen vermekte olan öğretmenlerin sözcüksel edinç kavramı ve Sözcük Bilgisi dersi hakkındaki bilişlerini ve söz konusu olan dersin içeriğine ve sözcük öğrenme stratejilerine dair görüşlerini belirlemek amacıyla, görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Görüşmeler, **ölçünlü açık uçlu görüşme** (standardized open-ended interview) tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu teknikte, görüşmede kullanılacak soruların yapısı ve sırası tam olarak önceden belirlenir. Görüşme yapılan katılımcılara aynı sorular aynı sıra ile sorulur (Fraenkel ve Wallen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada örneklem olarak seçilen ve öğrenci sormacasının uygulandığı Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi'nde bulunan İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersini veren 9 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşmede açık uçlu soru tiplerinin yer aldığı **görüşme çizelgeleri** (bkz. EK 3) kullanılmıştır. Görüşme çizelgeleri, alanyazın bilgilerine, belge inceleme, öğrenci ve öğretmen sormacasının analiz sonuçlarına göre uzman görüşü alınarak araştırmacı

tarafından hazırlanmıştır. Görüşme çizelgesindeki soruların işlerliğini kontrol etmek için iki öğretmene, görüşme soruları yöneltilmiş, biçim ve içerik düzeltmeleri yapılmış, çizelgeye son biçimi verilmiş ve görüşmelerde kullanılmıştır.

3.2. Veri Çözümleme İşlemleri

Verilerin çözümlenmesinde nicel ve nitel veri çözümleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada, Sözcük Bilgisi dersine ait belgeler (AKTS formları), ölçünlü açık uçlu görüşme ve öğretmen ve öğrenci sormacalarının açık uçlu sorularından elde edilen veriler nitel veri çözümleme yönteminin **betimsel analiz** tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmesi ve yorumlanarak okuyucuya sunulmasıdır. Veriler önce betimlenir, betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri araştırılır ve bazı sonuçlara varılarak ileriye yönelik tahminlerde bulunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Sormaca çalışmalarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde nicel veri çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda **frekans** ve **yüzde** gibi betimsel istatistiksellerden yararlanılmıştır. Bulguların sunumunda ve değerlendirilmesinde tablolar kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR ve DEĞERLENDİRME

4.1. Bulgular

Araştırmanın sınırlılığı çerçevesinde, Sözcük Bilgisi dersine ait AKTS formlarının, öğrencilere uygulanan gereksinim çözümlemesi sormacasının, öğretmen sormacasının ve öğretmenler ile yapılan görüşme verilerinin çözümlenmesinden ortaya çıkan bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Bulgular, araştırma sorularına (bkz. 1.3) koşut bir dizge içinde sunulmuştur.

4.1.1 İngiliz Dili Eğitim Programlarındaki Sözcük Bilgisi Dersi ile İlgili Var Olan Durum

İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersinin içeriği ile ilgili var olan durumu belirlemek amacı ile 27 Üniversitenin bu derse ait olan AKTS formları dersin amacı, öğrenme çıktıları ve ders içeriği başlıkları altında incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 9'da yer almaktadır:

Dersin Amacı

Tablo 9. Sözcük Bilgisi AKTS formlarında belirtilen ders amaçlarının frekans ve yüzde değerleri

		f	%	N
1.	Ön ek ve son ek yardımıyla sözcük üretmek	14	51,8	27
2.	Sözlü ve yazılı dilde deyimler, söz öbekleri, eşdizimlilik, argo, güzel adlandırma (euphemism), neolojizm (neologism), atasözleri ve öbeksi eylemleri öğrenciye kazandırmak	12	44,4	27
3.	Sözcük dağarcığını geliştirmek	10	37,0	27
4.	Sözcük ve dil yapıları arasındaki ilişkiyi anlamak	9	33,3	27
5.	Sözcük anlamını metinden tahmin etme tekniklerini öğrenmek	5	18,5	27
6.	Sözcük öğrenme stratejilerini öğrenmek	3	11,1	27
7.	Akademik sözcük bilgisini geliştirmek	3	11,1	27
8.	Eşdizimlilik kavramını kazandırmak	2	7,4	27
9.	Sözcük köklerini öğrenmek ve anlamak	2	7,4	27
10.	Akademik yazmada karşılaşabilecekleri sözcükleri öğrenmek	2	7,4	27
11.	Farklı sosyal çevrede karşılaşabilecekleri sözcükleri öğrenmek	2	7,4	27
12.	Sözcük bilgilerini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak	2	7,4	27
13.	Çeşitli sözcük yapılarının farklı bağlamlardaki anlamlarını anlamak	1	3,7	27
14.	Üst düzey metinleri anlamak	1	3,7	27
15.	Metindeki dilbilgisi uygulamalarını fark etmek	1	3,7	27
16.	Sözlük kullanmayı öğrenmek	1	3,7	27
17.	İletişim odaklı konuşma (tartışma, bireysel sunumlar ve diğer iletişimsel görevler, stress, tonlama) becerilerinde farkındalık kazandırmak	1	3,7	27
18.	Sözcük öğrenmede farkındalık kazandırmak	1	3,7	27
19.	Sözcük yetisini geliştirmek	1	3,7	27
20.	İngilizce sözcük yapısı hakkında genel bilgi edinmek	1	3,7	27
21.	Sözcüklerin yazılış kurallarını öğrenmek	1	3,7	27
22.	Sözcük öğreniminin ve öğretiminin önemini anlamak	1	3,7	27
23.	Farklı disiplinlerdeki sözcükleri öğrenmek	1	3,7	27
24.	Sözcükler arasındaki ince anlam farklılıklarını anlamak	1	3,7	27

Tablo 9'da görüldüğü gibi, AKTS formlarında belirtilen Sözcük Bilgisi dersine ait *ön ek ve son ek yardımıyla sözcük türetmek* (%51,8), *sözlü ve yazılı dilde deyimler, söz öbekleri, argo, güzel adlandırma, neolojizm ve atasözleri* (%44,4), *sözcük dağarcığını geliştirmek* (%37,0) ve *sözcük ve dil yapıları arasındaki ilişkiyi*

anlamak (%33,3) amaçlarının öne çıktığı görülmektedir. Diğer bir yandan AKTS formlarının çok azında (%3,7) *çeşitli sözcük yapılarının farklı bağlamlardaki anlamlarını anlamak, üst düzey metinleri anlama, metindeki dilbilgisi uygulamalarını fark etmek, sözlük kullanmayı öğrenmek, iletişim odaklı konuşma becerilerinde farkındalık kazandırmak, sözcük öğrenmede farkındalık kazandırmak, sözcük yetisini geliştirmek, İngilizce sözcük yapısı hakkında genel bilgi edinmek, sözcüklerin yazılış kurallarını öğrenmek, sözcük öğreniminin ve öğretiminin önemini anlamak, farklı disiplinlerdeki sözcükleri öğrenmek, sözcükler arasındaki ince anlam farklılıklarını anlamak* amaçlarının yer aldığı belirlenmiştir.

Öğrenme Çıktıları

AKTS formlarında belirtilen öğrenme çıktıları, Bologna Süreci ölçütlerine uygun olarak biçimlendirilip Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Sözcük Bilgisi AKTS formlarında belirtilen öğrenme çıktılarının frekans ve yüzde değerleri

Bu dersi başarı ile tamamlayan öğrenciler:

		f	%	N
1.	sözcüklerin nasıl türetildiğini açıklayabilir; ön ek ve son ekleri uygun şekilde kullanabilir	20	74,0	27
2.	sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişkileri açıklayabilir	13	48,1	27
3.	teknik, edebi, bilimsel ve diğer alanlarda sözvarlığını geliştirir	11	40,7	27
4.	sözcüklerin köklerini ve eklerini ayırt edebilir	9	33,3	27
5.	sözcüklerin kök ve eklerine bakıp, anlamlarını yorumlayabilir	8	29,6	27
6.	sözlü ve yazılı dilde söz öbeklerini, eşdizimleri, argo ifadeleri, güzel adlandırmayı, neolijizmi, deyimleri, atasözlerini ve öbeksi eylemleri ayırt edebilir	7	25,9	27
7.	bağlamsal ipuçlarını kullanarak sözcüğün anlamını açıklayabilir	7	25,9	27
8.	sözcük öğrenme stratejilerini kullanabilir	7	25,9	27
9.	deyimler hakkında bilgi sahibi olup, onları doğru şekilde kullanabilir	7	25,9	27
10.	akademik sözcükleri (eylemleri, öbeksi eylemleri, kalıplaşmış ifadeleri, eşdizimleri, adları) ayırt edebilir	6	22,2	27
11.	zengin sözcük bilgisi sayesinde kendilerini daha iyi ifade edebilir	5	18,5	27
12.	eşanlamlı ve karşıtanlamlı sözcükler hakkında bilgi sahip olup, onları doğru olarak kullanabilir	5	18,5	27
13.	sözlü ve yazılı dilde sözcükleri etkili kullanabilir	5	18,5	27
14.	bağlama uygun çeşitli konular ve kavramlar hakkında düşüncelerini ifade edebilir	5	18,5	27
15.	eşsesli sözcükleri doğru kullanabilir	5	18,5	27
16.	etkili sözlük kullanabilir	5	18,5	27
17.	dil öğretiminde sözcük bilgisinin önemini yorumlayabilir	3	11,1	27
18.	sözcük öğretimi konusunda temel bilgiye sahip olur	3	11,1	27
19.	eşdizimler hakkında bilgi sahibi olur	2	7,4	27
20.	İngilizce sözcük yapısına ilişkin bazı temel terimler hakkında bilgi sahibi olur	2	7,4	27
21.	anahtar sözcükleri (eylemleri/önadları, ilgeçleri vb.) ayırt edebilir	2	7,4	27
22.	yeni öğrenilen sözcükleri, sesletme stratejilerini kullanarak seslendirebilir	2	7,4	27
23.	dil-sözcük ilişkisini açıklayabilir	2	7,4	27
24.	sözcüklerin farklı biçemlerini ayırt edebilir (resmi olmayan İngilizce, resmi mektuplar vb)	2	7,4	27
25.	verilen bir konu ile ilgili sözcük ailelerini belirleyebilir	1	3,7	27
26.	sözvarlığını ölçme tekniklerini kullanabilir	1	3,7	27
27.	sosyo-kültürel açıdan sözcüklerin sahip olduğu boyutları tanımlayabilir	1	3,7	27
28.	İngiliz dilinin tarihsel gelişmesini örneklerle açıklayabilir	1	3,7	27
29.	dilde aşırı kullanılan sıradan sözcükler yerine daha etkili alternatif sözcükler kullanabilir	1	3,7	27
30.	çeşitli konu ve kavramlar hakkında yazabilir	1	3,7	27
31.	eğitim ile ilgili sözcükler hakkında bilgi sahibi olur	1	3,7	27
32.	eğretilemeleri ayırt edebilir	1	3,7	27

AKTS formlarının yaklaşık dörtte üçünde, *sözcüklerin nasıl türetildiğini açıklayabilir; ön ek ve son ekleri uygun şekilde kullanabilir* öğrenme çıktısının öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte AKTS formlarının yarıya yakınında, *sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişkileri açıklayabilir* ve *teknik, edebi, bilimsel ve diğer alanlarda sözvarlığını geliştirir* öğrenme çıktıları yer almaktadır. Ancak *verilen bir konu ile ilgili sözcük ailelerini belirleyebilir; sözvarlığını ölçme tekniklerini kullanabilir; sosyo-kültürel açıdan sözcüklerin sahip olduğu boyutları tanımlayabilir; İngiliz dilinin tarihsel gelişmesini örneklerle açıklayabilir; dilde aşırı kullanılan sıradan sözcükler yerine daha etkili alternatif sözcükler kullanabilir; çeşitli konu ve kavramlar hakkında yazabilir; eğitim ile ilgili sözcükler hakkında bilgi sahibi olur; eğretilemeleri ayırt edebilir* öğrenme çıktılarının çok az (%3,7) AKTS formunda yer aldığı belirlenmiştir.

Dersin İçeriği

Tablo 11. Sözcük Bilgisi AKTS formlarında belirtilen ders içeriklerinin frekans ve yüzde değerleri

		f	%	N
1.	Ön ek ve son ekler	21	77,7	27
2.	Eşdizimler	13	48,1	27
3.	Öbeksi eylemler	11	40,7	27
4.	Deyimler	10	37,0	27
5.	Farklı konularda sözcük çalışmaları/tematik konular	10	37,0	27
6.	Metin içindeki sözcüklerin anlamlarını tahmin etme	7	25,9	27
7.	Eş anlamlılar	7	25,9	27
8.	Argo	7	25,9	27
9.	Atasözleri	7	25,9	27
10.	Kökler	6	22,2	27
11.	Kalıplaşmış ifadeler/Söz öbekleri	6	22,2	27
12.	Sözcük öğrenme stratejileri	6	22,2	27
13.	Biçem	6	22,2	27
14.	Kısaltmalar (acronym)	5	18,5	27
15.	Karşıtanlamlılar	5	18,5	27
16.	Alıntı sözcükler (barrowed words)	5	18,5	27
17.	Yan anlam	5	18,5	27
18.	Sözlük çalışması	5	18,5	27
19.	Sözlük türleri	4	14,8	27
20.	Sözcük oluşturma	4	14,8	27
21.	Eşsesli sözcükler	4	14,8	27
22.	Sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişki	4	14,8	27
23.	Sözcük türetme teknikleri (bileşik sözcükler)	4	14,8	27
24.	Güzel adlandırma	4	14,8	27
25.	Neolojizm	4	14,8	27
26.	Kökenbilim	4	14,8	27
27.	Sözcük türetme teknikleri [kırpma (clipping), dönüştürme (conversion), kaynaştırma (blending)]	3	11,1	27
28.	Akademik İngilizce	3	11,1	27
29.	Sesletim	3	11,1	27
30.	Düzanlam	3	11,1	27
31.	Doğru sözcük tanımları yapma	3	11,1	27
32.	Biçimbilgisi	3	11,1	27
33.	İlgeçli öbekler (prepositional phrases)	3	11,1	27
34.	Kafa karıştırıcı sözcükler	3	11,1	27
35.	İlgeçler	3	11,1	27
36.	Sözcüğün anlamsal boyutu (eşanlamlılık, çokanlamlılık, vs)	2	7,4	27
37.	Mecazi anlatımlar	2	7,4	27
38.	Eşyazılımlı sözcükler	2	7,4	27
39.	Sözcük aileleri	2	7,4	27
40.	Akademik İngilizcede öbeksi eylemler	2	7,4	27
41.	Akademik metinlerde kalıplaşmış ifadeler	2	7,4	27
42.	Sözcükleri tümce içinde kullanma	2	7,4	27
43.	Temel (anahtar) önadlar, eylemler, adlar, belirteçler	2	7,4	27

44.	Bağlaçlar	2	7,4	27
45.	Kesit	2	7,4	27
46.	Kaynaştırma	2	7,4	27
47.	Başvuru formları	2	7,4	27
48.	Sözcük bilgisi hakkında temel tanımlar	2	7,4	27
49.	Sözcük ve kültür	2	7,4	27
50.	Noktalama işaretleri	1	3,7	27
51.	Sözcük öğretimi üzerine genel bilgiler	1	3,7	27
52.	Grafikler ve diyagramlar	1	3,7	27
53.	Aşırı kullanılan sıradan sözcükler yerine kullanılan alternatif sözcükler	1	3,7	27
54.	İngilizce sözcüklerin tarihi	1	3,7	27
55.	Akademik metinlerde eşdizimler	1	3,7	27
56.	Akademik metinlerde ilgeçler	1	3,7	27
57.	Akademik metinlerde geçen gerçekler, kanıtlar ve veriler ile ilgili kullanılan sözcükler	1	3,7	27
58.	Tartışma metinlerinde geçen sözcükler	1	3,7	27
59.	Sözcük edinimi hakkında bilgi	1	3,7	27
60.	Eğretileme	1	3,7	27
61.	Sözcüğün dilbilgisel bilgisi	1	3,7	27
62.	Stratejik sözcükler (strategic vocabulary)	1	3,7	27
63.	Derlemin sözcük çalışmalarındaki kullanımı	1	3,7	27
64.	Özdeyişler	1	3,7	27
65.	Resmi mektup	1	3,7	27
66.	Sayılabilen ve sayılamayan sözcükler	1	3,7	27
67.	Temel önadlar	1	3,7	27
68.	Sözcükteki vurgu	1	3,7	27
69.	Bileşik önadlar	1	3,7	27
70.	Çoğul adlar	1	3,7	27
71.	Rakamlar	1	3,7	27
72.	Rakamlar ve istatistik	1	3,7	27
73.	Başkalarının sözlerini aktarma	1	3,7	27
74.	Karşılaştırma (comparison and contrast)	1	3,7	27
75.	Akademik metinlerde deyimler	1	3,7	27
76.	Akademik çalışmalarda yazma teknikleri	1	3,7	27
77.	Sözcük kullanımındaki genel hatalar	1	3,7	27
78.	Sözcük listeleri	1	3,7	27
79.	Sözcüklerin kullanım alanları: milli, bölgesel sözcükler	1	3,7	27
80.	Sözcük bilgisinin geleceği	1	3,7	27
81.	Sözcüklerin metin içinde kullanımı	1	3,7	27
82.	Sayıların okunuşu	1	3,7	27
83.	Tarihlerin okunuşu	1	3,7	27
84.	Sözcüklerin yazılışı: ‘y’ile biten eylemler, -ing yapısı, ‘-ed’ geçmiş zaman çekimi	1	3,7	27
85.	Çokanlamlılık	1	3,7	27

Tablo 11’de görüldüğü gibi, AKTS formlarında belirtilen Sözcük Bilgisi dersine ait ders içeriklerinde, *ön ek ve son ekler*in (%77,7) öne çıktığı görülmekte,

bunu *eşdizimler* (%48,1), *öbeksi eylemler* (%40,7), *deyimler* (%37,0) ve *farklı konularda sözcük çalışmaları/tematik konular* (%37,0) izlemektedir. Ayrıca bazı konuların (50-85 arasındaki maddeler) AKTS formlarının çok azında (%3,7) yer aldığı görülmektedir.

4.1.2. İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Öğrencilerin Sözcük Bilgisi Dersi İle İlgili Görüşleri ve Gereksinimleri

İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki öğrencilerin Sözcük Bilgisi dersi ile ilgili gereksinimleri sormaca tekniği kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin görüşleri ve gereksinimleri, Sözcük Bilgisi dersinin içerik konuları, sözcük öğrenme stratejileri, en fazla güçlük çekilen ders içeriği konuları ve sözcük öğrenme stratejileri başlıkları altında belirlenmeye çalışılmıştır.

4.1.2.1. Öğrencilerin Sözcük Bilgisi Dersinin İçerik Konuları Hakkındaki Görüşleri ve Gereksinimleri

Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ders içeriğine yönelik görüşlerine ve gereksinimlerine ait belirlemeler Tablo 12'de ve Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ders içerik konularını ne derece önemli bulduklarına dair frekans ve yüzde değerleri

	Aşağıda bulunan konular Sözcük Bilgisi dersi için önemlidir.	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler	4	0,6	15	2,3	209	31,4	436	65,5	664	99,7
2	Eşdizimler	5	0,8	25	3,8	212	31,8	424	63,7	666	100
3	Kalıplaşmış ve yarı kalıplaşmış ifadeler	4	0,6	43	6,5	266	39,9	341	51,2	654	98,2
4	Deyimler	13	2,0	47	7,1	250	37,5	355	53,3	665	99,8
5	Öbek eylemler	11	1,7	41	6,2	258	38,7	347	52,1	657	98,6
6	Atasözleri	13	2,0	63	9,5	267	40,1	319	47,9	662	99,4
7	Düzanlam (sözlük anlamı) ve yananlam	12	1,8	70	10,5	289	43,4	294	44,1	665	99,8
8	Sözcüğün yazılışıve sözcüğün sesletimi	23	3,5	68	10,2	260	39,0	315	47,3	666	100
9	Tek sözcükler	15	2,3	57	8,6	391	58,7	173	26,0	636	95,5
10	Biçimbilgisi	27	4,1	108	16,2	260	39,0	270	40,5	665	99,8
11	Akademik sözcükler/teknik sözcükler	24	3,6	137	20,6	304	45,6	196	29,4	661	99,2
12	Biçem, kesit, lehçe	26	3,9	139	20,9	318	47,7	178	26,7	661	99,2
13	Doğru ve yanlış kökteş	49	7,4	143	21,5	271	40,7	200	30,0	663	99,5
14	Yüksek ve düşük sıklıktaki sözcükler	33	5,0	178	26,7	299	44,9	154	23,1	664	99,7

Tablo 13. Öğrencilerin verdikleri yanıtların sıralı olarak frekans ve yüzde değerleri

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

Tablo 12'de öğrencilerin tüm seçeneklere verdiği cevapların frekans ve yüzde değerleri; Tablo 13'te ise, öğrencilerin *Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum* ve *Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum* seçeneklerine verdiği yanıtların toplam frekans ve yüzde değerleri sıralı olarak yer almaktadır.

Bulgulara genel olarak bakıldığında öğrencilerin sunulan konuları genel olarak önemli buldukları ancak bazı konulara diğerlerine kıyasla daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Tablo 13'te bulunan *Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum* seçeneklerinin işaretlenme oranları incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun *diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler, eş dizimler, kalıplaşmış ve yarı kalıplaşmış ifadeler, deyimler* ve *öbek eylemler* konularını önemli bulduğu dikkat çekmektedir. Diğer bir yandan, diğer konulara kıyasla *doğru ve yanlış kökteş*'in *ve yüksek/düşük sıklıktaki sözcükler*'in öğrenciler tarafından *en* az önemli bulunan konular olduğu görülmektedir.

Sormacada öğrencilere sorulan birinci açık uçlu soruya **(Sözcük Bilgisi ders kapsamında olması gerektiğini düşündüğünüz başka konu/konular var mı? Varsa lütfen belirtiniz.)** verilen yanıtlar Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Sözcük Bilgisi ders kapsamında olması gerektiğini düşündüğünüz başka konu/konular var mı? Varsa lütfen belirtiniz.

	f	%	N
Bu ders içeriği yeterli /Yok	487	73,1	666
Eşdizimlere daha fazla önem verilmeli	28	4,2	666
Günlük hayatta kullanılan sözcükler	14	2,1	666
Argo sözcükler	3	0,4	666
Sözcük kökleri için başlangıç seviyesinde Latince bilgisi	3	0,4	666
Hedef dildeki sözcüklerin ana dildekilerle karşılaştırılması	2	0,3	666
Belirli konular ve o konularla ilgili sözcükler	2	0,3	666
Mesleki İngilizce	2	0,3	666
Edebi İngilizce	2	0,3	666

Tablo 14'te yer alan bulgulara bakıldığında öğrencilerin yarısından fazlası sunulan ders içeriğinin yeterli olduğunu ya da ders içeriğinde olması gereken başka bir konu olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerden %18,4'ü bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Verilen yanıtlar arasında, *eşdizimlere daha fazla önem verilmeli* (%4,2), *günlük hayatta kullanılan sözcükler* (%2,1), *argo sözcükler* (%0,4), *başlangıç seviyesinde Latince bilgisi* (%0,4), *hedef dildeki sözcüklerin ana dildekilerle karşılaştırılması* (%0,3), *belirli konular ve o konularla ilgili sözcükler* (0,3), *mesleki İngilizce* (%0,3) ve *edebi İngilizce* (%0,3) yer almaktadır.

4.1.2.2. Öğrencilerin Sözcük Öğrenme Stratejileri Hakkındaki Görüşleri ve Gereksinimleri

Öğrenci sormacasının ikinci bölümünde, öğrencilere sözcük öğrenme stratejileri hakkında görüşleri ve gereksinimleri sorulmuştur. Bu konu hakkındaki belirlemeler Tablo 15 ve Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 15. Öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerini ne derece önemli bulduklarına dair frekans ve yüzde değerleri

	Aşağıda bulunan sözcük öğrenme stratejileri Sözcük Bilgisi dersi için önemlidir.	**Hiç Katılmıyorum**		**Katılmıyorum**		**Katılıyorum**		**Tamamen Katılıyorum**		**Toplam**	
		f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1	Sözcüğü eşanlam ve karşıtanlamlarıyla ilişkilendirme	6	0,9	26	3,9	276	41,4	351	52,7	659	98,9
2	Metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme/sözcüksel çıkarım yapma	11	1,7	39	5,9	268	40,2	334	50,2	652	97,9
3	Sözcüğü, önceki kişisel deneyimlerimizle ilişkilendirme	14	2,1	62	9,3	312	46,8	268	40,2	656	9,5
4	Sözlük kullanma (tek dilli ya da iki dilli)	12	2,1	80	12,0	350	52,6	216	32,4	660	99,1
5	Anahtar sözcük tekniği kullanma	45	6,8	55	8,3	253	38,0	302	45,3	655	98,3
6	Sözcük defteri tutma	54	8,1	124	18,6	274	41,1	204	30,6	656	98,5
7	Sözcük sınavları ile kendini sınama	34	5,1	69	10,4	331	49,7	223	33,5	657	98,6
8	Grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma	37	5,6	88	13,2	313	47,0	222	33,3	660	99,1
9	Anlam haritaları kullanma	31	4,7	96	14,4	261	39,2	271	40,7	659	98,9
10	Sözcük türünü inceleme	33	5,0	110	16,5	368	55,3	144	21,6	655	98,3
11	Sözcüğün eklerini ve köklerini inceleme	29	4,4	130	19,5	305	45,8	196	29,4	660	99,1
12	Sözcük listeleri kullanma	71	10,7	154	23,1	276	41,4	154	23,1	655	98,3
13	Anadilindeki kökteşini bulma	60	9,0	235	35,3	250	37,5	107	16,1	616	98,0

Tablo 16. Öğrencilerin verdikleri yanıtların sıralı olarak frekans ve yüzde değerleri

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

Tablo 15'te öğrencilerin tüm seçeneklere verdiği cevapların frekans ve yüzde değerleri; Tablo 16'da ise, öğrencilerin *Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum* ve *Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum* seçeneklerine verdiği yanıtların toplam frekans ve yüzde değerleri sıralı olarak yer almaktadır.

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sunulan sözcük öğrenme stratejilerini genel olarak önemli buldukları ancak bazı stratejilere diğerlerine kıyasla daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Tablo 16'da bulunan *Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum* seçeneklerinin işaretlenme oranları dikkate alındığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun *sözcüğü eşanlam ve karşıtanlamlarıyla ilişkilendirme* ve *metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme/sözcüksel çıkarım yapma* stratejilerini önemli bulduğu dikkat çekmekte ve bunları *sözcüğü, önceki kişisel deneyimlerimizle ilişkilendirme* (%87,0), *sözlük kullanma* (%85), *anahtar sözcük tekniği kullanma*

(%83,3), *sözcük defteri tutma* (%83,2), *sözcük sınavları ile kendini sınama* (%83,2), *grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma* (%80,3), *anlam haritaları kullanma* (%80,3), *sözcük türünü inceleme* (%76,9), *sözcüğün eklerini ve köklerini inceleme* (%75,2) stratejileri izlemektedir. Ancak öğrenciler tarafından en az önemli olarak düşünülen stratejilerin *sözcük listeleri kullanma* ve *anadilindeki kökteşini bulma* olduğu görülmektedir.

Sormacada öğrencilere sorulan ikinci açık uçlu soruya (**Sözcük Bilgisi ders kapsamında olması gerektiğini düşündüğünüz başka sözcük öğrenme stratejisi/stratejileri var mı? Belirtiniz.)** verilen yanıtlar Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. Öğrencilerin Sözcük Bilgisi dersinde yer almasını önerdikleri stratejiler

	f	**%**	**N**
Yok	394	59,1	666
Cümle içinde kullanma	17	2,5	666
Sık sık tekrar etme	13	1,9	666
Resimli şema (pictogram)	10	1,5	666
Bellek geliştirme yöntemi	2	0,3	666

Tablo 17'de yer alan bulgulara bakıldığında öğrencilerin yarısından biraz fazlası sunulan sözcük öğrenme stratejilerinden başka ders kapsamında olması gerektiğini düşündükleri bir stratejinin olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %34,5'i bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Verilen diğer yanıtlar arasında, *cümle içinde kullanma* (%2,5), *sık sık tekrar etme* (%1,9), *resimli şema* (%1,5) ve *bellek geliştirme yöntemi* (%0,3) yer almaktadır.

4.1.2.3. Öğrencilerin En Fazla Güçlük Çektikleri Ders İçeriği Konuları ve Sözcük Öğrenme Stratejileri

Öğrenci sormacasında, öğrencilere en fazla güçlük çektikleri ders içerik konuları ve sözcük öğrenme stratejileri, açık uçlu soru şeklinde sorulmuştur. Bu konu hakkındaki belirlemeler Tablo 18'de ve Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 18. Öğrencilerin en fazla güçlük çektikleri ders içerik konularının frekans ve yüzde değerleri

	f	%	N
Yok	191	28,6	666
Öbek eylemler	81	12,1	666
Deyimler	69	10,3	666
Biçimbilgisi (ön ekler ve son ekler)	63	9,4	666
Atasözleri	40	6,0	666
Eşdizimler	47	7,0	666
Kalıplaşmış ve yarı kalıplaşmış ifadeler	30	4,5	666
Düz anlam ve yan anlam	30	4,5	666
Akademik ve teknik sözcükler	14	2,1	666
Kökteşler	11	1,6	666
Akademik sözcükler	10	1,5	666
Diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler (eşanlam, vb.)	10	1,5	666
Sözcüğün yazılışı ve sesletimi	8	1,2	666
Biçem, kesit ve lehçe	2	0,3	666
Yüksek ve düşük sıklıktaki sözcükler	2	0,3	666

Tablo 18'de yer alan bulgulara göre, öğrencilerin dörtte biri güçlük çektikleri herhangi bir konunun olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %13,5'i bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Verilen diğer yanıtlar arasında *öbek eylemler* (%12,1), *deyimler* (%10,3), *biçimbilgisi* (%9,4), *atasözleri* (%6,0), *eşdizimler* (7,0), *kalıplaşmış ve yarı kalıplaşmış ifadeler* (%4,5), *düzanlam ve yananlam* (%4,5), *akademik ve teknik sözcükler* (%2,1), *kökteşler* (%1,6), *akademik sözcükler* (1,5), *diğer sözcükler ile*

anlamsal ilişkiler (%1,5), *sözcüğün yazılışı ve sesletimi* (%1,2), *biçem, kesit ve lehçe* (%0,3) ve *yüksek/düşük sıklıktaki sözcükler* (%0,3) yer almaktadır.

Tablo 19. Öğrencilerin en fazla güçlük çektikleri sözcük öğrenme stratejilerinin frekans ve yüzde değerleri

	f	**%**	**N**
Yok	309	46,3	666
Sözcük defteri tutma	50	7,5	666
Sözcüğün eklerini ve köklerini inceleme	41	6,1	666
Metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme	41	6,1	666
Sözcük listeleri kullanma	25	3,7	666
Anadilindeki kökteşini bulma	19	2,8	666
Anahtar sözcük tekniği kullanma	15	2,2	666
Anlam haritaları kullanma	14	2,1	666
Sözlük kullanma	10	1,5	666
Grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma	10	1,5	666
Sözcük türünü inceleme	9	1,3	666
Sözcük sınavları ile kendini sınama	8	1,2	666
Sözcüğü önceki kişisel deneyimlerimizle ilişkilendirme	4	0,6	666
Sözcüğü eşanlam ve karşıtanlamlarıyla ilişkilendirme	4	0,6	666

Tablo 19'da yer alan bulgulara bakıldığında öğrencilerin yarıya yakını güçlük çektikleri herhangi bir stratejinin olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %20'si bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Verilen diğer yanıtlar arasında, *sözcük defteri tutma* (%7,5), *sözcüğün eklerini ve köklerini inceleme* (%6,1), *metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme/sözcüksel çıkarım yapma* (%6,1), *sözcük listeleri kullanma* (%3,7), *anadilindeki kökteşini bulma* (%2,8), *anahtar sözcük tekniği kullanma* (%2,2), *anlam haritaları kullanma* (%2,1), *sözlük kullanma* (%1,5), *grupla beraber sözcük*

öğrenme ve etkinlik yapma (%1,5), *sözcük türünü inceleme* (%1,3), *sözcük sınavları ile kendini sınama* (%1,2), *sözcüğü önceki kişisel deneyimlerimizle ilişkilendirme* (%0,6), *sözcüğü, eşanlam ve zıt anlamlarıyla ilişkilendirme* (%0,6) yer almaktadır.

4.1.2.4. Öğrencilerin Sözcüksel Edincin Geliştirilebilir Olup Olmadığına Dair Görüşleri

Öğrenci sormacasında, öğrencilere sözcüksel edincin geliştirilebilir olup olmadığı ve bu konu hakkındaki görüşleri açık uçlu soru şeklinde sorulmuştur. Bu konu hakkındaki belirlemeler Tablo 20, 21, 22 ve Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 20. Sözcüksel edincin geliştirilebilir olduğunu düşünen öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri

	f	%	N
Evet	429	%64,4	666

Tablo 21. *Evet* yanıtını veren öğrencilerin sözcüksel edincin geliştirilmesi konusunda belirttikleri görüşlerin frekans ve yüzde değerleri

	f	%	N
Belirtilen stratejileri kullanarak/stratejilerin farkına varılarak/uygun strateji seçimi yaparak	105	24,7	429
Orijinal dilde film/video seyrederek	83	19,3	429
Okuyarak	77	17,9	429
Öğrenilen sözcükleri kullanarak (yazma/konuşma)	60	13,9	429
Sürekli tekrar ederek	43	10,0	429
Bol bol alıştırma yaparak	34	7,9	429
Bağlamdan anlamı çıkararak	31	7,2	429
Bireyin kendi çabasıyla olacağına inanıyorum	16	3,7	429
Metin inceleyerek	15	3,4	429
Yeterince girdi alarak	11	2,5	429
Ezberleyerek	11	2,5	429
Sözlük kullanarak	7	1,6	429
Şarkı dinleyerek	5	1,1	429
Anlam haritaları kullanarak	5	1,1	429
Bu dersin, ders saatini arttırarak	3	0,6	429
Sözcükleri kendi yaşamları ile ilişkilendirerek	3	0,6	429
Sözcük öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirerek	3	0,6	429
İnternet kullanarak	2	0,4	429
Bu derse gerek yok	1	0,2	429

Tablo 20'de belirtildiği gibi, öğrencilerin yarısından fazlası sözcüksel edincin geliştirilebilir olduğuna inanmaktadır. Tablo 21'de, bu öğrencilerin, sözcüksel edincin nasıl geliştirilebileceği ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Bunlar arasından, öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin belirttiği görüşün *(belirtilen stratejileri kullanarak/stratejilerin farkına varılarak/uygun strateji seçimi yaparak)* dikkat çektiği görülmektedir.

Tablo 22. Sözcüksel edincin geliştirilebilir olmadığına inanan öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri

	f	**%**	**N**
Hayır	14	2,1	666

Tablo 23. *Hayır* yanıtını veren öğrencilerin belirttikleri görüşlerin frekans ve yüzde değerleri

	f	**%**	**N**
Dili edinirken geliştirebiliriz	5	35,7	14
Ezbere dayanıyor	4	28,5	14
Doğal ortamda geliştirilebilir	3	21,4	14

Tablo 22'de belirtildiği gibi, çok az öğrenci (%2,1) sözcüksel edincin geliştirilebilir olmadığına inanmaktadır. Tablo 23'te ise, bu öğrencilerin dörtte birinden biraz fazlasının sözcüksel edincin *dili edinirken geliştirebilir* olduğuna ve *ezbere dayandığına* inandığı görülmektedir.

4.1.3. Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi Dersi İçerik Konuları ve Sözcük Öğrenme Stratejileri Hakkındaki Görüşleri

İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersini veren öğretmenlerin Sözcük Bilgisi dersi içerik konuları ve sözcük öğrenme stratejileri hakkındaki görüşleri sormaca ve görüşme teknikleri kullanılarak belirlenmiştir.

4.1.3.1. Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi Ders İçeriğine Dahil Ettikleri Konular

Sormacanın bu bölümünde, 42 öğretmene Sözcük Bilgisi dersi için bir içerik listesi sunulmuş ve bu listedeki hangi konuları kendi ders içeriklerine dahil ettikleri sorulmuştur. Bu konu hakkındaki belirlemeler Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24.Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi ders içeriğine dahil ettikleri konuların frekans ve yüzde değerleri

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

Tablo 24'teki bulgulara bakıldığında, sunulan içerik listesindeki *diğer sözcüklerle anlamsal ilişkiler* konusunun tüm öğretmenler tarafından işaretlendiği dikkat çekmektedir. Bunu, *eşdizimler* (%97,6), *biçimbilgisi* (%90,5), *öbeksi eylemler*

(%88,1), *deyimler* (%85,7), *tek sözcükler* (%76,2), *biçem, kesit, lehçe* (%76,2), *kalıplaşmış ve yarı kalıplaşmış ifadeler* (%66,7), *atasözleri* (%66,7), *sözcüğün yazılışı/sözcüğün sesletimi* (%64,3), *düzanlam (sözlük anlamı) ve yananlam* (%61,9), *akademik sözcükler/teknik sözcükler* (%59,5), *yüksek ve düşük sıklıktaki sözcükler* (%54,8) ve *doğru ve yanlış kökteş* (%45,2) konuları izlemektedir.

4.1.3.2. Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi Dersi İçerik Konuları Hakkındaki Görüşleri

Sormacanın bu bölümünde, öğretmenlere, sunulan ders içeriğindeki konuların ne derece önemli olduğu sorulmuştur. Bu konu hakkındaki belirlemeler Tablo 25 ve Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 25. Öğretmenlerin ders içerik konularını ne derece önemli bulduklarına dair frekans ve yüzde değerleri

	Sözcük Bilgisi dersi için aşağıdaki konuları ne derecede önemli buluyorsunuz?	**Hiç önemli değil**		**Çok az önemli**		**Kısmen önemli**		**Oldukça önemli**		**Çok önemli**		**Toplam**	
		f	**%**	**F**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1	Tek sözcükler	2	4,8	11	26,2	13	31,0	8	19,0	8	19,0	42	100
2	Diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler	1	2,4	-	-	1	2,4	20	47,6	20	47,6	42	100
3	Eşdizimler	-	-	-	-	2	4,8	9	21,4	31	73,8	42	100
4	Kalıplaşmış ve yarı kalıplaşmış ifadeler	-	-	3	7,1	9	21,4	12	28,6	18	42,9	42	100
5	Biçimbilgisi	1	2,4	1	2,4	-	-	17	40,5	23	54,8	42	
6	Düzanlam (sözlük anlamı) ve yananlam	1	2,4	1	2,4	6	14,3	24	57,1	10	23,8	42	100
7	Sözcüğün yazılışı ve sözcüğün sesletimi	1	2,4	4	9,5	6	14,3	10	23,8	21	50,0	42	100
8	Biçem, kesit, lehçe	1	2,4	2	4,8	10	23,8	13	31,0	16	38,1	42	100
9	Akademik sözcükler/ teknik sözcükler	-	-	3	7,1	9	21,4	17	40,5	13	31,0	42	100
10	Deyimler	-	-	2	4,8	13	31,0	21	50,0	6	14,3	42	100
11	Atasözleri	-	-	6	14,3	13	31,0	19	45,2	4	9,5	42	100
12	Öbeksi eylemler	-	-	3	7,1	6	14,3	18	42,9	15	35,7	42	100
13	Doğru ve yanlış kökteş	-	-	5	11,9	14	33,3	19	45,2	4	9,5	42	100
14	Yüksek ve düşük sıklıktaki sözcükler	3	7,1	5	11,9	4	9,5	23	54,8	7	16,7	42	100

Tablo 26. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların sıralı olarak frekans ve yüzde değerleri

	Sözcük Bilgisi dersi için aşağıdaki konuları ne derecede önemli buluyorsunuz?	Oldukça önemli		Çok önemli		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
1	Biçimbilgisi	17	40,5	23	54,8	40	95,3
2	Diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler	20	47,6	20	47,6	40	95,2
3	Eşdizimler	9	21,4	31	73,8	40	95,2
4	Düzanlam (sözlük anlamı) ve yananlam	24	57,1	10	23,8	34	80,9
5	Öbeksi eylemler	18	42,9	15	35,7	33	78,6
6	Sözcüğün yazılışı ve sözcüğün sesletimi	10	23,8	21	50,0	31	73,8
7	Kalıplaşmış ve yarı kalıplaşmış ifadeler	12	28,6	18	42,9	30	71,5
8	Akademik sözcükler/teknik sözcükler	17	40,5	13	31,0	30	71,5
9	Yüksek ve düşük sıklıktaki sözcükler	23	54,8	7	16,7	30	71,5
10	Biçem, kesit, lehçe	13	31,0	16	38,1	29	69,1
11	Deyimler	21	50,0	6	14,3	27	64,3
12	Atasözleri	19	45,2	4	9,5	23	54,7
13	Doğru ve yanlış kökteş	19	45,2	4	9,5	23	54,7
14	Tek sözcükler	8	19.0	8	19,0	13	38,0

Tablo 26'da belirtilen bulgular, öğretmenlerin sunulan konuları genel olarak önemli bulduklarını ancak bazı konulara diğerlerine kıyasla daha fazla önem verdiklerini ortaya koymaktadır. *Oldukça önemli* ve *Çok önemli* seçeneklerinin işaretlenme oranları dikkate alındığında, öğretmenlerin çoğu tarafından önemli bulunan konular sırasıyla *biçimbilgisi*, *diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler*, *eşdizimler'*dir. *Atasözleri* (%54,7), *doğru ve yanlış kökteş* (%54,7) ve *tek sözcükler* (%38) ise önem derecesi en düşük olan konular olarak dikkati çekmektedir.

4.1.3.3. Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi Ders İçeriğine Dahil Ettikleri Sözcük Öğrenme Stratejileri

Sormacanın bu bölümünde, 42 öğretmene Sözcük Bilgisi dersi için sözcük öğrenme stratejileri sunulmuş ve bu stratejilerin hangilerini kendi ders içeriklerine dahil ettikleri sorulmuştur. Bu konu hakkındaki belirlemeler Tablo 27 ve Tablo 28'de yer almaktadır.

Tablo 27. Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi ders içeriğine dahil ettikleri sözcük öğrenme stratejilerinin frekans ve yüzde değerleri

	Sözcük Bilgisi ders içeriğine, aşağıda bulunan stratejileri ne oranda dahil ediyorsunuz?	asla		nadiren		bazen		sık sık		daima		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	Sözcük türünü inceleme	-	-	4	9,5	11	26,2	18	42,9	9	21,4	42	100
2.	Sözcüğün eklerini ve köklerini inceleme	1	2,4	4	9,5	7	16,7	20	47,6	10	23,8	42	100
3.	Anadilindeki kökteşini bulma	2	4,8	15	35,7	19	45,2	6	14,3	-	-	42	100
4.	Metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme/sözcüksel çıkarım yapma	-	-	-	-	4	9,5	22	52,4	16	38,1	42	100
5.	Sözlük kullanma (tek dilli ya da iki dilli)	1	2,4	5	11,9	11	26,2	17	40,5	8	19,0	42	100
6.	Grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma	1	2,4	5	11,9	16	38,1	14	33,3	6	14,3	42	100
7.	Sözcüğü, önceki kişisel deneyimlerimizle ilişkilendirme	-	-	4	9,5	16	38,1	18	42,9	4	9,5	42	100
8.	Sözcüğün eşanlam ve karşıt anlamlarıyla ilişkilendirme	1	2,4	-	-	8	19,0	20	47,6	13	31,0	42	100
9.	Anlam haritaları kullanma	6	14,3	3	7,1	12	28,6	15	35,7	6	14,3	42	100
10.	Anahtar sözcük tekniği kullanma	13	31,0	14	33,3	9	21,4	2	4,8	4	9,5	42	100
11.	Sözcük listeleri kullanma	9	21,4	12	28,6	13	31,0	6	14,3	2	4,8	42	100
12.	Sözcük defteri tutma	1	2,4	16	38,1	9	21,4	10	23,8	6	14,3	42	100
13.	Sözcük sınavları ile kendini sınama	4	9,5	14	33,3	11	26,2	7	16,7	6	14,3	42	100

Tablo 28. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların sıralı olarak frekans ve yüzde değerleri

	Sözcük Bilgisi ders içeriğine, aşağıda bulunan sözcük öğrenme stratejilerini ne oranda dahil ediyorsunuz?	sık sık		daima		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
1.	Metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme/sözcüksel çıkarım yapma	22	52,4	16	38,1	38	90,5
2.	Sözcüğün eşanlam ve karşıtanlamlarıyla ilişkilendirme	20	47,6	13	31,0	33	78,6
3.	Sözcüğün eklerini ve köklerini inceleme	20	47,6	10	23,8	30	71,4
4.	Sözcük türünü inceleme	18	42.9	9	21,4	27	64,3
5.	Sözlük kullanma (tek dilli ya da iki dilli)	17	40,5	8	19,0	25	59,5
6.	Sözcüğü, önceki kişisel deneyimlerimizle ilişkilendirme	18	42,9	4	9,5	22	52,4
7.	Anlam haritaları kullanma	15	35,7	6	14,3	21	50,0
8.	Grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma	14	33,3	6	14,3	20	47,6
9.	Sözcük defteri tutma	10	23,8	6	14,3	16	38,1
10.	Sözcük sınavları ile kendini sınama	7	16,7	6	14,3	13	31,0
11.	Sözcük listeleri kullanma	6	14,3	2	4,8	8	19,1
12.	Anadilindeki kökteşini bulma	6	14,3	-	-	6	14,3
13.	Anahtar sözcük tekniği kullanma	2	4,8	4	9,5	6	14,3

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sunulan sözcük öğrenme stratejileri arasından bazılarını [*metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme/sözcüksel çıkarım yapma* (%90,5), *sözcüğün eşanlam ve karşıtanlamlarıyla ilişkilendirme* (%78,6), *sözcüğün eklerini ve köklerini inceleme* (%71,4), s*özcük türünü inceleme* (%64,3)] derslerinde daha fazla kullandıkları, *sözcük defteri tutma* (%38,1), *sözcük sınavları ile kendini sınama* (%31), *anadilindeki kökteşini bulma* (%14,3) ve *anahtar sözcük tekniği kullanma* (%14,3) stratejilerini ise daha az sıklıkta kullandıkları görülmektedir.

4.1.3.4 Öğretmenlerin Sözcük Öğrenme Stratejileri Hakkındaki Görüşleri

Sormacanın bu bölümünde, öğretmenlere, sunulan sözcük öğrenme stratejilerini ne derece önemli buldukları sorulmuştur. Bu konu hakkındaki belirlemeler Tablo 29 ve Tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 29. Öğretmenlerin sözcük öğrenme stratejilerini ne derece önemli bulduklarına dair frekans ve yüzde değerleri

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

Tablo 30. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların sıralı olarak frekans ve yüzde değerleri

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

Bulgulara genel olarak bakıldığında katılımcı öğretmenlerin sunulan sözcük öğrenme stratejilerini genel olarak önemli buldukları ancak bazı stratejilere [*sözcük sınavları ile kendini sınama* (%57,1), *anadilindeki kökteşini bulma* (%50), *sözcük listeleri kullanma* (%23,8), *anahtar sözcük tekniği kullanma* (%23,8)] diğerlerine kıyasla daha az önem verdikleri görülmektedir.

4.1.4 Görüşmeden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada, öğrenci sormacasının uygulandığı 5 farklı üniversitedeki (Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi) Sözcük Bilgisi dersini veren toplam 9 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşmede açık uçlu soru tiplerinin yer aldığı görüşme çizelgeleri kullanılmıştır (bkz. EK 3). Görüşme çizelgelerinde,

öğretmenlerin, Sözcük Bilgisi ders içeriği ve sözcük öğrenme stratejileri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacı ile öğrenci ve öğretmen sormacasının analiz sonuçları doğrultusunda toplam 18 soru yer almaktadır. Görüşme çizelgesindeki 1-9 arasındaki maddelerde, YÖK'ün Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili belirlediği hedeflere yönelik öğretmenlerin görüşlerini araştıran sorular yer almaktadır.

YÖK'ün belirlediği ders tanımındaki birinci hedefe **[*Sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişki (Relationship between lexical items and structural forms)*]** yönelik olarak öğretmenlere, *Derslerinizde bu hedefe ulaştığınızı söyleyebilir misiniz? Eğer cevabınız Evet ise, bu hedefe ulaşmak için ders izlencenize hangi konuları dahil ettiniz? Eğer cevabınız Hayır ise, nedenini söyleyebilir misiniz?* soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerden 8'i derslerinde bu hedefe ulaştıklarını, bazı öğretmenler *"Sözcükleri parçalarına ayırıp, onun üzerinde çalıştığımız için, sözcük ve yapı arasındaki ilişkileri öğrenciler anlamış oluyor"*; *"Evet. Çünkü bu konu derste işlediğimiz kitapta var"; "Çoğunlukla evet"* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu hedefe ulaşmak için ise, öğretmenlerden 8'i *ön ekler, son ekler ve sözcük kökleri* konularını ders izlencelerine dahil ettiklerini, 3'ü bu konulara ek olarak *sözcük türleri*, 2'si *eşdizim türleri*, bir öğretmen *sözcüklerin tümce içindeki görevleri ve biçimbirimsel çözümleme*, diğer bir öğretmen ise *kökenbilim* konularını ders izlencelerinde ele aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu hedefe ulaşmadığını *".....çünkü bu dersi bağlam içinde sözcük (vocabulary in context) olarak düşündüm. Film, televizyon dizileri ve benzeri metinlerde hep sözcüğün anlamına odaklı etkinlikler yapıyorum"* şeklinde sebebini belirtmiştir.

YÖK'ün belirlediği ders tanımındaki ikinci hedefe **[*Ön ek ve son ek yardımıyla sözcük üretmek (Word formation including prefixes and suffixes)*]** yönelik olarak öğretmenlere, yukarıda belirtilen aynı sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerden 8'i sözcük üretiminden çok, İngilizce'de nasıl sözcük üretildiğine yönelik biçimbilimsel farkındalık kazandırmayı hedeflediklerini belirtmiştir. Bu hedefe ulaşmak için ise öğretmenlerden 8'i *ön ekler, son ekler, kökler,sözcük üretme teknikleri* konularını ders izlencelerine dahil ettiklerini, biri *"…. Bileşik sözcüklerin üretimi üzerinde de durulması gerektiğine inanıyorum. Ayrıca sözcüğü kırpma, sözcükleri kaynaştırma gibi diğer sözcük üretme tekniklerinin üzerinde duruyorum ve bunların mutlaka öğrencilere öğretilmesi ve bu konu hakkında farkındalığın arttırılması gerektiğine inanıyorum."* şeklinde ders izlencesine dahil ettiği konulara ilişkin görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerden biri bu hedefe ulaşmadığını, *"….Öğrencilerimiz dilbilgisi bilgisi ile birinci sınıfa başlıyorlar. Her ne kadar ön ekler ve son ekler biçimbilimsel olarak gözükse de, bunların sözdizim ve dilbilgisi bazında etkili olduğunu düşünüyorum. Dilbilim derslerinde verilmesi gereken konuların üzerinde durarak, öğrencilerin zamanını almıyorum. Ancak derslerimde bağlam içinde olumlu ya da olumsuz eklerin, bir sözcüğün anlamını nasıl farklı hale getirdiğine yönelik farkındalık arttırıyorum."* şeklinde sebebini belirtmiştir.

YÖK'ün belirlediği ders tanımındaki üçüncü hedefe [***Sözlü ve yazılı dilde deyimler, söz öbekleri, eşdizimlilik, argo, güzel adlandırma, neolojizm, atasözleri ve öbeksi eylemler (idioms, collocations, slang, euphemisms, neologism, proverbs and phrasal verbs in spoken and written language)***] yönelik olarak öğretmenlere, *Derslerinizde bu hedefe ulaştığınızı söyleyebilir misiniz? Sebepleri ile beraber açıklar mısınız?* sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden 8'i ***deyimler*** konusunu ders

izlencelerine dahil ettikleri için, bu hedefe ulaştıklarını, biri *" ... Bu ders için hazırladığım izlencede, akademik İngilizce üzerine yoğunlaşan bir ders içeriği oluşturdum. Bu yüzden, deyimlerin ve atasözlerinin daha çok konuşma derslerinde üzerinde durulması gerektiğine inanıyorum."* şeklinde bu hedefe ulaşmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden 2'si ***atasözleri*** konusunu ders izlencelerine dahil ettiğini, 4'ü deyimler konusu içinde atasözlerinden kısmen bahsettiğini, biri yeri geldikçe atasözlerine değindiğini ve diğer bir öğretmen atasözlerinin ders izlencesinde yer almadığını belirtirken, bir başka öğretmen de *"... ders içeriğimde atasözleri ile ilgili bir başlığım yok. Fakat önemli olduğunu düşünüyorum. Yeri geldikçe bazen atasözlerine değiniyorum."* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.' Öğretmenlerin hepsi ***söz öbekleri, eşdizimlilik*** ve ***öbeksi eylemler*** konusuna ders izlencelerinde yer verdikleri için, bu hedefe ulaştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden 7'si ***argo*** konusunu ders izlencelerine dahil etmediklerini, *"... Argo konusuna değinecek zaman kalmıyor"; "... Ders içerik listemde yok. Ama olması gerektiğine inanıyorum. Çünkü genellikle yabancı dil öğrenen kişiler, İngilizce konuşurken, argo kullanmaları gerektiğinde hemen anadillerine dönüş yaparlar."; "... Ders içeriğimde argo konusu yok. Ama günlük konuşma dilinde kullanıldığı için ders içeriğinde olması ve farkındalık geliştirilmesi gerekir"* şeklinde bazıları düşüncelerini ifade ederken, 2'si *argo* konusuna ders izlencelerinde yer verdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden 7'si ***güzel adlandırma*** konusuna değinmediğini ancak eğer ders saati yeterli ise ders içeriğine eklenebilir bir konu olduğunu, biri derslerinde yeri geldikçe güzel adlandırma konusu üzerinde durduğunu belirtirken, bir diğer öğretmen de *"... Güzel adlandırma ders içerik listemde yok. İngilizcenin anadili olarak konuşulduğu ülke olmadığımız için, güzel adlandırma örneklerini*

İngilizce'de çok sık görmüyorum. Fakat örnekler vererek, öğrencilerde bu konu hakkında bilinç geliştirilebilir." şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmenlerden 8'i ***neolojizm*** konusunu ders izlencelerine dahil etmediğini belirtmiştir. Bu öğretmenlerden 7'si, görüşme sırasında neolojizm teriminin ne anlama geldiğini bilmediğini ifade ederken, biri *"...Neolojizm' in ders içeriğinde olması gereken çok elzem bir konu olduğunu düşünmüyorum."* şeklinde sebebini açıklamıştır. Yalnız bir öğretmen neolojizm konusunun ders izlencesinde yer aldığını belirtmiştir.

Öğretmenlere yukarıda belirtilen hedeflerle ilgili sorulara ek olarak ***YÖK'ün belirlediği bu üç hedef dışında, sizin bu ders için belirlediğiniz başka hedefler var mı? Varsa bunlar nelerdir?*** ve ***Sizce YÖK ün belirlediği bu hedefler, Sözcük Bilgisi ders içeriğini oluşturmada yeterince açık mıdır?*** soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerden 7'si YÖK'ün Sözcük Bilgisi ders tanımındaki belirlediği hedeflerin, net ve yeterli olmadığını, daha fazla detaylandırılması gerektiğini belirtirken, 2'si kısmen yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden 5'i bu hedefler dışında, *metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme/sözcüksel çıkarım yapma* stratejisini, 2'si *eşanlamlılık* ve *karşıtanlamlılık*, biri eşanlamlılık ve karşıtanlamlılık konusuna ek olarak *ikianlamlılık* (ambiguity) konularının ders izlencelerinde var olduğunu ve olması gerektiğini belirtirken, bazı öğretmenler, YÖK'ün belirlediği bu ders tanımı hakkındaki görüşlerini *" ... Ders içeriğinde kalıplaşmış ifadelere de yer veriyorum. Bu hedefler yüzde seksen yeterli. Bu tanımın içeriğini doldurmak, dilbilim geçmişi olan öğretim elemanlarına düşüyor. Eğer öğretim elemanlarının dilbilim geçmişi yoksa, hiçbir şey yapılamaz"*; *"... Sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişkileri anlamak ve sözcük üretmekten sonra ikinci hedefim, öğrendikleri akademik sözcükleri tümce içinde kullandırtmaktır."; " ... Bu hedeflerde, sözcüğü bağlam*

içinde anlamaya yönelik bir ifade yok ve bu eksik. Derlemin kullanımını öğrettim ve bununla ilgili çalışmalar yaptırdım. Daha çok sözlü dil yani etkileşim içindeki sözcüğün anlamı üzerinde yoğunlaşıyorum. Sözcüğün yazılı dilde kullanımının daha çok, yazma/akademik yazma dersini veren hocaların sorumluluğunda olduğuna inanıyorum."; *"... Birinci hedefin (Sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişki) net olmadığını düşünüyorum. Burada yapı denilince ne demek istendiği, neleri kapsadığı daha net bir şekilde ifade edilmeli."* şeklinde belirtmiştir.

Görüşme çizelgesinde yer alan 10-15 arasındaki maddelerde, öğrenci ve öğretmen sormacasının analiz sonuçlarında dikkat çeken bulgular ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu sorulardan birincisi (10. Madde) *doğru ve yanlış kökteş* ile ilgilidir. Öğretmenlere bu konu ile ilgili ***Doğru ve yanlış kökteş (True and false cognates) sözcük bilgisi ders içeriğinde olması gereken bir konumudur? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?*** sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin hepsi, *doğru ve yanlış kökteş* konusunun Sözcük Bilgisi ders içeriğinde olması gerektiğine inanmaktadır. Öğretmenlerden bazıları bu konu hakkındaki düşüncelerini *"... Özellikle yanlış kökteş üzerinde durulması gerekir. Çünkü doğru kökteşleri genellikle tahmin edebiliyor öğrenciler. Ama yanlış kökteşler sıkıntı çıkarıyor."*; *"... Benim ders içeriğimde yok. Ama olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bazen bunlarla ilgili örnekler verdiğimde, öğrencilerin çok hoşlandıklarını görüyorum."*; *"... Üniversite seviyesindeki dil eğitiminde, kökteş kavramının ne olduğu mutlaka öğretilmeli."*; *"... Özellikle yanlış kökteş konusunda kesinlikle bir farkındalık kazandırılmalı"* şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlere sorulan ikinci soru (11. Madde) *Tek sözcükler* ile ilgilidir. Bu konu ile ilgili ***Tek sözcükler (single words) sözcük bilgisi ders içeriğinde olması gereken bir konumudur? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?*** sorusu yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin hepsi, bir bağlam içinde verildiği sürece, tek sözcüklerin verilmesi gerektiğine inandığını belirtmiştir. Üçüncü soru (12. Madde) ***anadilindeki kökteşi bulma*** sözcük öğrenme stratejisi ile ilgilidir. Öğretmenlere bu konu ile ilgili ***Sözcük öğrenme stratejilerinden olan Anadilindeki kökteşini bulma sözcük bilgisi ders içeriğinde üzerinde durulması gereken bir stratejimidir? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?*** sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden 7'si bu strateji yerine, öğrencilere, başka stratejiler (sözcük türü, ekler, kökler, eşanlam ve karşıtanlam) kullandırtarak, öğrencinin sözcüğün anlamını çıkartabileceklerini belirtirken, 2'si "… Bu strateji ile sözcüğün anlamının öğrenciler için daha kalıcı olduğuna inanıyorum"; "… Sözcük öğrenmeyi kolaylaştırdığına inanıyorum." şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Dördüncü soru (13. Madde) *sözcük listeleri* sözcük öğrenme stratejisi ile ilgilidir. Öğretmenlere bu konu ile ilgili olarak ***Sözcük listeleri sözcük bilgisi ders içeriğinde üzerinde durulması gereken bir strateji midir? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?*** sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden 8'i, bağlam olmadan sözcük öğreniminin yapılamayacağını belirtirken, biri *"... Farklı disiplinlerde kullanılan temel sözcükler öğrencilerin öğrenmeleri için bir sözcük listesi şeklinde verilebilir. Fakat öğrencilerin bunları tümce içinde görmesi şart."* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Beşinci soru (14. Madde) *anahtar sözcük tekniği kullanma* stratejisi ile ilgilidir. Bu konu ile ilgili öğretmenlere ***Anahtar sözcük tekniği Sözcük Bilgisi ders içeriğinde üzerinde durulması gereken bir strateji midir? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?*** sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin hepsi, bu stratejiyi kullanmadıklarını belirtmiştir. Bazılarının *"...Anahtar sözcük tekniği belli bir hazırlık gerektirir ve belli sözcükler için kullanılır. Bu ders kapsamında bu stratejinin kullanılabileceği sözcüklerle hiç karşılaşmadım."*; *"... Hepimiz hala bir*

dil öğrencisiyiz. Ben kendim de bu stratejiyi hiç kullanmam. Faydalı olduğunu düşünmüyorum."; *"... Bana çok doğal bir teknik olarak gelmiyor."*; *"... Bence çok zorlama bir teknik."* şeklindeki ifadeleri dikkat çekmektedir. Altıncı soru (15. Madde) *sözcük sınavları ile kendini sınama* sözcük öğrenme stratejisi ile ilgilidir. Bu konu ile ilgili öğretmenlere ***Sözcük sınavları ile kendini sınama stratejisi sözcük bilgisi ders içeriğinde üzerinde durulması gereken bir stratejimidir? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?*** sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden 8'i, bu stratejinin sınıf içinde zaman zaman uygulanabilir olduğunu, ama çoğunlukla sınıf dışında öğrencilerin kendi kendilerine yapmaları gerektiğini belirtirken biri *"... Zaten bunu üniversite sınavına hazırlanırken çok yaptılar. Şimdi gerek yok."* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Görüşme çizelgesindeki 16-18 arasındaki maddelerde, öğretmenlerin, Sözcük Bilgisi dersine ait kullandıkları izlenceye yönelik sorular yer almaktadır. Bu sorulardan birincisi (16. Madde) öğretmenlere ***Bu ders için bir izlence hazırladınız mı?/Bölümünüz bu ders için bir izlence hazırladı mı?"*** şeklinde yöneltilmiştir. Öğretmenlerin 7'si bir izlence oluşturduğunu, 2'si bölümün bu ders için hazırladığı izlenceyi kullandığını belirtmiştir. İkinci soru (17. Madde) ***İzlenceyi hazırlarken ders içeriklerini nasıl belirlediniz? Size yardımcı olan unsurlar nelerdir?*** şeklinde öğretmenlere yöneltilmiştir. Öğretmenlerden 3ü' kullandıkları kaynak kitabın içeriğini izlence olarak kullandıklarını kitabın dışına çıkmadıklarını belirtmiştir ve bu öğretmenlerden bazıları "… *Bölümdeki bu dersi veren diğer hocanın kullandığı kaynak kitap bana referans oldu. Bu dersin AKTS ders içeriğine baktım. Beni tatmin etmedi. YÖK'ün ders tanımına baktım. Biraz beni yönlendirdi. Fakat yeterli gelmedi. En fazla öğrencilerin ihtiyaçları izlenceyi oluşturmamda beni yönlendirdi"*;

"...Kullandığım kaynak kitabın içeriği dışında, başka kaynak kitaplardan fotokopiler çektirdim." şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmenlerden 2'si öğrencileri daha önce girdikleri derslerde (özellikle okuma/yazma ve konuşma vb.) gözlemledikleri kadarıyla, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyip, izlenceyi bu doğrultuda hazırladığını, 2'si daha önce bölüm içinde hazırlanmış izlenceleri kullandığını belirtmiştir. Üçüncü soru (18. Madde) gereksinim çözümlemesi ile ilgilidir. Bununla ilgili soru, öğretmenlere ***İzlencede bulunan ders içeriklerini belirlemeden önce bir gereksinim çözümlemesi yaptınız mı?*** şeklinde yöneltilmiştir. Öğretmenlerden 8'i herhangi bir gereksinim çözümlemesi uygulamadığını belirtirken, diğer bir öğretmenin "*... İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerine, ne tür kelimelere ihtiyacınız var diye sorulmaz. Hedefleri biz koyuyoruz."* şeklindeki ifadesi dikkat çekmiştir.

4.1.5. İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi Dersini Veren Öğretmenlerin, Sözcüksel Edinç Kavramı ve Sözcük Bilgisi Dersi Konusundaki Öğretmen Bilişleri

İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersini veren 42 öğretmenin, sözcüksel edinç kavramı ve Sözcük Bilgisi dersi konusundaki öğretmen bilişlerini belirlemek için uygulanan sormacada, öğretmenlerden bu kavram ve terimi duyduklarında akıllarına gelen ilk beş sözcük ya da ifadeyi yazmaları istenmiştir. Bu konu hakkındaki belirlemeler Tablo 31 ve Tablo 32'de yer almaktadır.

Tablo 31. Öğretmenlerin sözcüksel edinç kavramı ile ilgili bilişleri

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

Bulgulara genel olarak bakıldığında öğretmenlerin sözcüksel edinç kavramı hakkında birçok farklı görüşü olduğu söylenebilir. Yarıya yakın öğretmenin sözcüksel edinç kavramını *sözcükleri doğru kullanabilmek* ve *bağlamsal ipuçları kullanarak sözcüğün anlamını tahmin edebilmek/sözcüksel çıkarımda bulunmak* ile ilişkilendirdiği dikkat çekmektedir. Yaklaşık olarak dörtte bir öğretmen bu kavramı, *sözcükler arasındaki anlamsal ilişkileri fark edebilmek*, *sözcükleri fark edebilmek* ve *ekleri fark edebilmek* olarak değerlendirmektedir. Bunları *sözcük türlerini fark edebilmek* (%21,4) ve *sözcüğün yapısı hakkında gerekli bilgiye sahip olabilmek, sözcükleri inceleyebilmek* ve *sözcük türetebilmek* (%19) izlemektedir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi dersi ile ilgili bilişleri

	Sözcük Bilgisi Dersi			
		f	**%**	**N**
1.	Sözcük/sözcükler	15	35,7	42
2.	Eşdizimler	15	35,7	42
3.	Ekler	14	33,3	42
4.	Sözcük oluşturma	11	26,1	42
5.	Bağlam	10	23,8	42
6.	Deyimler	9	21,4	42
7.	Sözlük kullanımı	8	19,4	42
8.	Sözcük öğrenme stratejileri	7	16,6	42
9.	Eşanlamlılar	7	16,6	42
10.	Öbek eylemler	7	16,6	42
11.	Akademik sözcükler	7	16,6	42
12.	Öbekler	6	14,2	42
13.	Kalıplaşmış ifadeler/söz öbekleri	6	14,2	42
14.	Karşıtanlamlılar	4	9,5	42
15.	Sözcüğün kullanımı	4	9,5	42
16.	Anlam	4	9,5	42
17.	Kökler	4	9,5	42
18.	Sözcük öğretme teknikleri	4	9,5	42
19.	Sözcük etkinlikleri	4	9,5	42
20.	Sözcük dağarcığını geliştirme	3	7,1	42
21.	Sözcüklerin sesletimi ve yazılışı	3	7,1	42
22.	Anlambilim	3	7,1	42
23.	Sözcüksel çıkarımda bulunma	3	7,1	42
24.	Atasözleri	3	7,1	42
25.	Eşadlılık	3	7,1	42
26.	Eşseslilik	3	7,1	42
27.	Altanlamlılık	3	7,1	42
28.	Biçimbilim	2	4,7	42
29.	Sözcüklerin yapısı	2	4,7	42
30.	Biçimbirim	2	4,7	42
31.	Sözcük türü	2	4,7	42
32.	Sözcük çeşitleri	2	4,7	42
33.	Argo	2	4,7	42
34.	Lehçe	2	4,7	42
35.	Biçem	2	4,7	42
36.	Kesit	2	4,7	42
37.	Edinim	1	2,3	42
38.	Kökenbilim	1	2,3	42
39.	Sözcük birleştirme işlemleri (compounding)	1	2,3	42
40.	Sözcüklerin ödünç alınması	1	2,3	42
41.	Farklı temalar	1	2,3	42
42.	Bellek	1	2,3	42
43.	Aktif kullanım (active use)	1	2,3	42
44.	Anlamsal özellikler	1	2,3	42
45.	Sözcüğün zihinde tutulması	1	2,3	42
46.	Avrupa dil aileleri	1	2,3	42
47.	Sözcüklerin tarihi	1	2,3	42
48.	Kültürel yönler/bakış açıları	1	2,3	42
49.	Sözcüklerin tümce içindeki diğer sözcüklerle anlamsal ilişkisi	1	2,3	42
50.	Sözcük listesi	1	2,3	42
51.	Aşırı kullanılan sözcükler için alternatif sözcükler	1	2,3	42
52.	İletişim kurmak	1	2,3	42
53.	Sözcüksel edincin önemi	1	2,3	42
54.	Derlem	1	2,3	42

Tablo 32'de belirtilen bulgulara göre, öğretmenlerin Sözcük Bilgisi dersi hakkında birçok farklı görüşü olduğu görülmektedir. Sözcük Bilgisi dersi denilince öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinden biraz fazlasının *sözcük/sözcükler*, *eşdizimler* ve *ekler*; yaklaşık dörtte birinin ise *sözcük oluşturma* ve *bağlam* kavramlarını düşündüğü dikkat çekmektedir.

4.2. Değerlendirme

Araştırma sorularına koşut bir dizge içinde sunulan bulgulara ilişkin kimi değerlendirmelerde tümleştirme yoluna gidilmiştir. Diğer bir deyişle, birinci araştırma sorusuna ait değerlendirme 4.2.1'de; ikinci ve üçüncü araştırma sorusu ve alt problem sorularına ait değerlendirme 4.2.2 ve 4.2.3'te ve dördüncü araştırma sorusuna ait değerlendirme ise 4.2.4'te sunulmuştur.

4.2.1. İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi Dersiyle İlgili Var Olan Duruma İlişkin Değerlendirme

Bu çalışmada, İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersine ait ders tanımı ve içeriği önerebilmek için, ilk önce bu derse ait var olan durum belirlenmeye çalışılmıştır. 27 üniversitenin Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili AKTS formları üniversitelerin internet adreslerinden temin edilip, bu formlar, dersin amacı, öğrenme çıktıları ve ders içeriği konu başlıkları altında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11'de verilmiştir.

Üniversitelerin tüm anabilim dallarında zorunlu olarak okutulması gereken derslerin tanımları YÖK tarafından belirlenmiştir ve bu ders tanımları belirli aralıklarla güncellenmektedir. YÖK'ün resmi internet sitesinde (www.yok.gov.tr)

belirtilen Eğitim Fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkındaki açıklaması aşağıdaki gibidir:

2003 yılından beri ülkemizin de içinde yer aldığı Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area), lisans programlarından beklenen "öğrenme çıktılarını" tanımlamak, bu çıktılara ulaşmak için öğretilmesi gereken konular, bu konuların işlenmesi için gereken süreler ve yöntemleri belirlemek ve "öğrenme çıktılarını" aynı yöntemlerle ölçüp değerlendirmek amacını taşımaktadır. Eğitim Fakültelerinin de bu bağlamda bazı ortak asgari standartlara sahip olması, sürecin bir gereği olarak değerlendirilebilir. Programların güncelleştirilmesi gereği, bu tespitle de yakından ilişkilidir.

Bu yüzden, üniversitelerde verilen zorunlu derslere ait yapılan ders tanımlarının, dersin amaçlarının ve ders konularının neleri kapsadığını belirtir nitelikte olması gerekmektedir. Eğer ders tanımında, dersin amaçları ve içeriği belirgin bir şekilde belirtilirse, o dersin verildiği tüm programlarda, belirli bir standarta erişilmiş olunur. Bu çalışmanın amaçlarından birisi de İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersi için ders içerik listesi önerisi ile beraber bu derse ait bir ders tanımı önerisinde bulunmaktır. Bu yüzden, İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili var olan durumu belirlemek için, AKTS formlarından elde edilen bulguları yorumlamadan önce, bu derse ait, aşağıda verilen, YÖK'ün belirlediği ders tanımını incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun da var olan durumun anlaşılmasını kolaylaştıracağına ve bu çalışmanın sonunda önerilecek ders içerik listesine ve ders tanımına ışık tutacağına inanılmaktadır. YÖK'ün 2007 yılında yayınladığı Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili ders tanımının Türkçe ve İngilizce şekli aşağıdaki gibidir:

Sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişki; ön ek ve son ekler yardımıyla sözcük üretmek; sözlü ve yazılı dilde deyimler, söz öbekleri, eşdizimlilik, argo, güzel adlandırma, neolojizm, atasözleri ve öbeksi eylemler.

Relationship between lexical items and structural forms, **Word formation including prefixes and suffixes, idioms, collocations, slang, euphemisms, neologism, proverbs and phrasal verbs in spoken and written language.**

Bilindiği gibi, İngiliz Dili Eğitimi Programlarında yer alan zorunlu dersler için YÖK'ün belirlediği ders tanımları hem İngilizce hem de Türkçe olarak verilmektedir. Yukarıda bulunan Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili İngilizce ve Türkçe ders tanımları karşılaştırıldığında, eşdeğerlik bakımından üç temel tutarsızlığın görüldüğü söylenebilir.

Tutarsızlıklardan birincisi, YÖK'ün belirlediği Türkçe ders tanımında birinci hedef olarak belirtilen *sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişki* ifadesinin İngilizce karşılığı olan *relationship between lexical items and structural forms* ifadesi ile örtüşmemesidir.

Dil yapıları denildiğinde dilin *sesletimsel*, *anlamsal*, *biçimsel* ve *sözdizimsel* boyutları akla gelmektedir. Ancak YÖK'ün belirlediği ders tanımının İngilizcesinde kullanılan *structural forms* ifadesinin, öğretmenler ile yapılan görüşme sonucunda (bkz. 4.1.4), öğretmenlerin 8'ine *ön ekler, son ekler ve sözcük kökleri*; 3'üne bu konulara ek olarak *sözcük türleri*, 2'sine *eşdizim türleri*, birine *sözcüklerin tümce içindeki görevleri ve biçimbilimsel çözümleme* ve diğer bir öğretmene de *kökenbilim* konularını çağrıştırdığı anlaşılmaktadır.

Buradan da anlaşılacağı gibi, YÖK'ün belirlediği ders tanımındaki her iki hedef (*sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişki* ve *ön ek ve son ekler yardımıyla sözcük üretmek)* için, görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun aynı konuları (*ekler, son ekler, sözcük kökleri ve sözcük üretme teknikleri*) ele aldığı görülmektedir. Ayrıca, görüşme sırasında, bir öğretmen özellikle ders tanımında bulunan *sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişki* ifadesinin belirgin olmadığını vurgulamıştır (bkz. 4.1.4). Bunun sonucunda, YÖK'ün Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili ders tanımında yer alan birinci hedefin Türkçesi ve İngilizcesi arasında anlamsal olarak bir tutarsızlığın olmasının ve ayrıca birinci ve ikinci hedefin, YÖK metninde farklı iki hedef olarak yazılmasına rağmen, öğretmenlerin bu iki hedefi benzer ya da aynı hedef olarak algılamasının ve dolayısıyla her iki hedef için aynı konuları ele almasının ders içeriğini oluştururken bir kavram kargaşasına neden olabileceği söylenebilir.

İkinci olarak, Türkçe ders tanımında *söz öbekleri* yer alırken, *söz öbekleri* ifadesinin İngilizce karşılığı olan *lexical chunks/lexical phrases* (alanyazında farklı terimler kullanılmaktadır) ifadesinin İngilizce ders tanımında yer almayışı bir tutarsızlık oluşturmaktadır. Bu durumun, Sözcük Bilgisi dersini verecek öğretmenlerin, ders içeriğini oluşturmak için, bu tanım veya tanımları incelediğinde sorun oluşturabileceği düşünülmektedir. Diğer bir yandan, ders tanımındaki bu eksikliğin, AKTS formlarındaki ders içeriklerine de yansıdığı söylenebilir. Diğer bir deyişle, 27 üniversitenin AKTS formlarındaki ders içeriği ile ilgili bölümlere bakıldığında (bkz. Tablo 11), *kalıplaşmış ifadelerin*/*söz öbeklerin* (Madde 11) ve *akademik metinlerde kalıplaşmış ifadelerin* (Madde 42) AKTS formlarının yalnız dörtte birinde yer aldığı görülmektedir. Buna karşın, yapılan birçok çalışma, söz

öbeklerinin diğer bir deyişle kalıplaşmış ifadelerin, dil ediniminde ve öğreniminde çok önemli bir rolü olduğunu vurgulamaktadır (Schmitt, 2000; Wood, 2002; Wray, 2000). Kalıplaşmış ya da yarı kalıplaşmış ifadeler, dil edinimi sırasında, bellekte bir bütün olarak depolanır ve bellekten yine bir bütün olarak çağrılır. Bu yüzden öğrenciler, bu söz öbeklerini oluşturan sözcüklere tek tek odaklanmak zorunda kalmazlar. Söz öbeğinin bütününe dikkat etmeleri gerekir. Bu da konuşucunun üretimine, dinleyicinin de duyduğunu anlamasına katkı sağlar (Wray, 2000). Bununla birlikte, ikinci dil öğrencileri iletişim kurarken, kalıplaşmış ifadelerden yararlandıklarında, zamandan kazanırlar (Dickinson, 2013; Wang, 2011); akıcı olurlar (Boers ve diğerleri, 2006; Kormos ve Denes, 2004; Wood, 2004) ve güdülenirler (Nattinger ve DeCarrico, 1992). Söz öbekleri, bazı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflara ayrılmıştır (bkz. Tablo 3 ve Tablo 4). AKTS formlarında bulunan ders içeriklerinin liste olarak verildiği Tablo 11'deki bulgulara göre, söz öbekleri sınıflandırmasında yer alan *eşdizimler*in (%48,1) diğer söz öbekleri çeşitlerine kıyasla daha fazla vurgulandığı, ancak İngiliz Dili Eğitimi Programları genelinde, ders içeriklerinde bulunma oranının düşük olduğu söylenebilir. Oysa yapılan birçok çalışmada, söz öbeklerinin sınıf içindeki açık olarak öğretiminin, öğrencilerin akademik metinlerdeki söz öbeklerine dair olan farkındalıklarını arttırdığı (Jones ve Haywood, 2004); öğrencilerin hedef dildeki söz öbeklerinin yararını fark edip, kompozisyonlarındaki kullanımlarına olumlu olarak yansıdığı (Markovič, 2012); hedef dildeki konuşma becerisinde daha akıcı oldukları (Boers ve diğerleri, 2006); akademik konuşma dilinde akıcılığı arttırdığı (Tsou ve Huang, 2012) saptanmıştır. Bunun sonucunda, hem yazma hem de konuşma dilinde yetkin olan öğretmen adayları yetiştirebilmek için, İngiliz Dili Eğitimi

Programlarındaki öğrencilerin, söz öbekleri ile ilgili farkındalık kazanmalarının önemli olduğu ve söz öbeklerini hedef dil üretiminde kullanmaları için teşvik edilmeleri gerektiği söylenebilir. AKTS formlarını incelediğimizde, söz öbeklerinin bazı İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi ders içeriğinde yer aldığı, ancak söz öbekleri sınıflandırmasından özellikle *eşdizimler* [bkz. Tablo 11: Madde 2 (%48,1)] üzerinde durulduğu, diğer söz öbekleri çeşitlerinin göz ardı edildiği ve YÖK'ün belirlediği Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili ders tanımının, Türkçesinde olduğu gibi, İngilizcesine de söz öbekleri teriminin eklenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Diğer bir yandan 27 üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersini veren ya da halen vermekte olan 42 öğretmene uygulanan sormacada, öğretmenlere hangi konuları Sözcük Bilgisi ders içeriklerine dahil ettikleri sorulmuş ve elde edilen bazı bulguların (bkz. Tablo 24), AKTS formlarındaki ders içeriği bölümüne ait bulgularla (bkz. Tablo 11) örtüşmediği görülmüştür. Öğretmen sormacasına göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun *eşdizimler*i; yarısından fazlasının da *kalıplaşmış ve yarı kalıplaşmış ifadeler*i ders içeriklerine dahil ettikleri, ancak bu durumu, AKTS formlarına yansıtmadıkları söylenebilir.

Üçüncü olarak, YÖK'ün belirlediği ders tanımında, İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin sözcüksel edinçlerini geliştirmeleri için ders kapsamında olması gerektiğine inanılan bazı boyutların yer almadığı söylenebilir. Alanyazında, sözcük bilgisinin çok boyutlu bir yapısı olduğu hakkında bir uzlaşı vardır (Coxhead, 2006; Henriksen, 1999; Nation, 1990; Qian, 2002; Richards, 1976). Sözcük bilgisi, yalnız bilinen sözcük sayısını değil, aynı zamanda, o sözcükler ile ilgili derinlemesine bilgiyi, bir başka deyişle sözcüğün sözlü yapısı, yazılı yapısı, sesletimi, anlamı ve farklı anlamları (yan anlam, eşanlam, karşıtanlam, doğru ve yanlış kökteşler vb.),

uygun kullanımı, sıklığı, biçemi, kesiti, lehçesi, biçimsel ve eşdizimsel özellikleri gibi diğer bileşenleri de kapsamaktadır (Nation, 2001; Qian ve Schedl, 2004; Richards, 1976; Taylor, 1990). Diğer bir yandan akademik başarı için önemli olduğu düşünülen teknik sözcüklerle birlikte, akademik sözcük bilgisinin önemi, son zamanlarda birçok çalışmada (Morris ve Cobb, 2004; Nadarajan, 2011; Zhou, 2010) vurgulanmaktadır. Sözcüksel edincin bir diğer yönü de yukarıda bahsedilen tüm bu becerileri ve bilgiyi kazanmak için, sözcük öğrenme stratejilerini kullanmaktır. Sözcük öğrenme stratejilerinin sınıf içinde öğretiminin ve yabancı dil öğrenenlerin bu stratejilerin farkında olmalarının, başarıyı ve kalıcılığı arttırdığı ve aynı zamanda sözcük öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği, yapılan birçok çalışmada (Chamot, 1999; Ghazal, 2007; Gu ve Johnson, 1996; Rasekh ve Ranjbary, 2003; Serçe, 2013) ortaya konmuştur.

Sözü edilen çalışmalara dayalı olarak, YÖK'ün Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili belirlediği ders tanımı incelendiğinde, İngiliz Dili Eğitimi Programlarında öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin, sözcük bilgisini geliştirmelerini ve bu konu hakkında farkındalık kazanmalarını sağlayacak sözcük bilgisine ait bazı boyutların (anlamsal ilişkiler, sıklık, biçem, kesit, lehçe, teknik/akademik sözcük bilgisi, sözcük öğrenme stratejileri vb.) ders tanımında yer almadığı görülmüştür. Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili AKTS formlarındaki ders içeriği bölümüne (bkz. Tablo 11) bakıldığında, ders tanımında yer almayan bu boyutların, AKTS formlarında, düşük oranlarda [ör. eşanlamlılar (%25,9); karşıtanlamlılar (%18,5); yananlam (%18,5); biçem (%22,2); kesit (%7,4); sözcük öğrenme stratejileri (%22,2); akademik İngilizce (%11,1)] yer aldığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak, sözcük bilgisine ait bu önemli boyutların YÖK'ün belirlediği ders tanımında yer almayışı gösterilebilir

ve bunun sonucunda da öğretmenler tarafından hazırlanan Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili AKTS formlarında öğrenme çıktıları, dersin amacı ve ders içeriği açısından dikkat çekici bir farklılığın ortaya çıktığı söylenebilir.

Bir dersin içeriği hakkında ve o derse ait araç-gereçlerin hazırlanmasında karar verirken, öğretmenler açısından, YÖK tarafından belirlenen ders tanımının önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bu yüzden Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili ders tanımının, bu dersi veren veya verecek öğretmenler arasında herhangi bir kavram kargaşasına sebebiyet vermemesi için daha belirgin olması gerektiği düşünülmektedir. Diğer bir yandan görüşme sonuçlarına göre (bkz. 4.1.4) öğretmenlerin de Sözcük Bilgisi ders tanımının net ve yeterli olmadığı ve daha fazla detaylandırılması gerektiği konusunda bir uzlaşı içinde oldukları görülmektedir.

Sözcük Bilgisi dersinin AKTS formlarında yer alan amaçların (bkz. Tablo 9), öğrenme çıktılarının (bkz. Tablo 10) ve ders içeriklerinin (bkz. Tablo 11), YÖK'ün bu ders için belirlediği ders tanımındaki hedefler açısından değerlendirilmesi aşağıda sunulmaktadır:

Sözcük Bilgisi AKTS formlarında yer alan dersin amacı, öğrenme çıktıları ve dersin içeriği öğeleri, YÖK'ün belirlediği ders tanımında yer alan hedefler açısından incelendiğinde, en fazla ikinci hedefin **(*ön ek ve son ekler yardımıyla sözcük üretmek)*** ön plana çıktığı görülmektedir [bkz. Tablo 9: Madde 1(%51,8); Tablo 10: Madde 1 (%74); Tablo 11: Madde 1 (%77,7)]. Yukarıda da belirtildiği gibi, yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlere göre ders tanımındaki birinci hedefin ***(Sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişki)*** çok belirgin olmadığı ve bu hedefin ikinci hedefle genel olarak aynı konulara işaret ettiği saptanmıştır. Bu hedeflerin ardından, YÖK'ün belirlediği ders tanımındaki üçüncü hedefin ***(sözlü ve yazılı dilde***

deyimler, söz öbekleri, eşdizimlilik, argo, güzel adlandırma, neolojizm, atasözleri ve öbeksi eylemler) ders amacı açısından ikinci sırada yer aldığı [bkz. Tablo 9: Madde 2 (%44,4)] görülmektedir. İncelenen AKTS formlarına göre, bu hedefte yer alan konuların, ders içeriğinde yer alma oranları üniversiteler arasında dikkat çekici oranda farklılık göstermektedir. Tablo 11'de görüldüğü gibi, üniversiteler genelinde, bu hedefte yer alıp ders içeriklerinde en fazla bulunan konular *eşdizimler* (%48,1) ve *öbeksi eylemler*dir (%40,7). Ancak bu konuların yüzde oranlarına bakıldığında, AKTS formlarına göre çoğu üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersinde bu konulara hiç değinilmediği söylenebilir. Bazı üniversitelerde de *eşdizimler*in ve *öbeksi eylemler*in yalnız akademik metinler açısından incelendiği görülmektedir [bkz. Tablo 11: Madde 41 (%7,4); Madde 56 (%3,7)]. Eşdizimler ve öbeksi eylemler haricinde, ders tanımındaki üçüncü hedefte belirtilen diğer konuların (*deyimler*, *söz öbekleri*, *argo*, *güzel adlandırma*, *neolojizm* ve *atasözleri*) Tablo 11'de görüldüğü gibi az sayıdaki üniversitenin, Sözcük Bilgisi ders içeriğinde yer aldığı söylenebilir. Diğer bir yandan, YÖK'ün belirlediği ders tanımında bulunan tüm bu konular dışında, üniversitelerin Sözcük Bilgisi ders kapsamında birbirinden çok farklı konuların (kökenbilim, sözcük ve kültür, İngilizce sözcüklerin tarihi, rakamlar ve ölçü birimleri, rakamlar ve istatistik, akademik çalışmalarda yazma teknikleri, noktalama işaretleri, grafikler, diyagramlar ve para birimleri, derlemin sözcük çalışmalarındaki kullanımı, vb.) ders içeriklerinde (bkz. Tablo 11) yer aldığı görülmektedir. Bu gözlemlere dayalı olarak, İngiliz Dili Eğitimi Programlarında bulunan Sözcük Bilgisi dersine ait öğrenme çıktılarının (bkz. Tablo 10) üniversiteler arasında büyük oranda farklılık gösterdiği ve ortalama bir standartın olmadığı söylenebilir.

Program geliştiriciler, içerik ile ilgili kararlar verirken, dilin doğası, dilin kullanılması ve dilin öğrenilmesi ile ilgili kendi sezgilerinden ve varsayımlarından yararlanabilirler (Richards, 2001). Ancak bu durum, aynı ders için farklı içerik seçimlerine sebep olabilir. Bu yüzden, program planlayıcılarına, yalnız kendi sezgilerinin ve varsayımlarının değil, aynı zamanda kendi meslektaşlarının da fikirleri üzerinde durmaları gerektiği tavsiye edilmektedir. Bir birey, bir ders hakkında bir konu önerebilir, diğerleri başka fikirler ekleyebilir ve bunlar, başka kaynaklar ile karşılaştırılarak içerik hakkında net fikirlere varılır (Richards, 2001). Böylece yeni ve daha iyi bir içeriğe ulaşmak olasıdır.

4.2.2. Sözcük Bilgisi Ders İçeriği Konularına ilişkin Öğrenci Gereksinimlerinin ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersine ait var olan durum belirlendikten sonra, bu çalışma kapsamında, öğrenci gereksinimine ve öğretmen bilişine dayalı tanım ve içerik önerisinde bulunabilmek için, öğrencilere ve öğretmenlere benzer içerikli birer sormaca uygulanmıştır. Sormacaların sonucunda, Sözcük Bilgisi dersinin içerik konuları ve sözcük öğrenme stratejilerine yönelik öğrencilerin gereksinimleri ve öğretmenlerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna ilişkin bütünsel görünüm aşağıdaki biçimiyle özetlenmiştir:

İlk olarak Sözcük Bilgisi ders içeriği açısından, öğrencilerin sunulan konuları genel olarak önemli buldukları belirlenmiştir. Öğrenci gereksinimleri ve öğretmen görüşlerini karşılaştırdığımızda bazı sonuçlar dikkat çekici niteliktedir.

Doğru ve Yanlış Kökteş

Öğrencilerin %70,7'si *doğru ve Yanlış Kökteş* konusuna gereksinimleri olduğunu belirtirken, öğretmenlerin yalnız %45,2'si *doğru ve yanlış kökteş* konusuna ders izlencelerinde yer verdiklerini ve yalnız %54,7'si bu konunun önemli olduğunu belirtmiştir. Ancak diğer bir yandan, İngiliz Dili Eğitimi Programlarının Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili AKTS formlarının ders içeriği bölümleri incelendiğinde, *doğru ve yanlış kökteş* konusuna hiç yer verilmediği görülmüştür. Oysa kökteşlerin, sözcüksel edincin geliştirilmesinde önemli bir rolü vardır. Kökteşlerin bilinen ve öğrenilmekte olan diller arasında sorun yarattığı (Meara, 1993) ve özellikle *yanlış kökteşler* hakkında dil öğrencilerinin farkındalıklarının arttırılması gerektiği, yapılan birçok çalışmada (Dominguez ve Nerlich, 2002; Moras ve Carlos, 2001; Yaylacı ve Argynbayev, 2014) ortaya konulmuştur. Diğer bir yandan, yapılan görüşmeler sonucunda ise, öğretmenlerin tümünün *doğru ve yanlış kökteş* konusunun Sözcük Bilgisi ders içeriğinde olması gerektiği konusunda hemfikir olması, 2'sinin özellikle *yanlış kökteş* konusunda farkındalık geliştirilmesi gerektiğini ileri sürmesi bu konu hakkında yapılan çalışmaları destekler niteliktedir. Dolayısıyla, Sözcük Bilgisi dersinde *doğru ve yanlış kökteş* konusunun ders içeriğinde önemli bir rolü olduğu ve bu konu hakkında farkındalık geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Atasözleri

İkinci olarak dikkat çeken nokta *atasözleri* ile ilgilidir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%88) *atasözleri*ne gereksinim duyduğunu belirtirken, öğretmenlerin %66,7'si *atasözleri*ni ders içeriklerine dahil ettiklerini, ancak yalnız %54,7'si bu konunun önemli olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebi olarak, *atasözleri*nin YÖK'ün ders tanımındaki hedefler arasında yer almış olması gösterilebilir. Yapılan AKTS

formları incelemesine göre de İngiliz Dili Eğitimi Programlarının %25,9'unun Sözcük Bilgisi dersinde, *atasözleri*ne yer verdikleri görülmüştür. Öte yandan, öğretmenler ile yapılan görüşme sonuçlarına da dayanarak, *atasözleri* konusuna Sözcük Bilgisi ders kapsamında genellikle öncelik verilmediğini, konunun ikinci planda kaldığını ve genellikle deyimler konusu içinde atasözlerine kısmen yer verildiğini söyleyebiliriz (bkz. 4.1.4). Aslında bu durum yabancı dil sınıflarında eğer zaman yeterli ise, *atasözleri*nin genellikle öğretmenler tarafından zaman doldurma amacıyla veya ekstra olarak kullanıldığını ortaya koyan Hanzen'in (2007) çalışma sonucu ile örtüşmektedir. Oysa sözcüksel edincin bir parçası olan *atasözleri*nin (Avrupa Ortak Başvuru Metni, 2001), sözdizimsel, biçimsel, anlamsal, edimsel (Jaradad, 2007), edebi (Mieder, 2004) ve kültürel (Dobrovol'skij ve Piirainen, 2005) olmak üzere birçok yönü olduğu kadar, aynı zamanda dil öğrenen bireyin, eğretileme (Littlemore ve Low, 2006), kültürlerarası (Brosh, 2013) ve edimsel yetilerini (Littlemore ve Low, 2006) geliştirdiği de göz ardı edilmemelidir. Diğer bir yandan, bu çalışmadaki gereksinim çözümlemesi sormacasına yanıt veren öğrenciler, öbek eylemler, deyimler ve biçimbilgisinden sonra, *atasözleri*nin en fazla güçlük çektikleri konu olduğunu belirtmişlerdir (bkz. Tablo 18). Bu yüzden, *atasözleri* konusunun İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi ders içeriğinde yer almasının ve bu konuda öğrencilerde farkındalık geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Tek sözcükler

Öğrenci gereksinimleri ve öğretmen görüşleri karşılaştırıldığında, üçüncü olarak dikkat çeken nokta *tek sözcükler* ile ilgilidir. Öğrencilerin %84,7'si tek *sözcükler*in Sözcük Bilgisi ders içeriğinde olmasına yönelik gereksinimlerini belirtirken, öğretmenlerin %76,2'si *tek sözcükler*i ders içeriklerine dahil ettiklerini,

ancak yalnız % 38'si bu konunun önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, yapılan görüşmeler sırasında da bir bağlam içinde verildiği sürece, *tek sözcükleri*n verilmesi gerektiğine inandıklarını ifade etmiştir. *Tek sözcükler*, bir sözcüğün yalın durumu ve o sözcükten türemiş sözcükler, bir başka deyişle, açık sözcük sınıfına giren adlar, eylemler, önadlar ve belirteçlerdir. Söz öbekleri, eşdizimler, deyimler ve bunun gibi birden fazla sözcükten oluşmuş sözcüksel öğeler, sözcüksel edincin bir parçasıyken *tek sözcükler* de sözcüksel edincin içinde yer almaktadır (Avrupa Ortak Başvuru Metni, 2001; Richards, 1976). Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili AKTS formlarındaki ders içerikleri incelendiğinde (bkz. Tablo 11), dersi veren öğretmenlerin, birbirinden farklı konularda (ör. beden, beden dili, hastalıklar ve yaralanmalar; insanların karakter özellikleri, duygular, davranışlar, ilişkiler; değişen dünya; haberler ve güncel olaylar; gazete haberleri; güzel sanatlar; fiziksel hareketler; alışveriş alışkanlıkları vb.) sözcük çalışmaları yaptırdığı belirlenmiştir. Ne var ki sözcüklerin ayrık olarak ele alınmasının gerçek bir öğrenmeye yol açmayacağı, sözcüklerin, sözcüksel eşdizimler ve söz öbekleri yoluyla öğrenilmesi gerektiği yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır (Almela ve Sànchez, 2007; Cruse, 1986; Lewis, 1993; Pawley ve Syder, 1983). Ayrıca bu çalışmada, gereksinim çözümlemesi sormacasına yanıt veren öğrencilerin büyük çoğunluğu (487 öğrenci), sormacada sunulan ders içeriği konuları dışında, herhangi bir konuya gereksinim duymadığını; geri kalan öğrenciler arasından bir kısmı (28 öğrenci) Sözcük Bilgisi dersinde eşdizimlere daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir (bkz. Tablo 14). Ayrıca, eşdizimlerin, öğrencilerin Sözcük Bilgisi dersinde, en fazla güçlük çektikleri konular arasında yer aldığı görülmüştür (bkz. Tablo 18). Bu yüzden Sözcük Bilgisi dersinde, farklı konularda bir bağlam içinde tematik sözcük çalışmaları yapılsa bile,

bu çalışmalar sırasında sözcüksel eşdizimlere ve söz öbeklerine öğrencilerin dikkatinin çekilmesi gerektiği ve bu konu hakkında farkındalık yaratmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler

Öğretmenlere uygulanan sormacadan ortaya çıkan bulgulara göre, dikkat çeken bir başka nokta *diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler* konusudur. Sormacaya katılan tüm öğretmenlerin, ders içeriklerine dahil ettikleri tek bir ortak konunun *diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler* (ör. eşanlamlılar, karşıtanlamlılar, eşadlılar, altanlamlılar, eşyazımlılar, eşsesliler, düzdeğişmece, eğretileme, vb.) olduğu belirlenmiştir. Öğrenci gereksinim sonuçlarına göre de bu konu ilk sırada yer almaktadır (bkz. Tablo 13). Ancak Sözcük Bilgisi AKTS formlarının incelenmesi sonucunda, *diğer sözcüklerle anlamsal ilişkiler* kapsamında, ders içeriklerinde en fazla yer alan konu eşanlamlılardır (%25,9) ve bunu karşıtanlamlılar (%18,5), eş sesliler (%14,8), eşyazımlılar (%7,4), eğretileme (%3,7) ve çokanlamlılık (%3,7) takip etmektedir. Buradan, Sözcük Bilgisi dersinde, öğretmenlerin tamamına yakın bir bölümünün diğer sözcükler ile anlamsal ilişkilere ders içeriklerinde yer verdiklerini; ancak yüzdelere bakıldığında, genel olarak, *diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler* konusunun yalnız bir veya iki boyutu hakkında öğrencilerde farkındalık yaratılmaya çalışıldığını ve diğerlerinin göz ardı edildiğini ya da önemsenmediğini söyleyebiliriz. Oysa sözcüksel edinç, yalnız sözcüksel öğeler hakkındaki bilgiyi değil, aynı zamanda sözcükler arasındaki farklı anlamsal ilişkiyi de içerir (Mehdi, 2008; Yule, 2006). Sözcüksel edinci geliştirmeye olanak sağlayacak olan Sözcük Bilgisi ders içeriğinde, *diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler* konusunun önem taşıdığı

ve çeşitli boyutları ile beraber içerikte olması gereken konulardan birisi olduğunu söylemek olasıdır.

Yüksek/düşük sıklıktaki sözcükler

Gereksinim çözümlemesi sormacasının analiz sonuçlarına göre, Sözcük Bilgisi ders içeriği konuları açısından, öğrencilerin en az (%68) gereksinim duyduğu konu *yüksek/düşük sıklıktaki sözcükler*dir. Öğretmenlere uygulanan sormaca analiz sonuçlarına göre, *yüksek/düşük sıklıktaki sözcükler* konusunu, öğretmenlerin %54,8'inin ders içeriklerine dahil ettiği, bununla birlikte öğretmenlerin %71,5'ininbu konuyu Sözcük Bilgisi dersi için önemli bulduğu ortaya çıkmıştır. Bu noktada, genel olarak öğretmenlerin, sözcükler hakkındaki sıklık bilgisinin önemli olduğu hakkında bir farkındalığı olduğunu, ancak yarıya yakın öğretmenin bu durumu Sözcük Bilgisi ders içeriklerine yansıtmadığını söyleyebiliriz. Yabancı dil öğretiminde sıklık bilgisi genellikle ihmal edilen konulardan birisidir (Leech, 2001). Bunun da en önde gelen nedeni olarak, yakın zamana kadar, bir dilin öğeleri hakkındaki sıklık bilgisine ulaşmanın kısıtlı olduğunu gösterebiliriz. Oysa bir dildeki sözcüklerin, ifadelerin ve hatta dilbilgisi yapılarının sıklık bilgisine, *derlem* gibi elektronik ortamda bir araya getirilmiş metinler bütününden yararlanarak çok kolaylıkla ulaşabiliriz. Sözcükler ile ilgili sıklık bilgisi, dil öğretiminde araç-gereç geliştirmede ve düzeyleri belirlemede önemli bir göstergedir (Nation, 2003). İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki öğrenciler için de gelecekteki mesleki deneyimlerinde bu farkındalığa sahip olmalarının önemli olduğu ve bu yüzden de Sözcük Bilgisi ders içeriğinde *yüksek/düşük sıklıktaki sözcükler* konusunun yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Deyimler

Gereksinim çözümlemesi sormacasının analiz sonuçlarına göre, Sözcük Bilgisi ders içeriğinde *deyimler* konusuna, öğrencilerin %90,8'i gereksinim duyarken, öğretmenlerin %85,7'si *deyimler* konusunu ders içeriklerine dahil ettikleri görülmüştür. Buna koşut olarak, öğretmenlere uygulanan sormacanın analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin bu konu hakkındaki gereksinimlerinin karşılandığını söyleyebiliriz. Öte yandan, yine öğretmenlere uygulanan sormacanın analiz sonuçlarına göre, *deyimler*in öğretmenler tarafından sormacada sunulan çoğu Sözcük Bilgisi dersi içerik konusuna kıyasla daha az önemli bulunduğu (%64,3) ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşme sonucunda ise, öğretmenlerin 8'i *deyimler* konusunu Sözcük Bilgisi ders içeriğine dahil ettiğini, yalnızca bir öğretmen genellikle derslerinde akademik İngilizce üzerinde durduğu için *deyimler* konusunun kendi ders içeriğinde yer almadığını belirtmiştir. Bu noktada *deyimler* konusunun *Sözcük Bilgisi* dersi için çok fazla önemli bulunmamasına karşın, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders içeriklerinde deyimlere yer vermesine, YÖK'ün belirlediği ders tanımında bu konunun yer alması sebep olarak gösterilebilir. Ayrıca, öğrenci sormacası analiz sonuçlarına göre, öbek eylemlerden sonra, Sözcük Bilgisi dersinde en fazla güçlük çekilen konunun *deyimler* olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 18). Bunun nedenlerinden birisi, öğrencilerin *deyimler* konusunda genellikle ezber tekniğine başvurmaları ve *deyimler*in genel anlamının, *deyimler*i oluşturan sözcüklerin anlamlarından her zaman tahmin edilememesi olabilir (Saleh ve Zakaria, 2011). Oysa *deyim* öğretimi, birçok dilsel ifadenin temelindeki kavramsal eğretilemeler hakkında bir farkındalık oluşturularak geliştirilebilir (Boers, Eyckmans, Stengers, 2007). Dil öğreniminin ve sözcüksel edincin önemli bir unsuru, deyimler, eşdizimler ve tümce çatılarını içeren deyimsel yapı ifadelerinin öğrenilmesidir

(Avrupa Ortak Başvuru Metni, 2001; Wray, 2000). Deyimsel ifadelerle, hem sözlü hem de yazılı dilde sıklıkla karşılaşıldığı için, İngiliz Dili Eğitimi Programlarında, buna önem verilmesi gerektiği ve bu konu hakkında öğrencilerde farkındalık geliştirmek için Sözcük Bilgisi dersinin çok uygun bir düzlem olduğu söylenebilir.

Yukarıda belirtilen Sözcük Bilgisi ders içeriği konularına ilişkin değerlendirmelere ek olarak, sormacada sunulan Sözcük Bilgisi ders içeriğine ait diğer konulara (eşdizimler, biçimbilgisi, öbeksi eylemler, biçem, kesit lehçe, kalıplaşmış ve yarı kalıplaşmış ifadeler, sözcüğün yazılışı ve sesletimi; düzanlam ve yan anlam; akademik/teknik sözcükler) öğrencilerin büyük çoğunluğunun gereksinim duyduğu; öğretmenlerin yarıdan fazlasının bu konuları Sözcük Bilgisi ders içeriği için önemli buldukları ve bu konulara ders izlencelerinde yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sormacada sunulan Sözcük Bilgisi ders içeriği konularının dışında, öğretmenlerden birinin *sözcük birleştirme işlemleri*; 2'sinin *yabancı dil sınıflarında sözcük öğretimi* ve bir başka öğretmenin de *derlem ve derlemin sözcük çalışmalarındaki kullanımı* konularını ders içeriklerine dahil ettiği görülmüştür.

Bileşik sözcük işlemleri, sormacada belirtilen ders içeriklerinden biçimbilim içinde zaten yer almaktadır. Dolayısıyla, bileşik sözcük işlemleri, Sözcük Bilgisi ders içeriğinde, biçimbilim başlığı altında, *sözcük üretim kuralları ve işlemleri* konusu kapsamında yer alması gereken konulardan birisidir. Çünkü bir dili yabancı dil veya ikinci dil olarak öğrenen bireyler için, o dildeki bütün sözcükleri ya da sözcüksel öğeleri öğrenmek, öğretmek ve hatta tahmin etmek oldukça zordur ya da imkansızdır. Bu yüzden biçimsel işlemlerin öğretimi ve öğrenimi, sözcük üretmek, sözvarlığını geliştirmek ve öğrenen özerkliği sağlamak için öncelik taşımaktadır (Balteiro, 2011).

Yabancı dil sınıflarında sözcük öğretimi konusunun, Sözcük Bilgisi AKTS formlarının incelenmesi sonucunda, AKTS formlarında %11,1 oranında öğrenme çıktısı olarak; %3,7 oranında da ders içeriği konularından bir tanesi olarak yer aldığı belirlenmiştir. Oysa İngiliz Dili Eğitimi Programlarında sözcük öğretiminin nasıl yapılması gerektiği, hangi tekniklerin kullanılabileceği vb. konular, dördüncü ve beşinci akademik yılda YÖK tarafından belirlenen zorunlu derslerden birisi olan *Özel Öğretim Yöntemleri* ders kapsamında yer almaktadır ve bu derste öğrenciler, sözcük öğretimi tekniklerini öğrenerek sözcük öğretimine yönelik örnek ders planları ve araç-gereç hazırlamaktadır. Sözcük Bilgisi dersi, YÖK'ün İngiliz Dili Eğitimi Programlarına yönelik olarak ikinci akademik yıl için belirlediği tek dönemlik genel dil derslerinden birisidir ve bir yöntembilim dersi değildir. Bu yüzden, Sözcük Bilgisi ders kapsamında, öğrencilerin sözcüksel edinç konusundaki farkındalıklarını arttırıp sözcüksel edinçlerini geliştirirken aynı zamanda sözcük öğretimi ve teknikleri hakkında da bilgi vermenin zaman sıkıntısı ve uygulanabilirlik açısından uygun olmadığı düşünülmektedir. Çünkü alanyazında da belirtildiği gibi Sözcük Bilgisi çok boyutludur (Douglas, 2010; Duppenthaler, 2007; Meara, 1996; Nation, 2001; Richards, 1976) ve bu yüzden Sözcük Bilgisi ders içeriğinde, ancak bu boyutlardan söz edilebileceği, sözcük öğretimi ve tekniklere ders içeriğinde yer vermek için zamanın yeterli olamayacağı düşünülmektedir.

Derlem, sözcük öğreniminde sözcüklerin sıklık bilgisi, konuşma ve yazma arasındaki farklılıklar, sözcüklerin kullanıldığı bağlamlar, eşdizimler, dilbilgisel yapılar ve sözcüklerin stratejik kullanımları gibi birçok konuda bilgi sunmaktadır. Ancak derlem, bize neyi ve nasıl öğreteceğimiz hakkında bilgi vermez. Derlemden, yalnızca, sözcük öğrenimi ve öğretiminde kullanılan araçlardan biri olarak

yararlanılabilir (McCarten, 2007). Dolayısıyla derlemin, Sözcük Bilgisi ders içeriğinde, ders içeriği konularından bir tanesi olarak değil de bu konuların öğretimi ve öğrenimi sırasında, öğretmenlerin ve öğrencilerin büyük ölçüde yararlanabileceği bir araç olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, derlemin nasıl ve ne amaçla kullanıldığını göstermek ve derlemin kullanımını gerektiren sınıf dışı sözcük çalışmaları vermek için Sözcük Bilgisi dersinin çok uygun bir düzlem olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi ders içeriği konularına ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçların, AKTS formlarındaki ders içeriği incelemesinden elde edilen sonuçlar ile tam olarak örtüşmediği; ayrıca ders öğrenme çıktıklarının ve dersin amacı bölümlerinin yanlış veya eksik ifadelerle yazılmış olduğu görülmüştür. Bu eksiklikler, Yılmaz'ın (2012) AKTS formları ile ilgili belirlediği bulgularla örtüşmektedir. Bu duruma, formları düzgün ve eksiksiz doldurmak için yeterince zaman ayrılmamış olması, öğretmenlerin bu formları eksiksiz doldurabilmek için yeteri kadar bilgi sahibi olmaması ya da bilgilendirilmemesi; ders ile ilgili güncellemelerin yapılmamış olması, formları doldururken yeterince özen ve önemin gösterilmemiş olması neden olarak gösterilebilir.

4.2.3. Sözcük Öğrenme Stratejilerine İlişkin Öğrenci Gereksinimlerinin ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Öğrencilere ve öğretmenlere uygulanan sormacaların her ikisinde de sözcük öğrenme stratejilerine yönelik benzer içerikli sorular sunulmuş ve bunun sonucunda, sözcük öğrenme stratejilerine yönelik öğrenci gereksinimleri, öğretmenlerin Sözcük Bilgisi dersinde bu stratejileri ders içeriklerinde kullanma oranları ve bu stratejileri

ne derece önemli buldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan bütünsel sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

Sözcük öğrenme stratejileri açısından, öğrencilerin çoğunun, sormacada belirtilen stratejileri genel olarak önemli bulduğu ve bu stratejilere Sözcük Bilgisi dersi için gereksinimleri olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 16). Ayrıca, öğrencilerin %64,4'ü (bkz. Tablo 20) sözcüksel edincin geliştirilebilir olduğunu ve bu öğrencilerin %24,7'si (bkz. Tablo 21) bunun sözcük öğrenme stratejilerini kullanarak/stratejilerin farkına vararak ya da uygun strateji seçimi yaparak geliştirilebileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunun olmasa bile, ortalama olarak üçte birinin sözcük öğrenme stratejileri hakkındaki farkındalıkları dikkat çekicidir. Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili AKTS formları incelendiğinde ise, AKTS formlarının yalnız %25,9'unda (bkz. Tablo 10) sözcük öğrenme stratejileri ile ilgili bir öğrenme çıktısı (*öğrenciler sözcük öğrenme stratejilerin farkında olacaklar*) yer almaktadır. Buna göre, çoğu İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersinde, sözcük öğrenme stratejilerine yer verilmediği sonucu çıkarılabilir. Diğer bir yandan, öğretmenlere uygulanan sormaca analiz sonuçlarına göre, Sözcük Bilgisi ders içeriğinde, sözcük öğrenme stratejilerine genel olarak daha fazla sıklıkta yer verildiği ancak bazı stratejilerin çoğunlukla ön planda olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 28).Bir önceki bölümde (bkz. 4.2.2) belirtilen Sözcük Bilgisi dersinin içerik konularında olduğu gibi, sözcük öğrenme stratejileri açısından da AKTS formlarında belirtilenler ile öğretmenlerin ders içinde yaptıkları ve vurguladıkları konuların örtüşmediği ve tutarsızlık gösterdiği söylenebilir. Öte yandan, sözcük öğrenme stratejileri açısından, öğrenci gereksinimleri ve öğretmen görüşleri karşılaştırıldığında bazı sonuçlar dikkat çekici niteliktedir.

Anahtar sözcük tekniği[3]

Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%83,3), *anahtar sözcük tekniği* stratejisinin Sözcük Bilgisi dersi için önemli olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bu sonuç, Schmitt'in (1997) ve Fan'ın (2003) araştırma sonuçları ile karşıtlık göstermektedir. Öğrencilerin görüşlerinin aksine, öğretmenlerin yalnızca %23,8'i söz konusu stratejinin önemli olduğunu belirtmiştir ki bu görüş, stratejinin ders içindeki kullanım oranı ile örtüşmektedir çünkü öğretmenlerin yalnız %14,3'ünün, bu stratejiye Sözcük Bilgisi derslerinde yer verdikleri belirlenmiştir. Yapılan görüşme sonucunda ise, öğretmenlerin 9'u bu stratejiyi kullanmadığını ve 4'ü de *anahtar sözcük tekniği* stratejisinin Sözcük Bilgisi dersi için uygun olmadığına yönelik görüşlerini ifade etmiştir. Tüm bunların sonucunda, *anahtar sözcük tekniği* stratejisinin, çoğu öğretmen tarafından Sözcük Bilgisi dersinde kullanılmadığı ve tercih edilmediği söylenebilir. Bu tekniğin tercih edilmemesinde, öğretmenlerin D1kullanmak istememeleri yatıyor olabilir. *Anahtar sözcük tekniği*nin oldukça etkili bir teknik olduğunu belirten birçok araştırma (Lawson ve Hogben, 1998; Shapiro ve Waters, 2005; Tavakoli ve Gerami, 2013) vardır. Bununla birlikte, *anahtar sözcük tekniği*nin etkili olabilmesi için, bu teknikte kullanılan sözcüklerin sessel benzerlik, eşsizlik, abartma, duyusallık, etkileşimlilik, basitlik, yaratıcılık ve katılım gibi bazı nitelikleri barındırması gerekmektedir (Hauptmann, 2004). Buna göre, bu tekniği uygulamanın zaman aldığı ve belirli bir çaba gerektirdiği (Sarıçoban ve Başıbek, 2012) söylenebilir. Ayrıca, yapılan bazı çalışmalarda (Baleghizadeh ve Ashoori, 2010; Campos, González ve Amor, 2003; Ellis, 1995; Johnson, Adams ve Bruning, 1985)

[3]Anahtar sözcük tekniği, yabancı dilde sözcük öğretimi ve öğreniminde kullanılan tekniklerden birisidir ve iki aşamadan oluşur: 1. Hedef dildeki sözcüğün sesletimine benzeyen, anadilinde bulunan bir sözcük bulunur. Bu sözcüğe anahtar sözcük denir. 2. Bilinmeyen sözcüğün ve anahtar sözcüğün anlamının birleştirildiği görsel bir görüntü öğrencinin zihninde oluşturulur (Johnson, Adams ve Bruning, 1985).

soyut sözcükler ve imgelenmesi zor olan sözcüklerde, *anahtar sözcük tekniği*nin çok kullanılmadığı; üretimsel sözcük öğreniminde daha az etkili olduğu; sözcüğün sesletimine ve yazılışına fayda sağlamadığı; özellikle somut sözcüklerde uygulanmasının çok zor olduğu ve ayrıca ergenlerde ve yetişkinlerde etkili olmadığı vurgulanmaktadır. Oysa Sözcük Bilgisi dersini alan öğrenciler en az dokuz ya da on yıldır İngilizce öğrenen, diğer bir deyişle belirli bir düzeyde İngilizce yetkinliği olan yetişkinlerdir. Sözü edilen derste, yalnız somut ve tek sözcükler değil, aynı zamanda eşdizimler, deyimler gibi birden fazla sözcükten oluşmuş sözcüksel öğeler de yer almaktadır. Diğer bir yandan, sözcüksel edincin birçok boyutu hakkında, öğrencilere farkındalık kazandırmanın hedeflendiği bu derste, ayrıntılı bir ön hazırlık ve çoğunlukla görseller gerektiren ve uygulanması zaman alan *anahtar sözcük tekniği*nin sıklıkla kullanılmasının çok zor olduğu söylenebilir. Sözcük Bilgisi dersinde, kendi öğretim deneyimlerinde ve sözcük öğrenme amacıyla kullanabilmeleri için, *anahtar sözcük tekniği* hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olması gerektiği, ancak bu ders içeriğinde kullanılmasına çok fazla ihtiyaç duyulmayacağı düşünülmektedir.

Sözcük listeleri

Öğrencilerin %64,5'i, öğretmenlerin ise %19,1'i *sözcük listeleri* kullanma stratejisinin Sözcük Bilgisi dersi için önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, görüşme sonucunda, görüşmeye katılan tüm öğretmenler, bağlam olmadan, tek başına bir *sözcük listesi*nin yararlı olmayacağını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu görüşünün, *sözcük listeleri* kullanma stratejisinin Sözcük Bilgisi ders içeriğindeki kullanım sıklığına (%23,8) yansıdığını, öğretmenler tarafından çok tercih edilen bir strateji olmadığını, ancak Sözcük Bilgisi dersinde öğrencilerin bu stratejiye gereksinim

duyduğunu söyleyebiliriz. Diğer bir yandan, *sözcük listeleri* kullanma stratejisi, öğrencilerin, en fazla güçlük çektikleri stratejilerin ilk sıralarında yer almaktadır (bkz. Tablo 18). Öğrencilerin, *sözcük listeleri*ni tercih etmelerinin nedenlerinden birisi, ezberlemeyi içeren geçmiş öğrenme deneyimleri olabilir. Çünkü öğrencilerin çok az da olsa bir kısmı (%2,5), sözcüksel edincin ezberleyerek geliştirilebileceğini; sözcüksel edincin geliştirilebilir olmadığına inanan öğrencilerin ise %28,5'i, sözcüksel edincin ezbere dayandığını sormacada belirtmişlerdir (bkz. Tablo 22 ve Tablo 23). Öğretmenlerin ise, bağlam olmadan *sözcük listeleri*nin Sözcük Bilgisi ders kapsamında, öğrencilere fayda sağlayabilecek bir strateji olmayacağı görüşü, McCarthy'nin (1990) ve Oxford ve Scarcella'nın (1994) araştırmalarıyla örtüşmektedir. Ayrıca, yapılan bazı çalışmalarda (Cohen ve Aphek, 1981; Nielson,2006) da *sözcük listeleri*nin, başlangıç seviyesindeki öğrenciler için daha etkili olduğu vurgulanmıştır. Diğer bir yandan, bazı *sözcük listeleri*nin [ASL-Akademik Sözcük Listesi (AWL-Academic Word List), ÜSL-Üniversite Sözcük Listesi (UWL- University Word List), Gazete Sözcük Listesi-GSL (NWL-Newspaper Word List) vb.] yabancı dil öğretmenleri ve yetişkin yabancı/ikinci dil öğrencileri için, sözcük öğretiminde ve öğreniminde yararlı olduğunu belirten çalışmalar vardır (Benthuysen, 2003; Foley, 2009). Ancak yine de *sözcük listeleri*nin kullanıldığı söz konusu çalışmalar, görüşme yapılan öğretmenlerin düşüncelerini destekler niteliktedir. Çünkü bu çalışmalarda da öğrencilerin sözcükleri bağımsız bir şekilde öğrenmemiş olmaları dikkat çekici niteliktedir. Öğrencilerin, sözcükleri ya öğretmenin verdiği tümcelerde görmeleri sağlanmıştır ya da öğrenciler bu sözcükleri derlemde araştırarak sözcüklerin kullanımlarını görmüşlerdir. Buna göre, Sözcük Bilgisi ders kapsamında bağlam olmadan sözcük listelerinin kullanılmasının etkili

olamayacağı söylenebilir. Öğrencilerin hedef dildeki sözcükleri geniş bir yelpazede görebilmelerini sağladığı için ve ayrıca bazı öğrencilerin, bireysel farklılıklardan ya da geçmiş deneyimlerinden dolayı ezberleyerek öğrenmeyi tercih ettikleri için (Folse, 2004), Sözcük Bilgisi dersinde, var olan *sözcük listeleri* (ASL, GSL gibi) hakkında, öğrencilerde farkındalık kazandırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Anadilindeki kökteşini bulma

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

Sözcük sınavları ile kendini sınama

Öğrencilerin %83,2'si, öğretmenlerin %57,1'i *sözcük sınavları ile kendini sınama* stratejisini Sözcük Bilgisi dersi için önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yalnız %31'i, bu stratejiyi Sözcük Bilgisi ders kapsamında kullanmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri, bu stratejinin, Sözcük Bilgisi ders

kapsamında kullanılma oranının neden düşük olduğunu açıklar niteliktedir. Görüşmede, çoğu öğretmen, bu stratejinin sınıf içinde zaman zaman uygulanabilir olduğunu, ama çoğunlukla sınıf dışında öğrencilerin kendilerini sınamaları gerektiğini vurgulamıştır. *Sözcük sınavları ile kendini sınama,* bireyin kendi öğrenmesini değerlendirmek ve kontrol etmek için kullandığı bir üst bilişsel stratejidir (Schmitt, 1997). Bununla birlikte, öğrencileri sınıf içinde sınamanın, öğrencilerin sözcükleri tekrar etmesine olanak tanıdığı ve bunun da olumlu etki yaratacağının (Thornbury, 2002) göz ardı edilmemesi gerektiği ve sınıf dışında olduğu kadar sınıf içinde de öğrencilerin kendilerini sınamalarına fırsat verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sözcük defteri tutma

Öğrencilerin %83,2'si, öğretmenlerin %73,8'i *sözcük defteri tutma* stratejisinin Sözcük Bilgisi ders kapsamında önemli olduğunu belirtmiştir. Diğer bir ifade ile, hem öğrencilerin gereksinimlerinin hem de öğretmenlerin bu strateji hakkındaki düşüncelerinin birbirleri ile örtüştüğünü söyleyebiliriz. Ancak öğretmenlerin çoğunun (%73,8) *sözcük defteri tutma* stratejisini önemli bulmasına rağmen, öğretmenlerin yalnız %38,1'i bu stratejiyi Sözcük Bilgisi ders içeriğinde kullandığı görülmüştür. Bunun nedenlerinden birisi, sınıf içinde *sözcük defteri tutma* çalışmalarının zaman alması olabilir. Buna ilişkin olarak, *sözcük defteri tutma stratejisi*nin, etkili olabilmesi için, sınıf içinde öğrencilerin bilgilendirilmesi, yönlendirilmesi ve düzenli olarak dönüt verilmesinin gerektiği yapılan birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Chien, 2013; McCrostie, 2007; Uzun, 2013; Walters ve Bozkurt, 2009). Öte yandan, sormaca analiz sonuçlarına göre, *sözcük defteri tutma*

stratejisinin, öğrencilerin en fazla güçlük çektikleri sözcük öğrenme stratejisi olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 19). Bu noktada, öğrencilerin bu strateji hakkında yönlendirilmeye ihtiyacı olduğu söylenebilir. Bu yüzden, sözcük defteri tutma stratejisinin kullanımına ilk haftalardan başlanarak ve öğrencilere dönüt verebilmek için bu stratejiye düzenli aralıklarla ders izlencesinde yer vererek, hem bu stratejinin amacına gerçek anlamda ulaşılacağına hem de zaman sıkıntısının ortadan kalkabileceğine inanılmaktadır.

Grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma

Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%83,2) *grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma stratejis*ine gereksinimleri olduğunu belirtirken, öğretmenlerin %66'6'sının bu stratejiyi önemli buldukları, ancak %47,6'sının bu stratejiye Sözcük Bilgisi ders kapsamında yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin, bu stratejiyi önemsemelerine karşın ders kapsamında daha az kullanmalarının nedeni olarak öğrencilerin grup çalışması yaparken anadillerinde konuşmaya eğilim göstermeleri ve öğretmenin sınıf içinde kontrolü kaybedebileceğini düşünmesi gösterilebilir. Grup çalışması yaparak yeni sözcükler öğrenme ve alıştırma yapma toplumsal stratejilerden birisidir ve toplumsal stratejiler, dil öğrenmeyi geliştirmek için diğer bireylerle iletişime geçmeyi gerektirir (Schmitt, 2007). Birçok araştırmacı, ikinci dilde sözcük öğrenirken hem amaçlı hem de rastlantısal öğrenmenin rol oynadığını vurgulamaktadır (Schmitt, 2007; Nation, 2001; Yali, 2010). Hedef dilin konuşulduğu ülkede ya da çevrede bulunmanın ya da hedef dili çok iyi seviyede konuşan bireylerle iletişim halinde olmanın yanısıra, sınıf içinde öğrencilerin birbirlerinden yeni sözcükler öğrenebileceği ve birbirleri ile iletişim içinde olabileceği grup

çalışmaları yapmaları da rastlantısal öğrenmeye olanak sağlayan yollardan birisidir (Schmitt, 2007). Bununla birlikte, grup çalışmasının sözcük öğrenme sürecini geliştirdiğini belirten bazı çalışmalar da vardır (Huong, 2006; Moras ve Carlos, 2001). Sözcük Bilgisi dersinde de öğrencileri grup çalışması sırasında, hedef dilde konuşmaya teşvik ederek (Brown, 2001), açık ve net yönergelerle öğrencilerin grupla beraber neyi nasıl yapacağını anlamalarını sağlayarak, bu stratejinin sıklıkla kullanılmasının öğrencilerin sözcük bilgilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlere uygulanan sormaca analiz sonuçlarına göre, tüm öğretmenlerin aynı fikirde olup, önemli bulduğu sözcük öğrenme stratejisinin *metindeki bağlamdan anlamı çıkarma* olduğu ve çoğu öğretmenin de bu stratejiyi Sözcük Bilgisi ders içeriklerine dahil ettiği görülmüştür (bkz. Tablo 28 ve Tablo 30). AKTS formlarına göre de Sözcük Bilgisi dersinde, diğer sözcük öğrenme stratejileri arasından, *metindeki bağlamdan anlamı çıkarma* stratejisinin öne çıktığını söyleyebiliriz (bkz. Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11). Ayrıca, öğrencilerin büyük çoğunluğu da (%90,4) bu stratejiye gereksinim duyduğunu belirttiği için (bkz. Tablo 16), sözcük öğrenme stratejileri açısından, öğrenci gereksinimlerinin en fazla karşılandığı stratejinin *metindeki bağlamdan anlamı çıkarma* olduğunu da buna ekleyebiliriz.

Öğrenciler, sözcük öğrenmenin büyük bir bölümünü, öğretmenden ve sınıftan bağımsız olarak gerçekleştirebilir. Ancak, öğretmenin bu süreçte, öğrenciye yardımcı olabileceği yollardan bir tanesi, öğrencilerin pek çok sözcük öğrenme stratejisini kullanmalarını sağlamak (Schmitt, 2007) ve bu stratejiler hakkında öğrencilerde farkındalık geliştirmektir. (Chamot,1999; Oxford, 1990; Schmitt, 2007). Bu yüzden, Sözcük Bilgisi dersinde, ağırlıklı olarak yalnız bir veya iki sözcük öğrenme

stratejisini vurgulamak yerine, öğrencilerin bu stratejilere ait dağarcıklarını genişletmenin ve bu stratejilerin farkında olmalarını sağlamanın gerektiği vargısına ulaşılabilir.

4.2.4. Sözcüksel Edinç Kavramına ve Sözcük Bilgisi Dersine İlişkin Öğretmen Bilişinin Değerlendirilmesi

Öğretmen bilişi üzerine yapılmış çalışmalarda (Borg, 2003; Richards, 1998; Smith, 1996; Yang, 2010) öğretmenlerin bilgi, düşünce ve inanışlarından yararlanarak, öğretim tercihlerinde bulunan ve aktif olarak karar veren bireyler olduğu çoğunlukla kabul edilmektedir. Birello ile yaptığı görüşmede (2012),Borg, öğretmenlerin ne yaptıklarının tam olarak anlaşılabilmesi için, yalnızca öğretmenlerin davranışları üzerinde odaklanılmaması gerektiğini, bunun yanı sıra, öğretmenlerin neyi bildiklerinin, neye inandıklarının, tutumlarının ve duygularının da anlaşılması gerektiğini belirtmiştir.

Bu çalışmada, öğrencilerin gereksinimleri ve öğretmenlerin bilişlerinin bütünleştirilmesi sonucunda Sözcük Bilgisi dersine ilişkin bir içerik ve tanım önerisi sunabilmek amacıyla, önce öğrenci gereksinimleri belirlenmiş ve ardından da öğretmenlerin bilişleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin sözcüksel edinç kavramı ve Sözcük Bilgisi dersine ilişkin öğretmen bilişlerinden ortaya çıkan bütünsel sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Sözcüksel edinç, anadili konuşucusu yetkinliğinde olduğu gibi, bir dildeki sözcükleri fark etmek ve kullanmaktır. Yapılan çalışmaların bazılarında, sözcüksel edincin ya da sözcük bilgisinin ne olduğu ve neleri kapsadığı tanımlanmaya çalışılmıştır (Coxhead, 2006; Henriksen, 1999; Nation, 1990; Qian, 2002; Richards,

1976). Ancak genel olarak, araştırmacılar, sözcüksel edincin, söz varlığının genişliği ve söz varlığının derinliği boyutları üzerinde durmuşlardır. Söz varlığının genişliği, bir bireyin bir dile ait bildiği sözcük sayısını işaret ederken, söz varlığının derinliği ise, sesletim, yazılış, biçimsel, anlamsal, eşdizimsel, sıklık ve kesit gibi birçok sözcüksel özelliğe ait bilgiyi ve ayrıca algılamaya ve üretime yönelik çeşitli alt bileşenleri içerir.

Sözcüksel Edinç

Öğretmenlerin sözcüksel edinç kavramına ilişkin görüşlerinin belirtildiği analiz sonuçlarına göre (bkz. Tablo 31), öğretmenlerin, söz varlığının genişliği ve söz varlığının derinliğine ilişkin üretici ve alıcı bilgi üzerinde durdukları gözlenmiş ve bu sonuçların, sözcüksel edinç ve sözcük bilgisi hakkında çoğu araştırmacıların ortaya koyduğu boyutlar ile örtüştüğü ortaya çıkmıştır (Coxhead, 2006; Nation, 1990, 2001; Qian, 2002;). Ancak (bkz.Tablo 31) söz varlığı genişliğinin çok az öğretmen tarafından vurgulandığı [bkz. Madde 14 (sözcük dağarcığını geliştirebilmek]; daha çok söz varlığının derinliğine ilişkin üretici ve alıcı bilgi üzerinde durulduğu görülmüştür. Tablo 33'te, daha önce, öğretmenlerin sözcüksel edinç kavramına ilişkin bilişlerinin verilmiş olduğu Tablo 31'deki maddelerin, söz varlığının derinliğine ilişkin üretici ve alıcı bilgiye yönelik işaretli hali yer almaktadır (üretici bilgi kırmızı, alıcı bilgi mavi ile gösterilmiştir):

Tablo 33. Öğretmenlerin sözcüksel edinç kavramı ile ilgili bilişlerinde yer alan üretici ve alıcı bilgiye ilişkin maddeler

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

Tablo 33'te genel olarak bakıldığında, sözcüksel edinç kavramıyla ilgili olarak, söz varlığının derinliğine ilişkin, alıcı bilgi kadar üretici bilginin de vurgulandığı, bununla birlikte öğretmenler tarafından alıcı bilginin öncelendiği görülmektedir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin Sözcüksel Edinci, öncelikli olarak, bir dile ait sözcüksel öğeler hakkında bilgi sahibi olmak ve bunları farkedebilmek, daha sonra bunları yazılı ve sözlü dilde kullanabilmek ile özdeşleştirdiğini söyleyebiliriz. Ayrıca öğretmenlerin sözcüksel edinç kavramı hakkındaki düşüncelerini, Sözcük Bilgisi ders içeriğine yansıttıklarını söylemek olasıdır. Çünkü yapılan görüşmede, öğretmenlerin bildirimlerinden ("…sözcük üretme tekniklerinin… bu konu hakkında *farkındalığın* arttırılması gerektiğine inanıyorum."; "…olumlu ya da olumsuz eklerin, bir sözcüğün anlamını nasıl farklı hale getirdiğine yönelik *farkındalık* arttırıyorum."; "…günlük konuşma dilinde kullanıldığı için ders içeriğinde olması ve *farkındalık* geliştirilmesi gerekir"; "…Fakat örnekler vererek, öğrencilerde bu konu hakkında *bilinç geliştirilebilir*."; "… Özellikle yanlış kökteş konusunda kesinlikle bir *farkındalık* kazandırılmalı.") daha çok *farkındalık* ve *bilinç geliştirme*, bir başka deyişle söz varlığının derinliğine ilişkin alıcı bilgi boyutu üzerinde durduklarını çıkarmak olasıdır.

Sözcük Bilgisi Dersi

Söz varlığının derinliğine ilişkin üretici bilginin, alıcı bilgiye kıyasla, ikinci planda kaldığını, öğretmenlerin Sözcük Bilgisi dersine ilişkin görüşlerinde de (bkz. Tablo 32) ortaya çıktığını görmekteyiz. Çünkü tabloda da görüleceği gibi, öğretmenlerin üretici bilgiyi işaret eden görüşleri, yalnız birkaç maddede [Madde 15 (sözcüğün kullanımı) ; Madde 43 (aktif kullanım); Madde 52 (iletişim kurmak);] çok düşük oranlarda yer almıştır. Aynı şekilde, çok az öğretmenin söz varlığının genişliği

üzerinde durduğu görülmüştür [bkz. Tablo 32; Madde 20 (sözcük dağarcığını geliştirme)].

Sözcük Bilgisi dersinin, öğretmenlere *sözcük/sözcükler*den başka, en fazla *biçimbilgisi*ni çağrıştırdığını söyleyebiliriz. Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili öğretmenlerin görüşlerindeki (bkz. Tablo 32) biçimbilgisini işaret eden maddeler şunlardır: Madde 3 (ekler); Madde 4 (sözcük oluşturma); Madde 17 (kökler); Madde 28 (biçimbilim); Madde 29 (sözcüklerin yapısı); Madde 30 (biçimbirim); Madde 31 (sözcük türü); Madde 32 (sözcük çeşitleri); Madde 39 (sözcük birleştirme işlemleri); Madde 40 (sözcüklerin ödünç alınması)]

Biçimbilgisinden sonra, ikinci sırada, *sözcüğün anlamı/diğer sözcükler ile ilgili anlamsal ilişkiler* ile ilgili görüşlerin öncelendiği görülmektedir. Sözcüğün anlamı/diğer sözcükler ile ilgili anlamsal ilişkilerivurgulayan maddeler şunlardır: Madde 9 (eşanlamlılar); Madde 14 (karşıtanlamlılar); Madde 16 (anlam); Madde 22 (anlambilim); Madde 25 (eşadlılık); Madde 26 (eşseslilik); Madde 27 (altanlamlılık); Madde 44 (anlamsal özellikler); Madde 49 (sözcüklerin tümce içindeki diğer sözcüklerle anlamsal ilişkisi). Öğretmenlerin *anlama* ilişkin görüşlerini, *stratejiler* ile ilgili görüşleri takip etmektedir: Madde 7 (sözlük kullanımı); Madde 8 (sözcük öğrenme stratejileri); Madde 23 (sözcüksel çıkarımda bulunma); Madde 50 (sözcük listesi).

Biçimbilgisine, sözcüğün anlamına/diğer sözcükler ile ilgili anlamsal ilişkilere ve stratejilere ilişkin öğretmen görüşlerine ek olarak, sırasıyla *eşdizimler*in (Madde 2); *birden fazla sözcükten oluşmuş diğer sözcüksel öğeler*in [Madde 12 (Öbekler); Madde 13 (Kalıplaşmış ifadeler/söz öbekleri)] ve *akademik sözcükler*in (Madde 11) vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca *deyimler* (Madde 6) ve *atasözleri* (Madde 24)

karşılaştırıldığında, öğretmenlerin deyimleri, atasözlerine göre, Sözcük Bilgisi dersi ile daha çok özdeşleştirdiği ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin, Sözcük Bilgisi dersini *bağlam* (Madde 6) ile ilişkilendirdiğini de söyleyebiliriz. *Sözcük öğretme teknikleri* (Madde 18), *sözcüklerin sesletimi* ve *yazılışı* (Madde 21), *argo* (Madde 33), *lehçe* (Madde 34), *biçem* (Madde 35) ve *kesit* (Madde 36) konularının, çoğu öğretmene göre Sözcük Bilgisi dersinde öncelenmediği anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak, Sözcük Bilgisi dersi, çok az öğretmen tarafından, *edinim* (Madde 37), *kökenbilim* (Madde 38), *Avrupa dil aileleri* (Madde 46), *sözcüklerin tarihi* (Madde 47), *kültürel yönler/bakış açıları* (Madde 48) ve*derlem* (Madde 54) ile ilişkilendirilmiştir.

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

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu çalışmada, İngiliz Dili Eğitimi Programlarının ikinci yarıyıl zorunlu derslerinden biri olan Sözcük Bilgisi dersine ilişkin (bu bölümde öğrenim gören öğretmen adayı öğrencilerin istendik hedeflere ulaşabilmeleri ve öğrenim çıktılarında bir tutarlılık olabilmesi için) öğrenci gereksinimlerine ve öğretmen bilişine dayalı, daha ayrıntılı ve belirgin bir ders tanımı ve ders içeriği önerisinde bulunmak amaçlanmıştır. Araştırma soruları ile ilgili olarak elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir.

5.1.1. İngiliz Dili Eğitim Programlarındaki Sözcük Bilgisi Dersi ile İlgili Var Olan Duruma İlişkin Ulaşılan Sonuçlar

Araştırmada İngiliz Dili Eğitimi Programlarının ikinci akademik yılında yer alan Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili YÖK'ün belirlediği ders tanımı ve üniversitelerin bu derse ait AKTS formları incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, YÖK'ün belirlediği ders tanımının Türkçe ve İngilizce ifade edilişlerinde birbiriyle örtüşmeyen bazı noktaların bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bunlardan birincisi ders tanımının Türkçesinde yer alan *sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişki* ifadesinin, İngilizce tanımındaki karşılığı olan *relationship between lexical items and structural forms* ifadesi ile örtüşmediği ve bu ifadelerin belirgin olmayışıdır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler de bu gözlemi desteklemektedir. İkinci nokta ise *söz öbekleri*dir. Söz öbeklerinin, Türkçe ders tanımında yer alırken, İngilizce ders tanımında bulunmadığı belirlenmiştir. Sözcük Bilgisi ders tanımı ile ilgili üçüncü sorunlu

nokta, sözcük bilgisine ilişkin, *anlamsal ilişkiler, sıklık, biçem, kesit, lehçe, teknik/akademik sözcük bilgisi, sözcük öğrenme stratejileri* gibi bazı önemli boyutların ders tanımında yer almayışıdır. YÖK'ün belirlediği ders tanımındaki gözlemlenen bu yönlere ek olarak diğer verilerden de ders tanımının belirgin olmadığı ve ayrıntılandırılması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, YÖK'ün belirlediği ders tanımının bir yansıması olan AKTS formlarında da İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersinin *amacı, öğrenme çıktıları ve ders içerikleri*nde bir uzlaşının ve standartın olmadığı belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Bu görünüm, farklı üniversitelerin aynı programında İngilizce öğretmeni olmak üzere öğrenim gören öğrencilerin, birbirlerinden oldukça farklı öğrenme çıktılarına sahip olacakları anlamına gelmektedir. Bu nedenle de Sözcük Bilgisi dersini veren ya da verecek olan öğretmenlerin, bu derse ait ders içeriğini hazırlarken ve ders araç-gereçlerini oluştururken bir kavram kargaşası yaşamamaları, dolayısıyla öğretmen adayı öğrencilerin ortalama olarak benzer öğrenme çıktılarına sahip olabilmeleri için, ders tanımının yeniden ele alınıp, geliştirilmesi ve derse ait bir ders içerik listesi oluşturulması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

5.1.2. Sözcük Bilgisi Ders İçeriği Konularına İlişkin Öğrenci Gereksinimlerine ve Öğretmen Görüşlerine Ait Ulaşılan Sonuçlar

Sözcük Bilgisi ders içeriği konularına ilişkin öğrenci gereksinimlerine ve öğretmen görüşlerine ait bir dizi sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçlar aşağıda maddelenerek özetlenmiştir.

- Yapılan çalışmada öğrenciler Sözcük Bilgisi ders içeriğinde, sunulan konuları genel olarak önemli bulmuşlardır.

- Doğru ve yanlış kökteş konusunun Sözcük Bilgisi ders içeriğinde olması ve özellikle yanlış kökteşler konusunda öğrencilerde farkındalık geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.
- Deyimler kadar, atasözleri konusunun da Sözcük Bilgisi ders içeriğinde yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin, sözcükleri bir bağlam içinde görmeleri önemlidir. Dolayısıyla tek sözcüklerden ziyade, daha çok sözcüksel eşdizimlere ve söz öbeklerine dikkat çekilmesi gerektiği anlaşılmıştır.
- Diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler konusu, Sözcük Bilgisi dersi için büyük önem taşımaktadır ve bu konuya ilişkin çok boyutlu (eşanlamlılar, karşıtanlamlılar, eşadlılar, altanlamlılar, eşyazımlılar, eşsesliler, düzdeğişmece, eğretileme, güzel adlandırma vb.) bilgilendirme yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır.
- Sözcüklerin sıklık bilgisinin önemli olduğu, öğretmenlerin buna ilişkin farkındalığı olmasına karşın, yüksek/düşük sıklıktaki sözcükler konusunun Sözcük Bilgisi dersinde ikinci plana itildiği, öte yandan öğrencilerin çoğunluğunun bu konuya gereksinimleri olduğu anlaşılmıştır.
- Öbek eylemler, deyimler ve biçimbilgisinden sonra, atasözleri, öğrencilerin en fazla güçlük çektikleri konular arasındadır.
- Elde edilen veriler, Sözcük Bilgisi dersinde öğrencilerin, eşdizimler, biçimbilgisi, öbeksi eylemler, biçem, kesit, lehçe, kalıplaşmış ve yarı kalıplaşmış ifadeler, sözcüğün yazılışı/sesletimi, düz anlam ve yan anlam ve akademik/teknik sözcükler konularına gereksinimleri vardır

ve öğretmenler de Sözcük Bilgisi ders içeriği için bu konuların önemli olduğuna inanmaktadır.

5.1.3. Sözcük Öğrenme Stratejilerine İlişkin Öğrenci Gereksinimlerine ve Öğretmen Görüşlerine Ait Ulaşılan Sonuçlar

Sözcük öğrenme stratejilerine ilişkin öğrenci gereksinimlerine ve öğretmen görüşlerine ait ulaşılan sonuçlar, aşağıda maddelenerek özetlenmiştir:

- Sözcük Bilgisi dersi kapsamında, öğrencilerin çoğunun, sözcük öğrenme stratejilerinin önemli olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır.
- AKTS formlarında görüldüğü üzere, İngiliz Dili Eğitimi Programlarının dörtte birinde Sözcük Bilgisi dersinde, sözcük öğrenme stratejilerine yer verildiği anlaşılmıştır.
- Öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi, sözcüksel edincin geliştirilebilir olduğu düşüncesini taşımaktadır ve ortalama olarak üçte biri, bunu sözcük öğrenme stratejilerini kullanarak ya da uygun strateji seçimi yaparak geliştirebileceklerine inanmaktadır.
- Öğrencilerin çoğunun, anahtar sözcük tekniği kullanma stratejisini, Sözcük Bilgisi dersi için önemli bulmasına karşın, bu stratejinin öğretmenler tarafından çok az tercih edildiği ve bu stratejinin bazı sınırlılıklarından dolayı Sözcük Bilgisi dersinde kullanılmasının gerekli görülmediği ortaya çıkmıştır.

- Bağlam olmadan sözcük listeleri vermek, sözcük öğrenmede yeterli olmamakta, ancak, ASL, GSL gibi kaynak sözcük listeleri hakkında, öğrencilerde farkındalık kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Gerek öğrenciler gerekse öğretmenler tarafından anadilindeki kökteşini bulma stratejisi, Sözcük Bilgisi ders kapsamında en az tercih edilen stratejidir.
- Öğrencilerin, kendi öğrenmesini değerlendirmek ve kontrol etmek için, sözcük sınavları ile kendini sınama stratejisinin sınıf dışında kullanılması ve sınıf içinde de zaman zaman öğrencilere kendilerini sınamaları için fırsat verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.
- Sözcük defteri tutma stratejisine öğrencilerin büyük çoğunluğunun, Sözcük Bilgisi ders kapsamında gereksinimleri vardır. Ayrıca bu strateji, öğrencilerin en fazla güçlük çektiği stratejidir.
- Grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma stratejisinin, öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından Sözcük Bilgisi dersi için önemli olduğuna inanılmaktadır.
- Öğrencilerin en fazla gereksinim duyduğu, öğretmenlerin ise en çok tercih ettiği stratejinin metindeki bağlamdan anlamı çıkarma stratejisi olduğu anlaşılmıştır.
- AKTS formlarının incelenmesi sonucunda, Sözcük Bilgisi ders kapsamında, sözcük öğrenme stratejileri arasından, yalnız birkaç stratejinin ön plana çıktığı görülmüştür.

5.1.4. Sözcüksel Edinç Kavramına ve Sözcük Bilgisi Dersine İlişkin Öğretmen Bilişi Sonuçları

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

Araştırmanın bulgularından ortaya çıkan sonuçlar, kısaca aşağıdaki biçimiyle özetlenebilir:

- İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili YÖK'ün belirlediği Türkçe ve İngilizce ders tanımlarında eşdeğerlilik bakımından bazı tutarsızlıklar yer almaktadır.
- Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili YÖK'ün belirlediği ders tanımında, sözcük bilgisinin bazı önemli boyutlarına ilişkin eksiklikler vardır.
- İngiliz Dili Eğitimi Programlarının Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili AKTS formlarında dersin amacına, öğrenme çıktılarına ve ders içeriğine yönelik bir uzlaşı görülmemektedir.

- Sözcük Bilgisi ders içeriği ve sözcük öğrenme stratejilerine ilişkin bazı noktalarda öğretmen ve öğrenci görüşleri uyuşmamaktadır.
- Öğretmen bilişine göre Sözcük Bilgisi dersinde, sözvarlığı bilgisinin genişliğinden daha çok sözvarlığı bilgisinin derinliğine ilişkin alıcı bilginin öncelendiği ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Aşağıda, bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak bir dizi öneriye yer verilmektedir. Öneriler "Ders Tanımı Önerisi", "İçerik Listesi Önerisi", "Sözcük Bilgisi Dersi için AKTS Formu Önerisi" "Uygulamaya Yönelik Öneriler" ve "Ardıl Çalışma Önerileri" başlıkları altında sunulmaktadır.

5.2.1. Ders Tanımı Önerisi

İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersi için önerilen ders tanımının var olan biçimi ve önerilen biçimi Türkçe ve İngilizce olarak aşağıdaki gibidir:

YÖK Ders Tanımı (Türkçe)
Sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişki; ön ek ve son ekler yardımıyla sözcük üretmek; sözlü ve yazılı dilde deyimler, söz öbekleri, eşdizimlilik, argo, güzel adlandırma, neolojizm, atasözleri ve öbeksi eylemler.
Önerilen Ders Tanımı (Türkçe)

Sözcüklerin sesletimini ve yazılışını bilmek; sözcüğün düz ve yan anlamlarını ayırt edebilmek; sözcükler arasındaki anlamsal ilişkileri fark etmek (çokanlamlılık, eşanlamlılık, karşıtanlamlılık, altanlamlılık, eşadlılık/eşseslilik, düzdeğişmece, eğretileme, güzel adlandırma vb.); sözcüğün biçimbilimsel (sözcük türleri, ekler, sözcük türetme kuralları ve işlemleri, vb.) özelliklerini bilmek; sözcüğün kullanımındaki sınırlılıkları fark edebilmek (biçem, kesit, lehçe, sıklık vb.); eşdizimler, söz öbekleri, öbeksi eylemler, kökteşler, deyimler, argo, atasözleri ve akademik/teknik sözcükler hakkında farkındalık kazanmak ve bunları yazılı ve sözlü dilde uygun bağlamlarda kullanabilmek; sözcük öğrenme stratejileri hakkında farkındalık geliştirerek sözvarlığını genişletmek.

YÖK Ders Tanımı (İngilizce)
Relationship between lexical items and structural forms; Word formation including prefixes and suffixes, idioms, collocations, slang, euphemisms, neologism, proverbs and phrasal verbs in spoken and written language.
Önerilen Ders Tanımı (İngilizce)
Knowing the pronunciation and the spelling of the words; being able to identify the denotative and connotative meanings of the words; the ability to perceive semantic relations with other words (polysemy, synonyms, antonyms, hyponymy, homonymy, metonymy, metaphor, euphemism, etc.); knowing the morphological

properties of the words (parts of speech, affixes, word formation rules and processes, etc.); being able to recognize the constraints on use (style, register, dialect, frequency, etc.); being able to recognize and use collocations, lexical phrases, phrasal verbs, cognates, idioms, slang words, proverbs and academic/technical words in written and spoken language; building awareness of vocabulary learning strategies and expanding vocabulary knowledge.

Sormacalardan, öğretmenler ile yapılan görüşmeden ve AKTS formlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak YÖK ders tanımına ilişkin değişiklik önerileri aşağıdaki gibidir:

YÖK ders tanımında yer alan birinci hedefin "Sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişki" belirgin olmadığı, buna ek olarak birinci hedefin ve ikinci hedefin (ön ek ve son ekler yardımıyla sözcük üretmek) aynı konulara işaret ettiği belirlendiği için, önerilen ders tanımında "sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişki" ifadesi yer almamaktadır. "Ön ek ve son ekler yardımıyla sözcük üretmek" ifadesi ise, önerilen ders tanımında "biçimbilimsel özellikler" başlığı altında belirtilmiştir.

"Söz öbekleri" YÖK ders tanımının yalnız Türkçesinde yer alırken, önerilen ders tanımının İngilizcesine de "lexical phrases" olarak eklenmiştir.

Önerilen ders tanımında birbirleri ile ilişkili kavram ve terimler gruplandırıldığı için, YÖK ders tanımındaki "güzel adlandırma", "sözcükler arasındaki anlamsal ilişkileri fark etmek" ifadesi altında diğer anlamsal ilişkiler (çokanlamlılık, eşadlılık vb.) ile beraber örnek olarak verilmiştir.

YÖK ders tanımındaki "neolojizm" terimine önerilen ders tanımında yer verilmemiştir. Ancak önerilen ders içerik listesinin Türkçe şeklinde "biçimbilimsel özellikler" başlığı altında yer alan sözcük türetme kuralları ve işlemlerine ilişkin "yeni sözcük oluşturma/uydurma" şeklinde örnek olarak verilmiştir. "neolojizm" terimi yerine "yeni sözcük oluşturma/uydurma" ifadesinin kullanılmasının nedeni öğretmenlerin bu terime aşina olmamalarıdır.

YÖK ders tanımından farklı olarak, önerilen ders tanımına eklenen noktalar aşağıda belirtilmiştir:

- Sözcüklerin sesletimini ve yazılışını bilmek
- Sözcüğün düz ve yan anlamlarını ayırt edebilmek
- Sözcükler arasındaki anlamsal ilişkileri fark etmek (çokanlamlılık, eşanlamlılık, karşıtanlamlılık, altanlamlılık, eşadlılık/eşseslilik, düzdeğişmece, eğretileme, güzel adlandırma vb.)
- Sözcüğün kullanımındaki sınırlılıkları fark edebilmek (biçem, kesit, lehçe, sıklık vb.)
- Kökteşler
- Akademik/teknik sözcükler
- Sözcük öğrenme stratejileri hakkında farkındalık geliştirerek sözvarlığını genişletmek

5.2.2. İçerik Listesi Önerisi

İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersi için önerilen yeni içerik listesinin Türkçe ve İngilizce şekli aşağıdaki gibidir. Çalışmada daha önce de belirtildiği gibi içerik listesinde rastlantısal sıralama yapılmıştır.

Önerilen Yeni Ders İçerik Listesi (Türkçe)

- Diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler
    - Çokanlamlılık
    - Eşanlamlılık
    - Karşıtanlamlılık
    - Altanlamlılık
    - Eşadlılık
    - Eşseslilik
    - Düzdeğişmece
    - Eğretileme
    - Güzel adlandırma vb.
- Biçimbilimsel özellikler
    - Sözcük türleri
    - Sözcük türetme (önek, son ek, kök)
    - Sözcük türetme kuralları ve işlemleri (birleştirme, ödünç alma, yeni sözcük oluşturma/uydurma, kaynaştırma, kırpma, kısaltma vb.)
    - Sözcük ailesi
- Düz anlam ve Yananlam
- Eşdizimler
- Söz öbekleri
    - Kalıplaşmış ifadeler
    - Yarı Kalıplaşmış ifadeler
- Deyimler
- Atasözleri

- Argo
- Öbeksi eylemler
- Kökteşler

    Doğru kökteşler

    Yanlış kökteşler
- Akademik/Teknik Sözcükler
- Sözcükte sıklık (düşük/yüksek sıklıktaki sözcükler)
- Kesit
- Biçem
- Lehçe
- Sözcük öğrenme stratejileri

    Metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme/Sözcüksel çıkarım yapma

    Sözcük defteri tutma

    Sözcüğün eklerini ve köklerini inceleme

    Sözcüğün eşanlam ve karşıtanlamlarıyla ilişkilendirme

    Sözcük türünü inceleme

    Sözlük kullanma

    Sözcüğü, önceki kişisel deneyimlerimizle ilişkilendirme

    Grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma

    Sözcük listeleri (Akademik Sözcük Listesi, Gazete Sözcük Listesi, vb.)

    Anlam haritaları kullanma vb.

Önerilen Yeni Ders İçerik Listesi (İngilizce)

- Semantic relations with other words

  Polysemy

  Synonymy

  Antonyms

  Hyponymy

  Homonymy

  Homophony

  Metonymy

  Metaphor

  Euphemismetc.

- Morphological features

  Parts of speech

  Word formation (prefixes, suffixes, roots)

  Word formation rules and processes (compounding, barrowing, neologism, blending, clipping, acronym etc.)

  Word families

- Denotation and Connotation
- Collocations
- Lexical phrases

  Fixed expressions

  Semi-fixed expressions

- Idioms
- Proverbs

- Slang words
- Phrasal verbs
- Cognates
    - True cognates
    - False cognates
- Academic/technical words
- Word frequency (high/low frequency words)
- Register
- Style
- Dialect
- Vocabulary learning strategies
    - Guessing meaning from textual context/Lexical inferencing
    - Keeping a vocabulary notebook
    - Analyzing affixes and roots
    - Connecting the word to its synonyms and antonyms
    - Analyzing parts of speech
    - Using a dictionary
    - Connecting word to a previous personal experience
    - Learn and practice new words with a study group
    - Using word lists (Academic Word List, Newspaper Word List, etc.)
    - Using semantic maps etc.

Tablo 34'te, önerilen yeni ders içerik listesindeki ders konularının, incelenen 27 üniversitenin AKTS formlarında yer alan ders içerik konuları (bkz. Tablo 11) ile karşılaştırılması yer almaktadır. Tablodaki "(-)" ile işaretlenmiş maddeler önerilen yeni ders içerik listesinde bulunmamaktadır.

Tablo 34. Önerilen yeni ders içerik listesi ile Sözcük Bilgi dersiyle ilgili AKTS formlarındaki içerik listesinin karşılaştırılması

1.	Ön ek ve son ekler
2.	Eşdizimler
3.	Öbeksi eylemler
4.	Deyimler
5.	Farklı konularda sözcük çalışmaları/tematik konular (-)
6.	Metin içindeki sözcüklerin anlamlarını tahmin etme
7.	Eş anlamlılar
8.	Argo
9.	Atasözleri
10.	Kökler
11.	Kalıplaşmış ifadeler/söz öbekleri
12.	Sözcük öğrenme stratejileri
13.	Biçem
14.	Kısaltmalar
15.	Karşıtanlamlılar
16.	Alıntı sözcükler
17.	Yan anlam
18.	Sözlük çalışması
19.	Sözlük türleri
20.	Sözcük oluşturma
21.	Eşsesli sözcükler
22.	Sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişki (-)
23.	Sözcük türetme teknikleri (bileşik sözcükler)
24.	Güzel adlandırma
25.	Neolojizm
26.	Kökenbilim (-)
27.	Sözcük türetme teknikleri (kırpma, dönüştürme,kaynaştırma)
28.	Akademik İngilizce
29.	Sesletim
30.	Düzanlam
31.	Doğru sözcük tanımları yapma (-)
32.	Biçimbilgisi
33.	İlgeçli öbekler
34.	Kafa karıştırıcı sözcükler (-)
35.	İlgeçler (-)
36.	Sözcüğün anlamsal boyutu (eşanlamlılık, çokanlamlılık, vs)
37.	Mecazi anlatımlar

38.	Eşyazılımlı sözcükler
39.	Sözcük aileleri
40.	Akademik İngilizcede öbeksi eylemler
41.	Akademik metinlerde kalıplaşmış ifadeler
42.	Sözcükleri tümce içinde kullanma (-)
43.	Temel (anahtar) önadlar, eylemler, adlar, belirteçler (-)
44.	Bağlaçlar (-)
45.	Kesit
46.	Kaynaştırma
47.	Başvuru formları (-)
48.	Sözcük bilgisi hakkında temel tanımlar (-)
49.	Sözcük ve kültür (-)
50.	Noktalama işaretleri (-)
51.	Sözcük öğretimi üzerine genel bilgiler (-)
52.	Grafikler ve diyagramlar (-)
53.	Aşırı kullanılan sıradan sözcükler yerine kullanılan alternatif sözcükler (-)
54.	İngilizce sözcüklerin tarihi (-)
55.	Akademik metinlerde eşdizimler
56.	Akademik metinlerde ilgeçler
57.	Akademik metinlerde geçen gerçekler, kanıtlar ve veriler ile ilgili kullanılan sözcükler
58.	Tartışma metinlerinde geçen sözcükler (-)
59.	Sözcük edinimi hakkında bilgi (-)
60.	Eğretileme
61.	Sözcüğün dilbilgisel bilgisi (-)
62.	Stratejik sözcükler (-)
63.	Derlemin sözcük çalışmalarındaki kullanımı (-)
64.	Özdeyişler (-)
65.	Resmi mektup (-)
66.	Sayılabilen ve sayılamayan sözcükler (-)
67.	Temel önadlar (-)
68.	Sözcükteki vurgu (-)
69.	Bileşik önadlar (-)
70.	Çoğul adlar (-)
71.	Rakamlar (-)
72.	Rakamlar ve istatistik (-)
73.	Başkalarının sözlerini aktarma (-)
74.	Karşılaştırma (-)
75.	Akademik metinlerde deyimler
76.	Akademik çalışmalarda yazma teknikleri (-)
77.	Sözcük kullanımındaki genel hatalar (-)
78.	Sözcük listeleri
79.	Sözcüklerin kullanım alanları: milli, bölgesel sözcükler (-)
80.	Sözcük bilgisinin geleceği (-)
81.	Sözcüklerin metin içinde kullanımı (-)
82.	Sayıların okunuşu (-)
83.	Tarihlerin okunuşu (-)
84.	Sözcüklerin yazılışı: “y” ile biten eylemler, -ing yapısı, “-ed” geçmiş zaman çekimi (-)
85.	Çokanlamlılık

Araştırma bulgularına dayanarak, *sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişki* ifadesi, belirgin olmadığı ve biçimbilimsel özelliklere ilişkin konulara işaret ettiği belirlendiği için, önerilen yeni ders içerik listesinde yer verilmemiştir.

Kökenbilim, bir dildeki sözcüğün hangi köke dayandığını, nereden geldiğini, başlangıçta hangi kavramı yansıttığını, hangi evrelerden geçtiğini araştıran, sözcüklerin hem biçimsel hem de anlamsal tarihini ele alan bilim dalıdır. Bu nedenle, *kökenbilim*, önerilen yeni ders içerik listesinde yer almamaktadır. Ancak, sözcüklerin köklerini ve eklerini anlamları ile beraber öğrenme, ayırt edebilme ve sözcük türetebilme, sözcük bilgisinin derinlik boyutunun bileşenlerinden birisi olduğu için, bu konular önerilen yeni ders içerik listesinde *kökenbilim* olarak değil de *biçimbilimsel özellikler* başlığı altında *sözcük türetme (ön ek, son ek ve kök)* olarak ele alınmıştır.

Doğru sözcük tanımları yapma, önerilen yeni ders içerik listesinde yer almamaktadır. Ancak önerilen ders tanımına göre, Sözcük Bilgisi dersinde, öğrencilerin sözcüklere ait düz ve yan anlamlarını ayırt edebilmeleri hedeflenmektedir.

İlgeçli öbekler önerilen yeni ders içerik listesindeki konu maddeleri arasında yer almamakta, ancak *kalıplaşmış ve yarı kalıplaşmış ifadeler* konusu bazı ilgeçli öbekleri de kapsamaktadır.

Sözcük Bilgisi yalnız alıcı bilgiyi değil, üretici bilgiyi de gerektirmektedir. Dolayısıyla *sözcükleri tümce içinde kullanma* ve *sözcüklerin metin içinde kullanımı* üretici bilgiyi gerektirir ve önerilen yeni ders içerik listesindeki tüm konularda, öğrenilen sözcük ve sözcüksel ifadelerin tümce ve metin içinde görülmesi ve

kullanılması önem taşımaktadır. Bu yüzden içerik listesindeki konulardan bağımsız olarak ele alınması gereken bir konu değildir.

Temel (anahtar) önadlar, eylemler, adlar, belirteçler; ilgeçler; bağlaçlar; noktalama işaretleri; sayılabilen ve sayılamayan sözcükler; temel önadlar; bileşik önadlar; çoğul adlar; rakamlar; başkalarının sözlerini aktarma; sayıların okunuşu; tarihlerin okunuşu ve sözcüklerin yazılışı:"y" ile biten eylemler, -ing yapısı, "-ed" geçmiş zaman çekimi önerilen yeni ders içerik listesindeki konular arasında bulunmamaktadır. Sözcük Bilgisi, İngiliz Dili Eğitimi Programlarının ikinci akademik yarıyılında yer alan bir derstir. Öğrenciler bu programlara belirli bir düzeyde İngilizce bilgisi ile başlamaktadır. Önerilen içerik listesinde bulunmayan bu konular hakkındaki bilginin, öğrencilerin artalan bilgilerinde yer aldığı, bu konuların dilbilgisi ya da yazma gibi diğer genel dil derslerinde de ele alınabileceği düşünülmektedir.

Sözcükteki vurgu önerilen yeni ders içerik listesindeki konular arasında bulunmamaktadır, ancak yeni ders tanımında, dersin hedeflerinden birisi olan *sözcüklerin sesletimini ve yazılışını bilmek* içinde yer almaktadır.

Başvuru formları; sözcük öğretimi üzerine genel bilgiler; grafikler ve diyagramlar; özdeyişler; resmi mektup; karşılaştırma akademik çalışmalarda yazma teknikleri ve *İngilizce sözcüklerin tarihi*, Sözcük Bilgisi ders kapsamı dışında olduğu için önerilen yeni ders içerik listesinde bulunmamaktadır.

Kafa karıştırıcı sözcükler; aşırı kullanılan sıradan sözcükler yerine kullanılan alternatif sözcükler; tartışma metinlerinde geçen sözcükler; stratejik sözcükler; sözcük kullanımındaki genel hatalar; sözcük edinimi hakkında bilgi; sözcük bilgisi

hakkında temel tanımlar; farklı konularda sözcük çalışmaları/tematik konular ve *sözcük bilgisinin geleceği* önerilen yeni ders içerik listesinde başlık olarak bulunmamaktadır. Bu konuların Sözcük Bilgisi ders kapsamında öğrencilere aktarılan diğer ana başlıklar altında yer alabileceği düşünülmektedir.

Sözcüğün dilbilgisel bilgisi, önerilen yeni ders içerik listesinde *biçimbilimsel özellikler* ana konu başlığı altında yer almaktadır.

Önerilen yeni ders içerik listesinde *derlemin sözcük çalışmalarındaki kullanımı* ana başlıklardan birisi olmamakla beraber *derlem*in Sözcük Bilgisi ders kapsamında yer alan konuların öğretimi ve öğreniminde, öğretmen ve öğrenciler için kullanılabilecek etkili bir araç olduğu düşünülmektedir.

Sözcüklerin kullanım alanları: milli, bölgesel sözcükler, önerilen yeni ders içerik listesindeki *argo, kesit ve lehçe* ana konu başlıkları altında ele alınabilecek konulardır.

5.2.3. Sözcük Bilgisi Dersi için AKTS Formu Önerisi

Çalışmanın sonunda Sözcük Bilgisi dersi için önerilen yeni ders tanımındaki hedefler (bkz. 5.2.1) ve yeni içerik listesindeki (bkz. 5.2.2) ders konularından yararlanılarak, örnek bir AKTS formu hazırlanmıştır. Formda yer alan haftalık ders konularının ve sözcük öğrenme stratejilerinin sıralanması esneklik taşımaktadır. Önerilen AKTS formu bir taslaktır ve Türkçe ve İngilizce şeklinde örnek olarak sunulmuştur.

X ÜNİVERSİTESİ					
İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ					
Dersin Adı:	SÖZCÜK BİLGİSİ	Sorumlu Öğretim Üyesi:	x		
Ait Olduğu Programın Adı:	İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ	Yarıyılı: 2	Bahar	Kodu:	x
Dersin Türü	( ) Seçmeli	(x) Zorunlu			
Dersin Verildiği Düzey	( ) Ön Lisans	(x) Lisans	( ) Yüksek Lisans	( ) Doktora	
Süre	14 hafta				
Ön Koşullar	(x) Yok ( ) Var …… ……..				
Dersin Kredisi	3				
AKTS Kredisi	4				
Dersin Amacı	Bu ders öğrencilerin sözcükleri doğru sesletebilme ve yazabilme, sözcüğün düz ve yan anlamlarını ayırt edebilme, sözcükler arasındaki anlamsal ilişkileri, sözcüğün kullanımdaki sınırlılıkları ve biçimbilimsel özellikleri fark edebilme becerisini geliştirmeyi; eşdizimler, söz öbekleri, öbeksi eylemler, kökteşler, deyimler, argo, atasözleri ve akademik/teknik sözcükler hakkında farkındalık kazanmalarını ve bunları yazılı ve sözlü dilde uygun bağlamlarda kullanabilmelerini sağlamayı; sözcük öğrenme stratejileri hakkında farkındalık geliştirerek sözvarlığını genişletmeyi amaçlamaktadır.				

Dersin Öğrenme Kazanımları
Yeni öğrenilen sözcükleri doğru seslendirebilir ve yazabilir.
Sözcüğün düz ve yan anlamlarını ayırt edebilir.
Çokanlamlılık, eşanlamlılık, karşıtanlamlılık, altanlamlılık, eşadlılık/eşseslilik, düzdeğişmece, eğretileme, güzel adlandırma vb. sözcükler arasındaki anlamsal ilişkiler hakkında bilgi sahibi olur.
Biçem, kesit, lehçe, sıklık vb. sözcüğün kullanımındaki sınırlılıkları ayırt edebilir.
Sözcük türlerini, türetme kurallarını ve işlemlerini açıklayabilir.

Ön ek ve son ekleri uygun biçimde kullanabilir.
Eşdizimleri, söz öbeklerini, öbeksi eylemleri, kökteşleri, deyimleri, argo sözcükleri, atasözlerini ve akademik/teknik sözcükleri ayırt edebilir.
Eşdizimleri, söz öbeklerini, öbeksi eylemleri, kökteşleri, deyimleri, argo sözcükleri, atasözlerini ve akademik/teknik sözcükleri yazılı ve sözlü dilde uygun bağlamlarda kullanabilir.
Çeşitli sözcük öğrenme stratejilerini kullanabilir.
Sözvarlığını geliştirir.

Dersin Karşıladığı Program Yeterlikleri	**Kazanımların İlgili Olduğu Program Yeterliklerini Karşılama Derecesi** **Katkı Düzeyi**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
PY6 Dil öğrenme stratejilerini etkili şekilde kullanabilme becerisi					x
PY7 Günlük ve mesleki hayatta karşılaşacakları farklı yazılı metinleri anlama, yorumlama ve değerlendirebilme becerisi					x
PY9 Günlük ve mesleki hayatta karşılaşabilecekleri farklı ortamlarda sözel iletişim kurabilme becerisi					x
PY11 Dile özgü kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri kavrayabilme becerisi				x	
PY12 İnsan dilinin özellikleri, yapısı ve işleyişini anlamaya ve çözümlemeye yönelik bilgiye sahip olma ve kullanabilme becerisi			x		
PY14 Dil öğrenmeye ilişkin kavram ve süreçleri anlamaya ve çözümlemeye yönelik bilgiye sahip olma ve kullanabilme becerisi				x	

HAFTALIK KONULAR (İÇERİK) VE KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Hafta	Konu/İçerik	Kullanılan öğretim yöntem ve teknik
1	Sözcüksel edinç ve sözcük bilgisi hakkında temel tanımlar ve kavramlar; sözcük öğrenme stratejilerinin tanıtılması; sözcük öğrenme araçlarının tanıtılması (derlemler, çevrimiçi sözlükler vs.)	Anlatım, okuma, inceleme, soru-cevap
2	Sözcüğün biçimbilimsel özellikleri: Sözcük türleri, ön ek, son ek ve kök, sözcük ailesi. ***Strateji: Sözcük türünü inceleme; sözcüğün eklerini ve köklerini inceleme***	Anlatım, okuma, inceleme, soru-cevap
3	Sözcüğün biçimbilimsel özellikleri: Sözcük türetme kuralları ve işlemleri (birleştirme, ödünç alma, yeni sözcük oluşturma/uydurma, kaynaştırma, kırpma vb.) ***Strateji: Sözlük kullanma***	Anlatım, okuma, inceleme, soru-cevap
4	Diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler (çokanlamlılık, eşanlamlılık, karşıtanlamlılık, altanlamlılık) ***Strateji: Sözcüğü eşanlam ve karşıtanlamlarıyla ilişkilendirme***	Anlatım, okuma, inceleme, soru-cevap
5	Diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler (eşadlılık, eşseslilik, düzdeğişmece, eğretileme, güzel adlandırma) ***Strateji: Sözcük defteri tutma***	Anlatım, okuma, inceleme, soru-cevap
6	Düz anlam ve yan anlam ***Strateji: Anlam haritaları kullanma; sözlük kullanma***	Anlatım, okuma, inceleme, soru-cevap
7	Kökteşler (doğru kökteşler ve yanlış kökteşler) ***Strateji: Grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma***	Anlatım, okuma, inceleme, soru-cevap, grup çalışması/ikili çalışma
8	Eşdizimler ***Strateji: Sözcük defteri tutma; anlam haritaları kullanma***	Anlatım, okuma, inceleme, soru-cevap
9	Sözcükte sıklık; kesit ***Strateji: Grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma***	Anlatım, okuma, inceleme, soru-cevap, grup çalışması/ikili çalışma
10	Biçem; lehçe; argo	Anlatım, okuma,

	Strateji: Sözcüğü, önceki kişisel deneyimlerimizle ilişkilendirme; grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma; sözcük defteri tutma	inceleme, soru-cevap, grup çalışması/ikili çalışma
11	Söz öbekleri: Kalıplaşmış ve yarı kalıplaşmış ifadeler ***Strateji: Metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme/sözcüksel çıkarım yapma***	Anlatım, okuma, inceleme, soru-cevap
12	Öbeksi eylemler ***Strateji: Metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme/sözcüksel çıkarım yapma***	Anlatım, okuma, inceleme, soru-cevap
13	Akademik/teknik sözcükler ***Strateji: Sözcük listeleri (bazı sözcük listelerinin tanıtılması); sözcük defteri tutma***	Anlatım, okuma, inceleme, soru-cevap
14	Deyimler ve atasözleri ***Strateji: Grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma***	Anlatım, okuma, inceleme, soru-cevap, grup çalışması/ikili çalışma

ÖLÇME DEĞERLENDİRME

Dersin işlenişi sırasında kullanılan ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri	Yazılı sınav, ödev değerlendirmesi

Değerlendirme sistemi

	Sayısı	Katkı Payı (%)
Ara sınav	1	% 30
Final	1	%30
Ödev	12	%40

Proje		
Rapor		
Performans		
Sunu		
Staj/Uygulama		
Diğer		
Diğer		
Toplam	14	%100

Tahmin Edilen Öğrenci İş Yükü-Saat- (AKTS)

Etkinlikler	**Sayısı**	**Süresi (Saat)**	**Toplam İş Yükü**
Ders Süresi (Ara Sınav ve Final Haftası Bu Süreye Dahil Değildir; 14 x Haftalık Toplam Ders Saati)	x	x	x
Sınıf Dışı Ders Çalışma Süresi (Öncalışma, Pekiştirme)	x	x	x
Ödevler	x	x	x
Arasınava Hazırlık	x	x	x
Arasınavlar	x	x	x
Yarıyıl/Yıl Sonu Sınavına Hazırlık	x	x	x
Yarıyıl/Yıl Sonu Sınavı	x	x	x
Sunuya Hazırlık	x	x	x
Sunu	x	x	x
Proje Hazırlık	x	x	x
Rapor Hazırlık	x	x	x
Diğer (…….)	x	x	x
Toplam İş Yükü	x	x	x
Toplam İş Yükü / 30	x	x	x
Dersin AKTS Kredisi	x	x	x

DERSTE KULLANILAN KAYNAKLAR

1	Shaw, E. M. (2011). Teaching vocabulary through data-driven learning.

	http://corpus.byu.edu/coca/files/Teaching_Vocabulary_Through_DDL.pdf
2	McCarthy, M. J ve O'Dell, F. (2009). English Vocabulary in Use (Advanced Level). Cambridge: CUP
3	Schmitt, N. (2000). Vocabulary in language teaching. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
4	McCarten, J. (2007). Teaching Vocabulary: Lessons from the corpus, Lessons from the classroom. USA: CUP
5	Jackson, H. ve Amvela, E. Z. (2007). Words, meaning and vocabulary: An introduction to modern English lexicology. London: Continuum
6	Gairns, R ve Redman, S. (2010). Oxford Word Skills (Advanced). Oxford: OUP
7	Ders Notları ve Powerpoint sunumları
8	İnternet Kaynakları: http://corpus.byu.edu/coca/ http://www.just-the-word.com/ http://forbetterenglish.com/ http://www.onelook.com/

X UNIVERSITY					
ENGLISH LANGUAGE TEACHING					
Course Title:	LEXICAL COMPETENCE	Lecturer:	x		
Department:	ENGLISH LANGUAGE TEACHING	Semester: 2	Spring	Course Code:	x
Course Type:	( ) Optional	(x) Compulsory			
Level:	( ) Short Cycle	(x) First Cycle	( ) Second Cycle	( ) Third Cycle	
Duration:	14 weeks				
Prerequisities	(x) No ( ) Yes				
Course Credits	3				
ECTS Credits	4				
Objectives of the Course	This course aims to develop the students' skills and knowledge in pronouncing and spelling the words correctly; identifying the denotative and connotative meanings of the words; perceiving the semantic relations with other words, the constraints on use and morphological features of the words; recognizing and using collocations, lexical phrases, phrasal verbs, cognates, idioms, slang words, proverbs and academic/technical words in written and spoken language; building awareness of vocabulary learning strategies and expanding vocabulary knowledge.				

Learning Outcomes
By the end of this course, the students will be able to pronounce and spell the new words.
They will be able to identify the denotative and connotative meanings of the words.
They will be able to develop their knowledge of semantic relations such as polysemy, synonyms, antonyms, hyponymy, homonymy, metonymy, metaphor, euphemism, etc.
They will be able to identify the constraints on use of the words such as style, register, dialect, frequency and etc.
They will be able to explain the words 'parts of speech, word formation rules and processes.
They will be able to use affixes appropriately.

They will be able to identify collocations, lexical phrases, phrasal verbs, cognates, idioms, slang words, proverbs and academic/technical words in written and spoken language.
They will be able to use collocations, lexical phrases, phrasal verbs, cognates, idioms, slang words, proverbs and academic/technical words in written and spoken language.
They will be able use various vocabulary learning strategies.
They will be able to develop their vocabulary knowledge.

Programme Outcomes	**Contribution of Learning Outcomes to Programme Outcomes** **Contribution Level**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
PO6 Use language learning strategies effectively					x
PO7 Understand, interpret and evaluate different written texts that they may encounter in their daily and professional life					x
PO9 Communicate orally in different contexts that they may encounter in their daily and professional life					x
PO11 Comprehend the concepts related to language and the relationships between these concepts				x	
PO12 Comprehend and analyze the features, structure and mechanism of human language			x		
PO14 Comprehend and analyze the concepts and processes related to language learning				x	

WEEKLY DETAILED COURSE CONTENTS AND TEACHING METHODS AND TECHNIQUES		
Week	**Contents**	**Methods and Techniques**
1	Some definitions and key concepts about lexical competence and vocabulary knowledge; introduction to vocabulary learning strategies and vocabulary learning tools (corpora, online dictionaries etc.)	Lecturing, reading, analyzing, questions and answers
2	Morphological features: Parts of speech, prefixes, suffixes and roots. ***Strategy: Analyzing parts of speech; analyzing affixes and roots***	Lecturing, reading, analyzing, questions and answers
3	Morphological features: Word formation rules and processes (compounding, barrowing, neologism, blending, clipping, acronym etc.) ***Strategy: Using a dictionary***	Lecturing, reading, analyzing, questions and answers
4	Semantic relations with other words (polysemy, synonymy, antonyms, hyponymy) ***Strategy: Connecting the word to its synonyms and antonyms***	Lecturing, reading, analyzing, questions and answers
5	Semantic relations with other words (homonymy, homophony, metonymy, metaphor, euphemism etc.) ***Strategy: Keeping a vocabulary notebook***	Lecturing, reading, analyzing, questions and answers
6	Denotation and connotation ***Strategy: Using semantic maps; using a dictionary***	Lecturing, reading, analyzing, questions and answers
7	Cognates (true and false cognates) ***Strategy: Learn and practice new words with a study group***	Lecturing, reading, analyzing, questions and answers, group/pair work
8	Collocations ***Strategy: Keeping a vocabulary notebook; using semantic maps***	Lecturing, reading, analyzing, questions and answers
9	Word frequency; style ***Strategy: Learn and practice new words with a***	Lecturing, reading, analyzing, questions and answers, group/pair

	study group	work
10	Register; dialect; slang words ***Strategy: Connecting word to a previous personal experience; learn and practice new words with a study group; keeping a vocabulary notebook***	Lecturing, reading, analyzing, questions and answers, group/pair work
11	Lexical phrases: Fixed and semi-fixed expressions ***Strategy: Guessing meaning from textual context/lexical inferencing***	Lecturing, reading, analyzing, questions and answers
12	Phrasal verbs ***Strategy: Guessing meaning from textual context/lexical inferencing***	Lecturing, reading, analyzing, questions and answers
13	Academic/technical words ***Strategy: Using word lists (Introducing some word lists); keeping a vocabulary notebook***	Lecturing, reading, analyzing, questions and answers
14	Idioms and proverbs ***Strategy: Learn and practice new words with a study group***	Lecturing, reading, analyzing, questions and answers, group/pair work

TESTING AND ASSESSMENT		
Assessment types and techniques	Written exams, assignments	
Assessment Criteria		
	Quantity	Weight (%)
Midterm Exam	1	% 30
Final Exam	1	%30
Assignments	12	%40
Projects		
Reports		
Participation		
Presentations		

Internship/Practice		
Other		
Total	14	%100

Planned Student Workload -Hour- (ECTS)			
Activities	**Quantity**	**Duration (Hour)**	**Total Workload**
Class Time (exam weeks are excluded; 14 x Total study hours in a week)	x	x	x
Study Hours out of Class (study and practice before class)	x	x	x
Assignments	x	x	x
Preparation for Midterm Exams	x	x	x
Midterm Exams	x	x	x
Preparation for Final Exam	x	x	x
Final Exam	x	x	x
Preparation for Presentations	x	x	x
Presentations	x	x	x
Preparation for Projects	x	x	x
Preparations for Writing Reports	x	x	x
Others (…….)	x	x	x
Total Workload	x	x	x
Total Workload /30	x	x	x
ECTS Credits	x	x	x

TEXTBOOKS and REFERENCES	
1	Shaw, E. M. (2011). Teaching vocabulary through data-driven learning. http://corpus.byu.edu/coca/files/Teaching_Vocabulary_Through_DDL.pdf
2	McCarthy, M. J & O'Dell, F. (2009). English Vocabulary in Use (Advanced Level). Cambridge: CUP
3	Schmitt, N. (2000). Vocabulary in language teaching. Cambridge, U.K.:

	Cambridge University Press.
4	McCarten, J. (2007). Teaching Vocabulary: Lessons from the corpus, Lessons from the classroom. USA: CUP
5	Jackson, H. & Amvela, E. Z. (2007). Words, meaning and vocabulary: An introduction to modern English lexicology. London: Continuum
6	Gairns, R & Redman, S. (2010). Oxford Word Skills (Advanced). Oxford: OUP
7	Class Notes & PowerPoints
8	Internet Sources http://corpus.byu.edu/coca/ http://www.just-the-word.com/ http://forbetterenglish.com/ http://www.onelook.com/

Önerilen AKTS formunun, haftalık konular (içerik) bölümünde rastlantısal olarak sunulan sözcük öğrenme stratejilerinden olan *metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme/sözcüksel çıkarım yapma* ile ilgili "örnek bir ders planı" hazırlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, *metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme/sözcüksel çıkarım yapma* stratejisi, gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin Sözcük Bilgisi dersinde en fazla yer almasını düşündüğü ve önemli bulduğu stratejidir. Ayrıca bu strateji, öğrencilerin en fazla güçlük çektiği stratejiler arasında yer almaktadır. Diğer bir yandan *metindeki bağlamdan bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme ya da sözcüksel çıkarım yapma*, önerilen yeni ders içerik listesindeki birçok konu hakkındaki bilgiyi kapsamakta ve bu bilgilerin kullanımını gerektirmektedir. Tüm bu sebeplere dayalı olarak hazırlanmış olan örnek ders planı İngilizce olarak aşağıdaki gibidir (örnek ders planının yalnız dersin adı, konusu, amacı, hedefi, öğrenme çıktıları ve açıklamaları Türkçe olarak verilmiştir):

Örnek Ders Planı

Ders: Sözcük Bilgisi

Konu: Bilinmeyen sözcükleri bağlamdan tahmin etme/sözcüksel çıkarımda bulunma

Amaç: Öğrencilere bilinmeyen sözcükleri bağlamdan tahmin etme/sözcüksel çıkarımda bulunma stratejisini tanıtmak; öğrencilerin bu stratejiyi kullanmasını sağlamak

Hedef: Bilinmeyen sözcükleri bağlamdan tahmin etme/sözcüksel çıkarımda bulunma stratejisi hakkında farkındalık geliştirme; bilinmeyen sözcükleri bağlamdan tahmin ederken, farklı bilgi kaynaklarını kullanabilme

Öğrenme Çıktısı: Bu dersin sonunda öğrenciler bilinmeyen sözcükleri bağlamdan tahmin etme/sözcüksel çıkarımda bulunma stratejisinin ne demek olduğunu açıklayabilir; bir metinde karşılaştığı bilinmeyen sözcükleri tahmin ederken farklı bilgi kaynaklarını kullanabilir ve sözcüğün anlamını açıklayabilir

Açıklama: Giriş bölümünde *bilinmeyen sözcükleri bağlamdan tahmin etme/sözcüksel çıkarımda bulunma* stratejisi hakkında öğretmen tarafından genel bilgi verilir (bkz. Introduction, s. 178) ve öğrencilere sözcüksel çıkarım yaparken kullanabilecekleri *bilgi kaynakları sınıflaması* tanıtılır (bkz. Knowledge Sources Used in Lexical Inferencing and Their Definitions, s. 179-180). Bunu, öğrencilerin bu sınıflamada yer alan her bir bilgi kaynağından nasıl yararlanabileceğini örneklerle gösteren bölüm takip eder (bkz. Strategy Training Materials for Guessing Vocabulary/Lexical Inferencing, s. 180-187). Bu bölümde, öğrencilere özgün metinler (yatık yazılı olanlar) sunulur. Her bir metinde, anlamının tahmin edilerek bulunması istenilen bir sözcük (koyu renkte yazılılı olanlar) yer alır. Daha sonra, öğretmen öğrencilere, önceden tanıtılan farklı bilgi kaynaklarının (bkz. s. 179-180)

her birini kullanarak, sözcüklerin anlamlarının nasıl tahmin edilebileceğini açıklar (açıklamalar özgün metinlerin altında yazılmıştır). Ders planının sonunda ise, *bilinmeyen sözcükleri bağlamdan tahmin etme/sözcüksel çıkarımda bulunma* stratejisinin kullanımını pekiştirecek üç örnek etkinlik (bkz. s. 188-191) öğrencilere sunulur. Örnek etkinliklerde farklı kaynaklardan alınmış özgün metinler yer almaktadır. Her bir metinde, anlamları tahmin edilerek bulunması istenilen sözcükler koyu renkle vurgulanmıştır. Öğrencilerden, sözcüklerin anlamlarını tahmin etmeleri ve tahminde bulunurken hangi bilgi kaynaklarını kullandıklarını, metinlerin altında yer alan tabloya yazmaları istenir.

A SAMPLE LESSON PLAN

GUESSING THE MEANINGS OF UNKNOWN WORDS/LEXICAL INFERENCING

Introduction

Encountering many unknown words in a text may affect the reading comprehension and even general L2 proficiency of language learners. Unknown words may also prevent L2 learners from perceiving the reading texts as a whole, and cause them to read word by word (Nassaji, 2003). Therefore, Oxford (1990) maintains that good second language learners are strategic and they are able to make informed guesses about the meanings of unknown words based on context clues.

Guessing the meanings of unknown or unfamiliar words from context is one of the most favored vocabulary learning strategies among second language learners. While inferring the meaning, language learners use different types of clues including contextual ones (Paribakht & Wesche, 1999). Learners, who can guess the meanings of words, are able to read, understand and decipher words independently and without any guidance in and outside the class.

When readers encounter new words, they use a variety of strategies. These strategies include ignoring unknown words, looking them up in a dictionary, writing them down to consult a teacher or attempting to make inferences about them from context. Lexical inferencing which simply refers to inferring the meaning of unknown words is defined by Oxford (1990, p. 47) as "using a variety of linguistic and nonlinguistic clues to guess the meanings of all the words when the learner does not know them".

Knowledge sources simply refer to finding information about words. Researchers have created different taxonomies of knowledge sources used in L2 lexical inferencing (Nassaji, 2003; Paribakht and Bengeleil, 2004; Schmitt and McCarthy, 1997). One of the common taxonomies formed by Paribakht and Bengeleil (2004, p.231) is provided below.

Knowledge Sources Used in Lexical Inferencing and Their Definitions

I. Linguistic Sources

A. L2-Based Sources

1. Word Level

a. Word Association

Association of the target word with another familiar word or a network of words

b. Word Collocation

Knowledge of words that frequently occur with the target word

c. Word Morphology

Morphological analysis of the target word, based on knowledge of grammatical inflections, stem and affixes

d. Homonymy

Knowledge of form (orthographic or phonetic) similarity between the target word or a part of it and another word- that is, mistaking the target word for another that resembles it

2. Sentence Level

a. Sentence Meaning

The meaning of part or all of the sentence containing the target word

b. Sentence Grammar

Knowledge of the syntactic properties of the target word, its speech part, and word order constraints

c. Punctuation

Knowledge of rules of punctuation and their significance

3. Discourse Level

a. Discourse Meaning

The perceived general meaning of the text and sentences surrounding the target word (i.e. beyond the immediate sentence that contains the target word)

b. Formal Schemata

Knowledge of the macrostructure of the text, text types and discourse patterns and organization

c. Text Style and Register

Knowledge of stylistic and register variations in word choice

B. L1-Based Sources

L1 Knowledge

Knowledge of words in L1 that have collocational relationship with the L1 equivalent of the target word, assuming that the same relationship/word exists in the target language

II. Nonlinguistic Sources

World Knowledge

Nonlinguistic knowledge, including knowledge of the topic of the text and other related background knowledge

STRATEGY TRAINING MATERIALS FOR GUESSING VOCABULARY/LEXICAL INFERENCING

Below are several example sentences and short passages taken from Corpus of Contemporary American English (COCA) to introduce how to make use of these knowledge sources.

1. **Word Association**

*My grandmother was not merely a **terrific** cook, but also a dogged food reporter, an intrepid food explorer, and a curious food historian.*

Word associations might be misleading.In this sentence “terrific” may make students think of the word “terrible”. They may conclude that “terrific” must be “extremely bad/horrible”. The use of one level cue may result in missguessing such as the inappropriate association between “terrific” and “terrible”.

2. **Word Collocation**

*The common ground at Occupy Oakland is anger over economic inequality and a desire to **hoist** a local flag in the Occupy Wall Street movement.*

“Hoist” is the new word here. By looking at the sentence, we can first understand that “hoist”is a verb and it precedes the noun “flag”. Here we can think of the other familiar verbs which collocate with “flag” (e.g. *raise* a flag; *fly* a flag etc.). Let’s put this meaning back in the sentence and we will see that it makes sense.

3. **Word Morphology**

*Since time **immemorial** farmers have planted seeds and battled weeds in the never-ending quest to maximize crop yield. Today the war on weeds continues, but our tools have changed.*

If we look at the word “immemorial” carefully, we can see the word “memory” inside which is probably familiar to us. Then we can see the suffix –al, which means “referring/relating to”, so “memorial” means “of memory” or “serving to help people remember something/somebody”. Next we can see the prefix –im, which means “not”. As a result, “memorial” must be “not of memory” or “can’t be remembered”.

4. **Homonymy**

*She's gracious and deferential, hesitating to **opine** on a subject unless she knows exactly what she's talking about.*

“Opine” seems like something from opinion, so it means “to have an opinion”. This example illustrates a successful inference using the knowledge source “homonymy”.

However, “homonymy” can complicate the lexical inferencing process as illustrated in the example below:

*He processes in a hasty and haphazard manner, which ignores **nuance** and subtlety.*

In this sentence, one can mix up “nuance” and “nuisance” which are spelled similarly.

5. Sentence Meaning

*Ironically, in an information age whose motto is “getting connected” and becoming part of the “global network”, our real life links with tradition and connectedness to home, family and school appear to be **waning**.*

The meaning of “waning”could be inferred because the sentence starts with the word “ironically” and it is used for saying that a situation has developed in an unexpected way. Additionaly, the expressions “getting connected” and “connected to home …” takes attention. As a result, the meaning of “waning” must be the opposite of these expressions such as “weakening”, “decreasing” or “disappearing”.

6. Sentence Grammar

*Southern New England Indians were customarily buried with a few prized personal possessions to take with them to Cautantowwit's house, where they expected to **dwell** forever.*

In this sentence, the relative pronoun “where” helps us to guess the meaning of the unknown word. We know that the relative pronoun “where” cannot be used if you are not describing/refering to some sort of a place or location. Regarding the meaning of the sentence, we can say that it is Cautantowwit's house where Southern New England Indians expected to “live” forever after death. Therefore “dwell” is a verb and its meaning must be “live”.

7. Punctuation

*Thanks to Bryan's contributions to **metrology**, the science of measuring the performance of machine tools, the metalworking industry now achieves tolerances that seemed pure fantasy in those days.*

The phrase between commas is known as apposition with the noun before it, so the meaning of “metrology” can be inferred. In the sentence the expression “the science of measuring the performance of machine tools” helps us to understand what “metrology” is.

8. Discourse Meaning

This is a simple test you can use to make sure your senses are up to par. Test Odor identification. Close your eyes and have a partner put two different-smelling foods under your nose, one at time -- pizza and chocolate, for example, or apple and cheddar cheese. If you can't distinguish odors well, you may benefit from taking a food supplement called phoschol -- short for phosphatidylcholine, a substance that raises levels of a neurotransmitter that sends ***olfactory*** *signals to the brain. In one experiment by Dr. Hirsch, 40 percent of smell-impaired people reported improvement after taking phoschol.*

When using this knowledge source, we should look at the entire paragraph or the whole reading passage in order to infer the meaning of the target word. In this example we see that the whole passage is about smelling, so “olfactory signals” might refer to the ones relating to the sense of smell.

9. Formal Schemata

It is no small challenge to achieve the two goals of stimulating the economy now with less tax revenues and more spending, while ***shrinking*** *the deficit later with more taxes and less spending.*

In this sentence “while” is used as one of the adversative conjunctions and this helps us to infer the meaning of “shrinking”. The first part of the sentence focuses on the idea that less tax revenues and more spending will increase/promote/encourage the economy, so we can easily say that more taxes and less spending will decrease the deficit. As a result “shrinking” must be “decreasing” or “diminishing”.

Allergy affects different children in different ways, and many children suffer from more than one allergy. Up to 8% of children are affected by a food allergy that results in an immediate reaction, but some food allergies may also be more ***subtle*** *because they cause some illnessness such as diarrhoea, reflux, poor weight gain and eczema which can be more difficult to diagnose.*

In this sentence we can infer the meaning of the unknown word after reading the clause following "because". The subordinate clause provides the reason why we think some food allergies are more subtle (cause-effect). On the other hand, the conjunction "but" used here describes contrasting points represented by "immediate" and "subtle" (compare-contrast). So, "subtle" must mean "not immediately obvious", "difficult to detect".

Recognizing that repetition is a powerful teaching tool, one must acknowledge that repetition can also become one of the most significant causes for boredom. Incorrect repetition can create poor habits that are difficult to break, and excessive repetition of any skill can become monotonous and ***tedious****. Research indicates that simple repetition without purpose does not result in better performance.*

By looking at the sentences we can first understand that the negative aspects of repetition are discussed. "Tedious" is an adjective and the words "boring (boredom)", "monotonous" and "tedious" must be closely related or synonymous to each other.

10. Text Style and Register

Your skin protects your body from heat, injury, and infection. It also protects your body from damage caused by ultraviolet (UV) radiation (such as from the sun or sunlamps). Normal cells grow and divide to form new cells as the body needs them. When normal cells grow old or get damaged, they usually die, and new cells take their place. But sometimes this process goes wrong. New cells form when the body doesn't need them, and old or damaged cells don't die as they should. The buildup of

extra cells often forms a mass of tissue called a growth or tumor. Cancer begins in cells, the building blocks that make up tissues. Tissues make up the skin and other organs of the body. Skin cancer is the most common type of cancer in the United States. Each year, more than 68,000 Americans are diagnosed with ***melanoma****, and another 48,000 are diagnosed with an early form of the disease that involves only the top layer of skin (Adapted from "U.S. Department of Health and Human Services", n.d.)*

The style and register of a text is shaped according to its purpose and audience. The language used in a piece of writing can be formal or informal, technical or sophisticated, academic or non-academic and so on. For the unknown word "melanoma" in the text above we can easily say that it is a word used in medical terminology. So it must be related to the topic of the text which is "skin cancer". Considering this, "melanoma" must be an illness and one type of skin cancer.

11. L1 Collocation

If the target language is closer to the native language, it is easier for the learners to benefit from some of the similarities (e.g. the use of true cognates) while guessing the meaning of unknown words. However, false friends may be misleading and cause confusion.

Thankfully, many of my closest friends, family members and co-workers have been wonderfully ***sympathetic****, and for that I'm grateful. Others have seemed reluctant to talk about my grief, and I suspect that it's because they're trying to stay in denial about the prospect of losing their own animal or trying not to remember the death of a previous one. My least-favorite reaction comes from those who are aiming to be supportive but regularly ask me when I'm going to adopt another dog.*

Although the word "sympathetic" in English looks or sounds similar to the word

"sempatik" in Turkish, they differ significantly in meaning. "Sympathetic" means "feeling or showing concern about someone who is in a bad situation". However, "sempatik" means "loveable" in Turkish. Thus, "sympathetic" is a false friend and it may be a source of wrong guesses. If we are not certain about our guesses, we can make use of the other knowledge sources. For example, in this text "discourse meaning (reluctant to talk about my grief)" might facilitate to check the meaning of the word.

*From an institutional **perspective**, there is an acknowledgment that students attend a community college for a number of reasons, which necessitates the need to differentiate students in terms of their intent. The credit-hour approach allows for the use of student behavior to determine student intent. An alternative **perspective** suggests that intent is expressed through enrollment or on a self-reported survey.*

In English the word "perspective" shares similar meaning and spelling with the word "perspektif/bakış açısı" in Turkish. Therefore, the words such as perspective, control and depression are true cognates and they facilitate successful inferencing.

12. World Knowledge

*Having everyone (except minor children) sign a **lease** makes each person a cotenant, with the same rights and responsibilities for paying the rent, taking proper care of your property, and complying with other terms of your agreement. Failing to have everyone sign the lease can cause landlords many legal problems: You may end up with too many occupants or overcrowding (perhaps in violation of health and safety codes) and/or people you have not screened properly. If a resident who is not a legal tenant causes problems, you may have trouble evicting them, depending on how long the person has lived in the rental, whether or not you have treated them as a lawful tenant (by accepting rent, for example), and other factors* (Retrieved from http://www.nolo.com/legal-encyclopedia/who-needs-sign-lease-rental agreement.html).

In this example we can make use of our general knowledge of the world and the

topic of the text for lexical inferencing. The entire text is about rental housing. Everyone knows that a contract must be signed between tenants and landlords/landladies before renting a flat. So “lease” must be a rental contract or agreement.

The following procedure suggested by Nation (1990) can be followed for guessing the meanings of unknown words in context.

1. Look at the unknown word and identify its part of speech. Is it a noun, verb, or adjective or adverb?

2. Next, look at the sentence (immediate context) containing the unknown word. If the word is a noun, what adjectives describe it? If it is a verb, then what nouns go with it?

3. Study the relationship between the sentence (wider context) containing the unknown word and the other sentences. Are there cues like conjunctions (because, but, if)? Are there any adverbs (however)? The possible types of relationships are cause and effect, contrast, and summary.

4. Try to guess the meaning of the word.

5. Use an English-English dictionary to see if you were correct.

PRACTICE

1. Read the following text and try to guess what the words in bold mean. Write the meanings or similar words of these words and the knowledge source(s) you have used while guessing in the table below.

The truth about **telly (1)**

Critics of TV have focused on bad language, mindless violence and sex, and they have made these seem very significant and threatening to the social fabric. These people have looked at the content of certain TV programmes and **blown** it **out of** all **proportion (2)**. The truth is that the content is relatively insignificant - that is not where the real impact of TV lies. **Paradoxically (3)**, perhaps, it is in the insignificance of the content of TV programmes that the significance of TV lies.

There is a relentless flow of things on TV: there is a story about a drought in Africa with 1,000,000 on the **verge (4)** of starvation, immediately followed by adverts for Italian spaghetti and the latest toothpaste, then it is back to the football highlights before your favourite soap opera starts, and you are just getting involved in all the intrigues when the adverts come on again and you decide to change channels to watch the movie.

What remains from all of this as something that could have a lasting impact or that could prompt some deeper interest? Nothing. Absolutely nothing.

Admittedly there are times when TV does manage to generate a response. Particularly disturbing images of **emaciated (5)** children dying of hunger, flies **crawling (6)** over their lips, can prompt people to make a donation. But the channel can't keep showing the same pictures for long. Soon there will be another disaster somewhere else and we will forget the **starving (7)** children and we won't stop to think much about the causes of the disaster and what ought to be done in the future. After all, there is another movie later on and we don't want to miss it.

Without anyone intending this, TV silently conveys the message that nothing really matters in the world. Channels choose footage, stories and their variety of shows to increase their ratings. Viewers hop from channel to channel to maximise their pleasure. A perfect marriage of commerce and hedonism.

TV effectively trains people to leave the world exactly as it is. We have the **brute (8)** facts (or some of them at least) about poverty, disasters and disease, but we have so little analysis, and we are left with the impression that that is just the way things are and that they couldn't be otherwise. Before we have time to think much or imagine how things might be different the match has started, it is our team and we have found something much more exciting to fill up our free time.

(Retrieved from http://fullspate.digitalcounterrevolution.co.uk/archive/tv.html)

Meanings/Similar Words	Knowledge Source(s)
1.	

2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	

2. Read the following text and try to guess what words should replace the words in bold or their meanings. Write your guesses and the knowledge sources you have used in the space provided below the text. The words in bold are NONWORDS that do not exist in English dictionaries.

New Beginnings

After a serious accident ended his snowboarding career, Kevin Pearce is starting over and looking a new future.

Kevin Pearce, 23, has no memory of the crash that brought his snowboarding career to a grinding halt. On December 31, 2009, he was **geating (1)** for the 2010 Winter Olympics in Park City, Utah, when he **leneaned (2)** and hit his head on the edge of the halfpipe. The athlete had been practicing one of the sport's most difficult tricks, a soaring double-cork move.

Luckily, he was wearing a **prief (3)**. Doctors say it **aufit (4)** his life. But he suffered a traumatic brain injury that affected his vision, balance and memory. He spent four months **grooding (5)** in hospitals in Utah and Colorado. He still can't **leeth (6)** several weeks of his life after the accident. "It's definitely strange," Pearce says, peering through thick, black-framed glasses. The special lenses keep him from seeing double.

What he does remember is watching the Olympics on TV from his hospital bed, and seeing **sloze (7)** snowboarder Shaun White grab the gold. Friend Scotty Lago took the bronze medal. "It was hard lying there in the shape I was in, watching those guys do amazing tricks," admits Pearce, who was one of the sport's top **zoily (8)** before getting hurt.

MOVING FORWARD

Today, Pearce's focus is getting his health back to 100%. So far, he's made **alorn (9)** progress in his physical therapy sessions. A year ago, he couldn't walk straight. Now, not only can he walk, he can drive again too.

Pearce says he **immels (10)** his speedy recovery to the support of his fans, his friends and mostly, his family. His parents and older siblings have been by his side through it all. In May, he moved back into his family home in Norwich, Vermont.

His brother Adam left his job to help care for him full time. "All I wanted was to see Kevin get better," Adam told TFK. "It feels like I'm in the right place and doing the right thing." Pearce adds, with a wide grin, "He was my license."

(Retrieved from http://www.timeforkids.com/news/new-beginnings/9676)

Your guess	**Knowledge source(s)**
1. …….	**……**
2. …….	**……**
3. …….	**……**
4. …….	**……**
5. …….	**……**
6. …….	**……**
7. …….	**……**
8. …….	**……**
9. …….	**……**
10. ……	**…….**

3. Read the following text and try to guess what words should replace the words in bold or their meanings. Write your guesses and the knowledge sources you have used in the space provided below the text. The words in bold are NONWORDS that do not exist in English dictionaries.

Keeping One Jump Ahead

Any fool can jump off a 350-meter building- as long as he is wearing a **leeth (1)**, that is. The really clever trick is to jump off a low one. And the new world **capet (2)** of 52 meters belongs to 27-year-old parachutist Mike McCarthy, who took all of five seconds to travel that distance, from his exit point on the Leaning Tower of Pisa to the grass below. He hopes to **prief (3)** his own record soon, by jumping maybe 48 meters. It is more or less all he thinks about.

Mike McCarthy cannot look at a bridge, a cliff or an ancient monument without wanting to jump off. As for jumping out of aeroplanes, he regards that as a hobby suitable only for **gean (4)** people.

Mike would like to jump off all sorts of interesting buildings, all over the world, but the authorities everywhere tend to be disapproving. They **whidh (5)** him in New York, for instance, for jumping from the Empire State Building. The judge in New York was kinder. She found him guilty of reckless endangerment after he brought the early morning rush-hour traffic to a standstill by jumping off the Empire State Building and landing in Fifth Avenue, but she only **aduse (6)** him $86. On the other hand, the British Parachute Association has **bliff (7)** Mike from their club membership for three years.

'Jumping puts you in a good position to get to know the local culture,' he says. 'People warm to you more if you are doing something **makel (8)**'. Well, Mike would not want to **glure (9)** anyone to follow his example without being hugely skilled and experienced.

One day he would like to see his **cride (10)** accepted as an Olympic sport.

(Retrieved from https://it.scribd.com/doc/.../First-Certificate)

	Your guess	**Knowledge source(s)**
1.	**…….**	**……**
2.	**…….**	**……**
3.	**…….**	**……**
4.	**…….**	**……**
5.	**…….**	**……**
6.	**…….**	**……**
7.	**…….**	**…….**
8.	**…….**	**……**
9.	**…….**	**……**
10.	**……**	**……**

5.2.4. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Sözcük öğrenimi ve öğretiminde kullanılan araçlardan biri olan derlem, sözcüklerin sıklık bilgisi, konuşma ve yazma dili arasındaki farklılıklar, sözcüklerin kullanıldığı farklı bağlamlar, eşdizimler gibi birçok konuda bilgi vermektedir. Bu nedenle Sözcük Bilgisi dersinde, derlemin ne olduğu, nasıl ve ne amaçla kullanıldığı öğrencilere tanıtılmalı ve ders içinde ele alınan konularla ilgili olarak, derlem kullanımı yoluyla gerçekleştirebilecekleri sınıf dışı etkinliklerin verilmesi önerilmektedir.

Dil öğrenme sürecinde öğrenen özerkliğini desteklemek için, Sözcük Bilgisi dersinde, sözcük öğrenme stratejilerinin öğrencilere tanıtılması, öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarına fırsat yaratılması, öğrencilerin zengin bir strateji birikimine sahip olmalarının sağlanması ve strateji kullanımına yönelik farkındalıklarının arttırılması gerektiği düşünülmektedir.

Sözcük Bilgisi dersinde öğrencilerin sözcük defteri tutma stratejisi hakkında yönlendirilmeye ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Buna koşut olarak öğretmenlerin, derste, bu strateji hakkında öğrencileri bilgilendirmesi, yönlendirmesi ve düzenli aralıklarla sözcük defterlerinin sınıf içinde takibine yer vermeleri önerilmektedir.

Bu çalışmada, AKTS bilgi paketlerinde belirtilen, özellikle ders içeriği bölümleri ile öğretmenlerin uyguladıkları dersin içeriğinin tam olarak örtüşmediği ve var olan durumu yansıtmadığı ortaya çıkmıştır. Oysa AKTS bilgi paketleri, öğrencilerin kendilerine uygun programı seçmelerini, çeşitli eğitim programları arasında karşılaştırma yapmalarını ve farklı ülkelerin eğitim kurumlarında öğrenim

gören değişim öğrencilerinin aldıkları derslerin sonuçlarının ilgili kurumlarca karşılıklı olarak tanınmasını sağlar. Bu yüzden, AKTS bilgi paketlerinde, ders ile ilgili yürürlükte olan amaçlar, öğrenme çıktıları ve içeriğin açıkça belirtilmesi ve öğretmenlerin AKTS bilgi paketlerini aslına uygun bir şekilde güncellemeleri gerektiği önerilmektedir.

Sözcük Bilgisi, İngiliz Dili Eğitimi Programlarında yer alan tek dönemlik bir derstir. Zaman sıkıntısından dolayı ders kapsamında ancak sözcük bilgisine ilişkin çok boyutlu bilgilendirme ve etkinlik yapılabileceği, dolayısıyla sözcük öğretme tekniklerinin (İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki yöntembilim derslerinde öğretilen konulardan birisidir) bu ders içeriğinde yer almasının uygun olmadığı düşünülmektedir.

5.2.5. Ardıl Çalışma Önerileri

Bu çalışmada, öğretmenler ile yapılan görüşme sonucunda, öğretmenlerin Sözcük Bilgisi dersinde seçtikleri ya da kullandıkları kaynak kitabın içeriğini izlence olarak takip ettiklerini belirtmişlerdir. Böyle bir durumda, sözcük bilgisinin birçok boyutu hakkındaki bilgiyi tek bir kaynak kitapta bulmanın oldukça zor olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden, ardıl bir çalışmada, önerilen ders tanımı ve içerik listesi dikkate alınarak, Sözcük Bilgisi dersinde kullanılabilecek araç geliştirme çalışması yapılabilir.

Bu çalışmada önerilen ders tanımı ve ders içeriği temel alınarak oluşturulan Sözcük Bilgisi dersinin, öğrencilerin sözcüksel edinçlerini geliştirmede ve sözcüksel farkındalıklarını arttırmada ne kadar etkili olduğu araştırılabilir.

Bilgisayar ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelerin ve yeniliklerin en çok etkilediği alanlardan birisi eğitimdir. Bu yüzden, öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda önerilen ders içeriğine, bilgisayar, internet gibi teknolojik araçların veya internet ortamına yüklenmiş derlemlerin kullanımını ekleyerek "Web-destekli Sözcük Bilgisi" ders programı geliştirilebilir.

Çalışmanın sonunda önerilen içerik listesinde rastlantısal bir sıralama yapılmıştır. Dolayısıyla ardıl bir çalışmada, içerik listesindeki konuların hangi sıralama ile öğrencilere sunulmasının daha etkili olduğu araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Absalom, M. (2003). Exploring conceptions of language with teachers of Chinese and Italian. *Language Teaching Research, 7*(1), 99-100.

Akpınar, K. D.,Aşık, A. ve Vural, A. Ş. (2015). The Relationship between the effectiveness of vocabulary presentation modes and learners' attitudes: Corpus based contextual guessing, dictionary use, and online instruction. *The Asian EFL Journal, 17*(1) , 90-115.

Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. (4. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (2009). *Anlambilim anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayın Evi.

Aktekin, N. Ç. ve Güven, S. (2007). Raising learners' and teachers' awareness of vocabulary strategy learning. *Online Proceedings of the Sabancı University International Conference on Foreign Language Education*. http://sl.sabanciuniv.edu/eng/?SLConf2007/proceedings.html

Alderson, J. C. (2006). Judging the frequency of English words. *Applied LinguisticsOxford Journals, 28*(3), 383-409.

Allen, L. Q. (2002). Teachers' pedagogical beliefs and the standards for foreign language learning. *Foreign Language Annals, 35*(5), 518-529.

Almela, M. ve Sànchez, A. (2007). Words as 'lexical units' in learning teaching Vocabulary. *International Journal of English Studies, 7*(2), 21-40.

Altan, M. X. (2006). Beliefs about language learning of foreign language- major university students. *Australian Journal of Teacher Education, 31*(2), 45-52.

Avrupa Konseyi (2001). *A common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP

Baleghizadeh, S. ve Ashoori, A. (2010). The effect of keyword and word list methods on immediate vocabulary retention of EFL Learners. *Pakistan Journal of Social Sciences, 30*(2), 251-261.

Balteiro, I. (2011). Awareness of L1 and L2 word formation mechanisms for the development of a more autonomous L2 learner. *Porta Linguarum,15,* 25-34.

Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. P. Kalaja ve A. M. F. Barcelos (Eds.) içinde, *Beliefs about SLA: New researchapproaches*(ss. 7-33). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Barcroft, J. (2009). Strategies and performance in intentional L2 vocabulary. *Language Awareness, 18*(1): 74-89.

Barnyak, N. C. ve Paquette, K. R. (2010). An investigation of elementary preservice teachers' reading instructional beliefs. *Reading Improvement*, *47*(1), 7-17.

Benthuysen, V. R. (2003). Explicit vocabulary instruction: Using a word list tofocus attention. Journal of Bunkyo Gakuin University, *2*, 89-96.

Bernat, E. ve Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions, *TESL-EJ*, *9*(1), 1-21.

Bıçkı, A. (2012). *Acquisition of English collocations by adult Turkish L2 learners*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Birello, M. (2012). Interview: Teacher cognition and language teacher education: Beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of teaching & Learning Language & Literature, 5*(2), 88-94.

Boers, F, Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H.ve Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test. *Language Teaching Research, 10*(3), 245-261.

Boers, F., Eyckmans, J. ve Stengers, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: More than mere mnemonics? *Language Teaching Research,11*(1), 43-62.

Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods.* USA: Pearson International Edition.

Boogards, P. (2001). Lexical Units and the Learning of Foreign Language Vocabulary. *SSLA, 23*(3), 251- 343.

Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System, 27*(1), 19-31.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research onwhat language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching,36*(2), 81-109.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice.* London: Bloomsbury.

Borg, S. (2009). *Introducing language teacher cognitions*. http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/borg/Introducing-language-teacher-cognition.pdf

Brosh, H. (2013). Proverbs in the arabic language classroom. *International Journal of Humanities and Social Science, 3*(5), 19-29.

Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *Modern Language Journal, 93*(1), 46-60.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. NY: Pearson Longman.

Brown, J. D. (1997). Designing surveys for language programs. D. T. Griffee ve D. Nunan (Eds.) içinde, *Classroom teachers and classroom research* (s. 109-121). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.

Browne, C., Culligan, B. ve Phillips, J. (2013a). A new general service list. http://www.newgeneralservicelist.org/

Browne, C., Culligan, B. ve Phillips, J. (2013b). A new academic word list. http://www.newacademicwordlist.org/

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cabaroglu, N. ve Yurdaisik, A. (2008). University instructors‘ views about and approaches to reading instruction and reading strategies. *The Reading Matrix, 8*(2), 133-154.

Campos, A., González, M. A. ve Amor, A. (2003). Limitations of the mnemonic-keyword method. *The Journal of General Psychology, 130*(4), 399-413.

Chamot, A. U, (1999). Learning strategy instruction in the English classroom. *The Language TeacherOnline*, http://www.jalt-publications.org/old_tlt/articles/1999/06/chamot

Chien, C. W. (2013). Non-english major freshmen’s perception and practice of thevocabulary notebook as their vocabulary learning strategy. *Studying in English Language Teaching,1*(1), 64-74.

Chung, T. M. ve Nation, P. (2003). Technical vocabulary in specialized texts. *Reading in A Foreign Language*, 15 (2), 103-116.

Cohen, A.D. ve Aphek, E. (1981). Easifying second language learning. *Studies in Second Language Acquisition, 3*(2), 221-36.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K., (2000). *Research methods in education* (5th Edition). London: RoutledgeFalmer.

Conklin, K. ve Schmitt, N. (2008). Formulaic sequences: Are they processed morequickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied Linguistics, 29*(1), 72-89.

Coxhead, A. (2006). *Essentials of teaching academic vocabulary*. Boston, MA: Thomson Heinle.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Crossley, S., Salsbury, T. ve McNamara, D. (2010). The development of polysemy and frequency use in English second language speakers. *Language Learning, 60*(3), 573-605.

Cruse, D. A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge, UK: CUP.

Cruse, D. A. (2000). *Meaning in language: An introduction to semantics andpragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Cumming, A., Kantor, R. ve Powers, D. E. (2001). Decision making while rating ESL/EFL writing tasks: A descriptiven framework. *Modern Language Journal*, *86*(1), 67-96.

Çekiç, A. (2011). *Impacts of integrated input on incidental vocabulary learning by freshman Turkish ELT trainees in a virtual learning environment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dickinson, P. (2013). "B/w U & me": The functions of formulaic language in interactional discourse on Twiter. *The Linguistics Journal*, *7*(1), 7-38

Dobrovol'skij, D. ve Piirainen, E. (2005). *Figurative language: Cross cultural and cross linguistic perspectives.* Oxford: Elsevier.

Dominguez, P. J. C. ve Nerlich, B. (2002). False friends: Their origin and semantics in some selected languages. *Journal of Pragmatics*, *34*(12), 1833-1849.

Douglas, S. R. (2010). *Non-Native English Speaking Students at University: Lexical Richness and Academic Success.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Calgary, Canada.

Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd Edition.). London: Routledge.

Duppenthaler, P. (2007). *Vocabulary acquisition: The research and its pedagogical implications. Studies and Essays, XLII, 1-14.http://www.lib.tezuka-gu.ac.jp/kiyo/rTEZUKAYAMAGAKUIN-UNI/r42PDF/r42Duppenthaler.pdf*

Ellis, E. M. (2006). Language learning experience as a contributor to ESOL teacher cognition. *TESL-EJ*, *10*(1), 1-20.

Ellis, N. C. (1995). The psychology of foreign language vocabulary acquisition: Implications for CALL. *International Journal of Computer Assisted Language Learning (CALL)*, *8*(2), 103-128.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Erlbaum, B. E., Berg, C. A. ve Dodd., D. H. (1993). Previous learning experiences, strategy beliefs, and task definition in self-regulated foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology, 18*(3), 318-336.

Erman, B. ve Warren, B. (2000).The idiom principle and the open choice principle. *Text, 20*(1), 29-62

Fan, M. Y.(2000). How big is the gap and how to narrow it? An investigation into active and passive vocabulary knowledge of learners. *RELC Journal, 31*(2), 105-119.

Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefiilness, and actual usefulness ofsecond language vocabulary strategies: A study of Hong Kong leamers. *TheModern Language Journal, 87* (2), 222-241.

Foley, A. (2009). Using academic word lists in the communicative classroom. *English Australia Journal, 25*(1), 17-26.

Folse, K. S. (2004). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching.* Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Fraenkel, J.R ve Wallen, N.E. (2009) *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). NY: McGraw-Hill.

Freeman, D. ve Richards, J. C. (Eds). (1996). *Teacher learning in languageteaching.* Cambridge*:* CUP.

Gao, X., ve Ma, Q. (2011). Vocabulary learning and teaching beliefs of pre-service and in-service teachers in Hong Kong and mainland China. *Language Awareness, 20*(4), 327-342.

Gerami, M. R. ve Noordin, N. B.T. (2013). Teacher cognition in foreign language vocabulary teaching: A study of Iranian high school EFL teachers. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(9), 1531-1545.

Ghazal, L. (2007). Learning vocabulary in EFL contexts through vocabularylearning strategies. *Novitas-ROYAL, 1*(2), 84-91.

Gorsuch, G. J. (2000). EFL educational policies and educational cultures: Influences on teachers' approval of communicative activities. *TESOL Quarterly, 34*(4), 675-710.

Griffee, D. T. (2012). *An Introduction to Second Language Research Methods: Design and Data.* USA: TESL-EJ Publications.

Gu, Y. ve Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning, 46*(4), 643–679.

Günay, D. (2007). *Sözcükbilime giriş*. İstanbul: Multilingual.

Hamamcı, Z. (2013).Yabancı dilde konuşmaya ve konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri: Düzce Üniversitesi örneği. *Journal of Research in Education and Teaching,2*(4), 219-224.

Hanzen, M. (2007).When in Rome, do as the Romans do": Proverbs as a part of EFL teaching. *Högskolan För Larande Och Kommunikation (HLK)*, 36, 1-24.http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:3499/fulltext01.pdf

Harwood, N. (2002) Taking a lexical approach to teaching: principles and problems. *International Journal of Applied Linguistics*, *12*(2), 139-155.

Hassankiadeh, M. A. G., Jahandar, H. ve Khodabandehlou, M. (2012). The effect of teachers' lexicon teaching beliefs on EFL learners vocabulary intake. *Journal of Education and Learning*, *1*(2), 155-168.

Hassemi, M. R.(2012). Reflections on mixing methods in Applied Linguistics Research. *Applied Linguistics*, *33*(2), 206-212.

Hauptmann, J. (2004). *The effect of the integrated keyword method on vocabulary retention and motivation.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Leicester, UK.

Heidari, F. L., Karimi, F. ve Imani, A. (2012). Vocabulary learning strategy instruction: Its impact on English for specific purpose vocabulary achievement and reading comprehension. *Middle-East Journal of Scientific Research*, *12*(11), 1488-1496.

Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in SecondLanguage Acquisition*, *21*(2), 303-317.

Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, *72*(3), 283-294.

Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. A. Wenden ve J. Rubin (Yay.) içinde, Learner strategies in language learning (s.119–129). London: Prentice-Hall.

Hu, M. ve Nation, I. S. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, *13*(1), 403-430.

Hulstijn, J. H., Hollander, M. ve Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary Use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal, 80*(3),327–339.

Huong, L. P. (2006). Learning vocabulary in group work in Vietnam. *RELC, 37*(1), 105-121.

Jaradad, A. A. (2007). *A linguistic analysis of Jordanian proverbs; a syntactic, semantic and contextual study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Kansas. USA.

Johnson, C. W., Adams, M. ve Bruning, R. (1985). Keywords and vocabulary acquisition: Some words of caution about words of assistance. *Educational Communication and Technology Journal*, *33*(2), 125-138.

Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education, 10*(4), 439-452.

Jones, M ve Haywood, S (2004) Facilitating the acquisition of formulaic sequences. N. Schmitt, (Yay.) içinde, *Formulaic sequences* (s. 269-300). Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Kafipour, R. (2010). *Vocabulary learning Strategies, vocabulary knowledgw and reading comprehension of undergraduate students in Iran*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Putra, Malaysia.

Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *EducationalPsychologist, 27*(10), 65-70

Kormos, J.ve Dénes, M. (2004).Exploring measures and perceptions of fluency in thespeech of second language learners. *System*, *32*(2), 145-164.

Kuntz, P. (1996). *Students of 'easy' languages: Their beliefs about language learning*. *http://eric.ed.gov/?id=ED397658*

Kuzborska, I. (2011). Teachers' decision-making processes when designing eap reading materials in a Lithuanian university setting. *Journal of English for Academic Purposes, 10*(4), 223-237.

Laufer , B. (1997) The lexical plight in second language reading, J. Coady ve T. Huckin (Yay.) içinde, *Second language vocabulary acquisition and pedagogy* (ss. 140-55). Cambridge: CUP.

Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? H. Bejoint ve P.Arnaud (Yay.) içinde, *Vocabulary and Applied Linguistics* (s.126–132). Basingstoke & London: Macmillan.

Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a secondlanguage: Same or different? *Applied Linguistics, 19*(2), 255-271.

Laufer, B. (2005). Instructed second language vocabulary learning: The fault in the 'default hypothesis'.A. Housen ve M. Pierrard (Eds.) içinde, *Investigations in instructed second language acquisition* (s. 311–329). Berlin: Mouton de Gruyter.

Laufer, B. ve Hulstijn, J.(2001) Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, *22*(1), 1-26.

Laufer, B. ve Paribakht, T.S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: *Effects of language learning context. Language Learning*, *48*(3), 365-391.

Laufer, B. ve Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, *22*(1), 15-30.

Lawson, M. J. ve Hogben, D. (1998). Learning and recall of foreign language vocabulary: Effects of a keyword strategy for immediate and delayed recall. *Learning and Instruction*, *8*(2), 179-194.

Lawson, M.L. ve Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign language students. *Language Learning*, *46*(1), 101-135.

Leech, G. (2001). The role of frequency in ELT: New corpus evidence brings a re-appraisal. *Foreign LanguageTeaching and Research, 33*(5), 328-339.

Lewis, M. (1993). *The Lexical approach*. Hove: Language Teaching Publication. Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. Hove, England: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2002). *Implementing the Lexical Approach*. USA: Thomson.

Lewis, M. (Yay.). (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexicalapproach*. London: Language Teaching Publications.

Li, M ve Kirby, J. R. (2014). The effects of vocabulary breadth and depth on English reading. *Applied Linguistics*, 1–25. doi: 10.1093/applin/amu007

Littlemore, J. ve Low, G. (2006). *Figurative thinking and foreign language learning*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Lyons, J. (1983). Kuramsal Dilbilime Giriş (Çev. Ahmet Kocaman). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

MacAlister, J. (2012). Pre-service teacher cognition and vocabulary teaching. *Relc Journal*, *43*(1), 99-111.

Macaro, E. (2005). *Teaching and learning a second language: A guide to current research and its applications.* London: Continuum.

Marković, J. Č. (2012). *The effects of explicit instruction of formulaic sequences on second language writers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Utah, USA.

Marshall, C. ve Rossman, G.B. (2006). *Designing qualitative research* (4th. ed). London: Sage.

Marzban, A. ve Hadipour, R. (2012). Depth versus breadth of vocabulary knowledge: Assessing their roles in Iranian intermediate EFL Students' lexical inferencing success through reading. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5296-5300. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.426

Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, *23*(8), 1272-1288.

McCarten, J. (2007). *Teaching vocabulary: Lessons from the corpus, lessons fromthe classroom.* USA: CUP.

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

McCrostie, J. (2007). Examining learner vocabulary notebooks. *ELT Journal*, *61*(3), 246-255.

McDiarmid, G. W., Ball, D. L. ve Anderson, C. W. (1989). Why staying one chapter ahead doesn't really work: Subject-specific pedagogy. M. Reynolds (Yay.) içinde, *The Knowledge base for beginning teachers* (s. 193-205). New York: Pergamon.

McGee, T. Q. (2012). *Vocabulary acquisition: A contrast of students' and teachers'beliefs.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University, USA.

McNeill, A. (1992). Helping ESL learners to read: Teacher and student perceptions of vocabulary difficulties. N. Bird ve J. Harris (Eds.) içinde, *Quilt and quill: Achieving and maintaining quality in language teaching and learning*(ss.150–165), Hong Kong: Education Department.

McNeill, A. (2011). Teacher language awareness: insights from vocabularyknowledge profiles and individual teaching philosophies. *Proceedings of the16th conference of pan-pacific association of applied linguistics* (s. 44-47).

Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching & Linguistics: Abstracts, 13*(4), 221-246.

Meara, P. (1993). *The bilingual Lexicon and The teaching of Vocabulary*, R, Schreuder ve B. Weltens (Yay.) içinde (ss.279-297). *The bilingual lexicon*. Philadelphia: John benjamins.

Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. Brown, G., Malmkjær,K. ve Williams, J. (Yay.) içinde (s. 35-52), *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: CUP.

Mehdi, G. (2008). Lexical relations and the use of communication strategies: Acompetence analysis study. *Adab Al-Kufa Journal, 1*(3), 88-123.

Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. N. Schmitt ve M.McCarthy (Yay.) içinde, *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (s. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press.

Mieder, W. (2004). *Proverbs-A handbook.* Westport, CT: Greenwood Press.

Moore, R. (2000). Preservice teachers explore their conceptions of the writing process with young pen pals. *Reading Research and Instruction, 40*(1), 17-34.

Moras, S. ve Carlos, S. (2001). Teaching Vocabulary to Advanced Students: A Lexical Approach. http://www3.telus.net/linguisticsissues/teachingvocabulary.html

Morris, L. ve Cobb, T. (2004). Vocabulary profiles as predictors of TESL student performance. *System, 32*(1), 75-87.

Murphy, L. Y. (2003). Semantic relations and the lexicon. Cambridge: CUP.

Nadarajan, S. (2011). The challenges of getting L2 learners to use academic words in their writings. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(2), 184-200.

Nassaji, H. (2006). The relationship between depth of vocabulary knowledge andL2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Modern Language Journal*, *90*(3), 387-401.

Nation, I. S. P. (1983). Testing and Teaching Vocabulary. *Guidelines*, *5*(1), 12-25.

Nation, I. S. P. (1990). Teaching and learning vocabulary. *The Canadian Modern Language Review*, *63*(1), 59-82.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.

Nation, I. S. P. (2003). Materials for teaching vocabulary. B. Tomlinson (Yay.) içinde, *Developing materials for language teaching*. London: Continuum.

Nation, I. S. P. (2006) How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, *63*(1), 59-82.

Nation, I. S. P. (2008). Lexical Awareness in Second Language Learning. J. Cenoz ve N. H. Hornberger (Yay.) içinde, *Encyclopedia of Language and Education* (Vol.6, s. 167–177),New York: Springer Science.

Nation, I. S. P. (2012). *Measuring vocabulary size in an uncommonlytaught language.* Paper presented at the International Conference onLanguage Proficiency Testing in the Less Commonly Taught Languages, Bangkok, Thailand, Ağustos 2012.

Nation, I. S. P. ve Beglar, D. (2007) A vocabulary size test. *The Language Teacher 31*(7), 9-13.

Nattinger, J. R. ve DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Nicolova, O. R. (2002). Effects of students' participation in authoring of multimediamaterials on student acquisition of vocabulary. *Language Learning and Technology, 6*(1), 100-122.

Nielsen, B. (2006). *A review of research into vocabulary learning and acquisition.*http://www.kushiro-ct.ac.jp/library/kiyo/kiyo36/Brian.pdf

Nishimuro, M. ve Borg, S. (2013). Teacher cognition and grammar teaching in a Japanese high school. *JALT Journal, 35*(1), 29-50.

Noor, N. M. ve Amir, Z. (2009). *Exploring the vocabulary learning strategies of EFL learners*. http://www.ukm.my/solls09/Proceeding/PDF/noorizah%20and%20zaini.pdf.

Norman, K. A. ve Spencer, B. H. (2005). Our lives as writers: Examining preservice teachers' experiences and beliefs about the nature of writing and writing instruction. *Teacher EducationQuarterly, 32*(1), 25-40.

Nural, Ş. (2012). *EAP teachers' cognitions and practices in teaching lexis in two Turkish private universities: An exploratory qualitative study.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Leicester, UK.

Orwig, C. (1999). *Aspects of communicative competence.* http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/otherresources/gudlnsfralnggandcltrlrnngprgrm/AspectsOfCommunicativeCompeten.htm

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher shouldknow.* New York: Newbury House.

Oxford, R. L. ve Scarcella, R.C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System22*(2), 231-43.

Önalan, O. (2005). EFL teachers' perceptions of the place of culture in ELT: A survey study at four universities in Ankara/Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*. *1*(2), 215-235.

Paribakht, T. S. ve Bengeleil, N. F. (2004). L2 reading proficiency and lexical inferencing by university EFL learners. *The Canadian Modern Language Review, 61*(2), 225-249.

Paribakht, T. S. ve Wesche, M. (1999). Reading and "incidental" L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition, 21*(2), 195-218.

Pawley, A. ve Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. Richards, J. C. ve Schmidt, R. W. (1986) (Yay.) içinde, *Language andcommunication* (ss. 191-226). London: Longman.

Peçenek, D. (2008). Dilbilgisi öğretiminde öğretmen bilişine ilişkin bir durum çalışması. *Türkiye'de yabancı dil eğitimi ulusal kongresi bildiri kitabı*(s. 698-704), Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi.

Peçenek, D. (2014). Dilbilim Eğitimi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi Öğrenimine ve Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, *1*(1), 93-111.

Polat, N. (2010). Pedagogical treatment and change in preservice teacher beliefs: Anexperimental study. *International Journal of Educational Research, 49*(6),195-209.

Proctor, C. P., Uccelli, P., Dalton, B. ve Snow, C. E. (2009). Understanding depth of vocabulary online with bilingual and monolingual children, *Reading &Writing Quarterly*, *25*(4), 311–33.

Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between the vocabulary knowlegde and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, *52*(3), 513-536.

Qian, D. D. ve Schedl, M.(2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Testing*, *21*(1), 28-52.

Rasekh, Z. E. ve Ranjbari, R. (2003) Metacognitive Strategy Training for Vocabulary Learning. *TESL-EJ*, 7(2), 1-15

Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, *10*(3), 355-371.

Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, *24*, 146-161.

Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*,*10*(1), 77-89.

Richards, J. C. (1998). *Beyond training*. Cambridge: CUP.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: CUP.

Richards, J.C. ve Renandya, W.A. (2002). *Methodology in language teaching*. United Kingdom: CUP.

Riley, P. (1997). 'BATS' and 'BALLS': Beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges CRAPEL, 23*,125-153.

Saleh, N. W. I. ve Zakaria, M. H. (2011). Investigating the Difficulties Faced in Understanding, and Strategies Used in Processing, English Idioms by the Libyan Students. IJ-ELTS: *International Journal of English Language & Translation Studies, 1*(2), 69-90.

Sarıçoban, A. ve Başıbek, N. (2012). Mnemonics technique versus context method in teaching vocabulary at upper-intermediate level. *Journal of Educationand Science, 37*(164), 251–266.

Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly, 18*(2), 199-219.

Schmidt, W.H. ve Kennedy, M.M. (1990). *Teachers' and teacher candidates' beliefs about subject matter knowledge and about teaching responsibilities*. NationalCenter for Research on Teacher Learning. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED320902.pdf

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. N. Schmitt ve M. McCarthy (Eds) içinde (199-227), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: CUP.

Schmitt, N. (2000). Key concepts in ELT: Lexical chunks. *ELT Journal, 54*(4), 400-401.

Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. UK: Palgrave Macmillan.

Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *A Journal of Research in Language Studies*, *64*(4), 913-951.

Schmitt, N. ve Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action: An introduction. N. Schmitt (Ed.) içinde (1-23), *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use,* Amsterdam: John Benjamins.

Schmitt, N. ve McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy.* Cambridge, UK: CUP.

Schmitt, N.(2007).Current perspectives on vocabulary teaching and learning. J. Cummins ve C. Davison (Eds.) içinde, *International handbook of English language teaching* (s. 827-841). New York: Springer.

Schmitt, N., Jiang, X. ve Grabe, W. (2011). The percentage of words known in atext and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26-43. doi: 10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x

Schmitt, N., Schmitt, D. ve Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the vocabulary levels test. *Language Testing*, *18*(1), 55-88.

Serçe, H. (2013). *Kelime öğrenme stratejileri öğretiminin kelime öğrenme ve strateji kullanma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Shapiro, A. M. ve Waters, D. L. (2005). An investigation of the cognitive processes underlying the keyword method of foreign vocabulary learning. *Language Teaching Research, 9*(2), 129-146.

Shen, Z. (2008). The Roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in EFL reading performance. *Asian Social Science, 4*(12), 135-137.

Smith, C. ve Tajino, A. (2003). Teachers' perceptions of learner difficulty in vocabulary learning. http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/tchvocabpf_craigakira.htm

Smith, D. B. (1996) Teacher decision making in the adult ESL classroom. Freeman, J. ve C. Richards (Yay.) içinde, *Teacher learning language teaching* (s. 197-216). New York: CUP.

Tahmasebi, G.A., Ghaedrahmat, M. ve Haqverdi, H. (2013). The relationship between language. proficiency and Iranian EFL learners' knowledge of vocabulary. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 6*(2), 96-111.

Tanaka, K. ve Ellis, R. (2003). Study abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal, 25*(19), 63-85.

Tang, J. (2013). Input of chunks and its effects on L2 learners' listening competency. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(7),1264-1269.

Tavakoli, M. ve Gerami, E. (2013). The effect of keyword and pictorial methods on EFL learners vocabulary learning and retention. *Porta Linguarum, 19,*299-316.

Taylor, G. R. (2005). *Integrating quantitative and qualitative methods in research*. USA: University Press of America.

Taylor, L. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Prentice Hall.

Tercanlioglu, L. (2001). Pre-service teachers as readers and future teachers of EFL reading. *TESL-EJ, 5*(5), 1-17.

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. England: Longman.

Tılfaroğlu, F. Y. ve Torun, Y. U. (2012). A metacognitive study: The effects of strategy training on learners' vocabulary development. *Linguistics, Culture & Education,1*(2), 94-107.

Tsou, W. ve Huang, Y. (2012). The effecct of explicit instruction in formulaic sequences on academic speech fluency. *Taiwan International ESP Journal*, *4*(2), 57-80.

Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: CUP.

Uysal, H. H. ve Bardakci, M. (2014). Teacher beliefs and practices of grammar teaching: Focusing on meaning, form, or forms? *South African Journal of Education, 34*(1), 1-18.

Uzun, L. (2013). Promoting vocabulary learning through vocabulary notebooks: Teaching and learning strategies and gender. *Journal of Academic Language & Learning, 7*(1), 1-13.

Uzun, L. (2014). *Acquiring, practicing, and retaining knowledge through learning and teaching processes: An experiment of MOODLE based academic vocabulary acquisition.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Verloop, N., Van Driel, J. ve Meijer, P. C. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research, 35*(5), 441-461.

Vural, E. (2010). *Explicit and incidental teaching of english verb-noun collocations in an EFL context*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Walters, J. ve Bozkurt, N. (2009). The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition. *Language Teaching Research, 16*(4), 403-423.

Wan, W., Low, G. D. ve Li, M. (2011). From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System, 39*(3), 403-415.

Wang, V. X. (2011). *Making requests by Chinese EFL learners.* The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.

Webb, S. (2008).Receptive and productive vocabulary size. *Studies in SecondLanguage Acquisition, 30(1), 79-95.*

Wesche, M. ve Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *The Canadian Modern Language Review, 53*(1), 13-40.

Wood, D. (2002). Formulaic Language in Acquisition and Production: Implications for Teaching. *TESL Canada Journal. 20(1), 1-15.*

Wood, D. (2004). An empirical investigation into the facilitating role ofautomatized lexical phrases in second language fluency development. *Journal of Language Learning, 2*(1), 27-50.

Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics, 21*(4), 463-489.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: CUP.

Xiao, L. (2007). Assessing the roles of breadth and depth of vocabulary knowledge in second language proficiency. *Journal of FLTR, 39*(5), 352-359.

Yali, G. (2010). L2 vocabulary acquisition through reading—Incidental learning and intentional learning. *Chinese Journal of Applied Linguistis, 33*(1), 74-93.

Yang, L. H. (2010). A study of ethnic Mongolian university EFL teachers' beliefs and decision making. *Chinese Journal of Applied Linguistics, 33*(2), 60-75.

Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System, 27*(4), 515−536.

Yang, X. ve Li, S. (2006). L2 readers' depth of vocabulary knowledge and lexical inferencing strategy use. *Foreign Language World, 4*.

Yaylacı, Y. ve Argynbayev (2014). English Russian false friends in ELT classes with intercultural communicative perspectives. *Science Direct, 122*, 58-64.doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1303

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F.N. (2012). *AKTS formlarında yapılan hatalar*. http://dosyalar.nevsehir.edu.tr/63314cdb1e2ab43987075e2e3fed6d66/akts-formlara%C2%B1nda-yapa%C2%B1lan-hatalar.pdf

Yigitoglu, N. (2011). *Exploring second language writing teacher cognition*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Georgia State University, USA.

Young, T. J. ve Walsh, S. (2010). Which English? Whose English? An investigationof `non-native' teachers' beliefs about target varieties. *Language Culture andCurriculum, 23*(2), 123-138.

Yule, G. (2006). *The study of language.* Cambridge:CUP.

Zappa-Hollman, S. (2007). EFL in argentina's schools: Teachers' perspectives on policy changes and instruction. *TESOL Quarterly, 41*(3), 618-624.

Zhang, W. (2008). In search of English as a foreign language (EFL) teachers' knowledge of vocabulary instruction. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Georgia State University, USA.

Zhao, Y. (2009). *An mmprical study of L2 learners' use of lexical chunks and language production.*http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:229050

Zhong, H. ve Hirsh, D. (2009). Vocabulary growth in an English as a foreign language context. *University of Sydney Papers in TESOL, 4*, 85-113.

Zhou, S. (2010). Comparing receptive and productive academic vocabularyknowledge of Chinese EFL learners. *Asian Social Science*, *6*(10), 14-19.

ÖZET

İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi Dersi İçin Öğrenci Gereksinimi ve Öğretmen Bilişine Dayalı Tanım ve İçerik Önerisi

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de bulunan devlet üniversitelerinin İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki zorunlu derslerden biri olan Sözcük Bilgisi dersi için, öğrenci gereksinimi ve öğretmen bilişine dayalı tanım ve içerik önerisinde bulunmaktır. Çalışmanın çıkış noktası, Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili YÖK'ün belirlediği ders tanımının, ayrıntılı bir ders içeriği oluşturmada yetersiz kalması, ders tanımında bazı eksikliklerin ve tutarsızlıkların bulunması ve dolayısıyla İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili hazırlanan AKTS formlarının birbirleri ile uyum içinde olmaması gözlemidir. Çalışmada öncelikle var olan durumu ortaya koymak için, 27 İngiliz Dili Eğitimi Programının, söz konusu olan ders ile ilgili AKTS formları dersin amacı, öğrenme çıktıları ve ders içeriği başlıkları altında incelenmiştir. Sözcük Bilgisi ders tanımı ve içeriği oluşturmak için öğretmen bilişi ve öğrenci inanışlarının bir arada ele alındığı bu çalışmada, sormaca ve görüşme veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 27 üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi Programlarında, Sözcük Bilgisi dersini vermiş ya da halen vermekte olan 42 öğretmen ve örneklem olarak seçilen 5 üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi Programlarında öğrenim gören 666 ikinci sınıf öğrencileri yer almıştır. Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili oluşturulan yeni ders tanımı ve içerik önerisinin, dersi veren ya da verecek olan öğretmenlere daha belirgin, ayrıntılı ve tutarlı ders izlenceleri oluşturmaları açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca dersi alan İngiliz Dili Eğitimi Programı öğrencileri için hedeflenen öğrenim

çıktılarında bir tutarlılık olmasına olanak sağlayacağına inanılmaktadır. Çalışmanın sonunda, Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili, örnek niteliği taşıyan bir AKTS formu ve bu formda yer alan ders içeriği ile uyumlu örnek bir ders planı hazırlanmıştır.

ABSTRACT

A Student Needs- and Teacher Cognition-based Course Description and Content Suggested for the Lexical Competence Course in English Language Teaching Programmes

The purpose of this study is to suggest a student needs- and teacher cognition-based course description and content for the Lexical Competence course in English Language Teaching Programmes of Turkish state universities. The starting point of the study is the observation that the Lexical Competence course description stated by the Council of Higher Education is not satisfactory to prepare the course content since the course description has some deficiencies and inconsistencies and the ECTS documents of English Language Teaching Programmes for the Lexical Competence course are not compatible with each other. To understand and clarify the existing situation ECTS documents of 27 English Language Teaching Programmes for the Lexical Competence course were analyzed in terms of course objectives, learning outcomes and course contents. Using questionnaires and standardized open-ended interviews as data collection techniques, both teacher cognitions and students' beliefs were investigated to suggest a course description and content. The study group included 42 instructors who have been teaching the Lexical Competence course in different universities and 666 second grade students, attending English Language Teaching Programmes in 5 different state universities selected as a sampling setting. The suggested course description and the content for the Lexical Competence course is expected to aid the instructors to prepare a clearer, more detailed and consistent syllabus. Additionally, it is believed that the new course description and the content will provide the ELT students with opportunities to have similar learning outcomes

in different ELT Programmes. At the end of the study a sample ECTS document and a lesson plan in line with the content stated in the document were also prepared for the Lexical Competence course.

EKLER

EK-1 Gereksinim Çözümlemesi Sormacası

Değerli Katılımcı,

Bu sormaca, üniversitelerin, İngiliz Dili Eğitimi Programlarında yer alan Sözcük Bilgisi dersi içeriğine yönelik öğrenci gereksinimlerini tespit etmek için düzenlenmiştir. Elde edilen veriler, Ankara Üniversitesi Dilbilim Bölümü, Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı'nda yapılan bir doktora tez çalışması için kullanılacaktır. Katılımcıların hiçbir özel bilgisi paylaşılmayacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Arzu Şarlanoğlu Vural

1. Aşağıdaki konuların Sözcük Bilgisi dersi için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Görüşünüzü belirten kutuya lütfen **(X)** işareti koyunuz.

No	**Aşağıda bulunan konular Sözcük Bilgisi dersi için önemlidir.**	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen katılıyorum**
		1	**2**	**3**	**4**
1	**Single Words** (Tek sözcükler)				
2	**Semantic Relations with Other Words** (Diğer sözcükler ile Anlamsal İlişkiler): ***Synonyms*** (Eşanlamlılar), ***Antonyms*** (Karşıtanlamlılar), ***Polysemy*** (Çokanlamlılık), ***Homonyms*** (Eşadlılar), ***Hyponyms*** (Altanlamlılar), ***Homophones*** (Eşsesliler) , ***Metonymy*** (Düzdeğişmece), ***Metaphor*** (Eğretileme), etc.				
3	**Collocations** (Eşdizimler; örn, *take an exam*)				
4	**Fixed and Semi Fixed Expressions** [Kalıplaşmış (*long time no see*) ve Yarı Kalıplaşmış İfadeler (as far as I ----------)]				
5	**Morphology** (e.g. word formation rules&processes, word families, affixes, parts of speech, etc.) Biçimbilgisi (ör. sözcük oluşturma kuralları ve işlemleri, sözcük aileleri, ekler, sözcük türü, vb.)				
6	**Denotation&Connotation (e.g. "snake" includes "evil" or "danger" as connotations)** Düzanlam (Sözlük Anlamı) ve Yananlam (ör. "yılan" sözcüğü "şeytan" ya da "tehlike" yan anlamlarını içermektedir)				
7	**Word Spelling** (Sözcüğün Yazılışı)&**Word Pronunciation** (Sözcüğün Sesletimi)				

8	**Style** (e.g. informal, formal, ironic etc.) Biçem (ör. resmi, resmi olmayan, alaycı), **Register** (e.g. cooking term, medical term, etc) Kesit (ör. aşçılık terimi, tıbbi terim), **Dialect** (American English, British English, etc.) Lehçe (Amerikan İngilizcesi, İngiliz İngilizcesi vb.)				
9	**Academic Words** (e.g. *show* is a common word but *demonstrate* is academic) Akademik Sözcükler (ör. 'show' yaygın olarak kullanılan bir sözcüktür. Fakat 'demonstrate' akademik bir sözcüktür)&**Technical Words** (i.e. the words that are very closely related to the topic and subject area of a text) Teknik Sözcükler (örn, bir metnin konusu ya da ilgilendiği alan ile ilgili sözcükler)				
10	**Idioms** (Deyimler; ör. to go like clockwork)				
11	**Proverbs** (Atasözleri; ör. better late than ever)				
12	**Phrasal Verbs** (Öbek eylemler; ör. wear off')				
13	**True and False Cognates** (Doğru ve Yanlış Kökteş; örn, "professor" doğru, "authentic" Türkçe'deki benzer sözcükler ile yanlış kökteştir)				
14	**High Frequency Words (e.g. "in", "government") / Low Frequency Words** Yüksek Sıklıktaki Sözcükler (ör. "in", "government") ve Düşük Sıklıktaki Sözcükler (bir konu hakkındaki, teknik, akademik ve yüksek sıklıkta olmayan bütün sözcüklerdir)				

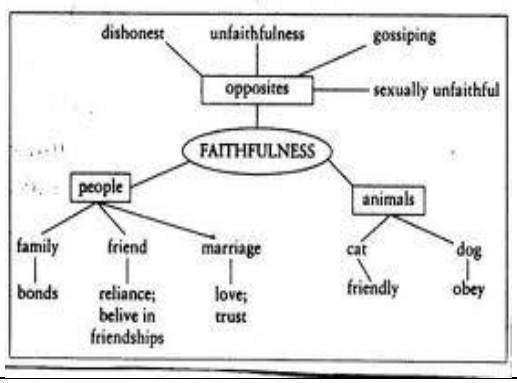
2. Sözcük Bilgisi ders kapsamında olması gerektiğini düşündüğünüz başka konu/konular var mı? Varsa lütfen belirtiniz.

……
……
……
……

3.Sözcük Bilgisi dersinde anlamakta en çok zorlandığınız konu/konular nelerdir. Belirtiniz.

……
……
……
……

4. Aşağıda bulunan sözcük öğrenme stratejilerinin Sözcük Bilgisi dersi için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Görüşünüzü belirten kutuya lütfen **(X)** işareti koyunuz.

No	Aşağıda bulunan sözcük öğrenme stratejileri Sözcük Bilgisi dersi için önemlidir.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	TamamenKatılıyorum
		1	2	3	4
1	**Analyzing parts of speech** (Sözcük türünü inceleme)				
2	**Analyzing affixes and roots** (Sözcüğün eklerini ve köklerini inceleme)				
3	**Checking for L1 cognate** (Anadilindeki kökteşini bulma)				
4	**Guessing meaning from textualcontext/Lexical inferencing** (Metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme/sözcüksel çıkarım yapma)				
5	**Using a dictionary (Bilingual or monolingual)** Sözlük kullanma (Tek dilli ya da iki dilli)				
6	**Learn and practice new words with a study group** (Grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma)				
7	**Connecting word to a previous personal experience** (Sözcüğü, önceki kişisel deneyimlerimizle ilişkilendirme)				
8	**Connecting the word to its synonyms and antonyms** (Sözcüğün eşanlam ve zıt anlamlarıyla ilişkilendirme)				
9	**Using semantic maps (**Anlam haritaları kullanma) 				
10	**Using keyword method** [This technique involves two stages:1. finding a first language word (keyword) which sounds like the target English word (e.g. the Turkish word ***çıldırın*** for he English word ***children***) 2. helping the learner to think of a visual image where the meaning of the unknown word and the meaning of the keyword is combined (e.g. the picture of a mother that goes crazy because of her two naughty				

	sons)] Anahtar sözcük tekniği kullanma [Bu teknik, iki aşamadan oluşur: 1. İngilizce'deki sözcüğün sesletimine benzeyen, anadilinde bulunan bir sözcük bulunur (ör. "çıldırın" ve "children") 2. Bilinmeyen sözcüğün ve anahtar sözcüğün anlamının birleştirildiği görsel bir görüntü oluşturabilmeleri için öğrenciye yardım etme (ör. yaramaz iki erkek çocuğundan dolayı *çıldırmış* bir anne resmi)]				
11	**Using word lists** (Sözcük listeleri kullanma)				
12	**Keeping a vocabulary notebook** (Sözcük defteri tutma)				
13	**Testing oneself with word tests** (Sözcük sınavları ile kendini sınama)				

5. Sözcük Bilgisi ders kapsamında olması gerektiğini düşündüğünüz başka sözcük öğrenme stratejisi/stratejileri var mı? Belirtiniz.

……
……
……
……..

6. Sözcük öğrenme stratejileri arasında uygulamakta en fazla zorluk çektiğiniz strateji/stratejiler nedir? Belirtiniz.

……
……
……
…….

7. Sözcüksel edincin (lexical competence) geliştirilebilir olduğuna inanıyor musunuz? Cevabınız "Evet" ise sözcüksel edinç nasıl geliştirilebilir? Cevabınız "Hayır" ise neden böyle düşünüyorsunuz? Belirtiniz.

……
……
……
……
……
……..

EK-2 Öğretmen Sormacası

TEACHERS' QUESTIONNAIRE

Dear Lecturer,

The aim of the questionnaire is to collect information about teachers' perception of the term Lexical Competence and the content of Lexical Competence course in ELT Departments at universities. The data collected through this questionnaire will be used in a PhD dissertation at Ankara University, the department of Linguistics. Your ideas are highly valued and your cooperation genuinely appreciated.The data thus collected only serves this particular research and will remain confidential. Please feel free to share your opinions and report frankly your real situation when answering the following items. I would like to convey my appreciation for your kind assistance. Thank you for your participation.

Arzu Şarlanoğlu Vural

PART I:

Demographic Questions

1. Where do you work?
   ……
2. Have you ever taught Lexical Competence course?
   ……
3. Do you still teach it?

……

PART II: When you think of the following terms, what comes to your mind? Write five key words for each.

- Lexical Competence:
  1. The ability to ……..
  2. The ability to ……..
  3. The ability to ……..
  4. The ability to ……..
  5. The ability to ……..

- Lexical Competence course:
  1. ……..
  2. ……..
  3. ……..
  4. ……..
  5. ……..

PART III: Please tick (✓) the subject matters that you actually include or introduce in the syllabus of Lexical Competence course.

No	Subject Matter	
1	Single Words	
2	Semantic Properties and Relations with Other Words (Diğer Sözcükler ile Anlamsal İlişkiler): For example; Synonyms, Antonyms, Polysemy, Homonyms, Hyponyms, Homophones, Metonymy, Metaphor, etc.	
3	Collocations (e.g. *take an exam)*	
4	Fixed and Semi Fixed Expressions *(long time no see; as far as I -----)-*	
5	Morphology (e.g. word formation rules&processes, word families, affixes, parts of speech, etc.)	
6	Denotation&Connotation(e.g. "snake" includes "evil" or "danger" as connotations)	
7	Word Spelling &Word Pronunciation	
8	**Style** (e.g. informal, formal, ironic etc.) &**Register** (e.g. cooking term, medical term, etc) &**Dialect** (American English, British English, etc.)	
9	**Academic Words** (e.g. *show* is a common word but *demonstrate* is academic) and **Technical Words** (i.e. the words that are very closely related to the topic and subject area of a text)	
10	Idioms (e.g. *to go like clockwork*)	
11	Proverbs (e.g. *better late than ever*)	
12	Phrasal Verbs (e.g. *wear off*)	
13	True and False Cognates (*professor; authentic)*	
14	High Frequency Words /Low Frequency Words	
15	Are there any other subject (s) that you include or introduce in Lexical Competence course? Please write it/them in the space given.	

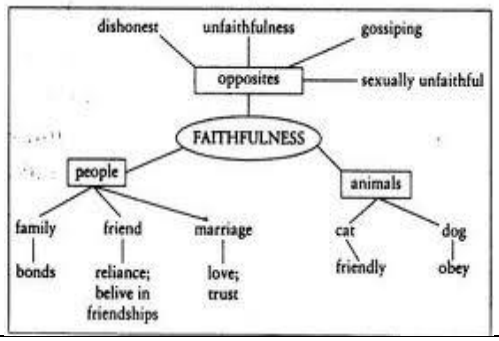
PART IV: Please place a tick (✓) to specify how USEFUL you consider the following isto your students in Lexical Competence course.

No	Subject Matter	not at all useful	slightly useful	somewhat useful	moderately useful	extremely useful

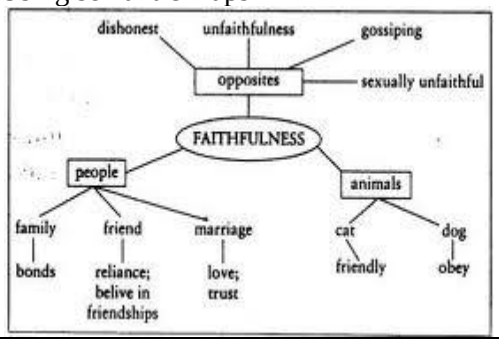
		1	2	3	4	5
1	Single Words					
2	Semantic Properties and Relations with Other Words: Synonyms, Antonyms, Polysemy, Homonyms, Hyponyms, Homophones, Metonymy, Metaphor, etc.					
3	Collocations (e.g. *take an exam)*					
4	Fixed and Semi Fixed Expressions *(long time no see; as far as I -----)*					
5	Morphology (e.g. word formation rules& processes, word families, affixes, parts of speech, etc.)					
6	Denotation &Connotation (e.g. "snake" includes "evil" or "danger" as connotations)					
7	Word Spelling &Word Pronunciation					
8	**Style** (e.g. informal, formal, ironic etc.)&**Register** (e.g. cooking term, medical term, etc)&**Dialect** (American English, British English, etc.)					
9	**Academic Words** (e.g. *show* is a common word but *demonstrate* is academic) and **Technical Words** (i.e. the words that are very closely related to the topic and subject area of a text)					
10	Idioms (e.g. *to go like clockwork*)					
11	Proverbs (e.g. *better late than ever*)					
12	Phrasal Verbs (e.g. *wear off*)					
13	True and False Cognates*(professor; authentic)*					
14	High Frequency Words / Low Frequency Words					
15	Are there any other subject (s) that you think will be useful for Lexical Competence course? Please write it/them in the space given.					

PART V: Here are some vocabularies learning strategies. Pleaseplace a tick (✓) to specifyto what degree you ACTUALLYinclude or introduce the strategy in Lexical Competencecourse.

No	**Strategy**	**never**	**rarely**	**sometimes**	**often**	**always**
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Analyzing parts of speech					

2	Analyzing affixes and roots					
3	Checking for L1 cognate					
4	Guessing meaning from textual context/Lexical inferencing					
5	Using a dictionary (bilingual or monolingual)					
6	Learn and practice new words with a study group					
7	Connecting word to a previous personal experience					
8	Connecting the word to its synonyms and antonyms					
9	Using semantic maps 					
10	Using keyword method This technique involves two stages:1.finding a first language word (keyword) which sounds like the target English word (e.g. the Turkish word ***çıldırın*** for he English word ***children***) 2. helping the learner to think of a visual image where the meaning of the unknown word and the meaning of the keyword is combined (e.g. the picture of a mother that goes crazy because of her two naughty sons)					
11	Using word lists					
12	Keeping a vocabulary notebook					
13	Testing oneself with word tests					
14	Are there any other vocabulary learning strategy/strategies that you include or introduce in Lexical Competence course? Please write it/them in the space given.					

PART VI: Please place a tick (✓) to specify how USEFUL you consider the strategy is to your students in Lexical Competence course.

No	Strategy	not at all useful	slightly useful	somewhat useful	moderately useful	extremely useful
		1	2	3	4	5
1	Analyzing parts of speech					
2	Analyzing affixes and roots					
3	Checking for L1 cognate					
4	Guessing meaning from textual context/Lexical inferencing					
5	Using a dictionary (bilingual or monolingual)					
6	Learn and practice new words with a study group					
7	Connecting word to a previous personal experience					
8	Connecting the word to its synonyms and antonyms					
9	Using semantic maps 					
10	Using keyword method This technique involves two stages:1. finding a first language word (keyword) which sounds like the target English word (e.g. the Turkish word ***çıldırın*** for he English word ***children***) 2. helping the learner to think of a visual image where the meaning of the unknown word and the meaning of the keyword is combined.(e.g. the picture of a mother that goes crazy because of her two naughty sons)					
11	Using word lists					
12	Keeping a vocabulary notebook					
13	Testing oneself with word tests					
14	Are there any other vocabulary learning strategy/strategies that you think will be useful for Lexical Competence course? Please write it/them in the space given.					

EK-3 Görüşme Soruları

Bu görüşme soruları, üniversitelerin, İngiliz Dili Eğitimi Programlarında yer alan Sözcük Bilgisi dersi içeriğinin belirlenmesine yönelik veri toplamak için hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, Ankara Üniversitesi Dilbilim Bölümü, Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı'nda yapılan bir doktora tez çalışması için kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Arzu Şarlanoğlu Vural

Bölüm I

Demografik Sorular

1) Hangi yükseköğretim kurumunda çalışıyorsunuz?
2) Daha önceden Sözcük Bilgisi dersi hiç verdiniz mi?
3) Hala bu dersi veriyor musunuz?

Bölüm II

Yükseköğretim Kurumu'nun (YÖK) Sözcük Bilgisi dersi için belirlediği hedefler şöyledir:

1. ***Hedef:*** **Sözcükler ve yapı arasındaki ilişkileri anlamak (Relationship between lexical items and structural forms)**

1) Derslerinizde bu hedefe ulaştığınızı söyleyebilir misiniz?
2) Eğer cevabınız "Evet" ise, bu hedefe ulaşmak için ders izlencenize hangi konuları dahil ettiniz?
3) Eğer cevabınız "Hayır" ise, nedenini söyleyebilir misiniz?

2. ***Hedef:*** **Ön ek ve son ek yardımıyla sözcük üretmek (Word formation including prefixes and suffixes)**

4) Derslerinizde bu hedefe ulaştığınızı söyleyebilir misiniz?
5) Eğer cevabınız "Evet" ise, bu hedefe ulaşmak için ders izlencenize hangi konuları dahil ettiniz?
6) Eğer cevabınız "Hayır" ise, nedenini söyleyebilir misiniz?

3. ***Hedef:*** **Sözlü ve yazılı dilde deyimler, söz öbekleri, eşdizimlilik, argo, güzel adlandırma, neolojizm, atasözleri ve öbeksi eylemler**

7) Derslerinizde bu hedeflerin hepsine ulaştığınızı söyleyebilir misiniz?

- Deyimler:
- Söz öbekleri:
- Eşdizimlilik:
- Argo:
- Güzel adlandırma:
- Neolojizm:
- Atasözleri:
- Öbeksi eylemler:

8) YÖK'ün belirlediği bu üç hedef dışında, sizin bu ders için belirlediğiniz başka hedefler var mı? Varsa bunlar nelerdir?

9) Sizce YÖK'ün belirlediği bu hedefler, Sözcük Bilgisi ders içeriğini oluşturmada yeterince açık mıdır?

10) "Doğru ve yanlış kökteş (True and false cognates)" Sözcük Bilgisi ders içeriğinde olması gereken bir konu mu? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

11) "Tek sözcükler (Single words)" Sözcük Bilgisi ders içeriğinde olması gereken bir konu mu? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

12) Sözcük öğrenme stratejilerinden olan "Anadilindeki kökteşini bulma (Checking for L1 cognate)" Sözcük Bilgisi ders içeriğinde üzerinde durulması gereken bir strateji midir? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

13) "Sözcük listeleri (Word lists)" Sözcük Bilgisi ders içeriğinde üzerinde durulması gereken bir strateji midir? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

14) "Anahtar sözcük tekniği (Keyword method)" Sözcük Bilgisi ders içeriğinde üzerinde durulması gereken bir strateji midir? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

15) "Sözcük sınavları ile kendilerini sınama (Testing oneself with word tests)" Sözcük Bilgisi ders içeriğinde üzerinde durulması gereken bir strateji midir? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

16) Bu ders için bir izlence (syllabus) hazırladınız m?/Bölümünüz bu ders için bir izlence hazırladı mı?

17) İzlenceyi hazırlarken ders içeriklerini nasıl belirlediniz? Size yardımcı olan unsurlar nelerdir?

18) İzlencede bulunan ders içerikleri belirlemeden önce bir gereksinim çözümlemesi yaptınız mı?