

Türkçeyi Yabancı Dil ve Ana Dili Olarak Öğretenlerin Başvurdukları Kelime Öğretim Stratejilerinin Karşılaştırılması

Ahmet Turan EŞ¹

Elif AKTAŞ²

Öz

Öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirmek hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin hedeflerinden biridir. Bu noktada öğreticilerin öğretme, açıklama, pekiştirme, beceri kazandırma, yönlendirme ve kontrol stratejileri kapsamında sınıflandırılan kelime öğretim stratejilerini işe koşarak bu hedefi gerçekleştirmesi beklenmektedir. Hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek için kullanılan stratejileri bilmek ve öğrenenlere bu konuda farkındalık kazandırmak öğretici için önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin, öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için başvurdukları stratejileri belirlemek ve birbiriyle karşılaştırmaktır. Araştırma, betimsel tarama modeli şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, ana dili olarak Türkçe öğreten 102 Türkçe öğretmeni ile yabancı dil olarak Türkçe öğreten 105 öğretici olmak üzere toplamdan 207 katılımcıdan oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde ki-kare analizi ile betimsel istatistikler kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, söz varlığını zenginleştirme kapsamında ana dili olarak Türkçe öğretenlerin açıklama stratejilerini, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin ise kontrol stratejilerini daha fazla kullandıkları, yönlendirme stratejilerini ise her iki grupta yer alan öğreticilerin daha az kullandıkları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ana dili olarak Türkçe öğretimi, kelime hazinesi, kelime öğretim stratejileri.*

¹ Arş. Gör., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, turan.es@alanya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7225-3934

² Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, elif.aktas@alanya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5573-2274

Kaynak gösterme: Eş, A. T. ve Aktaş, E. (2026). Türkçeyi yabancı dil ve ana dili olarak öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin karşılaştırılması. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 297-328.

Geliş tarihi: 09.07.2025 – Kabul tarihi: 12.02.2026

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i10010

Comparison of Vocabulary Teaching Strategies Used by Turkish as a Mother Tongue and Foreign Language Teachers

Abstract

In Turkish language teaching, activities aimed at developing learners' vocabulary are carried out in various ways. Vocabulary teaching strategies are classified as teaching, explanation, reinforcement, skill acquisition, guidance, and control strategies. It is also important for the instructor to know and develop the strategies used to enrich students' vocabulary in both their mother tongue and Turkish as a foreign language. The aim of this study is to determine and compare the strategies used by native and foreign language Turkish teachers within the scope of vocabulary development activities. The research was designed as a descriptive survey model. The study group of the research consists of 102 Turkish teachers who teach Turkish as a mother tongue and 105 teachers who teach Turkish as a foreign language. In the analysis of the data, chi-square and descriptive statistics were used. According to the data obtained as a result of the study, it is seen that instructors who teach Turkish as a mother tongue use explanation strategies more, and instructors who teach Turkish as a foreign language use control strategies more.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, teaching Turkish as a mother tongue, vocabulary, vocabulary teaching strategies.*

Giriş

İletişimin başlıca unsurlardan biri olan kelimeler, insanlar arası etkileşimde önemli bir yere sahiptir. Nitekim yeteri derecede söz varlığına sahip olmayan insanların iletişim kurmada problem yaşadıkları bilinmektedir. Ayrıca zengin bir kelime hazinesine sahip bireylerin okuduklarını anlamlandırmada ve kendilerini ifade etmede çok daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu sebeple hem günlük hem de akademik yaşamda başarılı olabilmek için yeterli düzeyde söz varlığına sahip olmanın önemi büyüktür (Memiş, 2018). Kelime hazinesinin genişliğinin yanı sıra niteliği de önemlidir. Bu durum, bireylerin anlama ve anlatma etkinliklerindeki başarısını etkileyen temel etmenlerdendir (Çiftçi ve Çeçen, 2013). Dolayısıyla yalnızca kelime hazinesinin geliştirilmesi değil, ne şekilde ve hangi söz varlığı unsurlarıyla geliştirildiği de dil eğitmcilerini ilgilendiren konular arasında yer almaktadır.

Karadağ'a (2022) göre temelde insanların anlaşmasına aracılık eden dil, kendine özgü kurallardan ve söz varlığından oluşmaktadır. Üzerinde toplumsal olarak uzlaşmış dil göstergelerinin her biri, söz varlığının bir parçası olarak görülmektedir. Buradan hareketle dilin alt bileşenlerinden biri olan söz varlığı, üzerinde durulması, çeşitli açılardan ele alınması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Söz varlığı kavramı, TDK Türkçe Sözlük'te (2023) "Bir dildeki sözlerin bütünü; söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler." olarak açıklanmaktadır. Aksan'a (2018: 7) göre söz varlığı denince yalnızca o dilin sözcükleri değil deyimlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, deyimlerin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bir bütün anlaşılmalıdır: "*Söz varlığı, sadece bir dilde birtakım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar- ya da dilbilimdeki terimiyle göstergeler- olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi ve manevi kültürünün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülmelidir.*" Karadağ'a (2022) göre ise bu kavram, dilde kelime ve kelime üstü birimler olan ikileme, deyim, atasözü vb. anlamlı dil birimlerinin oluşturduğu birikimin bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu yönüyle söz varlığı, dünyadaki anlamların dildeki göstergeleri olarak varlık, olgu, olay ve eylemleri karşılayan dil birimlerinin tümünü içine almaktadır.

Dil becerileriyle kelime hazinesi arasında sıkı bir ilişki vardır. Okuma ve

dinleme sırasında kelime hazinesinin gelişmesi söz konusu iken konuşma ve yazma sırasında çeşitli kelimelere ihtiyaç duyulması, daha önce okuma ya da dinleme yoluyla edinilen kelimelerin bellekten çağrılmasını ve kelime hazinesine katılarak kullanılmasını sağlar (Çiftçi ve Çeçen, 2013). Kelime öğretiminde öğrencinin alıcı kelime hazinesini geliştirmenin yanında bu kelimeleri nasıl kullanması gerektiğini öğretmek yani üretici kelime hazinesini geliştirmek de büyük önem taşımaktadır (Uluçay, 2016). Kelime hazinesinin yetersiz olması, anlamayı olumsuz etkilediği gibi yazma ve konuşma becerilerini de olumsuz etkilemektedir. Bu özelliği, kelime hazinesini dil yeterliği ve akademik başarının önemli bir belirleyicisi yapmaktadır (Kurnaz, 2022).

Kelime öğretimi, temel dil becerilerinin en önemli kesişme noktasıdır ve bu yönüyle her becerinin eğitiminde bütüncül bir alan özelliği taşımaktadır. Temel dil becerilerinin etkili olarak kullanılması, ancak yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olmakla mümkündür (Karadağ, 2022). Dolayısıyla hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dört temel becerisini etkili bir şekilde kullanmaları noktasında kelime hazinesinin zenginleştirilmesi oldukça önemlidir.

Kelime öğretimi söz konusu olduğunda Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitle çok iyi tanınmalı ve materyallerin hedef kitleye göre hazırlanması gerekmektedir. Hedef kitleye göre hazırlanan ders materyallerinde temel söz varlığı birbiriyle ilişkili olacak biçimde, bir bütün hâlinde verilmelidir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013). Bu noktada önemli hususlardan biri de yalnızca ders materyalleri ile kelime öğretimi yapılmaması gerektiğidir. Özellikle ders kitapları, yeni sözcükler öğretmek için en etkili araçlardandır. Bu nedenle kitapların kelime öğretiminde etkili birer materyal olarak hazırlanması, öğrencinin seviyesine uygun yeni kelimelere yer vermesi, bunları belirli sıklıkla tekrar etmesi ve kelime listesi sunması gerekmektedir (Güneş, 2000). Öğreticinin de ders esnasında kelime öğretiminde nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmesi önem teşkil etmektedir. Çeşitli araştırmalar, ders kitaplarındaki kelime öğretimine ilişkin etkinliklerin daha çok tanımsal bilgi kazandırmaya yönelik olduğunu, bağlamsal yani kullanımsal beceri kazandırmada yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Kelime öğretiminde öğrencilere sadece tanımsal bilgi değil aynı zamanda bağlamsal bilgi yani sözcüğün farklı bağlamlarda anlamının nasıl değiştiğine yönelik bilgi ve beceri de kazandırılmalıdır. Öğretmenlerin bu noktada ders kitaplarında eksik bulunan etkinlikleri tamamlama-

arak alan bilgisiyle tamamlayıp sınıf ortamına taşınması büyük önem arz etmektedir (Ülper ve Karagül, 2012).

Dil öğretimi süreci; temel dil becerilerinin eğitimi, kelime hazinesinin zenginleştirilmesi ve dil bilgisi öğretimi olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır. Özellikle yabancı/ikinci dil öğretiminde bu boyutlardan birinin eksik ya da yetersiz olması, hedef dili dört temel beceride etkili bir iletişim aracı olarak kullanabilmeye engel teşkil etmektedir (Memiş, 2019b). Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz ifade edebilmeleri, doğru cümleler kurabilmeleri ancak zengin bir kelime hazinesiyle mümkün olacaktır (Tok ve Yığın, 2014). Ana dili olarak Türkçe öğretiminde de temel dil becerilerinin ve bu becerileri geliştirmenin önemli boyutu olan kelime hazinesi, dil becerilerinin birbiriyle ilişkisini de sağlamaktadır (Memiş, 2024). Dolayısıyla temel dil becerilerinin eğitimi ve dil bilgisi öğretimi kadar kelime hazinesinin geliştirilmesi de önemlidir. Kelime öğretimi; doğrudan, dolaylı ve bu ikisinin birleşimi olarak üç kategoride gerçekleştirilmektedir. Kelime öğretimi çalışmaları hangi yöntemle yapılırsa yapılsın, öğretime ayrılan sınırlı süre, bu süreye sığdırılabilecek kelime sayısı, öğrencilerin kapasitesi ve geleneksel yerine çağdaş uygulamaların yaygınlaşması, kelime öğretim etkinliklerini yürüten öğreticilerin süreç içerisinde çeşitli stratejileri kullanmalarını zorunlu kılmaktadır (Memiş, 2019b).

Amaçlı ve rastlantısal kelime öğretimi, öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek için kullanılan iki temel yaklaşımdır. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine göre öğretilecek kelimelerin belirlenmesiyle yapılan kelime öğretimi amaçlı; öğrencilerin hedef dildeki metinler aracılığı ile anlamı bilinmeyen sözcüklerle karşılaşması sonucunda gerçekleşen kelime öğretimi ise rastlantısaldır. Amaçlı sözcük öğretiminde planlı bir durum söz konusu olduğundan daha hızlı ve etkin bir sözcük öğretimi gerçekleştirilmektedir. Rastlantısal sözcük öğretimi, daha çok dil becerilerinin (genellikle okuma ve dinleme) eğitimi sürecinde gerçekleştirilir. Özellikle okuma metinleri, yazılı olarak öğrencinin önünde bulunması ve öğrenciye yeteri kadar düşünme, geriye dönme imkânı sağlaması bakımından rastlantısal sözcük öğretiminde önemlidir (Tüfekçioğlu, 2020; 2023). Her iki yaklaşımın da kullanılabilirliği mümkün olmakla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde daha çok amaçlı; ana dili olarak Türkçe öğretiminde ise daha çok rastlantısal kelime öğretiminin kullanıldığını ifade etmek mümkündür.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da ortaokul düzeyinde öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesinde dinleme ve okuma beceri alanlarına yönelik olarak şu sıra izlenmektedir: Öğrencinin anlamını bilmediği söz varlığı unsuruyla karşılaşması durumunda bağlamdan ilgili ipuçlarını belirlemesi istenir. Bu süreçte gerekmesi durumunda söz varlığı unsurunun geçtiği cümlenin öncesinin ve sonrasının tekrar edilmesi önerilerek öğrenciye rehberlik edilir. Ardından öğrencinin ipuçlarıyla ön bilgileri arasında bağ kurarak söz varlığı unsurunun anlamına yönelik mantıklı tahminlerde bulunması sağlanır. Bu çalışma, söz varlığı unsurunun anlamına ilişkin tahminin kaynaklardan (sözlük, başvuru kitapları vb.), ebeveyn veya öğretmenden yardım alınarak doğrulanmasıyla tamamlanır. Son olarak da öğrencinin yeni kelimelerden oluşan bir sözlük oluşturması da teşvik edilir (MEB, 2024).

Karadağ'a (2022) göre ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin özelde kelime hazinelerinin genel olarak söz varlıklarının geliştirilmesinde birtakım esaslar bulunmaktadır. Buna göre kelime öğretiminde sık kullanılan kelimelere öncelik verilmesi, yaş düzeyine dikkat edilmesi, kelimelerin bağlam aracılığıyla öğretilmesi ve kökteşlik özelliğinden yararlanılması, söyleniş ve yazım özelliklerinin öğretilmesi, kelime hazinesinin genişlik, derinlik ve ağırlık bakımından geliştirilmesi, öğretilmesi amaçlanan kelimeler ile öğrencilerin hâlihazırda bildiği kelimeler arasında anlam ilişkileri kurulmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca yeni öğretilen kelimeler, anlatma becerileri (konuşma ve yazma) aracılığıyla üretici kelime hazinesine dâhil edilmeli ve öğrencilere öğretme, açıklama, pekiştirme, beceri kazandırma, yönlendirme ve kontrol stratejileri gibi kelime öğrenme stratejileri de kazandırılmalıdır (Memiş, 2019a).

Kelime öğretimi ile ilgili alan yazını incelendiğinde, çoğunlukla öğrenci boyutunun ele alındığı yani öğrencilerin kelime öğreniminde kullandığı stratejilerin belirlenmeye çalışıldığı dikkat çekmektedir (Büyükkiz & Harsırcı, 2013; Tok & Yığın, 2014; Biçer & Polatcan, 2015; Eyüp & Demirel Yıldırım, 2019). Halbuki yalnızca öğrenciler değil öğretmenler de kelime öğretimi sürecinin önemli ve ayrılmaz bir parçasıdır. Bu açıdan hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek için kullanılan stratejileri bilmek ve geliştirmek öğretici için önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin kelime hazinesini geliştirme etkinlikleri kapsamında başvurdukları stratejileri belirlemek ve birbiriyle karşılaştırmaktır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmamızın problem cümlesi “Türkçeyi yabancı dil ve ana dili olarak öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejileri nelerdir? Bu stratejilerin kullanımı yaşa, cinsiyete, branşa, hizmet yılına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Buna bağlı alt problemler ise şu şekildedir:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejileri nelerdir? Bu stratejilerin kullanımı yaşa, cinsiyete, branşa, hizmet yılına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Türkçeyi ana dili olarak öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejileri nelerdir? Bu stratejilerin kullanımı yaşa, cinsiyete, branşa, hizmet yılına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçeyi ana dili ve yabancı dil olarak öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin karşılaştırılması nasıldır?

Yöntem

Araştırma, betimsel tarama modeli şeklinde tasarlanmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Karasar (2007), genel tarama modellerini; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlamaktadır. Gürbüz ve Şahin’e (2016) göre kişilerin belirli konulardaki tutum, inanç, davranış, beklenti ve özelliklerini anketler yardımıyla tespit etmeyi amaçlayan araştırmalara tarama araştırmaları denmektedir. Bu çalışmada da Türkçeyi ana dili ve yabancı dil olarak öğretenlerin kullandıkları kelime öğretim stratejilerinin tespiti ve birbiriyle karşılaştırılması amaçlandığı için tarama modeli benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ana dili olarak Türkçe öğreten 102 Türkçe öğretmeni ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten 105 öğretici oluşturmaktadır. Öğreticilerin demografik özellikler açısından karşılaştırılması ile ilgili veriler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. *Türkçeyi yabancı dil ve ana dili olarak öğrenenlerin demografik özellikler açısından karşılaştırılması*

		Grup		Test ve p
		Ana dili	Yabancı dil	
Cinsiyet	Kadın	n	60	$\chi^2=,434$ $p=,510$
		%	58,8	
	Erkek	n	42	
		%	41,2	
Branş	Türkçe Öğretmenliği	n	99	$\chi^2=41,765$ $p=,000$
		%	97,1	
	Türk Dili ve Edebiyatı	n	3	
		%	2,9	
Hizmet Yılı	X	10,43	7,47	$t=3,166$
	s.s	7,82	5,39	$p=,002$
Yaş	X	34,13	33,13	$t=1,089$
	s.s	7,19	5,85	$p=,277$

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunu toplam 207 Türkçe öğreticisi oluşturmaktadır. Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin %58,8’i kadın, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin %54,3’ü kadın olup aralarındaki farklara ilişkin ki-kare değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu sonuç, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin cinsiyetleri açısından benzer olduğunu ve çalışmada daha çok kadınların yer aldığını göstermektedir.

Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin %97,1’inin branşı Türkçe Öğretmenliği; yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin %60’ının branşı Türkçe Öğretmenliği, %40’ının branşı Türk Dili ve Edebiyatı olup aralarındaki farklara ilişkin ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, ana dili olarak Türkçe öğrenenlerle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin branşlar açısından farklı olduklarını göstermektedir. Türkçe Öğretmenliği mezunlarının daha fazla ana dili olarak Türkçe öğretimi yaptıkları, Türk Dili ve Edebiyatı mezunlarının ise daha fazla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yaptıkları söylenebilir.

Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin hizmet yılı ortalaması 10,43 iken yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin hizmet yılı ortalaması 7,47 olup aralarındaki farklara ilişkin t değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuş-

tur. Bu bulgu, ana dili olarak Türkçe öğretenlerle yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin hizmet süreleri açısından farklı olduklarını göstermektedir. Yani ana dili olarak Türkçe öğretenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretenlere göre hizmet sürelerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Ana dili olarak Türkçe öğretenlerin yaş ortalaması 34,13, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaş ortalaması 33,13 olup aralarındaki farklara ilişkin t değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, ana dili olarak Türkçe öğretenlerle yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşları açısından benzer olduklarını göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Memiş (2019a) tarafından geliştirilen ‘Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçek, hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kelime öğretim stratejilerini belirlemeye yöneliktir. İki boyuttan oluşan 5’li Likert tipindeki ölçeğin birinci boyutu Türkçeyi ana dili olarak öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerini belirlemeye yöneliktir. Toplam 47 madde ve 6 boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı (α)=,91’dir. Altı boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları şu şekildedir: Öğretme stratejileri (1-21 madde), açıklama stratejileri (22-28 madde), pekiştirme stratejileri (29-34 madde), beceri kazandırma stratejileri (35-40. madde), yönlendirme stratejileri (41-44. madde), kontrol stratejileri (45-47. madde).

Ölçeğin diğer boyutu ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin kullandıkları kelime öğretim stratejilerini belirlemeye yöneliktir. 5’li Likert tipinde olup 6 boyuttan ve toplam 50 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise (α)=,89’dur. Ölçeğin alt boyutları şu şekildedir: Öğretme stratejileri (1-21 madde), açıklama stratejileri (22-30 madde), pekiştirme stratejileri (31-36 madde), beceri kazandırma stratejileri (37-42. madde), yönlendirme stratejileri (43-47. madde), kontrol stratejileri (48-50. madde).

Ölçeğin tamamının açımlayıcı faktör analizinin sonucuna göre 50 madde ve 6 faktörden oluşan bir yapı elde edilmiş ve faktörlerin toplam varyansının %65,92’sini açıkladığı tespit edilmiştir. Elde edilen verilere geçerlik analizleri kapsamında doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve indekslerin uyumlu olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Çalışma, Araştırma ve Yayın Etiğine uygun olarak yürütülmüştür. Bu doğrultuda çalışma için Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 29.11.2024 tarihli ve 218344 E. No'lu yazısı ile etik kurul onayı alınmıştır. Veriler, 3 aylık bir zaman dilimi içerisinde Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Her bir anketin doldurulması yaklaşık 10 dk. sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde 8 farklı istatistiksel analiz (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, Cronbach Alfa analizi, Ki-kare analizi, Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney U testi, t testi) kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

Verilerin normal dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla Skewnes-Kurtosis analizleri yapılmıştır. Skewnes-Kurtosis değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasındaki aralık bulunması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (George & Mallery, 2010). Tüm ölçeklere ait Skewnes (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri normal aralıkta çıkmıştır. Ölçeklere ait tüm değerlerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu bulgular, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu gösterdiğinden verilerin analizinde gruptaki kişi sayıları 30'u aştığı için parametrik analizler uygulanmıştır.

Tablo 2. *Skewnes-Kurtosis analizleri*

	Skewness	Kurtosis
Öğretme Stratejileri	-,369	,474
Açıklama Stratejileri	-,660	1,294
Pekiştirme Stratejileri	-,640	,457
Beceri Kazandırma Stratejileri	-,310	-,356
Yönlendirme Stratejileri	-,232	-,066
Kontrol Stratejileri	-,696	,281
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği (ana dilinde)	-,601	1,046
Öğretme Stratejileri	-,450	-,001
Açıklama Stratejileri	,287	,386
Pekiştirme Stratejileri	-,334	,449
Beceri Kazandırma Stratejileri	-,705	1,166
Yönlendirme Stratejileri	-,608	,371

Kontrol Stratejileri	-1,163	1,500
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği (yabancı dilde)	-,611	1,896

Geçerlik ve Güvenirlik

Ölçeklerin içyapı tutarlılığının bulunması için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Ölçeklerin Cronbach Alfa katsayısı

Anketler	Cronbach Alfa katsayısı	Madde sayısı
Ana dili olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	,943	47
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	,914	50

Bulgular

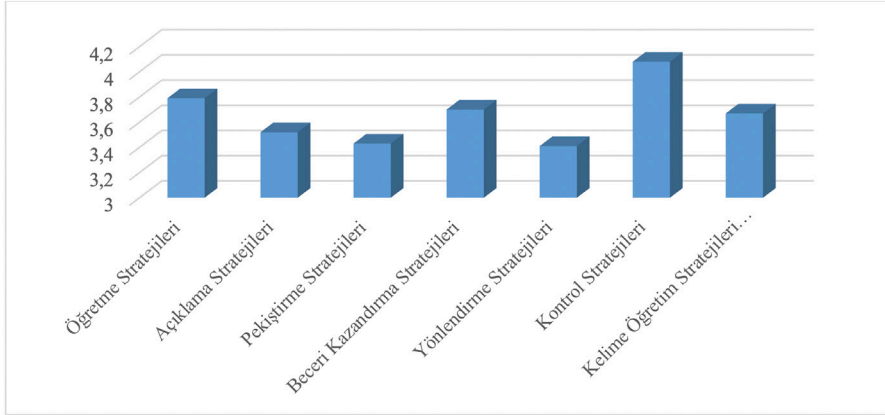
Araştırmanın ilk problem cümlesi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu doğrultuda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin puanlarının ortalamaları

	Aritmetik ortalama	Standart sapma
Öğretme Stratejileri	3,79	,549
Açıklama Stratejileri	3,52	,558
Pekiştirme Stratejileri	3,43	,654
Beceri Kazandırma Stratejileri	3,70	,663
Yönlendirme Stratejileri	3,41	,677
Kontrol Stratejileri	4,08	,785
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	3,67	,457

Tablo 4'e göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,79, 'Açıklama Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,52, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,43, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,70, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,41, 'Kontrol Stratejileri' boyutu puan ortalaması 4,08 ve Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği puan ortalaması 3,67 olarak bulunmuştur. Bu bulgu-

lara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerini ‘orta’ düzeyde işe koştukları görülmektedir. Tablo 4’e göre öğretmenler, kontrol stratejilerini ‘yüksek’ düzeyde, diğer stratejileri ise ‘orta’ düzeyde başvurumaktadırlar. Elde edilen verilere göre en yüksek puan ortalaması olan boyutun ‘Kontrol Stratejileri’, en düşük puan ortalaması olan boyutun ise ‘Yönlendirme Stratejileri’ boyutu olduğu görülmüştür (Grafik 1):



Grafik 1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması

Araştırmanın alt problemlerinden biri Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin demografik özelliklerine göre değişip değişmediğine yöneliktir. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği’nden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği’nden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	\bar{x}	S.s.	t	p
Öğretme Stratejileri	Kadın	57	4,00	,471	4,624	,000
	Erkek	48	3,55	,536		
Açıklama Stratejileri	Kadın	57	3,65	,551	2,532	,013
	Erkek	48	3,38	,535		
Pekiştirme Stratejileri	Kadın	57	3,45	,672	,239	,812
	Erkek	48	3,42	,639		
Beceri Kazandırma Stratejileri	Kadın	57	3,76	,727	,928	,356
	Erkek	48	3,64	,580		

Yönlendirme Stratejileri	Kadın	57	3,39	,677	-,418	,677
	Erkek	48	3,44	,683		
Kontrol Stratejileri	Kadın	57	4,12	,750	,661	,510
	Erkek	48	4,02	,829		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	Kadın	57	3,79	,422	2,991	,003
	Erkek	48	3,53	,461		

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin cinsiyetlerine göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu ve 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, cinsiyetlerine göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu ve 'Kelime Öğretim Stratejileri'nin farklılaştığını göstermektedir. Tablo 5 incelendiğinde kadın öğreticilerin erkeklere göre 'Öğretme Stratejileri, Açıklama Stratejileri' boyutları ve 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği' puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak kadın öğreticilerin erkeklere göre 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu ve 'Kelime Öğretim Stratejileri'ni daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yaşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yaşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması

		N	\bar{x}	S.s.	KW	p
Öğretme Stratejileri	30 yaş ve altı	43	3,93	,536		
	31-40 yaş	50	3,66	,559	5,555	,062
	41 yaş ve altı	12	3,85	,443		
Açıklama Stratejileri	30 yaş ve altı	43	3,55	,482		
	31-40 yaş	50	3,48	,630	,920	,631
	41 yaş ve altı	12	3,62	,520		
Pekiştirme Stratejileri	30 yaş ve altı	43	3,55	,620		
	31-40 yaş	50	3,34	,669	1,147	,563
	41 yaş ve altı	12	3,40	,694		

Beceri Kazandırma Stratejileri	30 yaş ve altı	43	3,79	,566		
	31-40 yaş	50	3,69	,657	1,420	,492
	41 yaş ve altı	12	3,42	,947		
Yönlendirme Stratejileri	30 yaş ve altı	43	3,37	,720		
	31-40 yaş	50	3,46	,631	,357	,837
	41 yaş ve altı	12	3,37	,748		
Kontrol Stratejileri	30 yaş ve altı	43	4,28	,617		
	31-40 yaş	50	3,97	,825	3,834	,147
	41 yaş ve altı	12	3,81	1,020		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	30 yaş ve altı	43	3,76	,383		
	31-40 yaş	50	3,59	,502	2,992	,224
	41 yaş ve altı	12	3,65	,474		

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yaşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu, 'Kontrol Stratejileri' boyutu ve 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin tüm Kruskal Wallis H değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin yaşlarına göre kelime öğretim stratejilerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin branşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin branşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması*

		N	\bar{x}	S.s.	t	p
Öğretme Stratejileri	Türkçe	63	3,78	,525	-,338	,736
	TDE	38	3,82	,608		
Açıklama Stratejileri	Türkçe	63	3,52	,607	-,239	,811
	TDE	38	3,55	,480		
Pekiştirme Stratejileri	Türkçe	63	3,50	,699	1,289	,201
	TDE	38	3,32	,596		
Beceri Kazandırma Stratejileri	Türkçe	63	3,64	,635	-1,285	,202
	TDE	38	3,81	,654		

Yönlendirme Stratejileri	Türkçe	63	3,43	,683	,106	,916
	TDE	38	3,41	,688		
Kontrol Stratejileri	Türkçe	63	4,11	,812	,433	,666
	TDE	38	4,04	,766		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	Türkçe	63	3,67	,467	-,156	,876
	TDE	38	3,68	,454		

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin branşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu, 'Kontrol Stratejileri' boyutu ve Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin tüm t değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin branşlarına göre kelime öğretim stratejilerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hizmet yıllarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hizmet yıllarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması

		N	\bar{x}	S.s.	KW	p
Öğretme Stratejileri	1-5 yıl	45	3,86	,520		
	6-10 yıl	39	3,80	,578	3,061	,216
	11 yıl ve üstü	21	3,62	,541		
Açıklama Stratejileri	1-5 yıl	45	3,56	,543		
	6-10 yıl	39	3,53	,607	,575	,750
	11 yıl ve üstü	21	3,44	,512		
Pekiştirme Stratejileri	1-5 yıl	45	3,51	,562		
	6-10 yıl	39	3,37	,766	,394	,821
	11 yıl ve üstü	21	3,38	,624		
Beceri Kazandırma Stratejileri	1-5 yıl	45	3,75	,517		
	6-10 yıl	39	3,77	,736	3,085	,214
	11 yıl ve üstü	21	3,48	,777		

Yönlendirme Stratejileri	1-5 yıl	45	3,49	,665		
	6-10 yıl	39	3,31	,712	2,102	,350
	11 yıl ve üstü	21	3,43	,643		
Kontrol Stratejileri	1-5 yıl	45	4,27	,604		
	6-10 yıl	39	3,89	,893	3,874	,144
	11 yıl ve üstü	21	4,00	,850		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	1-5 yıl	45	3,74	,374		
	6-10 yıl	39	3,65	,543	3,005	,223
	11 yıl ve üstü	21	3,55	,435		

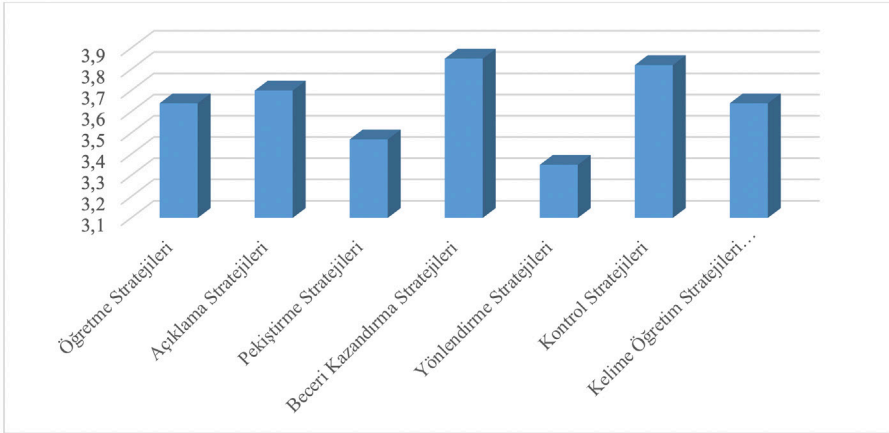
Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hizmet yıllarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu, 'Kontrol Stratejileri' boyutu ve 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin tüm Kruskal Wallis H değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hizmet yıllarına göre kelime öğretim stratejilerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer problem cümlesi Türkçeyi ana dili olarak öğrenenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerine yöneliktir. Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9. *Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması*

	Aritmetik ortalama	Standart sapma
Öğretme Stratejileri	3,64	,621
Açıklama Stratejileri	3,70	,671
Pekiştirme Stratejileri	3,47	,813
Beceri Kazandırma Stratejileri	3,85	,719
Yönlendirme Stratejileri	3,35	,910
Kontrol Stratejileri	3,82	,849
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	3,64	,583

Tablo 9'a göre ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,64, 'Açıklama Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,70, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,47, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,85, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,35, 'Kontrol Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,82 ve 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği' puan ortalaması 3,64 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin kelime öğretim stratejilerini 'orta' düzeyde işe koştukları görülmektedir. Öğreticilerin beceri kazandırma stratejileri ve kontrol stratejilerine 'yüksek' düzeyde, diğer stratejileri ise 'orta' düzeyde başvurdukları tespit edilmiştir. Tablo 9'a göre en yüksek puan ortalamasının 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutunda ve en düşük puan ortalamasının 'Yönlendirme Stratejileri' boyutunda olduğu görülmüştür (Grafik 2):



Grafik 2. Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin ölçekten aldıkları puanlarının aritmetik ortalaması

Araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri de Türkçeyi ana dili olarak öğrenenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin demografik özelliklerine göre dağılımını belirlemektir. Bu probleme yönelik ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin cinsiyetlerine göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10. *Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin cinsiyetlerine göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması*

	Cinsiyet	N	\bar{x}	S.s.	t	p
Öğretme Stratejileri	Kadın	60	3,70	,652	1,037	,302
	Erkek	42	3,57	,574		
Açıklama Stratejileri	Kadın	60	3,77	,621	1,214	,228
	Erkek	42	3,61	,734		
Pekiştirme Stratejileri	Kadın	60	3,53	,827	,799	,426
	Erkek	42	3,40	,795		
Beceri Kazandırma Stratejileri	Kadın	60	3,92	,728	1,118	,266
	Erkek	42	3,76	,703		
Yönlendirme Stratejileri	Kadın	60	3,45	,878	1,391	,167
	Erkek	42	3,20	,944		
Kontrol Stratejileri	Kadın	60	3,92	,858	1,410	,162
	Erkek	42	3,68	,826		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	Kadın	60	3,71	,593	1,339	,184
	Erkek	42	3,55	,563		

Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin cinsiyetlerine göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu, 'Kontrol Stratejileri' boyutu ve Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin t değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin cinsiyetlerine göre kelime öğretim stratejilerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin yaşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 11'de verilmiştir:

Tablo 11. Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin yaşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması

		N	\bar{x}	S.s.	KW	p
Öğretme Stratejileri	30 yaş ve altı	39	3,79	,646	5,145	,076
	31-40 yaş	42	3,53	,490		
	41 yaş ve altı	21	3,60	,770		
Açıklama Stratejileri	30 yaş ve altı	39	3,75	,668	1,870	,393
	31-40 yaş	42	3,63	,563		
	41 yaş ve altı	21	3,75	,872		
Pekiştirme Stratejileri	30 yaş ve altı	39	3,53	,948	3,252	,197
	31-40 yaş	42	3,55	,665		
	41 yaş ve altı	21	3,21	,792		
Beceri Kazandırma Stratejileri	30 yaş ve altı	39	3,94	,676	,772	,680
	31-40 yaş	42	3,80	,711		
	41 yaş ve altı	21	3,79	,825		
Yönlendirme Stratejileri	30 yaş ve altı	39	3,38	,926	,067	,967
	31-40 yaş	42	3,37	,793		
	41 yaş ve altı	21	3,23	1,115		
Kontrol Stratejileri	30 yaş ve altı	39	3,90	,912	1,473	,479
	31-40 yaş	42	3,84	,715		
	41 yaş ve altı	21	3,65	,986		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	30 yaş ve altı	39	3,74	,629	3,431	,180
	31-40 yaş	42	3,59	,454		
	41 yaş ve altı	21	3,57	,716		

Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin yaşlarına göre 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu, 'Kontrol Stratejileri' boyutu ve 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin tüm Kruskal Wallis H değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin yaşlarına göre kelime öğretim stratejilerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin branşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 12'de verilmiştir:

Tablo 12. *Ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin branşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması*

		N	\bar{x}	S.s.	z	p
Öğretme Stratejileri	Türkçe	99	3,65	,607	,474	,637
	TDE	3	3,48	1,170		
Açıklama Stratejileri	Türkçe	99	3,71	,618	,246	,829
	TDE	3	3,43	1,979		
Pekiştirme Stratejileri	Türkçe	99	3,48	,773	,225	,842
	TDE	3	3,22	1,988		
Beceri Kazandırma Stratejileri	Türkçe	99	3,85	,690	-,220	,846
	TDE	3	4,06	1,636		
Yönlendirme Stratejileri	Türkçe	99	3,35	,876	,083	,941
	TDE	3	3,25	2,046		
Kontrol Stratejileri	Türkçe	99	3,83	,824	,158	,889
	TDE	3	3,67	1,764		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	Türkçe	99	3,65	,549	,162	,886
	TDE	3	3,50	1,542		

Ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin branşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu, 'Kontrol Stratejileri' boyutu ve 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin tüm z değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin branşlarına göre kelime öğretim stratejilerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin hizmet yılına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13. Ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması

		N	\bar{x}	S.s.	KW	p
Öğretme Stratejileri	1-5 yıl	40	3,77	,596	3,786	,151
	6-10 yıl	16	3,67	,633		
	11 yıl ve üstü	46	3,52	,629		
Açıklama Stratejileri	1-5 yıl	40	3,78	,661	1,272	,529
	6-10 yıl	16	3,64	,571		
	11 yıl ve üstü	46	3,66	,718		
Pekiştirme Stratejileri	1-5 yıl	40	3,58	,904	2,214	,331
	6-10 yıl	16	3,51	,853		
	11 yıl ve üstü	46	3,37	,714		
Beceri Kazandırma Stratejileri	1-5 yıl	40	3,89	,652	1,101	,577
	6-10 yıl	16	4,02	,683		
	11 yıl ve üstü	46	3,76	,785		
Yönlendirme Stratejileri	1-5 yıl	40	3,52	,892	2,872	,238
	6-10 yıl	16	3,42	,820		
	11 yıl ve üstü	46	3,17	,940		
Kontrol Stratejileri	1-5 yıl	40	3,92	,758	4,366	,113
	6-10 yıl	16	4,02	1,050		
	11 yıl ve üstü	46	3,67	,842		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	1-5 yıl	40	3,75	,582	2,988	,224
	6-10 yıl	16	3,69	,604		
	11 yıl ve üstü	46	3,53	,570		

Ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu, 'Kontrol Stratejileri' boyutu ve 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin tüm Kruskal Wallis H değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin hizmet yıllarına göre kelime öğretim stratejilerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Araştırmanın son problem cümlesi Türkçeyi ana dili ve yabancı dil olarak öğretmenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejileri açısından araların-

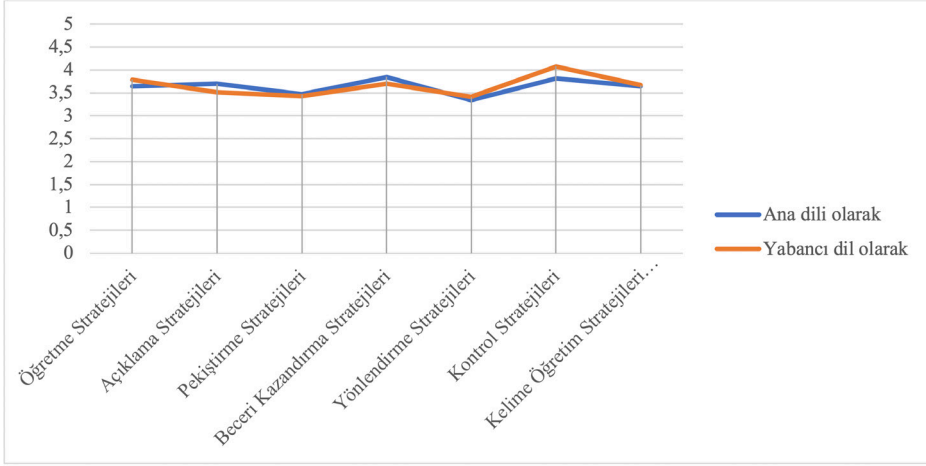
da fark olup olmadığına yöneliktir. Ana dili olarak Türkçe öğrenenler ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime öğretim stratejileri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 14’te verilmiştir:

Tablo 14. *Türkçeyi ana dili ve yabancı dil olarak öğrenenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği’nden aldıkları puanların karşılaştırılması*

	Türkçe öğretimi	N	\bar{x}	S.s.	t	p
Öğretme Stratejileri	Ana dili	102	3,64	,621	-1,819	,070
	Yabancı dil	105	3,79	,549		
Açıklama Stratejileri	Ana dili	102	3,70	,671	2,075	,039
	Yabancı dil	105	3,52	,558		
Pekiştirme Stratejileri	Ana dili	102	3,47	,813	,396	,693
	Yabancı dil	105	3,43	,654		
Beceri Kazandırma Stratejileri	Ana dili	102	3,85	,719	1,558	,121
	Yabancı dil	105	3,70	,663		
Yönlendirme Stratejileri	Ana dili	102	3,35	,910	-,589	,556
	Yabancı dil	105	3,41	,677		
Kontrol Stratejileri	Ana dili	102	3,82	,849	-2,224	,027
	Yabancı dil	105	4,08	,785		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	Ana dili	102	3,64	,583	-,350	,727
	Yabancı dil	105	3,67	,457		

Ana dili olarak Türkçe öğrenenler ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Açıklama Stratejileri boyutu ve Kontrol Stratejileri boyutu puanları arasındaki farklara ilişkin t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, ana dili olarak Türkçe öğrenenler ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Açıklama Stratejileri boyutu ve Kontrol Stratejileri boyutu puanları arasında fark olduğunu göstermektedir. Tablo 14 incelendiğinde ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin Açıklama Stratejileri boyutu puan ortalamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden daha yüksek olduğu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Kontrol Stratejileri boyutu puan ortalamalarının ana dili olarak Türkçe öğrenenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin açıklama stratejilerini ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kontrol stratejilerini daha fazla kullandıkları söylenebilir (Grafik 3):



Grafik 3. Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ‘Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği’ puan ortalamaları

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonucunda hem yabancı dil hem de ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerine orta düzeyde başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Memiş’in (2019b, 2024) ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin dil eğitimi süreci boyunca kelime öğretim stratejilerini orta düzeyde kullandığını belirlediği çalışmalarının sonucuyla birebir örtüşmektedir.

Araştırmanın sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerine orta düzeyde başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği’nden aldıkları en yüksek puan ortalaması olan boyutun kontrol stratejileri, en düşük puan ortalaması olan boyutun ise yönlendirme stratejileri olduğu görülmüştür. En yüksek puan ortalamasına sahip olan kontrol stratejileri; ‘ünite sonunda kelime testleri hazırlayarak öğretimin başarısını kontrol etme, öğrencilerden, sözlükten anlamını öğrendikleri kelimelerin doğru olup olmadığını arkadaşlarına veya öğretmene sorarak kontrol etmelerini isteme, öğrencilerin yazma etkinliklerinde oluşturduğu metinlerde kullandıkları kelimeleri doğru kullanıp kullanmadıklarını kontrol etme ve onlara bu konuda geri bildirimde bulunma’ stratejilerini kapsamaktadır. En düşük puan ortalamasına sahip strateji olan yönlendirme stratejilerinin bileşenleri ise; ‘öğrencilerden kelimeleri ezberlemelerini, kelime defteri tutmalarını, yalnızca eğitimi/öğretimi ya-

pılan dilde açıklamalı sözlük kullanmalarını isteme, onların iki dilli sözlük kullanmalarına müsaade etme, kelime öğrenme stratejilerinin varlığından haberdar ederek bu konuda onları yönlendirme' olarak ifade edilebilir. Öğrenilen kelimelerin kalıcılığı ve üst bilişsel farkındalık kazanma açısından yönlendirme stratejilerinin kullanımının önemi büyüktür. İki dilli sözlük kullanımına müsaade edilmesine yönelik stratejinin kullanımının düşük olması ise olumlu kabul edilebilir. Çünkü sözlüğe bakma, yabancı dil öğrenenlerin anlamını bilmedikleri bir kelimeyle karşılaştıklarında en sık kullandıkları stratejidir. Fakat öğrencilerin kelimenin anlamını bağlamsal ya da dil bilgisel birtakım ipuçları kullanarak tahmin etmeleri daha önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlük kullanım tercihlerine bakıldığında çoğunlukla çevrim içi veya elektronik sözlük kullanmayı tercih ettikleri, basılı sözlük kullanmayı tercih edenlerin ise bu sözlükleri, daha çok sınıf dışında kullandıkları bilinmektedir. Ayrıca sözlüğün diline göre bakıldığında, katılımcıların çoğunluğu iki dilli sözlükleri daha yararlı bulmaktadırlar (Halat ve Fırat, 2021). Oysa çağdaş dil öğretimi anlayışında sınıf içi öğretim dilinin yalnızca hedef dil olması gerektiği konusunda görüş birliği vardır. Bu doğrultuda öğrenenlerin iki dilli sözlükler yerine Türkçe açıklamalı sözlükleri kullanmaya yönlendirilmeleri daha isabetli olacaktır (Memiş, 2019b). Dijital temelli akıllı sözlüklerde genellikle kelimelerin temel anlamına yer verilmesi, mecaz anlamlarının bulunmaması, sözlüklerin denetimsiz şekilde kullanıma sunulması nedeniyle sözcük anlamlarının doğruluğunun kesin olmaması ve sözlüklerin oldukça sınırlı sayıda kelimeyi barındırması gibi sebepler, öğrenenleri iki dilli sözlükleri kullanma konusunda serbest bırakmanın akılcı olmadığını düşündürmektedir (Memiş, 2019b). Başka bir sonuç olarak bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yönlendirme stratejilerini düşük düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Bu, olumsuz bir durum olarak kabul edilebilir. Özellikle yabancı dil öğrenenleri kelime öğretim stratejilerinden haberdar etmek ve bu konuda farkındalık kazandırmak önemlidir. Nitekim kelime öğrenme stratejileri öğretiminin yabancı dil öğrencilerinin kelime öğrenme ve strateji kullanımına olumlu katkılar sağladığı bilinmektedir (Serçe, 2019). Bu sonuçlardan farklı olarak Memiş'in (2019b) çalışmasına göre de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, dil eğitimi süreci boyunca en çok açıklama en az ise beceri kazandırma stratejilerini kullanmaktadırlar. Açıklama stratejileri 'kelimenin anlamını açıklarken çizim yapma, görsel ya da gerçek nesnelere kullanma, drama yöntemini işe koşma, öğrencilerden yabancı kelimelerin altını çizmelerini ve bilmedikleri kelimeleri not

tutmalarını isteme, ikinci/yabancı dilde açıklama, kısaca açıklama, iki dilde yetkin bir öğrenciden yardım isteme' gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Beceri kazandırma stratejileri ise uygulamaya dönüktür ve' bağlamsal ve dil bilgisel ipuçlarına dikkat ederek ya da yazım veya ses benzerliğinden yola çıkarak kelimenin anlamını tahmin etme, yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları yaptırma' gibi etkinlikleri kapsamaktadır.

Bu sonuçlar, her iki çalışmada da öğretmenlerin söz konusu stratejileri orta düzeyde işe koşmalarına rağmen alt boyutlarda strateji kullanımının farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonucunda ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin de kelime öğretim stratejilerine orta düzeyde başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Memiş'in (2024) ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerine orta düzeyde başvurdukları sonucuyla birebir örtüşmektedir. Bu çalışmada ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin boyutlarından aldıkları en yüksek puan ortalamasının beceri kazandırma boyutuna, en düşük puan ortalamasının ise yönlendirme stratejileri boyutuna ait olduğu görülmüştür. Beceri kazandırma stratejilerinin alt bileşenleri; 'öğretimi hedeflenen kelimelerin anlatma becerilerinde kullanılabilmesi için konuşma ve yazma etkinlikleri yaptırma, öğrencilerden bilmedikleri bir kelime ile karşılaştıklarında bağlamsal ipuçlarına dikkat etmelerini ve kelimenin anlamını tahmin etmelerini isteme, öğrencilerden ek-kök-gövde ilişkisini kelimelerin anlamını tahmin etmede kullanmalarını isteme, yabancı dillerden geçmiş olan kelimelerin varlığına dikkat çekerek öğrencilere bazı kelimelerin anlamını yazım veya ses benzerliğinden yola çıkarak tahmin edebileceklerini öğretme, hâlihazırda öğretilen kelimelerin anlamını, türünü, yapısını ve yapım eklerini kullanarak değiştirebilecekleri konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturma' olarak sıralanabilir.

Bu sonuç, Memiş'in (2024) ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin en çok kontrol stratejilerini, en az yönlendirme stratejilerini kullandıkları; kelime öğretim stratejilerin kullanım sıklığının ise sırasıyla kontrol, pekiştirme, açıklama, beceri kazandırma, öğretme, yönlendirme stratejileri şeklinde olduğu sonucuyla kısmen örtüşmektedir. Nitekim bu çalışmada da ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin yönlendirme stratejilerini en az düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretmenlerinde olduğu gibi ana dili olarak Türkçe öğretmenlerde de yönlendirme stratejilerinin az kullanılması olumsuz bir durumdur. Öğrencilerden kelimeleri ezberlemelerini, kelime

defteri tutmalarını, yalnızca öğretimi yapılan dilde açıklamalı sözlük kullanmalarını isteme stratejileri önemlidir. Özellikle öğrencileri kelime öğretim stratejileri hakkında haberdar etmek ve kademeli sorumluluk devri ile bu stratejileri bağımsız olarak kullanmalarını sağlamak ana dili öğrencileri için de gereklidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda da (TDÖP) öğrencilerin okuma sürecinde söz varlığının geliştirilmesi amacıyla basılı-çevrim içi sözlükleri kullanarak bir söz varlığı dosyası hazırlamaları yönünde teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2024). O nedenle öğrencilerin anlamını yeni öğrendikleri kelimelerden oluşan bir defter/sözlük oluşturmalarına özen gösterilmeli, bu konuda onlara model olunarak olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bu sonucu destekler nitelikte Fidan ve Yılmaz (2021) ortaokul öğrencilerinin bilinmeyen kelimelerin öğretimi sürecinde kullanılan yöntemlerin etkililiği ile ilgili görüşlerini değerlendirdiği çalışmalarında öğrencilerin çoğunun sözlük kullanma, öğretmene sorma, tahminlerini sözlükten kontrol etme gibi stratejileri daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç aynı zamanda 2024 TDÖP'de yer alan ve bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etme başlığında yer alan öğrenme çıktılarıyla da uyumludur.

Bu çalışmada ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin kelime öğretimi sürecinde beceri kazandırma stratejilerini sıklıkla işe koştuğu tespit edilmiştir. Bu stratejiler, yeni öğrenilen kelimeleri kalıcı hâle getirmeye yönelik uygulamalardan oluşmaktadır. Alan yazınındaki çalışmalarda, öğrencilerin çoğunluğunun yeni öğrenilen kelimelerin sözlü ve yazılı anlatım etkinliklerinde kullanıldığında daha iyi öğrendiklerini belirttikleri tespit edilmiştir (Fidan ve Yılmaz, 2021). Göçer de (2021) yeni öğrenilen kelimelerin öğrencilerin kendilerini ifade etme süreçlerinde kullanmalarının önemine değinerek bununla ilgili konuşma ve yazma etkinliklerinin tasarlanması gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla bu stratejinin öğrencilere kazandırılması, kelimelerin uzun süreli belleğe kaydedilmesi açısından önemlidir.

Memiş (2024) ana dili olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin en çok kontrol stratejilerini tercih ettiği, yönlendirme stratejilerinin ise en az düzeyde işe koşulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada (Memiş, 2019b) ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerin açıklama stratejileri, en az kullandıkları stratejilerin ise beceri kazandırma stratejileri olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Bu çalışmada ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların yaş, branş, cinsiyet ve hizmet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Memiş (2024) de çalışmasında ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerini işe koşma düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığa işaret etmediği fakat mesleki deneyim süresine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bir diğer sonuca göre yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların yaş, branş ve hizmet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Fakat ana dili olarak Türkçe öğretiminden farklı olarak cinsiyete göre strateji kullanım durumunun anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin öğretme stratejileri, açıklama stratejileri boyutlarının ve kelime öğretim stratejileri ölçeğinin farklılaştığı görülmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmenlerin erkeklere göre öğretme stratejileri boyutu, açıklama stratejileri boyutu ve kelime öğretim stratejileri ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadın öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle genel olarak ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin açıklama stratejilerini, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ise kontrol stratejilerini daha fazla kullandıkları her iki gruptaki öğretmenlerin de yönlendirme stratejilerini en az düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

- Kelime öğretim stratejilerinin etkin ve bilinçli kullanımı için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Türkçeyi ana dili ve yabancı dil olarak öğrenenlere kelime öğrenme stratejileriyle ilgili bilgiler verilip öğrencilerin bu stratejileri kelime öğrenme sürecinde etkili ve bilinçli kullanmaları sağlanabilir.
- Öğretim materyallerinde bu stratejilerin kullanımına yönelik açıklama ve yönergelere yer verilebilir.
- Öğretim materyallerinde kelime öğretim stratejilerinin kullanım durumuna yönelik betimsel doküman incelemeleri yapılabilir.

- Lisans ve lisansüstü programlarda kelime öğretimi ile ilgili derslere yer verilebilir.
- Öğreticilerin kelime öğretim stratejilerini kullanım durumlarıyla ilgili görüşlerinin alındığı nitel çalışmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için toplanan verilerin herhangi bir etik ihlaline sebebiyet vermeyecek nitelikte olduğunu gösteren etik kurul onayı 29.11.2024 tarihli ve 218344 E. No'lu kararıyla Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etik Kurulu tarafından verilmiştir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Çalışmada birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Finansman

Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı

Yazma yardımı için yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Kaynakça

[1] Aksan, D. (2018). *Türkçenin sözvarlığı*. Bilgi.

[2] Biçer, N. ve Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Research Institute*, 54, 811-828.

[3] Büyükkız, K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.

- [4] Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M. A. (2013). Kelime öğretimi. A. Güzel-H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss.125-151). Pegem.
- [5] Eyüp, B. ve Demirel, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 33-50.
- [6] Fidan, M. ve Yılmaz, A. (2021). Bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin öğrencilerin görüşleri vasıtasıyla değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 395-415.
- [7] George, D. & Mallery, M. (2010) SPSS for windows step by step: a simple guide and reference (10. Edition). Pearson.
- [8] Göçer, A. (2021). *Metin işleme süreçli- mikro öğretim uygulama örnekli Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (5. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- [9] Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- [10] Güneş, F. (2000). Çocuk kitaplarında okunabilirlik ilkeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 67, 35-40.
- [11] Halat, S. ve Fırat, H. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözlük kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (Özel Sayı), 148-165.
- [12] Karadağ, Ö. (2022). *Kelime öğretimi*. Pegem.
- [13] Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Nobel.
- [14] Kurnaz, H. (2022). Kelime öğretiminin ilkeleri. C. Çarkıt & H. Kurnaz. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kelime öğretimi* içinde (ss. 71-97). Nobel.
- [15] MEB (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5-8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- [16] Memiş, M. R. (2018). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Turkish Studies*, 13(19), 1273-1289.
- [17] Memiş, M. (2019a). Kelime öğretim stratejileri ölçeği: geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 14(4), 2579-2593.
- [18] Memiş, M. (2019b). Yabancılar Türkçe öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Der-*

gisi, 14(28), 275-300.

[19] Memiş, M. (2024). Ana dili eğitiminde kullanılan kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 49, 159-184.

[20] Serçe, H. (2019). Kelime öğrenme stratejileri öğretiminin kelime öğrenme ve strateji kullanma üzerindeki etkileri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1675-1695 DOI: 10.29228/TurkishStudies.23327

[21] TDK (2023). *Türkçe Sözlük*. TDK .

[22] Tok, M. ve Yığın, M. (2014). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 265-276.

[23] Tüfekçioğlu, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin sözcük dağarcıkları üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-19.

[24] Tüfekçioğlu, B. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi: Temel kavramlar ve uygulamalar. Y. Yılmaz ve Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi 2: Yabancılar Türkçe öğretimi* içinde (ss. 18–35). Fenomen Yayıncılık & RumeliYA Publishing.

[25] Uluçay, M. (2016). *Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.

[26] Ülper, H. ve Karagül, S. (2012). Sözcük öğretimi yaklaşımları açısından Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesi. E. Yılmaz vd. (Ed.), *Türkçenin eğitimi öğretimi üzerine çalışmalar* içinde (ss. 262-272). PegemA.

Extended Abstract

In Turkish language teaching, activities aimed at developing learners' vocabulary are carried out in various ways. Vocabulary teaching strategies are classified as teaching, explanation, reinforcement, skill acquisition, guidance, and control strategies. It is also important for the instructor to know and develop the strategies used to enrich students' vocabulary in both their mother tongue and Turkish as a foreign language.

In Turkish language teaching, activities aimed at developing learners' vocabulary are carried out in various ways. Vocabulary teaching strategies are classified as teaching, explanation, reinforcement, skill acquisition, guidance, and control strategies. It is also important for the instructor to

know and develop the strategies used to enrich students' vocabulary in both their mother tongue and Turkish as a foreign language.

The aim of this study is to identify and compare the strategies employed by native and foreign language teachers of Turkish as part of their vocabulary development activities. To this end, the research problem is expressed as follows: What vocabulary teaching strategies do native and foreign language teachers employ? Does the use of these strategies differ based on age, gender, branch, and years of service? How do the vocabulary teaching strategies employed by native and foreign language teachers of Turkish compare?

This study employed a survey method because it aimed to identify and compare the vocabulary teaching strategies employed by native and foreign language teachers of Turkish. The study group consisted of 102 native Turkish teachers and 105 instructors teaching Turkish as a foreign language. The Vocabulary Teaching Strategies Scale, developed by Memiş (2019a), was used as the data collection tool in this study. The scale aims to identify the vocabulary teaching strategies used in teaching Turkish as both a native and a foreign language. The Vocabulary Teaching Strategies in Teaching Turkish as a Native Language Scale, developed by Memiş (2019a) to determine the vocabulary teaching strategies employed by native language teachers, is a 5-point Likert-type scale. The scale was designed to identify vocabulary teaching strategies used in native language education. The Cronbach's alpha reliability coefficient (α) for the scale, consisting of 47 items and 6 dimensions, was .91. Eight different statistical analyses (frequency, percentage, arithmetic mean, Cronbach's alpha analysis, chi-square analysis, Kruskal Wallis H test, Mann Whitney U test, and t-test) were used in the data analysis. The SPSS 22.00 statistical package program was used to conduct these analyses on the computer. The study concluded that both native and foreign language teachers of Turkish use vocabulary teaching strategies at a "moderate" level.

It was observed that the dimension with the highest average score on the Vocabulary Teaching Strategies Scale obtained by Turkish as a foreign language teachers was control strategies, while the dimension with the lowest average score was directional strategies. The control strategies with the highest average scores include checking the success of teaching by preparing vocabulary tests at the end of the unit, asking students to check

the correctness of words they learned from the dictionary by asking their friends or the teacher, and checking whether students used the words correctly in the texts they created during writing activities and providing them with feedback on this. Based on the teachers' responses, the components of directional strategies, the strategy with the lowest average score, can be expressed as asking students to memorize words, asking students to keep vocabulary notebooks, asking students to use an annotated dictionary only in the language of instruction, allowing students to use bilingual dictionaries, and informing students about the existence of vocabulary learning strategies and guiding them in this regard. Those who teach Turkish as their native language received the highest average score on the scale's dimensions for skill acquisition. In contrast, those who teach Turkish as their native language received the lowest average score for the dimension of directing strategies. Subcomponents of skill acquisition strategies include enforcing speaking and writing activities so that the targeted words can be used in narrative skills; asking students to pay attention to contextual clues and guess the meaning of an unfamiliar word when encountering it; asking students to use affix-root-stem relationships to guess the meaning of words; highlighting the existence of words borrowed from foreign languages and teaching students that they can guess the meaning of some words based on spelling or sound similarities; and raising students' awareness that they can change the meaning, type, and structure of currently taught words by using derivational suffixes.

Based on the findings of the study, it was concluded that instructors teaching Turkish as their native language use explanation strategies more frequently, while instructors teaching Turkish as a foreign language use control strategies more frequently.

In-service training could be provided to instructors to ensure the effective and conscious use of vocabulary teaching strategies. Turkish learners, both native and foreign, can be provided with information about vocabulary learning strategies to ensure they use these strategies effectively and consciously. Instructional materials can include explanations and instructions for using these strategies. Courses on vocabulary teaching can be included in undergraduate and graduate programs. Qualitative studies can be conducted to gather instructors' opinions on their use of vocabulary teaching strategies. Descriptive document reviews can be conducted to examine the use of vocabulary teaching strategies in instructional materials.