

## The effect of contextualizing strategy on vocabulary learning in teaching Turkish language to foreigners

## Yabancılara Türkçe öğretiminde bağlamaştırma stratejisinin sözcük öğrenimine etkisi

Ergün Hamzadayı<sup>1</sup>  
Nihat Bayat<sup>2</sup>

### Abstract

This study aims to determine the effect of contextualizing strategy on vocabulary learning in teaching Turkish as a foreign language. An experimental design was used with pretest-posttest control group. The research participants were 38 foreign students learning Turkish as a foreign language at the A2 level. A vocabulary test with 20 words taught at a higher level and comprising both noun and verb roots was used as a data collection tool. Following the pretest, the data collection tool words were taught to the experimental group by contextualizing them, and taught to the control group without contextualization. The vocabulary test was administered once more following the procedure. According to the posttest comparisons, the contextualizing strategy positively affected vocabulary learning and was statistically significant. Additionally, research results showed that nouns were learned better than verbs using contextualizing strategy.

**Keywords:** Vocabulary learning, contextualizing, foreign language education.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

### Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağlamaştırma stratejisinin sözcük öğrenimindeki etkisini saptamaktır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende yürütülen araştırmanın katılımcılarını Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzeyindeki 38 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak bir üst düzeyde öğretilen ad ve eylem kökenli 20 sözcükten oluşan sözcük testi kullanılmıştır. Yapılan öntestten sonra veri toplama aracında bulunan sözcükler deney grubuna bağlam içinde, kontrol grubuna bağlam kullanılmadan öğretilmiştir. İşlem sonrasında sözcük testi yeniden uygulanmıştır. Sontest karşılaştırmaları sonucunda bağlamaştırma stratejisinin sözcük öğrenimini olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği saptanmıştır. Araştırma sonuçları, ayrıca bağlam içinde adların eylemlerden daha iyi öğrenildiğini de ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sözcük öğrenimi, bağlamaştırma, yabancı dil öğretimi.

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, [eamzadayi@mynet.com](mailto:eamzadayi@mynet.com)

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, [nihatbayat@gmail.com](mailto:nihatbayat@gmail.com)

## Giriş

Dil öğrenimi, dil dizgesinin yanında sözcüklerin de kazanılması üstüne temellenir. Sözcük ve diğer biçimbirimler soyut nitelikli dil dizgesinin varlığına ve işlek durumda olduğuna işaret eder. Dil, ancak doğru sözcüklerin kullanımı yoluyla işe yarar duruma gelir ve iletişim işlevini yerine getirir. Sözcükler, bu nedenle dil öğreniminin ayrı bir alanı değil, onunla birlikte anlam ve işlev kazanan birimleridir (Broady, 2008).

Dil öğrenimindeki önemine karşın sözcüklere ilişkin hatalı kavramlaştırmalar da söz konusudur. Schmitt (2010), üstünde kolayca işlem yapılabilmesinden dolayı sözcük öğrenimi kapsamının yalnızca bağımsız sözcüklerden oluşan bir alan olarak görüldüğünü belirtir. Oysa sözcük öğrenimi birden çok sözcükten oluşan yapıları, birleşik sözcükleri ve deyimleri, yan ve mecaz anlamları, vb. de içerir (Read, 2000). Sözcüklerin dildeki işlevi göz önüne alındığında basit birer dilsel birimin ötesinde bir değerinin olduğu kolayca gözlenir.

Sözcüklerin bilinmesi onların farklı boyutlarına ilişkin bir bilince gönderimde bulunur. Nation (2001) bu boyutları biçim, anlam ve kullanım olarak belirler. Biçim boyutunda sözcüğün yazılı ve sesli biçimleri yanında belli parçalarına ilişkin bilgiler yer alır. Anlam boyutunda sözcüğün anlamı ile biçimi arasındaki ilişkileri, kavramsal alanı ve göndermesine ek olarak başka hangi sözcüklerin aynı anlamı verdiği üstünde durulur. Kullanım boyutunda ise dilbilgisel işlevlerine, öğrenilen sözcükle birlikte kullanılan diğer sözcüklere ve sözcüğün kullanım sınırlılıklarına vurgu yapılır. Bu boyutlar, sözcüğün öğrenci tarafından ne düzeyde bilindiğini belirlemeye yardımcı olur.

Sözcük öğrenimi aşamalı bir gelişim gösterir. Bilinmeyen bir sözcükle her karşılaşıldığında farklı miktarda bir öğrenme gerçekleşir ve bu gelişim gittikçe derinleşir (Schmitt, 2010; Henriksen, 1999; Laufer, 1998). Belli ölçüde bilinen sözcüklerle her karşılaşma, sözcüğün yeni bir boyutunun görülmesine olanak sağladığından ona ilişkin bilgiler de derinleşmeye başlar (Nation, 2008). Bir sözcüğün bireylerdeki bilinme derinliği farklı düzeylerde dir. Bu nedenle sözcüğün öğreniminin belli bir zamanla sınırlı olmadığı, zamana yayılan bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

Sözcük öğrenimine ilişkin stratejiler doğrudan ve dolaylı yaklaşımlar (Nation, 1990) veya rastlantısal (incidental) ve tasarlanmış (intentional) yaklaşımlar (Read, 2004; Hulstijn, 2003; Hatch&Brown, 1995) gibi başlıklar altında ele alınır. Sözcük, doğrudan ya da tasarlanmış yaklaşımlarda amaçlı bir çaba ile öğrenilirken dolaylı ya da rastlantısal durumlarda karşılaşılan bağlamın olanaklarıyla öğrenilir. Rastlantısal öğrenmelerde bireyler doğrudan sözcük öğrenme amacıyla değildir. Buna karşın bireylerin herhangi bir bağlamı anlama çabaları kimi sözcüklerin anlamını kazanmalarına yardımcı olur (Barcroft, 2004; Ellis 1999).

Sözcük öğrenimi, dil öğrenimine oranla daha fazla zaman ve çaba gerektirir. Bunun nedeni dildeki sözcük sayısının dil dizgesinin kendi kurallarından daha fazla olması, zamanla değişiklik göstermesi, sözcüğün biçim ve anlamının değişime açık olmasıdır. Chomsky'nin (2002) dili sınırlı sayıda kuralla sınırsız sayıda tümce üreten dizge olarak tanımlaması bu noktaya gönderimde bulunur. Bu açıdan bakıldığında belli bir stratejiyle sözcük öğrenimi sözcüğün anlamını saptamayı, onu uzun bellekte tutmayı, anımsamayı ve son olarak sözlü ve yazılı söylem içinde kullanmayı içerir (Catalan, 2003).

Sözcük öğreniminde kullanılan stratejiler farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılır. Fan (2003) bu stratejileri dokuz maddede toplar ve düzenleme (management), kaynak, çıkarım (guessing), sözlük, yineleme, ilişkilendirme (association), gruplama, çözümlenme ve bilinen sözcükler olarak sıralar. Nation (2001) planlama, kaynak ve süreç olmak üzere üç strateji türünden söz eder. Planlama hangi stratejinin ne zaman kullanılacağına ilişkin kararları, kaynak sözcüklere ilişkin çeşitli bilgilerin nereden edinileceğini, süreç ise sözcüğe ilişkin bilginin nasıl kalıcı duruma getirileceğini anlatır. Gu ve Johnson (1996), bilişüstü düzenleme ve bilişsel stratejiler başlıkları altında çıkarım, sözlük, not alma, yineleme, kodlama ve etkinleştirme stratejilerini sayar. Schmitt (1997) ise sosyal, ezberleme, bilişsel, bilişüstü ve tanımlama stratejileri biçiminde beş başlık belirler. Sözcüğün bağlam yoluyla öğrenimi, bu sınıflandırmaların tamamında bir strateji olarak yer alır.

Sözcük ediniminde bağlama dayalı öğrenme okuma ya da dinleme sırasında gerçekleşir. Yabancı dil öğrenimi sürecinde anlamı bilinmeyen sözcükler öğrenciye bir bağlam içinde yansır. Bağlam, bir göstergenin birlikte bulunduğu öteki göstergelerle oluşturduğu ve anlamını aydınlatan bütündür (Aksan, 1998). Bağlama dayalı çıkarım, bütüncü içerisindeki farklı bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilmesi yoluyla gerçekleşir (Günay, 2007). Bağlamdaki bilgi parçacıkları, bağlam ipuçları olarak işlev görür. Bu yönüyle bağlam, sözcüğün anlamının belirlenmesinde parça-bütün ilişkisi kurmaya olanak sağlar (Yaman ve Akkaya, 2012).

Sözcükler tümce ve metinlerde belli bir işlevi yerine getirmek için kullanılır. Söz konusu işlev sözcüğün herhangi bir anlamıyla değil, kullanıldığı yerdeki ve zamandaki anlamıyla işlevlik kazanır. Bu nedenle sözcüğün anlamının bağlam aracılığıyla en iyi biçimde öğrenileceği söylenir (Clark and Nation, 1980; Granins and Redman, 1986; Nation and Coady, 1988). Bağlam bir sözcüğün olası anlamlarından birini etkinleştirirken diğerlerini dışarıda tutar.

Bağlamlar çeşitli biçimlerde sınıflandırılır. Bunlardan biri pedagojik ve doğal bağlam biçiminde yapılan sınıflandırmadır. Pedagojik bağlamlar, bazı sözcükleri öğretmek için özel olarak hazırlanırken doğal bağlamlar farklı amaçlarla üretilmiş bağlamlardır. Doğal bağlamların yanıtıcı,

yönlendirmeyen, genel ve yönlendirici bağlam olmak üzere dört türü vardır (Beck, McKeown ve McCaslin, 1983). Bir başka yaklaşıma göre bağlamlar zayıf ve güçlü bağlamlar olarak ikiye ayrılır. Zayıf bağlamlarda bilinmeyen sözcüğün anlamına ilişkin yeterli ipucu bulunmazken güçlü bağlamlar daha belirgin ve yeterli ölçüde ipucu barındırır (Nist ve Olejnik, 1995). Diğer bir sınıflandırma dilbilgisel ve anlamsal boyutları içeren dilsel bağlam; durumsal, betimsel, öznel ve bütünsel (global) boyutları içeren dil dışı bağlam biçimindedir (Engelbart & Theuerkauf, 1999). Sternberg ve Powell (1983) ise bağlamı dışsal ve içsel bağlam olarak ikiye ayırır. Dışsal bağlam, bilinmeyen sözcüğün bulunduğu metindeki anlamsal bilgiyle ilişkiliyken; içsel bağlam sözcüğün biçimbirimsel niteliklerini kapsar. Sözcüğün kökü, önekleri ve sonekleri içsel bağlam kapsamında değerlendirilir. Bu sınıflandırmayı kapsayan bir başka yaklaşımı Nation ve Coody (1988) ortaya koyar ve bağlamı biçimbilimsel, sözdizimsel ve söylemsel olarak üç grupta ele alır.

Bilinmeyen sözcüklerin anlamını belirlemek için bağlama başvurulması, bağlamsal ipuçlarını değerlendirme yoluyla gerçekleşir. Bağlam, anlamı bilinmeyen sözcüğe ilişkin biçimbirimsel, tanımlama, yeniden ifade etme, örnekleme, karşılaştırma, betimleme, karşıt ya da yakın anlamlı kavramları içeren ipuçları barındırabilir (Baumann, Font, Edwards, & Boland, 2005; Sedita, 2005). Bağlamsal ipuçları doğru ve etkin değerlendirilirse bilinmeyen sözcüğe ilişkin doğru bir tahminde bulunulabilir. Böylece okuma ya da dinleme sürecinde anlamlandırma işleminin akışı bozulmaz.

Bağlama dayalı olarak çıkarımda bulunma, öğrencilere bir yandan sözcüğün anlamını başkalarına sormadan bulma olanağı verir, diğer yandan yeni sözcüklere ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlar (Nuttall (1982). Bu strateji, öğrencileri sözcükler karşısında bağımsız kılar (Smith, 1985). Bağlam yoluyla öğrenilen sözcükler, dil öğrencileri tarafından yeni bağlamlara da kolayca aktarılır. Sözcüğün anlamı için yerel ve bütünsel bağlamın sıkça gözden geçirilmesi metni daha iyi anlamaya yardım eder. Öğrenci bu strateji aracılığıyla özgüvenini geliştirir (Fengning, 1994; Ying, 2000).

Nation (2001) öğrencilerin bağlamı kullanma alışkanlığı edinmeleri için çok okumaları gerektiğini belirtir. Önce bağlamı değerlendirip daha sonra sözlüğe başvurmanın öğrenmeyi kolaylaştıracağını söyler. Krashen (1989) bilinmeyen sözcükle karşılaşıldığında okumaya devam edip bağlamsal ipuçlarına ulaştıktan sonra bir tahminde bulunmayı, metnin ilerleyen bölümlerinde bu tahminin doğruluğunu denetlemeyi önerir. Li (1988) de bağlam kullanmanın okumada dinlemeye oranla daha etkili olduğunu belirtir.

Nation'a (2001) göre, bağlam aracılığıyla sözcüğün anlamının belirlenmesi için öğrencilere kendilerini yetkin hissettikleri bir metin seçtirmek, bu metni okumaları için onları güdülemek,

doğru ve akıcı okumalarını sağlamak ve ardından bilinmeyen sözcükleri bağlam içinde nasıl tahmin edecekleri yönünde onları eğitmek gerektiğini söyler. Jenkins, Stein ve Wysocki (1984) ise öğretilecek sözcüklerin metin içinde önceden vurgulanmasının ve öğrencinin dikkatinin bu sözcüklere yoğunlaştırılmasının önemini belirtir.

Yabancı dilde sözcük öğreniminde bağlama başvurabilmek için bilinmeyen sözcük sayısının bilinenden daha az olması beklenir. Nassaji (2003), bağlamı kullanmada öğrencinin dilsel yeterliliğinin ve ipuçlarının ulaşılabilirliğinin önemini vurgularken bu noktaya gönderimde bulunur. Sözcüğün anlamını çıkarsamada dilsel yeterliliği işlek olan öğrenciler ileri düzeylerdeki öğrencilerdir. Bu nedenle Walters (2006), bağlamsal ipuçlarını kullanma stratejisinin orta ve ileri düzey öğrencilerine öğretilmesinin daha doğru olacağını belirtir. Çünkü bilinmeyen sözcüğün anlamına bilinen sözcük ve durumlar aracılığıyla ulaşılabilir. Bu nedenle bağlamda yer alan sözcüklerin çoğunluğunu bilmek gerekir.

Sözcüğün anlamının bağlam içinde belirlenmesini engelleyen kimi unsurlar vardır. Bilinmeyen sözcüklerin sayısı, ipuçlarının yinelenme sayısı, bağlamın değişkenliği, ilişkili tümceler, ipuçlarının açıklık derecesi, bilinmeyen sözcüklerin önemi, konuya ilişkin önceki bilgiler, kavramın tanınırlığı, ipuçlarının yaygın olup olmaması ve sözcüğün çok anlamlılık düzeyi bunlardan bazılarıdır (Ames, 1966; akt. Alsaawi, 2013). Bu engelleyiciler arasında sözcüğün anlamının bağlamdan çıkarılmasında en büyük sıkıntıyı yaratan unsurun bilinmeyen sözcüklerin sayısının olduğu vurgulanır (Laufer and Sim, 1985; Liu and Nation, 1985).

Sözcük öğreniminde bağlam kullanma stratejisi hem öğrenen açısından kolay ulaşılabilir bir kaynak olması, hem de dil dizgesinin doğasından yararlanmaya olanak tanınması nedeniyle etkili bir yoldur. Güneş (2007) sözcüğün cümle içindeki diğer sözcüklerle ilişkisinden yola çıkarak anlamın belirlenmesinin zihinsel sözlüğü geliştirdiğini vurgularken bağlamın birinci dilde önemini ima etmiştir. Bu strateji yabancı dil öğreniminde de sözcük öğrenimini kolaylaştırması yanında öğrenciyi etkin kıldığı için işlevseldir (Hsiao & Oxford, 2002). Öğrencilerin sözcük öğreniminde karşılaşacakları olası sorunları aşmayı kolaylaştıracak stratejileri edinmesi öğrenmenin etkililiğini artırır (Tseng, Dörnyei, & Schmitt, 2006). Bağlamsal stratejilere başvuran öğrenciler sözcüklerin anlamı yanında kullanım özelliklerini ve diğer sözcüklerle kurduğu kavramsal ilişkiyi de bir arada görme fırsatı elde eder. Karşılaşılan her bağlam sözcüğe ilişkin bilgi derinliğinin artmasını sağlar.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hangi stratejilerin sözcük öğrenimini daha etkili kıldığını saptamak alana katkı sağlayacaktır. Bu stratejilerden biri olan bağlama stratejisinin etki düzeyinin belirlenmesi sınıf içi uygulamaların çerçevesini çeşitli biçimlerde etkileyebilir. Sözcüklerin bağlam içinde öğretilmesinin etkili olup olmadığını saptamak, bu araştırmanın ana

problemini oluşturmaktadır. Ana probleme yanıt bulabilmek için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Sözcüklerin bağlam içinde öğretildiği deney grubunun ve doğrudan öğretildiği kontrol grubunun sontest toplam puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarının ad türündeki sözcüklere ilişkin sontest toplam puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının eylem türündeki sözcüklere ilişkin sontest toplam puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Deney grubunun öntest ve sontestten aldığı toplam puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Deney grubunun ad türündeki sözcüklere ilişkin sorulardan öntest ve sontestten aldığı toplam puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Deney grubunun eylem türündeki sözcüklere ilişkin sorulardan öntest ve sontestten aldığı toplam puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
7. Kontrol grubunun öntest ve sontestten aldığı toplam puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
8. Kontrol grubunun ad türündeki sözcüklere ilişkin öntest ve sontestten aldığı toplam puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
9. Kontrol grubunun eylem türündeki sözcüklere ilişkin öntest ve sontestten aldığı toplam puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenedir. Deneysel desenlerde belli bir değişkenin etkisini saptamak amaçlanır. Bu çalışmada bağlamaştırma stratejisinin sözcük öğrenimine etkisi araştırılmıştır. Yarı deneysel desenin yapısına uygun olarak iki grup seçilmiştir. Araştırmanın yarı deneysel desende olmasının nedeni, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların rastgele atanmış olmasıdır (Ekiz, 2003; Karasar, 2006).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Gaziantep Üniversitesi'nde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 38 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmuştur. Araştırma, katılımcıların A2 kuruna başlama aşamalarında gerçekleştirilmiştir. Öte yandan araştırma kapsamındaki öğrencilerin Türkiye'de bulunma süreleri birbirine denktir. Bu nedenle iki farklı sınıftan oluşan katılımcıların Türkçeyi

öğrenme derecelerinin denk olduğu söylenebilir. Katılımcıların A2 düzeyindeki öğrencilerden seçilmiş olmasının nedeni, bağlamaştırma stratejisinin etkili biçimde kullanılabilmesi için öğrenilen yabancı dilin belli düzeyde bilinme zorunluluğudur.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri 20 maddeden oluşan bir test aracılığıyla toplanmıştır. Testi oluşturan sözcükler A2 düzeyinde öğretilecek ad ve eylemler arasından eşit sayıdan seçilmiştir. İlk seçimde 60 sözcüklük bir liste oluşturulmuş ve en az bilinen sözcükleri saptamak için bu liste katılımcılara verilmiştir. Katılımcılardan bilmedikleri sözcükleri liste üstünde işaretlemeleri istenmiştir. Böylece tüm katılımcılar tarafından en az bilinen 20 sözcüğe ulaşılmıştır. Testte yer alan 10 ad ve 10 eylemden oluşan 20 sözcük bu yolla elde edilmiştir.

Katılımcılardan testteki sözcüklere ilişkin iki tür bilgi istenmiştir. Bunlardan biri sözcüğün anlamının yazılması, diğeri ise sözcüğün bir cümle içinde kullanılmasıdır. Sözcüklerin bu boyutlarına ilişkin bilgi istenmesinin nedeni, yabancı dil öğrenim sürecinde bazı öğrencilerin anlamını bildiği sözcükleri tanımlamada güçlük yaşayabileceği gerçeğidir.

Belirlenen sözcükler deney grubu için bağlamaştırılmıştır. Başka bir deyişle sözcükler cümle içinde sözdizimsel, biçimbilimsel, anlambilimsel ilişkileri olan bir bağlam içinde konumlandırılmıştır. Bir ya da iki cümle uzunluğunda hazırlanan bağlamlara öğretilecek sözcükle ilgili bağlamsal ipuçları yerleştirilmiştir. Kontrol grubu için de sözcüklerin anlamları yazılmış ve örnek bir cümle içinde kullanılmıştır. Hazırlanan bağlamlardan biri aşağıdaki gibidir:

**Örnek:** Dün *alışveriş* yapmak için çarşıya gittim. Bir tişört beğendim. *Fiyatını* sordum, *mağaza sahibi* 100 lira dedi. **Pazarlık yaptım** ve tişörtün *fiyatını* 70 liraya indirdim.

Bu örnekte koyu yazılan “pazarlık yapmak” öğretilecek sözcüğü, italik yazılan sözcükler ise bağlamsal ipuçlarını göstermektedir.

Geliştirilen sözcük testi ve oluşturulan bağlamlar için iki uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltme ve değişiklikler yapıldıktan sonra uygulama sürecine geçilmiştir.

### DeneySEL İşlem

Araştırma, öntest uygulamasından son testin uygulanmasına kadar bir hafta sürmüştür. Bu süre içerisinde iki farklı günde toplam dört ders saati uygulama yapılmıştır. DeneySEL işlemin tümü araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamalara geçmeden önce deney ve kontrol gruplarına öntest yapılmıştır. Katılımcıların yanıtları sözcüğün doğru tanımlanıp tanımlanmamasına göre 1 puan, cümlede doğru biçimde kullanılıp kullanılmamasına göre 1 puan, bunların hiçbirini yapılamamışsa 0 puan üstünden değerlendirilmiştir. Buna göre puanlar 0 ila 2

arasında değişmektedir. Katılımcıların yanıtları iki değerlendirmeci tarafından incelenmiştir. Değerlendirmecilerin yanıtlara ilişkin uyuşum yüzdesi tamdır.

Grupların öntestten aldıkları puanlara t-testi uygulanmış ve gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmüştür,  $t(36)=.503$ ,  $p=.618$ . Daha sonra hangi grubun deney grubu olacağı kurayla belirlenmiş ve uygulamaya geçilmiştir. Gruplara toplamda iki ders yapılmıştır. İki gün arayla yapılan bu derslerin birinde adlar, diğerinde eylemler öğretilmiştir. Deney grubunda hazırlanan bağlamlar kullanılmış ve bağlamlarda geçen ipuçlarına vurgu yapılmıştır. Sözcüğün anlamının belirlenmesinde bağlamsal ipuçlarının işlevi anlatılmıştır. Kontrol grubunda ise sözcüklerin anlamı doğrudan verilmiş ve öğretilen her sözcük örnek bir cümle içinde kullanılmıştır. Kontrol grubunda bağlama ve bağlamsal ipuçlarına ilişkin herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Uygulama sürecinden sonra sözcük testi yeniden katılımcılara verilmiş ve sontest puanları elde edilmiştir. Öntest ile sontest arasında geçen süre bir hafta, deneysel işlem ile sontest arasında geçen süre ise üç gündür. İşlem ile sontest arasında bu sürenin bırakılmasının nedeni bağlaştırmanın sözcük öğreniminde anımsamaya etkisini de izlemektir. Öntest, deneysel işlemin hemen ardından yapılsaydı bağlaştırmanın etkisi net olarak izlenemeyebilirdi. Oysa sözcük öğrenimi, anlamın bilinmesi yanında gerektiğinde onu anımsamayı da kapsamaktadır.

### Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesine geçmeden önce grupların toplam puanlarının merkezi eğilim ölçüleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve dağılımın normale yakın olduğu ( $\pm 1$  aralığında) görülmüştür. Bu nedenle parametrik tekniklerden bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamaya ilişkindir. Bu problemin yanıtını bulmak için yapılan ilişkisiz gruplar için t-testinin sonucu Tablo 1'de gösterilmiştir:

**Tablo 1.** Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarına yapılan t-testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney	19	20.8421	5.82393	1.33610	3.593	.001
Kontrol	19	14.0526	5.82594			

Tablo 1'de deney grubundaki katılımcıların testten aldıkları toplam puan ortalaması  $\bar{X}=20,8421$  iken kontrol grubu katılımcıların puan ortalamasının  $\bar{X}=14,0526$  olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına yapılan ilişkisiz ölçümler için t-testi sonuçlarına göre deney



grubunun sözcükleri öğrenme düzeyi kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir, ( $t(1.33610)=3.593$ ,  $p<.01$ ).

Araştırmanın ikinci alt problemi deney ve kontrol gruplarının ad türündeki sözcüklere ilişkin sontest toplam puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamaya ilişkindir. Bunu anlamak için yapılan ilişkisiz gruplar için t-testi sonucu Tablo 2’de sunulmuştur:

**Tablo 2.** Deney ve kontrol gruplarının ad türündeki sözcüklerden aldıkları sontest puanlarına yapılan t-testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney	19	10.8421	2.94888	.67652	3.012	.005
Kontrol	19	7.3684	4.07173	.93412		

Tablo 2’ye göre deney grubundaki katılımcıların ad türündeki sözcüklerden aldığı puan ortalaması  $\bar{X}=10,8421$  iken kontrol grubu katılımcılarının puan ortalaması  $\bar{X}=7,3684$  olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına yapılan ilişkisiz ölçümler için t testi sonuçlarına göre deney grubundaki katılımcıların sözcükleri anlama düzeyi kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir, ( $t(.67652)=3.012$ ,  $p<.01$ ).

Araştırmanın üçüncü alt problemi deney ve kontrol gruplarının eylem türündeki sözcüklere ilişkin sontest toplam puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamaktır. Bu sorunun yanıtını bulmak için yapılan ilişkisiz gruplar için t-testi sonucu Tablo 3’te sunulmuştur:

**Tablo 3.** Deney ve kontrol gruplarının eylem türündeki sözcüklerden aldıkları sontest puanlarına yapılan t-testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney	19	10.0000	3.24893	.74536	3.375	.002
Kontrol	19	6.6842	2.78992	.64005		

Tablo 3’e göre deney grubundaki katılımcıların eylem türündeki sözcüklerden aldığı puan ortalaması  $\bar{X}=10,0000$  iken kontrol grubu katılımcılarının puan ortalamaları  $\bar{X}=6,6842$  olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına yapılan ilişkisiz ölçümler için t-testi sonuçlarına göre deney grubunun eylem türündeki sözcükleri anlama düzeyi kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir, ( $t(.74536)=3.375$ ,  $p<.01$ ).

Araştırmanın dördüncü alt problemi deney grubunun öntestten ve sontestten aldığı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamaktır. Bu sorunun yanıtını bulmak için yapılan ilişkili gruplar için t-testi sonucu Tablo 4’te sunulmuştur:

**Tablo 4.** Deney grubunun öntest ve sontest puanlarına yapılan t testi sonuçları

Ölçüm (Sözcükler)	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öntest	19	3.5789	1.80480	18	-11.644	.000
Sontest	19	20.8421	5.82393			

Tablo 4'e göre deney grubundaki katılımcıların öntest puan ortalaması  $\bar{X}=3.5789$  iken sontest puan ortalaması  $\bar{X}=20.8421$ 'dir. Bu puan ortalamalarına yapılan ilişkili ölçümler için t-testi sonuçlarına göre katılımcıların sontest puanları öntest puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olarak hesaplanmıştır. ( $t(18)=-11644, p<.001$ ).

Araştırmanın beşinci alt problemi deney grubunun ad türündeki sözcüklere ilişkin öntestten ve sontestten aldığı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamaktır. Bu sorunun yanıtını bulmak için yapılan ilişkili gruplar için t-testi sonucu Tablo 5'te sunulmuştur:

**Tablo 5.** Deney grubunun adları öğrenme düzeyi öntest ve sontest puanlarına yapılan t testi sonuçları

Ölçüm (Adlar)	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öntest	19	1.2105	1.08418	18	-11.943	.000
Sontest	19	10.8421	2.94888			

Tablo 5'e göre Deney grubundaki katılımcıların öntest puanı ortalamaları  $\bar{X}=1,2105$  iken sontest puan ortalamaları  $\bar{X}=10,8421$ 'dir. Bu puan ortalamalarına yapılan ilişkili ölçümler için t-testi sonuçlarına göre katılımcıların sontest puanları öntest puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olarak hesaplanmıştır, ( $t(18)= -11644, p<.001$ ).

Araştırmanın altıncı alt problemi deney grubunun eylem türündeki sözcüklere ilişkin öntestten ve sontestten aldığı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamaktır. Bu sorunun yanıtını bulmak için yapılan ilişkili gruplar için t-testi sonucu Tablo 6'da sunulmuştur:

**Tablo 6.** Deney grubunun eylemleri öğrenme düzeyi öntest ve sontest puanlarına yapılan t testi sonuçları

Ölçüm (Eylemler)	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öntest	19	2.3684	1.42246	18	-9.871	.000
Sontest	19	10.0000	3.24893			

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney grubundaki katılımcıların öntest puan ortalaması  $\bar{X}=2,3684$  iken sontest puan ortalaması  $\bar{X}=10,000$ 'dur. Bu puan ortalamalarına yapılan ilişkili ölçümler için t-testi sonuçlarına göre katılımcıların sontest puanları öntest puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olarak hesaplanmıştır, ( $t(18)= -9.871, p<.001$ ).

Araştırmanın yedinci alt problemi kontrol grubunun öntestten ve sontestten aldığı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamaktır. Bu sorunun yanıtını bulmak için yapılan ilişkili gruplar için t-testi sonucu Tablo 7'de sunulmuştur:

**Tablo 7.** Kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarına yapılan t testi sonuçları

Ölçüm (Sözcükler)	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öntest	19	3.2105	2.63290	18	-10.146	.000
Sontest	19	14.0526	5.82594			

Tablo 7'ye göre kontrol grubundaki katılımcıların öntest puan ortalaması  $\bar{X}=3,2105$  iken sontest puan ortalaması  $\bar{X}=14,0526$ 'dır. Bu puan ortalamalarına yapılan ilişkili ölçümler için t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin sontest puan ortalaması öntest puan ortalamasına göre anlamlı derecede yüksek olarak hesaplanmıştır, (t (18)= -10.146, p<.001).

Araştırmanın sekizinci alt problemi deney grubu katılımcılarının ad türündeki sözcüklere ilişkin öntestten ve sontestten aldığı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamaktır. Bu sorunun yanıtını bulmak için yapılan ilişkili gruplar için t-testi sonucu Tablo 8'de sunulmuştur:

**Tablo 8.** Kontrol grubunun adları öğrenme düzeyi öntest ve sontest puanlarına yapılan t testi sonuçları

Ölçüm (Adlar)	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öntest	19	.8947	1.14962	18	-8.450	.000
Sontest	19	7.3684	4.07173			

Tablo 8'e göre kontrol grubundaki katılımcıların öntest puan ortalaması  $\bar{X}=.8947$  iken sontest puan ortalaması  $\bar{X}=7.3684$ 'tür. Bu puan ortalamalarına yapılan ilişkili ölçümler için t-testi sonuçlarına göre katılımcıların sontest puanları öntest puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olarak hesaplanmıştır, (t (18)= -8.450, p<.001).

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi deney grubunun eylem türündeki sözcüklere ilişkin öntestten ve sontestten aldığı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamaktır. Bu sorunun yanıtını bulmak için yapılan ilişkili gruplar için t-testi sonucu Tablo 9'da sunulmuştur:

**Tablo 9.** Kontrol grubunun eylemleri öğrenme düzeyi öntest ve sontest puanlarına yapılan t testi sonuçları

Ölçüm (Eylemler)	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öntest	19	2.3158	1.76549	18	-7.020	.000
Sontest	19	6.6842	2.78992			

Tablo 9'a göre kontrol grubundaki katılımcıların öntest puan ortalaması  $\bar{X}=2.3158$  iken sontest puan ortalaması  $\bar{X}=6.6842$ 'dir. Bu puan ortalamalarına yapılan ilişkili ölçümler için t-testi sonuçlarına göre katılımcıların sontest puanı öntest puanına göre anlamlı derecede yüksek olarak hesaplanmıştır, (t (18)= -7.020, p<.001).

## Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen temel sonuç, bağlamlştırma stratejisinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde sözcük öğrenimini olumlu yönde etkilediğidir. Bu sonuç daha önce yapılan birçok araştırmanın bulgularıyla aynı doğrultudadır (Beck ve diğ., 1983; Jenkins, Matlock, & Slocomb, 1989; Pellicer-Sanchez & Schmitt, 2010; Pigada & Schmitt, 2006; Webb, 2008). Araştırmadan böyle bir sonucun elde edilmesi çeşitli nedenlere bağlanabilir. Bunlardan biri deneysel işlemlerde kullanılan bağlamların zenginleştirilmiş olmasıdır. Yeterli ölçüde ipucu bulunan bağlamlardan bilinmeyen sözcüğün anlamına ilişkin doğru bir çıkarım yapma olasılığı yüksektir. Rott'un (1999) yaptığı araştırmada da yeterli ipuçlarının bulundurulduğu bağlamlar kullanılmış ve katılımcıların daha başarılı olduğu görülmüştür. Buna karşın Huljstin, Hollander ve Greidanus'un (1996) hazır metinler kullandıkları araştırmada katılımcıların sözcüklerin anlamını belirlemede başarısız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baglamlştırma stratejisinin sözcük öğreniminde etkili olmasının başka bir nedeni araştırmaya katılan öğrencilerin dil yeterliliklerinin uygun olmasıdır. Walters (2006), ileri düzeydeki öğrencilerin bağlamsal ipuçlarını daha iyi değerlendirebileceğini belirtir. Araştırmada A2 düzeyindeki öğrencilerden oluşan katılımcılar, verilen bağlamlarda anlamı bilinmeyen sözcükler dışındaki dilsel kaynakları verimli biçimde kullanabilmiştir. Katılımcıların düzeyleri daha düşük olsaydı elde edilen sonuç da farklı olabilirdi. Sözcüklerin bağlam içinde ipuçlarıyla birlikte yer almasının sözcüğün öğrenilmesi ve uzun süreli bellekte depolanmasına ve istenildiğinde geri getirilmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

Bağlam içinde sözcük öğrenmenin doğrudan öğretime göre daha etkili olmasını sağlayan üçüncü bir neden ise araştırma için hazırlanan bağlamların kısa cümlelerden oluşmasıdır. Bilinmeyen sözcüklerin anlamının belirlenmesinde kısa bağlamların uzun bağlamlara göre daha işlevsel olduğu düşünülebilir. Bunun nedeni, hacimli metinlerin anlaşılması sırasında yürütülmesi beklenen karmaşık işlemler yerine kısa cümlelerle sunulan sınırlı bir kavramsal yapıya ulaşmanın kolaylığıdır. Öğrenciler, sınırlı bağlamlarda bilinmeyen sözcüğün anlamını belirlemek için verili ipuçlarını daha etkili kullanabilir. Webb'in (2008) araştırmasından elde edilen sonuç bu görüşü desteklemektedir. Kısa bağlamlarla gerçekleştirilen bu araştırmada, sözcüğün anlamının öğrenilmesinde bağlamın niteliğinin sözcükle karşılaşma sıklığından daha etkili olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın önemli sonuçlarından bir diğeri, kontrol grubundaki katılımcıların da sözcükleri öğrenmede başarılı olmasıdır. Bu başarı düzeyi deney grubunun başarısına oranla daha düşüktür. Ancak yine de kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçları arasında sontest puanları

lehine anlamlı fark saptanmıştır. Bu sonuç sözcüklerin anlamının doğrudan verilmesinin de etkili bir yol olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, sözcükleri doğrudan öğretim stratejisinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri de verilen sözcükleri öğrenmede önemli bir başarı göstermiştir.

Doğrudan öğretim, sınıf ortamında sözcüğün anlamının ve örnek cümlelerin öğretmen tarafından açıkça verilmesi ya da öğrencinin sözlük kullanması yoluyla gerçekleşir. Rupley ve Nicholas (2005) bilinmeyen sözcükleri öğrenmek için sözlüğe başvurmanın en yaygın kullanılan yol olduğunu belirtir. Bu tür stratejilerin etkili olmasının nedeni, sözcüğün anlamının kullanılan kaynaktan tam ve açık biçimde bulunmasıdır. Oysa bağlamsal çıkarımın yapıldığı durumlarda sözcüğe ilişkin açık bir tanım olmadığı gibi öğrencinin de sözcüğün anlamını tam olarak öğrenip sonradan anımsama zorunluluğu söz konusu değildir (Hulstijn, 1989; Schmidt, 1994). Sözcüğe ilişkin kaynakların verimliliğine bağlı bu iki neden doğrudan öğrenim stratejisini de etkili duruma getirmektedir. Ancak doğrudan öğrenme stratejisi, bilinmeyen sözcükleri aralarında herhangi bir ilişki olmadan öğrenciye kazandırırken bağlam içinde öğrenme stratejisinde sözcükler doğal kullanımları içinde işlevsel nitelikleriyle ulaşılabilir durumdadır.

Bilinmeyen sözcüklerin doğrudan öğrenme stratejileriyle kazanılması rastlantısal öğrenmenin bir tamamlayıcısı olarak ele alınabilir. Hulstijn, Hollander ve Greidanus'a (1996) göre dinleme ya da okuma sırasında bilinmeyen sözcükler yalnızca alınır (pick up), ancak başka bir işlem yapılmaz; çünkü bu sırada okurun amacı gelen dilsel girdiyi yorumlayıp anlamaktır, sözcükleri öğrenmek değildir. Bu bağlamlar içinde alınan sözcükler sonradan tam ve açık tanımlarına ulaşarak daha iyi öğrenilebilir. Knight'ın (1994) araştırmasında okuma sırasında sözlük kullanan öğrencilerin kullanmayanlara oranla sözcükleri daha iyi öğrenmesi ve bunları anımsaması, doğrudan öğrenme stratejilerinin bağlamsal çıkarımı tamamladığı görüşünü desteklemektedir.

Araştırmada katılımcılar ad ve eylem kökenli sözcüklerin tümünde başarı göstermiştir. Ancak ortalamalara bakıldığında her iki gruptaki katılımcıların ad kökenli sözcüklerde daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu sonucun dilsel bir birim olarak ad ve eylemlerin doğalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Imai ve diğerleri (2008) adların görsel açıdan zamanda durağan olan nesnelere gösterdiğini ve bu nesnelere çevrede ayırt edilebilir varlıklar olduğunu; buna karşın eylemlerin daha geçici ve nesnelere oranla ayırt edilmesi daha zor olan devinimleri gösterdiğini belirtir. McDonough ve arkadaşları (2011) da adların eylemlerden önce öğrenilmesine ilişkin insanların durağan nesnelere öğrenmeye devinimlere oranla daha eğilimli olması, nesnelere algılamanın kolaylığı ve dil ediniminde ilk girdilerin adlardan oluşması nedenlerini ileri sürer. Bu

bulgular, adların daha kolay edinilmesinin gerekçelerini ortaya koymaktadır. Farklı birçok araştırma, adların eylemlere oranla daha erken ve kolay öğrenildiğini ortaya koymuştur (Bornstein, 2005; Bornstein ve diğerleri, 2004; Maguire, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2006).

Sözcüklerin bağlam içinde daha iyi öğrenilebildiğini gösteren bu araştırmanın sonuçları bağlamın dil kullanımındaki ve öğrenimindeki önemini altını çizmektedir. Sözcükler dilsel bağlamlar içine girerek bir metin oluşturur ve metin içinde bir işlev yerine getirir. Widdowson'a (2004) göre metni anlamak onun bağlamla ilişkisini fark edebilmek demektir. Bu nedenle metindeki sözcüklerin anlamı, içinde gerçekleştiği bağlamla yoğun biçimde ilişkilidir. Bu noktaya dayanarak, Swanborn ve Gloppe (1999) sözcüklerin bağlam içinde öğrenildiğini, Nagy ve Scott (2000) ise sözcüklerin yalıtılarak öğrenilmesinin yanlış olduğunu belirtir.

Sözcüğün bağlam içinde öğrenimi, dil kullanımının gerçekleştiği somut fiziksel çevredeki koşulları dikkate almayı gerektirir. Mey (1993) bu boyutundan dolayı bağlamın somut bir kurulum olduğunu söyler. Belli bir dil kullanımı dış koşullarda gerçekleşen bağlama göre biçimlenir ve dilsel bağlam fiziksel birimlerden oluşan bu bağlama göre oluşur. Anlamı bilinmeyen bir sözcük dilsel bağlam içinde çeşitli katmanlarla çevrilidir. Dash (2008) bu katmanları yerel (local), tümcesel (sentential), konu ile ilgili (topical) ve genel (global) bağlam olarak adlandırır. Yerel bağlam sözcüğün hemen önündeki ve arkasındaki sözcüklere, tümcesel bağlam yerel bağlam ötesindeki tümce yapısına, konuyla ilgili bağlam tümce düzeyinin ötesindeki daha geniş yapıya ve son olarak genel bağlam da tüm metne gönderimde bulunur. Dolayısıyla sözcüğün anlamına ilişkin tahminde bulunmak için öğrenciler bağlam aracılığıyla geniş bir bilgi kaynağına sahiptir. Dilsel bağlamların katmanlarının temellendiği gerçeklik de bu çıkarıma katkıda bulunur. Buna ek olarak, bağlam içinde yer alan dil kullanımı sözcüğün anlamı yanında dile ilişkin diğer örnekleri barındırdığı için de öğrenci açısından olumlu bir strateji olarak işlev görür.

Araştırmadan ele edilen sonuçların yapılacak farklı çalışmalarla doğrulanması önemli bir noktadır. Bu bakımdan yabancılara Türkçe öğretiminde bağlama dayalı sözcük öğretiminin A2'den daha ileri düzeylerde de araştırılması yararlı sonuçlar ortaya koyabilir. Bu çalışmada yalnızca ad ve eylem türündeki sözcükler kullanıldı. Farklı türlerdeki sözcüklerin kullanıldığı araştırmaların yapılması, bağlama stratejisiyle sözcük öğretiminin bütün sözcük türlerinde mi yoksa belli türlerde mi etkili olacağını ortaya koyabilir. Bir başka öneri de daha geniş bağlamların kullanıldığı desenlerin geliştirilmesi yönünde olabilir. Bağlam genişledikçe öğrencilerin anlamlandırma işlemleri karmaşıklaşır. Bu durumun sözcüğün anlamını belirlemeyi nasıl etkilediğini saptamak uygulamaların yeniden biçimlenmesini sağlayabilir. Son olarak sözcüklerin

anlamını bağlam içinde öğrenirken hangi türdeki bağlamsal ipuçlarının daha etkili olduğunu belirleyen araştırmaların yapılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Aksan, D. (1998). *Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Alsaawi, A.A. (2013). To what extent guessing the meaning, from the context, is helpful in teaching vocabulary. *Arecks*, 10, 130-146.
- Barcroft, J. (2004). Second language vocabulary acquisition: A lexical input processing approach. *Foreign Language Annals*, 37(2), 200-208.
- Baumann, J. F., Font, G., Edwards, E. C., & Boland, E. (2005). Strategies for teaching middle-grade students to use word-part and context clues to expand reading vocabulary. In E.H. Hiebert & M.L. Kamil (eds), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp 179-205). Mahwah, N.J.:Erlbaum.
- Beck, I.L., Mckeown, M.G. & Mccaslin, E.S. (1983). Vocabulary development: All context are not created equal. *The Elementary School Journal*, 83(3), 177-181.
- Bornstein, M.H. (2005). Expressive vocabulary in language learners from two ecological settings in three language communities. *Infancy*. 7, 299-316.
- Bornstein, M.H., Cote, L., Maital, S., Painter, K., Park, S.-Y., Pascual, L., Pecheux, M.G., Ruel, J., Venuti, P., & Vyt, A. (2004). Cross-linguistic analysis of vocabulary in young children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean and American English. *Child Development*. 75, 1115-1140.
- Broadly, E. (2008). Fragmentation and consolidation: Recent articles on vocabulary acquisition. *The Language Learning Journal*, 36 (2), 259-265.
- Catalan, R. M. J. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77.
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structures*. New York: Mouton de Gruyter.
- Clarke, D. & Nation, I. (1980). Guessing the meanings of words from context: Strategy and techniques. *System*, 8(3), 211-220.
- Dash, N.S. (2008). Context and contextual word meaning. *Journal of Theoretical Linguistics*, 5(2), 21-31.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ellis, R. (1999). Factors in the incidental acquisition of second language vocabulary from oral input. In R. Ellis (Ed.), *Learning a second language through interaction* (pp. 35-61). Amsterdam: John Benjamins.
- Engelbart, S.M. and Theuerkauf, B. (1999). Defining context within vocabulary acquisition. *Language teaching research*, 3(1), 57-69.
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222-241.

- Hamzadayı, E. & Bayat, N. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde bağlamlştırma stratejisinin sözcük öğrenimine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1440-1458. doi: [10.14687/ijhs.v12i1.3213](https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3213)
- 
- Fengning, Y. (1994). Context clues-a key to vocabulary development. *Forum*, 32(3), 39.
- Grains, R. and Stuart R. (1986). *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: CUP.
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679.
- Günay, V. D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Hatch, E., & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 303-317.
- Hsiao, T. Y., & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368-383.
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 349-381). Oxford: Blackwell.
- Hulstijn, J., Hollander, M., & 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, 327-339.
- Hulstijn, J. H. (1989). Implicit and incidental second language learning: Experiments in the processing of natural and partly artificial input. In H.W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Interlingual processes* (pp. 49-73). Tübingen, Germany: Gunter Narr.
- Imai, M., Li, L., Haryu, E., Okada, H., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., and Shigematsu, J. (2008). Novel noun and verb learning in Chinese-, English-, and Japanese-speaking children. *Child Development*, 79(4), 979-1000.
- Jenkins, J. R., Matlock, B., & Slocomb, T. A. (1989). Two approaches to vocabulary instruction: The teaching of individual word meanings and practice in deriving word meanings from context. *Reading Research Quarterly*, 24, 215-235.
- Jenkins, J.R., Stein, M.L. & Wysocki, K. (1984). Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal*, 21(4), 767-787.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi; Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Knight, S. (1994). Dictionary: The tool of last resort in foreign language reading? A new perspective. *Modern Language Journal*, 78, 285-299.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The modern language journal*, 73(4), 440-464.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different?, *Applied Linguistics*, 19 (2), 255-271.
- Laufer, B. & Sim, D.D. (1985). Measuring and explaining the reading threshold needed for English for academic purposes texts. *Foreign Language Annals*, 18(5), 405-411.
- Li, X. (1988). Effects of contextual cues on inferring and remembering meanings. *Applied Linguistics*, 9, 402-413.
- Liu, N. & Nation, I.S.P. (1985) Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal* 16(1): 33-42



Hamzadayı, E. & Bayat, N. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde bağlamlştırma stratejisinin sözcük öğrenimine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1440-1458. doi: [10.14687/ijhs.v12i1.3213](https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3213)

- Maguire, M.J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M. (2006). A unified theory of word learning: putting verb acquisition in context. In K. Hirsh-Pasek & R.M. Golinkoff (Eds.), *Action meets word: How children learn verbs*. (pp. 364–391). New York: Oxford University Press.
- Mey, J. (1993). *Pragmatics: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- McDonough, C., Song, L., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., & Lannon, R. (2011). An image is worth a thousand words: Why nouns tend to dominate verbs in early word learning. *Developmental Science*, 14(2), 181-189.
- Nagy, W.E., & Scott, J.C. (2000). Vocabulary processes. In M. Kamil, P.B. Mostenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*. pp. 269-284. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *Tesol Quarterly*, 37(4), 645-670.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Nation, P. and Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. In Carter and M. McCarthy (Eds.). *Vocabulary and Language Teaching*. M. London: Longman. pp. 97-110.
- Nist, S. L. & Olejnik, S. (1995). The role of context and dictionary definitions on varying levels of word knowledge. *Reading Research Quarterly*, 30(2), 172-193.
- Nuttall, Christine (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann International.
- Pellicer-Sanchez, A., & Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do things fall apart? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 31-55.
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28.
- Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146–161.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rott, S. (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 589-619.
- Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for the struggling readers. *Reading Writing Quarterly*, 21(3) 239-260.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Insights on Learning Disabilities*, 2(1), 33-45.
- Smith, F. (1985). *Reading*. Cambridge: CUP.

Hamzadayı, E. & Bayat, N. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde bağlamlştırma stratejisinin sözcük öğrenimine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1440-1458. doi: [10.14687/ijhs.v12i1.3213](https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3213)

Steinberg, R., and Powell, W. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 38, 878-893.

Swanborn, M. S. L. & Gloppe K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69 (3), 261-285.

Tseng, W. T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102.

Walters, J.D. (2006). Methods of teaching inferring meaning from context. *RELC Journal*, 37(2), 176-190.

Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 232-245.

Widdowson, H.G. (2004). *Text, Context, Pretext*. Oxford: Blackwell Publishing.

Yaman, H. ve Akkaya, D. (2012). Dil biliminin kelime öğretimine açılan kapısı: Bağlam türleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2599-2610.

Ying, Y. S. (2000). Acquiring vocabulary through a context-based approach. *Forum*, 39(1), 18.

### Extended English Abstract

Contextualizing strategy in vocabulary learning is an effective method because it allows learners to easily access resources and engage with the nature of a language system. This strategy helps students to learn vocabulary in foreign language education and also to actively participate in the course. Therefore, it is a functional strategy. When students have strategies to overcome possible difficulties in vocabulary learning, their efficacy is increased. Contextualizing strategies aid in recognizing word meanings, word usage and conceptual relationships between words. The determination of the impact of contextualizing strategy, one of the strategies for vocabulary learning in teaching Turkish as a foreign language, can positively affect the framework of in-class applications. Accordingly, this study aims primarily to examine the effect of contextualizing on vocabulary learning in Turkish language education for foreigners.

This study features a quasi-experimental design with pretest and posttest. In line with the structure of quasi-experimental design, two groups were chosen. The research participants were 38 foreign students learning Turkish as a foreign language at the A2 level. Research data were collected using a 20-item test. Words in the test were selected from nouns and verbs taught at the A2 level, with an equal number from each category. The 20 words least known by the participants were selected from a list of 60 words and used in the test. Participants were asked to provide responses regarding two kinds of information about the words on the test. One was the word's meaning, and the other was usage of the word in a sentence. These two kinds of word information were probed due to the possibility that some students undergoing the process of learning a foreign language might have difficulty defining words whose meaning they know. The selected words were used for the experimental group in sentences within a context of syntactical, morphological and semantic relationships. Clues about the words to be taught were placed in the contexts prepared. Word meanings were also written for the control group, and each word was used in a sample sentence.

There was one week between the pretest and posttest. The research procedure was realized over the course of four class hours on two different days. The entire experimental procedure was conducted by the researcher. The pretest was administered to the experimental and control groups before the start of the subsequent applications. The pretest scores were analyzed via a t-test and it was found that there was no statistically significant difference among groups ( $t(36)=.503$ ,  $p=.618$ ).

In the application process, first nouns and then verbs were taught. Contexts prepared for the experimental group were used with an emphasis on the relevant clues. The function of contextual clues in determining a word's meaning was explained. In the control group, word meanings were provided directly and each word taught was used in a sample sentence. No application concerning context and contextual clues was conducted with the control group. Following application, a posttest was administered and participants' posttest scores were calculated. With regard to the participants' answers, the correct word definition was counted as 1 point, correct word usage in sentence was granted 1 point, and if neither were provided, 0 points were given. Accordingly, points varied between 0 and 2. Participants' answers were evaluated by two analysts. The analysts had an exact correspondence with regard to the answers.

Since the score distribution was near normal at the data analysis stage, a t-test for dependent and independent groups, a parametric technique, was used. Comparison of average posttest scores showed that the average posttest scores of the experimental group were significantly differentiated from those of the control group in a positive direction. Moreover, nouns were better learned than verbs.

The main conclusion of this study was that contextualizing strategy positively affected vocabulary learning for learners of Turkish as a foreign language. This outcome confirms the results of many relevant studies conducted previously (Beck et. al., 1983; Jenkins, Matlock, & Slocomb, 1989; Pellicer-Sanchez & Schmitt, 2010; Pigada & Schmitt, 2006; Webb, 2008). This research outcome may be connected to various factors. One of these factors is the enrichment of contexts used in experimental operations. There is a high probability of making correct inferences about word meanings when there exists context with sufficient clues. Another reason for the effectiveness of contextualizing strategy was participants' convenient language competency. The research participants were students at the A2 level, and they could effectively use language resources outside of the unknown words in relation to contexts. If participants' levels were lower, the results might have been different. Using words in context with clues enables vocabulary learning, long-term memorization and word retrieval. The third reason for the effectiveness of contextualizing in vocabulary learning was that the contexts prepared for the research were composed of short sentences. Short contexts were more effective than longer ones in guessing the meaning of unknown words, as it is easier to access to a limited conceptual structure with short sentences as opposed to high-volume texts that require complex operations to be understood.

Another remarkable research result was that control group participants were successful in learning new vocabulary. Their achievement level was lower than that of the experimental group. Yet, there was a significant difference between the control group's pretest and posttest results in favor of the latter. This shows that direct provision of word meanings is also an effective method.