

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ DOKTORA PROGRAMI**

**BİLGİSAYAR DESTEKLİ DİL ÖĞRENİMİNDE
VERİ YÖNLENDİRMELİ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ YABANCI
DİLDE SÖZCÜK EDİNİMİNE VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Serkan ÇELİK

**Ankara
Mart, 2009**

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ DOKTORA PROGRAMI**

**BİLGİSAYAR DESTEKLİ DİL ÖĞRENİMİNDE VERİ
YÖNLENDİRMELİ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ YABANCI DİLDE
SÖZCÜK EDİNİMİNE VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ**

Serkan ÇELİK

Danışman: Prof. Dr. Hafize KESER

**ANKARA
Mart, 2009**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı Eğitim Teknolojisi Programında DOKTORA TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

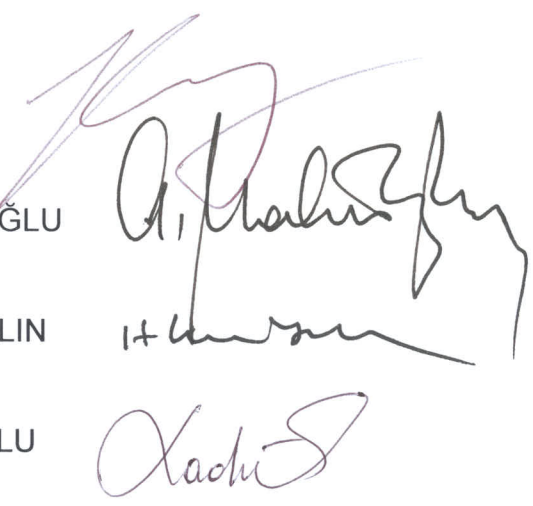
Başkan : Prof. Dr. Hafize KESER

Üye : Prof. Dr. Ferhan Odabaşı

Üye : Prof. Dr. Ahmet MAHİROĞLU

Üye : Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN

Üye : Doç. Dr. Sadi SEFEROĞLU



Onay

Yukarıdaki İmzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / / 2009

Prof. Dr. Ayşe Çakır İLHAN
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Öncelikle, bu çalışmanın ortaya çıkmasında ve ötesinde, benden destek ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, öğrencisi olmaktan büyük onur duyduğum, benimle birlikte bütün öğrencileri için bir huzur sığınağı olan, değerli hocam Prof. Dr. Hafize KESER'e en derin minnettarlıklarımı sunuyorum.

Tanımdan büyük onur duyduğum, yapıcı yaklaşım ve önerilerinin yanı sıra, çalışmanın tamamlanmasının çok daha ötesindeki destekleri için, saygıdeğer hocam Prof. Dr. Ferhan ODABAŞI'na gönülden şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca, değerli hocam Prof. Dr. Ahmet MAHİROĞLU'na süreçteki yapıcı yönlendirmeleri ve destekleri için teşekkür ederim. Çalışma sürecinin tamamlanma aşamasındaki katkılarında dolayı sayın hocalarım Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN'a ve Doç. Dr. Sadi SEFEROĞLU'na teşekkür etmeyi bir borç addediyorum.

Deneysel uygulama sürecinde gösterdikleri yardım ve katkıları için, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığına, İngilizce Okutmanı Sami AYDOĞAN'a, uygulama sürecine katılan Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi 2008-2009 Öğretim Yılı I. sınıf öğrencilerine teşekkür ederim. Bu günlere ulaşmamdaki katkıları için, amcam, örnek insan Hanifi ÇELİK'e, ağabeyim Ekrem ŞAHİN'e ve sevgili ablam Ayfer YAKAR'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın bu en yorucu ve en keyifli yolculuğu süresince, bana destek, anlayış ve sabırlarını esirgemeyen sevgili aileme teşekkür ederim.

Serkan ÇELİK

2009

ÖZET

BİLGİSAYAR DESTEKLİ DİL ÖĞRENİMİNDE VERİ YÖNLENDİRMELİ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ YABANCI DİLDE SÖZCÜK EDİNİMİNE VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ

ÇELİK, Serkan

Doktora Tezi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Eğitim Teknolojisi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hafize KESER

Mart 2009, 158 Sayfa

Bu araştırma, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı ile çevrimiçi sözlük kullanımı yöntemlerinin yabancı dilde sözcük ve ilişkili sözcük edinimi boyutunda öğrenci başarısına ve başarısının kalıcılığına etkilerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma deneysel araştırma modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunda, 2008–2009 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesinde öğrenim gören 68 öğrenci yer almaktadır. Çalışmanın deney gruplarına çevrimiçi öğrenme ortamı üzerinden eğitim verilmiştir. Araştırmanın verileri, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan, sözcük bilgisi ölçeği, ilişkili sözcük bilgisi ölçme aracı, pasif sözcük bilgisi ölçme aracı, aktif sözcük bilgisi ölçme aracı, öğrenci görüş anketi ve öğrenci gözlem formuyla elde edilmiştir. Araştırmada temel olarak, kovaryans, t-testi ve kısmi korelasyon analizi gibi istatistikî yöntemler kullanılmıştır.

Araştırma bulguları araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ele alınarak, tablolar halinde açıklanmış ve alan yazın bulgularıyla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımıyla eğitim alan öğrencilerin akademik sözcükler ve edat öbekleri sözcük türlerinde; sözcük bilgisi düzeyi, sözcükler arası anlamsal ilişkileri kavrama ve aktif sözcük bilgisi açılarından daha başarılı oldukları saptanmıştır.

ABSTRACT

THE EFFECT OF DATA-DRIVEN LEARNING ON LEXICAL AND COLLOCATIONAL COMPETENCE AND THEIR RETENTION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

ÇELİK, Serkan

Dissertation, Computer and Instructional Technologies Department
(Educational Technology)

Supervisor: Prof. Dr. Hafize KESER

March 2009, 158 Pages

This experimental research was conducted to investigate the effects of data-driven learning on learners' achievement of lexical and collocational competence. Instruction was delivered through a learning management system to the participants of the study. The data collection instruments, of which reliability and validity were tested, are a vocabulary knowledge scale, a collocation test, a definitional vocabulary knowledge test, a transferable vocabulary knowledge test, a questionnaire for the students, and an observation checklist for an outsider teacher. The statistical methods used to analyze the data besides the descriptive were; Ancova, partial correlation, and t-test.

The findings of the study were explained according to the research questions and commented on their relations with the related literature. It was found out that students used the data-driven learning tools performed a significant achievement on acquisition of academic words and prepositional phrases in the levels of vocabulary knowledge, collocational competence, definitional and transferable vocabulary knowledge. Students also pointed out that DDL is a functional way to improve their overall language competence.

İÇİNDEKİLER

JÜRI ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	I
ÖNSÖZ.....	II
ÖZET	III
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
EKLER LİSTESİ	XIV

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem.....	1
Amaç.....	12
Önem	13
Sayıtlar	15
Sınırlıklar.....	15
Tanımlar.....	16

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	17
1. KURAMSAL ÇERÇEVE	17
1.1. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi	17
1.1.1. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi ve Derlem Dilbilim	20
1.1.2. Derlem Tasarımı.....	24
1.1.3. Veri Yönlendirmeli Öğrenme	27
1.2. Yabancı Dilde Sözcük Öğretimi ve Edinimi	31
1.2.1. Sözcük Edinimi ve Sözcüksel Bilgi Türleri	36
1.2.2. Sözcük Öğretimi Yaklaşımları	37

1.3. Metin Analiz Yazılımlarına Dayalı Sözcük Öğrenimi.....	41
1.4. Öğrenme Yönetim Sistemi Olarak MOODLE	48
1.5. İlgili Çalışmalar.....	51

BÖLÜM III

YÖNTEM	60
Araştırma Modeli.....	60
Çalışma Grubu.....	61
Verilerin Toplanması	62
Deneyisel Uygulama.....	81
Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	81

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	84
4.1. Sözcük Bilgisi Ölçeğine Dönük Bulgular ve Yorumları	84
4.2.Sözcük Bilgisi Ölçeği Boyutunda Öğrenmenin Kalıcılığına İlişkin Bulgular ve Yorumları	90
4.3. İlişkili Sözcük Bilgisi Ölçme Aracına Dönük Bulgular ve Yorumları	94
4.4. İlişkili Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı Üzerinden Öğrenmenin Kalıcılığına İlişkin Bulgular ve Yorumları	100
4.5. Pasif ve Aktif Sözcük Bilgisi Ölçme Araçlarına Dönük Bulgular ve Yorumları	104
4.6. Öğrencilerin Öğrenme Yönetim Sisteminde Bulunma Süreleri İle Akademik Sözcükleri ve Edat Öbeklerini Edinimleri Arasındaki İlişkiye Dönük Bulgular ve Yorumları	106
4.7. Öğrenci Görüş Anketine Dönük Bulgular ve Yorumları	108
4.8. Öğretmen Gözlem Formuna Dönük Bulgular ve Yorumları.....	115

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	117
Sonuçlar	117
Öneriler	123
 KAYNAKÇA	 126
EKLER.....	143

ÇİZELGELER LİSTESİ

	Sayfa No
Çizelge 1. İngiliz Dili Derlem Listesi	30
Çizelge 2. Sözcük Sıklık Düzeyleri.....	32
Çizelge 3. Araştırma Modeli	61
Çizelge 4. Veri Toplama Araçları.....	65
Çizelge 5. Sözcük Bilgisi Ölçeği (SBÖ)	66
Çizelge 6. SBO Puanlama Kategorileri. Puanlara yüklenen Anlamlar	66
Çizelge 7. SBÖ Geçerlik (Faktör Analizi) ve Güvenirlik (CA) Sonuçları.....	68
Çizelge 8. İlişkili Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı Madde Analizi (Madde Ayırt Ediciliği, Madde Güçlüğü ve KR-20) Sonuçları.....	70
Çizelge 9. Pasif Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı Madde Analizi (Madde Ayırt Ediciliği, Madde Güçlüğü ve KR-20) Sonuçları.....	72
Çizelge 10. Aktif Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı Madde Analizi (Madde Ayırt Ediciliği, Madde Güçlüğü ve KR-20) Sonuçları.....	74
Çizelge 11. Grupların Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	85
Çizelge 12. Grupların Sözcük Türü Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve İzleme Ölçümleri Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	86
Çizelge 13. Grupların Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	87

Çizelge 14.	Grupların Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Son Ölçüm Puanlarının Ön Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları	87
Çizelge 15.	Grupların Akademik Sözcükler Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	88
Çizelge 16.	Grupların Akademik Sözcükler Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Son Ölçüm Puanlarının Ön Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları	88
Çizelge 17.	Grupların Edat Öbekleri Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	89
Çizelge 18.	Grupların Edat Öbekleri Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Son Ölçüm Puanlarının Ön Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları	90
Çizelge 19.	Grupların Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	91
Çizelge 20.	Grupların Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri İzleme Ölçümü Puanlarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları	91
Çizelge 21.	Grupların Akademik Sözcükler Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	92
Çizelge 22.	Grupların Akademik Sözcükler Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri İzleme Ölçümü Puanlarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları	93

Çizelge 23.	Grupların Edat Öbekleri Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	93
Çizelge 24.	Grupların Edat Öbekleri Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri İzleme Ölçümü Puanlarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları	94
Çizelge 25.	Grupların İlişkili Sözcük Bilgisi Ölçme Aracından Elde Ettikleri Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	95
Çizelge 26.	Grupların Sözcük Türü Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Ölçme Aracından Elde Ettikleri Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	96
Çizelge 27.	Grupların İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler....	96
Çizelge 28.	Grupların İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri Son Ölçüm Puanlarının Ön Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları	97
Çizelge 29.	Grupların Akademik Sözcükler Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	98
Çizelge 30.	Grupların Akademik Sözcükler Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri Son Ölçüm Puanlarının Ön Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları	99
Çizelge 31.	Grupların Edat Öbekleri Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	99
Çizelge 32.	Grupların Edat Öbekleri Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri Son Ölçüm Puanlarının Ön Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları.....	100

Çizelge 33.	Grupların İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	101
Çizelge 34.	Grupların İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri İzleme Ölçümü Puanlarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları.....	101
Çizelge 35.	Grupların Akademik Sözcükler Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	102
Çizelge 36.	Grupların Akademik Sözcükler Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri İzleme Ölçümü Puanlarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları.....	103
Çizelge 37.	Grupların Edat Öbekleri Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	103
Çizelge 38.	Grupların Edat Öbekleri Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri İzleme Ölçümü Puanlarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları	104
Çizelge 39.	Grupların Pasif ve Aktif Sözcük Bilgisi Ölçme Araçlarından Elde Ettikleri Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	105
Çizelge 40.	Grupların Pasif ve Aktif Sözcük Bilgisi Testlerinden Elde Ettikler Puanlar Arasındaki Farkın T-Testi Sonuçları	106
Çizelge 41.	Grupların Ön Ölçüm Puanları Kontrol Edildiğinde Sistemde Bulunma Süreleri İle Ölçme Araçlarından Elde Ettikleri Son Ölçüm Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Kısmi Korelasyon Analizi Sonuçları	107

Çizelge 42.	VYÖ Grubunun Ön Ölçüm Puanları Kontrol Edildiğinde Sistemde Bulunma Süreleri İle Ölçme Araçlarından Elde Ettikleri Son Test Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Kısmi Korelasyon Analizi Sonuçları	107
Çizelge 43.	Çevrimiçi Sözlük Kullanan Gruptaki Öğrencilerin Ön Ölçüm Puanları Kontrol Edildiğinde Sistemde Bulunma Süreleri İle Ölçme Araçlarından Elde Ettikleri Son Ölçüm Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Kısmi Korelasyon Analizi Sonuçları	108
Çizelge 44.	VYÖ Grubundaki Öğrencilerin Anket Maddelerine verdikleri Yanıtlara Ait Betimsel İstatistikler	110
Çizelge 45.	VYÖ Grubundaki Öğrencilerin Anket Maddelerine verdikleri Yanıtlara Ait Betimsel İstatistikler	111
Çizelge 46.	Öğrenci Gözlem Formuna Ait Sonuçlar	116

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Veri Yönlendirmeli Öğrenme Yaklaşımı ve Öğretimsel Süreç	7
Şekil 2: Örnek bir MAY çıktısı	43
Şekil 3: DDL dersi giriş sayfası görüntüsü	77
Şekil 4: DDL dersine ait derlem analiz sayfası görüntüsü	78
Şekil 5: ODU dersi giriş sayfası görüntüsü.....	79
Şekil 6: ODU dersine ait sözlük kullanım sayfası görüntüsü	80

EKLERİN LİSTESİ

	Sayfa No
Ek 1. Sözcük Bilgisi Ölçeği (SBÖ).....	142
Ek 2. İlişkili Sözcük Bilgisi (İSB) Ölçme Aracı	143
Ek 3. Pasif Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı	145
Ek 4. Aktif Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı	146
Ek 5. Öğrenci Görüş Anketi.....	147
Ek 6. Kovaryans Analizinin Varsayımlarının Karşılandığına İlişkin Analiz Sonuçları	149
Ek 7. Sima Paribakht'dan Alınan Ölçme Aracı Uyarlama İzni	152
Ek 8. Pisamai Supatronant'dan Alınan Ölçme Aracı Uyarlama İzni	153
Ek 9. Uygulamanın Yapılabilmesine İlişkin İzin Belgesi	154
Ek 10. Öğrenci Gözlem Formu.....	155
Ek 11. Uygulamaya İlişkin Görüntüler	156

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

Bilgisayar destekli dil öğrenimi (BDDÖ) hem öğrenme kuramlarındaki hem de bilgisayar teknolojisindeki hızlı gelişim ve değişimden dolayı birçok öğretici, araştırmacı, öğrenci ve hatta girişimcinin ilgi kaynağı konumuna gelmiştir. Warschauer (1996), bilgisayar destekli dil öğrenimi alanının son otuz yıldaki gelişimini üç farklı aşama ile açıklamaktadır. Bunlar; davranışçı BDDÖ, iletişime dayalı BDDÖ ve etkileşime dayalı BDDÖ dönemleridir. İçinde bulunduğumuz öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-içerik ‘etkileşiminin’ öğrenme ortamının ana unsuru olduğu bu dönemde bilgisayar destekli dil öğretimi alanında temel hedef; her bir öğrencinin kendi dil ihtiyacını dikkate alan, öğrencilerin hedef durumlarda dili üretebilmesini amaçlayan, öğrenme değerlendirme etkinliklerinin ürüne değil sürece odaklandığı, öğrenci gelişim dosyalarına önem veren, öğrenci dilinin değil, özgün (hedef ortamlarda kullanılan) dilin kullanıldığı, öğrenme materyallerinin özgün dille tasarımı olduğu çoklu ortam öğelerinin etkin bir şekilde kullanıldığı bir öğrenme ortamı sağlamaktır.

Crystal (1995), elektronik ve bilgisayar bilimleri alanındaki gelişmelerin dile yaklaşımı değiştirdiğini belirtmiştir ve bu düşüncesini modern bilgisayar sistemleri sayesinde büyük dil metinlerinin işlenebilmesinin bir sonucu olarak artık bir nesil önce sorulması dahi mümkün olmayan sorulara cevaplar aramanın mümkün olduğu gerçeğine dayandırmıştır. Ona göre İngiliz dili çalışmalarının bütün alt disiplinleri teknolojik gelişmelerden derin bir şekilde etkilenmiştir. Örneğin, fonetik alanında yeni teknoloji ürünü cihazlar duyum, akustik ve sesletim çalışmalarında ve araştırmalarında kullanılmaktadır. Fonoloji alanında kullanılmaya başlanan sözcüksel veritabanları İngilizce’ye ait sözcüklerin ve seslerin dağılımları ve sıklıkları ile ilgili bir dizi yeni araştırma

sorusunun ortaya konmasına yol açmıştır. Grafoloji alanında kullanılmaya başlanan resim tarayıcıları ve düzenleyicileri sayesinde eski el yazmalarında karşılaşılan grafikler farklı ortamlara aktarılmakta ve üzerinde incelemeler yapılabilecek netliğe kavuşturulabilmektedir. Dilbilgisi alanında, geniş ve güvenilir yazılı ve sözlü dil derlemleri sayesinde dil yapıları çok farklı ölçütler kullanılarak incelemeye başlanmıştır. Söylem çözümlemesi, insan-bilgisayar iletişimi alanındaki araştırmaların sonuçlarından etkin bir şekilde yararlanmaktadır.

Bilgisayar bilimlerinin dil öğretimine dönük en büyük etkilerinden birisi de dil derlemi oluşturabilme, bu derlemleri işleme ve inceleyebilmede sözlük derlemeleri alanında görülen hızlı gelişmedir. İngilizce karşılığının tekili “corpus” ve çoğulu ise “corpora” olan derlem kavramı, alan yazında bir dilin örnekleme veya temsilcisi olarak algılanması gereken elektronik dil gövdesi (McArthur ve McArthur 1992, Ball, 1996), dilbilimsel özelliklerinden dolayı incelenmek gibi özel bir amaç doğrultusunda oluşturulmuş olan dil materyalleri koleksiyonu (Richard, Platt ve Platt, 1992), Internet veya kişisel bilgisayarlarda yer alan özgün dil veritabanları (Hasselgard, 2001; McEnery ve Wilson, 2001) şeklinde tanımlanmaktadır.

Bilgisayar tarafından geliştirilen lehçe haritaları kullanılarak bilgisayara yüklenmiş dil derlemlerinden istatistikî dil verileri elde edilebilmektedir. Bu yöntemle, sosyodilbilim alanında oldukça önemli ağız ve lehçe dağılımı çalışmaları yapılabilir hale gelmiştir. Farklı dillere sahip çocukların dil gelişim ve edinimleri de yine çocuk dili derlemlerinin incelenebilmesi nedeniyle bilgisayarın birinci, ikinci ve yabancı dil edinimi alanlarına dönük bir başka getirisidir. Ayrıca klinik dil çalışmaları alanında da artık birçok dil bozukluğu türü ve yapısı ile ilgili teşhis ve incelemeler bilgisayarlar tarafından yapılabilmektedir. Diğer taraftan biçim bilimi gibi edebiyatla ilgili alanlarda da 1960’lı yıllardan bugüne bilgisayar önemli bir arşivleme ve inceleme aracı haline gelmiştir (Crystal, 1995).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ön plana çıkmasıyla birlikte, 1990’ların başlarında, öğretmen merkezli, dilin kendi bağlamındaki aktif

kullanımını önemsemeden dilbilgisi kurallarını dayatan, dilbilgisine dayalı dil öğretim yöntemleri, dil araştırmacılarınca, ciddi bir şekilde sorgulanmaya ve eleştirilmeye başlanmıştır. Bazı İngiliz dilbilimcileri geleneksel dil öğretim yöntemlerine alternatif olarak, dil öğretiminde dilbilgisi ile sözcük bilgisi arasında bir denge oluşturulması gerektiğini düşünerek ‘sözcüksel yaklaşımı’ öne sürmüşlerdir (Sinclair ve Renouf, 1988; Willis, 1990). Sözcüksel yaklaşım, öğrencilerin dil gelişimlerine sözcük, sözcükbilim ve sözcük bileşimleri açısından yaklaşmaktadır. Sözcüksel yaklaşım, dil öğretiminde dilbilgisi ile sözcük bilgisi öğretiminin birbirinden bağımsız olarak tasarımlanamayacak iki olgu olduğunu öne sürer ve öğrencilerin dil yeterliklerini sözcük bilgisi ile arttırmaya yoğunlaşır. Sözcüksel yaklaşım, genel dil becerisi açısından en önemli belirleyicinin ve en zorlayıcı boyutun sözcüksel yeterlik olduğunu belirtmektedir. Ek olarak, dil öğretiminde özgün öğretim materyalleri kullanmak gerektiğini de öne sürmektedir. Ayrıca, öğrencileri özgün dil verileri ile karşı karşıya getiren bilgisayar teknolojilerinin önemini vurgulamaktadır. Sözcüksel yaklaşımda öğrencilerin görevi yabancı dili keşfetmek, öğretmenin rolü ise öğrencilere içerisinde keşfe dayalı öğrenme becerilerini geliştirebilecekleri bağlamlar sunmaktır (Willis, 1990; Stevens, 1991a, 1991b).

Sözcüksel yaklaşımın öne çıkmasına yol açan düşünce, anadilin yabancı dil öğrenim sürecinde başat bir role sahip olduğudur. Spair-whorf kuramına göre ana dilimiz bütün bir evreni tanımlama biçimimizi de etkilemektedir. Bunun nedeni ise her dilin nesneleri kendisine ait bir mantıksal çerçeve ile isimlendirmesi ve bu isimlendirme sürecinin ayrıntılarının bireyin zihninde o dile ait sözcüksel bilgi dağarcığı, dilbilimsel ve kültürel özellikler olarak kodlanmasıdır (Demirezen, 1981).

“Sözcükbilimsel yeterliğin genel dil becerisi açısından önemli bir belirleyici” olduğu üzerinde oldukça geniş çaplı bir kanı oluşmuş olmasına rağmen (Carter ve McCarthy, 1988:97); hala birçok öğrenci tarafından dil öğreniminin en zor boyutu olarak değerlendirilmektedir (Coady ve Huckin, 1997; Cobb, 1999). Cobb (2003) ise, yeterli miktarda özgün dil örneklerinin öğrencinin sözcükbilimsel yeterliliğinin artırılmasındaki hayati rolüne vurgu yapmaktadır. Cobb, aynı zamanda geleneksel sözlük kullanımının, yetersiz,

belirsiz ve yapay örneklerle öğrencinin bilmediği bir sözcüğü tam olarak algılamasını güçleştirdiğini ifade etmektedir. Mindth (1996: 232) ise, geleneksel dil öğretim materyallerini “yabancı dil sınıfının dışında hiç var olmayan bir dile sahip olmakla” eleştirmektedir. Sözcüksel yaklaşım, öğrencilerin dili edinebilmeleri için ‘gerçek’ (özgün) dil öğretim araçlarının tasarımı sırasında **elektronik ortamda yer alan özgün dil veri tabanları** (corpora) anlamına gelen ve ‘derlem dilbilimin’ temel unsuru olan ‘derlemlerin’ kullanılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Derlem dilbilim, uygulamalı dilbilimin altında ortaya çıkmış olan ve son yıllarda hem dil araştırmalarına hem de dil öğretimi ve materyal tasarımı alanlarına dönük çıkarımlar sunan bir dilbilim koludur. Daha açık bir şekilde, derlem dilbilim, geniş ve belirli ölçütlere dayalı olarak formatlanmış özgün dil veritabanlarını incelemek için bilgisayar teknolojilerinden yararlanmayı içeren bir dil araştırma yöntemidir. Derlem dilbilimcilerin amaçları, dil kullanımının gerçek hayatta nasıl gerçekleştiği ile ilgili olarak tanımlamalar yapmak ve bu tanımlamaları bilgisayar ortamına yüklenmiş geniş dil metinleri koleksiyonlarına dayandırmaktır. Dil derlemleri; gazetelerden, iş mektuplarından, popüler romanlardan, kitaplardan, dergilerden, yayınlanmış ve yayınlanmamış akademik çalışmalardan alıntılanmış yazılı dil metinlerinden (örn. ODTÜ-Sabancı Türkçe Derlemi), kaydedilmiş ve yazıya dökülmüş resmi veya resmi olmayan konuşmalardan, radyo ve TV programlarından, hava durumu bültenlerinden, iş toplantılarından, hatta doğum günü partileri gibi toplumsal ortamlardan alıntılanmış sözlü dil metinlerinden oluşturulabilir (örn. Michigan Sözlü İngilizce Derlemi).

Dil derlemleri kullanımının çıkış noktası sayılan **sözcük ve sözcük yapılarını kendi bağlamlarında inceleyebilme** çabalarının geçmişi XIII. ve XIV. yüzyıllarda Hristiyan rahiplerin İncil üzerinde yaptıkları çalışmalara kadar uzanmaktadır. Ancak, derlemlerin ve metin analiz çalışmalarının dil öğretimi alanındaki kullanımı henüz yenidir (Stevens, 1995). Bu konudaki en kapsamlı çalışma, Birmingham Üniversitesi ile Collins Yayıncılığın ortaklaşa yürüttükleri COBUILD (Collins Birmingham University International Language Database) Projesidir. İngiliz dilini betimleyici bir yaklaşımla inceleyebilmek için, dilin bütün özelliklerini temsil edebilecek olan ve dilin çeşitli kullanım alanlarından örnekler içeren genel bir derlem oluşturulmuş, bu derlem bilgisayar yardımı ile

çeşitli amaçlar için incelenmeye başlanmıştır. Collins COBUILD İngilizce sözlüğü, bu derleme dayalı olarak hazırlanmıştır. Geleneksel yaklaşımlarla oluşturulmuş sözlükler ise, bir sözcüğün farklı anlamlarını sıralarken, sözcüğü kullanacak olana, gerçek yaşamda bunları nasıl ayırt edeceği bilgisini vermekte yetersiz kalmaktadır. Diğer taraftan geleneksel sözlük kullanımına dayalı sözcük öğrenme ve öğretme yöntemleri hem oldukça zor ve yorucu olmakta hem de öğrenmenin kalıcılığı açısından yeterli ölçüde verimli olmadığı belirtilmektedir (Johns, 1991).

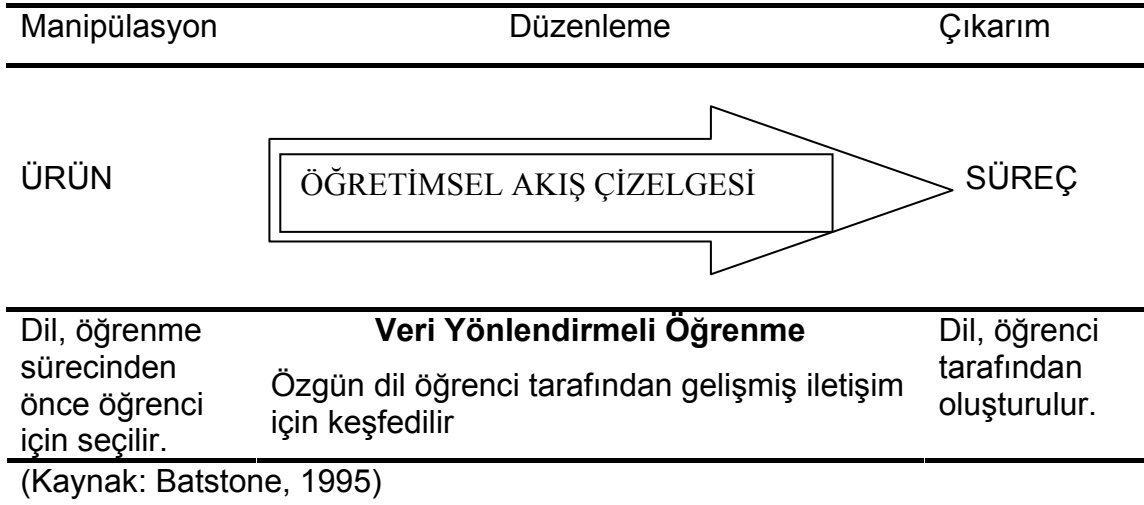
Derlemlere dayalı dil öğretim yöntemleri, Johns (1988; 1990; 1991) tarafından veri yönlendirmeli öğrenme (Data-driven Learning, DDL) kavramıyla tanımlanmıştır. Veri yönlendirmeli öğrenme, özgün dil metinlerinden oluşturulmuş elektronik veri tabanlarının (derlemler), herhangi bir dil öğrenme problemi/hedefi doğrultusunda öğrencilerce metin analiz yazılımları aracılığıyla incelenmesi ve dolayısıyla keşfe dayalı öğrenme sağlanmasını amaçlayan bir dil öğrenim yaklaşımıdır. Özgün dil metinlerinden oluşturulmuş elektronik veri tabanı olarak tanımlanabilecek olan derlem yabancı dil öğretiminde farklı yöntemler sunmaktadır. Derlem temelli olmayan yabancı dil ders izlencelerindeki problem, dil öğrenim hedeflerinin genelde yazılı ve sözlü derlemlerdeki dilin, bir başka deyişle gerçek hayattaki doğal dilin özellikleri ile uyuşmamasıdır. Buradan çıkartılması gereken sonuç, öğretim izlencelerinin geleneksel veya sezgiye dayalı değil, kullarımdaki dile uyumlu ve somut kanıtlara dayalı olarak tasarlanması gerektiğidir (Mindth, 1996). Bu durum, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımını, sözcük öğreniminde ana kaynak olarak sözlükleri gören geleneksel yöntemlerden ayırmaktadır. Ayrıca, geleneksel sözcük öğrenme yaklaşımları, çok fazla enerji ve zaman gerektirmektedir.

Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı, metin türlerinin sadece dilsel tabanlı değil, toplumsal tabanlı ulamlar olduğu görüşünden hareketle çeşitli metin türlerine özgü sözbilimsel ve uzlaşımsal etmenleri incelemektedir. Metin analiz yazılımları ise, dilin istatistiksel analizi için de kullanılmaktadırlar. Metin analiz yazılımı, bir dilbilimsel yapının veya formun bütün kullanımlarının içinde yer aldığı bağlamla birlikte görülmesini sağlayan bir yazılımdır. Bu bağlam

genellikle incelenmek istenen sözcüğün sağındaki ve solundaki 7-8 sözcükten oluşur. Metin analiz yazılımı seslerin dağılımını, kelimelerin dizilişini, kelimelerin ve sözcük birimlerinin kullanım sıklığını, içinde geçtiği satır ve sayfa numarasını veren bir “dizin” (concordance) oluşturmak gibi amaçlar için programlanabilmektedir (Fromkin ve Rodman, 1993). Metin analiz yazılımlarına ve derlemlere dayalı bütün dil etkinlikleri, aynı zamanda sözcüğü türeten kişi olan, Johns (1988; 1990; 1991) tarafından (Data-driven Learning) ‘veri yönlendirmeli öğrenme’ olarak tanımlanmaktadır. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı metin analiz yazılımı çıktılarının (sonuç sayfaları) öğrencilerin bir dil formunun farklı bağlamlarda üstlendiği dilbilgisel ve anlambilimsel işlevleri algılamalarında son derece etkili olduğunu varsaymaktadır. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı ile dil öğrenme materyallerinin keşfe dayalı, yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturulmasında kullanılabileceği umulmaktadır. Böylelikle öğrencilerin dil birimlerine karşı ‘farkındalıklarının arttırılacağı’ düşünülmektedir.

Dilbilgisi ve kelime bilgisi öğretiminin öncelikli hedef olduğu veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı, “öğrencinin görevinin yabancı dili ‘keşfetmek’ olduğunu, öğretmenin görevinin ise öğrencinin ‘öğrenmeyi öğrenebileceği’ keşfetme-stratejilerini geliştirebilmesi için ona gerekli bağlamı sunmak” olduğunu öne sürmektedir (Johns, 1991: 1). Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımında öğretmen; bir araştırma yardımcısı gibi davranır, artık klasik bir bilgi sunucusu ya da aktarıcısı değildir, konu ve materyal seçimi, kuralların doğrudan aktarımı artık öğrenme sürecini yönetemez, öğrenme sürecini yöneten şey öğrencilerin gerçek dil öğrenme materyallerini kullanarak yeni bilgileri ve kuralları tümevarım yöntemiyle çıkarım yapmalarıdır. Kısaca, veri yönlendirmeli öğrenme öğretmeni öğrencilerin araştırma sürecinin sonunda tam olarak ne keşfedeceklerini bilmeden onların araştırmalarına yardımcı olur. Veri yönlendirmeli öğrenme aktiviteleri, Widdowson (1990) ve Bernardini’nin (2004) ‘keşfederek öğrenme’ veya ‘keşfe dayalı öğrenme’ olarak isimlendirdikleri öğrenme yöntemine benzemektedir. Veri yönlendirmeli öğrenme, geleneksel sınıf-içi öğretim etkinlikleri ile bütünleştirilebileceği gibi, geleneksel eğitimin yer aldığı veya almadığı uzaktan eğitim ortamlarında da bireysel çalışma veya grup çalışmaları şeklinde uygulanabilmektedir.

Batstone'un (1995), veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı sürecinde dil öğreniminin geldiği noktayı ifade eden çizelgesi aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Veri Yönlendirmeli Öğrenme Yaklaşımı ve Öğretimsel Süreç

Batstone (1995), veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı uygulamalarında ürüne değil sürece ağırlık verildiğini ve dil edinimi sürecinin gerçek aktörünün öğrenci olduğuna vurgu yapmaktadır. Öğrenme kuramı açısından veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının eğitim bilimsel çıkarımları en iyi “öğrenci merkezlilik, gerçeğe dayalılık ve farkındalık arttırma” gibi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının içinde yer alan olgularla açıklanabilir. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımını özgün kılan özelliği “aracıyı (öğreticiyi) aradan çıkartıp öğrencinin kendi ‘anlam’ ve ‘kullanım’ profilini oluşturmasını sağlamak için veriye doğrudan ulaşımını sağlamasıdır” (Johns 1991:30). Yip’e (1994) göre, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı, geleneksel dilbilgisi dersindeki kural ve ilkeleri ‘yönergeler’ şeklinde dayatmak yerine, öğrencilerin öğrendikleri dilin yapılarına yoğunlaşarak gereksinim duydukları bilgileri ‘keşfetmelerine’ yardımcı olmaya çalışmaktadır.

Gerçek dil metinlerini içeren derlem-tabanlı materyaller ve etkinlikler öğrencilere daha fazla dilbilimsel seçenekler sunar, dilbilgisel ve sözcükbilimsel olarak yazılı ve sözlü dile ait farklılıkları görmelerini sağlar. Bu şekilde öğrencileri sadece yazılı İngilizce’yi tanıyan ve “İngilizce’yi bir kitap gibi

konuşan kişiler” olmaktan kurtarır (Carter ve McCarthy, 1995:207). Yine bu şekilde sınıf ortamında ‘gerçek konuşma metinleri’ öğrencilere öğrenme ortamının dışındaki ortamlarda ve durumlarda daha başarılı iletişim kurma şansı verir. Üstelik kendi sayılıtlarını oluşturmaları ve bu sayılıtlara dayalı dil gelişimi, öğrencilerin öğrendikleri dilde iletişim kurma istek ve motivasyonlarını arttırabilir. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı, öğrencileri aynı zamanda birer araştırmacı olarak gördüğünden dolayı ‘problem çözme etkinliklerine’ ağırlık verir ve öğretmen tarafından yönlendirilen geleneksel ‘göster-yap’ türü etkinliklerden uzak durur. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımında öğretmen, geleneksel ‘bilgi dayatıcı’ rolünden çok ‘araştırma sürecini kolaylaştıran’ birisi olarak hareket etmelidir. Willis’e (1990) göre, veri yönlendirmeli öğrenme öğretmeni, öğrencilere artık daha fazla bilgi sunamaz, bunun yerine öğrencileri kendi dil deneyimlerini incelemeye ve onlardan birtakım genellemeler çıkartmaya teşvik eder. **Farkındalık arttırma**, Ellis’in de belirttiği gibi, öğrencilerin “kendilerine sunulan dil örneklerini kullanarak birtakım sonuçlara ulaşmalarını ve bu şekilde kendi dil bilgilerini yapılandırmalarını amaçlayan, çıkarıma (tümdengelim) dayalı bir yaklaşımdır” (1994:10). Farkındalık arttırma, dil eğitiminde derlem dilbilim tekniklerini kullanan diğer yaklaşımların ve ‘veri yönlendirmeli öğrenme’ yaklaşımının temelini oluşturur.

Carter ve McCarthy (1995), derlem temelli yaklaşımlardan önce dil eğitiminin “göster-denettir-yaptır” şeklinde tanımlanabilecek geleneksel bir temeli olduğunu, ancak derlem temelli yaklaşımların ortaya çıkmasından sonra dil eğitimlerinin “örneklendir-etkileşim oluşturun-çıkarımla” tarzında bir sürece dönüştüğünü ifade etmektedir. Burada ‘örneklendirme’ kavramında amaç öğrencilerin gerçek dil verilerini incelemelerini sağlamak, ‘etkileşim’ kavramında amaç düşüncelerin ve gözlemlerin paylaşılması ve tartışılması, ‘çıkarım’ kavramında amaç ise öğrencinin belli bir dil durumu ile ilgili kendi kuralını oluşturmalarıdır. Gerçek dil materyalleri kullanımı, derlem temelli etkinlikleri, geleneksel dil bilgisi ve kelime bilgisi öğretimi yaklaşımlarından ayıran en önemli unsurdur.

Geleneksel sözcük öğrenme sürecinde, öğrenci, sözcük listeleri edinir, öğretmen tarafından sunulmuş metinleri okur, sözcüklerin anlamlarını arar,

çaresizce sözcük ezberlemeye çalışır, biraz şanslıysa sözcüğün anlamını (karşılığını) hatırlar ya da zaten çoktan unutmuştur ve bu kısır döngü sürüp gider. Yabancı dilde sözcük öğrenimi süreci, öğrencilerin ana dillerinin doğrudan etkisi altındadır. Anadilin sesletim, eklemelilik, sözcük diziliş, anlambilim, psikolojik ve sosyo-kültürel özellikleri öğrencilerin hedef dili öğrenmeleri sürecinde birtakım zorluklar oluşturur (Demirezen, 1981). Diğer taraftan, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımındaki derleme dayalı yöntemler, dil öğretici ve öğrencilerine sözcüksel yeterliğin arttırılması için yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Bu yeni bakış açısının temel özelliği ilişkili sözcüklere yoğunlaşıyor olmasıdır. Bu bakış açısı dili birlikte kullanılan ilişkili sözcükler topluluğu olarak tanımlamakta ve dil becerisinin geliştirilmesinde ilişkili-sözcük bilgisinin çok önemli olduğu düşüncesini taşımaktadır (Bahns 1993; Zhang 1993; Cowie 1994; Aston, 1995; Herbst 1996; Kita ve Ogata 1997; Partington 1998; Shei ve Pain 2000; Altenberg ve Granger 2001; Hoey 2000, 2003; McAlpine ve Myles 2003; Nesselhauf 2003; Chen, 2004; Sripicharn 2004). Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının temel bileşeni olan derlem kullanımı sayesinde; öğrencilerin İngilizce'yi daha doğal bir şekilde konuşabilmesine yardımcı olunabilir, öğrencilere en fazla kullanılan ifade ve yapılar öncelikli bir şekilde öğretilir, öğrencilerin ilgilerini çekebilecek örnek cümleler bulunup öğrenme sürecine eklenilebilir, öğrencilere salt yazılı dile dayalı değil, aynı zamanda konuşma diline dayalı kullanımlar da sunulabilir. Bütün bunların sonucunda, dil öğrenme sürecindeki önemli unsurlara ve sorunlu noktalara değinildiğine dair güven oluşur (McEnery ve Wilson 2001).

İlişkili sözcük hataları, dil öğreniminde en sık görülen hatalardandır (Dundley-Evans, 1994; McAlpine ve Myles, 2003). Gui ve Yang (2002), Çinli öğrencilerin İngilizce metinlerinden oluşturulmuş olan bir derlem üzerinden yaptıkları araştırmada, Çinli öğrencilerin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları en önemli problemlerden birinin ilişkili sözcük hataları olduğunu belirtmişlerdir. Altenberg ve Granger (2001) ve Nesselhauf (2003), yaptıkları araştırmalarla ileri düzeydeki İngilizce öğrencilerinin bile ilişkili sözcüklerle ilgili problem yaşadıklarını ortaya koymaktadırlar. Bu durumun olası açıklaması öğrencilerin ilişkili sözcük kullanımını 'otomatikleştirmede' yetersiz olmaları olabilir (Kjellmer, 1991). Sonuç olarak, yukarıda sözü edilen çalışmalar, öğrencilerin,

genel boyutta ‘ilişkili sözcüklerle’, ‘deyimlerle’, ‘ifade çeşitliliğiyle’, ‘güncel ve sık kullanılan dil yapılarıyla’, ‘resmi ve gayri resmi dil ayrımı yapabilmeyeyle’ ilgili detaylı bilgiye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadırlar (McAlpine ve Myles, 2003). İlişkili sözcük edinimi Türkçe’yi ana dili olarak konuşan öğrencilerin de İngilizce öğrenimi sürecinde yaşadıkları temel sorunlardan birisidir (Koç, 2006). Örneğin, ‘give me a ring’ sözcük grubu, eğer bağlamı bilinmiyor ise ‘beni ara’ anlamına geldiği halde ‘bana bir yüzük ver’ olarak anlaşılabilir. Aynı durum ‘false teeth’ (takma dişler), ‘he is yellow’ (o korkaktır), ‘out of the frying pan into the fire’ (yağmurdan kaçarken doluya tutulmak), ‘get on well’ (iyi geçinmek) örnekleri için de geçerlidir.

Öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde yeni sözcükleri sık sık tekrar ederek öğrenirler. Folse (2004), öğrencileri yeni sözcüklerle sık sık karşı karşıya getirmenin sözcük öğrenimindeki önemini vurgulamış ve bu şekilde sözcüklerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılabilceğini vurgulamıştır. Bu görüş, yaptığı çalışmalar sonucunda, öğrencilerin sözcükleri farklı bağlamlarındaki kullanımlarını gördükleri zaman daha kolay edindikleri ve onları daha esnek bir şekilde kullanabildiklerini tespit eden Cobb (1999) tarafından da paylaşılmaktadır.

Kennedy (2003), ikinci veya yabancı dil öğrenimini, farkındalığa dayalı ve öğrencinin mümkün olduğunca özgün dil verileri ile karşı karşıya getirilmesi gereken bir süreç olarak tanımlamaktadır. Oysa öğrencilere, sözcüklerin özgün dil ortamlarında birlikte nasıl kullanıldıklarını gösteren etkinlikler yerine, tekil sözcük bilgisi üzerinden kurallar dayatarak yapılan dil öğretiminde hedeflenen sonuçlar elde edilememektedir. Yabancı dil öğretimi alanında yapılan çok az sayıdaki derleme dayalı çalışmada daha çok yüz yüze öğretim ortamlarında metin analiz yazılımları çıktıları öğrencilere incelemeleri için verilmiş ve bu şekilde öğrencilerin sözcükbilimsel yeterliklerinin artıp artmadığı incelenmiştir (Gaskell ve Cobb, 2004). Diğer taraftan, yabancı dil öğretimi alanında yapılmış olan alanyazın taramasında, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının e-öğrenme (Bilgisayar/Web Destekli/Temelli Öğretim/Öğrenme) kapsamında etkililiğinin incelendiği herhangi bir yerli veya yabancı çalışmaya rastlanmamıştır. Hatta yabancı dil öğretimi alanındaki öğretim

elemanları/üyeleri ile yapılan kişisel konuşmalarda da ortaya çıkan sonuç, eğitim teknolojisi ve dil öğretimi gibi iki ayrı disiplinin birlikte işe koşulmasını gerektiren bu yaklaşımla ilgili, eğer özel bir ilgisi yoksa pek çok dil öğretim uzmanının somut bilgiye sahip olmadığıdır. Oysaki eğitim teknolojisi alanındaki güncel gelişim ve değişimler, bütün öğretim disiplinlerinin yararlanabileceği, bireyin ihtiyaçlarını temel alan, problem çözmeye ve etkileşime dayalı, gerçek yaşam ortamlarına uyumlu bakış açıları ve öğretim modelleri sunmaktadır. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı, bilgisayar ve internet ortamlarındaki özgün dil derlemelerini metin analiz yazılımları aracılığıyla öğrencilerin kullanımına sunmasından dolayı, güncel eğitim teknolojilerinin ve yapılandırmacı öğrenme felsefesinin yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanındaki yansımalarından birisidir.

Türkiye’de, ideal anlamda yabancı dil öğretimi, hem ilköğretim ve ortaöğretim hem de yükseköğretim düzeyindeki belli okul ve üniversitelerde, öğrenciler I. sınıfa başlamadan önce bir yıllık yoğunlaştırılmış hazırlık programları ile yapılmaktadır. Bu öğrencilerin ağırlıklı bir bölümü İngiliz dili hazırlık eğitimi almaktadır. Bu öğrencilere, sözcük edinimi bağlamında gerçek dil örnekleri sunulmamakta ve öğrenciler, ders materyallerinde karşılına çıkan yeni sözcük, deyim ve ilişkili sözcükleri anlamlandırabilmek için hala sözlük kullanmakta ve bu sözcükleri yalın bir şekilde çaresizce ezberlemeye çalışmaktadırlar. Dolayısıyla, bu öğrenciler hala ‘ders kitaplarındaki yapay İngilizce’yi, gerçek hayattaki doğal İngilizce sanma yanılgısını taşımaktadırlar. Koç (2006), çalışmasında üniversite düzeyinde yoğunlaştırılmış İngilizce öğrenimi gören öğrencilerin sözcük ve ilişkili sözcük yeterliklerinin düşük olduğuna vurgu yapmaktadır. Bugün artık, Milli Eğitim Bakanından, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanına, öğrenci velilerinden, işverenlere kadar uzanan bir kesim ülkemizdeki yabancı dil öğretiminin işlevsizliğinden yakınmaktadır. Şöyle ki, ilköğretimden yükseköğretimin sonuna değin öğrencilere sunulan yaklaşık 1100 saat yabancı dil dersinin sonucunda yabancı dilde iletişim üretimi hala istenilen düzeyin çok altında bulunmaktadır. Bu durum, yaklaşık olarak 11-12 yıl boyunca yabancı dil eğitimi gören öğrencilerin yabancı dilde konuşma, yazma, dinleme, okuma becerilerinin gelişiminde geleneksel yöntemlerin yetersizliğinden kaynaklanan bir öğrenme probleminin

bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ülkemizin yabancı dil öğretiminde istenilen düzeye ulaşamaması evrensel anlamda akademik ürünler oluşturmada ciddi sıkıntılar doğurmakta ve bu durum akademik kuruluşların verimliliğini ve akademisyen memnuniyetini olumsuz yönde etkilemektedir. Sonuç olarak, Türkiye’de dilbilgisine ve yapay öğretim materyallerine dayalı geleneksel yabancı dil öğretimi yaklaşımları, öğrencilerin bir ilişkili sözcükler bütününden oluşan dili, üretimsel anlamda etkin bir şekilde kullanabilmeleri noktasında yeterli işlevselliğe sahip değildir.

Bu bağlamda araştırmanın problemini, bağlamlandırılmış öğrenme sunan ve özgün dil materyallerinin kullanımını esas alan veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sözcük ve ilişkili sözcük edinimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Amaç

Araştırmanın temel amacı, öğrencilerin yabancı dil öğreniminde, sözcük ve ilişkili-sözcük edinimleri üzerinde, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının, etkisini çevrimiçi sözlük kullanımı yöntemiyle kıyaslamak olarak belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

1. Yabancı dil öğrenimi alanında, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının, ön öğrenme düzeyleri kontrol edildiğinde, çevrimiçi sözlük kullanımı yöntemine kıyasla, öğrencilerin;
 - a. Akademik sözcükleri edinimleri,
 - b. İlişkili sözcükleri edinimleri,
 - c. Akademik sözcüklerin diğer sözcüklerle anlamsal ilişkilerini kavrayabilmeleri,
 - d. İlişkili sözcüklerin diğer sözcüklerle anlamsal ilişkilerini kavrayabilmeleri,
 - e. Akademik sözcükleri ve ilişkili sözcükleri pasif sözcük bilgisi düzeyinde edinimleri,

f. Akademik sözcükleri ve ilişkili sözcükleri aktif sözcük bilgisi düzeyinde edinimleri,
üzerinde çevrimiçi sözlük kullanımı yöntemine kıyasla bir etkisi var mıdır?

2. Yabancı dil öğrenimi alanında, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin;

- a. Akademik sözcükleri edinimleri,
- b. İlişkili sözcükleri edinimleri,
- c. Akademik sözcüklerle diğer sözcükler arası anlamsal ilişkileri kavramaları,
- d. İlişkili sözcüklerle diğer sözcükler arası anlamsal ilişkileri kavramaları,

üzerinde çevrimiçi sözlük kullanımı yöntemine kıyasla öğrenmenin kalıcılığı boyutunda bir etkisi var mıdır?

3. Öğrencilerin öğrenme yönetim sisteminde bulunma süreleri ile akademik sözcükleri ve edat öbeklerini edinimleri arasında herhangi bir ilişki var mıdır?

4. Öğrencilerin deneysel uygulama sürecinde kullandıkları veri yönlendirmeli öğrenme stratejilerine dönük özdeğerlendirmeleri nelerdir?

5. Öğrencilerin veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımına dönük görüşleri nelerdir?

6. Çalışma sürecinde yer alan misafir öğretim elemanının çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin gözlemleri nelerdir?

Önem

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin insan hayatının hemen her alanını etkilediği günümüzde, bilgisayar destekli dil öğrenimi, geleneksel öğretimin

sınırlılıklarını ortadan kaldırmak suretiyle öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini karşılama, öğretmene bağımlılığını en az seviyeye indirme ve öğrenme yaşantılarını zenginleştirme yoluyla daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil eğitiminin geleceği olarak değerlendirilen bilgisayar destekli dil öğrenimine dönük çalışmaların sonuçları dil öğrenimi paydaşlarına daha etkili öğrenme ortamı sağlama adına yeni bakış açıları sunmaktadır.

Geleneksel öğretim kuramlarına bağlı yabancı dil öğretmenleri, bilgisayar destekli dil öğrenimiyle ilgili bazı çekinceler taşımaktadırlar. Bu durum bilgisayar destekli dil öğreniminin öğretmenin geleneksel rolünü çalma, hatta yok etme potansiyeline sahip olduğu düşüncesi ile açıklanabilir. Ancak, bilgisayar destekli dil öğrenimi, öğretmeni eğitim-öğretim ortamından tamamen dışlayan bir tehdit olarak değil, ona üst düzey işlev kazandırmayı hedefleyen bir ortam olarak algılanmalıdır. Bilgisayar destekli dil öğrenimi alanında yapılacak çalışmaların, yabancı dil öğretmenlerini teknolojinin dil öğretim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılabileceğine dair güdüleyebileceği öngörülmektedir.

Yabancı dil öğrenimi sürecinde özgün dil materyallerinin kullanılması önemli bir gerekliliktir. Dili oluşturan araçların ve kullanım anında ortaya çıkan farklılıkların, anlam kaymalarının, mecaz yapıların ve hedef dilin kendi doğal ortamında incelenmesi, öğrenimin etkililiğini arttırmaktadır. Bu doğrultuda, özgün dil ürünleri kullanılarak oluşturulan öğrenim materyallerinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Öğrenci açısından bakıldığında ise, bilgisayar destekli dil öğrenimi etkinlikleri öğrenmeye ayrılan zamanı ve öğrenme isteğini arttırıcı bir güce sahiptir. Bu çalışmanın kuramsal altyapısını oluşturan veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı bilgisayar ortamında öğrencilerin kendi özgün dil araştırmalarını yapmalarını beklemekte ve kendi öğrenme süreçlerinin sorumluları olmalarını sağlamaktadır.

Bu araştırma ile veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının yabancı dil öğretimi alanında bilgisayara dayalı materyal geliştirme ve öğrencilerin değerlendirilmesi alanlarında nasıl kullanılabileceği ile ilgili olarak yabancı dil

öğretimcilerine, dil araştırmacılarına ve öğrencilere bir fikir sunulması amaçlanmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma, bundan sonra bilgisayara dayalı dil öğrenim programlarının oluşturulması sürecinde derlemlerden ve öğrenme yönetim sistemlerinden yararlanılması gerekliliğinin dayanağını oluşturacaktır. Bağlantılı olarak, çalışma, dil öğretim tasarımcılarına, metin analiz yazılımlarının yüz yüze eğitim ortamlarındaki kullanımlarına alternatif olarak bilgisayar destekli dil öğrenimi alanında nasıl kullanılması gerektiğine dair çıkarımlar sunacaktır.

Sayıtlılar

Bu araştırmanın sayıtlıları şöyle belirlenmiştir;

1. Denekler ölçme araçlarını bilgi, görüş ve eğilimleri doğrultusunda yanıtlamışlardır.
2. Deneysel uygulama sürecinde yer alan öğretim elemanı, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi konusunda yeterli seviyededir.
3. Uygulanan ön ölçüm, son ölçüm ve izleme ölçümü arasında geçen süreçte kontrol altına alınamayan değişkenler deney gruplarını aynı şekilde etkilemiştir.

Sınırlılıklar

Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının yabancı dilde sözcük öğrenimi üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma;

1. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesinde öğrenim gören I. sınıf öğrencileriyle,
2. Akademik sözcükler ve edat öbekleriyle,
3. Sözcüklerin anlambilimsel edinimi boyutuyla
4. Süre açısından beş hafta ile sınırlıdır.

Tanımlar

Veri Yönlendirmeli Öğrenme: Veri yönlendirmeli öğrenme, özgün dil metinlerinden oluşturulmuş elektronik veri tabanlarının (Derlem), herhangi bir dil öğrenme problemi/hedefi doğrultusunda öğrencilerce metin analiz yazılımları aracılığıyla incelenmesi ve dolayısıyla keşfe dayalı öğrenme sağlanmasını amaçlayan bir dil öğrenim yaklaşımı (Johns, 1990).

Derlem: Kişisel bilgisayarlara yüklenmiş veya internette yer alan elektronik gerçek (özgün) dil veri tabanı (Hasselgard, 2001; McEnery ve Wilson, 2001).

Genel Derlem: Kaynak, cinsiyet, yaş, ortam gibi herhangi bir kısıtlama ölçütünün kullanılmadığı yazılı ve/veya sözlü dil metinlerinden oluşturulmuş derlem tipi (McEnery ve Wilson, 2001).

Özel Derlem: Kaynak, jargon, cinsiyet, yaş, ortam gibi bir veya daha fazla kısıtlama ölçütünün kullanıldığı yazılı ve/veya sözlü dil metinlerinden oluşturulmuş derlem tipi (McEnery ve Wilson, 2001).

Farkındalık Arttırma: Öğrencilerin kendilerine sunulan dil örneklerini kullanarak birtakım sonuçlara ulaşmalarını ve bu şekilde kendi dil bilgilerini yapılandırmalarını amaçlayan, çıkarıma (tümdengelim) dayalı bir öğrenim yaklaşımı (Ellis, 1994).

Metin Analiz Yazılımları: Bir derlemin içinde geçen bir sözcük veya sözcük grubunun bütün örneklerini analiz etmeyi sağlayan yazılım (Johns, 1990).

Sözcüksel Yaklaşım: Öğrencilerin dil gelişimlerine sözcük, sözcükbilim ve sözcük bileşimleri temelinde yaklaşan bir dil öğrenim yaklaşımı (Willis, 1990).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE, İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE UYGULAMALAR

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın problemi ile doğrudan ilgili konulara ilişkin kuramsal bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda kavramsal çerçeve, bilgisayar destekli dil öğrenimi, yabancı dilde sözcük öğretimi, metin analiz yazılımlarına dayalı sözcük öğrenimi, öğrenme yönetim sistemi olarak MOODLE ve ilgili araştırmalar gibi alt başlıklarda incelenmiştir.

1.1. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi

Bilgisayar destekli dil öğrenimi (Computer Assisted Language Learning, CALL) (BDDÖ) alanı; dil öğretimi ve öğreniminde, bilgisayar ve internet teknolojisinin güncel öğrenme yaklaşımları doğrultusunda nasıl kullanılabileceği üzerine kuramsal ve uygulamalı araştırma ve çalışmalar yapılan bir alan olarak tanımlanabilir (Fotos ve Browne, 2004). Chapelle (2001), dil öğreniminde bilgisayar kullanımı için BDDÖ teriminin kullanımının, ilk olarak 1983 yılında TESOL (Teachers of English to the Speakers of Other Languages / Anadili İngilizce olmayan kişilere İngilizce öğreten öğretmenler) konferansında bir araya gelen dil öğretim uzmanları tarafından kararlaştırıldığını belirtmiştir.

Mikrobilgisayarların icadına kadar dil öğrenenler, anabilgisayarlarla, bilgilerini programlar üzerine yerleştirerek, programı çalıştırıp sonra da sonuçları bekleyerek, etkileşimsiz bir biçimde çalışmak durumunda kaldılar. Bu kısıtlamalara rağmen, alıştırma ve deneme için basit BDDÖ programları 1950'ler gibi nispeten erken bir tarihte ortaya çıktı (Levy, 1997; Chapelle, 2001). İlk dönem BDDÖ programları öğrencinin iki cevaptan birini seçmesini gerektiriyordu ve sonuç, bilgiler işleme tabi tutulduktan sonra gösteriliyordu. Bu programların doğrusal yapısı, BDDÖ alanında yazılım tasarımının ilk örneğini oluşturmaktaydı ve hem araştırmacılar hem de eğitimciler tarafından

sahip olduğu sınırlıklar bilinmekteydi. BDDÖ alanında bir sonraki hedef, bilgisayarı öğrencinin performansını değerlendiren ve sonraki etkinlikleri sürdüren etkileşimli bir öğrenme ortamı ve bir öğrenci ara yüzü oluşturmak için kullanmaktı (Taylor, 1980; Levy, 1997; Kern ve Warschauer, 2000).

BDDÖ'nün gelişim aşamalarından ilki, alışkanlık oluşturmaya dayalı, davranışçı bir dil öğrenme modeli olan 'görsel-işitsel' yöntemin ve 'yapısal dilbilim' (Richards ve Rodgers, 2001) yaklaşımlarının kullanıldığı 1960 ile 1970 arasında yaygın olarak kullanılmış olan 'davranışçı BDDÖ'dür'. Bu dönemde dil laboratuvarlarında uygulanan etkinlikler genelde tekrarlı denemelerden oluşan alıştırılardır ve sınıf içi öğretime alternatif olmak yerine, katkı sunmak üzere kullanılmaktadır. Bununla birlikte, bu tür alıştırılar bugün hala dilbilgisi ve sözcük bilgisi öğretiminde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bunun nedeni hem günümüz bilgisayar programlarının anlık geri bildirim sunabilmesi, öğrenmeyi öğrencinin hızına göre ayarlayabilmesi hem de öğrencilerin dilbilgisel yapıları ve sözcükleri edinmeleri ile söz konusu yapı ve sözcüklerle karşılaşmaları arasındaki doğrusal ilişki ile açıklanmaktadır.

1970'lerin sonlarından itibaren, dil öğretimine hâkim olan davranışçı yaklaşımların yerini biçimsel öğretimden çok anlama dayalı dil kullanımını temel alan iletişime dayalı yaklaşımlar almaya başladı (Richards ve Rodgers, 2001). Mikroişlemci bilgisayarların 1980'lerden itibaren yaygın olarak kullanılmaya başlanması, öğrenci etkileşimine olanak sağlayan birçok uygulamayı da beraberinde getirdi. Bu dönemde yine Amerika'da Bilgisayar Destekli Dil Öğretim Konsorsiyumu (CALICO), Avrupa'da Avrupa Bilgisayar Destekli Dil Öğrenim Birliği (EuroCALL) adlı kuruluşlar oluşturuldu ve bunların dergileri (CALICO Journall, ReCALL) yayınlandı. Diğer taraftan, dil öğretmenleri de 'Hypercard' gibi doğrusal olmayan programlama mantığıyla işleyen dil öğretim programları tasarlamaya ve kullanmaya başladılar. Levy, (1997) bu gelişmenin internetin doğuşuna da katkıda bulunduğuna işaret etmektedir. Bu yeni nesil yazılımlarla vurgu, dilbilgisinin tekil öğretiminden iletişimde kullanılan dilin öğretimine kaydığında 'İletişimsel BDDÖ' olarak adlandırılan döneme girilmiş oldu (Kern ve Warschauer, 2000; Underwood, 1984; Warschauer, 1996). Bu dönemde kullanılan dil öğretim programları dil

oyunları, okuma ve yazma etkinlikleri, sınav oluşturma, 'cloze' testler ve bulmacalar içermekteydi. Ama yine de, bazı araştırmacılar iletişimsel BDDÖ döneminde kullanılan yazılım türlerinin de doğal iletişimin gerekliliklerine uymadığı, öğrenciye asıl gerekli olan geribildirim verilemediği, etkileşimin yetersiz olduğu ve öğrencinin bu kez de 'bilgisayarın içindeki öğretmene' mahkûm edildiği görüşünü paylaşmaktadırlar (Underwood, 1984; Dunkel, 1991).

BDDÖ'nün bugün de içinde bulunduğu döneme Warschauer, (1996) 'etkileşime dayalı BDDÖ' ve 'bütünleşik BDDÖ' adını vermektedir. Warschauer'a göre bu dönemi belirgin kılan özellikler ise güçlü masaüstü bilgisayarların varlığı, dil öğrenimi ve öğretimde internetin, yerel ağların, ve çoklu ortamların etkili bir şekilde kullanılıyor olmasıdır. Şu anda öğrenciler tek bir dil öğretim çoklu ortamı kullanarak hedef dilde okuma yapabilmekte, sözlük kullanabilmekte, okudukları metinle ilgili dilbilgisi ve telaffuz çalışmaları yapabilmekte, birtakım destek materyallerine ulaşabilmekte ve hatta kendi dillerine çeviri yapabilmekte, metinle ilgili video veya film izleyebilmekte, metinle ilgili testleri cevaplandırabilmekte ve anlık geribildirimler alabilmekteledir (Kern ve Warschauer, 2000).

Wertsch'e (1985) göre son dönem BDDÖ alanını yönlendiren kuramsal altyapı, anlamı oluşturma en vazgeçilmez unsurunun etkileşim olduğunu öne süren Vygotsky'nin sosyo-kültürel dil öğrenimi modeline dayanmaktadır. Bugün birçok BDDÖ uygulaması bireyler arası bire bir etkileşim sunmaktadır. Buna örnek 'yazım becerisini' geliştirmeyi amaçlayan etkileşimli yerel ağ kullanımındaki artış, öğrenciler arasındaki e-posta iletim platformları, çok oyunculu rol oynama programları, çevrim içi ve gerçek zamanlı öğrenme ortamları (MOO'lar) ve çok kullanıcı benzetim oyunlarıdır. Diğer taraftan internetin bilginin paylaşımına yaptığı katkı BDDÖ'nün etkinliğini arttırmıştır. Veri paylaşımı, eleştirel yorumlama ve çevrim içi söylem topluluklarına dâhil olabilmek ile ölçülen bilgisayar okuryazarlığı kavramı da artık BDDÖ'nün önemli olgularındandır (Warschauer, 1999; Felix, 1998, 2002; Murray, 2000). Benzer olarak, öğrencilerin kendi çabaları ile bir şeyleri keşfetmelerinin daha kalıcı ve etkili bir öğrenme sağlayacağı düşüncesinden hareketle ortaya atılan 'öğrenci

özerkliği' kavramı da bugünkü BDDÖ'nün öğrenmeye bakış açısını tanımlayan önemli bir unsurdur (Heally, 1999).

Sonuç olarak, günümüzde dil öğretmenlerinin, hem pratik beceriyi hem de bilgi teknolojisi teorisini içeren BDDÖ uzmanlığını, gittikçe artan bir oranda edinmeleri ve öğretim ortamlarında, BDDÖ etkinliklerini tasarlamaları, uygulamaları ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Kendilerinden kapsamlı bir projeyi denetlemeleri, BDDÖ'ye dayalı dil öğrenme programları geliştirmek için diğer kurumlarla birlikte çalışmaları veya çoklu ortamlı bir dil laboratuvarında çalışmaları beklenebilmektedir. İşte bu sebeplerle dil öğretmenlerinin sınıf içerisinde, kurum düzeyinde ve kurumlar arası işbirliği çerçevesinde, BDDÖ uygulamalarını yakından tanımaları temel bir zorunluluk halini almaktadır. Birçok araştırmacı eğitim alanında teknolojiden kaynaklanan büyük bir dönüşüm gerçekleştiğini, öğretmen merkezli sınıf ortamından öğrencinin ders içeriğini ve öğrenme sürecini kontrol ettiği öğrenci merkezli sisteme geçildiğini belirtmektedir (Boswood, 1997; Levy, 1997; Debsky ve Levy, 1999; Egbert ve Hanson-Smith, 1999; Felix, 1998, 2002; Hanson-Smith, 2000; Warschauer ve Kern, 2000; Chapelle, 2001; Crystal, 2001). BDDÖ, eğitim teknolojisi alanında yaşanan değişimlerden etkilenmektedir. Dolayısıyla, eğitim teknolojisi alanındaki gelişmeler BDDÖ'nün de gelecekteki yönünü belirleme etkisine sahiptir.

1.1.1. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi ve Derlem Dilbilim

Bu bölümde Hunston'ın (2002) dil alanını ve uygulamalarını 'devrim' boyutunda etkilediğini öne sürdüğü derlem ve derlem dilbilim nosyonlarının dilbilim ve dil öğretimi disiplinlerine etkileri ve kullanım yöntemleri, kavramsal ve işlevsel olarak ilgili alan yazın doğrultusunda incelenmeye çalışılmıştır.

Aksan (2003), dilbilimi 'dili inceleyen bilim, dilin bilimi' olarak tanımlamaktadır (s.14). Derlem sözcüğü ise sözlüklerde 'yazılı ve sözlü metinlerden oluşmuş bir koleksiyon' (Oxford Sözlüğü), 'dil çalışmaları alanında kullanılmak üzere oluşturulmuş geniş, yazılı ve sözlü dil gövdesi' (Longman

Sözlüğü), ‘belli bir yazarın yazdıklarının tümü’ ve ‘belli bir konuda yazılanların tümü veya bir dilin durumunu göstermek amacıyla bir araya getirilmiş büyük miktarda yazılı veya bazen de sözlü materyal’ (Cambridge Sözlüğü) olarak tanımlanmaktadır.

Sinclair (2005) ise derlemi ‘dilbilimsel araştırmalara kaynak oluşturmak amacıyla bir dili mümkün olduğunca temsil edebilme niteliğine sahip elektronik ortamdaki dil parçalarının bir araya getirilmiş şekli’ olarak tanımlamıştır. Derlem (Corpus) sözcüğü Latince’deki ‘gövde’ (body) sözcüğünden gelmektedir. Sözcüğün çoğulu Latince’de ‘corpora’ olarak geçmektedir. Sinclair’e (2005) göre derlem, doğal yollardan oluşan dil metinlerinin, bir dilin durumunu ve çeşitliliğini tanımlamak için bir araya getirilmiş dil yapılarının, tümüdür. ‘Dilbilim ve fonetik sözlüğünde’ ise derlem ‘dilbilimsel tanımlamaların başlangıç noktasında kullanılabilecek bir dilbilimsel veri koleksiyonu’ olarak tanımlanmaktadır. McEnery ve Wilson (1997) ise, derlemin elektronik olarak okunabilir formatta ve idealde yazılım paketleri kullanılarak gözlemlenebilir ve incelenebilir olması gerektiğini ifade etmiştir. Diğer taraftan, sözcük listeleri, bir derlem oluşturmak için üretilmiş cümlelerin listesi, aralarında herhangi bir mantıksal örgünün bulunmadığı elektronik metinlerden oluşmuş arşivler derlem olarak değerlendirilmezler.

Derlem çalışmalarının yaygınlaşması sonucu ortaya çıkmış olan ‘derlem dilbilim’ alanı geniş ve belirli ölçütlere dayalı olarak formatlanmış özgün dil veritabanlarını incelemek için bilgisayar teknolojisinden yararlanmayı içeren bir dil araştırma yaklaşımıdır. Derlem dilbilimcilerin amaçları dil kullanımının gerçek hayatta nasıl gerçekleştiği ile ilgili olarak tanımlamalar yapmak ve bu tanımlamaları bilgisayar ortamına yüklenmiş geniş dil metinleri koleksiyonlarına dayandırmaktır. Derlem dilbilim alanını tanımlarken bilgisayarlı dilbilim kavramı ile ilişkisine de değinmek gerekmektedir. Ball’a (1996) göre derlem dilbilim ve bilgisayarlı dilbilim kavramları zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılmakla birlikte, önemli bir farklılığa sahiptirler. Derlem dilbilim, bilgisayarı sıklıkla dil verilerini incelemek için kullanırken, bilgisayarlı dilbilim uzmanları araştırmalarını bilgisayarca okunabilir dilbilim verilerine dayandırmak zorundadırlar. Bir başka deyişle, derlem dilbilim alanında

derlemdeki veri, çalışmanın esas unsurudur. Ancak, bilgisayarlı dilbilim alanında derlemler sadece dilbilim problemlerinin çözümünde bir kaynak olarak kullanılırlar. Meyer (2002), derlem dilbilimi genel dilbilimin altında kendine özgü bir boyutu olan ve giderek bir alt disipline dönüşen bir alan olarak tanımlamaktadır. Teubert (2002), derlem dilbilimin araştırma alanlarını dilbilgisi, sözcüksel anlambilim, biçimbilim, anlatımbilim ve jargonlar, sosyo-dilbilim ve öğrenci derlemi araştırmaları olarak, uygulama alanlarını ise sözlükbilim, dilbilgisi ve yabancı dil öğrenme ve öğretme olarak sıralamaktadır.

Bir derlemi tanımlayan parametreler: Derlemin türü, kaynağın türü, derlemin boyutları, derlemin etiketlendirilmiş ve etiketlendirilmemiş olması, derlemin statik veya değişken olması, derlemin genel veya alt derlem olması, sözcük sayısı ve türü, sözcük sıklık listeleri elde edilebilmesi, ilişkili sözcük tanımlamaları yapabilmesi, metin analiz yazılımı ile işlenmeye uygunluğu, ilişkili sözcük tespitine olanak sağlaması olarak tanımlanmaktadır (McEnery ve Wilson, 1997).

Derlemler, tasarım amaçlarına göre farklı şekil, boyut ve türde olabilirler. Genel olarak, derlemler, ya sabit bir sözcük miktarı içerirler, bir başka deyişle genişletilemezler ve ‘İngiliz Ulusal Derlemi’ (British National Corpus, BNC) örneğinde olduğu gibi ‘sabit boyutlu derlem’ veya ‘referans derlemi’ olarak adlandırılırlar, ya da ‘İngilizce bankası’ (Bank of English) örneğinde olduğu gibi sürekli yeni metinlerin eklenerek o dilin güncel durumu incelenmeye çalışılır, bunlar genişletilebilir derlemlerdir ve ‘gözlem derlemi’ veya ‘açık uçlu derlem’ olarak adlandırılırlar. Derlem oluşturmada kullanılan metinler ya ilk üretildikleri boyutta kullanılırlar ya da önceden belirlenmiş bir metin uzunluğu esas alınarak derleme dahil edilirler. Metinlerin bütünlerinden belli bir miktarda bölümünün alınarak oluşturulmuş derlemler dilbilimsel çeşitlilik açısından daha zengin metinlerdir. Bu zenginlik, metinlerin dil ürünü olarak türü (yazılı dil, sözlü dil, roman, tez, söylev), yaratıcılarının cinsel, etnik ve dinsel farklılıkları, alıntılı oldukları disiplin (tıp, spor, siyaset, edebiyat) ve sosyo-dilbilimsel (resmi dil, argo, sosyal ortam) farklılıkları ile ilgilidir.

Derlemin içeriği söz konusu olduğunda, genel ve özel olarak iki farklı derlemden söz edilebilir. Genel derlem, Amerikan Ulusal Derlemi örneğinde olduğu gibi bir dili üretildiği bütün ortamlarda tanımlama amacını taşımaktadır. Özel derlem ise Michigan Sözel Akademik İngilizce Derlemi (Michigan Corpus of Academic Spoken English) örneğinde olduğu gibi bir dili üretildiği özel bağlam ve üreten belli kişilerin metinlerinde tanımlamaya çalışır. Derlemler içerik olarak gazetelerden, iş mektuplarından, popüler romanlardan, kitaplardan, dergilerden, yayınlanmış ve yayınlanmamış akademik çalışmalardan alıntılanmış yazılı dil metinlerinden (örn. ODTÜ-Sabancı Türkçe Derlemi), veya kayıt edilmiş veya yazıya dökülmüş resmi veya resmi olmayan konuşmalardan, radyo ve TV programlarından, hava durumu bültenlerinden, iş toplantılarından, hatta doğum günü partileri vb.den alıntılanmış sözlü dil metinlerinden oluşturulabilir. Derlemler, bir dili anadili olarak konuşan insanlar tarafından üretilmiş metinlerden oluşturulabildikleri gibi genelde o dili öğrenen kişiler tarafından üretilmiş metinlerle de oluşturulabilirler. Bu ikinci türe ‘öğrenci derlemi’ adı verilmektedir. Derlemlerin sınıflandırılmasında kullanılan bir diğer boyut ise derlemin içerdiği dil sayısıdır. Eğer derlem tek bir dile ait metinlerle oluşturulmuşsa, bunlara ‘tek dilli’ derlemler, eğer iki ayrı dilde aynı metinlerin çevirileri kullanılarak oluşturulmuşsa, bunlara da ‘paralel derlem’ denilmektedir (Kennedy, 1998; McEnery ve Wilson, 2001; Hunston, 2002; Meyer, 2002).

Derlem parametrelerinden ‘sözcük sıklık listeleri’ bir derlemin içinde geçen sözcükleri ve o sözcüklerin sıklıklarını gösteren listelerdir. Sözcük sıklık listeleri, tek bir genel derlem içerisindeki bütün sözcüklerin kullanım sıklıkları ile ilgili bilgi edinmek için kullanılabildiği gibi iki farklı dile ait derlemlerin veya iki alt alana sahip özel derlemlerin arasında sözcük sıklığı ile ilgili veriler elde etmek için de kullanılmaktadır. Örneğin, matematik ve siyaset alanlarında yazılmış doktora tezlerinden oluşturulmuş, iki özel derlemin sözcük sıklık listeleri karşılaştırmalı olarak o alanlarda hangi sözcüklerin ve sözcük türlerinin daha yaygın bir şekilde kullanıldığı ile ilgili önemli veriler sunabilir (Sinclair, 1991). Bir başka deyişle, sözcük sıklık listeleri hem kendi başlarına hem de diğer derlemlere ait listelerle karşılaştırılarak kullanılabilmektedir (Hunston, 2002). Her ikisi de aynı dilbilgisel kategoride yer alan ‘must’ ile ‘have to’ yapılarının kullanım yaygınlığını tespit etmek, sözcük sıklık listelerinin

dilbilgisel kullanımına örnek oluşturabilir. Sözcükbilimsel boyutta ise sıklık listeleri örneğin ‘incredibly’ ile ‘surprisingly’ sıfatlarının yazılı ve sözlü dil ortamlarında kullanım yaygınlığı ve resmîlik (kibarlık) mesajları ile ilgili bilgi edinmek için kullanılabilir. Bu örnekleri çoğaltmak mümkün olduğu gibi, derlemden elde edilebilecek verilerin sınırı kullanıcının amacı ve hayal gücü ile ilişkilidir. Derlemler her soruya cevap vermezler, ama doğru sorulmuş sorulara cevap vermemiş olmaları da ayrıca değerlendirilmesi gereken bir durumdur. Hunston (2002), “derlemlerden elde edilmiş verilerin olgular olarak değil çıkarımlar olarak görülmesi gerektiğini” ifade etmektedir (s.23). Bunun nedeni derlemlerin bir dil yapısını kurmanın mümkün olup olmadığını değil, o yapının hangi ölçüde sık olduğunu söyleyebiliyor olmasıdır (Sinclair, 1991; Biber, Conrad ve Reppen, 1998).

Derlem kullanım parametrelerinden bir diğeri olan ‘ilişkili sözcükler’, bir metindeki iki veya daha fazla sözcüğün birbirleriyle uzamsal olarak yakın bir alanda ortaya çıkmalarıdır. Genelde sözcüklerin bağlamsal özellikleri ile ilgili araştırmalarda kullanılırlar. Derlemler, yine metin analiz yazılımları aracılığıyla, istatistikî olarak hangi sözcükler arasında sıklığa dayalı bir ilişki olduğunu ortaya koyabilirler. İlişkili sözcükler herhangi bir dilde, herhangi bir durumda gözlenebilirler. Ancak derlemler, kişisel araştırmalara kıyasla ilişkili sözcükler hakkında daha doğru ve nicel veriler ortaya koyabilirler (Hunston, 2002). Örneğin Türkçe’de ‘yaymak’ anlamına gelen İngilizce ‘shed’ sözcüğünün sıklıkla ilişki kurduğu ‘light’ sözcüğü ile kazandığı anlam ‘yenilik getirmek’, ‘blood’ sözcüğü ile kazandığı anlam ise ‘acı çekmek’ olmaktadır.

1.1.2. Derlem Tasarımı

Derlem oluşturma sürecindeki en önemli olgu, derlemin ‘o dili’ en üst düzeyde temsil edebiliyor olmasıdır (Sinclair, 2005). Günümüzde derlem tasarımında kullanılan yöntemler, genelde ‘elektronik ortamdaki metinleri bir araya getirme’, ‘optik tarayıcılar kullanarak metinleri elektronik ortama taşıma’, ‘klavye aracılığıyla metinleri elektronik ortama taşıma’ ve ‘kaydedilmiş

konuşmaları bilgisayar aracılığı ile yazılı dile dönüştürme' olarak sıralanabilir (McEnery ve Wilson, 1997).

Derlemin tasarımı aşamasında en önemli süreç derlemin tasarımının hangi ölçütlere göre yapılacağıdır. Bu ölçütler belirlenirken dikkat edilmesi gereken unsurlar, tasarlanacak olan derlemin türüne ve büyüklüğüne karar verme, derleme dahil edilecek metinlerin çeşitliliğini sağlama, metinleri elde etme, metinleri elektronik ortama dönüştürme ve kaydedilmiş metinleri etiketlendirmedir (Sinclair, 1992; Biber ve diğerleri, 1998; Hunston, 2002; Meyer, 2002).

Derlem tasarımının kuramsal boyutuna geçmeden önce tasarım sürecinde kullanılan bazı teknik kavramları da açıklamak gerekmektedir. Hunston'ın (2002) ve Meyer'in (2002) derlemin içeriğini 'etiketlendirme' (corpus annotation) başlığı altında sundukları bu kavramlar; *işaret / sözcük (token)*, *tür (type)*, *bir kere görülen sözcük (hapax)*, *baş/ön kelime (lemma)*, *ayrıştırma (parsing)* ve *dilbilgisel kodlama (tagging)* olarak sıralanabilir. Aşağıdaki metin bu kavramları örneklendirmek için kullanılmıştır.

Araştırmanın temel amacı, İngilizce eğitimi alan öğrencilerin sözcük ve ilişkili-sözcük (deyim, bileşik fiil, fiil-edat kullanımı, vb) ediniminde veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının etkililiğini bir e-öğrenme ortamı ile sınamaktır. Aynı zamanda, öğrencilerin güncel yabancı dil öğretim teknolojilerini tanımaları, kullanmaları ve onlardan yararlanmaları amaçlanmaktadır. Biraz daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, araştırmanın amacı, bilgisayara dayalı yabancı dil öğretimi alanında derleme dayalı dil öğretim materyalleri kullanımının öğrencilerin sözcük ve ilişkili-sözcük edinimleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktır.

Örneğin, araştırmacı tarafından bu çalışmanın amacının ortaya konduğu yukarıdaki metnin bir Türkçe akademik yazılı dil derlemi için etiketlenileceğini varsayarsak, bu metinde yer alan noktalama işaretleri ve aralıklarla birbirlerinden ayrılmış olan toplam sözcük sayısı 73'tür. Bu rakam, metindeki 'token' sayısı olarak anlandırılır. Metindeki 73 sözcükten tekrar eden sözcüklerin tek sözcük olarak sayıldığı durumda ise 'type' elde edilir. Bazı sözcükler metinde sadece bir kez geçmişlerdir, bu sözcüklere de 'hapax' etiketi konur. Metindeki bazı sözcükler ise 'ediniminde' ve 'edinimlerinde' örneğinde olduğu gibi aynı sözcüğün ekler yoluyla farklılaşmış biçimleridir. Bu sözcükler ise 'lemma' etiketi ile isimlendirilirler. *Dilbilgisel kodlama (tagging)* kavramı derlemi oluşturan metinlerdeki her bir sözcüğe dilbilgisel fonksiyonuna göre bir isim verilmesi sürecidir. Örneğin, metindeki 'alan' ve 'alanında' sözcüklerinin dilbilgisel olarak iki ayrı öge olduğunun vurgulanması veya görülmesi için bu metinde 'dilbilgisel kodlama' yapılmalıdır. *Öbeklere ayırma (parsing)* ise ögesel kodlamanın öbek ve cümle boyutunda yapılarak, metinlerin cümle ve öbek olarak gruplandırılması işidir (Hunston, 2002; Meyer, 2002).

Hunston (2002), derlem oluşturmada ve bu derlemi etkin bir şekilde kullanmada başının en önemli unsurunun derlemin içeriği olduğunu ve oluşturulacak derlemin mutlak surette bir amaca dayandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Sinclair (2005), derleme dâhil edilecek metinler seçilirken dikkat edilmesi gereken hususun metinlerdeki dil değil, o dilin içinde olduğu ortamdaki iletişimsel fonksiyonu olduğunu öne sürmektedir. Biber ve Reppen (1998), ve Hunston (2002) ise, derleme dahil edilecek metinlerin güncellik, boyut, tür, alan açısından bir öncelik sırasına konulması gerektiğini belirtmektedir. Derlemin büyüklüğü noktasında Carter ve McCarthy (1995), üst sınır olamayacağını, ama alt sınırdaki dikkat edilmesi gerekenin kullanıcı profiline ve derlemden beklentilerine uygun bir sözcük sayısı belirlenmesi gerekliliği olduğunu belirtmektedir. Artık alan yazında hedefe dönük ve daha sınırlı derlemlerin kullanılması gerektiğine dönük bir görüş oluşmuştur (Sinclair, 1992; Carter ve McCarthy, 1995; Biber ve Reppen, 1998). Sinclair (1992), belirli bir amaç için derlem oluşturma gücü olduğu durumlarda genel bir derlemin bir bölümünün alınarak, belirlenmiş özel amaç için kullanılmasını

önermektedir. Hunston (2002) ise, bir derlemin oluşturulma sürecinde belirlenmiş olan hedef sözcük sayısının şartlar olarak sağlasa bile aşılması gerektiğini belirtmiştir. Tribble (1997) ise, dil öğrencileri için tek doğru derlem olmayacağını, öğrencinin amaçları doğrultusunda birden çok derlemden yararlanması gerektiğini belirtmektedir. Şu anda derlem ve dilbilim çalışmaları için kullanılmakta olan derlemlerin sözcük sayısı yüz milyonlara ulaşmış durumdadır (İngiliz Ulusal Derlemi, (BNC): 100 milyon, İngilizce Bankası, (Bank of English): 400 milyon).

1.1.3. Veri Yönlendirmeli Öğrenme

Araştırmanın problem kısmında da değinildiği üzere, derlem dilbilimin dil öğretimi alanındaki kullanımına ‘veri yönlendirmeli öğrenme’ adı verilmektedir (Johns, 1990).

Stubbs (1996), derlemlerin kullanılmaya başlanmasının, dil öğretimini de içine alan uygulamalı dilbilim alanındaki, önemini teleskopun keşfinin astronomi alanına getirdiği boyutla değişmeceli (metaforik) bir şekilde örneklendirmektedir. Stubbs’a göre derlem uzay, derleme erişimi ve onu yorumlamayı sağlayan ‘sıklık listeleri’ ve ‘metin analiz yazılımı çıktıları’ da teleskop işlevi görmektedir. Hunston (2002), derlemlerin, yabancı dil öğrencilerine o dili ana dili olarak konuşan öğretmenlerin ‘sezgilerine’ kıyasla çok daha güvenilir bilgi sunduğunu iddia etmektedir. Hunston’a (2002) göre, bir dili ana dil olarak konuşan öğretici hayatı boyunca o dilin birçok boyutuna maruz kalmıştır, ama öğrenen bütün bu dil deneyimlerini geriye dönük olarak ayrıntılı bir şekilde göremez, bu nedenle, derlemler dil yapılarını ‘öğreticinin sezgisinden’ daha objektif bir şekilde farklı bağlamlardaki kullanım farklılıkları ile birlikte göz önüne serebilme avantajına sahiptirler. Cook (2001), bir dil yapısının belli bir bağlamda kullanılabileceği veya kullanılamayacağı ile ilgili olarak dil öğreticisinin sezgisinin yetersiz bir veri olduğunu ve öğrencilerin derlemlerden elde edecekleri çıkarımlarla çok daha gerçek ve bağlamlı bilgiye erişebileceklerini belirtmektedir. Sinclair (1997) ve Granger (1998) ise derlem kullanımının özellikle ilişkili sözcüklerin tespitinde ve öğreniminde önemli bir

avantaj sunduğunu öne sürmekte ve bazı ilişkili sözcüklerin (*painfully clear, readily available*) ana dil konuşucuları tarafından bile fark edilemeyebildiğini ifade etmektedir. Halliday (1993) ise, derlemlerin dil öğretimine sağladığı en önemli yararı, hangi dilbilgisi yapılarının daha öncelikli olarak öğretilmesi gerektiği ile ilgili en güvenilir bilgiyi sağlamaları olarak tanımlamaktadır. Biber ve diğerleri (1998), derlem kullanımının dil öğretimi alanına dilin kuramsal yapısı yerine iletişimsel ortamlarda kullanılan formunu esas alarak yeni bir boyut kazandırdığını belirtmektedirler. Benzer olarak Flowerdew' da (1993), yabancı dil öğrenen kişilerin başkaları tarafından üretilmiş metinlerden yararlanmalarının günümüzde artık kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedir.

Krieger (2003), derlemlerin dil öğretimine dönük potansiyel kullanım alanlarını: Ders izlencesi hazırlama, ders ve değerlendirme materyali geliştirme, ders içi etkinlikleri hazırlama olarak sıralamaktadır. Barlow (1992) ve Willis'e (1998) göre derlemlerden yararlanarak, dil öğrencilerine öğrenci dili ve doğal dil arasındaki farklar, sözcük dizilişi ile ilgili kurallar, kullanabilecekleri yararlı sözcük öbekleri, yazılı ve sözlü dil arasındaki farklar ve belli söylem alanlarında daha yaygın kullanılan dil yapıları öğretilir. Tribble ve Jones (1990), derlemlerin dil öğretiminde kullanımı için iki boyuttan bahsetmektedirler. Bunlar, öğreticinin ders ve değerlendirme materyali hazırlamak için derlemlerden yararlanması, bir diğeri de öğrencilerin doğrudan derlem ve ürünleri ile karşı karşıya getirilerek kendi dil öğrenim amaçları doğrultusunda derlemlerden yararlanmalarıdır. (McEnery ve Wilson, 1997). Bu çalışma ise yukarıda bahsedilen ikinci amaca bir başka deyişle öğrencilerin doğrudan derlem ve ürünleri ile karşı karşıya getirilmelerine hizmet etmektedir.

Gavioli (1997), derlem kullanımının dil öğretimi alanına entegre edilmesi durumunda elde edilecek verimin en önemli boyutunun öğrenciyi aktif bir araştırmacıya dönüştürmesi olarak ifade etmekte ve bu düşüncesini Johns'un (1991a), "araştırma sadece araştırmacılara bırakılamayacak kadar ciddi bir iştir" yaklaşımına bağlamaktadır (s.83). Barnett (1993), derlemler aracılığıyla öğrencinin dile bir araştırmacı bakış açısı ile yaklaşması ve kendi öğrenme soru ve sorunlarına çözüm bulmaya çalışması için öğreticinin kolaylaştırıcı ve yönlendirici rolünün önemine vurgu yapmaktadır.

Gavioli (1997), derlem kullanımının öğrenciyi çok daha bilgili kıldığını vurgulamak için dil öğretiminde derlem ve sözlük kullanımlarını karşılaştırmakta, sözlük kullanımının öğrenciyi zaten hazır olan bilgiye ulaştırdığını, ama derlem ürünlerini incelerken öğrencinin kendi sayıltılarını oluşturmak, sınamalar yapmak, bağlantılar kurmak, çıkarımlar yapmak zorunda kaldığını, böylece daha kalıcı ve bağlamlı bilgiler elde ettiğini öne sürmektedir. Bu düşüncesini ise derlemlerle çalışan öğrencilerin sorularına sözlüklerde olduğu gibi hemen cevap bulamamaları ve cevap bulma sürecinin sonuç bölümü olmak yerine başlangıç noktasını oluşturduğu fikrine dayandırmaktadır. Ona göre derlemler dil öğrencilerine araştırmalarını başlatabilecekleri materyaller sunmaktadırlar. Bu çalışmanın sonuçları, aynı zamanda, Gavioli'nin (1997) tespitine dönük bilgiler de sunmuş olacaktır.

Leech (1997), derlemlerin dil öğretiminde; derlemler hakkında bilgi vermek, öğrenciye derlemlerden nasıl yararlanılması gerektiğini öğretmek ve öğretimi daha etkili kılmak için derlemlerden yararlanmak şeklinde üç farklı amaç için kullanılabileceğini ifade etmektedir. Bu amaçlardan ilki olan 'derlemler hakkında bilgi vermek'le, derlem çalışmalarının dil alanına dönük yaklaşım ve uygulamaları hakkında bilgi verilmesi kastedilmektedir. Leech'in ikinci amacı ise, derlem ile ilgili alan yazının hemen tamamında vurgulanan bir gerekliliği, bir başka deyişle öğrenciyi aktif bir araştırmacıya dönüştürerek, keşfe dayalı öğrenme sağlamaya dönük bir öğrenme ortamını tanımlamaktadır. Üçüncü amaç ise, derlemlerin dil öğretimi tasarımıyla sahip olduğu potansiyelin ortaya konması ile ilgilidir.

Leech'in (1997), derlemlerin aktif bir şekilde dil öğretim ortamlarında kullanımının öğrenme sürecine yaptığı katkıyı açıklarken 'ayrılma' ve 'birleşme' gibi iki zıt kavrama vurgu yapmaktadır. Ona göre, derlem kullanan öğrenciler belirlenmiş ortak araştırma soruları doğrultusunda derlemleri bireysel olarak kullanırlar. Her öğrenci kendi araştırma veya problem çözme sürecini yaşar. Farklı çıkarım, organizasyon, hayal gücü, analiz ve sentez yeteneklerinden dolayı farklı sonuçlar ve yorumlar çıkarırlar. Bu süreç 'ayrılma' aşamasıdır. Bu tür bir tasarımda öğrencinin başarısının yorumlanması açık uçlu bir süreçtir. Diğer taraftan, öğrencilerin belirlenmiş ortak görevler

doğrultusunda çalıştıkları bir öğretim tasarımı modelinde ise başarı kesin ölçütlere dayalı olacak ve muhtemelen başarılı öğrenciler aynı cevaplarla öğreticinin karşısına çıkacaklardır. Bu süreç 'birleşme' aşamasıdır. Bu durumda öğrenci başarısı çoktan seçmeli veya doğru-yanlış tipi ölçme araçları ile değerlendirilecektir. Yani açık uçlu ve öğrencinin ihtiyacına uygun bir değerlendirme gerçekleşmeyecektir. Leech, dil öğretiminin öğrenci merkezli ve performansa dayalı olabilmesi için 'ayrılma' kavramıyla tanımladığı derlem kullanımına dayalı bir öğrenme ortamını öne çıkarmaktadır.

İngiliz diline ait olan ve çoğunlukla yaygın bir kullanıma sahip derlemler Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1: İngiliz Dili Derlemleri Listesi

Derlemin Adı	Sözcük Sayısı	Erişim
▪ The Bank of English, BE	524 Milyon	http://www.collins.co.uk/books.aspx?group=153
▪ The Corpus Of Contemporary American English	385 Milyon	http://www.americancorpus.org/
▪ British National Corpus, BNC	100 Milyon	http://www.natcorp.ox.ac.uk/corpus/index.xml
▪ TIME Corpus	100 Milyon	http://www.corpus.byu.edu/time
▪ International Corpus of English, ICE	15-20 Milyon	http://www.ucl.ac.uk/english-usage/ice/
▪ International Corpus of Learner English, ICLE	2 Milyon	Ücretli
▪ LOB (Lancaster-Oslo/Bergen) Corpus	1 Milyon	Ücretli
▪ The Brown Corpus	1 Milyon	http://www.lexutor.ca/concordancers/concord_e.html

Yukarıda sözü edilen ve bir kısmı genel erişime açık olmayan derlemlerin dışında, bazı yayınevleri de sözlük çalışmalarında kullanmak amacıyla kendi derlemlerini oluşturmaktadırlar (Örn. CUP, OUP, Longman). Bu çalışmada, 'The Corpus Of Contemporary American English' adlı derlem kullanılmıştır.

1.2. Yabancı Dilde Sözcük Öğretimi

Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi ve öğrenimi süreci genel dil öğretim paradigması, doğrudan veya dolaylı öğretim yöntemleri, bireysel veya grupla öğrenme etkinlikleri, ön öğrenme düzeyi, temel dil becerileri öğretimi, motivasyon ve iletişim gibi birçok faktörün etkisi altında gerçekleşmektedir (Coady, 1997b; Nation ve Newton, 1997). Yabancı dil öğretimi alan yazını incelenerek sözcük öğretimi ve edinimi ile ilgili ulaşılan bulgular aşağıda açıklanmaktadır.

Nation ve Newton (1997), yabancı dilde sözcük öğretimi tasarımının genel dil öğretim tasarım modeliyle uyumlu olması gerektiğini belirttikten sonra sözcük öğretimi tasarımı sürecini; öğretilecek sözcüklerin seçimi, öğretim sırasının belirlenmesi ve sunulması olarak üç aşamada tanımlamaktadırlar. Celce-Murcia ve Rosensweig (1979) ve Nation ve Newton (1997) öncelikli olarak öğretilmesi gereken sözcüklerin belirlenmesinde en önemli ölçüt olarak sıklık listelerini görmekte ve West'in 1953 yılında oluşturduğu 2000 sözcüklük genel hizmet listesinin (General Service List, GSL) herhangi bir İngilizce metnin % 85'ini kapsadığının altını çizmektedirler. GSL, yaklaşık beş milyon sözcükten oluşturulmuş bir genel İngilizce Derleminin en sık kullanılan 2000 sözcüğünden meydana gelmektedir.

Nation ve Newton (1997), yabancı dilde sözcük öğretimi tasarımında ikinci aşama olan 'sözcüklerin hangi sıralama ile öğretilmesi gerektiği' konusunda düzey sıralaması ve ders içi grupta kavramlarına vurgu yapmaktadırlar. Sözcüklerin düzey sıralamasında yine sıklık listelerine başvurulmakta ve aşağıdaki tabloda da gösterildiği üzere, GSL'e ek olarak Nation (1990) ve Xue ve Nation (1984), tarafından geliştirilmiş olan 800 sözcüklük akademik sözcük listesinin (University Word List, UWL) kullanılmasını ve yine ek olarak alan bağlantılı teknik sözcük listelerine başvurulmasını önermektedirler. Nation'ın (1990), sözcük sıklık düzeylerinin

herhangi bir metni anlamaya etkisi ile ilgili görüşleri Çizelge 2’de görselleştirilmiştir.

Çizelge 2: Sözcük Sıklık Düzeyleri

Düzy	Sözcük Sayısı	Herhangi bir Metni Kapsama Oranı, %
Yüksek Sıklık Düzeyindeki Sözcükler (GSL)	2000	87
Akademik Sözcükler (UWL)	800	8
Teknik Sözcükler	2000	3
Düşük Sıklık Düzeyindeki Sözcükler	123,200	2

(Kaynak: Nation, 1990)

Nation ve Newton’a göre (1997), ilk düzeydeki sözcükler olmaksızın İngilizce’yi kullanabilmek olanaksızdır. Dolayısıyla, GSL bünyesindeki sözcükler ilk olarak öğrenilmesi gerekenlerdir. Ek olarak, ikinci düzeydeki sözcükler, öğrencilerin akademik sözcük ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılabilir. Teknik sözcükler alan bağımlıdır, bir başka deyişle her disiplin kendi teknik sözcük listesini oluşturmalıdır. Son olarak, eğer öğrenciler özel amaçlı dil öğrenimine ihtiyaç duyuyorlarsa, başvurulması gereken sözcükler düşük sıklık düzeyindeki sözcükler olmalıdır.

Sözcük öğretimi tasarımıındaki son aşama olan sunum boyutunda ise, Nation ve Newton (1997), yüksek sıklık düzeyindeki sözcüklerin, akademik sözcüklerin ve teknik sözcüklerin doğrudan ve somut bir şekilde öğretilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Onlara göre, yüksek sıklık düzeyindeki sözcükleri, akademik sözcükleri ve teknik sözcükleri öncelikle öğrenmiş olan öğrenciler, karşılaştıkları düşük sıklık düzeyindeki sözcüklerin anlamlarını kolaylıkla çıkarımlayabilirler. Coady (1997b) ise, sözcük öğretimi araştırmalarıyla ilgili çalışmasında, sözcük öğretimi yöntembiliminin temel boyutlarını ‘salt bağlama dayalı öğretim’, ‘strateji öğretimi’, ‘gelişim ve doğrudan sözcük öğretimi’ ve ‘sınıf içi etkinlikler’ olarak sınıflandırmaktadır.

Sözcük ediniminde bağlamlandırılmış öğretimin, somut ve doğrudan öğretime kıyasla, sahip olduğu rol ile ilgili birçok farklı görüş bulunmaktadır. Nagy (1997), bağlamlandırılmış öğretim ile açık ve doğrudan öğretimi karşılaştırırken iki farklı açıya temas etmektedir. Şöyle ki, yabancı dil öğrencisinin zaman problemi vardır ve sözcükleri hızlı öğrenmesi gerektiğinden doğrudan öğretime ihtiyaç duyar ve aynı zamanda sözcüklerin farklı anlamlarını kavrayabilmesi için de onları çeşitli kullanım formlarında görmek zorundadır. Bu doğrultuda, Coady'nin (1997a), salt bağlama dayalı öğretim yaklaşımı, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bütün sözcükleri okuma etkinlikleri esnasında kullandıkları bağlamları inceleyerek çıkarımlayabileceklerini ve dolayısıyla doğrudan sözcük öğretime gerek olmadığı düşüncesine dayanmaktadır. Nagy (1997) ise, bağlamlandırılmış öğretimin dil öğrencilerine kazandırdığı becerileri sıralarken dizilişsel bilgi, sözcük şemaları, sözcük dağılımı bilgisi ve dünya bilgisi kavramlarını kullanmaktadır. Buradaki diziliş bilgisinden kasıt, dil öğrencilerinin karşılaştıkları sözcüklerin diziliş örgülerini kullanarak anlamları ile ilgili çıkarım yapabilmeleridir. Diziliş bilgisi ayrıca öğrencilerin benzer dizilişe sahip sözcüklerle ilgili anlamsal çıkarımlar yapabilmelerini de kapsamaktadır. Sözcük şemaları kavramıyla ise bağlamlandırılmış öğretimde karşılaşılan sözcüklerin anlamsal çağrışımlarını kullanarak o sözcüklerin ilişki kurdukları ve potansiyel olarak kurabilecekleri sözcükleri de öngörebilmek ve öğrenebilmek kastedilmektedir. Sözcük dağılımı bilgisi ile de bağlamında incelenen bir sözcükle birlikte o sözcüğün önündeki ve ardındaki sözcüklerin de edinilebilecekleri ifade edilmektedir. Dünya bilgisi ya da yaşam bilgisi olarak adlandırılabilir olan 'world knowledge' kavramı ise öğrencilerin herhangi bir sözcüğü bağlamıyla birlikte öğrenmeye çalışırken o sözcüğün kavramsal karşılığını ve ilişkili bilgilere de sahip olmaları gerektiğini ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenme ufuklarını açabileceğini ifade etmek için kullanılmaktadır. Stratejik bilgi, bağlamlandırılmış öğretim kapsamındaki kritik unsurlardan birisi olarak ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki, öğrenciler, bağlamlandırılmış öğretimde sözcükleri dolaylı bir şekilde öğrenmektedirler, ancak bu dolaylı öğretim kimi zaman karşılaşılan bazı sözcükler için ortadan kalkmaktadır. Dolayısıyla, öğrenciler bu sözcükler için özel bir dikkat ve yoğunlaşma oluşturmaktadırlar. İşte bu özel odaklanma sürecini gerektiğinde

kullanabilmek bilişsel süreçlerin kontrolü anlamında stratejik bir bilgi kullanımı örneğidir.

Coady'nin (1997a) strateji öğretimi ise, yine bağlamın sözcük edinimi için önemli bir kaynak olduğunu kabul etmekte, ama öğrencilerin bağlamları kullanarak etkili bir şekilde sözcük edinimi sağlayabilmeleri için gerekli sözcük öğrenme stratejilerini kullanmaları gerektiğini ileri sürmektedir. Strateji öğretimi yaklaşımı, doğrudan (açık) sözcük öğretimi etkinliklerinin ileri düzey öğrencilerin metinleri algılama becerilerinin artırılması için gerekli olduğu düşüncesini içermektedir (Parry, 1997). İleri düzey öğrencilerinin doğru stratejiler kullanarak kendi başlarına bağlamlar üzerinde çalışarak sözcük edinimlerini arttırmalarını amaçlayan strateji öğretimi yaklaşımı, bu çalışmanın metin analiz yazılımı çıktılarını kullanma stratejisi üzerinde kurulu olan amaçları ile de uyum göstermektedir.

Gelişim ve doğrudan sözcük öğretimi yaklaşımı ise daha çok o dili yabancı dil olarak öğrenen orta düzey öğrencilerin sözcüksel gelişimleriyle ilgilenmekte ve ezberleme yöntemi de dâhil olmak üzere birçok doğrudan sözcük öğretim etkinliklerinin ve sıklık listelerinin kullanılması gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Coady, 1997a; Nation 1993). Bir başka ifadeyle, gelişim ve doğrudan sözcük öğretimi yaklaşımı, bir taraftan bağlamlardan yararlanırken bir taraftan da öğretim stratejilerinin işe koşulmasının öğrencinin salt bağlamla karşı karşıya bırakılmasından çok daha etkili olduğunu öne sürmektedir. Bu çalışmada da I. deney grubundaki (D1) öğrencilerin sözcüksel gelişimleri için hem bağlamlandırılmış ifadeler hem de sözcük öğretim etkinlikleri kullanılmıştır.

Coady'nin (1997a), son sözcük öğretim yöntemleri kategorisinde sınıf- içi öğretim etkinliklerini benimseyen yaklaşım yer almaktadır. Bu yaklaşıma göre, sözcükler en iyi sınıf ortamındaki etkinlikler yoluyla öğretilmelidir. Bu etkinlikler her düzey öğrenci için ayrı ayrı düzenlenebilir. Başlangıç düzeyi için resimlere ve oyunlara dayalı etkinlikler, orta düzey için görev temelli grup çalışmaları ve ileri düzey için sözlük, morfoloji ve okuma etkinlikleri bunlara örnek olarak gösterilebilir.

Sözcük öğretimi ile ilgili en problemli alanlardan birisi de ilişkili sözcük öğretimidir. Alan yazındaki birçok çalışma, öğrencilerin ilişkileri sözcükleri doğal dil deneyimleri dâhilinde öğrenmelerinin mümkün olmadığını ve bu sözcük yapılarının doğrudan ve açık bir şekilde öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Kjellmer, 1991; Lewis, 1993, 1997; Bahns ve Eldaw, 1993; Dundley ve Evans, 1994; Altenberg ve Granger, 2001; Gui ve Yang, 2002; McAlpine ve Myles, 2003; Nesselhauf, 2003). Bu çalışmada ise edat öbeği işlevine sahip ilişkili sözcüklerin öğrencilerce işlenmiş derlem çıktıları ve doğrudan sözcük öğretim etkinlikleri ile öğretilmesi hedeflenmiştir. İlişkili sözcük öğreniminin dil öğrencileri için iletişim ve ifade gücünde belirgin bir katkıya sahip olduğu görüşü en çok Lewis'in 'sözcüksel yaklaşımı' kapsamında dile getirilmektedir. Sözcüksel yaklaşım temel olarak dil öğretiminde dilbilgisi öğretimi ile sözcük öğretimi arasında bir denge oluşturulması gerektiği savını işlemektedir. Sözcüksel yaklaşıma göre dil, dilbilgisi kurallarından ibaret değildir ve sözcük öbeklerinden meydana gelmektedir (Lewis, 1997).

Sözlük kullanımı, Coady'nin (1997a), sözcük öğretimi araştırma alanları tanımlamasının içinde yer almaktadır. Coady'e (1997a) göre, dil öğrencileri büyük çoğunlukla sözlük verilerini yanlış yorumlamaktadırlar. Aynı zamanda, sözlük kullanmayan öğrencilere kıyasla çok fazla zaman yitirmekte ve aynı oranda verim alamamaktadırlar. Benzer bir görüş olarak, Grabe ve Stoller' da (1997) dil öğrencilerinin sözlükleri sistematik ve doğru bir yöntemle kullanmaları gerektiğinin altını çizmektedirler. Nagy (1997) ise, sözlük kullanımına dayalı sözcük öğrenimindeki en büyük zorluğun sözcüğün soyut tanımı ile farklı bağlamlarda kazandığı anlamlar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirtmektedir. Nagy, ayrıca, sözcüklerin tanımlarını öğrenmenin öğrencilerin okuduklarını algılama becerilerini arttırmadığını belirtmektedir. Bu görüşlerden hareketle, mevcut çalışmanın kontrol değişkeninin sözlük verileri olduğu düşünüldüğünde, elde edilecek olan sonucun alan yazında değinilmekte olan problemli alanlardan birisine dair veri sunabileceği varsayılmaktadır.

1.2.1. Sözcük Edinimi ve Sözcüksel Bilgi Türleri

Sözcük edinimi sürecinde başat rol oynayan iki bilgi düzeyi bulunmaktadır (Miller ve Gildea, 1987; Stahl, 1995; Cobb, 1997; Nagy, 1997; Qian, 1999). Bunlar ‘yüzeysel sözcük bilgisi’ (düzlemsel, pasif) ve ‘derinlemesine sözcük bilgisidir’ (kesitsel, aktif). Qian (1999, s.282), pasif sözcük bilgisini, “öğrencilerin en azından anlamları hakkında az çok bilgi sahibi oldukları sözcük miktarı veya sayısı olarak”, aktif sözcük bilgisini ise, “öğrencilerin verilen sözcüğün farklı kullanım boyutlarına veya o sözcüğü ne ölçüde iyi bildiklerine dönük bilgi” olarak tanımlamaktadır. Tanımsal bilgi ya da tanımlamaya dayalı bilgi olarak da ifade edilebilecek olan pasif (yüzeysel) sözcük bilgisi, bir sözcükle ilgili olarak yeni yeni karşılaşıldığı durumlarda öğrenci tarafından üretilen bilgidir (Nagy, 1997). Pasif sözcük bilgisine genelde, bir sözcükle ilk kez karşılaşıldığında sözcüğün basit tanımlarını ezberleyerek veya tek bir anlamı üzerinde durarak ulaşılmaya çalışılır ve sözcüğün edinimi sürecinde başlangıç düzeyinde bir algılama sağlar. Ancak, ezberleme ile elde edilen bu yapay bilgi türü, öğrenilen sözcükle ilgili bilginin farklı sözcüksel bağlamlara taşınması için yeterli değildir. Birçok durumda öğrencilerin sözcüklerin sadece tanımlarını biliyor olmaları o sözcüklerin yer aldığı metinlerdeki genel bilgiyi algılama oranlarını artırmaz. Bunun nedeni, bir metni tam olarak algılamak için ihtiyaç duyulan sözcük bilgisinin aktif (transfer edilebilir, taşınabilir ve çok yönlü) bilgi olması gerektiğidir. Nagy (1997), sözcük öğretiminin öğrencileri söz konusu sözcüklerle defalarca karşı karşıya getirme özelliğine sahip olması ve sözcüklerle ilgili yoğun bir bilgi işleme sürecini içermesi gerektiğini düşünmektedir. Ona göre tek bir kez karşılaşma o sözcüğün edinimi için derinlemesine bir bilgi elde etmek için yeterli değildir. Benzer olarak, Cobb (1997) öğrencilerin taşınabilir sözcüksel bilgiyi elde edebilmeleri için sözcük öğretimi programlarının oldukça yoğun bir sözcüksel bilgi içermesi gerektiğini ifade etmektedir. Cobb’a (1997) göre, taşınabilir sözcük bilgisini artırmak için öğrenilmeye çalışılan sözcüklerin farklı bağlamlardaki kullanışlarını görmek, okuduğunu algılama boyutunda önemli bir gerekliliktir. İlgili alan yazında değinilen diğer çalışmalara göre ise, tanımsal sözcük bilgisi, öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını henüz karşılaştıkları durumlarda öğrenmeleri için gerekli, ama sözcüğün farklı

bağlamlardaki kullanım biçimleri ve kazandıkları yeni anlamlar ile ilgili daha derin bir bilgi oluşturmak için yetersiz bir bilgi türüdür (Miller ve Gildea, 1987; Stahl, 1995). Pasif sözcük bilgisi ile aktif sözcük bilgisine ait tanımlardan birisi de Stahl'a (1995) aittir. Stahl'a (1995) göre, bir sözcüğü bilmek sadece diğer sözcüklerle anlamsal ilişkisini bilmek değil, aynı zamanda o sözcüğün belirli bir bağlamda kazandığı anlamı algılayabiliyor olmak demektir.

Bu çalışma ise, sözcük öğrenimi alanında iki sözcüksel bilgi türüne yoğunlaşmaktadır. Bunlar, pasif (yüzeysel, tanımsal sözcük bilgisi) ve aktif (kesitsel, transfer edilebilir) sözcük bilgisidir.

1.2.2. Sözcük Öğretimi Yaklaşımları

Son dönemlerde, ikinci ve yabancı dilde sözcük öğretimi alanında iki temel yaklaşım göze çarpmaktadır. Bunlar; 'rastlantısal öğrenme' ve 'doğrudan öğrenmedir' (Coady, 1997a). Bunlara ek olarak her iki yaklaşımında ortasında 'strateji öğrenimi' bulunmaktadır. Rastlantısal öğrenme, sözcük edinimi sürecinde öğretime gerek olmadığını, strateji öğrenimi belli bir düzeyde öğretime ihtiyaç olduğunu, doğrudan öğrenme ise formal öğretimin gerekliliğini öne sürmektedir. Rastlantısal öğrenmede, sözcük bilgisi rastlantısal veya doğal olarak bağlamlardan elde edilir ve öğretilmesine gerek yoktur. Strateji öğreniminde bağlamın önemli bir rolü bulunmaktadır. Amaç bağlamdan öğrenmeyi kolaylaştıracak ve hızlandıracak yöntemlerin öğretilmesidir. Bu iki yaklaşımın tam tersi olan doğrudan öğrenme, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin formal öğretim ortamında uygulanmasını öngörür.

Rastlantısal Öğrenme Yaklaşımı

Rastlantısal öğrenme yaklaşımı (Incidental / Implicit vocabulary learning), bağlamlandırılmış sözcük öğrenimi olarak da tanımlanabilir.

Anadildeki sözcük öğrenimi sürecinin doğal boyutunu vurgulamakta ve orada olduğu gibi öğrencilere, ilgileri dilin yapısında değil kullanımı üzerindeyken, farklı bağlamlar sunulması gerektiğini öne sürmektedir. Rastlantısal öğrenmede, öğrencilerin sözcüklerin farklı bağlamlardaki kullanışlarını görerek sözcüklere ait özgün anlamları daha etkili bir şekilde öğrenebilecekleri iddia edilmektedir (Nation, 2001). Schmitt (2000), rastlantısal öğrenmenin en iyi o dilin iletişim amaçlı kullanıldığı durumlarda ortaya çıkabileceğini vurgulamaktadır. Coady (1997b) ise, bağlamsal sözcük edinimi araştırmalarına göre öğrencilerin hemen bütün sözcük bilgilerinin anlamlı iletişim ortamlarında oluştuklarını belirtmektedir. Ona göre dil özgün, eğlenceli, bağlam açısından zengin ve hepsinden önemlisi anlaşılabilir ise öğrenme çok daha başarılı olmaktadır. Rastlantısal öğrenmeyi arttırmak için, öğrencilerin oldukça fazla sayıda ve türde metinleri okumaları gerekmektedir. Bu sayede belirli sözcüklerle karşılaşma ve o sözcükleri edinme ihtimalleri artmaktadır. Bu yönüne alan yazında ‘kapsamlı okuma’ ya da ‘yaygın okuma’ denilmektedir. Genellikle esas amacın dil değil, içerik ve konu alanı olduğu, öğrencilerin çok fazla okuma ödevlerinin bulunduğu eğitim programlarında kullanılır. Burada öğrencilere kendi seçtikleri konu ile ilgili kitap, makale ve metinleri okuyabilme esnekliği de tanınır. Kapsamlı okumanın olumlu tarafı öğrencileri motive edebilmesi, olumsuz tarafı ise oldukça uzun zaman almasıdır. Bir diğer olumsuz nokta ise, akademik amaçlı okumalarda sıklık düzeyi düşük sözcüklerin tekrar edilebilme ihtimalinin azlığıdır (Nation, 2001).

Strateji Öğrenimi Yaklaşımı

Tümden gelimsel, doğal ve iletişime dayalı dil yaklaşımlarının ön planda olduğu strateji öğrenimi (strategy learning), rastlantısal öğrenme yaklaşımı ile benzer olarak bağlamı sözcük bilgisi edinimi için temel bir kaynak olarak görmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi kendilerine bağlamı kullanarak daha etkili öğrenme sağlayabilmelerinin yollarını araştırmaktadır. Bu nedenle öğrencilere belirli sözcük öğrenme yöntem ve tekniklerinin öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Strateji öğreniminin temelinde bilinmeyen

sözcüklerin bağlamları kullanılarak anlamlarının çıkarılmasını sağlayan becerilerin geliştirilmesi gerektiği düşüncesi yatmaktadır. Bir başka deyişle öğrencilere bağlamlardaki ipuçlarından yararlanarak sözcüklerin anlamlarını kestirmeleri öğretilir. Bu, yabancı dil öğretiminde çok fazla taraftar bulan bir yöntemdir. Hatta birçok ders kitabı bu anlayışla geliştirilmiştir. Ancak, strateji öğrenimi yavaş bir süreçtir ve sözcüklerin anlamlarını bağlamdan çıkartma, hata yapmaya açık bir alandır, aynı zamanda ileriye dönük kalıcı öğrenme güvencesi vermez (Coady, 1997a). Sokmen (1997), strateji öğrenimi ile ilgili bir diğer olumsuz hususu orta düzey öğrencilerin öğrenme isteğini azaltması ve öğrenme stillerinin farklılığı gerçeğini yok sayması olarak belirtmektedir.

Doğrudan (Açık) Öğrenme Yaklaşımı

Schmitt'e (2000) göre, doğrudan öğrenilmesi gereken bilgiye odaklanan bir sözcük öğrenimi yaklaşımıdır (Explicit vocabulary learning). Bu yaklaşımda, öğrenciler öğrenmeleri gereken sözcükler üzerinde çalışmak durumundadırlar. Burada çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak açık ve doğrudan sözcük öğretimi yapılmaktadır. Doğrudan öğrenme yaklaşımı, bu özelliği dolayısıyla, hemen hemen hiç öğretim içermeyen rastlantısal öğrenme ve strateji öğrenimi yaklaşımlarıyla ters düşmektedir. Bununla birlikte, yapılan son çalışmalarda sözcük öğreniminde öğretimin önemine ve gerekliliğine giderek daha çok vurgu yapılmaktadır (Sokmen, 1997).

Yabancı dil öğretimi alanında, dile maruz kalınan ortamların azlığı ve sınıfla sınırlı olması nedeniyle, bu sınırlı süre içerisinde öğrenciyi sadece bağlamla karşı karşıya bırakıp etkili öğrenme sağlaması beklenemez (Nation, 2001). Bu nedenle, öğretim sözcük edinimi sürecinde mutlak bir destekleyici araç olma rolünü sürdürmektedir. Aynı şekilde Coady' de (1997b), okuma ve sözcük dağarcığı çalışmalarının da doğrudan öğretimi önerdiğini vurgulamaktadır. Coady'e (1997b) göre, bilinmesi gereken minimum sözcük sayısı ve sözcük grupları bu tür çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalara göre akademik okuma gibi dil becerilerini geliştirmek amacıyla

öğrencilerin 2000-3000 sözcük grubundan oluşan belirli bir sözcük miktarını biliyor olmaları gerekmektedir. Bilinmesi gereken sözcük miktarı GSL, UWL ve AWL gibi sözcük listelerine dayandırılmaktadır. Öğrencilerin bu sözcüklerle yeterli miktarda etkileşime girebilmeleri için doğrudan öğrenme yaklaşımı şarttır. Doğrudan öğretim ile bütün öğretim teknikleri, hatta ezberleme yöntemi dahi kullanılabilir. Ayrıca, sözcüklerin anlamlarını tahmin etme stratejileri diğer yöntemlerle birlikte doğrudan öğretim yaklaşımı çerçevesinde kullanılabilir. Nation (2001), sözcük bilgisi edinimi ile ilgili üç temel süreçten bahsetmektedir. Bunlar; 'fark etme', 'tekrar etme' ve 'etkin kullanma'dır. Fark etme sürecinde öğrenci sözcüğün yararlı bir dil birimi olduğunu kavrar. Tekrar etmede, fark edilen sözcük uzun süreli belleğe aktarılacak için çeşitli etkinliklerde kullanılır. Etkin kullanım sürecinde ise öğrenci sözcüğü yeni durumlar ve etkinlikler için doğal bir şekilde kullanmaya çalışır. Coady (1997a) ise, etkili sözcük bilgisi öğretimi için sözcüklerin hem tanımsal hem de bağlamsal özelliklerinin vurgulanması gerektiğini, öğrencilere sözcük ile ilgili bilgiyi işleyebilmesi ve her sözcüğü birçok kez görüp kullanabilmesi için uygun bir ortam hazırlanması gerektiğini belirtmektedir.

Nation ve Newton (1997), yabancı dilde sözcük öğretiminin işe dönük boyutunda, üzerinde en çok tartışılan iki kavram olan 'doğrudan öğretim' ve 'dolaylı öğretim' yöntemlerinin birbirlerinin karşıtları ya da alternatifleri olmadığını belirtmektedirler. Hangi yöntemin kullanılması gerektiğine, iletişime dayalı öğretim etkinliklerine sundukları katkılara göre karar verilmesini önermektedirler. Doğrudan öğretimde zaman sınırlaması olmamalıdır. Dolaylı öğretimde ise sözcük edinimine uygun etkinlikler belirlenmeli ve öğrencilere düzeylerine uygun ve yoğun okuma çalışmaları yaptırılmalıdır. Doğrudan öğretim etkinliklerini, sözcük oluşturma, eşleştirme, bağlamdan yararlanarak sözcüğün anlamını keşfetme ve anlam haritaları oluşturma olarak; dolaylı öğretim etkinliklerini ise hikâyeler dinleme, eksik bilgiyi bulma, grup çalışmaları olarak sıralamak mümkündür.

Lewis'in (1993) ve Ellis'in (1990) dili, dilbilgisi kuralları ile değil, doğal olarak bir araya gelen sözcük gruplarıyla açıkladıkları 'sözcüksel yaklaşım'

yabancı dil öğretimi alanında sözcük öğretiminin güncel yönünü oluşturmaktadır. Diğer taraftan ise dili tanımlama amacı taşıyan bilgisayarlı dilbilim ve derlem dilbilim çalışmaları, sözcük öğretimine sıklık listeleri, metin analiz yazılımları, sözlük oluşturma ve paralel metinler üretme boyutlarıyla katkıda bulunmaktadır (Sinclair, 1995).

1.3. Metin Analiz Yazılımlarına Dayalı Sözcük Öğrenimi

Derlemler aslında kendi başlarına, işlevsel olarak yararlanılabilecek ürünler değildirler. Derlemin içerisinde araştırma ve inceleme yapabilmek için ‘concordance’ adı verilen ‘metin analiz yazılımları’nı kullanmak zorunludur. Bu yazılımlar, incelenmek istenen dil yapılarını ya da sözcükleri, derlemin içinde, geçtikleri bağlamda gösterebilme, listeleyebilme özelliği olan programlardır. Bu programları kullanabilen herkes bir derlemi inceleyebilir, kendi araştırma sorularına derlem içerisinde yanıtlar arayabilir.

Araştırmacının Türkçe’ye İngilizce’den ‘metin analiz yazılımı’ olarak çevirdiği ‘concordancer’ sözcüğü, tarihsel olarak ortaçağ Avrupa’sında, dini metinlerdeki ve İncil’deki sözcüklerin birbirleri ile ilişkilerini ortaya koymak için yüzlerce rahibin gece gündüz çalışarak yaptıkları işi tanımlamaktadır. Oysa bugün aynı iş bilgisayar programları tarafından yapılmaktadır. Johns (1994), metin analiz yazılımını, sözcüklerin kendi aralarındaki ilişkileri incelemek (araştırmak) için kullanılan bir araç olarak tanımlamaktadır.

Metin analiz yazılımları (MAY) dil öğrencilerinin ve araştırmacılarının özgün dil kullanımlarını incelemelerine olanak sağlayacak şekilde derlemleri işleyen ve incelenmek istenen dil elemanını görülebilir kılan programlardır. Diğer bir deyişle MAY’ın gerçek değeri, incelenen dil birimini ayrıştırarak görülemeyeni görünür kılmasıdır. Elbette ki sonuçta bir bilgisayar programı olan MAY kişinin yerine düşünemez veya araştırma yapamaz. Aslolan doğru soruları sorabilmek ve doğru gözlemleri yapabilmektir. Metin analiz yazılımları, doğru kullanıldıkları takdirde, güçleri kullanıcının hayal gücüyle sınırlıdır ve metinleri incelemek için eşsiz araçlardır (Tribble ve Johns, 1990).

Bilgisayarlı dilbilim ve sözlükbilim alanlarında yaygın bir şekilde kullanılmakta olan elektronik derlemelerin incelenmesinde kullanılan metin analiz yazılımları son yıllarda dil öğretimi alanına dönük yeni bakış açıları sunmaktadır. Bu yöntem özgün metinlerden oluşturulmuş derlemelerin metin analiz yazılımlarıyla incelenmesini ve sorgu sayfaları (çıktı) elde edilmesini içermektedir. Alan yazında bu yönteme ‘derleme dayalı yöntem’, ‘metin analiz yazılımlarına dayalı yöntem’ ve ‘veri yönlendirmeli öğrenme’ isimleri verilmektedir.

Metin analiz yazılımları, belirli bir fiilin bir edatla (içeri gel / come in), bir ismin diğer bir isimle (Eğitim Teknolojisi / Educational technology), bir sonekin bir fiille (öğren-*miş/ learn-*ed) vb birçok sözcük türünün (dil parçacığı / dil elemanı) içinde yer aldıkları bağlamları ile birlikte incelenebilecekleri elektronik ortamdaki (bilgisayar, internet, CD-ROM) veri tabanlarına (derlemeler) erişimi sağlayan yazılımlardır. MAY aracılığıyla elde edilen kullanım örnekleri koyu veya renkli olarak sayfanın ortasında, incelenen dil elemanının sağında ve solunda ise 7-8 sözcükten oluşan bağlamı yer alır. Bu şekilde, MAY sonuç sayfası her bir kullanım örneğini alt alta, satır satır dizer. Bu sayede, derlemin içerisinde incelenmek istenen dil elemanının (sözcük, sözcük ilişkileri veya ek-sözcük bileşimleri) bütün kullanım örneklerini bağlamları ile birlikte sunma amacını yerine getirir.

Metin analiz yazılımlarının sahip olduğu işlev “The” belirleyicisinin bağlamlarıyla birlikte sunulduğu aşağıdaki görsel ile örneklendirilebilir. Bu MAY çıktısında anahtar sözcükten önce ve sonra gelen dil unsurları incelendiğinde çoğunlukla bir edattan sonra geldiği fark edilmektedir. Bu çıktı aracılığıyla , ‘the’ belirleyicisinin ‘the American people, the whites, the United States’ gibi farklı kullanımları öğrencilere sunularak sonuçlar çıkarmaları istenebilir (Tribble ve Johns, 1990).

[Home](#) > [Concordancers](#) > [English input](#) [[Back \(keep settings\)](#)]

Concordance for *equals* **THE** in Brown_strip.txt (499 hits) [Dictionary for THE](#) [Colloc summary](#)

☐ extract ☒ [Check [all](#) | [none](#) | [any 10](#) | [20](#)]

001. ☐ of the courtroom. #FEARS PREJUDICIAL ASPECTS# "THE statements may be highly prejudicial to my cli
002. ☐ o-signers of the proposal. _PARIS, TEXAS (SP.)_ - THE board of regents of Paris Junior College has
003. ☐ e resolution faces hard sledding later. #0# THE HOUSE passed finally, and sent to the Senate,
004. ☐ to give planning assistance to cities. #0# THE SENATE quickly whipped through its meager fare
005. ☐ mmendations by the Texas Research League. #0# THE OTHER BILL, by Sen. A. M. Aikin Jr. of Paris
006. ☐ l would increase from \$5,000,000 to \$15,000,000 THE maximum loan the state could make to a local w
007. ☐ elegation in Washington who would like to see it (THE resolution) passed". But he added that none
008. ☐ didates on the general election ballot, or _2_ THE Republicans must hold a primary under the co
009. ☐ in 1953 and President Kennedy's in 1961. _OSLO_ THE most positive element to emerge from the Osl
010. ☐ hat when the new management takes charge Jan. 1 THE airport be operated in a manner that will elim
011. ☐ oes back to his election to city council in 1923. THE mayor's present term of office expires Jan.
012. ☐ irst year and would go up to 21 millions by 1966. THE President recommended federal "matching gran
013. ☐ mittee to set it for public hearing on Feb. 22. THE proposal would have to receive final legislati
014. ☐ that Vandiver has not been consulted yet about THE plans to issue the new rural roads bonds. Schl
015. ☐ ewer than six Soviet correspondents accredited. THE impression has nevertheless been given during
016. ☐ use" of the Criminal court processes. "Actually, THE abuse of the process may have constituted a
017. ☐ f up to \$2,000 a year per student. In addition, THE government would pay a \$1,000 "cost of educa
(Kaynak: www.132.208.224.131/)

Şekil 2: Örnek bir MAY çıktısı

Hemen tüm metin analiz yazılımları, sözcük bileşenlerini de inceleme olanağı sunarlar. Örneğin, hiç kimse İngilizce'de 'im-' ön ekiyle başlayan veya '-ment' son ekiyle biten bütün sözcükleri kolaylıkla sıralayamaz. Ama MAY ile bu iş birkaç saniyede yapılabilmektedir. Ayrıca MAY, deyimlerin ve sözcük gruplarının da içlerinde geçtikleri bağlamları aynı hızda ortaya çıkarabilmektedirler. Bir sözcüğün veya sözcük grubunun MAY çıktısı diziliş ve sıklığını da belirttiği bağlamları da içerdiğinden sözcüğün kendisinden çok daha fazla miktarda bilgi sunabilmektedir.

Metin analiz yazılımlarının bir diğer kullanımı ise o dili anadili olarak konuşan kişilerce hazırlanmış metinlerle, o dili öğrenen kişilerin hazırladığı metinleri karşılaştırabilmeleridir. Örneğin, öğrencilerce hazırlanmış İngilizce kompozisyon ödevleri, aynı konu ve boyutlardaki özgün metinlerle birlikte bir metin analiz yazılımına girilirse, öğrencilerden kendi ürettikleri dil ile özgün dil arasındaki farklılıkları sözcük, ilişkili sözcük ve dilbilgisel yapı açısından

karşılaştırmaları istenebilir. MAY kullanılarak elde edilen sonuçlar üzerinde yapılan öğrenme etkinliklerinin tamamı, Johns (1990), tarafından ‘veri yönlendirmeli öğrenme’ olarak tanımlanmaktadır. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı MAY sonuçlarını kullanan bir öğrenme etkinliği sonucunda öğrencilerin incelenen dil elemanının farklı bağlamlardaki anlambilimsel özelliklerini, çağrışımlarını, dilbilgisel özelliklerini çıkarımlayabilmelerini öngörmektedir. Bu sayede dil öğretim materyallerinin yapılandırmacı öğrenme felsefesinin de amaçlarından birisi olan keşfe ve araştırmaya dayalı bir öğrenme ortamı oluşturabileceği ve öğrencilerin dil farkındalık düzeylerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

MAY araçlarının kullanımı, bizzat öğrencilerin bilgisayar kullanımının mutlak koşul olmadığı, özel bir öğrenme-uygulama sürecini ifade etmektedir. Tribble ve Johns (1990), dil öğretiminde MAY kullanımını ‘katı’ ve ‘esnek’ kullanım olarak ikiye ayırmaktadırlar. Bu ayırmadaki temel fark, öğrencinin MAY çıktılarının oluşturulması sürecine ne ölçüde katkıda bulunduğu ile ilgilidir. Dil öğretmeni, kolaylıkla MAY araçlarını kullanarak sınıf içerisinde incelenecek çalışma kâğıtları oluşturabilir, ki bu şekilde teknoloji okur-yazarlığı düşük öğrenciler yazılım kullanmak gibi bir başka zorlukla karşı karşıya getirilmezler. Bu yöntem, veri yönlendirmeli öğrenme’de derlemin katı kullanımı olarak tanımlanmaktadır. Bu kullanım, dil öğretim ortamlarındaki öğrencilerin sözlük kullanmalarına benzetilmektedir. Esnek kullanımda ise, MAY kullanarak hangi dil yapılarını inceleyeceğine, öğrenme deneyimleri sonucunda, tamamen öğrenci karar verir ve MAY çıktılarının oluşturulması sürecinde aktif bir biçimde yer alarak kendi öğrenme sürecini yönetebilir (Tribble, 1989).

Bu çalışmada ise, metin analiz yazılımı çıktılarının deneysel olarak öğrencilerin belirli sözcük türlerini edinmeleri üzerindeki etkisi incelendiğinden ‘katı kullanım’ tercih edilmiştir. Ancak öğrencilere, öğrenme yönetim sistemi üzerinden çevrim içi derlem sayfalarına erişim olanağı sunulmuştur. Bu sayede öğrenciler çalışma kapsamında yer almayan sözcükler için de derlemlere başvurabilmişlerdir.

Aşağıda MAY kullanımının dil öğretimine dönük çıkarımları sıralanmıştır. Metin analiz yazılımları kullanılarak;

- ✓ yabancı dil öğrencilerine dilbilgisi yapılarının, sözcük ve ilişkili sözcüklerin, hatta bir metnin yapısal özelliklerini gösteren özgün kullanım örneklerine erişim olanağı sunulabilir;
- ✓ farklı özelliklere sahip derlemlerden alıntılanmış örnekler aracılığıyla değerlendirme materyalleri oluşturulabilir;
- ✓ öğrenciler 'bağlam içerisinde sözcük listeleme' fonksiyonunu kullanarak dilbilgisi yapılarının kullanım ve diziliş örneklerini inceleyebilirler;
- ✓ öğrencilerden dil seviyelerine uygun olarak bazı dil kurallarını sorgulamaları ve bu sayede kendi sonuçlarını çıkarımlamaları beklenebilir;
- ✓ sözcük öğretimi daha öğrenci merkezli bir şekilde tasarımlanarak, öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını ve dilbilgisi kurallarını kendi başlarına keşfetmelerine yardımcı olunabilir;
- ✓ yabancı dil öğretim ortamları, doğru soruların sorulması kaydıyla bir araştırma ortamına dönüştürülebilir. Bu sayede MAY etkinlikleri keşfe dayalı öğrenme ve farkındalık artırma amaçlı kullanılabilir (Tribble ve Johns, 1990; Wichmann, 1995; Wichmann ve diğerleri 1997; Willis, 1998).

Sinclair ve Coulthard (1975), derlemleri metin analiz yazılımları ile incelemenin en çok 'biçimbilim' alanına dönük olarak kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Kennedy'nin (1998), metin analiz yazılımları kullanarak İngilizce'de yaklaşık olarak eş anlamlı olan 'between' ve 'through' sözcükleri arasında yaptığı karşılaştırmalı çalışması da Sinclair ve Coulthard'ı desteklemektedir. Kennedy, çalışmasında 'between' sözcüğünün sıklıkla 'difference, gap, conflict' gibi 'isim' soylu sözcüklerden sonra kullanılırken, 'through' sözcüğünün ise daha çok 'go, pass, come' gibi 'fiil' soylu sözcüklerden sonra kullanıldığını tespit etmiştir.

Yukarıdaki bilgileri özetlemek gerekirse, yabancı dil öğretmcileri metin analiz yazılımı çıktılarından etkili dil öğretim materyalleri geliştirebilirler. MAY etkinlikleri ve materyallerinin yakın gelecekte yabancı dil öğretimi alanına oldukça önemli katkılarda bulunacağı vurgulanmaktadır. MAY, geleneksel ve oldukça yorucu sözcük öğretimi stratejilerine kıyasla, yararlı ve işlevsel bir

alternatif bakış açısı sunmaktadır. Üstelik öğrenciler MAY sonuç sayfalarından hem bilgisayar çıktısı olarak yüz yüze öğretim ortamlarında hem de teknolojik altyapının yeterli olduğu ortamlarda çevrimiçi veya çevrimdışı olarak bilgisayar ekranı üzerinden yararlanabilmektedirler. Metin analiz yazılımlarının yabancı dil öğretim ortamlarında kullanılmasındaki bir diğer amaç ise, öğrencilerin kendi araştırma süreçlerini yöneterek öğrenme konusunda özgüven oluşturmalarını sağlamaktır. Dil öğretim sürecinin asli bileşenleri olan dil öğretmenlerinin, ders izlencesi hazırlayıcılarının, ders ve değerlendirme materyali geliştirme uzmanlarının MAY etkinliklerinin dil öğrenme ortamlarına sunduğu potansiyel faydalar hakkında bilgi sahibi olmaları bir gereklilik halini almıştır.

Metin analiz yazılımları bir dili anadil olarak konuşan kişiler tarafından oluşturulmuş metinleri işleyebilecekleri gibi o dili öğrenen kişiler tarafından oluşturulmuş olan metinleri de işleyebilirler. Öğrenciler tarafından oluşturulmuş metinlerin (öğrenci derlemleri), MAY aracılığıyla işlenmesinin dil öğretimine dönük boyutu son yıllarda alan yazında oldukça yoğun bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır. Dil öğrencilerinin metinlerinden oluşturulmuş derlemler dil öğretmenlerine ve araştırmacılarına ana dilin öğrenilen yabancı dil üzerindeki etkisini ve öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları yabancı dilde yaptıkları hataları tanımlamada yeni bakış açıları sunmaktadır. Öğrenci derlemleri dil araştırmacılarına dil bilgisi, sözcük bilgisi, yazım bilgisini alanlarında öğrencilerin yaptıkları hataları inceleme olanağı sunarak yeni öğretimsel çözümler bulmakta yardımcı olmaktadır.

Derlem ile birlikte veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının iki temel bileşenini oluşturan metin analiz yazılımları kullanılarak bir sözcük, sözcük bölümü veya sözcük grubunun derlemin içerisindeki kullanışlarına ulaşılmanın yanı sıra sözcüklerin kullanım sıklığı hakkında da bilgi edinilebilmektedir. Sözcüklerin derlemdeki sıklığını gösteren listeler sayesinde öğrenciler hangi sözcükleri öncelikli olarak öğrenmeleri gerektiği hakkında fikir sahibi olabilmektedirler. Diğer taraftan, MAY aracılığıyla sözcüklerin alt birimleri arama ölçütü olarak kullanılabilmekte ve belli eklerin hangi sözcüklerle kullanıldıkları, nasıl bir ilişki içerisinde oldukları incelenebilmektedir. Bu arama

türünde *, @, ? gibi karakterler, eklendikleri sözcük bileşeninin derlemde aldığı bütün formları kullanıcının önüne getirmek için kullanılabilir (Tribble ve Johns, 1990). MAY dil öğrencilerine, öğretmenlerine ve araştırmacılarına sundukları arama seçenekleri; noktalama işaretleri, tekil sözcük arama, fiil ve formlarını arama, sözcük grupları arama, sözcük / sözcük bileşeni + ek arama; belli bir sayıdaki karakter + başlangıç / bitişik arama, 'n' sayıda sözcük arama, birbirleriyle başka bir sözcük /sözcük grubu tarafından ayrılmış olan sözcük / sözcük grubu arama olarak sıralanabilir.

Öğretim Materyalleri Olarak Metin Analiz Yazılımı Çıktıları

Metin analiz yazılımı çıktıları ilk aşamada öğrencilere karmaşık gelebilmektedir. Diğer taraftan, öğrenciler neden böyle bir öğretim materyali kullandıklarını anlamayabilirler. Bu nedenle, dil öğretmenleri MAY çıktılarını ders ortamında işe koşmadan önce, öğrencileri MAY çıktılarının ne oldukları, nasıl kullanılmaları gerektiği ve elde edilmeye çalışılan öğrenme sonucu hakkında bilgilendirmelidirler (Tribble ve Johns, 1990).

Sözcüğün Anlamını Tahmin Edebilme. Derlem ve MAY kaynaklı dil öğretim etkinliklerinin en somut ve başat kullanım formu olan 'bilinmeyen bir sözcüğün anlamını bağlamsal ipuçları aracılığıyla çıkarımlayabilme', işlevsel ve kalıcı öğrenme sunmasından dolayı önemli bir sözcük öğretim etkinliği olarak değerlendirilmektedir. Metin analiz yazılımları, öğrenciye bir sözcük ya da sözcük grubunun çok farklı bağlamlarda kullanılmış örneklerini sunarak o dil yapısının anlam ve işlevini tahmin etme, öngörme ve çıkarımlama olanağı sunmaktadırlar.

Dilbilgisi Öğretimi. MAY çıktılarının dil öğretimi alanında kullanımına dönük somut bir örnek veya alan ise, dilbilgisi öğretimidir. Sözcük veya sözcük gruplarının oluşturduğu dilbilgisel yapılar da MAY çıktıları ile tasarımılabilecek etkinlikler sayesinde öğrencilerce çıkarımlanabilirler.

Eşsesli ve Eşanlamlı Sözcük Öğretimi. Eşanlamlı ve eşsesli sözcüklerin öğretiminde de MAY etkinliklerinden yararlanılmaktadır. Dil öğrencilerinden bir sözcüğün farklı bağlamlarda kazandıkları farklı anlamları ayırt edebilmeleri beklenmektedir. Bu tür etkinliklerle bir sözcüğün isim, sıfat, fiil ve zarf gibi farklı işlevsel biçimlerine dair öğrencilerin farkındalıkları arttırılabilir.

Boşluk Doldurma Etkinlikleri. Bu etkinlikte öğrencilerden beklenen silinmiş olan anahtar sözcüğü çıkarımlayabilmeleridir. Bunun için aynı anahtar sözcüğü içeren MAY çıktısında anahtar sözcüğün bütün kullanımları MAY tarafından silinir ve öğrenci boşluğa gelmesi gereken sözcük veya sözcük grubuyla ilgili, bu boşluklandırılmış bağlamları inceleyerek, çıkarım yapmaya çalışır.

Bu çalışmada, metin analiz yazılımı ile çalışan bir çevrimiçi derlem arayüzü kullanılmıştır. Öğrencilerin bu arayüze erişimi, bir öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki bölümde, öğrenme yönetim sistemleri ve çalışmada kullanılmış olan MOODLE öğrenme yönetim sistemi ile ilgili alan yazın incelenmiştir.

1.4. Öğrenme Yönetim Sistemi Olarak MOODLE

Günümüzde birçok eğitim kurumu, öğretim programlarını ve öğrenme sistemlerini, yeni bir takım e-öğrenme araçlarını entegre ederek, güncellemeye ve etkinleştirmeye yoğunlaşmaktadır. Bir kısmı ticari, bir kısmı açık kodlu olmak üzere onlarca öğrenme yönetim sistemi, eğitimcilerin hizmetine sunulmuş durumdadır (İtmazi ve Megias, 2005). Öğrenme yönetim sistemleri, 'öğretim yönetimi uygulamalarını otomatikleştiren yazılımlar olarak' tanımlanabilir. Bu yazılımlar kullanılarak kayıtlı kullanıcıların sisteme erişimi düzenlenebilmekte, ders katalogları oluşturulabilmekte, öğrencilerin etkinliklerinin takibi ve raporlaştırılması sağlanabilmekte ve öğrenmeyi yöneten birime sonuç değerlendirme ürünleri sunulabilmektedir. Ayrıca, öğrenme yönetim sistemleri ile ders içerikleri oluşturulabilmekte, sınıf içi

öğretim etkinlikleri yönlendirilebilmekte, sohbet ve tartışma grupları gibi öğrencilerin etkileşim içerisinde olabilecekleri araçlar kullanılabilir.

Alessi ve Trollip'in (2001) belirttiği gibi "öğrenme psikologlarının, eğitimcilerin ve öğretim tasarımcılarının büyük bir kısmı davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarının farklı ilkelerini tek bir yaklaşımın veya öğrenme etkinliğinin içerisine entegre etmeye çalışmaktadırlar" (s. 17). Bu durum hem geleneksel öğrenme ortamlarını hem de çevrimiçi öğrenme ortamlarını kapsamaktadır. Günümüz öğrenme yönetim sistemlerinin büyük bir çoğunluğunun tasarımında hem yukarıda anılan öğrenme felsefelerinin gereklilikleri hesaba katılmakta hem de diğer öğrenme kuram, ilke ve yaklaşımlarını destekleyebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu kuram, ilke ve yaklaşımlar öğrenme yönetim sistemleri aracılığıyla hem öğrenmeyi verimli, etkili ve aktif bir düzeye çıkarmayı hem de çevrimiçi öğrenmenin yenilikçi boyutlarını kullanmayı hedeflemektedir. Bir taraftan öğretmenin klasik 'bilgi aktarıcı' rolünü sorgulamakta, bir taraftan da öğrenmenin sorumluluğunu, öğrenciyi merkeze alarak, onlara yüklemektedir.

Uygun öğrenme yönetim sistemini seçerken göz önünde bulundurulması gereken birçok husus bulunmakla birlikte bu seçim sürecini dersin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını hesaba katan bir analize dayandırmak gerekmektedir. Bu analizde yer alması gereken öğeler temel olarak:

- ✓ Temel ders yönetim ve yapılandırma becerilerine sahip olması,
- ✓ Görünüm ve yerleşim unsurlarına müdahale edilebilmesi,
- ✓ Öğrenci atayabilme esnekliğine sahip olması,
- ✓ Duyuru ve haber yayınlabilme özelliğine sahip olması,
- ✓ İnternetten veri transferine izin verme özelliğine sahip olması,
- ✓ İçerik iletimine izin verme özelliğine sahip olması,
- ✓ Forum kurma ve iletme özelliğine sahip olması,

- ✓ Genel destek ve kullanım bilgisi sunabilme özelliğine sahip olmasıdır (Cavanaugh ve diğerleri, 2004).

Bu çalışmada MOODLE öğretim yönetim sisteminin kullanılacak olmasına neden olan ölçütler: MOODLE'in tasarım ve gelişim felsefesi, güncel ÖYS seçim eğilimleri, yenilikler ve başarılar, uluslararası işbirliği olanakları, platform çeşitliliği, web siteleri, açık kaynak kodlu olması, ücretsiz olması ve en çok tercih edilen öğrenme yönetim sistemi olması olarak sıralanabilir.

MOODLE sistemi tasarım ve gelişim felsefesini insanların 'nasıl' öğrendikleri sorusunu temel alan 'sosyal yapılandırmacılık' kuramına dayandırmaktadır. Kuram, insanların yeni bilgiyi çevrelerinde karşılaştıkları durumlar için kendilerinin yapılandırıdığını öne sürmektedir. Bir başka deyişle, öğrencilerin gördüğü, duyduğu, hissettiği ve dokunduğu herşey eski bilgilerle karşılaştırılır, sınanır ve hayattaki yeni durumlara eklemlendirilmesi ölçütünde transfer edilir ve kullanılmaya başlanır. MOODLE, bu görüşü temel alır ve öğrenmeyi sadece ağ sayfalarını okumaktan ve edilgen bir şekilde ezberlemekten ibaret bir süreç olarak değerlendirmez.

Birçok kolej, üniversite, şirket, hükümet kuruluşu vb kurumlar giderek ticari sistemler yerine MOODLE sistemini kullanmaya başlamışlardır. Buna örnek, kısa bir süre önce MOODLE sistemini resmi iletim aracı olarak kullanmaya başlayan ve Kanada'nın önde gelen uzaktan eğitim üniversitelerinden birisi olan Athabasca Üniversitesi'dir. Diğer taraftan MOODLE'un kendi resmi sitesinde dünya üzerinde bu sistemi kullanan binlerce ilköğretim kuruluşunun adı yer almaktadır. Türkiye'de ise, Kocaeli Üniversitesi (Uzaktan Eğitim Destek Birimi), Anadolu Üniversitesi (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Eğitimi Bölümü), İstanbul Üniversitesi (İngilizce Öğretmenliği), Akdeniz Üniversitesi (Uzaktan Eğitim Birimi) ve Balıkesir Üniversitesi (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Eğitimi Bölümü) MOODLE üzerinden uzaktan eğitim etkinlikleri gerçekleştirmektedirler.

MOODLE sisteminin başarısı ve yarattığı ilgi alan yazında birçok kişi tarafından tespit edilmektedir. En son Valenza (2006), MOODLE sistemini 2005 yılında eğitimi etkileyen en önemli 10 teknoloji ögesinden birisi olarak değerlendirmektedir. Ek olarak, Graf ve List (2005), yaptıkları nicel araştırmada MOODLE sisteminin diğer bütün açık kodlu sistemlerden daha fazla değere ulaştığını ve adaptasyon kategorisinde ilk sırada yer aldığını belirtmişlerdir. Bu ve benzeri bütün bilimsel çalışmalar MOODLE'un sitesindeki 'MOODLE Buzz' bölümünde yer almaktadır.

Dünya'da MOODLE üzerinden ticari etkinliklerini sürdüren eğitim şirketleri arasında projenin ticari boyutu ile ilgili olarak bir işbirliği söz konusudur. İçlerinde yetkin uzmanların da bulunduğu bu işbirliğinin tarafları MOODLE sistemine dönük ortak hizmetler geliştirmektedirler. Bu hizmetler, servis sağlayıcılığı, destek, danışmanlık, kurulum, uyum, ders yazılımı, temalar, eğitimden oluşmaktadır. MOODLE işbirliği dünya üzerinde MOODLE üzerinden içerikler iletildikçe yaygınlaşmakta ve dönüşmektedir.

MOODLE sisteminin bir diğer üstünlüğü ise Microsoft, Macintosh ve Novell gibi farklı işletim platformlarında işlerlik sağlamasıdır. Bu durum MOODLE'un daha fazla kişi tarafından kullanılabilmesine ve dolayısıyla gelişimine de katkı sunmaktadır.

Yukarıda belirtilen avantajlara ek olarak, MOODLE'un kendi web sayfası ve MOODLE Hizmet Ağı, kullanıcılara program transferi, haberler, istatistikî bilgiler, eğitim dersleri, dokümanlar ve kurulum talimatları, gelişim bilgileri, siteler ve kullanıcılar, tartışma forumları gibi olanaklar sunmaktadır.

1.5. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında, alan yazında yer alan araştırmalarla ilgili bilgiler sunulmuştur. İncelenen araştırma sayısı 12'dir. Bu araştırmaların dört tanesi yurt içinde sekiz tanesi ise yurt dışında yapılmıştır. Araştırmalar, mevcut araştırmayla benzerlikleri, uygulanma zamanları, yurt içinde veya yurtdışında yapılmış olmaları doğrultusunda sunulmuşlardır.

Anđ (2006), metin analiz yazılımı aracılığıyla derlem üzerinde inceleme yapmanın, Boğaziçi Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği bölümünde okumakta olan birinci sınıf öğrencilerinin akademik dil kalıplarını kullanmayı öğrenmeleri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Katılımcılar ileri düzey İngilizce bilgisine sahip bir gruptan oluşmaktadır. Çalışma için TextSTAT metin analiz yazılımı ve FLED derlemi kullanılmıştır. Yedi hafta süren çalışmada, katılımcılar her hafta 25 dakikalık bir süre yazılımı kullanmışlardır. MAY kullanımının araştırma makalesi özeti çıkartma, bir araştırma yazısının giriş bölümünde geçen belirli retorik adımlara özgü dilin kullanımı; bu tarz metinleri yazmaya duyulan güven üzerindeki etkisine ve katılımcıların 'MAY' kullanımı ile ilgili görüşlerine dönük veriler elde edilmiştir. MAY kullanan denek grubunda 30 öğrenci, kontrol grubunda ise 28 öğrenci yer almıştır.

Veri toplama aracı olarak, bir ilişkili sözcük testi, üç makale özeti yazımı, bir araştırma önerisi yazımı, yarı yapılandırılmış görüşme ve görüş anketi kullanılmıştır. Belirli dil yapılarının kullanımının özet çıkartmada sınıandığı üç ayrı ölçümde de iki grup arasında istatistik açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bununla birlikte, birinci ve üçüncü ölçümler arasında her iki grupta da istatistiksel açıdan anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Ayrıca bir araştırma yazısının giriş bölümünde geçen dil kalıplarının kullanımında ve bu tarz kullanıma ilişkin bilgi düzeyini ölçme sınavında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan özdeğerlendirme anket uygulaması ve yarı yapılandırılmış görüşmeler, iki grup arasında söz konusu metinleri yazmaya duyulan güvende bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur.

Cobb (1997) ise, Umman'daki eğitim dili İngilizce olan Sultan Kaboos Üniversitesi'nde öğrenim gören İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileriyle yaptığı 'MAY kullanımından ölçümlenebilir düzeyde öğrenme elde edilebilir mi?' adlı çalışmasında, MAY'nın çevrim dışı bir öğrenme ortamında 10.001 sözcük içeren bir derlem kullanılarak sözcük öğrenimi üzerindeki etkisini incelemiştir. 12 hafta (bir ders dönemi) süren çalışmada bilinen sözcüklerin hatırlanması değil, yeni sözcüklerin edinimi hedeflenmiştir. Her bir deney uygulamasından sonra sınıf ortamında değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Katılımcılara

haftalık quizler uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda MAY kullanımı lehine az da olsa bir fark gözlenmiştir. Cobb, çalışmasında kolaydan zora, sözcük düzeyinden metin düzeyine, pasif sözcük ediniminden üretimsel sözcük bilgisine doğru sıraladığı beş ayrı tür dil etkinliği kullanmıştır. Her bir etkinlikte 20 hedef (öğrenilmesi istenen) sözcük kullanılmıştır. Bu etkinlikler, her sözcüğün en az üç farklı MAY kapsamındaki kullanımını örneklendirmiştir. Öğrenciler haftada 60, dönem boyunca da 720 tane MAY sonuç sayfası incelemişlerdir. Cobb, mevcut çalışmada da kullanılan, sözcüğü tanımı ile eşleştirme etkinliğinde dört ile yedi arası MAY satırı ve her sözcük için bir doğru üç yanlış seçenek sunmuştur. İkinci etkinlikte hedef sözcüğün harflerini karıştırmış ve katılımcıların MAY çıktısından hareketle sözcüğü tahmin etmelerini sağlamaya çalışmıştır. Üçüncü etkinlikte tanımı verilen sözcüğü bir ses kaynağından duyan katılımcılardan sözcüğü yazmaları istenmiştir. Burada bir yazdırma yardımcısı yazılım kullanılmış ve katılımcılar sözcüğün belli bir bölümünden sonrasını yanlış yazdıklarında yanlış yazılan bölüm sözkonusu yazılım tarafından doğrusu yazılana kadar silinmiştir. Dördüncü etkinlikte, katılımcıların ilgisi sözcük boyutundan metin boyutuna doğru yönlendirilmiş ve onlardan hedef sözcüğün silindiği / gizlendiği MAY satırlarındaki eksik sözcüğü verilen seçenekler arasından bulup seçmeleri istenmiştir. Beşinci etkinliğin bir öncekinden tek farkı ise bu kez eksik sözcüğün (seçenek verilmeksizin) öğrenci tarafından bulunup yerine yazılmasının beklenmiş olmasıdır.

Kontrol grubunda 19 deney grubunda 18 öğrencinin yer aldığı ve Bilkent Üniversitesi Hazırlık sınıfı öğrencileriyle yüz yüze öğrenme ortamında yaptığı çalışmasında Kurtul (1999), anlamsal bütünlük içerecek şekilde bir bağlam (sözcük ailelerini içeren metinler) aracılığıyla sunulan sözcüklerin uzun süreli bellekten çağırılma düzeylerinin bağlam kullanılmayan öğretim yöntemine göre farkını incelemiştir. Çalışmanın başında deney grubunda kullanılmak üzere araştırmacı tarafından rastgele seçilen sözcükler ve bu sözcüklerle anlamsal yakınlığı olan sözcük aileleri kullanılarak özgün olmayan sekiz adet metin üretilmiştir. Kontrol grubunda ise öğrencilere sözcükler ve karşılıkları sözcük listesi olarak sunulmuştur. Çalışmada gruplar arası farkın belirlenmesi için sadece önölçüm sonölçüm ortalamaları kullanılmış ve deney

grubunun lehine bir sonuç gözlenmiştir. Çalışmada veri toplama araçlarının güvenilirlik analizlerinden bahsedilmemiştir. Kurtul'un (1999) çalışmasında derlem veya MAY unsurları yer almamaktadır.

Kıvanç (2003) ise yüz yüze öğrenme ortamında gerçekleştirdiği çalışmasında, hem amaç hem de veri toplama araçları bakımından Kurtul'a (1999) benzer olarak, bağlamli ve bağlamsız sözcük öğrenme etkinliklerinin farkını incelemiş ve elde edilen bulguların sebeplerini araştırabilmek için, çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce sözcük öğrenme alışkanlık ve stratejileri, algısal öğrenme tercihleri ve anadildeki yeterlilikleri ile sözcük öğrenimleri arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışmıştır. Orta-ileri düzey İngilizce bilgisine sahip 40 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisinin yer aldığı çalışmada veri toplama aracı olarak 'cloze test' ve 'Saklı Şekiller Grup Testi (GEFT)' kullanılmıştır. Verilerin analizinde non-parametrik yöntemler kullanılmıştır. Araştırmada "sözcük listesi" tekniği ile sözcük öğreniminin, "anlam alanları şeması" tekniği ile sözcük öğreniminden daha başarılı olduğunu göstermiştir. Bir başka deyişle, kontrol grubunda deney grubundan daha yüksek düzeyde öğrenme elde edilmiştir.

Yüz yüze öğrenme ortamında sözcüklerin anlamlarını bağlam yardımıyla tahmin etmenin sözcük öğrenimindeki etkisinin araştırıldığı bir diğer çalışma ise Er'e (2001) aittir. Başlangıç düzeyindeki İngilizce hazırlık öğrencilerinin yer aldığı bir deney 2 kontrol grubu olmak üzere 20 kişilik üç çalışma grubunun bulunduğu çalışmada birinci kontrol grubuna sözcük listeleri ve karşılıkları verilmiş, ikinci kontrol grubunda sözcükleri tercüme etmeleri istenmiş ve deney grubuna ise hedef sözcükler bağımsız metinler ve ders kitabında içinde geçtikleri metinler içerisinde sunulmuş ve bütün katılımcılardan sözcükleri öğrenmelerinin beklendiği ifade edilmiştir. Gazi Üniversitesi'nde gerçekleştirilen çalışmanın süresi bir hafta olarak belirlenmiştir. Çalışma sonunda, deney grubunun ilk oturumlarda kontrol gruplarına kıyasla başarısız olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte deney grubuna sözcüğün anlamını bağlamdan kestirmeye dönük stratejiler ile eğitim verilmiş ve bu durum deney grubunun çalışmanın devamında gelişme göstermesini sağlamıştır.

Çevrimiçi öğrenme ortamı ile desteklenmiş bir diğer MAY'a dayalı sözcük öğretim çalışması ise, Sun ve Wang (2003) tarafından, Tayvan'da, ileri düzey İngilizce bilgisine sahip 81 lise öğrencisinin katılımı ile yapılmıştır. Araştırmacılar, MAY kullanımının ilişkili sözcük edinimi üzerindeki etkisini incelemişler ve bu doğrultuda üç ayrı çevrimiçi MAY sitesini kullanmışlardır. Çalışmada ilişkili sözcük öğretim etkinliği olarak 'hata düzeltme' kullanılmıştır. İlişkili sözcükler örnek bir cümle içerisinde öğrencilere 'hatalı bir kullanımla' verilmiştir. Söz konusu etkinlik kapsamında deney grubu hatayı keşfedip düzeltmek için tümdengelimci bir yaklaşımla MAY sonuçlarını kullanmış, kontrol grubu ise tümevarımcı bir yaklaşımla sadece dilbilgisi kurallarının ve örnek ifadelerin yer aldığı çalışma kâğıtlarını kullanmıştır. Üzerinde çalışılan sözcükler araştırmacılar tarafından öğrencilerce aşına olunmayan ilişkili sözcüklerden oluşturulmuş ve bu sözcükler 'kolay' ve 'zor' başlığı altında iki gruba ayrılmıştır. Çalışmanın sonucunda, kolay sözcüklerde deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha yüksek bir başarı ortalaması elde ettiği, ama zor sözcüklerde gruplar arasında herhangi bir fark olmadığı gözlenmiştir. Çalışmada herhangi bir ortak değişken kullanılmamış ve çalışma birer saatten oluşan iki oturumda gerçekleştirilmiştir.

Supatronant (2005) ise, MAY kullanımının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen mühendislik fakültesi öğrencilerinin tanımsal ve üretimsel sözcük bilgileri üzerindeki etkisini incelediği deney ve kontrol gruplu çalışmasında, veri toplama aracı olarak öntest, sontest, izleme testi ve MAY kullanımına dönük öğrenci görüş anketi ve görüşme formu kullanmıştır. Tailand'da gerçekleştirilen çalışmada, deneysel uygulama bir ders dönemi devam etmiş ve kontrol grubunda geleneksel sözcük öğretim yöntem ve materyalleri kullanılırken, deney grubundaki öğrencilere MAY kullanımına dönük eğitim verilmiş ve öğrencilerin hem bilgisayar ekranında hem de sınıf içi çalışma kâğıtlarında MAY etkinliklerini kullanmaları sağlanmıştır. Supatronant (2005), katılımcıları öntest sonuçlarına göre ikili olarak eşleştirmiş ve mühendislik konu alanına dönük bir derlem geliştirmiştir. Araştırmacı sonuçları, öğrenme etkisi, öğrenme süreci ve öğrenme tutumları olarak üç gruba ayırmış ve sözcük edinimine etkisi bakımından yapılan MANOVA analizi sonucunda,

MAY kullanımının, kontrol grubuna kıyasla, deney grubunda belirgin bir öğrenme başarısı oluşturduğunu ifade etmiştir. Öğrenme süreci açısından öğrencilerin MAY kullanım becerilerinin arttığını, öğrenme tutumları açısından ise öğrencilerin kullanımını ilginç ve zorlayıcı bulmalarına rağmen MAY kullanmaktan dolayı memnun olduklarını ve yöntemi kullanmaya devam etmek istediklerini belirtmiştir.

Kennedy ve Miceli (2001), geliştirdikleri İtalyanca derlemi kullanarak orta düzeyde İtalyanca bilgisine sahip öğrencilerin öğreticinin olmadığı bir ortamda derlem üzerinde yaptıkları dil araştırmalarının etkililiğini incelemeye çalışmışlardır. Bir başka deyişle amaç, öğrencilerin ne ölçüde 'derlem araştırmacısı' rolünü gerçekleştirebildiklerini incelemektir. Ancak, yapılan öncül ve ardıl denemeler sonucunda, dil öğrencilerini derlemle baş başa bırakmanın ve onlardan verimli bir şekilde derlemden yararlanmalarını beklemenin mümkün olmadığına kanaat getirmişlerdir. Bu sebeple, çalışmanın sonucu olarak derlem kullanımı esnasında izlenmesi gereken bazı adımlar önermekle yetinmişlerdir. Bu adımlar; (a) 'bir araştırma sorusu oluşturun' (b) 'bir araştırma stratejisi oluşturun' (c) 'örnekleri inceleyin' (d) 'sonuçlar çıkarın' şeklindedir. Bu adımlar mevcut çalışmanın uygulaması esnasında da kullanılmıştır.

Madeleinekenning (2000) ise, Kanada'da gerçekleştirdiği çalışmasında, MAY çıktılarındaki karmaşık görüntünün dil öğreniminde problem yaratan yapıların keşfedilmesinde kullanılabileceğini iddia etmiştir. Bu amaçla ileri düzey Fransızca bilgisine sahip altı öğrenciden ve Fransızca'yı ana dili olarak konuşan iki kişiden bir dil yapısını (bien quen) dilbilgisel olarak kategorize edilmiş MAY çıktıları kullanarak tercüme etmelerini istemiş ve kontrol deneklerinin hatasız çevirilerine karşın deney grubunu oluşturan öğrencilerin dil yapısının anlamını ve işlevini keşfetmede başarısız olduklarını görmüştür. Bunun üzerine Madeleinekenning (2000), MAY çıktıları aracılığıyla öğrenilmesi güç dil yapılarının belirlenebileceğini ve bu yapıların ders izlencesinde daha ayrıntılı bir şekilde incelenmelerinin sağlanabileceğini ifade etmiştir.

Çevrimiçi MAY ortamı kullanılarak gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, Todd (2001), lisansüstü öğrencilerin İngilizce yazım becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma, hatalı kullanılan sözcük yapılarını tespit edebilme (çıkartım yapma), bu hatalı kullanımları düzeltebilme (öz düzeltme yapma) ve söz konusu sözcük yapılarını yeni bir denemede doğru bir şekilde kullanma aşamalarından oluşmaktadır. Tayland'daki bir teknik üniversitede öğrenim gören 25 fen ve mühendislik öğrencisinin katıldığı çalışmada, öğrencilere bir metin yazdırılmış ve bu metinler araştırmacı tarafından değerlendirilerek hatalı kullanılmış olan sözcük yapıları saptanmıştır. Daha sonra, öğrencilerden çevrim içi bir MAY ortamından yararlanarak (<http://www.alltheweb.com>) yanlış kullandıkları sözcük yapılarının doğru kullanımlarını yansıtan 10 adet MAY satırını listelemeleri istenmiştir. Bir sonraki adımda ise öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki hatalı kullanımları düzeltmeleri istenmiş ve bu düzeltilmiş metinler öğretici tarafından daha büyük bir derlemden alınmış sonuçlar kullanılarak kontrol edilmiştir. İşlem sırasında ortaya çıkan sözcük yapılarının her birinin taşıdığı sözcük sayısının bağımlı değişken üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin ilk yazma denemelerinde hatalı kullandıkları dil yapılarını MAY çıktılarını kullanarak tespit edebildikleri ve bu hataları büyük ölçüde düzeltebildikleri belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin, yeni yazım denemelerinde doğru kullanımları yeterince etkili bir şekilde kullanamadıkları görülmüştür. Todd (2001), yazım hatalarını tespit edebilme, bu hataların doğru kullanımlarını çıkarımlama ve öğrenilen doğru kullanımları uygulayabilme süreçlerinin sadece derlem ya da MAY kullanımının etkisi ile açıklanamayacağını, üzerinde çalışılan sözcük yapılarının özelliklerinin ve diğer muhtemel bağımsız değişkenlerin de hesaba katılmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Hirata ve Hirata (2007) ise, orta düzey İngilizce bilgisine sahip 69 üniversite öğrencisiyle Japonya'da gerçekleştirdikleri çalışmalarında, teknoloji destekli dil öğrenimi konusunda hiç bir deneyimi olmayan öğrencilerin web'i bir derlem olarak kullanmalarının İngilizce sözcük yapılarına dönük farkındalık düzeylerini artırıp artırmadığını incelemişler ve ayrıca işlem sonucunda katılımcıların derlem ve MAY kullanımına dönük görüşlerini belirlemişlerdir.

Çalışma süresi her bir oturumun 90 dakikadan oluştuğu 4 haftalık (her hafta sadece bir oturum yapılmıştır) bir program çerçevesinde bir dil laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler arama motorları kullanarak kendi seçtikleri metinleri, araştırmacılar tarafından tasarlanmış olan LEX adlı bir MAY kullanarak incelemişlerdir. Metinleri inceleme sürecinde, edatlar, fiiller, zamirler ve ilişkili sözcükler gibi birbirinden oldukça farklı dil öğelerine dönük MAY çıktıları üzerinde çalışılmıştır. Çalışma süresince, MAY kullanımının yanı sıra çevrimiçi sözlüklerden de yararlanmış olması bu çalışmanın mevcut çalışma ile benzerliğini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, (1) kesinlikle katılmıyorum ile (10) kesinlikle katılıyorum şeklinde düzenlenmiş olan 10'lu bir likert ölçüm aracı kullanılmış ve katılımcıların yanıtlarının ortalamaları elde edilmiştir. Araştırmacılara göre, çalışmanın iki önemli sonucu; katılımcıların derlem ve MAY kullanımını sayesinde belirli dil öğelerine karşı farkındalık düzeylerinin artmış olması, bu etkinlikleri yabancı dil gelişimleri ve daha bağımsız (otonom) bir öğrenme için yararlı bulmuş olmalarıdır.

Derlem ve MAY kullanımını esas alan bir diğer özgün çalışma ise, Moreno, Chambers ve O'rrior'dan (2006), tarafından İrlanda'daki Limerick Üniversitesinde, Fransız ve İspanyol dilleri eğitimi bölümlerinde eğitim gören 11 aday öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, sözlü derlemleri incelemenin aday öğretmenlerin gelecekteki mesleki ortamlarında ihtiyaç duyacakları dil yapılarını etkili bir şekilde kullanabilmeleri üzerindeki etkisini incelemektir. 4-5 hafta boyunca her bir dil için haftada üç saat çalışılmıştır. Üzerinde çalışılan derlemleri oluşturan sözlü metinler, kayıt altına alınmış olan Fransızca ve İspanyolca derslerinin yazılı ortama aktarılmasıyla elde edilmiştir. Çalışmada üzerinde en fazla durulan dil öğeleri, aday öğretmenlerin sınıf içerisinde en fazla kullanma ihtimalleri bulunan 'söylem belirteçleri'nden seçilmiştir. Bu belirteçler genel olarak, yeni bir konunun, etkinliğin veya sorunun sunumunda, öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışırken, söylenenlerin anlaşıldığını teyit etmeye çalışırken, öğrencileri motive etmeye çalışırken, öğrencilerin ifadelerini düzeltirken veya yeniden ifade ederken kullanılması muhtemel yapılardan oluşmaktadır. Çalışmada, aday

öğretmenlerden derlemde inceledikleri bir dil yapısının derlemde yararlanarak öğretimi ile ilgili bir metin yazmaları istenmiş ve kendilerine gerekli derlem verileri sunulmuştur. Araştırmacılar, sözlü derlem alıntılarını inceleyen aday öğretmenlerin, özellikle anadili Fransızca / İspanyolca olan dil öğreticilerinin kullandığı söylem belirteçlerinin dilbilgisel doğruluktan ziyade sosyodilbilimsel olarak iletişim ve faydacı bir amaç taşıdığını tespit etmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar, birbirinden farklı işlev, ton ve vurguya sahip söylem belirteçlerini dilbilimsel açıdan sınıflandırabilmişlerdir. Uygulanan görüş anketi ise öğrencilerin derlem ve MAY çıktıları genelinde yararlı bulduklarını ancak kayıtların görsel verilerden oluşturulmuş olmasını tercih ettiklerini göstermiştir.

Anğ'ın (2006) çalışmasının, mevcut çalışmadan temel farkı MAY'ın doğrudan sözcük öğrenimi üzerindeki etkisine değil, makalelerde karşılaşılan kalıp ifadeleri yazım becerisinde kullanabilme üzerindeki etkisini incelemiş olmasıdır. Bir diğer ayrım ise mevcut çalışma çevrim içi bir öğrenme ortamına sahipken, Anğ'ın çalışması çevrim dışı çalışan bir programı kullanmayla sınırlıdır. Cobb'un (1997) çalışması ise, mevcut çalışma ile kullanılan etkinlikler ve daha önce bilinmeyen sözcüklerin öğretilmeye çalışılması bağlamında benzerlikler taşımaktadır. Diğer taraftan Cobb'un çalışması çevrim dışı bir ortama sahipken ve değerlendirme sınıf ortamında yapılmışken, mevcut çalışma bütünüyle çevrimiçi bir öğrenme ortamında gerçekleştirilmiştir. Kurtul'un (1999) çalışmanın mevcut çalışma ile tek bağıntısı sözcük öğreniminde bağlamın ön plana çıkarılmış olması ve veri toplama aracı olarak mevcut çalışmadaki 'cloze test' etkinliğini kullanmış olmasıdır. Supatronant'ın (2005) çalışması, pasif (tanımsal, edilgen) ve aktif (transfer edilebilir, üretken) sözcük bilgisi düzeylerini de ihtiva etmesi bakımından mevcut çalışmayla benzerlik taşımakta, fakat hem sınıf içi öğrenme ortamı hem de çevrim dışı MAY araçları kullanması bakımından farklılaşmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemsel boyutuyla ilgili olarak sırasıyla, araştırma modeli, veri toplama araçlarının geliştirilme ve uyarlanma süreci, verilerin toplanması, deneysel uygulama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamalarında gerçekleştirilen işlemlerle ilgili bilgiler sunulmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü yarı-deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Birinci faktör ilişkili ölçümleri (ön ölçüm-son ölçüm-izleme ölçümü) ikinci faktör bağımsız grupları (deney gruplarını) ifade etmektedir. Desende bağımlı değişken öğrenme başarısı, bağımsız değişkenler ise akademik sözcükleri ve ilişkili sözcükleri (edat öbeklerini) öğrenme başarısı üzerinde etkisi gözlenen veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan öğrenci grubu ve çevrimiçi sözlük kullanarak çalışan öğrenci grubudur. Desende iki deney grubu bulunmaktadır. Her iki deney grubunda da öğretim, MOODLE öğrenme yönetim sistemi üzerinden sunulmuştur. Birinci deney grubu akademik sözcükleri ve ilişkili sözcükleri veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı ile öğrenmeye çalışmış, ikinci deney grubunda ise öğrenciler akademik sözcük ve ilişkili sözcükleri çevrimiçi (<http://www.ldoceonline.com/>) bir İngilizce sözlükten (The Longman Dictionary of Contemporary English Online) yararlanarak öğrenmeye çalışmışlardır. Araştırma deseni, Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3: Araştırma Modeli

Faktör A. Gruplar (2 düzey)		Faktör B. Ölçümler (3 düzey)		
	Atama	Önölçüm	Sonölçüm	İzleme Ölçümü
Veri Yönlendirmeli				
Öğrenme Grubu (D1)	Seçkisiz	ΔX_1	ΔX_1	ΔX_1
Çevrimiçi Sözlük				
Kullanılan Grup (D2)	Seçkisiz	ΔX_2	ΔX_2	ΔX_2

Desende birinci faktör iki ayrı deneysel işlemi (veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı ve çevrimiçi sözlük kullanılan öğrenme yöntemi), ikinci faktör ise deney öncesi, deney sonrası ve kalıcılığı belirlemek amacıyla son ölçümden üç hafta sonra uygulanan izleme ölçümlerini ifade etmektedir. Her iki grupta da aynı ölçüm araçları kullanılmıştır. Ayrıca, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı kapsamında çalışan gruba dönük öğrenci görüş anketi uygulanmıştır. Ek olarak, bir yabancı dil öğretmeni veri yönlendirmeli öğrenme grubunun deneysel uygulama sürecindeki bir oturumuna katılmış ve bir gözlem formu kullanarak grubu değerlendirmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda, 2008–2009 öğretim yılında, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi I. sınıfında öğrenim görmekte olan ve araştırmacının yürütmüş olduğu Yabancı Dil (İngilizce) dersini alan 68 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerin 62'si 2008 yılı Öğrenci Seçme Yerleştirme Sınavıyla okula yerleştirilmiş olup İngilizce Hazırlık Eğitiminden, Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun yapmış olduğu İngilizce Yeterlik Sınavı sonucunda başarılı olup muaf olmuşlardır. Öğrencilerin altı'sı ise 2007 yılı Öğrenci Seçme Sınavıyla okula yerleştirilmiş ve bir yıllık İngilizce Hazırlık Eğitimi sonucunda başarılı olduktan sonra Tıp Fakültesi I. sınıfa devam etmekte olanlardır. Araştırmada, ön-ölçümün uygulanmasını takiben seçkisiz atama yöntemiyle 34 kişilik iki ayrı grup oluşturulmuştur. Seçkisiz atamanın gerçekleştirilmesinde

1997 yılında [Geoffrey C. Urbaniak](http://www.randomizer.org/about.htm) tarafından geliştirilmiş olan ve *APA Monitor*, *ISI Current Web Contents*, *Science Hot Pick* gibi önemli bilimsel kuruluşlarca önerilen *Research Randomizer* yazılımının çevrimiçi sitesi olan <http://www.randomizer.org/about.htm> kullanılmıştır. Araştırmada 41 kız, 27 erkek öğrenci yer almıştır. Deney grubundan iki öğrenci çeşitli nedenlerden dolayı son ölçüme katılamamıştır. Bu öğrencilerin izleme ölçümü puanları ise veri çözümlemesine dâhil edilmemiştir. 66 öğrenci, verilerin toplanması ve çevrimiçi uygulama sürecinde yer almışlardır.

Verilerin Toplanması

Bu kısımda çalışmada öğretilmesi amaçlanan sözcük ve ilişkili sözcük türleri tanıtılmış ve her sözcük türü başlığı altında çalışmaya dâhil edilen sözcük ve ilişkili sözcüklerin belirlenme süreçlerine dair uygulanan işlemler açıklanmış, veri toplama araçlarının seçilme nedenleri, uyarlanma ve geliştirilme süreçleri ele alınmıştır.

Çalışmada Kullanılan Sözcük Türleri

Bu çalışmada ‘akademik sözcükler’ ve ‘ilişkili sözcükler’ (edat öbekleri) başlıkları altında iki ayrı sözcük türü kullanılmıştır.

Son dönemde İngilizce sözcük öğretimi alan yazınında büyük ilgi uyandıran ‘akademik sözcük listesinden’ (ASL) (Academic Word List, AWL) elde edilmiş olan akademik sözcükler, Averil Coxhead tarafından geliştirilen ve 30 milyon sözcükten oluşan bir akademik İngilizce derleminin sıklık analizleri sonucunda tespit edilmiştir (Coxhead, 2000). ASL, temel olarak, yükseköğretim sürecindeki yabancı dil öğretim ortamlarında kullanılmak üzere oluşturulmuştur. İngilizce’nin en sık kullanılan 2000 sözcüğünden oluşan West’in (1953) ‘genel hizmet listesini’ (General Service List, GSL) akademik İngilizce boyutunda tamamlama amacı taşımaktadır. ASL ve genel hizmet listesinin herhangi bir İngilizce metinde yer alan sözcüklerin yaklaşık % 85’ini

kapsadığı varsayılmaktadır. Kalan % 15'lik bölüm ise metnin ait olduğu konu alanına ilişkin özel kavramları içermektedir (Cobb, 1999).

Çalışmada kullanılan ikinci sözcük türü, alan yazında ve çalışmanın problem kısmında değinilen 'ilişkili sözcükler'dir. İngilizce'de öznel bir şekilde ilişkili sözcük başlığı altında toplanabilecek çok sayıda sözcük ve sözcük türü bulunmaktadır. Hatta bir dilin içerisindeki bütün sözcükleri ilişkili sözcükler olarak değerlendirmek mümkündür. Bununla birlikte, bu çalışmada kullanılan ilişkili sözcükler, İngiliz Ulusal Derlemi (BNC) kapsamında dilbilimciler tarafından elektronik ortamda 'edat öbeği' [pr] olarak etiketlenirilmiş bir sözcük listesinden elde edilmiştir. Bu listeye BNC'nin çevrimiçi adresinden metin analiz yazılımı kullanılarak ulaşılmıştır. İlişkili sözcük türü olarak edat öbeklerinin seçilmesinin bir diğer nedeni de, bu sözcüklerin bir araya geldiklerinde, tekil olarak taşıdıkları anlamlardan farklı anlamlar oluşturmaları ve öbek olarak öğrenilmeleri gerektiğinden ilişkili sözcük tanımına uygun olmalarıdır.

Çalışmada kullanılacak sözcüklerin belirlenmesi için 570 sözcükten oluşan ASL ve 81 sözcükten oluşan edat öbeği listesi çalışmanın yürütüldüğü Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesinde görevli üç, Ankara Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulunda görevli iki İngilizce Okutmanı tarafından çalışmanın katılımcıları olan hazırlık eğitimi almış veya hazırlık eğitiminden yeterlik sınavı ile muaf olmuş olan Tıp Fakültesi I. sınıf öğrencilerinin daha önceki yabancı dil öğrenim süreç ve materyallerinde karşılaşma ihtimalleri dâhilinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede her iki sözcük türü altındaki sözcüklerin her biri için Eichholz ve Barbe'a (1961) ait aşağıdaki beşli bir derecelendirme kullanılmıştır.

Bilinmiyor..0.....1.....2.....|.....3.....4.....5..Biliniyor

Kritik eşik

Beş yabancı dil öğretim elemanı tarafından yapılan değerlendirme sonuçları daha sonra Excel programında çözümlenmiş ve her bir sözcük için ortalama değerler elde edilmiştir. Uzmanların verdiği ortalama puanlar

üzerinden artan bir ölçekte sıralanan akademik sözcüklerden bilinme açısından kritik eşik olan 2,5 düzeyine kadar olanlardan seçkisiz olarak 30 adet sözcük belirlenmiştir. İlişkili sözcükler için ise, 2,5 düzeyinin altında değerlendirilen 20 sözcük çalışmaya dâhil edilmiştir. Dolayısıyla, ölçme araçlarında kullanılmak üzere toplam 50 sözcük belirlenmiştir.

Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Çalışmada, akademik sözcük ve sözcükler arası anlamsal ilişki bilgisini ölçmek amacıyla, hem akademik sözcükleri hem de edat öbeklerini içeren iki ayrı ölçme aracı ön ölçüm, son ölçüm ve izleme ölçümü aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca, pasif (edilgen, tanımsal) ve aktif (üretimsel, transfer edilebilir) sözcük bilgisi türlerini ölçme amacıyla 25'er maddeden oluşan iki ayrı ölçme aracı deneysel uygulama sürecinde haftalık etkinlikleri değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bunlar, çalışmanın kavramsal çerçeve bölümünde de değinilen pasif ve aktif sözcük bilgisi ölçümleridir. Yukarıda bahsedilen ölçme araçlarına ek olarak, veri yönlendirmeli öğrenme yönteminin uygulandığı öğrenci grubuna dönük bir görüş anketi ve öğrenci gözlem formu kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan bütün ölçme ve veri toplama araçlarının güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi I. sınıfında öğrenim gören ve asıl uygulamaya katılanların dışındaki öğrencilerin katılımlarıyla yapılmıştır. Ayrıca, orijinal dili İngilizce olan veri toplama araçlarının uyarlanma sürecinde, araçlar iki İngilizce öğretmeni tarafından Türkçe'ye çevirilmiş ve daha sonra bu çeviriler iki ayrı İngilizce öğretmeni tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilerek orijinal metinlerle tutarlılık içinde olmaları sağlanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçme ve veri toplama araçları listesi Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4: Veri Toplama Araçları

Araç	Kullanıldığı Grup(lar)
1 Sözcük Bilgisi Ölçeği (SBÖ)	Deney 1 / Deney 2
2 İlişkili Sözcük Bilgisi (İSB) Ölçme Aracı	Deney 1 / Deney 2
3 Pasif Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı	Deney 1 / Deney 2
4 Aktif Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı	Deney 1 / Deney 2
5 Öğrenci Görüş Anketi	Deney 1
6 Öğrenci Gözlem Formu	Deney 1

Sözcük Bilgisi Ölçeği

Sözcük bilgisi ölçeği, çalışmanın 1a. ve 1b. kodlu araştırma sorularına dönük veriyi toplamak amacıyla kullanılmıştır. Wesche ve Paribakht, (1996) tarafından geliştirilen sözcük bilgisi ölçeği (Vocabulary Knowledge Scale), ilgili diğer ölçeklere kıyasla sözcük bilgisinin değerlendirilmesinde daha somut veriler elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Ölçekte, doğrusal bir puanlama sistemi kullanılmasına rağmen, özellikle üst seviyelerde sözcük bilgisi değerlendirme sürecinin doğrusal olmaması gerektiği düşüncesiyle kullanılmaktadır. Ölçeği oluşturan kuramsal yaklaşım, sözcük edinimini çok boyutlu, yinelemeli, özgün örneklerle öğrencilerin karşı karşıya getirildiği bir süreç olarak değerlendirmektedir (Waring, 2002). Daha önce de belirtildiği üzere, bu ölçeği diğerlerinden ayıran en temel özellik, edinimin üst seviyelerinde doğrulanabilir veriler sunuyor olmasıdır. Bu özellik, ölçeğin bu çalışmada kullanılmış olmasının da nedenini oluşturmaktadır. Ölçek, hem sözcüğün hangi düzeyde öğrenildiğini incelemekte, hem de bireyin sözcük üzerindeki kontrolü ile ilgili bilgi sunmaktadır. Sözcük Bilgisi Ölçeği, Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Sözcük Bilgisi Ölçeği (SBÖ)

-
- I. Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm, ama anlamını hatırlamıyorum.
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence anlamına gelmektedir (İngilizce eş anlamlısı veya Türkçe karşılığı).
- IV. Bu sözcüğü biliyorum. anlamına gelmektedir (İngilizce eş anlamlısı veya Türkçe karşılığı).
- V. Bu sözcüğü cümle içerisinde kullanabilirim. Örn.....
(Bu seçeneği seçtiyseniz, lütfen IV. maddeyi de cevaplayınız.)
-

(Kaynak: Wesche ve Paribakht, 1996)

Sözcük bilgisi ölçeğini oluşturan temel düşünce, sözcük bilgisinin gelişim derecesini ölçmektir. I. düzey gerçek bir aşama olmamakla beraber, bireyin neyi bilmediğini gösterir. II., III. ve IV. düzeyler ise bireyin sözcüğü tanıma düzeyi ile ilgili aşamalardır. V. aşama ise sözcüğün etkin ve verimli bir şekilde kullanılabildiğini göstermektedir. Bu ölçeği yanıtlayan kişiler, yanıtları ile ilgili somut ipuçları sunduklarında, verilen yanıtların puanlaması aşağıdaki kategoriler dâhilinde yapılmaktadır.

Çizelge 6. SBO Puanlama Kategorileri: Puanlara yüklenen anlamlar

Yanıt	Puan	Puanın anlamı
I	1	Sözcük bireye tamamen yabancıdır.
II	2	Sözcük birey için tanıdık ama anlamı bilinmemektedir.
III	3	Sözcük için doğru bir eşanlamlı sözcük veya I. dildeki karşılığı verilmiştir.
IV	4	Sözcük cümle içerisinde anlamsal uygunluk içerisinde kullanılmıştır.
V	5	Sözcük cümle içerisinde anlamsal uygunluk ve dilbilgisel doğruluk içerisinde kullanılmıştır.

(Kaynak: Wesche ve Paribakht, 1996)

Yukarıdaki puanlamanın nasıl yapıldığına örnek vermek gerekirse; V. düzeyde yapılan bir hata, bireyin cümlesinin durumuna göre 2, 3 veya 4 puan ile değerlendirilir. Eğer V. düzeyde sözcüğün anlam(lar)ına ait bir bilgi bulunmakta, fakat sözcük cümle içerisinde uygun bir bağlamda kullanılmamışsa, verilmesi gereken puan 3'tür.

Oldukça etkili görünmelerine rağmen sözcük bilgisi ölçekleri alan yazında hala birtakım çekincelerle karşılanmaktadır. Örneğin; Read (1998), öğrencilerin sözcük bilgisi gelişiminin doğrusal bir düzlemde gerçekleştiği hususunda şüpheleri bulunduğunu belirtmekte ve bu ölçeklerin sadece yazım ve okuma sözcük dağarcıklarını ölçebileceklerini ifade etmektedir. Bu eleştirinin nedeni bu tür ölçekler aracılığı ile sözlü ve işitsel dil becerilerinin ölçülebilmesinin mümkün olmamasıdır. Ayrıca sözcük bilgisi ölçekleri, öğrencilerin ölçülen sözcükleri hangi akıcılık düzeyinde kullanabildikleri ile ilgili veri sunamamaktadır. Bu ölçeklerin kullanımı ile ilgili bir diğer ön kabul ise, 'algılayıcı' (edilgen, pasif) sözcük bilgisinin üretimsel (transfer edilebilir, aktif) sözcük bilgisine kıyasla daha temel ve başlangıç düzeyinde olduğu düşüncesidir. Örneğin; sözcük bilgisi ölçeğinde aktif sözcük bilgisini ölçen tek bir düzey bulunmaktadır (V. düzey).

Yukarıda da belirtilen, araştırmada kullanılacak sözcükleri belirleme sürecinin sonucunda, akademik sözcük listesinden alınan 15, edat öbekleri listesinden alınan 10 sözcükten oluşturulan 25 maddelik sözcük bilgisi ölçeğinin 145 kişi ile yapılan ön uygulamasının sonucunda elde edilen veriler Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7: SBÖ Geçerlik (Faktör Analizi) ve Güvenirlik (CA) Sonuçları

MADDELER	FAKTÖR YÜK DEĞERLERİ
1	,394
2	,432
3	,514
4	,457
5	,547
6	,509
7	,403
8	,591
9	,492
10	,474
11	,622
12	,341
13	,408
14	,408
15	,651
16	,501
17	,625
18	,590
19	,506
20	,625
21	,686
22	,553
23	,334
24	,449
25	,604

Bilişsel bir ölçek olan sözcük bilgisi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çözümlemeleri yapılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .871 olarak bulunmuştur. Görünüş ve yapı geçerliği içinse, ön uygulama sürecine katılan öğrencilerden ölçek ve maddelerin ifade biçimleri ile ilgili yazılı geri bildirim alınmış ve 2 ölçme değerlendirme uzmanı ile 2 İngilizce öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Diğer taraftan, beşli bir yapıya sahip olan ölçek faktör çözümlemesine tabi tutulmuş ve faktör yük değerleri incelenerek, ölçeğin çalışmayan madde içerip içermediğine bakılmıştır. Faktör çözümlemesi sonucunda, madde faktör yük değeri .30'un altında hiçbir madde bulunmadığı gözlenmiş ve maddelerin tamamına esas uygulamada yer verilmesi gerektiğine (Büyüköztürk, 1999) karar verilmiştir. Ölçeğin, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .791 olarak tespit edilmiştir. Bu değer alan yazında, kabul edilebilir ölçüde değerlendirilmektedir (Kaiser, 1974; Field, 2000). Ölçekte açıklanan toplam varyansın 62. 287, Barlett'in küresellik ölçümü değerinin ise 300 olduğu gözlenmiştir. Açıklanan toplam varyans

miktarı, alan yazında kabul edilebilir ölçüde değerlendirilmektedir (Dunteman, 1989; Henson ve Roberts, 2006). Sözcük bilgisi ölçeği, çalışmanın ekler kısmında sunulmuştur (Ek. 1). Sözcük bilgisi ölçeğinin araştırmada kullanılabilmesine için alınan izin çalışmanın ekler kısmında sunulmuştur (Ek. 7).

İlişkili Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı:

İlişkili sözcük bilgisi ölçme aracı, çalışmanın 1c. ve 1d. kodlu araştırma sorularına dönük veriyi toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve çoktan seçmeli olan ilişkili sözcük bilgisi ölçme aracı, verilen sözcükten sonra anlamsal olarak kullanılma ihtimali en yüksek seçeneğin belirlenmesi amacını taşımaktadır. Araçta kullanılan seçenekler (çeldiriciler ve doğru yanıt) İngiliz Ulusal Derlemi (BNC) üzerinde yapılan ilişkili sözcük incelemeleri sonucunda belirlenmiştir. Her bir madde (sözcük veya ilişkili sözcük) için derlemde maddenin sağ tarafıyla (sözcükten sonra kullanılabilen) anlamsal ilişki oluşturan bütün sonuçlar incelenmiş ve derlem sonucunda maddeyle en sık ilişki derecesine sahip sözcük doğru yanıt olarak belirlenmiştir. Diğer seçenekler (çeldiriciler) için ise bütün çevrimiçi İngilizce derlemlerinde ve GOOGLE arama motorunda hiçbir anlamsal ilişkiye rastlanmamış olması koşulu gözetilmiştir. Akademik sözcük listesinden alınan 15, edat öbekleri listesinden alınan 10 sözcükten oluşturulan 25 maddelik ilişkili sözcük bilgisi ölçme aracının 135 kişi ile yapılan ön uygulamasının sonucunda elde edilen veriler Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8: İlişkili Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı Madde Analizi (Madde Ayırt Ediciliği, Madde Güçlüğü ve KR-20) Sonuçları

MADDELER	MADDE AYIRT EDİCİLİĞİ	MADDE GÜÇLÜĞÜ
1	.277	63.7
2	.396	39.3
3	.036	51.1
4	.494	15.6
5	.533	63.7
6	.341	51.1
7	.356	34.1
8	.213	37.2
9	.533	14.8
10	.487	42.2
11	.389	57.8
12	.580	42.2
13	.387	34.8
14	.318	65.9
15	.598	40.0
16	.504	61.5
17	.594	54.1
18	.286	43.0
19	.342	57.0
20	.303	31.9
21	.441	50.4
22	.567	43.7
23	.459	51.1
24	.521	47.4
25	.311	73.3

İlişkili sözcük bilgisi ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çözümlmeleri yapılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin KR 20 güvenirlik katsayısı .857 olarak tespit edilmiştir. Görünüş ve yapı geçerliği içinse, ön uygulama sürecine katılan öğrencilerden ölçek ve maddelerin ifade biçimleri ile ilgili yazılı geri bildirim alınmış ve 2 ölçme değerlendirme uzmanı ile 2 İngilizce öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Diğer taraftan, doğru yanlış şeklinde değerlendirilmesi gereken bir yapıya sahip olan aracın madde analizleri yapılmıştır. Buna göre, madde toplam test korelasyonu sonucu madde ayırt ediciliği değeri .20'nin altında sadece bir madde bulunduğu gözlenmiştir. Ölçme aracındaki maddelerin aynı zamanda haftalık etkinliklerde yer alan maddeler olması ve bir bütün olarak ele alınmaları gerektiğinden bu madde ölçme aracından çıkartılmamıştır. Ancak, madde ayırt ediciliği hususunda sorunlu olan 3. madde ilişkili sözcük bilgisi ölçümü ile ilgili çözümlmelere dâhil edilmemiştir. İlişkili sözcük bilgisi ölçme aracı, çalışmanın ekler kısmında sunulmuştur (Ek. 2).

Pasif Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı

Uygulama sürecinde her hafta yapılan ölçümlerin birincisi olan ve pasif sözcük bilgisini (PSB) ölçen pasif sözcük bilgisi ölçme aracı, çalışmanın 1e. kodlu araştırma sorusuna dönük veriyi toplamak amacıyla kullanılmıştır. PSB ölçme aracında deney öncesi ön ölçümlerde kullanılan ölçme araçlarındaki (SBÖ ve İSB) sözcükler kullanılmıştır. Araç, sözcüklerle sözcük tanımlarını eşleştirmeyi gerektirmektedir. Araştırmanın beş haftalık deney uygulama sürecinde her hafta ölçümler yapmak amacıyla kullanılan aracın beş bölümü bulunmaktadır. Her bölümde akademik sözcüklerden ve edat öbeklerinden oluşan beş sözcük ve bu sözcüklerin İngilizce'deki tanımları bulunmaktadır. Bununla birlikte dil öğretimindeki eşleştirme etkinliklerinde sıklıkla kullanılan fazla seçenek sunulması yöntemi de kullanılmış ve doğru tahmin oranını azaltmak için tanım bölümünde bir tane fazladan tanım kullanılmıştır. Başka bir ifadeyle, PSB' nin her bir bölümünde beş adet sözcük altı adet tanım kullanılmıştır. PSB ölçme aracında kullanılan sözcük tanımları www.dictionary.com sitesinden alınmıştır. Akademik sözcük listesinden alınan 17, edat öbekleri listesinden alınan sekiz sözcükten oluşturulan 25 maddelik PSB ölçme aracının 145 kişi ile yapılan ön uygulamasının sonucunda elde edilen veriler Çizelge 9'da sunulmuştur.

Çizelge 9: Pasif Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı Madde Analizi (Madde Ayırt Ediciliği, Madde Güçlüğü ve KR-20) Sonuçları

MADDELER	MADDE AYIRT EDİCİLİĞİ	MADDE GÜÇLÜĞÜ
1	.739	48.3
2	,197	6.9
3	,540	69.7
4	,547	66.9
5	,272	11.0
6	,570	69.7
7	,512	75.2
8	,843	42.1
9	,084	13.8
10	,804	46.2
11	,722	50.3
12	,743	49.7
13	,728	47.6
14	,606	66.2
15	,638	60.0
16	,793	41.4
17	,720	49.7
18	,812	42.1
19	,318	35.2
20	,746	48.3
21	,655	56.6
22	,822	41.4
23	,161	12.4
24	,841	42.8
25	,049	14.5

PSB ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çözümlmeleri kapsamında ölçeğin KR 20 güvenirlik katsayısı .916 olarak tespit edilmiştir. Görünüş ve yapı geçerliği içinse, ön uygulama sürecine katılan öğrencilerden ölçek ve maddelerin ifade biçimleri ile ilgili yazılı geri bildirim alınmış ve iki ölçme değerlendirme uzmanı ile iki İngilizce öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Diğer taraftan, doğru yanlış şeklinde değerlendirilmesi gereken bir yapıya sahip olan aracın madde analizleri yapılmıştır. Buna göre, madde toplam test korelasyonu sonucu madde ayırt ediciliği değeri .20'nin altında dört madde bulunduğu belirlenmiştir. Bu ölçme aracındaki maddelerin aynı zamanda ön ölçümlerde yer alan maddeler olması ve bir bütün olarak ele alınmaları gerektiğinden maddeler ölçme aracından çıkartılmamıştır. Ancak, madde ayırt ediciliği hususunda sorunlu olan 2., 9., 23. ve 25. maddeler (sözcükler) pasif sözcük bilgisi ölçümü ile ilgili çözümlmelere dâhil edilmemişlerdir. Çalışmanın ekler kısmında (Ek. 3) sunulan pasif sözcük bilgisi

ölçme aracı, araştırmacı tarafından Supatranont'dan (2005) uyarlanmış ve Pisamai Supatranont'dan bu konuda gerekli yazılı izin alınmıştır (Ek. 8).

Aktif Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı

Uygulama sürecinde her hafta yapılan ölçümlerin ikincisi olan ve aktif sözcük bilgisini (ASB) ölçen pasif sözcük bilgisi ölçme aracı, çalışmanın 1f. kodlu araştırma sorusuna dönük veriyi toplamak amacıyla kullanılmıştır. ASB ölçme aracında deney öncesi ön ölçümlerde kullanılan ölçme araçlarındaki (SBÖ ve İSB) sözcükler kullanılmıştır. Araç, verilen sözcüklerin eksik cümlelere doğru bir şekilde yerleştirilmesini gerektirmektedir. Araştırmanın beş haftalık deney uygulama sürecinde her hafta ölçümler yapmak amacıyla kullanılan aracın beş bölümü bulunmaktadır. Her bölümde akademik sözcüklerden ve edat öbeklerinden oluşan beş sözcük ve bu beş sözcüğün içerisinde geçtiği İngiliz Ulusal Derleminden seçilmiş beş cümle bulunmaktadır. Her iki sözcük kategorisinden birbirine yakın sayıda sözcük bulundurmak amacıyla, akademik sözcük listesinden alınan 13, edat öbekleri listesinden alınan 12 sözcükten oluşturulan 25 maddelik ASB ölçme aracının 145 kişi ile yapılan ön uygulamasının sonucunda elde edilen veriler Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10: Aktif Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı Madde Analizi (Madde Ayırt Ediciliği, Madde Güçlüğü ve KR-20) Sonuçları

MADDELER	MADDE AYIRT EDİCİLİĞİ	MADDE GÜÇLÜĞÜ
1	,311	64.1
2	,018	30.3
3	,343	52.4
4	,516	74.5
5	,034	24.1
6	,578	77.9
7	,628	68.3
8	,215	31.0
9	-,075	53.8
10	,223	33.1
11	,386	52.4
12	,377	42.1
13	-,019	15.9
14	,513	57.9
15	,558	62.1
16	,516	74.5
17	,260	20.0
18	,170	22.1
19	,528	68.3
20	,258	19.3
21	,200	22.1
22	,282	19.3
23	,434	80.0
24	,438	69.7
25	,360	78.6

ASB ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çözümlmeleri kapsamında ölçeğin KR 20 güvenirlik katsayısı .790 olarak tespit edilmiştir. Görünüş ve yapı geçerliği içinse, ön uygulama sürecine katılan öğrencilerden ölçek ve maddelerin ifade biçimleri ile ilgili yazılı geri bildirim alınmış ve iki ölçme değerlendirme uzmanı ile iki İngilizce öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Diğer taraftan, doğru yanlış şeklinde değerlendirilmesi gereken bir yapıya sahip olan aracın madde analizleri yapılmıştır. Buna göre, madde toplam test korelasyonu sonucu madde ayırt ediciliği değeri .20'nin altında beş madde bulunduğu belirlenmiştir. Bu ölçme aracındaki maddelerin aynı zamanda ön ölçümlerde yer alan maddeler olması ve bir bütün olarak ele alınmaları gerektiğinden bu maddeler ölçme aracından çıkartılmamıştır. Ancak, madde ayırt ediciliği hususunda sorunlu olan 2., 5., 9., 13. ve 18. maddeler (sözcükler) aktif sözcük bilgisi ölçümü ile ilgili çözümlmelere dâhil edilmemişlerdir. Çalışmanın ekler kısmında (Ek. 4) sunulan aktif sözcük bilgisi

ölçme aracı, araştırmacı tarafından Supatranont'dan (2005) uyarlanmış ve Pisamai Supatranont'dan bu konuda gerekli yazılı izin alınmıştır (Ek. 8).

Öğrenci Görüş Anketi

Çalışmanın 4. ve 5. araştırma sorularına dönük veriyi toplamak amacıyla kullanılan öğrenci görüş anketi hem beşli likert tipi sorular hem de yanıtın olumlu ve olumsuz olmasına göre farklılaşan açık uçlu 15 maddeden oluşmaktadır. Öğrenci görüş anketi veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda eğitim alan öğrencilerin derlem ve MAY kullanım süreçleriyle ilgili özdeğerlendirmelerini ve yaklaşıma dönük görüşlerini almak amacıyla kullanılmıştır. Öğrenci görüş anketi için asıl uygulama öncesinde ve asıl uygulamaya katılmayan öğrencilerle ön uygulama çalışması yapılmış ve katılımcılardan soruların ifade ediliş biçimleri ile ilgili yazılı geri bildirim alınmış ve bir ölçme değerlendirme uzmanı ile iki İngilizce öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur.

Anket kapsamında yanıtlanan her bir açık uçlu soru için alınan cevaplar ilgili indekslere işlenmiş ve soru bazında bir sınıflandırma yapılarak toplanan veriler çözümlemeye hazır hale getirilmiştir. Veriler, Yıldırım ve Şimşek'in de (2006) önerdiği doğrultuda, soru (tema, anlamlı bölümler) bazında kodlanmış, düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin güvenilirliği için konu alanı ve araştırma bilgisine sahip bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenci görüş anketinin uygulanmasının ardından, rastgele seçilmiş beş anketin sonuçları konu alanı uzmanı tarafından okunmuş ve incelenmiştir. Araştırmacının ve uzmanın işaretlemeleri karşılaştırılmış, Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği) X 100 (Miles ve Hubermann, 1994) formülü aracılığıyla anketin güvenilirlik katsayısı % 93 olarak belirlenmiştir. Çalışmanın ekler kısmında (Ek. 3) sunulan öğrenci görüş anketi, araştırmacı tarafından Supatranont'dan (2005) uyarlanmış ve Pisamai Supatranont'dan bu konuda gerekli yazılı izin alınmıştır (Ek. 8).

Öğrenci Gözlem Formu

15 maddeden oluşan öğrenci gözlem formu çalışmanın 6. araştırma sorusuna dönük veriyi toplamak amacıyla kullanılmıştır. Bir başka deyişle, amaç, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi ortamdaki çalışmalarlarıyla ilgili doğrudan gözleme dayalı dışsal bir veri elde etmektir. Bu kapsamda, bir İngilizce okutmanı farklı uygulamanın yapıldığı laboratuara davet edilmiş ve bir oturum boyunca gözlem formu doğrultusunda veri yönlendirmeli öğrenme (Deney 1) grubunu gözlemlemiştir. Öğrenci gözlem formu çalışmanın ekler bölümünde sunulmuştur. Çalışmanın ekler kısmında (Ek. 10) sunulan öğrenci gözlem anketi, araştırmacı tarafından Supatranont'dan (2005) uyarlanmış ve Pisamai Supatranont'dan bu konuda gerekli yazılı izin alınmıştır (Ek. 8).

Çevrimiçi Öğrenme Yönetim Sisteminin Geliştirilmesi

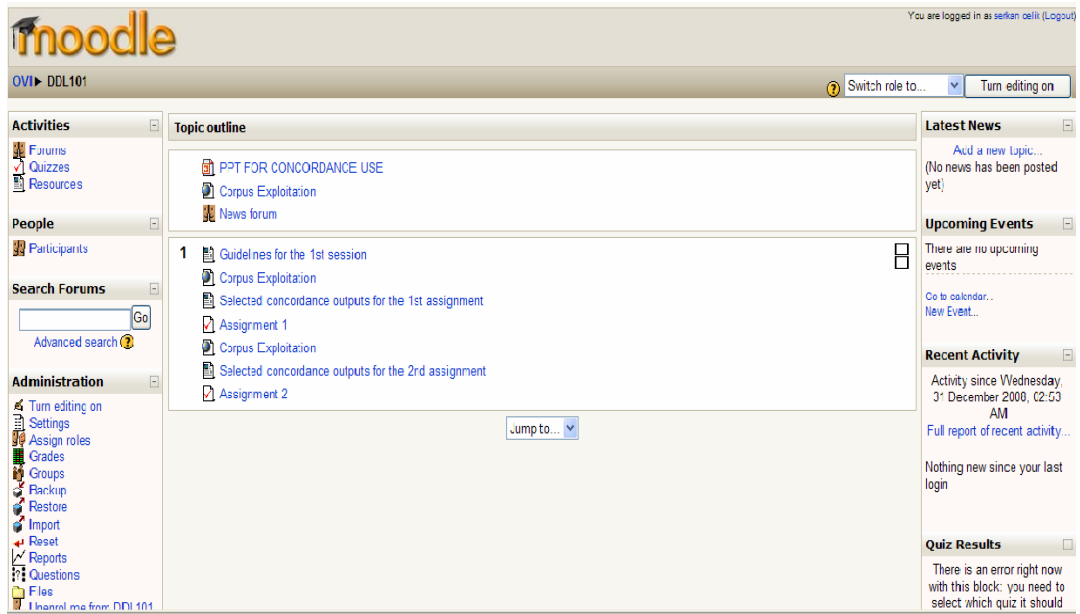
Bu çalışmada deney grupları için çevrimiçi ortamda açık kaynak kodlu bir öğrenme yönetim sistemi olan MOODLE (Modular-Object-Oriented-Dynamic-Learning-Environment, Esnek Nesne Yönelimli Dinamik Öğrenme Ortamı) üzerinden iki ayrı sözcük öğretimi dersi geliştirilmiştir.

Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda geliştirilen ve 1. deney grubunun yer aldığı dersin adı, 'Data-driven Learning' (Veri Yönlendirmeli Öğrenme), 2. deney grubunun yer aldığı dersin adı ise 'Online Dictionary Use' (Çevrimiçi Sözlük Kullanımı) olarak belirlenmiştir. Her iki derste, öğretilmesi hedeflenen aynı 50 sözcüğün aynı içerik ve sırayla 10'ar sözcük olarak sınıflandırıldığı beş alt parçaya (modüle) sahiptir. Modüllerdeki sözcük sayısının 10 olarak belirlenmesinde Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesinde görev yapan dört İngilizce okutmanının görüş ve onayları dikkate alınmıştır. Derslerdeki her bir parça yaklaşık 80 dakikalık bir oturum süresine sahiptir. Çalışmaya katılan 68 öğrenci, iki saati pazartesi, iki saati çarşamba günü olmak üzere haftada dört saatlik, katılım mecburiyeti bulunan, yabancı

dil (İngilizce) dersinin kayıtlı öğrencileridir. Dolayısıyla, oturum süreleri öğrencilerin ders sürelerine uygun olarak belirlenmiştir.

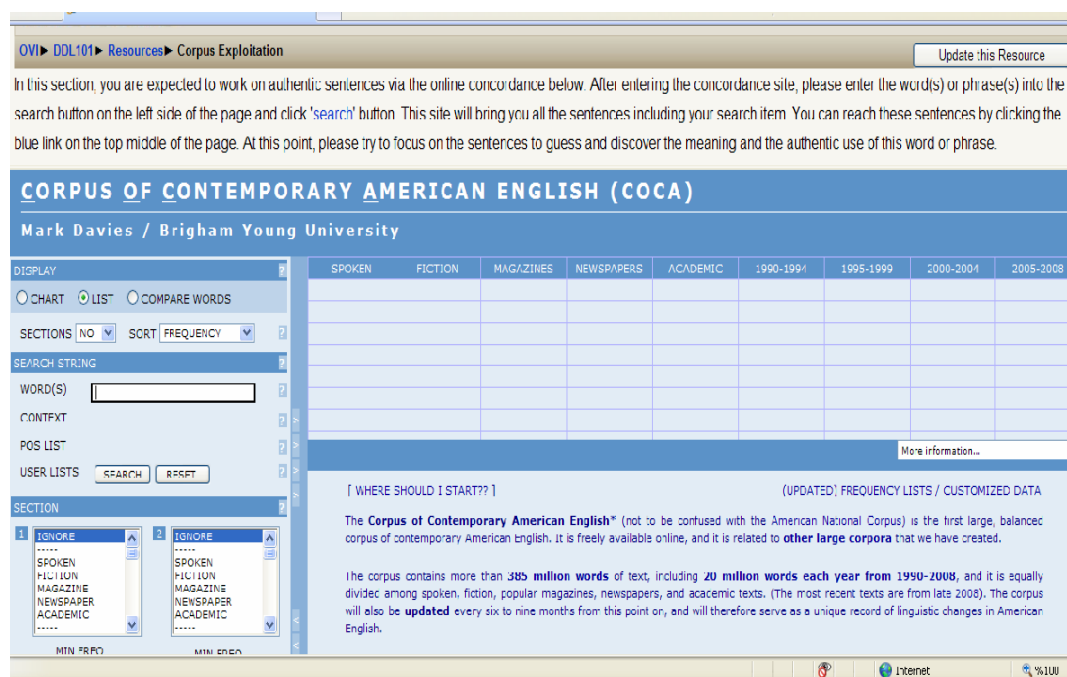
Derslerde aynı etkinlikler aynı sıra ve içerikte sunulmuştur. Derslerin her bir oturumu üç aşama altında tanımlanabilir. Her iki derste de bütün oturumların ilk aşaması, oturumun amacını ve hedeflenen sözcüklerin tanıtılmasını sağlayan bir yönergeden oluşmaktadır. Bir sonraki aşama ileride ayrıntılı olarak tanımlanacak olan derslerin kendilerine özgü etkinliklerini içermektedir. Derslerin birbirinden farklılaştıkları tek boyut, sözcük öğrenimi sürecinde yararlandıkları çevrimiçi kaynaklardır. Üçüncü aşama ise her iki derste de yer alan ve öğrencilerin aktif ve pasif sözcük bilgilerini de ölçmeyi amaçlayan iki eşleştirmeli 'küçük sınav' (quiz) etkinliğidir. Küçük sınav etkinliklerinde, her iki grupta da, öğrencilerin soruları yanıtlama girişimleri tek bir kereyle sınırlandırılmış, aynı soruya ikinci bir kez yanıtlama olanağı sunulmamıştır.

DDL dersinin ilk oturumuna ve bu derste kullanılan COCA derlemine ait ekran görüntüleri aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3: DDL dersi giriş sayfası görüntüsü

‘Data-driven Learning’ (DDL) dersine ait oturumlarda kendine özgü iki alt birim (etkinlik) bulunmaktadır. Bunların ilki, Amerika’lı Dilbilimci Mark Davies tarafından 1999 yılında geliştirilmeye başlanan, içerdiği 385 milyondan fazla sözcük ve oluşturulduğu kaynakların çeşitliliği bakımından şu anda Dünyanın en büyük İngilizce derlemi olarak nitelendirilen, ‘The Corpus of Contemporary American English’ (COCA) adlı derlemin çevrimiçi bağlantı sayfasıdır.

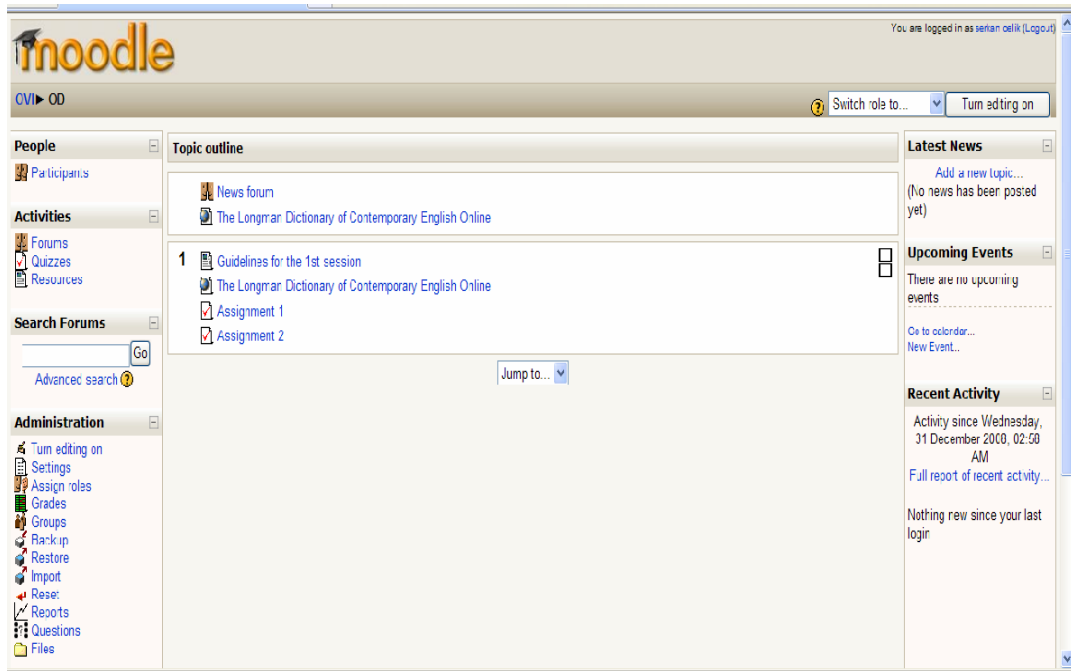


Sekil 4: DDL dersine ait derlem analiz sayfası görüntüsü

Bu bağlantı sayfası DDL dersinde MOODLE öğrenme yönetim sisteminin kendi ara yüzüne eklenmiş olarak sunulmuştur. Çalışmanın çeşitli boyutları ve COCA derleminin çalışmada kullanılabilmesi hususunda, sıklıkla Mark Davies'in görüş ve onayına başvurulmuştur. DDL dersinin ikinci özgün etkinliği ise, alan yazında veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının önemli bir bileşeni olduğu belirtilen (Tribble ve Johns, 1990) ve gerekliliği önemle vurgulanan öğretici tarafından derlemden seçilen örnek cümlelerle öğrenimin desteklenmesini amaçlayan bölümdür. Oturumun bu bölümü, araştırmacı tarafından her bir hedef sözcük için COCA derleminden seçilmiş

altışar cümlelerin yer aldığı, ‘seçilmiş MAY çıktıları’ (Selected Concordance Outputs) sayfalarından oluşmaktadır. Burada altı cümlelerin seçilmiş olmasının nedeni, araştırmacının görüş aldığı konu alanı uzmanlarının bir sözcüğün özgün bağlamlar aracılığıyla edinilebilmesi için gerekli en az cümle sayısı önerileridir.

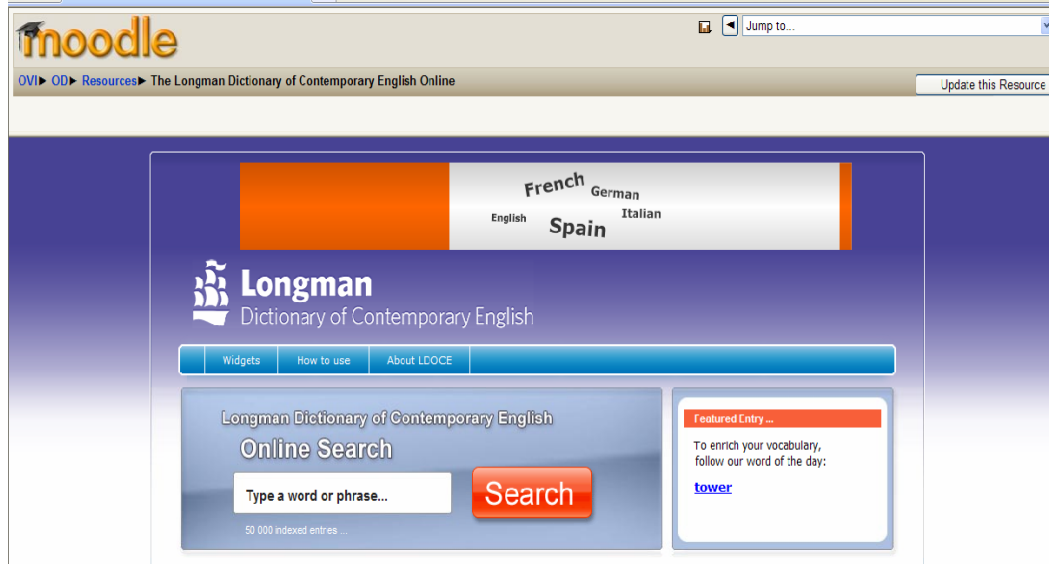
‘Online Dictionary Use’ (ODU) dersinin ilk oturumuna ait ekran görüntüsü aşağıda verilmiştir.



Şekil 5: ODU dersi giriş sayfası görüntüsü

2. Deney grubunun yer aldığı ‘Online Dictionary Use’ (ODU) dersinin, DDL dersiyle farklılaştığı tek bir etkinlik söz konusudur. Bu etkinlik derlemler aracılığıyla sözcük ediniminin geleneksel dil öğretim yöntemlerindeki en önemli muadili olan tek dilli sözlük kullanımı yöntemidir. Dolayısıyla, ODU dersine ait bütün oturumlarda tek dilli bir İngilizce sözlüğün çevrimiçi bağlantısı yer almaktadır. Bu doğrultuda Longman Dictionary of Contemporary English sözlüğü MOODLE öğrenme yönetim sisteminin kendi ara yüzüne eklenmiştir. ‘Online Dictionary Use’ (ODU) dersinde kullanılan Longman

Dictionary of Contemporary English sözlüğüne ait ekran görüntüsü aşağıda verilmiştir.



Şekil 6: ODU dersine ait sözlük kullanım sayfası görüntüsü

Bu sözlüğün seçilmiş olmasının temeli, araştırmacının 2007-2008 öğretim yılında misafir öğrenci olarak bulunduğu Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Boston Üniversitesi'nde lisans üstü eğitim gören ve ana dili İngilizce olmayan 25 öğrenciden elde ettiği en sık kullanılan çevrimiçi sözlükler araştırmasının sonuçlarına dayanmaktadır. Buna göre, Longman Dictionary of Contemporary English sözlüğü, görüşlerine başvurulmuş 27 öğrencinin en sık başvurdukları dört sözlük arasında yer almaktadır. Görüşmelerde öne çıkan diğer sözcüklerden birisi (www.dictionary.com) pasif sözcük bilgisi ölçme aracının oluşturulmasında kullanıldığı için kapsam dışında bırakılmış, diğer sözlüklerin ise (www.askoxford.com ve <http://dictionary.cambridge.org/>) çalışmanın hedef sözcüklerinin tamamını içermedikleri ve/veya işlevsel sonuç sayfalarına sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Deneysel Uygulama

Çevrimiçi deneysel uygulama süreci için 26 Ekim 2008 tarihinde ön ölçümler yapılmış ve 3 Kasım 2008 tarihinde başlayan uygulama toplam beş hafta sürmüştür. Deneysel uygulama için Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığından yazılı izin alınmıştır. Dersin yürütücüsü araştırmacının kendisidir. Her bir derse 34'er öğrenci, adları 'kullanıcı adı', kimlik numaraları ise 'derse giriş şifreleri' olarak belirlenerek, araştırmacı tarafından atanmışlardır. Derse dışarıdan kayıt olanağı sunulmamış ve misafir kullanıcı girişine izin verilmemiştir. Her iki öğrenci grubuna da deney uygulamasına başlanmadan önce, yer alacakları derslerin içerik, amaç ve gereklilikleri ile ilgili bir sunum yapılmıştır. Bu yöntemle öğrencilerin yer alacakları çevrimiçi dersler ile ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Uygulama, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Morfoloji Yerleşkesinde bulunan Dekanlık Binasındaki Olcay Tiryaki Öğrenme Merkezindeki çevrimiçi odasında gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi odasında 34 adet çevrimiçi bağlantılı bilgisayar, masa ve sandalye bulunmaktadır. Çevrimiçi odasının ve bilgisayarların yerleştirilme şekilleri, öğrencilerin birbirlerinin ekranlarını görmelerine olanak vermeyecek bir biçimdedir. Uygulama esnasında, deney gruplarındaki öğrencilerin kendi aralarında etkileşimlerine izin verilmemiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma sonucu elde edilen bulgular, SPSS 17.0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) programı ile çözümlenmiştir. Bu çalışmada ön ölçüm kullanılmış olmasından ve deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelendiğinden, temel olarak uygulanması gereken veri analiz yöntemi 'Kovaryans' analizidir.

Kovaryans Analizi (ANCOVA), bir araştırmada etkisi test edilen bir faktör ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayan bir teknik olarak bilinmektedir (Büyüköztürk,1999). ANCOVA deseni faktör

(bağımsız değişken) ve bağımlı değişkene ek olarak, bağımlı değişken ile ilişkisi olan, onu etkileyen ve hata kontrolü ile grupların bağımlı değişkendeki ortalamalarını ayarlamak için kullanılan başka değişkenlerin varlığını gerektirir. Söz konusu bu değişkenlere ortak değişkenler (covariates ya da concomitants) adı verilmektedir. Deneysel desen ile kontrol altına alınamayan dış etkenler, doğrusal bir regresyon yöntemi ile ortadan kaldırılabilir. ANCOVA, varyans analizi ve regresyon analizini birlikte kullanarak deneydeki işlemin gerçek etkisini belirleyebilmektedir.

ANCOVA'ya genellikle ön ölçüm son ölçüm kontrol gruplu desenlerde, deney ve kontrol grubunun son ölçümleri (bu çalışmada izleme ölçümleri arasındaki farka da bakılmıştır) arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için başvurulmaktadır. Bu çalışmada deney gruplarının ön ölçüm sonuçları ortak değişken olarak tanımlanmaktadır. ANCOVA'nın araştırma soruları aşağıdaki gibi oluşturulmalıdır:

1. Grupların bağımlı değişkene ilişkin ortalama puanları, dış etkenle ilgili olarak başlangıçta gruplar arasında fark olmadığı varsayıldığında, farklılık göstermekte midir?

2. İşlem öncesindeki dış etkene bağlı grup değerleri sabit tutulduğunda, uygulanan işlem ile bağımlı değişken arasında bir ilişki var mıdır?

ANCOVA'nın varsayımları ise;

- a) Gruplar-içi regresyon eğimlerinin homojen olması,
- b) Seçkisiz bir desende bağımlı değişken (Y) ve ortak değişken (X) arasındaki Pearson ilgileşim katsayısının $r \geq 0.3$ olması,
- c) X ve Y değişkenleri arasındaki ilişkinin doğrusal olması,
- d) Bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkenin evrendeki dağılımı normal ve grupların bu değişkene ilişkin varyansları eşit ve deneklerin değişkenlerden elde ettikleri değerler birbirinden bağımsızdır.

Bu alışmada, ANCOVA'nın yukarıda sıralanan bütün varsayımları test edilmiş ve sonuçlar çalışmanın ekler bölümünde (Ek. 6) sunulmuştur.

Diğerk taraftan, çalışmada ortalama puanlar arasındaki farkı incelemek için ilişkisiz örneklemeler için t-testi, ortalama değerkler arasında ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için de kısmi korelasyon analizi yöntemleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmada, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının yabancı dilde sözcük öğrenimi üzerindeki etkisi çevrimiçi sözlük kullanımı yöntemiyle karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımına dönük öğrenci görüşleri ve öğretmen gözlem formları değerlendirilmiştir.

Bu bölümde, araştırmanın deneysel kısmında uygulanan iki farklı öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve kalıcılığına, veri yönlendirmeli öğrenme grubuna dönük öğrenci görüş anketine ve misafir öğretim elemanı gözlem formuna ilişkin bulguların nicel ve nitel çözümlemeleri araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yorumlanmıştır.

4.1. Sözcük Bilgisi Ölçeğine Dönük Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde, her iki deney grubunda da uygulanmış olan, Sözcük Bilgisi Ölçeğinin (SBÖ) hem genel olarak ön ve son ölçüm sonuçları hem de ölçme aracında da yer alan 'akademik sözcükler' ve 'edat öbekleri' sözcük türlerinin ayrıntılı ön ve son ölçümlerinin tanımlayıcı istatistik çözümlemeleri ve söz konusu ölçümler arasındaki farkların istatistikî olarak anlamlı olup olmadığı ile ilgili ileri düzey Kovaryans (ANCOVA) çözümlemeleri sunulmuştur.

Çalışma kapsamında eğitim verilen toplam 68 öğrenci, deneysel uygulama öncesi 34'ü veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda eğitim alacak grubu (D1), 34'ü ise çevrimiçi sözlükle çalışacak grubu (D2) oluşturmak üzere yansız olarak iki gruba ayrılmışlardır.

Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda (D1) ve çevrimiçi sözlük kullanarak (D2) sözcük ve ilişkili sözcükleri öğrenmeye çalışan

öğrencilerin, sözcük bilgisi ölçeği ön ölçüm ortalamaları birbirine oldukça yakın değerlere sahiptir ($D1: \bar{X}: 41,68$ / $D2: \bar{X}: 42,88$). Bu durum grupların işlem öncesi ön öğrenme düzeylerinin birbirine çok yakın olduğunu göstermesi açısından da önem taşımaktadır. Diğer taraftan, grupların son ölçüm ortalamalarında, D1 grubu lehine bir fark gözlenmektedir ($D1: \bar{X}: 78,71$ / $D2: \bar{X}: 66,91$). Bu fark, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan grubun daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir. İzleme ölçümü söz konusu olduğunda ise, her iki grubun da izleme ölçümü ortalamaları son ölçüm ortalamalarına kıyasla düşüş göstermiş olmakla beraber, bu düşüşün (veya sözcüklerin anlam ve anlamsal ilişkilerini unutma oranının) veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan grupta (D1) çevrimiçi sözlük kullanan gruba (D2) kıyasla daha az olduğu görülmektedir ($D1: \bar{X}: 67,15$ / $D2: \bar{X}: 55,82$). Başka bir ifadeyle, uygulanan işlemin öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisi söz konusu olduğunda da veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının öğrenme üzerinde daha uzun süreli bir etki bıraktığı söylenebilir. Sözcük bilgisi ölçeği ön ölçüm, son ölçüm ve izleme ölçümü olarak uygulandığında her iki grubun gösterdikleri başarıya ilişkin tanımlayıcı istatistik bulguları Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11
Grupların Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup		SBÖ Ön Ölçüm	SBÖ Son Ölçüm	SBÖ İzleme Ölçümü
D1	$\bar{X}$	41.68	78.71	67.15
	Std. Sapma	9.55	16.72	12.94
D2	$\bar{X}$	42.88	66.91	55.82
	Std. Sapma	8.89	14.80	9.62

Grupların sözcük bilgisi ölçeği kapsamında yer alan akademik sözcüklerin ve edat öbeklerinin ön, son ve izleme ölçümünde gösterdikleri başarıya ilişkin tanımlayıcı istatistik bulgularına göre, her iki grubun da, akademik sözcükler ve edat öbekleri ön ölçüm ortalamaları birbirine oldukça yakın değerlere sahiptir ($D1: \bar{X}_{as}: 24.71$ / $\bar{X}_{eö}: 16.96$), ($D2: \bar{X}_{as}: 24.88$ / $\bar{X}_{eö}:$

18.00). Grupların son ölçüm ortalamalarında, her iki sözcük grubu içinde D1 grubu lehine bir fark gözlenmektedir (D1: $\bar{X}$ as: 46.40 / $\bar{X}$ eö: 32.31), (D2: $\bar{X}$ as: 38.91 / $\bar{X}$ eö: 28.00). Diğer taraftan, her iki grubun da izleme ölçümü ortalamaları son ölçüm ortalamalarına kıyasla düşüş göstermiş olmakla beraber, bu düşüşün veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan grupta (D1) çevrimiçi sözlük kullanan gruba (D2) kıyasla daha az olduğu görülmektedir (D1: $\bar{X}$ as: 39.65 / $\bar{X}$ eö: 27.50), (D2: $\bar{X}$ as: 33.20/ $\bar{X}$ eö: 22.61). Bu sonuçlar, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan öğrenci grubunun sözcük bilgisi ölçeği kapsamında, her iki sözcük türünü edinebilme oranları bakımından, daha başarılı olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Elde edilen bilgiler Çizelge 12’de sunulmuştur.

Çizelge 12
Grupların Sözcük Türü Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve İzleme Ölçümleri Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup		SBÖ Ön Ölçüm Akd. S.	SBÖ Son Ölçüm Akd. S.	SBÖ İzleme Ölçümü Akd. S.	SBÖ Ön Ölçüm Edat Ö.	SBÖ Son Ölçüm Edat Ö.	SBÖ İzleme Ölçümü Edat Ö.
D1	$\bar{X}$	24.71	46.40	39.65	16.96	32.31	27.50
	Std. S.	6.03	9.87	8.00	4.72	7.75	6.22
D2	$\bar{X}$	24.88	38.91	33.20	18.00	28.00	22.61
	Std. S.	6.63	8.51	6.30	3.59	6.91	4.35

Grupların, sözcük türü ayrımı olmaksızın, sözcük bilgisi ölçeğinin (SBÖ) tamamından elde ettikleri son ölçüm puanlarının ortalamaları Çizelge 13’te sunulmuştur. Buna göre, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda eğitim alan öğrenci grubunun (D1) son ölçüm ortalaması ($\bar{X}$: 79.33) çevrimiçi sözlük kullanılan gruba ($\bar{X}$: 66.33) kıyasla daha yüksek görünmektedir.

Çizelge 13
Grupların Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup	N	SBÖ Ön Ölçüm Ort.	Std. Sapma	SBÖ Son Ölçüm Ort.	Std. Sapma	SBÖ Düzeltilmiş Son Ölçüm Ort.
D1	32	41.68	9.55	78.71	16.72	79.33
D2	34	42.88	8.89	66.91	14.80	66.33

Sözcük bilgisi ölçeği (SBÖ) son ölçüm ortalamalarında gözlenen bu farkın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ön ölçüm puanları kontrol edilerek son ölçüm puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonuçlarına göre (Çizelge 14), düzeltilmiş son ölçüm puanları ortalamalarında D1 grubu lehine gözlenen bu fark anlamlıdır $\{F(1,63) = 16.73, p < .05\}$. Gruplar arasında, veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine, 13 birimlik, belirgin bir ortalama farkı oluşmuştur. Dolayısıyla, sözcük türü ayrımı olmaksızın, SBÖ düzeltilmiş son ölçüm ortalamalarına bakıldığında, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan öğrenci grubu daha etkili bir öğrenme düzeyine ulaşmıştır.

Çizelge 14
Grupların Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Son Ölçüm Puanlarının Ön Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Düzeltilmiş Model	7745.336	2	3872.668	23.347	.001
SBÖ Ön ölçüm (Reg.)	5447.267	1	5447.267	32.840	.001
Grup	2775.046	1	2775.046	16.730	.001
Hata	10449.937	63	165.872		
Toplam	18195.273	65			

Grupların akademik sözcükler bakımından sözcük bilgisi ölçeğinden elde ettikleri son ölçüm puanları ortalamalarına göre veri yönlendirmeli öğrenme grubu ($\bar{X}$: 46.47), çevrimiçi sözlük kullanan gruba ($\bar{X}$: 38.84) göre daha başarılı görünmektedir. Bulgular Çizelge 15'te görselleştirilmiştir.

Çizelge 15
Grupların Akademik Sözcükler Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup	N	SBÖ Ön Ölçüm (Akd. S) Ort.	Std. Sapma	SBÖ Son Ölçüm (Akd. S) Ort.	Std. Sapma	SBÖ Düzeltilmiş Son Ölçüm (Akd. S) Ort.
D1	32	24.71	6.03	46.40	9.87	46.47
D2	34	24.88	6.63	38.91	8.51	38.84

Sözcük bilgisi ölçeğinde (SBÖ) yer alan 'akademik sözcükler'in son ölçüm ortalamalarında gözlenen bu farkın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için SBÖ akademik sözcükler ön ölçüm puanları kontrol edilerek SBÖ akademik sözcükler son ölçüm puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonuçlarına göre (Çizelge 16), düzeltilmiş son ölçüm puanları ortalamalarında veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine gözlenen bu fark anlamlıdır $\{F(1,63) = 17.456, p < .05\}$. Gruplar arasında, veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine, yedi birimin üzerinde bir ortalama farkı gözlenmektedir. Dolayısıyla, akademik sözcükler bakımından, SBÖ düzeltilmiş son ölçüm ortalamalarına bakıldığında, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan öğrenci (D1) grubu daha yüksek bir başarı düzeyi elde etmiştir.

Çizelge 16
Grupların Akademik Sözcükler Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Son Ölçüm Puanlarının Ön Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Düzeltilmiş Model	2871.473	2	1435.736	26.075	.001
SBÖ Ön ölçüm Akd. S. (Reg.)	1945.563	1	1945.563	35.334	.001
Grup	961.169	1	961.169	17.456	.001
Hata	3468.891	63	55.062		
Toplam	6340.364	65			

Grupların edat öbekleri bakımından sözcük bilgisi ölçeğinden elde ettikleri son ölçüm puanları ortalamalarına göre veri yönlendirmeli öğrenme

grubunun ($\bar{X}$: 32.71) ortalamasının, çevrimiçi sözlük kullanan gruba ($\bar{X}$: 27.61) kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bulgular Çizelge 17’de ortaya konulmuştur.

Çizelge 17
Grupların Edat Öbekleri Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup	N	SBÖ Ön Ölçüm (Edt. Ö) Ort.	Std. Sapma	SBÖ Son Ölçüm (Edt. Ö) Ort.	Std. Sapma	SBÖ Düzeltilmiş Son Ölçüm (Edt. Ö) Ort.
D1	32	16.96	4.72	32.31	7.75	32.72
D2	34	18.00	3.59	28.00	6.91	27.61

Sözcük bilgisi ölçeğinde yer alan ‘edat öbekleri’nin son ölçüm ortalamalarında gözlenen farkın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için SBÖ edat öbekleri ön ölçüm puanları kontrol edilerek SBÖ edat öbekleri son ölçüm puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonuçlarına göre (Çizelge 18), düzeltilmiş son ölçüm puanları ortalamalarında veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine gözlenen bu fark anlamlıdır $\{F(1,63) = 9.64, p < .05\}$. Her iki grup arasında, yaklaşık beş birimlik bir ortalama farkı görünmektedir. Gruplar arasında, veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine, beş birimin üzerinde bir ortalama farkı meydana gelmiştir. Dolayısıyla, edat öbekleri bakımından, SBÖ düzeltilmiş son ölçüm ortalamalarına bakıldığında, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan öğrencilerin daha etkili bir öğrenme düzeyine ulaştıkları ifade edilebilir.

Çizelge 18
Grupların Edat Öbekleri Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde
Ettikleri Son Ölçüm Puanlarının Ön Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans
Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Düzeltilmiş Model	976.935	2	488.467	11.115	.001
SBÖ Ön ölçüm Edat Ö. (Reg.)	670.355	1	670.355	15.254	.001
Grup	424.036	1	424.036	9.649	.003
Hata	2768.520	63	43.945		
Toplam	3745.455	65			

4.2. Sözcük Bilgisi Ölçeği Üzerinden Öğrenmenin Kalıcılığına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde, deney gruplarının sözcük bilgisi ölçeğinin hem genel olarak izleme ölçümü sonuçları hem de ölçme aracında da yer alan ‘akademik sözcükler’ ve ‘edat öbekleri’ sözcük türlerinin ayrıntılı izleme ölçümlerinin tanımlayıcı istatistik çözümlemeleri ve söz konusu ölçümler arasındaki farkların istatistikî olarak anlamlı olup olmadığı ile ilgili ileri düzey (Kovaryans) çözümlemeleri sunulmuştur.

Grupların, sözcük türü ayrımı olmaksızın, sözcük bilgisi ölçeğinin tamamından elde ettikleri izleme ölçümü puanlarının ortalamaları Çizelge 19’da sunulmuştur. Buna göre, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda eğitim alan öğrenci grubunun (D1) SBÖ izleme ölçümü puanları ortalaması ($\bar{X}$: 65.87) çevrimiçi sözlük kullanılan gruba ($\bar{X}$: 57.03) kıyasla daha yüksek görünmektedir.

Çizelge 19
Grupların Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Son Ölçüm ve İzleme
Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup	N	SBÖ Son Ölçüm Ort.	Std. Sapma	SBÖ İzleme Ölçümü Ort.	Std. Sapma	SBÖ Düzeltilmiş İzleme Ölçümü Ort.
D1	32	78.71	16.72	67.15	12.94	65.87
D2	34	66.91	14.80	55.82	9.62	57.03

Grupların sözcük bilgisi ölçeğine ait izleme ölçümü puanları ortalamalarında gözlenen bu farkın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ön ve son ölçüm puanları kontrol edilerek izleme ölçümü puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonuçlarına göre (Çizelge 20), düzeltilmiş izleme ölçümü puanları ortalamalarında veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine gözlenen bu fark anlamlıdır $\{F(1,62) = 20.07, p < .05\}$. Gruplar arasında, yaklaşık dokuz birimlik bir ortalama farkı söz konusudur. Bu farklılık ise, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda öğrenim gören öğrencilerin, çevrimiçi sözlük kullanan gruba kıyasla, öğrenme düzeylerindeki kalıcılığın daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 20
Grupların Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri İzleme Ölçümü
Puanlarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi
Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Düzeltilmiş Model	7237.016	3	2412.339	47.764	.001
SBÖ Ön ölçüm (Reg.)	1370.991	1	1370.991	27.146	.001
SBÖ Son ölçüm (Reg.)	782.171	1	782.171	15.487	.001
Grup	1014.051	1	1014.051	20.078	.001
Hata	3131.302	62	50.505		
Toplam	10368.318	65			

Grupların akademik sözcükler bakımından sözcük bilgisi ölçeğinden elde ettikleri izleme ölçümü puanları ortalamalarına göre veri yönlendirmeli

öğrenme grubu ($\bar{X}$: 38.75), çevrimiçi sözlük kullanan gruba ($\bar{X}$: 34.053) göre daha başarılı görünmektedir. Bulgular Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21
Grupların Akademik Sözcükler Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup	N	SBÖ Son Ölçüm (Akd. S) Ort.	Std. Sapma	SBÖ İzleme Ölçümü (Akd. S) Ort.	Std. Sapma	SBÖ Düzeltilmiş İzleme Ölçümü (Akd. S) Ort.
D1	32	46.4063	9.87293	39.6563	8.00246	38.756
D2	34	38.9118	8.51511	33.2059	6.30911	34.053

SBÖ’ nün ‘akademik sözcükler’ bölümüne ait izleme ölçümü ortalamalarında gözlenen farkın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için SBÖ akademik sözcükler ön ve son ölçüm puanları kontrol edilerek SBÖ akademik sözcükler izleme ölçümü puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonuçlarına göre (Çizelge 19), düzeltilmiş izleme ölçümü puanları ortalamalarında veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine gözlenen bu fark anlamlıdır $\{F(1,62) = 15.766, p < .05\}$. Gruplar arasında, yaklaşık beş birimlik bir ortalama farkı oluşmuştur. Bu farklılık, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda öğrenim gören öğrencilerin, çevrimiçi sözlük kullanan gruba kıyasla, akademik sözcükleri öğrenme düzeylerindeki kalıcılığın daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bulgular çizelge 22’de sunulmuştur.

Çizelge 22
Grupların Akademik Sözcükler Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri İzleme Ölçümü Puanlarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Düzeltilmiş Model	2862.048	3	954.016	52.688	.001
SBÖ Ön ölçüm Akd. S. (Reg.)	714.617	1	714.617	39.467	.001
SBÖ Son ölçüm Akd. S. (Reg.)	212.453	1	212.453	11.733	.001
Grup	285.480	1	285.480	15.766	.001
Hata	1122.618	62	18.107		
Toplam	3984.667	65			

Grupların SBÖ' nün 'edat öbekleri' bölümüne ait izleme ölçümü puanları ortalamalarına göre veri yönlendirmeli öğrenme grubu ($\bar{X}$: 27.02), çevrimiçi sözlük kullanan gruba ($\bar{X}$: 23.06) göre daha başarılı görünmektedir. Bulgular Çizelge 23'te verilmiştir.

Çizelge 23
Grupların Edat Öbekleri Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup	N	SBÖ Son Ölçüm (Edt.Ö) Ort.	Std. Sapma	SBÖ İzleme Ölçümü (Edt. Ö) Ort.	Std. Sapma	SBÖ Düzeltilmiş İzleme Ölçümü (Edt. Ö) Ort.
D1	32	32.31	7.75	27.50	6.22	27.02
D2	34	28.00	6.91	22.61	4.35	23.06

Sözcük bilgisi ölçeğinin 'edat öbekleri' bölümüne ait izleme ölçümü ortalamalarında gözlenen farkın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için SBÖ edat öbekleri ön ve son ölçüm puanları kontrol edilerek SBÖ edat öbekleri izleme ölçümü puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonuçlarına göre (Çizelge 24), düzeltilmiş izleme ölçümü puanları ortalamalarında veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine gözlenen bu fark anlamlıdır $\{F(1,62) = 11.676, p < .05\}$. Gruplar arasında, veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine, yaklaşık dört birimlik bir ortalama farkı meydana gelmiştir. Bu sonuç ise, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda

öğrenim gören öğrencilerin, çevrimiçi sözlük kullanan gruba kıyasla, edat öbeklerini öğrenme düzeylerindeki kalıcılığın daha yüksek olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bulgular Çizelge 24'te görselleştirilmiştir.

Çizelge 24
Grupların Edat Öbekleri Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri İzleme Ölçümü Puanlarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Düzeltilmiş Model	1048.362	3	349.454	18.477	.001
SBÖ Ön Ölçüm Edat Öbekleri (Reg.)	121.504	1	121.504	6.424	.014
SBÖ Son Ölçüm Edat Öbekleri (Reg.)	251.714	1	251.714	13.309	.001
Grup	220.830	1	220.830	11.676	.001
Hata	1172.622	62	18.913		
Toplam	2220.985	65			

4.3. İlişkili Sözcük Bilgisi Ölçme Aracına Dönük Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde, deney gruplarının ilişkili sözcük bilgisi ölçme (İSB) aracının hem genel olarak ön ve son ölçüm sonuçları hem de ölçme aracında da yer alan 'akademik sözcükler' ve 'edat öbekleri' sözcük türlerinin ayrıntılı ön ve son ölçümlerinin tanımlayıcı istatistik çözümlemeleri ve söz konusu ölçümler arasındaki farkların istatistikî olarak anlamlı olup olmadığı ile ilgili ileri düzey (Kovaryans) çözümlemeleri sunulmuştur.

Grupların ilişkili sözcük bilgisi ölçme aracı ön ölçüm sonuçlarına göre her iki grubunda, ön ölçüm ortalamaları birbirine oldukça yakın değerlere sahiptir ($D1: \bar{X}: 5.56 / D2: \bar{X}: 4.97$). Bu durum grupların işlem öncesi ön öğrenme düzeylerinin birbirine çok yakın olduğunu göstermesi açısından dikkate değerdir. Grupların son ölçüm ortalamalarında ise, D1 grubu lehine bir fark gözlenmektedir ($D1: \bar{X}: 15.53 / D2: \bar{X}: 14.38$). İzleme ölçümü söz konusu olduğunda ise, her iki grubun da izleme ölçümü ortalamaları son ölçüm ortalamalarına kıyasla düşüş göstermiş olmakla beraber, bu düşüşün veri

yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan grupta (D1) çevrimiçi sözlük kullanan gruba (D2) kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir (D1: $\bar{X}$: 14.31/ D2: $\bar{X}$: 11.38). Elde edilen tanımlayıcı istatistik bulguları Çizelge 25'te görselleştirilmiştir.

Çizelge 25
Grupların İlişkili Sözcük Bilgisi Ölçme Aracından Elde Ettikleri Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup		İSB Ön Ölçüm	İSB Son Ölçüm	İSB İzleme Ölçümü
D1	$\bar{X}$	5.56	15.53	14.31
	Std. Sapma	3.31	3.64	3.44
D2	$\bar{X}$	4.97	14.38	11.38
	Std. Sapma	3.62	3.77	3.70

Grupların ilişkili sözcük bilgisi ölçme aracı kapsamında yer alan akademik sözcüklerin ve edat öbeklerinin ön ölçüm, son ölçüm ve izleme ölçümü sonuçları incelendiğinde her iki grubun da, akademik sözcükler ve edat öbekleri ön ölçüm ortalamalarının birbirine oldukça yakın değerlere sahip olduğu anlaşılmıştır (D1: $\bar{X}_{as}$: 3.68 / $\bar{X}_{eö}$: 1.87), (D2: $\bar{X}_{as}$: 3.11 / $\bar{X}_{eö}$: 1.85). Grupların son ölçüm ortalamalarında, her iki sözcük grubu için de D1 grubu lehine bir fark gözlenmektedir (D1: $\bar{X}_{as}$: 9.96/ $\bar{X}_{eö}$: 5.56), (D2: $\bar{X}_{as}$: 9.11/ $\bar{X}_{eö}$: 5.26). Diğer taraftan, her iki grubun da izleme ölçümü ortalamaları son ölçüm ortalamalarına kıyasla düşüş göstermiş olmakla beraber, bu düşüşün veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan grupta (D1) çevrimiçi sözlük kullanan gruba (D2) kıyasla daha az olduğu görülmektedir (D1: $\bar{X}_{as}$: 9.59 / $\bar{X}_{eö}$: 4.71), (D2: $\bar{X}_{as}$: 7.52/ $\bar{X}_{eö}$: 3.85). Başka bir ifadeyle, uygulanan işlemin öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisi söz konusu olduğunda da veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının öğrenme üzerinde daha kalıcı bir etki bıraktığı söylenebilir. Elde edilen bilgiler Çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 26
Grupların Sözcük Türü Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Ölçme Aracından Elde Ettikleri Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup		İSB Ön Ölçüm (Akd. S)	İSB Ön Ölçüm (Edt. Ö)	İSB Son Ölçüm (Akd. S)	İSB Son Ölçüm (Edt. Ö)	İSB İzleme Ölçümü (Akd. S)	İSB İzleme Ölçümü (Edt. Ö)
D1	$\bar{X}$	3.68	1.87	9.96	5.56	9.59	4.71
	Std.Sapma	2.27	1.43	2.41	1.60	2.32	1.54
D2	$\bar{X}$	3.11	1.85	9.11	5.26	7.52	3.85
	Std.Sapma	2.57	1.39	2.62	1.62	2.63	1.59

Grupların, sözcük türü ayrımı olmaksızın, ilişkili sözcük bilgisi ölçme aracının tamamından elde ettikleri son ölçüm puanlarının ortalamaları Çizelge 27’de sunulmuştur. Buna göre, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda eğitim alan öğrenci grubunun (D1) son ölçüm ortalaması ($\bar{X}$: 15.39) çevrimiçi sözlük kullanılan gruba ($\bar{X}$: 14.50) kıyasla daha yüksek görünmektedir.

Çizelge 27
Grupların İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup	N	İSB Ön Ölçüm Ort.	Std. Sapma	İSB Son Ölçüm Ort.	Std. Sapma	İSB Düzeltilmiş Son Ölçüm Ort.
D1	32	5.56	3.31	15.53	3.64	15.39
D2	34	4.97	3.62	14.38	3.77	14.50

İlişkili sözcük bilgisi son ölçüm ortalamalarında gözlenen bu farkın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ön ölçüm puanları kontrol edilerek son ölçüm puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonuçlarına göre (Çizelge 28), düzeltilmiş son ölçüm puanları ortalamalarında veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine gözlenen bu fark anlamlı değildir { $F(1,63) = 1.114, p > .05$ }. Gruplar arasında, veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine, çok küçük bir ortalama farkı söz konusudur (.892). Ancak, akademik sözcükler bakımından, İSB düzeltilmiş son ölçüm ortalamalarına bakıldığında,

her iki grubun da, son ölçümlerinde ön ölçümlerine kıyasla oldukça belirgin bir artış gözlenmektedir. Bu artış oranı, her iki grup için de yaklaşık on birimdir. Bu durum, sözcük türü ayrımı olmaksızın, ilişkili sözcük bilgisi (İSB) bağlamında grupların uygulama sürecindeki öğrenme performanslarının olumlu olduğu anlamına gelmektedir.

Çizelge 28
Grupların İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri Son Ölçüm Puanlarının Ön Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Düzeltilmiş Model	166.813	2	83.407	7.130	.002
İSB Ön ölçüm (Reg.)	145.054	1	145.054	12.400	.001
Grup	13.033	1	13.033	1.114	.295
Hata	736.944	63	11.698		
Toplam	903.758	65			

Grupların ilişkili sözcük bilgisi ölçme aracının akademik sözcükler bölümünden elde ettikleri son ölçüm puanlarına göre veri yönlendirmeli öğrenme ($\bar{X}$: 9.88) ve çevrimiçi sözlük kullanan ($\bar{X}$: 9.19) grupların ortalamaları arasında veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine bir fark olduğu gözlenmiştir (Çizelge 29).

Çizelge 29
Grupların Akademik Sözcükler Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden
Elde Ettikleri Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup	N	İSB Ön Ölçüm (Akd. S) Ort	Std. Sapma	İSB Son Ölçüm (Akd. S) Ort	Std. Sapma	İSB Düzeltilmiş Son Ölçüm (Akd. S) Ort
D1	32	3.68	2.27	9.96	2.41	9.88
D2	34	3.11	2.57	9.11	2.62	9.19

Grupların ilişkili sözcük bilgisi ölçme aracının ‘akademik sözcükler’ bölümüne ait son ölçüm ortalamalarında gözlenen farkın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için İSB akademik sözcükler ön ölçüm puanları kontrol edilerek İSB akademik sözcükler son ölçüm puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonuçlarına göre (Çizelge 30), düzeltilmiş son ölçüm puanları ortalamalarında veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine gözlenen bu fark anlamlı değildir $\{F(1,63) = 7.617, p > .05\}$. Gruplar arasında, veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine bir ortalama farkı söz konusu (.684) olmasına rağmen, akademik sözcükler bakımından, İSB düzeltilmiş son ölçüm ortalamalarına bakıldığında, her iki grubun da, son ölçümlerinde ön ölçümlerine kıyasla oldukça belirgin bir artış gözlenmektedir. Bu artış oranı, her iki grup için de yaklaşık altı birimdir. Bu durum, akademik sözcükler bakımından, ilişkili sözcük bilgisi bağlamında grupların uygulama sürecindeki öğrenme performanslarının başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 30
Grupların Akademik Sözcükler Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden
Elde Ettikleri Son Ölçüm Puanlarının Ön Ölçüm Puanlarına Göre
Kovaryans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Düzeltilmiş Model	44.457	2	22.229	3.725	.030
İSB Ön Ölçüm Akd. S. (Reg.)	32.516	1	32.516	5.448	.023
Grup	7.617	1	7.617	1.276	.263
Hata	375.982	63	5.968		
Toplam	420.439	65			

Grupların ilişkili sözcük bilgisi ölçme aracının 'edat öbekleri' bölümüne ait son ölçüm puanları ortalamalarına göre veri yönlendirmeli öğrenme grubu ($\bar{X}$: 5.55), ile çevrimiçi sözlük kullanan grup ($\bar{X}$: 5.27) arasında veri yönlendirmeli öğrenme lehine bir fark olduğu görünmektedir (Çizelge 31).

Çizelge 31
Grupların Edat Öbekleri Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde
Ettikleri Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup	N	İSB Ön Ölçüm (Edt. Ö) Ort.	Std. Sapma	İSB Son Ölçüm (Edt. Ö) Ort.	Std. Sapma	İSB Düzeltilmiş Son Ölçüm (Edt. Ö) Ort.
D1	32	1.87	1.43	5.56	1.60	5.55
D2	34	1.85	1.39	5.26	1.62	5.27

Grupların ilişkili sözcük bilgisi ölçme aracının 'edat öbekleri' bölümüne ait son ölçüm ortalamalarında gözlenen bu farkın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için İSB edat öbekleri ön ölçüm puanları kontrol edilerek İSB edat öbekleri son ölçüm puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonuçlarına göre (Çizelge 32), düzeltilmiş son ölçüm puanları ortalamalarında veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine gözlenen bu fark anlamlı değildir $\{F(1,63) = .642, p > .05\}$. Edat öbekleri bakımından, veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine, göreceli düşük bir ortalama farkı söz konusu (.286) olmasına rağmen, İSB düzeltilmiş son ölçüm ortalamalarına bakıldığında, her iki grubun da, son ölçümlerinde ön ölçümlerine kıyasla oldukça belirgin bir artış

gözlenmektedir. Bu artış oranı, her iki grup için de yaklaşık dört birimdir. Bu durum, edat öbekleri bakımından, ilişkili sözcük bilgisi bağlamında grupların uygulama sürecindeki öğrenme performanslarının başarılı olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Çizelge 32
Grupların Edat Öbekleri Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri Son Ölçüm Puanlarının Ön Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Düzeltilmiş Model	35.117	2	17.558	8.327	.001
İSB Ön Ölçüm	33.655	1	33.655	15.961	.001
Edt. Ö. (Reg.)					
Grup	1.353	1	1.353	.642	.426
Hata	132.838	63	2.109		
Toplam	167.955	65			

4.4. İlişkili Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı Üzerinden Öğrenmenin Kalıcılığına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde, deney gruplarının ilişkili sözcük bilgisi ölçme aracının hem genel olarak izleme ölçüm sonuçları hem de ölçme aracında da yer alan ‘akademik sözcükler’ ve ‘edat öbekleri’ sözcük türlerinin ayrıntılı izleme ölçümlerinin tanımlayıcı istatistik çözümlemeleri ve söz konusu ölçümler arasındaki farkların istatistikî olarak anlamlı olup olmadığı ile ilgili ileri düzey (Kovaryans) çözümlemeleri sunulmuştur.

Grupların sözcük türü ayrımı olmaksızın ilişkili sözcük bilgisi ölçme aracına ait izleme ölçümü puanları ortalamalarına göre veri yönlendirmeli öğrenme grubu ($\bar{X}$: 13.99) ile çevrimiçi sözlük kullanan grup ($\bar{X}$: 11.67) arasında veri yönlendirmeli öğrenme lehine bir fark olduğu gözlenmiştir (Çizelge 33).

Çizelge 33
Grupların İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup	N	İSB Son Ölçüm Ort.	Std. Sapma	İSB İzleme Ölçümü Ort.	Std. Sapma	İSB Düzeltilmiş İzleme Ölçümü Ort.
D1	32	15.53	3.64	14.31	3.44	13.99
D2	34	14.38	3.77	11.38	3.70	11.67

Grupların ilişkili sözcük bilgisi (İSB) ölçme aracına ait izleme ölçümü ortalamalarında gözlenen bu farkın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için İSB ön ve son ölçüm puanları kontrol edilerek İSB izleme ölçümü puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonuçlarına göre (Çizelge 34), düzeltilmiş izleme ölçümü puanları ortalamalarında veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine gözlenen bu fark anlamlıdır $\{F(1,62) = 10.031, p < .05\}$. Ayrıca, veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine, iki birimin üzerinde bir ortalama farkı meydana gelmiştir (.231). Başka bir ifadeyle, bu sonuç, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda öğrenim gören öğrencilerin, çevrimiçi sözlük kullanan gruba kıyasla, ilişkili sözcük bilgisi bağlamında, öğrenme düzeylerindeki kalıcılığın daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Çizelge 34
Grupların İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri İzleme Ölçümü Puanlarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Düzeltilmiş Model	428.322	3	142.774	16.573	.001
İSB Ön Ölçüm (Reg.)	79.369	1	79.369	9.213	.004
İSB Son Ölçüm (Reg.)	91.234	1	91.234	10.590	.002
Grup	86.419	1	86.419	10.031	.002
Hata	534.118	62	8.615		
Toplam	962.439	65			

Grupların ilişkili sözcük bilgisi ölçme aracının 'akademik sözcükler' bölümüne ait izleme ölçümü puanları ortalamalarına göre veri yönlendirmeli

öğrenme grubu ($\bar{X}$: 9.35) ile çevrimiçi sözlük kullanan grup ($\bar{X}$: 7.75) arasında veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine bir ortalama farkı olduğu görülmektedir (Çizelge 35).

Çizelge 35
Grupların Akademik Sözcükler Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup	N	İSB Son Ölçüm (Akd. S) Ort.	Std. Sapma	İSB İzleme Ölçümü (Akd. S) Ort.	Std. Sapma	İSB Düzeltilmiş İzleme Ölçümü (Akd. S) Ort.
D1	32	9.96	2.41	9.59	2.32	9.35
D2	34	9.11	2.62	7.52	2.63	7.75

Grupların ilişkili sözcük bilgisi ölçme aracının 'akademik sözcükler' bölümüne ait izleme ölçümü ortalamalarında gözlenen bu farkın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için İSB akademik sözcükler ön ve son ölçüm puanları kontrol edilerek İSB akademik sözcükler bölümüne ait izleme ölçümü puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonuçlarına göre (Çizelge 36), düzeltilmiş izleme ölçümü puanları ortalamalarında veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine gözlenen bu fark anlamlıdır $\{F(1,62) = 8.738, p < .05\}$. Ek olarak, veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine bir ortalama farkı gözlenmektedir (.231). Bu sonuç, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda öğrenim gören öğrencilerin, çevrimiçi sözlük kullanan gruba kıyasla, akademik sözcüklere ait ilişkili sözcük bilgisi bağlamında, öğrenme düzeylerindeki kalıcılığın daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Çizelge 36
Grupların Akademik Sözcükler Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden
Elde Ettikleri İzleme Ölçümü Puanlarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm
Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Düzeltilmiş Model	180.363	3	60.121	13.030	.001
İSB Ön ölçüm	33.006	1	33.006	7.153	.010
Akd. S. (Reg.)					
İSB Son ölçüm	46.286	1	46.286	10.031	.002
Akd. S. (Reg.)					
Grup	40.319	1	40.319	8.738	.004
Hata	286.077	62	4.614		
Toplam	466.439	65			

Grupların ilişkili sözcük bilgisi ölçme aracının edat öbekleri' bölümüne ait izleme ölçümü puanları ortalamalarına göre veri yönlendirmeli öğrenme grubu ($\bar{X}$: 4.67) ile çevrimiçi sözlük kullanan grup ($\bar{X}$: 3.89) arasında veri yönlendirmeli öğrenme lehine bir fark olduğu görünmektedir (Çizelge 37).

Çizelge 37
Grupların Edat Öbekleri Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde
Ettikleri Son Ölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup	N	İSB Son Ölçüm (Edt. Ö) Ort.	Std. Sapma	İSB İzleme Ölçümü (Edt.Ö) Ort.	Std. Sapma	İSB Düzeltilmiş İzleme Ölçümü (Edt. Ö) Ort.
D1	32	5.56	1.60	4.71	1.54	4.67
D2	34	5.26	1.62	3.85	1.59	3.89

Grupların ilişkili sözcük bilgisi ölçme aracının 'edat öbekleri' bölümüne ait izleme ölçümü ortalamalarında gözlenen bu farkın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için İSB' nin edat öbekleri bölümüne ait ön ve son ölçüm puanları kontrol edilerek İSB' nin edat öbekleri bölümüne ait izleme ölçümü puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonuçlarına göre (Çizelge 38), düzeltilmiş izleme ölçümü puanları ortalamalarında veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine gözlenen bu fark anlamlıdır $\{F(1,62) = 10.078, p < .05\}$. Başka bir ifadeyle, bu sonuç, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda öğrenim gören öğrencilerin, çevrimiçi sözlük kullanan gruba

kıyasla, edat öbeklerine dönük ilişkili sözcük bilgisi bağlamında, öğrenme düzeylerindeki kalıcılığın daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Çizelge 38
Grupların Edat Öbekleri Bakımından İlişkili Sözcük Bilgisi Testinden Elde Ettikleri İzleme Ölçümü Puanlarının Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Düzeltilmiş Model	45.012(a)	3	15.004	7.378	.001
İSB Ön Ölçüm Edt. Ö. (Reg.)	10.022	1	10.022	4.928	.030
İSB Son Ölçüm Edt. Ö. (Reg.)	7.987	1	7.987	3.928	.052
Grup	10.078	1	10.078	4.956	.030
Hata	126.078	62	2.034		
Toplam	171.091	65			

4.5. Pasif ve Aktif Sözcük Bilgisi Ölçme Araçlarına Dönük Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde, çalışmanın, deneysel uygulama aşamasında kullanılan pasif ve aktif sözcük bilgi türlerini ölçmeyi hedefleyen ölçme araçlarına dönük bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Grupların pasif sözcük bilgisi (PSB) ve aktif sözcük bilgisi (ASB) ölçüm sonuçları incelendiğinde PSB için her iki grubun da, birbirine oldukça yakın ortalamalara sahip oldukları görülmüştür (D1: $\bar{X}_{psb}$: 20,79), (D2: $\bar{X}_{psb}$: 19,88). ASB ölçümlerinde ise D1 grubu lehine bir farka rastlanmıştır (D1: $\bar{X}_{asb}$: 22,70), (D2: $\bar{X}_{asb}$: 16,11). Elde edilen bilgiler Çizelge 39'da sunulmuştur.

Çizelge 39
Grupların Pasif Ve Aktif Sözcük Bilgisi Ölçme Araçlarından Elde Ettikleri
Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

		N	Ort.	Std. Sapma	En düşük	En yüksek
PSB Ölçme Aracı	D1	34	20.79	3.37	13.00	25.00
	D2	34	19.88	2.39	15.00	25.00
ASB Ölçme Aracı	D1	34	22.70	2.68	16.00	25.00
	D2	34	16.11	3.81	11.00	25.00

Pasif ve aktif sözcük bilgisi testlerinin gruplara göre başarı ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesi için ilişkisiz örneklemeler için t-testi çözümlenmesi yapılmıştır. Buna göre, pasif sözcük bilgisi ölçme aracına ait puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Pasif sözcük bilgisi sözcüklerin tanımlarını hatırlamayla ilgilidir. Dolayısıyla, bu sonuç, çevrimiçi sözlük kullanımının, sözcüklerin tanımlarına ulaşmada veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımına kıyasla oldukça kolay olmasıyla açıklanabileceği gibi, veri yönlendirmeli öğrenme grubunun, derlem ve metin analiz yazılımı kullanarak, sözcüklerin tanımlarını, çevrimiçi sözlük kullanan gruba eşdeğer bir oranda edinebildikleri gerçeği ile de ifade edilebilir. Bununla birlikte, aktif sözcük bilgisi ölçme aracına ait puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir ($p<.05$). Her iki grubun puan ortalamalarına bakıldığında veri yönlendirmeli öğrenme grubunun çevrim içi sözlük kullanan gruptan daha yüksek bir sonuca sahip olduğu görülmektedir. Aktif sözcük bilgisi, sözcüklerin anlamlarını, çoklu bağlamlarda, içinde geçtikleri bağlamla birlikte kavrayabilme ve kullanabilme ile ilgilidir. Dolayısıyla, bu sonuç, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının öngörülerinden olan, derlem ve metin analiz yazılımı destekli sözcük öğrenimin özellikle bağlama dayalı dil öğrenimi üzerinde etkili olduğu iddiasını desteklemektedir (Coady, 1997a; 1997b). Elde edilen veriler, Çizelge 40’da görselleştirilmiştir.

Çizelge 40
Grupların Pasif Ve Aktif Sözcük Bilgisi Testlerinden Elde Ettikler Puanlar
Arasındaki Farkın t-testi Sonuçları

		N	Ort.	S	Sd	t	p
PSB Ölçme Aracı	D1	34	20.7941	3.37351	66	1.285	.203
	D2	34	19.8824	2.39652			
ASB Ölçme Aracı	D1	34	22.7059	2.68022	66	8.244	.001
	D2	34	16.1176	3.81198			

4.6. Öğrencilerin Öğrenme Yönetim Sisteminde Bulunma Süreleri ile Akademik Sözcükleri ve Edat Öbeklerini Edinimleri Arasındaki İlişkiye Dönük Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde, öğrencilerin öğrenme yönetim sisteminde bulunma süreleri (dakika) ile akademik sözcükleri ve edat öbeklerini edinimleri arasındaki ilişkiye dönük bulgular, kısmi korelasyon analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve çizelgeler halinde sunulmuştur. Çözümleme sonuçları, öncelikle çalışma gruplarının tamamı üzerinden, daha sonra ise, ayrı ayrı D1 ve D2 grupları üzerinden görselleştirilmiş ve tartışılmıştır.

Grupların ön ölçüm puanları kontrol edildiğinde sistemde bulunma süreleri ile ölçme araçlarından elde ettikleri son ölçüm puanları arasındaki ilişkiye dair kısmi korelasyon analizi sonuçları çizelge 41’de görselleştirilmiştir. Buna göre, çalışmaya katılan öğrencilerin, grup ayrımı olmaksızın, öğrenme yönetim sisteminde bulunma süreleri ile SBÖ son ölçüm puanları arasında pozitif yönde .32’lik bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin sistemde bulunma süreleri arttıkça, SBÖ’den elde ettikleri puanlarda da artış gözlenmiştir. Diğer taraftan, öğrencilerin tümünün öğrenme yönetim sisteminde bulunma süreleri ile İSB son ölçüm puanları arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($r = .05$, $p > .05$).

Çizelge 41
Grupların Ön Ölçüm Puanları Kontrol Edildiğinde Sistemde Bulunma Süreleri ile Ölçme Araçlarından Elde Ettikleri Son Ölçüm Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Kısmi Korelasyon Analizi Sonuçları

SBÖ SON ÖLÇÜM	
SBS	r = ,3251 p= ,008
İSB SON ÖLÇÜM	
SBS	r = ,0550 p= ,663

Veri yönlendirmeli öğrenme grubundaki öğrencilerin ön ölçüm puanları kontrol edildiğinde sistemde bulunma süreleri ile ölçme araçlarından elde ettikleri son ölçüm puanları arasındaki ilişkiye dair kısmi korelasyon analizi sonuçları çizelge 42’de verilmiştir. Buna göre, veri yönlendirmeli öğrenme grubundaki öğrencilerin öğrenme yönetim sisteminde bulunma süreleri ile SBÖ son ölçüm puanları arasında öğrencilerin sistemde bulunma süreleri arttıkça, SBÖ’den elde ettikleri puanlarda da artış gözlenmiştir. Diğer taraftan, öğrencilerin tümünün öğrenme yönetim sisteminde bulunma süreleri ile ilişkili sözcük bilgisi son ölçüm puanları arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$)

Çizelge 42
Veri Yönlendirmeli Öğrenme Grubunun Ön Ölçüm Puanları Kontrol Edildiğinde Sistemde Bulunma Süreleri ile Ölçme Araçlarından Elde Ettikleri Son Test Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Kısmi Korelasyon Analizi Sonuçları

SBÖ SON ÖLÇÜM	
SBS	r= -,1570 p= ,399
İSB SON ÖLÇÜM	
SBS	r= -,0187 p= ,921

Çevrimiçi sözlük kullanarak öğrenim gören öğrencilerin ön ölçüm puanları kontrol edildiğinde sistemde bulunma süreleri ile ölçme araçlarından elde ettikleri son ölçüm puanları arasındaki ilişkiye dair kısmi korelasyon

analizi sonuçları çizelge 43'te verilmiştir. Buna göre, çevrimiçi sözlük kullanan öğrencilerin öğrenme yönetim sisteminde bulunma süreleri ile sözcük bilgisi ölçeği son ölçüm puanları arasında ve öğrenme yönetim sisteminde bulunma süreleri ile ilişkili sözcük bilgisi son ölçüm puanları arasında herhangi bir ilişki olmadığı gözlenmiştir ($p>.05$).

Çizelge 43
Çevrimiçi Sözlük Kullanan Gruptaki Öğrencilerin Ön Ölçüm Puanları
Kontrol Edildiğinde Sistemde Bulunma Süreleri ile Ölçme Araçlarından
Elde Ettikleri Son Ölçüm Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Kısmi
Korelasyon Analizi Sonuçları

SBÖ SON ÖLÇÜM	
SBS	$r = ,2764$ $p = ,119$
İSB SON ÖLÇÜM	
SBS	$r = -,1450$ $p = ,421$

4.7. Öğrenci Görüş Anketine Dönük Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde, D1 grubunda uygulanan veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımına dönük öğrenci görüş anketinin bulguları çözümlenmiş, çizelgeler halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öğrenci görüş anketinde veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı ve bileşenlerine (Derlem ve Metin Analiz Yazılımı) dönük sorulara yer verilmiştir.

Öğrenci görüş anketi yanıtları 'evet' ya da 'hayır' şeklinde olan sorulardan ve tamamen açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Ankette yer alan soruların, sekizinde öğrencilerden sadece 'evet' ya da 'hayır' şeklinde yanıtlar vermeleri istenmiş, altısında yanıtlarının nedenleri sorulup açık uçlu cevaplar istenmiş, bir tanesinde ise sadece açık uçlu soru biçimi kullanılmıştır.

Sadece evet veya hayır şeklinde yanıt beklenen sorulara göre, anket uygulamasına katılan 32 öğrencinin,

- 27 tanesinin (% 84,4) daha önce bilgisayarlı öğretim sürecinde yer almadığı, beş tanesinin (% 15,6) ise daha önce bilgisayarlı öğretim sürecinde yer aldığı,
- daha önce İngilizce öğrenimi için bilgisayar kullananların sayısının 13 (% 40,6), kullanmayanların sayısının 19 (% 59,4) olduğu,
- sadece iki tanesinin (% 6,3) daha önce derlem veya MAY ile ilgili bir şey duyduğunu belirttiği,
- 27 tanesi (%84,4) MAY sayfalarını kullanabildiğini belirtirken, beş tanesinin (%15,6) bu soruya olumsuz yanıt verdiği,
- 'MAY ile çalışmaktan hoşnut kaldınız mı?' sorusuna olumlu yanıt veren 19 (% 59,4) kişinin, olumsuz yanıt veren 13 (% 40,6) kişinin bulunduğu,
- büyük bir bölümünün, MAY kullanırken, sözcüğün;
 - sağ ve sol bağlamına baktığını ifade ettiği (% 78.1)
 - yer aldığı satırların içlerini okuduğunu belirttiği (% 71.9)
 - geçtiği tam cümlelere yoğunlaştığını açıkladığı (% 87.5)

belirlenmiştir. Buna göre; öğrencilerin çok büyük bir bölümünün daha önce bilgisayarlı öğretim sürecinde yer almadıkları (% 84.4), İngilizce öğrenmek için bilgisayar kullanmadıkları (%59.4), veri yönlendirmeli öğrenme bileşenleri ile ilgili bir duyum sahibi olmadıkları (% 83.7) düşünüldüğünde, çalışmanın, katılımcılar için, öğrenme deneyimi açısından, özgün bir süreç olduğu kabul edilebilir.

Diğer taraftan, öğrencilerin veri yönlendirmeli öğrenme etkinlikleri ile ilgili öz değerlendirme ve tutumlarına bakıldığında, büyük bir oranda yöntemi kullanabildiklerini belirttikleri (% 84.4) ve yine çoğunlukla VYÖ'ye ait yöntemleri kullanmaktan hoşnut kaldıklarını ifade ettikleri gözlenmiştir (% 59.4). Yöntemin kullanımı esnasında sözcüklerin bağlamlarını incelemek için kullanılması gereken stratejilerle ilgili sorularda ise, öğrencilerin hemen tamamının söz konusu stratejilere dayalı incelemeler yaptıklarını belirttikleri görülmektedir. Bulgular Çizelge 44'te sunulmuştur.

Çizelge 44
Veri Yönlendirmeli Öğrenme Grubundaki Öğrencilerin Anket Maddelerine
Verdikleri Yanıtlara Ait Betimsel İstatistikler

Anket Maddeleri ('Evet / Hayır' Yanıtlı Sorular)	Evet		Hayır	
	N	%	N	%
1 Daha önce bilgisayarlı öğretim sürecinde yer aldınız mı?	5	15,6	27	84,4
2 Daha önce İngilizce öğrenimi için bilgisayar kullandınız mı?	13	40,6	19	59,4
3 Daha önce derlem veya MAY ile ilgili bir şey duydunuz mu?	2	6,3	30	93,8
4 MAY sayfalarını kullanabiliyor musunuz?	27	84,4	5	15,6
5 MAY ile çalışmaktan hoşnut kaldınız mı?	19	59,4	13	40,6
6 MAY kullanırken sözcüğün sağ ve sol bağlamına bakarım.	25	78,1	7	21,9
7 MAY kullanırken sözcüğün yer aldığı satırların içlerini okurum.	23	71,9	9	28,1
8 MAY kullanırken sözcüğün geçtiği tam cümlelere yoğunlaştırım.	28	87,5	4	12,5

Öğrencilerin anket maddelerine dönük 'evet' veya 'hayır' şeklindeki yanıtlarının nedenlerini de açıkladıkları altı soruya ait betimsel istatistik çözümlemelerine göre, öğrencilerin;

- 25 tanesinin (% 78.1) veri yönlendirmeli öğrenme'nin sözcüğün bağlamını incelemek için uygun bir yaklaşım olduğunu düşündükleri,
- 18 tanesinin veri yönlendirmeli öğrenme'nin diğer yaklaşım ve yöntemlere kıyasla daha etkili öğrenme sağladığını düşünürken, 14 tanesinin bu görüşe katılmadığı,
- 20 tanesinin (% 62.5) veri yönlendirmeli öğrenme bileşenleri ile çalışmaktan hoşlanıyor musunuz sorusuna, olumlu yanıt verdikleri, 12 tanesinin (% 37.5) ise olumsuz yanıt verdikleri,
- Veri yönlendirmeli öğrenme'nin İngilizce öğrenimi için yararlı yöntemler içerdiğini düşünenlerin (26 kişi / % 81.3) ağırlıkta olduğu,
- 22 tanesinin (% 68.8) veri yönlendirmeli öğrenme bileşenlerini kullanırken sorun yaşadıklarını belirttikleri,
- Yarıdan fazlasının (% 53.1) veri yönlendirmeli öğrenmenin yöntemlerini bundan sonraki dil öğrenim süreçlerinde de kullanacaklarını belirttikleri,

belirlenmiştir. Bulgular Çizelge 45’de sunulmuştur.

Çizelge 45
Veri Yönlendirmeli Öğrenme Grubundaki Öğrencilerin Anket Maddelerine
Verdikleri Yanıtlara Ait Betimsel İstatistikler

Anket Maddeleri (Açık uçlu sorular)	Evet		Hayır	
	N	%	N	%
1 Sizce veri yönlendirmeli öğrenme sözcüğün bağlamını incelemek için uygun bir yöntem midir? Neden?	25	78,1	7	21,9
2 Sizce veri yönlendirmeli öğrenme diğer yaklaşımlara kıyasla daha etkili öğrenme sağlıyor mu? Neden?	18	56,3	14	43,8
3 Veri yönlendirmeli öğrenme bileşenleri ile çalışmaktan hoşlanıyor musunuz? Neden?	20	62,5	12	37,5
4 Veri yönlendirmeli öğrenme İngilizce öğrenimi için yararlı bir yaklaşım mıdır? Neden?	26	81,3	6	18,8
5 Veri yönlendirmeli öğrenme bileşenlerini kullanırken sorun yaşadınız mı? Neden?	22	68,8	10	31,3
6 Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımını bundan sonraki dil öğrenim sürecinizde de kullanır mısınız? Neden?	17	53,1	15	46,9
7 ‘Veri yönlendirmeli öğrenme yöntemleri kullanılarak sözcük öğretiminin nasıl daha etkin bir şekilde yapılabileceği ile ilgili görüş ve önerilerinizden bahsedebilir misiniz?				

Öğrencilerin maddelere verdikleri yanıtların nedenleri incelendiğinde; veri yönlendirmeli öğrenme’ nin sözcüğün bağlamını incelemek için uygun bir yöntem olduğunu belirten katılımcılar (% 78.1), görüşlerini, sözcüklerin farklı kullanım örneklerini (bağlamlarını) incelemenin kendilerine sunduğu avantajlara dayandırmışlardır. Bu avantajları ise; hangi sözcüğün hangi sözcüklerle birlikte kullanıldıklarını görebilmelerine, sözcüğün farklı dilbilgisel formlarına ait kullanımlarını inceleyebilmelerine, bağlam çeşitliliğine, cümlelerin doğal dil ürünleri olmalarına, ezber gerektirmemesine, kalıcı öğrenme sağlamasına ve bilgisayarla çalışmanın zevkli olmasına dayandırmışlardır. Maddeye olumlu yanıt veren öğrencilerden Miray, sözcüğün bağlamlandırılmış kullanımlarının içerdiği bilginin salt anlamına ait bilgiden çok daha fazla olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

Bu maddeye olumsuz yanıt veren öğrenciler ise (% 21.9), çoğunlukla (6 kişi), derlemdeki cümlelerin kendi dil seviyelerinin üzerinde bir ağırlığa sahip olduklarını, üzerinde çalıştıkları sözcüğün içinde geçtiği cümlelerde bilmedikleri daha başka sözcükler bulunduğunu, bu durumda sözcüklerin anlamlarını çıkarımlamalarını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Maddeye olumsuz yanıt veren öğrencilerden Sibel, görüşünün nedenini açıklarken; ‘bir sözcük öğrenbilmek için bilmediğim 100 sözcükle uğraşmak zorunda kalıyorum’ ifadesini kullanmıştır.

Ancak, cümlelerin ağır ve karmaşık olduğunu belirten öğrencilerden üç tanesi, öğreticinin derlemden seçtiği cümlelerin çok daha anlaşılabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretici tarafından seçilen cümlelerin derlem sayfalarındakilerle kıyaslandığında sözcüğün anlamını çıkarmakta çok daha uygun olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum alan yazında, veri yönlendirmeli öğrenme uzmanlarının metin analiz yazılımı çıktılarını öğrenciler için düzenlemeleri, dilbilgisi ve bağlamın ait olduğu metin türleri açısından uygun cümlelerden seçkiler oluşturmaları gerektiği görüşünü de desteklemektedir (Tribble ve Johns, 1990). Diğer taraftan, her iki yanıt grubundan birer öğrenci veri yönlendirmeli öğrenme’nin hali hazırda bildikleri kelimelerle ilgili inceleme yapmak için kullanılmasının daha etkili olacağını ifade etmişlerdir.

Veri yönlendirmeli öğrenmenin diğer yaklaşımlar ve yöntemlere kıyasla daha etkili öğrenme sağlayıp sağlamadığına ilişkin soruya verilen olumlu yanıtların (% 56.3) açıklamalarında yoğunlukla, gerçek ve doğal dil ürünleri ile çalışmanın, yöntemin kalıcı bilgi sunuyor olmasının, kişinin kendi öğrenme sürecinden kendisinin sorumlu olmasının olumlu etkilerinden bahsedilmektedir. Örneğin, Günay, ‘emek harcayarak kelimenin anlamını bulduğum için daha iyi öğreniyorum’ derken, Enejd, ‘bir sözcüğün sadece anlamını bilmek o sözcüğü doğru kullanabilmek için yeterli değildir, sözcüğü farklı bağlamlar içinde görmek daha etkili öğrenme sağlıyor’ demiştir. Ayrıca iki öğrenci tarafından, yöntemin farkında olmadan öğrenme sağladığı için daha etkili olduğu görüşüne değinilmiştir.

Maddeye verilen olumsuz yanıtlarda (% 43.8) üzerinde durulan temalar

ise derlemdeki cümlelerin çok bilimsel ve ağır olduğu, MAY çıktılarını incelemenin çok vakit aldığı ve yorucu olduğu, MAY'dan çıkarılan sözcüklerin çabuk unutulduğu, MAY ile çalışmak için yüksek bir yoğunlaşma gerektiği şeklindedir. Örneğin, Burak, 'sözcükle anlam arasındaki bağlantıyı kaybediyorum, çok fazla anlama yoğunlaşınca sonra sözcüğü unutuyorum' derken, Maide, 'bence sözcüğün anlamı baştan verilip, sonra derlemde inceleme yapılırsa daha iyi olur' demiştir. Olumsuz görüşler arasındaki bir diğer dikkat çekici neden ise, sözcüklerin sesletim biçimleri ile ilgili bilgi sahibi olunamamasıdır. Bu durum veri yönlendirmeli öğrenme araçlarının sınırlıklarından birisidir. Bir önceki maddede olduğu gibi, bu maddede öğrencilerden bazıları, öğreticinin derlemde seçtiği örnek cümleleri üzerinde çalışmayı derlemdeki genel cümlelere tercih edeceklerini belirtmişlerdir.

'Veri yönlendirmeli öğrenme bileşenleri ile çalışmaktan hoşlanıyor musunuz?', sorusuna olumlu yanıt veren öğrenciler (% 62.5), bu görüşlerini, veri yönlendirmeli öğrenme bileşenlerinin araştırmaya dayalı zengin bir öğrenme sunuyor olmasına (yedi kişi) ve bilgisayar ile çalışmanın zevkli olmasına (yedi kişi) bağlarlarken, maddeye olumsuz yanıt veren öğrencilerin (% 37.5) büyük bir çoğunluğu veri yönlendirmeli öğrenme bileşenlerini kullanmanın yorucu olduğunu, cümlelerin ağır olduğunu söylemişlerdir. Diğer taraftan, veri yönlendirmeli öğrenme bileşenleri ile çalışmaktan hoşlanmadıklarını belirten öğrencilerden üçü veri yönlendirmeli öğrenme'nin sözlükle birlikte kullanılması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Örneğin, Serkan, 'sözlüğe bakmak daha kolay geliyor, benim gibi tembel bir kişi için yorucu bir iş bu' derken, Ali 'ben net bilgiyle öğrenmeyi daha çok seviyorum' demiştir'. Bu durum öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarının veri yönlendirmeli öğrenme'nün gerektirdiği bireysel ve araştırmaya dayalı öğrenme biçimiyle uyumuyor olmasıyla açıklanabilir.

'Veri yönlendirmeli öğrenme İngilizce öğrenimi için yararlı bir yaklaşım mıdır?' sorusuna olumlu yanıt veren (% 81.3) öğrenciler, bu görüşlerinde, veri yönlendirmeli öğrenme'nin aktif öğrenme sağlıyor olmasına, yaratıcılıklarını destekliyor olmasına ve geleneksel yöntemlere kıyasla pratik ve işlevsel olmasına atıfta bulunmuşlardır. Örneğin, Bircan, 'veri yönlendirmeli

öğrenme'nin yoğun dilbilgisi öğretimine dayalı geleneksel dil öğretimine kıyasla çok daha yararlı olduğunu' belirtmiştir. Arın ise, 'Türkiye'deki klasik, teori ve öğretmen odaklı yapıyı kırıp, pratik ve öğrenci odaklı bir sistemi desteklediği için daha yararlı olduğunu düşünüyorum' demiştir. Bu görüşler, alan yazında bahsedilen, veri yönlendirmeli öğrenme'nün dil öğretimi alanına getirebileceği yeni bakış açılarıyla da uyuşmaktadır (Stevens, 1991a, 1991b; Stahl, 1995).

Diğer taraftan, 'veri yönlendirmeli öğrenme İngilizce öğrenimi için yararlı bir yaklaşım mıdır?' sorusuna olumsuz yanıt veren öğrencilerden (% 18.8) dört tanesi, veri yönlendirmeli öğrenme'nin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğrencilerin dil seviyelerinin oldukça yüksek olması gerektiğini, iki tanesi ise yöntemin Tıp Fakültesi öğrencileri için uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

'Veri yönlendirmeli öğrenme bileşenlerini kullanırken sorun yaşadınız mı?' sorusuna olumlu yanıt veren öğrencilerin hemen tamamı, üzerinde çalıştıkları sözcüğün sağ ve sol bağlamında bilmedikleri çok fazla kelime olmasını sorun olarak tanımlamışlardır. Sadece üç öğrenci, bilgisayarla çalışmaya alışmadığını, iki öğrenci ise dersin akşam saatinde olmasının performanslarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

'Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımını bundan sonraki dil öğrenim sürecinizde de kullanır mısınız?' sorusuna olumsuz yanıt veren öğrenciler (% 53.1), bunun sebebini, veri yönlendirmeli öğrenme doğrultusunda çalışmanın çok zaman almasına, kendi dil seviyelerinin bunun için yeterli olmamasına bağlamışlardır. Ancak, olumsuz görüşteki iki öğrenci veri yönlendirmeli öğrenmeyi ders dışı dil çalışmalarında kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Örneğin, Tuğçe, 'yine de akademik yazılarımı yazmadan önce mutlaka derleme bakmam gerektiğini düşünüyorum' demiştir.

Anketteki, son açık uçlu soru olan 'veri yönlendirmeli öğrenme yöntemi kullanılarak sözcük öğretiminin nasıl daha etkin bir şekilde yapılabileceği ile ilgili görüş ve önerilerinizden bahsedebilir misiniz?' sorusuna verilen cevaplarda ise, üzerinde ağırlıklı durulan husus, dil seviyesi daha düşük,

metin içerikleri daha genel bir derlem kullanılması gerektiğidir. Bu görüş, özgün dil materyallerinin kullanıldığı genel derlemlere dayalı dil öğretimi düşüncesiyle (Coady, 1997a) çelişmekle beraber, yine de farklı dil düzeylerine dönük özgün derlemler hazırlanabileceği fikrini oluşturmaktadır. Ayrıca, sözcüklerin daha kalıcı bir şekilde öğrenilebilmesi için daha fazla sayıda küçük sınava yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bir diğer dikkat çekici öneriyse, veri yönlendirmeli öğrenme'nin zorunlu ders kapsamındaki bir araç olarak kullanılmaktansa, bir destek materyali olarak kullanılmasının daha etkili olabileceğidir. Bu düşüncenin bir diğer nedeniyse, çalışmanın uygulama bölümünün zorunlu bir ders kapsamında yapılmış olması, uygulama sürecindeki performanslarından dolayı herhangi bir resmi değerlendirmeye tabi tutulmayacaklarının özellikle belirtilmesine rağmen, öğrencilerin yine de not kaygısı duymuş olmalarıyla açıklanabilir. Son olarak, öğrenciler, veri yönlendirmeli öğrenme'nin sesletim becerisini ihmal ettiğini, bu eksikliğin giderilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

4.8. Öğrenci Gözlem Formuna Dönük Bulgular ve Yorumları

'1. Kesinlikle Katılmıyorum', ile '5. Kesinlikle katılıyorum' arasında değişen beşli bir derecelendirmeye sahip olan öğrenci gözlem formuna ait bulgular Çizelge 46'da sunulmuştur. Buna göre, gözlem sürecinde yer alan öğretim elemanı, öğrencilerin etkin bir şekilde sınıf içi etkinliklere katıldıklarına, yönergeleri tam olarak anladıklarına, her etkinliğin esas amacına uygun bir şekilde çalıştıklarına, öğrenme yönetim sistemi içerisindeki metin analiz yazılımı çıktılarını kullanabildiklerine, anahtar sözcüklerin bağlamlarını gözlemleyebildiklerine, sözcük bağlamlarına dönük gözlemlerinden yararlanabildiklerine, etkinlikleri önerilen şekilde yerine getirebildiklerine, verilen görevleri tamamlayabildiklerine, verilen görevi etkin bir şekilde tamamlayabildiklerine, alıştırmaların tamamlanması ile ilgili herhangi bir problem yaşamadıklarına, etkinlikleri yaparken istekli olduklarına, kafaları karışık veya cesaretleri kırılmış bir durumda olmadıklarına dair görüş belirtmiştir. Ancak, veri yönlendirmeli öğrenme yöntemini kullanırken özgüvenlerinin yerinde olup olmadığına ilişkin maddeye 'fikrim yok' yanıtını vermişlerdir. Gözlem formundaki son maddeyle ilgili sonuca bakıldığında,

misafir öğretim elemanının ders sürecinde başka herhangi bir problem yaşanmadığı gözlemini taşıdığı anlaşılmıştır. Öğrenci gözlem formunu genel olarak değerlendirmek gerekirse, öğrencilerin çalışma sürecindeki sorumluluklarını yerine getirdikleri, olumsuz bir tutum içerisinde olmadıkları ve çalışmanın tamamlanma sürecinde herhangi bir problem yaşamadıkları söylenebilir.

Çizelge 46
Öğrenci Gözlem Formuna Ait Sonuçlar

Öğrenciler;	1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Fikrim Yok	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle katılıyorum
1. etkin bir şekilde sınıf içi etkinliklere katıldılar.					X
2. yönergeleri tam olarak anladılar.					X
3. her etkinliğin esas amacına uygun bir şekilde çalıştılar.					X
4. ÖYS içerisindeki MAY çıktılarını kullanabildiler.				X	
5. MAY çıktılarını kullanımları ile ilgili herhangi bir problem yaşamadılar.				X	
6. anahtar sözcüklerin bağlamlarını gözlemleyebildiler.				X	
7. sözcük bağlamlarına dönük gözlemlerinden yararlanabildiler.				X	
8. etkinlikleri önerilen şekilde yerine getirebildiler.					X
9. verilen görevleri tamamlayabildiler.					X
10. verilen görevi etkin bir şekilde tamamlayabildiler.					X
11. alıştırmaların tamamlanması ile ilgili herhangi bir problem yaşamadılar.					X
12. etkinlikleri yaparken istekliydiler.					X
13. Veri yönlendirmeli öğrenme yöntemini kullanırken özgüvenleri yerindeydi.			X		
14. kafaları karışık veya cesaretleri kırılmış bir durumdaydılar.		X			
15. başka herhangi bir problem yaşadılar mı? :					

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının yabancı dilde sözcük öğrenimi üzerindeki etkisi çevrimiçi sözlük kullanımı yöntemiyle karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımına dönük öğrenci görüşleri ve misafir öğretim elemanınca kullanılan öğrenci gözlem formu sonuçları değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sınırlıkları çerçevesinde; alan yazın incelemesi sonucu elde edilen veriler ışığında bilgisayar destekli dil öğretimi, yabancı dilde sözcük öğretimi ve veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımına ilişkin sistematik ortaya konulmuş ve bu kapsamda internet ortamında öğretim amaçlı veri yönlendirmeli öğrenme dersi geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

Uygulanan iki farklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına ilişkin bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. Sözcük bilgisi düzeyinde, sözcük türü ayrımı olmaksızın, bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- a. Farklı öğretim yöntemleri uygulanan her iki öğrenci grubunun da, deney öncesi ve deney sonrası uygulanan sözcük bilgisi düzeyini belirlemeye dönük ölçüm sonuçlarına göre, puanlarında artış olduğu saptanmıştır.
- b. Farklı öğretim yöntemleri uygulanan iki grubun deney sonrasında uygulanan son ölçüm sonuçları arasında fark olduğu saptanmıştır.
- c. Sözcük türü ayrımı olmaksızın, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan öğrenci grubunun çevrimiçi sözlük kullanan gruba kıyasla son ölçümler açısından daha başarılı olduğu görülmüştür.

- d. Sözcük türü ayrımı olmaksızın, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan öğrenci grubunun çevrimiçi sözlük kullanan gruba kıyasla öğrenmenin kalıcılığı açısından daha başarılı olduğu görülmüştür.

2. Sözcük bilgisi düzeyinde, akademik sözcükler bakımından, bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- a. Her iki grubun da, deney öncesi ve deney sonrası uygulanan sözcük bilgisi düzeyini belirlemeye dönük ölçüm sonuçlarına göre, akademik sözcükleri edinimleri bakımından puanlarında artış olduğu saptanmıştır.
- b. Grupların deney sonrasında uygulanan son ölçüm sonuçları arasında akademik sözcükleri edinimleri açısından fark olduğu saptanmıştır.
- c. Akademik sözcükler bakımından, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan öğrenci grubunun çevrimiçi sözlük kullanan gruba kıyasla son ölçümler açısından daha başarılı olduğu görülmüştür.
- d. Akademik sözcükler bakımından, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan öğrenci grubunun çevrimiçi sözlük kullanan gruba kıyasla öğrenmenin kalıcılığı açısından daha başarılı olduğu görülmüştür.

3. Sözcük bilgisi düzeyinde, edat öbekleri bakımından, bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- a. Her iki grubun da, deney öncesi ve deney sonrası uygulanan sözcük bilgisi düzeyini belirlemeye dönük ölçüm sonuçlarına göre, edat öbeklerini edinimleri bakımından puanlarında artış olduğu saptanmıştır.
- b. Grupların deney sonrasında uygulanan son ölçüm sonuçları arasında edat öbeklerini edinimleri açısından fark olduğu saptanmıştır.

- c. Edat öbekleri bakımından, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan öğrenci grubunun çevrimiçi sözlük kullanan gruba kıyasla son ölçümler açısından daha başarılı olduğu görülmüştür.
- d. Edat öbekleri bakımından, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan öğrenci grubunun çevrimiçi sözlük kullanan gruba kıyasla öğrenmenin kalıcılığı açısından daha başarılı olduğu görülmüştür.

4. Sözcükler arası anlamsal ilişkileri kavrama düzeyinde, sözcük türü ayrımı olmaksızın, bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- a. Farklı öğretim yöntemleri uygulanan her iki öğrenci grubunun da, deney öncesi ve deney sonrası uygulanan ilişkili sözcük bilgisini belirlemeye dönük ölçüm sonuçlarına göre, puanlarında artış olduğu saptanmıştır.
- b. Farklı öğretim yöntemleri uygulanan iki grubun deney sonrasında uygulanan son ölçüm sonuçları arasında herhangi bir fark olmadığı saptanmıştır.
- c. Sözcük türü ayrımı olmaksızın, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan öğrenci grubunun çevrimiçi sözlük kullanan gruba kıyasla öğrenmenin kalıcılığı açısından daha başarılı olduğu görülmüştür.

5. Sözcükler arası anlamsal ilişkileri kavrama düzeyinde, akademik sözcükler bakımından, bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- a. Her iki grubun da, deney öncesi ve deney sonrası uygulanan ilişkili sözcük bilgisini belirlemeye dönük ölçüm sonuçlarına göre, akademik sözcükleri edinimleri bakımından puanlarında artış olduğu saptanmıştır.

- b. Grupların deney sonrasında uygulanan son ölçüm sonuçları arasında akademik sözcükleri edinimleri açısından herhangi bir fark olmadığı saptanmıştır.
- c. Akademik sözcükler bakımından, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan öğrenci grubunun çevrimiçi sözlük kullanan gruba kıyasla öğrenmenin kalıcılığı açısından daha başarılı olduğu görülmüştür.

6. Sözcükler arası anlamsal ilişkileri kavrama düzeyinde, edat öbekleri bakımından, bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- a. Her iki grubun da, deney öncesi ve deney sonrası uygulanan ilişkili sözcük bilgisini belirlemeye dönük ölçüm sonuçlarına göre, edat öbeklerini edinimleri bakımından puanlarında artış olduğu saptanmıştır.
- b. Grupların deney sonrasında uygulanan son ölçüm sonuçları arasında edat öbeklerini edinimleri açısından herhangi bir fark olmadığı saptanmıştır.
- c. Edat öbekleri bakımından, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan öğrenci grubunun çevrimiçi sözlük kullanan gruba kıyasla öğrenmenin kalıcılığı açısından daha başarılı olduğu görülmüştür.

7. Pasif ve aktif sözcük bilgisi türleri bakımından, bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- a. Pasif sözcük bilgisi bakımından gruplar arasında herhangi bir fark olmadığı saptanmıştır.
- b. Aktif sözcük bilgisi bakımından, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan öğrenci grubunun çevrimiçi sözlük kullanan gruba kıyasla daha başarılı olduğu görülmüştür.

8. Grupların öğrenme yönetim sisteminde bulunma süreleri ile akademik sözcükleri ve edat öbeklerini edinimleri arasındaki ilişki bakımından, bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- a. Grupların sistemde bulunma süreleri arttıkça, sözcük bilgisi düzeyi ile ilgili ölçümlerden elde ettikleri puanlarda artış olduğu gözlenmiştir.
- b. Diğer taraftan, grupların sistemde bulunma süreleri ile sözcükler arası anlamsal ilişkileri kavramaları arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

9. Öğrenci görüşlerine ilişkin bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrenciler;

- a. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımını yabancı dilde sözcük öğrenimi açısından etkili bir yöntem olarak değerlendirmişlerdir.
- b. Derlemleri incelerken doğru stratejiler kullanmışlardır.
- c. Farklı dil becerisi düzeylerine uygun derlemler kullanılmasını önermişlerdir.
- d. Veri yönlendirmeli öğrenme kapsamında sözcüklerin sesletim biçimleriyle ilgili bilgi ve etkinlikler bulunması gerektiğini belirtmişlerdir.
- e. Öğreticinin derlemden seçtiği cümlelerle çalışmanın, sözcüklerin anlamlarını ve anlamsal ilişkilerini kavramada daha yararlı olduğu görüşündedirler.
- f. Denel dil öğrenim süreçlerinde derlem ve sözlüklerin birlikte kullanılabileceği öğrenme materyallerini kullanmayı tercih edeceklerini belirtmişlerdir.

10. Öğrenci gözlem formuna ilişkin bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Veri yönlendirmeli öğrenme kapsamında çalışan öğrenciler,

- a. dersin gerektirdiği yükümlülükleri yerine getirmişlerdir.
- b. ders süresince herhangi bir problem yaşamamışlardır.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak veri yönlendirmeli öğrenme uygulamaları ve bu konuda yapılması önerilen araştırmalarla ilgili olarak aşağıdaki görüşlere değinilmiştir.

1. Veri yönlendirmeli öğrenme uygulamalarına yönelik öneriler;
 - 1.1. Türkiye'deki zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi verilen diğer Tıp Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere dönük veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda yabancı dilde sözcük öğretimi çalışmaları yapılabilir.
 - 1.2. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı, yabancı dilde sözcük edinimi ve sözcükler arası anlamsal ilişkilerin öğretiminde yoğunlaştırılmış yabancı dil eğitimi veren 'Hazırlık Okullarında' kullanılabilir.
 - 1.3. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda geliştirilecek öğrenme ortamlarında kullanılmak üzere farklı dil becerisi düzeylerine uygun derlemeler geliştirilebilir.
 - 1.4. Yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumlarda, öğretmen adaylarına veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımına dönük materyaller geliştirilmesi için dersler verilebilir.
 - 1.5. Yabancı dil eğitimi veren kurumlarda, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda sözcük öğretiminde kullanılmak üzere öğretim materyalleri geliştirilebilir.
 - 1.6. Yabancı dil eğitimi veren kurumlarda, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda dilbilgisi öğretiminde kullanılmak üzere öğretim materyalleri geliştirilebilir.

- 1.7. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı, bilgisayar destekli dil öğretimi alanındaki diğer gelişmelerle birlikte ele alınarak kullanılabilir.
- 1.8. Yabancı dil eğitimi verilen kuruluşlarda, veri yönlendirmeli öğrenme etkinlikleri, öğrencilere öğrenme yönetim sistemleri aracılığıyla ulaştırılabilir.

2. Yapılması önerilen araştırmalar;

- 2.1. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının yabancı dilde sözcük edinimine etkisi, yüz yüze öğrenme ortamları bağlamında araştırılabilir.
- 2.2. Bilgisayar destekli dil öğretimi alanının sürekli gelişiyor olmasından dolayı benzer bir araştırma yenilikler doğrultusunda tekrarlanabilir.
- 2.3. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının, yabancı dilde yazım becerisi üzerindeki etkisi araştırma konusu yapılabilir.
- 2.4. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının, yabancı dilde dilbilgisi becerisi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- 2.5. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının rastlantısal (dolaylı) sözcük öğretiminde nasıl kullanılabileceği ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- 2.6. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda geliştirilecek olan bir öğrenci derlemi üzerinde öğrenciler tarafından sıklıkla hatalı biçimde kullanılan dil yapılarını inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- 2.7. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki etkisi sözcük bilgisi öğretimi boyutunda araştırma konusu yapılabilir.

- 2.8. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki etkisi dilbilgisi öğretimi boyutunda araştırma konusu yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2003). **Dil, şu büyüklü düzen**. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Alessi, S.M. & Trollip, S. R. (2001). **Multimedia for learning: Methods and development** (3rd ed., pp. 138-179). Needham Heights, MA: Allyn&Bacon.

Altenberg, B. & Granger, S. (2001). The grammatical and lexical patterning of make in native and non-native student writing. **Applied linguistics**, 22, (2), 173-194.

Anđ, F. (2006). Effectiveness of corpus consultation through concordancing on the formulaic academic language use of freshman ELT students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi University.

Aston, G. (1995). 'Corpora in language pedagogy: matching theory and practice' in G. Cook and B. Seidlhofer (eds.) **Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson**. (pp. 257-270). Oxford: Oxford University Press.

Aston, G. (1998). **Learning English with the British National Corpus**. Paper presented at the 6th Jornada de Corpus, UFF, Barcelona.

Bahns, J. (1993). Lexical collocations: a contrastive view'. **ELT Journal** 47(1), 56-63.

Bahns, J., & Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations? **System**, 21(1), 101-114.

Ball, C. N. (1996). Tutorial Notes: Concordances and Corpora. <http://www.georgetown.edu/cball/corpora/tutorial.html> adresinden 02 Ağustos 2007'de alınmıştır.

Barlow, M. (1992). Using Concordance Software in language Teaching and Research. In Shinjo, W. et al. **Proceedings of the Second International Conference on Foreign language Education and Technology**. (365-373) Kasugai, Japan: LLAJ & IALL.

Barnett, L. (1993). Teacher off: Computer technology, guidance and self-access. **System**, 21(3), 299.

Batstone, R. (1995). Product and process: Grammar in the second language classroom. In M. Bygate, A. Tonkyn, and E. William, (Eds.), **Grammar and the language teacher** (pp. 224-236). London: Prentice Hall.

Bernardini, S. (2004). Corpora in the classroom. An overview and some reflections on future developments. In JMcH Sinclair (ed), **How to Use Corpora in Language Teaching**, (15-36). Amsterdam: Benjamins.

Biber, D., S. Conrad, & R. Reppen. (1998). **Corpus linguistics: Investigating language structure and use**. Cambridge: Cambridge University Press.

Boswood, T. (1997). **New ways of using computers in language teaching**. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Carter R. & McCarthy, M. (1988). **Vocabulary and Language Teaching**. Longman: New York.

Carter, R. & McCarthy, M. (1995). Grammar and the spoken language. **Applied Linguistics** 16(2), 141-158.

Cavanaugh, C. et al. (2004). **K-12 online learning meta-analysis**, Web: <http://www.ncrel.org/tech>. adresinden 14 temmuz 2007'de alınmıştır.

Celce-Murcia, M. & Rosensweig, F. (1979) Teaching vocabulary in the ESL classroom. . In M. Celce-Murcia and L. McIntosh (eds) **Teaching English as a Second or Foreign Language** (pp. 241-257). Newbury House, Rowley, Mass.

Chapelle, C. (2001). **Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Chen, Y.H. (2004). The Use of Corpora in the Vocabulary Classroom. **The Internet TESL Journal**, 10(9), <http://iteslj.org/Techniques/Chen-Corpora.html>. adresinden 6 mayıs 2007'de alınmıştır.

Coady, J. (1997a). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), **Second language vocabulary acquisition** (pp. 225-237). New York: Cambridge University Pres.

Coady, J. (1997b). L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), **Second Language Vocabulary Acquisition** (pp. 273-290). Cambridge: Cambridge University Press.

Coady, J. & Huckin, T. (eds.) (1997). **Second language vocabulary acquisition**. A Rationale for Pedagogy. Cambridge University:USA.

Cobb, T. (1997). Is There Any Measurable Learning From Hands-On Concordancing? **System**, 25(3), 301-315.

Cobb, T. (1999). Breadth and depth of vocabulary acquisition with hands-on concordancing. [Electronic version]. **Computer Assisted Language Learning**, 12, 345-360. <http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cv/Breadth.htm> adresinden 20 Mart 2005 tarihinde alınmıştır.

Cobb, T. (2003). Do Corpus-Based Electronic Dictionaries Replace Concordancers? In Morrison, B., Green, G.. & Motteram, G. (Eds.) **Directions in CALL: Experience, experiments, evaluation**. Polytechnic University: Hong Kong.

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. **Canadian Modern Language Review**, 57, 402-423.

Cowie, A. (1994). 'Phraseology' in R. Asher (ed.) **The Encyclopaedia of Language and Linguistics** Vol. 6, pp. 3168-3171. Oxford: Pergamon Press Ltd.

Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. **TESOL Quarterly**, 34(2): 213-238.

Crystal, D. (1995) **The Cambridge Encyclopedia of Language**. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2001). **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press.

Debski, R. & Levy, M. (1999). **World call: Global perspectives on computer-assisted language learning**. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Demirezen, M. (1981). On some problems of vocabulary teaching: the mother tongue and the target language opposition. **Hacettepe University Bulletin of Humanities**, 10 (4), 15-21.

Dundley-Evans, T. (1994). Genre Analysis: An approach to text analysis for ESP. In M. Coulthard (eds.), **Advances in written text analysis**, (pp. 219-228). London: Routledge.

Dunkel, P. (1991). Research on the effectiveness of computer-assisted instruction and computer-assisted language learning. In P. Dunkel (Ed.), **Computer-assisted language learning and testing** (pp. 5-36). New York: Newbury House.

Dunteman, G. H. (1989). **Principal Components Analysis**. Sage Publications, Newbury Park, California, USA.

Egbert, J., & Hanson-Smith, E. (1999). Computer-enhanced language learning environments: An overview. In J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.), **CALL environments: Research, practice, and critical issues** (pp. 1-13). Alexandria, VA: TESOL.

Eicholtz, G. & Barbe, R. (1961). Vocabulary development. *Elementary School Journal* 61: 414.

Ellis, R. (1990) . **Instructed Second Language Acquisition**. Oxford, Basil Blackwell.

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

Er, S. (2001). **Comparing Three Techniques in Vocabulary Teaching with Special Emphasis on Contextual Guesswork**. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Gazi University.

Felix, U. (1998). Virtual language learning: potential and practice. **ReCALL**, 11(1), 53-58.

Felix, U. (2002). The web as vehicle for constructivist approaches in language teaching. **ReCALL**, 14(1), 2-15.

Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows*. London-Thousand Oaks- New Delhi. Sage Publications.

Flowerdew, J. (1993). Concordancing as a tool in course design. **System**, 21(2), 231-244.

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

Fotos, S., & Browne, C. M. (2004). **New perspectives on CALL for second language classrooms**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). **An Introduction to Language**. Harcourt Brace Jonanovich College Publishers, New York.

Gaskell, D., & Cobb, T. (2004). Can learners use concordance feedback for writing errors. **System** 32(3), 301-319.

Gavioli, L. (1997). "Exploring text through the concordancer: Guiding the learner." In A. Wichman, et al. (eds.), **Teaching and Language Corpora** (pp. 83-99). London and New York: Longman.

Grabe, W. & Stoller, F.L. (1997). Reading and vocabulary development in a second language: a case study. In: Coady, J. & Huckin, T. (Eds.), **Second Language Vocabulary Acquisition**. (pp. 98-122). Cambridge: Cambridge University Press.

Graf S., & List, B. (2005). **An Evaluation of Open Source E-Learning Platforms Stressing Adaptation Issues - an evaluation of 9 open source E-Learning Platforms**.
<http://www.campussource.de/aktuelles/docs/icalt2005.pdf> adresinden 15
 temmuz 2008 tarihinde alınmıştır.

Granger S. (1998). **Learner English on computer**. Addison Wesley London & New York. Longman.

Gui, S. & Yang H. (2002). **Chinese learner English corpus (CLEC)**. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Pres.

Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. **Linguistics and Education** 5(2), 93-116.

Hanson-Smith, E. (2000). Hands-on teacher training: Presentation software. In E. Hanson-Smith, (Ed.), **Technology-enhanced learning environments** . Case Studies in TESOL Practice Series, J. Burton, Series Ed., pp. 137-148. Alexandria, VA: TESOL.

Hasselgard, H. (2001). **Corpora and their use in research and teaching**. <http://folk.uio.no/hhasselg/UV-corpus.htm>. adresinden 20 Haziran 2006 tarihinde alınmıştır.

Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). Exploratory factor analysis reporting practices in published psychological research: Common errors and some comment on improved practice. **Educational and Psychological Measurement**, 66(3), 393-416.

Herbst, T. (1996). 'What are collocations: sandy beaches or false teeth?'. **English Studies**, 379-393.

Hirata, Y & Hirata, Y. (2007). Independent research project with web-derived corpora for language learning. **The jALT CALL Journal**. 3(3), 33-48.

Hoey, M. (2000). 'A world beyond collocation: new perspectives on vocabulary teaching' in M. Lewis (ed.) **Teaching Collocations**, (pp. 224-245). Hove: Language Teaching Publications.

Hoey, M. (2003). '**Lexical priming and the properties of text**. www.monabaker.com/tsresources/LexicalPrimingandthePropertiesofText.htm. adresinden 5 nisan 2006 tarihinde alınmıştır.

Hunston, S. (2002). **Corpora in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press.

Itmazi, J.A. & Megias, M.G. (2005). "Survey: Comparison and Evaluation Studies of Learning Content Management Systems," ETSI, University of Granada, Spain, 2006, pp. 1-8.

Johns, T. (1988). Whence and whither classroom concordancing. In T. Bongaerts, P. De Haan, S. Lobbe, & H. Wekker (Eds.), **Computer applications in language learning** (pp. 9-27). Dordrecht, The Netherlands: Foris.

Johns, T. (1990) 'From Printout to Handout: Grammar and Vocabulary Teaching in the Context of Data- driven Learning', **CALL Austria** 10, 14-34.

Johns, T. (1991). "Should you be persuaded": two samples of data-driven learning materials' in T. Johns & P. King (eds.) **Classroom Concordancing ELR Journal** 4. University of Birmingham.

Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. **Psychometrika**, 39, 31-6.

Kennedy, G. (1998). **An Introduction to Corpus Linguistics**. London: Longman.

Kennedy, G. (2003). 'Amplifier collocations in the British National Corpus: implications for English language teaching'. **TESOL Quarterly** 37(3), 467-487.

Kennedy, C. & Miceli, T. (2001). An evaluation of intermediate students' approaches to corpus investigation. **Language Learning & Technology**, 5(3), 77-90. <http://lt.msu.edu/vol5num3/kennedymiceli/> adresinden 13 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.

Kern, R. & Warschauer, M.(2000). **Network-based language teaching: Concepts and practice**. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Kita, K. & Ogata, H. (1997). 'Collocations in language learning: corpus-based automatic compilation of collocations and bilingual collocation concordancer'. **Computer Assisted Language Learning**, 10(3), 229-238.

Kıvanç, A. Z. (2003). **Effects of cognitive styles, contextualised and decontextualised vocabulary teaching techniques and learning strategies on EFL vocabulary**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara University.

Kjellmer, G. (1991). 'A mint of phrases' in K. Aijmer & B. Altenberg (eds.) **English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan Svartvik**. London: Longman.

Koç, G. (2006). **Developing Collocational Awareness**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent University.

Krieger, H. U. (2003). **SDL—a description language for building NLP systems**. In Proceedings of the HLT-NAACL Workshop on the Software Engineering and Architecture of Language Technology Systems, 84–91. Canada.

Kurtul, K. (1999). **Bağlamda Sözcük Öğretimi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

Laufer, B. & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. **Applied Linguistics**, 16 (3), 307- 322.

Laufer, B. & Nation, P. (1999). Vocabulary size test of controlled productive ability. **Language Testing** , 16(1), 33-51.

Leech, G. (1997). Teaching and language corpora: a convergence In A. Wichmann, S. Fligelstone, A. McEnery and G. Knowles (eds.) **Teaching and Language Corpora**, (pp. 1-23). London: Longman.

Levy, M. (1997). **Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization**. Oxford: Clarendon.

Lewis, M. (1993). **The Lexical Approach: The State of ELT and the Way Forward**. Hove: Language Teaching Publication.

Lewis, M. (1997). **Implementing the Lexical Approach: Putting theory into practice**. Hove, UK: Language Teaching Publications.

Madeleinekenning, M. (2000). Concordancing and comprehension: preliminary observations on using concordance output to predict pitfalls. **ReCALL**, 12 (2): 157–169.

McAlpine, J., & Myles. J. (2003). Capturing phraseology in an online dictionary for advanced users of English as a second language: a response to user needs. **System**, 31(1), 71–84.

McArthur & McArthur (1992). **The Oxford Companion to the English Language**. New York. OUP.

McEnery, A. & Wilson, A. (1997). Corpora and language teaching. **RECALL Journal**, Volume 9, Number 1, pp 5-14.

McEnery, A. & Wilson, A. (2001). **Corpus Linguistics**. Edinburgh: Edinburgh University Pres.

Meyer, C. (2002). **English Corpus Linguistics: An Introduction**. **Cambridge**: Cambridge University Press.

Miller, G. A., & Gildea, P. M. (1987). How children learn words. **Scientific American**, 257, 94-99.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). **Qualitative Data Analysis (2nd ed.)**. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mills, J. (1994). Learner autonomy through the use of a concordancer. Paper **presented at the Meeting of EUROCALL, ERIC Document**. http://www.geocities.com/f_j_mills/Learner_Autonomy_through_the_Use_of_a_Concordancer.pdf (ED383181) adresinden 25 Temmuz 2008 tarihinde alınmıştır.

Mindt, D. (1996). 'English corpus linguistics and the foreign language teaching syllabus' in J. Thomas and M. Short (eds.) **Using Corpora for Language Research**, (pp. 232-247). London: Longman.

Moreno, C. A., Chambers, A., & O'riordan, S. (2006). Integrating a corpus of classroom discourse in language teacher education: the case of discourse markers. **ReCALL** 18 (1): 83–104.

Murphy, B. (1996). Computer corpora and vocabulary study. **Language Learning Journal**, 13, 53–57.

Murray, D. (2000). Protean communication: The language of computer-mediated communication. **TESOL Quarterly**, 34(3), 397-421.

Nagy, N. (1997). Modeling contact-induced language change. **University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics: A Selection of Papers from NWAVE**, 4(1), 399-418.

Nation, I. S. P. (1990). **Teaching and learning vocabulary**. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.

Nation, P. (1993). Vocabulary size, growth and use. In R. Schreuder & B. Weltens (Eds.), **The Bilingual Lexicon** (pp. 115-134). Amsterdam: Benjamins.

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

Nation, P., & Newton, J. (1997). Teaching vocabulary. In J. Coady & Th. Huckin (Eds.), **Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy**. (pp.238-55). Cambridge: Cambridge University Press.

Nesselhauf, N. (2003). 'The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching.' **Applied Linguistics**, 24(2), 223-42.

Parry, K. (1997). Vocabulary and comprehension: Two portraits. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), **Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy**, (55-68). Cambridge: Cambridge University Press.

Partington, A. (1998). **Patterns and meanings**. Amsterdam: John Benjamins.

Qian, D.D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. **The Canadian Modern Language Journal**, 56, 262-305.

Richard, J.C. Platt, J. & Platt, H. (1992). **Dictionary of language teaching & applied linguistics**. Essex: Longman.

Richards, J. & Rodgers, T. (2001). **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2000). **Vocabulary in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

Shei, C. C., & Pain, H. (2000). An ESL writer's collocation aid. **Computer Assisted Language Learning**, 13, 167-182.

Sinclair, J.McH. & M.R. Coulthard. (1975). **Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils**. London: OUP. [-10-]

Sinclair, J. & Renouf, A. (1988). A lexical syllabus for language learning. In: M. McCarthy & R. A. Carter. (Eds.), **Vocabulary and language teaching**. (140-160). New York: Longman,.

Sinclair, J. (1991) **Corpus, Concordance, Collocation**, Oxford University Press.

Sinclair, J. 1992. **Collins COBUILD English Usage**. Birmingham University with London: Harper Collins.

Sinclair, J. (1995). **Collins COBUILD Dictionary (2nd ed.)**. London: HarperCollins.

Sinclair, J. (1997). 'Corpus Evidence in Language Description' in Wichmann, Fligelstone, McEnery & Knowles (eds.), **Teaching and Language Corpora**. (pp. 27-39). London and New York. Longman.

Sinclair, J. (2005). Corpus and text-basic principles. In Wynne, M. (ed.) **Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice**. Oxford: Oxbow Books: 1-16. (<http://ahds.ac.uk/linguisticcorpora/>) adresinden 23 Şubat 2006 tarihinde alınmıştır.

Sokmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt and M. McCarthy. (eds.), **Vocabulary:Description, Acquisition and Pedagogy**. (237-257). Cambridge: Cambridge University Press.

Sripicharn, P. (2004). Examining native speakers' and learners' investigation of the same concordance data and its implications for classroom concordancing with EFL learners. In G. Aston, S. Bernardini and D. Stewart (eds.), **Corpora and Language Learners**, (233-245). Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins.

Stahl, G. (1995). **Supporting Personalizable Learning**. Technical Report No. CU-CS-788-95, Department of Computer Science, University of Colorado, Boulder, CO.
(<http://www.cs.colorado.edu/~gerry/publications/techreports/personalize/>)
adresinden 27 Mayıs 2007 tarihinde alınmıştır.

Stevens, V. (1991a). Classroom concordancing: vocabulary materials derived from relevant, authentic text, **English for Specific Purposes** 10, 10-15.

Stevens, V. (1991b). Concordance-based vocabulary exercises: a Viable alternative to gap-filling. in Johns & King (eds.), **Classroom Concordancing**, (pp. 47-61). (Birmingham University: English Language Research Journal.

Stevens, V. (1995). Concordancing with language Learners: Why? When? What? **CAELL Journal**, 6,2: 2-10.

Stubbs, M. (1996). Text and Corpus Analysis. In Svartvik, J. (ed.) **The London-Lund Corpus of Spoken English: Description and Research**, Lund: Lund University Press.

Sun, H. C., & Wang, C. Y. (2003). Concordancers in the EFL Classroom: Cognitive Approaches and Collocation Difficulty. **Computer Assisted Language Learning**, 16(1), 83–94.

Supatranont, P. (2005). **A Comparison of the Effects of the Concordance-Based and the Conventional Teaching Methods on Engineering Students' English Vocabulary Learning**. Unpublished Doctoral Dissertation. Graduate School Chulalongkorn University.

Taylor R. (1980). **The computer in the school: tutor, tool, tutee**. New York: Teachers College Press.

Teubert W. (2002). The role of parallel corpora in translation and multilingual lexicography. In Altenberg B. and Granger S. (eds.) **Lexis in contrast. Corpus-based approaches**. (pp. 189-214). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Thuraton, J. (1996). **Teaching the vocabulary of academic English via concordances**. Paper presented at the Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, ERIC document (ED 396286).

Todd, R. W. (2001). Induction from self-selected concordances and self-correction. System, 29(1), 91-102.

Tribble, C. (1989). The use of text structuring vocabulary in native and non-native speaker writing. **MUESLI News** (June), 11-13.

Tribble, C., & Johns, G. (1990). **Concordances in the classroom**. London: Longman.

Tribble, C. (1990). Concordancing and an EAP writing programme. **CAELL Journal** 1(2), 10-15.

Tribble, C. (1997). 'Improvising Corpora for ELT: Quick and Dirty Ways of Developing Corpora for language Teaching' in B. Lewandowska-Tomaszczyk and J. Melia (eds). **Proceedings of the First International conference on Practical Applications in language Corpora**. (<http://web.bham.ac.uk/johnstf/palc.htm>) adresinden 27 Ağustos 2007 tarihinde alınmıştır.

Underwood J. (1984). **Linguistics, computers and the language teacher: a communicative approach**, Rowley, MA: Newbury House.

Valenza, J. (2006). The top 10 technology trends affecting education in 2005. **The Philadelphia Inquirer**.

(<http://www.philly.com/mld/inquirer/business/technology/13573401.htm>)

adresinden 5 Mart 2007 tarihinde alınmıştır.

Waring, R. (2002). Scales Of Vocabulary Knowledge in Second Language Vocabulary Assessment. Appeared in Kiyo, **The Occasional Papers Of Notre Dame Seishin University**.

(<http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/scales.htm>) adresinden 13 Ağustos 2007 tarihinde alınmıştır.

Warschauer M. (1996). Computer-assisted language learning: an introduction. In Fotos S. (ed.) **Multimedia language teaching**. (3-20). Tokyo: Logos International.

Warschauer, M. (1999). **Electronic literacies. language, culture, and power in online education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wesche, M. & T. Paribakht. (1996). Assessing vocabulary knowledge: depth vs. breadth. **Canadian Modern Language Review**, 53 (1): 13-40.

Wertsch, J. V. (1985). **Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives**. NY: Cambridge University Press.

West, M. (1953). **A General Service List of English Words**. Longman, London

Wichmann, A. (1995). Using concordances for the teaching of modern languages in higher education. **Language Learning Journal**, 11, 61-63.

Wichmann, A., Fligelstone, S., McEnery, A.M. & Knowles, G. (1997), **Teaching and Language Corpora**. Longman, London

Widdowson, H. (1990). **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Pres.

Willis, D. (1990). **The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching**. London: HarperCollins.

Willis, J. (1998). Concordances in the classroom without a computer, In Brian Tomlinson (Ed.) **Materials development in language teaching**, Cambridge.

Xue, G. & Nation, I. S. P. (1984). A university word list. **Language Learning and Communication**, 3(2), 215-229.

Yip, V. (1994) 'Grammatical consciousness-raising and learnability'. In Odlin, T. (ed.) **Perspectives on Pedagogical Grammar**. (pp. 123-138). Cambridge: Cambridge University Press.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı)**. Ankara: Seçkin Yayınları.

Zhang, X. (1993). **English Collocations and Their Effect on the Writing of Native and Non-native College Freshmen**. Unpublished PhD Thesis. Indiana University of Pennsylvania.

EKLER

- Ek 1.** Sözcük Bilgisi Ölçeği (SBÖ)
- Ek 2.** İlişkili Sözcük Bilgisi (İSB) Ölçme Aracı
- Ek 3.** Pasif Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı
- Ek 4.** Aktif Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı
- Ek 5.** Öğrenci Görüş Anketi
- Ek 6.** Kovaryans Analizinin Varsayımlarının Karşılandığına İlişkin Analiz Sonuçları
- Ek 7.** Sima Paribakht'dan Alınan Ölçme Aracı Uyarlama İzni
- Ek 8.** Pisamai Supatronant'dan Alınan Ölçme Aracı Uyarlama İzni
- Ek 9.** Uygulamanın Yapılabilmesine İlişkin İzin Belgesi
- Ek 10.** Misafir Öğretim Elemanı Gözlem Formu
- Ek 11.** Uygulamaya İlişkin Görüntüler

EK 1: SÖZCÜK BİLGİSİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

SÖZCÜK BİLGİSİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıdaki sözcükleri tanıma düzeyinizi verilen ölçeğe uygun bir şekilde belirtiniz.

Adı / Soyadı:

Numarası:

1. Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
2. Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını hatırlamıyorum.
3. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve **bence** anlamına gelmektedir (**İngilizce eş anlamlısı veya Türkçe karşılığı**).
4. Bu sözcüğü **biliyorum**. anlamına gelmektedir (**İngilizce eş anlamlısı veya Türkçe karşılığı**).
5. Bu sözcüğü cümle içerisinde kullanabilirim. Örn.
(**Bu seçeneği seçtiyseniz, lütfen 4. maddeyi de cevaplayınız.**)

Maddeler:

1	Achieve	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
2	Append	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
3	As opposed to	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
4	Coincide	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
5	Devote	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
6	Foundation	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
7	Fluctuate	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
8	Implicit	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
9	In advance of	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
10	In charge of	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
11	Throughout	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
12	Incentive	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
13	Intrinsic	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
14	In case of	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
15	In comparison with	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
16	In conjunction with	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
17	In favour of	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
18	Notwithstanding	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
19	On account of	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
20	Presume	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
21	Prescribe	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
22	Reveal	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
23	Survive	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
24	Utilize	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				
25	Violate	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
	5 ()				

EK 2: İLİŞKİLİ SÖZCÜK BİLGİSİ ÖLÇME ARACI

İLİŞKİLİ SÖZCÜK BİLGİSİ ÖLÇME ARACI

AÇIKLAMA:

Bu test her bir maddedeki koyu yazılmış sözcükle altında sıralanmış seçenekler arasındaki **anlamsal ilişkinin** belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Herhangi bir İngilizce metinde **verilen sözcükten sonra kullanılma ihtimali en yüksek seçeneği** önündeki parantezin içine X işareti koyarak belirtiniz. Yanıtlayamadığınız maddeleri boş bırakınız. Bu testte 25 tane madde bulunmaktadır.

Serkan ÇELİK

Adı / Soyadı:

Numarası:

MADDELER:

1. Attain ...

- () a. Sometimes
() b. A degree
() c. Available
() d. Factor

2. Bias (n) ...

- () a. Formula
() b. Principle
() c. Against the women
() d. Income level

3. Ultimate...

- () a. Minor
() b. Little
() c. Respond
() d. Goal

4. Amidst ...

- () a. In the people
() b. Assessment result
() c. Percent
() d. Analyze

5. Deviate ...

- () a. Contextual
() b. From the agreement
() c. Huge
() d. Academic

6. Confine ...

- () a. Primary
() b. Conduct studies
() c. Their activities
() d. Potential

7. Compensate ...

- () a. Cars
() b. Previous
() c. Second
() d. Losers

8. With a view to ...

- () a. Children
() b. Discussing the effects
() c. Strategy
() d. Consequent

9. Adjacent to ...

- () a. Feature
() b. Normal
() c. Street
() d. Music

10. Unify ...

- () a. The journal
() b. Aspect
() c. Chapter
() d. The nation

11. In quest of ...

- () a. The answers
() b. Complex
() c. Design
() d. Table

12. In proportion to ...

- () a. The percentage
() b. Shift
() c. Philosophy
() d. Partner

13. Undergo ...

- () a. Task management
() b. Radiation treatment
() c. Document
() d. Criteria

14. In the wake of ...

- () a. Volume
() b. Technical
() c. World war II
() d. Vocabulary

15. Interpret ...

- () a. Chemist
 () b. Comment
 () c. Alternative
 () d. The text

16. Proceed ...

- () a. According to the plan
 () b. Naturally gifted
 () c. Remove
 () d. Coordinate

17. Derive ...

- () a. Common
 () b. Information
 () c. Consider
 () d. Civil

18. Forthcoming ...

- () a. Optional
 () b. Domestic
 () c. Visit
 () d. Universal

19. In pursuit of ...

- () a. Notion
 () b. Aware
 () c. Please
 () d. Happiness

20. With respect to ...

- () a. The oil prizes
 () b. The preposition
 () c. Furthermore
 () d. Brief

21. On the eve of ...

- () a. Federal Bureau
 () b. A new century
 () c. Overseas
 () d. Author

22. On behalf of ...

- () a. Dynamic
 () b. Ideology
 () c. The president
 () d. Grade

23. Confer ...

- () a. Phone
 () b. Manually
 () c. Relax
 () d. Results

24. Sustain ...

- () a. Economic growth
 () b. Exam format
 () c. Windows
 () d. Computers

25. Commit ...

- () a. Suicide
 () b. Danger
 () c. Month
 () d. Teacher

EK 3: PASİF SÖZCÜK BİLGİSİ ÖLÇME ARACI

Choose the right word to goes with each definition. Write the number of that word in front of its definition.

Word		Definition	
1	Amidst	a.	_____ To be in contention or conflict with
2	As opposed to	b.	_____ Achieve
3	Attain	c.	_____ In middle of; among
4	In advance of	d.	_____ Enact laws
5	In comparison with	e.	_____ Before something or someone
		f.	_____ In contrast with
		g.	_____
1	In charge of	a.	_____ Having the care or supervision of
2	Achieve	b.	_____ Accomplish
3	Confine	c.	_____ Limit
4	Compensate	d.	_____ Pay back
5	Deviate	e.	_____ Turn aside
		f.	_____ Go beyond
		g.	_____
1	Confer	a.	_____ To make known
2	Derive	b.	_____ To disturb
3	Devote	c.	_____ Discuss
4	Reveal	d.	_____ Deduce, draw
5	Violate	e.	_____ Concentrate on
		f.	_____ Except
		g.	_____
1	Fluctuate	a.	_____ Next to
2	Forthcoming	b.	_____ Vary
3	Adjacent	c.	_____ During whole
4	Throughout	d.	_____ Add
5	Append	e.	_____ Expected
		f.	_____ Put into effect
		g.	_____
1	Ultimate	a.	_____ Coexist
2	Coincide	b.	_____ Final
3	In quest of	c.	_____ An examination of objects with the view of discovering
4	Bias	d.	_____ Take advantage of
5	Utilize	e.	_____ Partiality, inclining
		f.	_____ Appropriate
		g.	_____

EK 4: AKTİF SÖZCÜK BİLGİSİ ÖLÇME ARACI

Complete the sentences below with the most appropriate words and phrases given paying attention to the one which is extra.

I. Interpret	III. On behalf of	V. Notwithstanding
II. In the wake of	IV. On the eve of	
1..... her wedding, they found Nephthys dead. 2. Strong pressures , the social workers undertook a substantial developmental role. 3. Nether Wyresdale Parish Council I would like to invite you to attend their next meeting on Thursday 21st January. 4. In this kind, each input is 0 or 1, which you can as'; no'; or'; yes'. 5. Cuban workers and students began returning from Eastern Europe political changes there.		
I. Undergo	III. Foundation	V. Unify
II. In case of	IV. Incentive	
1. We got a grant from the for Sport and the Arts, which the government set up last year. 2. Choose a patient who is to abdominal or pelvic surgery. 3. Whereas the Ego seeks to divide and separate, love seeks to and heal. 4. I expect you know how to get in touch with her, trouble , I mean. 5. The wounded Commando on the ground, obviously in great pain, is an for us to kill them.		
I. Prescribe	III. With a view to	V. With respect to
II. In favour of	IV. Implicit	
1. The balance between academic and non-academic criteria shifts the non-academic 2. They vary size. 3. The tax requirements of all parties need to be considered establishing the best method of effecting the buy-out. 4. He had developed an education of almost Spartan rigour; the comparison with Sparta is obvious, not only 5. It is not possible to a single examination schedule which is appropriate for all products and all situations.		
I. In proportion to	III. Presume	V. In conjunction with
II. In pursuit of	IV. Intrinsic	
1. As I can remember very little about the rest of the day I that I must have been unconscious most of the time. 2. Strontium is best used a calcium supplement to help enhance the growth of corals and anemones. 3. The cat with yellow eyes crouched in the long grass a bird. 4. The electoral system appeared to form an part of a stable polity 5. The feet were massive the tiny body		
I. Sustain	III. Proceed	V. Commit
II. Survive	IV. On account of	
1. How far can I in this direction? 2. Unemployment, lay-offs, dismissals, worsened working conditions and wage rates lagging behind inflation regularly labour dissatisfaction. 3. my grandfather leaving me this house we moved here from Edmonton. 4. They were only caught after being stopped for a burglary they didn't 5. Try and , try and live with the system		

EK 5: VYÖ ÖĞRENCİ GÖRÜŞ ANKETİ

VERİ YÖNLENDİRMELİ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA DÖNÜK ÖĞRENCİ GÖRÜŞ ANKETİ

Bu anketten elde edilecek bilgiler, yabancı dil öğretiminin daha verimli ve etkili bir şekilde yapılabilmesi için kullanılacaktır. Anketin amacı katılımcıların başarılarını ölçmek değildir. Bu sebeple, lütfen doğru yanıtlar veriniz. Lütfen bilgilerinizi uygun kutuyu işaretleyerek veya gerektiğinde cevaplar yazarak veriniz.

Serkan ÇELİK

Adı/Soyadı:.....

1. Daha önce bilgisayarlı öğretim sürecinde yer aldınız mı? Evet Hayır
2. Daha önce İngilizce öğrenimi için bilgisayar kullandınız mı? Evet Hayır
3. Daha önce Derlem (corpus) veya metin analiz yazılımı (concordance) ile ilgili herhangi bir şey duydunuz mu?
Evet Hayır
4. Metin analiz yazılımı (MAY) sayfalarını kullanabiliyor musunuz?
Evet Hayır
5. MAY aracılığıyla İngilizce öğrenmeye çalışmaktan hoşnut kaldınız mı?
Evet Hayır

Bir MAY çıktısını incelerken;

6. hemen sözcüğün sağ veya sol bağlamına bakarım. Evet Hayır.
7. satırların içlerini okurum. Evet Hayır.
8. satırlar arasında tam cümleler bulup onlara yoğunlaşıyorum. Evet Hayır.
9. Sizce VYÖ sözcüğün bağlamını incelemek için uygun bir yöntem midir? Evet Hayır. Neden?
.....
.....
.....
.....
.....
10. Sizce VYÖ diğer yaklaşımlara kıyasla daha etkili öğrenme sağlıyor mu? Neden? Evet Hayır. Neden?
.....
.....
.....
.....
.....

EK 6: KOVARYANS ANALİZİ VARSAYIMLARININ SAĞLANDIĞINA DAİR ANALİZ TABLOLARI

Çizelge 1
Bağımlı Değişkene İlişkin Puanların Normal Dağıldığına İlişkin
Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	SBÖ ÖNTEST	SBÖ SONTEST	SBÖ İZLEME TESTİ	İSB ÖNTEST	İSB SONTEST	İSB İZLEME TESTİ	PSB TESTİ	ASB TESTİ
Kolmogorov-Smirnov	1,321	,617	1,333	1,526	,965	,893	,736	1,233

Çizelge 2
Grupların Bağımlı Değişkene İlişkin
Puanlarının Eşitliğine Dair Levene'in F Testi Sonuçları

	Levene F	Sig.
SBÖ ÖNTEST	1,342	,251
SBÖ SONTEST	1,288	,261
SBÖ İZLEME TESTİ	3,413	,069
İSB ÖNTEST	,031	,860
İSB SONTEST	,079	,780
İSB İZLEME TESTİ	,317	,575
PSB TESTİ	2,595	,112
ASB TESTİ	2,735	,103

Çizelge 3
Araştırmaya Katılanların Öntest-Sontest-İzleme Testi Puanlarının
Doğrusal Olduğuna İlişkin Korelasyon Tablosu

	SBÖ ÖNTEST	SBÖ SONTEST	SBÖ İZLEME TESTİ
SBÖ ÖNTEST	1	,523	,616
SBÖ SONTEST	,523	1	,723
SBÖ İZLEME TESTİ	,616	,723	1
	İSB ÖNTEST	İSB SONTEST	İSB İZLEME TESTİ
İSB ÖNTEST	1	,413	,482
İSB SONTEST	,413	1	,518
İSB İZLEME TESTİ	,482	,518	1

Çizelge 4
Grupların Önteste Göre Sontest / Ontest-Sonteste Göre İzleme Testi
İstatistik Puanlarını Tahminde Kullanılan Regresyon Doğrularının Eğimlerinin
Eşit Olduğuna İlişkin Kovaryans Analizi Tabloları

Bağımlı Değişken: İSB SON TEST

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Df	Ort. Karesi	F	Sig.
Düzeltilmiş Model	211,993(b)	6	35,332	3,013	,012
Intercept	21,352	1	21,352	1,821	,182
grup	21,138	1	21,138	1,803	,185
İSB ÖNTEST	13,993	1	13,993	1,193	,279
grup * İSB ÖNTEST	7,070	1	7,070	,603	,441
Hata	691,764	59	11,725		
Toplam	15634,000	66			
Düzeltilmiş Toplam	903,758	65			

Bağımlı Değişken: İSB İZLEME TESTİ

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Ort. Karesi	F	Sig.
Düzeltilmiş Model	444,961(a)	5	88,992	10,318	,000
Intercept	116,439	1	116,439	13,501	,001
grup	3,439	1	3,439	,399	,530
İSB ÖNTEST	64,944	1	64,944	7,530	,008
İSB SON TEST	98,705	1	98,705	11,445	,001
grup * İSB ÖNTEST	16,600	1	16,600	1,925	,170
grup * İSB SONTEST	3,547	1	3,547	,411	,524
Hata	517,479	60	8,625		
Toplam	11781,000	66			
Düzeltilmiş Toplam	962,439	65			

Bağımlı Değişken: SBÖ SON TEST

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Ort. Karesi	F	Sig.
Düzeltilmiş Model	7766,202(a)	5	1553,240	8,936	,000
Intercept	3,007	1	3,007	,017	,896
Grup	4,884	1	4,884	,028	,867
SBÖ ÖNTEST	5409,723	1	5409,723	31,123	,000
grup * SBÖ ÖNTEST	15,855	1	15,855	,091	,764
Hata	10429,071	60	173,818		
Toplam	366414,000	66			
Düzeltilmiş Toplam	18195,273	65			

Bağımlı Değişken: SBÖ İZLEME TESTİ

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Ort. Karesi	F	Sig.
Düzeltilmiş Model	7399,652(a)	7	1057,093	20,653	,000
Intercept	1,869	1	1,869	,037	,849
Grup	10,329	1	10,329	,202	,655
SBÖ ÖNTEST	1420,188	1	1420,188	27,747	,000
SBÖ SONTEST	655,213	1	655,213	12,801	,001
Grup * SBÖ ÖNTEST	45,237	1	45,237	,884	,351
Hata	2968,666	58	51,184		
Toplam	258523,000	66			
Düzeltilmiş Toplam	10368,318	65			

EK 7. SÖZCÜK BİLGİSİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ**RE: Vocabulary Knowledge Scale**

From: "T.Sima Paribakht" <paribakh@uottawa.ca>

To: sercelikan@yahoo.com

Message contains attachments

VKS elicitation form.rtf (39KB)

Greetings Serkan Celik,

You have our permission to use the VKS in your study. Attached is an elicitation form you could adapt for your purposes. Which articles of ours do you have where the VKS has been described and used? Do you have Paribakht & Wesche, 1997 and Wesche & Paribakht 1996? If not, I could send these to you.

All the best with your research,

T. Sima Paribakht, Ph.D.

Professor / Professeure titulaire

Director, Academic Programs / Directrice, programmes académique

Official Languages and Bilingualism Institute / Institut des langues officielles et du bilinguisme

University of Ottawa / Université

EK 8: PÍSAMAİ SUPATRANONT'DAN ALINAN ÖLÇME ARACI UYARLAMA İZİNİ

Wednesday, April 30, 2008 4:49 AM

From: "pisamai supatranont" <thing_p@hotmail.com>

Add sender to Contacts

To: sercelikan@yahoo.com

Hi Serkan,

Thank you for your email. I'm glad to hear that my study can contribute to your Ph.D. study. You can use the questionnaire or other instruments from my Ph.D. study, if you think they are useful for your study. I'd certainly like to know about the details and results from your study. Please share your ideas and experience with me when you have time.

Now I'm conducting my postdoctoral research on another corpus-based research at the Department of Linguistics, Macquarie University, NSW Australia. After the completion of my current study at the end of July, I may have something new to share with you.

Best regards,

Pisamai Supatranont

Pisamai Supatranont, Ph.D.

Assistant Dean in Academic and Student Affairs

The Faculty of Business Administration and Liberal Arts

Rajamangala University of Technology Lanna Tak

41 Phahonyothin Road, Maingam, Muang, Tak 63000 Thailand

Email: thing_p@hotmail.com

Mobile: +66-81-6052583

EK 9: ANKARA ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ DEKANLIĞINDAN ALINAN UYGULAMA İZİN BELGESİ

No: 45



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ
DEKANLIĞI**



Sayı : B.30.2.ANK.0.01.00.00
Konu :

2-1

21653 17.10.2008

Sayın : Serkan ÇELİK
Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
Tıp Fakültesi Birimi İngilizce Okutmanı

Dönem I Yabancı Dil (İngilizce) dersi kapsamında destekli dil öğretimi ile ilgili vermek istediğiniz eğitim için 03.11.2008 – 03.12.2008 tarihleri arasında saat : 16.00-17.15 'de Olcay TIRYAKI Öğrenme Merkezindeki Bilgisayar Laboratuvarını kullanmanız uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. İsmail SAVAS
Dekan Yardımcısı

EK 10: MİSAFİR ÖĞRETİM ELEMANI ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

Veri Yönlendirmeli Öğrenme (VYÖ) yaklaşımı doğrultusunda eğitim alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamındaki çalışmalarına dönük gözlemlerinizi, aşağıdaki ölçek doğrultusunda değerlendiriniz.

1. Kesinlikle Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Fikrim Yok
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle katılıyorum

	Öğrenciler;	1	2	3	4	5
1	etkin bir şekilde sınıf içi etkinliklere katıldılar.					
2	yönergeleri tam olarak anladılar.					
3	her etkinliğin esas amacına uygun bir şekilde çalıştılar.					
4	ÖYS içerisindeki MAY çıktılarını kullanabildiler.					
5	MAY çıktılarını kullanımları ile ilgili herhangi bir problem yaşamadılar.					
6	anahtar sözcüklerin bağlamlarını gözlemleyebildiler.					
7	sözcük bağlamlarına dönük gözlemlerinden yararlanabildiler.					
8	etkinlikleri önerilen şekilde yerine getirebildiler.					
9	verilen görevleri tamamlayabildiler.					
10	verilen görevi etkin bir şekilde tamamlayabildiler.					
11	alıştırmaların tamamlanması ile ilgili herhangi bir problem yaşamadılar.					
12	etkinlikleri yaparken istekliydiler.					
13	VYÖ yöntemini kullanırken özgüvenleri yerindeydi					
14	kafaları karışık veya cesaretleri kırılmış bir durumdaydılar					
15	Başka herhangi bir problem yaşadılar mı? :					

EK 11: UYGULAMADAN GÖRÜNTÜLER

A-B: Çevrimiçi Sözlük Kullanım Grubu / C-D: Veri Yönlendirmeli Öğrenme Grubu

