

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**DERLEM TABANLI GÖRSEL TÜRKÇE SÖZLÜK
KULLANIMININ YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRENERLERİN KELİME ÖĞRENME DÜZEYİNE ETKİSİ**

SERCAN HALAT

DOKTORA TEZİ

**EYLÜL, 2020
MUĞLA**

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**DERLEM TABANLI GÖRSEL TÜRKÇE SÖZLÜK
KULLANIMININ YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRENENLERİN KELİME ÖĞRENME DÜZEYİNE ETKİSİ**

SERCAN HALAT

**Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Doktora”**

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 25.09.2020

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hatice FIRAT

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN

Jüri Üyesi: Prof. Dr. İzzet GÖRGEN

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Nezir TEMUR

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Duygu UÇGUN

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ

Eylül, 2020

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 09/09/2020 tarih ve 341/4 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 38/8 maddesine göre, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi Sercan HALAT'ın "Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük Kullanımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kelime Öğrenme Düzeyine Etkisi" başlıklı tezini incelemiş ve aday 25/09/2020 tarihinde saat 15:00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 120 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine oybirliği ile karar verilmiştir.

Doç. Dr. Hatice FIRAT

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN

Üye

Prof. Dr. İzzet GÖRGEN

Üye

Prof. Dr. Nezir TEMUR

Üye

Prof. Dr. Duygu UÇGUN

Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük Kullanımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kelime Öğrenme Düzeyine Etkisi” başlıklı Doktora tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 25/09/2020

SERCAN HALAT

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

DERLEM TABANLI GÖRSEL TÜRKÇE SÖZLÜK KULLANIMININ YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN KELİME ÖĞRENME DÜZEYİNE ETKİSİ

SERCAN HALAT

Doktora Tezi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hatice FIRAT

Eylül 2020, XXII+175 sayfa

Sözlükler sahip oldukları geniş kelime ağlarıyla yabancı/ikinci dil öğretiminin önemli bir unsuru konumundadır. İçerisinde barındırdığı madde başı kelimeler ve buna ilişkin kelime türü, tanım, örnek, sesletim, görsel vb. gibi biçimsel ve anlamsal birimler sayesinde sözlükler, dil öğrenenlerin söz varlığının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle dilin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında ve doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Sözlüğe ilişkin bu özellikler, onu yabancı dil öğretiminde vazgeçilmez bir başucu kaynağı hâline getirmektedir. Ne var ki mevcut durumda, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için hazırlanmış öğrenici sözlüklerinin çok az sayıda olduğu ve bunların kelime öğretimine ilişkin talebi karşılayamadığı görülmektedir. Günümüzde hazırlanan sözlüklerin birçoğunda, teknolojinin imkânlarından yeterince faydalanılmaması, bilimsel bir disiplin olarak sözlükbilimin temel ilkelerinin dikkate alınmaması, derlem dilbilim çalışmalarının kullanılmaması ve görsel-işitsel unsurlarla birlikte tematik yaklaşımın, dil öğretimindeki olumlu etkisini ortaya koyan kuram ve çalışmaların göz ardı edilmesi bu alandaki başlıca eksikliklerdendir. Buradan hareketle araştırma kapsamında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözlükbilim ve derlem dilbilim çalışmalarından faydalanarak, başlangıç dil düzeyinde (A1) tek dilli “Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük” hazırlanmış ve bu sözlüğün, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime bilgi düzeylerine ve kalıcılığa olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada nicel ve nitel yaklaşımların birlikte yer aldığı karma yöntem desenlerinden açıklayıcı desen (explanatory design) kullanılmıştır. Nicel boyutta, deney ve kontrol grubu oluşturulmuş ve deney grubunun 8 hafta boyunca Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ü kullanması sağlanmıştır. Uygulamanın çalışma grupları üzerinde yarattığı etkiyi belirleyebilmek amacıyla ön test, son test ve kalıcılık testlerinin yer aldığı yarı deneysel model kullanılmıştır. Çalışmanın diğer boyutunda, nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışmasından (case study) yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020

yılı gz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe ğretim Merkezinde (TÖMER) ğrenim görmekte olan 48 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil olan ğrenci grupları, kolay ulaşılabilir (elverişli) rneklem ile seçilmiştir. Çalışmada deney grubu 25 öğrenciden oluşurken, kontrol grubunda 23 ğrenci yer almaktadır. Araştırmanın alt problemlerine cevap aranırken, hedef kitlenin demografik özelliklerini daha iyi betimleyebilmek amacıyla katılımcılara kişisel bilgi formu yöneltilmiştir. Katılımcıların kelime bilgi düzeylerinin ölçülebilmesi amacıyla kelime bilgisi başarı testi, ön test, son test ve kalıcılık testi olarak çalışma gruplarına uygulanmıştır. Uygulama sonrasında katılımcıların Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük hakkındaki görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla, deney grubundan seçilen 5 ğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin grup içi karşılaştırılmasında ilişkili örneklem t-testi, gruplar arası karşılaştırmada ise bağımsız örneklem t-testi ve kovaryans analizinden (ANCOVA) yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizi için ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'n grup içi karşılaştırmasında, yabancı dil olarak Türkçe ğrenen deney grubu katılımcılarının kelime bilgisi düzeylerinin arttırılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplar arası karşılaştırmaya ilişkin sonuca göre, deney grubu lehine anlamlı bir farkın oluştuğu ve bunda Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'n önemli bir etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Kalıcılık testi başarı puanlarına ilişkin gerek grup içi, gerekse de gruplar arası karşılaştırmada ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük kullanılarak yapılan öğretimin, kelime öğrenmeye ilişkin kalıcılığın sağlamasında etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda ise katılımcıların, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük' kelime öğrenme konusunda faydalı ve işlevsel buldukları anlaşılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel boyutu kapsamında ulaşılan sonuçlar, sözlükbilim ve derlem dilbilim çalışmaları doğrultusunda hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'n, kelime öğrenme ve kelimelere ilişkin kalıcılığın sağlanmasıyla ilgili olduğunu, bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde kullanışlı bir yardımcı ders materyali olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında, yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde görsel sözlük hazırlama ve kullanımına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe ğretimi, sözlükbilim, derlem dilbilim, görsel sözlük, kelime ğretimi

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE USE OF THE CORPUS-BASED VISUAL TURKISH DICTIONARY ON THE VOCABULARY LEARNING LEVEL OF THE LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

SERCAN HALAT

Doctoral Dissertation, Department of Turkish Language Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hatice FIRAT

September 2020, XXII+175 pages

Dictionaries are an important element of foreign/second language teaching with their wide networks of words. Dictionaries contribute to the development of the vocabulary of language learners through the figural and semantic units such as head words and the related word types, definitions, examples, pronunciation, visuals etc. they contain. In this respect, dictionaries play an important role in the acquisition of listening, speaking, reading and writing skills and in the accurate and effective use of the language. These features of the dictionary make it an indispensable source of reference in foreign language teaching. However, in the current situation, it is seen that there are very few learner dictionaries prepared for teaching Turkish as a foreign language and they cannot meet the demand for vocabulary teaching. The main deficiencies in many of the dictionaries prepared today include the following: the opportunities of technology are not used sufficiently, the basic principles of lexicography as a scientific discipline are ignored, the corpus linguistics studies are not capitalized on, and the theories and studies that reveal the positive effect of the thematic approach used together with audio-visual elements in language teaching are overlooked. Thus, within the context of the current study, a monolingual "Corpus-Based Visual Turkish Dictionary" was prepared at the beginner level (A1), using lexicography and corpus linguistics studies in teaching Turkish as a foreign language and it was aimed to determine the effect of this dictionary on the level of vocabulary knowledge and retention of the learners of Turkish as a foreign language.

The current study employed the explanatory design, one of the mixed research designs including both quantitative and qualitative approaches. In the quantitative dimension of the study, experimental and control groups were constructed and the experimental group students used the Corpus-Based Visual Turkish Dictionary for 8 weeks. In order to determine the effect created by the application on the study groups, the quasi-experimental design

including pre-test, post-test and retention test was used. In the other dimension of the study, the case study method, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the current research is comprised of 48 students attending the Muğla Sıtkı Koçman University Turkish Language Teaching Centre (TÖMER) in the fall term of the 2019-2020 academic year. The students participating in the current study were selected by means of the convenience sampling method. While the experimental group is consisted of 25 students, there are 23 students in the control group. While seeking answers to the sub-problem of the study, a personal information form was administered to the participants to better describe the demographic features of the target population. In order to measure the vocabulary knowledge level of the participants, a vocabulary knowledge achievement test was administered to the participants as pre-test, post-test and retention test. After the completion of the application, 5 students were selected from the experimental group and semi-structured interviews were conducted with these 5 students to determine the experimental group students' opinions about the Corpus-Based Visual Turkish Dictionary. In the within-group comparisons of the quantitative data obtained in the current study, dependent samples t-test was used while in between-groups comparisons, independent samples t-test and covariance analysis (ANCOVA) were used. In the analysis of the qualitative data, the descriptive analysis technique was used.

The results obtained from the within-group comparisons in the current study have revealed that the Corpus-Based Visual Turkish Dictionary was effective in increasing the vocabulary knowledge level of the experimental group students learning Turkish as a foreign language. According to the results obtained from between-groups comparisons, there is a significant difference in favour of the experimental group and the Corpus-Based Visual Turkish Dictionary had an important influence on the emergence of this significant difference. Both within-group and between-groups comparisons conducted on the retention test achievement scores have revealed that there is a significant difference in favour of the experimental group. This results shows that the Corpus-Based Visual Turkish Dictionary was effective in increasing retention of the vocabulary learned. As a result of the interviews conducted with the students, it was concluded that the students found the Corpus-Based Visual Turkish Dictionary both useful and functional. The results obtained with the context of the quantitative and qualitative dimensions of the study show that the Corpus-Based Visual Turkish Dictionary prepared in line with lexicology and corpus linguistics studies is effective in learning vocabulary and increasing retention; thus, it can be used as a supplementary material in teaching Turkish as a foreign language. In light of the findings obtained in the current study, some suggestions are made for preparing and using visual dictionaries in teaching Turkish as a foreign language.

Key words: Teaching Turkish as a foreign language, lexicography, corpus linguistics, visual dictionary, vocabulary teaching

ÖN SÖZ

Akademik kariyerimin her aşamasında ve doktora eğitimim süresince bana yol gösteren, gerek bilimsel gerekse de manevi desteğini üzerimden hiçbir zaman eksik etmeyen, bu çalışmayı yapabilmemde çok önemli katkıları olan saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Hatice FIRAT'a

Doktora tezimin şekillendirilmesinde bilimsel değerlendirmeleri ile gerekli yönlendirmeleri yapan tez izleme komitesindeki kıymetli hocalarım Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN'a ve Prof. Dr. İzzet GÖRGEN'e,

Sözlükbilim alanında ilerleyebilmem için gerekli akademik yönlendirmeleri yapan ve önerilerde bulunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Ewa SIEMIENIEC-GOŁAŚ'a, Prof. Dr. Bülent ÖZKAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Ferdi BOZKURT'a,

Araştırmada ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecine katkıda bulunan Prof. Dr. Şevki KÖMÜR'e, Prof. Dr. Kasım YILDIRIM'a ve Dr. Öğr. Üyesi Perihan KOCAMAN KORKUT'a,

Tez yazımı ve Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün hazırlanması aşamalarında, sürecin başından sonuna kadar birçok konuda fikir alışverişinde bulunduğum değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Hasan Zühtü OKULU'ya, Dr. Öğr. Üyesi Burak TÜFEKÇİOĞLU'na, Arş. Gör. Cüneyd ÇELİK'e, Arş. Gör. Arca ADIGÜZEL'e, Arş. Gör. Merve MUTLU'ya, Öğretim Görevlisi Aydın BAYAT'a, Arş. Gör. Halil Emre KOCALAR'a, Arş. Gör. Alper KARABABA'ya, Arş. Gör. Handan ÇELİK'e, Arş. Gör. Dr. Gülce ÖZKAYA'ya, Esra YILMAZ'a ve Mehmet TEZCAN'a,

Lisansüstü eğitimimin başlangıcından itibaren akademik ve manevi desteklerini her daim hissettiğim saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a, Prof. Dr. Nezir TEMUR'a ve Doç. Dr. Yusuf UYAR'a,

Hayat boyu her konuda maddi ve manevi olarak beni destekleyen değerli aileme ve sevdiklerime,

Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı (BİDEB) tarafından yürütülen 2211 Yurtiçi Lisansüstü Burs Programı kapsamında, doktora eğitimim süresince tarafıma sağladıkları maddi desteklerden dolayı Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumuna (TÜBİTAK) ve Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) proje ekibine gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Sercan HALAT

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖN SÖZ	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xviii
RESİMLER DİZİNİ	xix
GRAFİKLER DİZİNİ	xx
KISALTMALAR DİZİNİ	xxi
EKLER DİZİNİ	xxii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Genel Amaç ve Alt Problemler	1
1.2. Araştırmanın Önemi	2
1.3. Araştırmanın Sayıltıları	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Tanımlar	4

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	6
2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Sözlük Kullanımı	10
2.1.2. Sözlük Hazırlamada Derlem Dilbilim Çalışmalarından Faydalanma.....	12
2.1.2.1. <i>Türkçe Ulusal Derlemi (TUD)</i>	14
2.1.2.2. <i>ODTÜ Türkçe Derlem (OTD)</i>	14
2.1.2.3. <i>Türkçe İçin Kendi Kendine Derlem Oluşturma Platformu (KKD)</i>	15
2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Sözlük Türleri	15
2.1.3.1. <i>Genel sözlükler ve öğrenci sözlükleri</i>	17
2.1.3.2. <i>Tek dilli, iki dilli ve iki dillileştirilmiş sözlükler</i>	19
2.1.3.3. <i>Basılı, çevrim içi ve elektronik sözlükler</i>	22
2.1.3.4. <i>Görsel sözlükler</i>	22

2.1.4. Bilişsel Yaklaşımla Kelime Öğretimi: İkili Kodlama ve Çoklu Ortamla Öğrenme.	25
2.2. İlgili Araştırmalar	27
2.2.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar	28
2.2.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar	30

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni).....	33
3.2. Çalışma Grubu.....	35
3.3. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün (DTGTS) Hazırlanması.....	39
3.3.1. Dil Düzeyi ve Temaların Belirlenmesi	40
3.3.2. Madde Başı Seçimi.....	42
3.3.3. Tanımlama ve Örneklendirme	43
3.3.4. Görsellerin Kullanımı	43
3.3.5. Seslendirme	44
3.3.6. Web Sayfası Tasarımı.....	45
3.4. Veri Toplama Araçları.....	46
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	47
3.4.2. Kelime Bilgisi Başarı Testi.....	47
3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	50
3.5. Araştırmada Uygulama Süreci	51
3.6. Verilerin Analizi.....	53
3.7. Nicel Verilerin Analiz Tekniklerine Uygunluğu	55
3.7.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin, Kelime Bilgisi Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Varsayımların Sağlanması	56
3.7.1.1. Normallik varsayımı	56
3.7.1.2. Homojenlik varsayımı	60
3.7.1.3. Küresellik varsayımı	61
3.7.2. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Kelime Öğrenmeye Etkisinin Belirlenebilmesi Amacıyla Geliştirilen Ölçme Araçlarına İlişkin Verilerin Sunulması	62

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Kelime Öğrenme Düzeyine Olan Etkisinin Belirlenebilmesine İlişkin Nicel Bulgular.....	63
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarına Ön Test Olarak Uygulanan Kelime Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	63
4.1.2. Deney Grubuna Ön Test ve Son Test Olarak Uygulanan Kelime Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	67
4.1.3. Kontrol Grubuna Ön Test ve Son Test Olarak Uygulanan Kelime Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	69
4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarına Ön Test ve Son Test Olarak Uygulanan Kelime Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	72
4.1.5. Deney Grubuna Son Test ve Kalıcılık Testi Olarak Uygulanan Kelime Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	74
4.1.6. Kontrol Grubuna Son Test ve Kalıcılık Testi Olarak Uygulanan Kelime Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	77
4.1.7. Deney ve Kontrol Gruplarına Son Test ve Kalıcılık Testi Olarak Uygulanan Kelime Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	80
4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Kelime Öğrenme Düzeyine Olan Etkisinin Belirlenebilmesine İlişkin Nitel Bulgular.....	82
4.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te Yer Alan Biçimsel ve Anlamsal Bilgilere İlişkin Görüşlerini İçeren Bulgular	83
4.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Kelime Öğrenme ve Kalıcılığa Olan Etkisine İlişkin Görüşlerini İçeren Bulgular	85
4.2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün İki Dilli Sözlüklerle Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşlerini İçeren Bulgular	87
4.2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Kullanım Ortamına İlişkin Görüşleri İçeren Bulgular	90
4.2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Biçimsel Niteliğine İlişkin Görüşlerini İçeren Bulgular	92
4.2.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Tematik Yapısına İlişkin Görüşleri İçeren Bulgular	94
4.2.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözlük Kullanımıyla İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular	96
4.2.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük Kullanıcılarının Memnuniyetine İlişkin Görüşleri İçeren Bulgular	98

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	100
5.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Kelime Öğrenme Düzeyine Olan Etkisinin Belirlenmesinde Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç	100
5.1.1.1. Birinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç	100
5.1.1.2. İkinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç	102
5.1.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç	104
5.1.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç	105
5.1.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç.....	109
5.1.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç.....	110
5.1.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç.....	111
5.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Kelime Öğrenme Düzeyine Olan Etkisinin Belirlenmesinde Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç...	113
5.1.2.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te yer alan biçimsel ve anlamsal bilgilerle ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç	113
5.1.2.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kelime öğrenme ve kalıcılığa olan etkisiyle ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç	114
5.1.2.3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün iki dilli sözlüklerle karşılaştırılmasıyla ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç	115
5.1.2.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kullanım ortamıyla ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç...	117
5.1.2.5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün biçimsel niteliğiyle ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç...	118
5.1.2.6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün tematik yapısıyla ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç	119
5.1.2.7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözlük kullanımıyla ilgili görüşleri içeren bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç.....	120
5.1.2.8. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kullanıcı memnuniyetiyle ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç	122
5.2. Öneriler.....	122
KAYNAKÇA	126

EKLER	139
ÖZ GEÇMİŞ.....	173

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Sözlükbilime Dair Tanımlar	8
Tablo 2.2. Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri	27
Tablo 3.1. Katılımcıların Cinsiyet Durumu	36
Tablo 3.2. Katılımcıların Yaş Dağılımları	36
Tablo 3.3. Katılımcıların Geldikleri Ülkeler	36
Tablo 3.4. Katılımcıların Eğitim Düzeyleri	37
Tablo 3.5. Katılımcıların Okudukları Bölümler	37
Tablo 3.6. Katılımcıların Ana Dilleri	38
Tablo 3.7. Katılımcıların Yabancı Dilleri	38
Tablo 3.8. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ndeki Bildirişim Konuları	40
Tablo 3.9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Kitaplar ve Yer Verilen Temalar	40
Tablo 3.10. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük İçerisindeki Temalar	41
Tablo 3.11. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Uygulanan Kelime Bilgisi Testine İlişkin Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksi Değerleri	48
Tablo 3.12. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Uygulanan Kelime Bilgisi Testine İlişkin Ortalama Madde Güçlük İndeksi, Madde Ayırt Edicilik İndeksi ve KR-20 Katsayısı Değerleri	49
Tablo 3.13. Araştırmanın Nicel Boyutu İle İlgili Süreçler	52
Tablo 3.14. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Puanlarının Betimsel İstatistik Puanları	56
Tablo 3.15. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Puanlarının Normallik Dağılımları, Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	60
Tablo 3.16. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları	60
Tablo 3.17. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Mauchly's Küresellik Testi ve Greenhouse-Geisser Düzeltmesi Sonuçları	61
Tablo 4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplara İlişkin Yüzdelere	64
Tablo 4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplara İlişkin Yüzdelere	65

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	66
Tablo 4.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplara İlişkin Yüzdelere	67
Tablo 4.5. Deney Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Ön Test – Son Test Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem t-testi Sonuçları	69
Tablo 4.6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplara İlişkin Yüzdelere	70
Tablo 4.7. Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Ön Test – Son Test Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem t-testi Sonuçları	71
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	73
Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları.....	74
Tablo 4.10. Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplara İlişkin Yüzdelere	75
Tablo 4.11. Deney Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Son Test – Kalıcılık Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem t-testi Sonuçları	76
Tablo 4.12. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplara İlişkin Yüzdelere	78
Tablo 4.13. Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Son Test – Kalıcılık Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem t-testi Sonuçları	79
Tablo 4.14. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	81
Tablo 4.15. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Kalıcılık Testi Toplam Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları	81
Tablo 4.16. Katılımcıların Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’te Yer Alan Biçimsel ve Anlamsal Bilgilere İlişkin Görüşleri	84
Tablo 4.17. Katılımcıların Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün Kelime Öğrenme ve Kalıcılığa Olan Etkisine İlişkin Görüşleri	86
Tablo 4.18. Katılımcıların Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün Diline İlişkin Görüşleri	87
Tablo 4.19. Katılımcıların Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün Kullanım Ortamına İlişkin Görüşleri.....	90
Tablo 4.20. Katılımcıların Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün Biçimsel Niteliğine İlişkin Görüşleri.....	92

Tablo 4.21. Katılımcıların Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Tematik Yapısına İlişkin Görüşleri.....	94
Tablo 4.22. Katılımcıların Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Kullanımına İlişkin Görüşleri	96
Tablo 4.23. Katılımcıların Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'e İlişkin Memnuniyetleri	98



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Sözlükbilim: teori ve uygulama	9
Şekil 3.1. Araştırmanın basamakları	34
Şekil 3.2. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün hazırlık aşamaları	39
Şekil 3.3. DTGTS'de çevrim içi arayüz	45
Şekil 3.4. DTGTS'de mobil arayüz.....	46
Şekil 3.5. Araştırmadan elde edilen verilerin sunulması.....	62



RESİMLER DİZİNİ

Resim 2.1. Genel sözlük örneği.....	18
Resim 2.2. Öğrenici sözlüğü örneği	19
Resim 2.3. Tek dilli sözlük örneği.....	20
Resim 2.4. İki dilli sözlük örneği	21
Resim 2.5. Döngüsellik örneği	23
Resim 3.1. Modern sözlükbilimi araştırmaları lisansüstü öğrencileri için TÜBİTAK destekli kış kursu.....	51

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 3.1. Deney grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık puanlarının dağılımına ilişkin histogram grafikleri.....	57
Grafik 3.2. Kontrol grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık puanlarının dağılımına ilişkin histogram grafikleri.....	58
Grafik 3.3. Deney grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık puanlarının dağılımına ilişkin Q-Q plot grafikleri	58
Grafik 3.4. Kontrol grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık puanlarının dağılımına ilişkin Q-Q plot grafikleri	58
Grafik 3.5. Deney grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık puanlarının dağılımına ilişkin kutu-çizgi grafikleri.....	59
Grafik 3.6. Kontrol grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık puanlarının dağılımına ilişkin kutu-çizgi grafikleri.....	59
Grafik 4.1. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalaması	72
Grafik 4.2. Deney grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık puanlarının aritmetik ortalaması	77
Grafik 4.3. Kontrol grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık puanlarının aritmetik ortalaması	80

KISALTMALAR DİZİNİ

akt.	: Aktaran
ANOVA	: Varyans Analizi
ANCOVA	: Kovaryans Analizi
COBUILD	: Collins Birmingham Üniversitesi Uluslararası Dil Veri Tabanı
çev.	: Çeviren
DTGTS	: Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük
ed.	: Editör
EFL	: Yabancı Dil Olarak İngilizce
TDK	: Türk Dil Kurumu
SÖZMER	: Sözlükbilimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
ODT	: ODTÜ Türkçe Derlem
TUD	: Türkçe Ulusal Derlemi
KKD	: Kendi Kendine Derlem
KR	: Kuder-Richardson Katsayısı
BNC	: İngiliz Ulusal Derlemi
CEFR	: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
LTM	: Uzun Süreli Bellek
L1	: Ana Dili
L2	: Hedef Dil
Pjx	: Madde Güçlüğü
Rjx	: Madde Ayırt Edicilik İndeksi
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
s.	: Sayfa

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	140
Ek 2. Görsel Türkçe Sözlük Kelime Bilgisi Testi	141
Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	156
Ek 4. Aydınlatılmış Onam Formu	158
Ek 5. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te Yer Alan Temalar ve Kelimelerin Listesi	159
Ek 6. Etik Kurul İzin Belgesi	169
Ek 7. Uygulama İzin Belgesi (Enstitü).....	170
Ek 8. Uygulama İzin Belgesi (Fakülte)	171
Ek 9. Görsel Kullanım İzni.....	172
Ek 10. Türkçe Ulusal Derlem (TUD) Kullanım İzni.....	173

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın genel ve alt amaçlarına, önemine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve ayrıca tanımlara yer verilecektir.

1.1. Genel Amaç ve Alt Problemler

Çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözlükbilim ve derlem dilbilim çalışmalarından da faydalanarak başlangıç dil düzeyinde bir “Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük” (DTGTS) hazırlamak ve bu sözlüğün katılımcıların kelime öğrenme düzeylerine olan etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda ilk aşamada sözlük hazırlamaya ilişkin ölçütler belirlenmiş ve sözlüğün işlevselliği test edildikten sonra ikinci aşama olarak uygulamaya geçilmiştir. Çalışma kapsamında hazırlanan sözlük, çevrim içi ortamda katılımcıların kullanımına sunulmuştur.

Tezin genel amaçları doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

Nicel Alt Problemler;

- 1) Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut yaklaşımlara dayalı Türkçe öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı ön test–son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Mevcut yaklaşımlara dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı ön test–son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- 4) Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut yaklaşımlara dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6) Mevcut yaklaşımlara dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7) Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut yaklaşımlara dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Nitel Alt Problemler;

- 1) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük aracılığıyla kelime öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Toplumların hayat tarzlarını, geleneklerini, evreni algılayışlarını içinde barındıran değerli birer hazine olarak görülebilecek olan sözlükler, aynı zamanda yabancı dil öğretiminin de en önemli bileşenlerindendir. Özellikle de sözcüğün okunuşu/yazılışı, anlamı, dil bilgisi yapısı, eş dizimi ve bağlamına dair önemli bilgileri barındıran sözlüklerle ilgili çalışmalar, bugün dünya üzerinde yaygın olarak kullanılan dillere yönelik olarak köklü bir biçimde yapılmaktadır. Bu yapılırken, gelişen teknolojinin imkânları önemli ölçüde kullanılmaktadır. Bilgisayar ve internetin insan hayatının bir parçası hâline geldiği ve bireylerin öğrenme biçimini değiştirdiği dönemden itibaren, dünya çapında hazırlanan sözlüklerin önemli bir kısmında bilgisayar tabanlı derlemlere başvurulması bu durumun en somut örneklerinden biridir. Bilgisayar tabanlı derlemler sayesinde sözlüklerde daha güvenilir dilsel veriler kullanılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte sözlükler, bilgisayar ve internet teknolojisinin gelişmesiyle birlikte yalnızca daha güvenilir bir başvuru kaynağı hâline gelmekle kalmamış, aynı zamanda önemli ölçüde çeşitlendirilmiştir. Böylece sözlükler, elektronik ve çevrim içi ortamlara aktararak ve içerikleri zenginleştirilerek kullanıcıların birbirinden farklı öğrenme

tarzlarına cevap verir hâle gelmiştir. Bu durum sözlüklerin geleneksel yapısının âdeta değişmesine neden olmuş, günümüz modern sözlüklerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Geline nokta dünya çapında çeşitli dil öğrenme amaçlarına uygun biçimde hazırlanmış, kullanıcıların ihtiyaçlarına kolaylıkla cevap verebilen sözlüklerin sayısının oldukça arttığı görülmektedir. Uluslararası ölçekte sözlüklere ilişkin genel durum bu şekilde olsa da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan sözlüklerin yeterli sayıda olduğunu ve sözlükbilimin tüm teorik ve uygulamalı bileşenlerini içinde barındırdığını söylemek güçtür. Çevrim içi ve elektronik sözlüklerin yok denecek kadar az olması, hazırlanan sözlüklerin önemli bir bölümünde derlem dilbilim çalışmalarından hemen hemen hiç faydalanılmaması başlıca eksikliklerdendir. Öte yandan önemli eksikliklerden bir diğeri ise, özellikle başlangıç düzeyinde Türkçe öğrenenlere yönelik hazırlanan görsel sözlüklerin sayısının ve niteliğinin yetersiz olmasıdır. Başlangıç düzeyindeki dil kullanıcıları, iletişimi kelimeler üzerinden gerçekleştirmekte ve düzenli bir cümle yapısı kurmamaktadır. Bu nedenle bu düzeydeki kullanıcıların kelime öğrenmeye ilişkin ihtiyaçlarına cevap verebilecek sözlüklerin hazırlanması gerekmektedir. Son yıllarda bu konudaki eksikliğe dikkat çekilmekte ve buna yönelik birtakım çalışmalar yapılmaktaysa da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına bütünüyle cevap verebilecek nitelikte sözlüklerin hazırlandığını söylemek güçtür. Geleneksel sözlüklerin aksine görsel destekli metinlerle zenginleştirilmiş sözlüklerin, başlangıç dil düzeyinde Türkçe öğrenenler için son derece kullanışlı, yardımcı bir ders materyali olduğu düşünülmektedir. Görseller, kelime formları ve anlamları arasında bağlantı kurmayı sağlamakta, kelimelere ilişkin görsel bir imaj elde edilmesine yardımcı olarak öğrenmeyi daha somut hâle getirmektedir. Bu yönüyle görsel sözlükler, dil öğretiminin daha etkili, canlı, eğlenceli ve dinamik bir sürece dönüştürülmesini sağlayarak öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin bariyerleri ortadan kaldırmalarına yardımcı olmaktadır. Öte yandan insanoğlunun dünya ile görsel ve deneysel ilişkisi hakkındaki çalışmaların sonucu olarak ortaya konulan İkili Kodlama ve Çoklu Ortamla Öğrenme kuramları, görsel ve işitsel öğelerin yabancı dil öğretimi sürecinde kullanımının öğrenmeye olan olumlu etkisini bilişsel yaklaşım çerçevesinde açıklamaktadır. Araştırmada, bu iki kuram bağlamında görsel ve işitsel olarak desteklenen ve çevrim içi ortamda kullanıma sunulan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün, başlangıç düzeyinde (A1) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime öğrenme ve kalıcılık düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Bu açıdan araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili ve nitelikli bir yardımcı ders materyalinin sunulması açısından önem arz etmektedir. Buna ek olarak araştırmanın, sözlükbilim ve öğrenme yaklaşımlarını bir bütün olarak ele alması ve bu doğrultuda bir öğretim materyali oluşturmayı amaçlaması çalışmanın

özgünlüğüne katkı sağlamaktadır. Araştırma kapsamında hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başlangıç aşamasındaki öğrencilerin aktif kelime bilgi düzeylerinin geliştirilmesine önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sayıtları

Çalışmada faydalanan Türkçe Ulusal Derlemi (TUD)'nden elde edilen sözcük birimlerin Türkiye Türkçesini temsil gücüne sahip olduğu varsayılmaktadır. Bunun yanı sıra uygulamanın gerçekleştirildiği Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) öğrenim gören A1 dil düzeyindeki deney ve kontrol grubu katılımcıların, yapılan testlerde ve görüşmelerde yöneltilen soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada var olan temel sınırlılıklar şu şekilde sayılabilir:

- a. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen başlangıç dil düzeyindeki (A1) katılımcılar içindir. Diğer dil düzeyleri ve ana dili öğretimi bu kapsamın dışında tutulmuştur.
- b. Araştırma kapsamında hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük yalnızca çevrim içi ortamda kullanıma sunulmuştur.
- c. Çalışma grubu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezindeki (TÖMER) öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur.
- d. Araştırmada hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'teki bazı resim ve illüstrasyonlar telif hakkı ile ilgili yasal prosedürlerden dolayı ücretsiz görsel sağlayıcı sitelerden telif hakları çerçevesinde temin edilmiş, bu sitelerde bulunmayan görsellerin ise satın alınması yoluna gidilmiştir.

1.5. Tanımlar

Ana dili: “Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil” (Türk Dil Kurumu, 2011, s.1428).

Yabancı dil: “Belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş bir biçimde yer almayan dildir” (Richards ve Schmidt, 2002, s. 206).

İkinci dil: “Geniş anlamda, kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dildir. Bununla birlikte, yabancı dil terimiyle karşıt olarak kullanıldığında, daha dar anlamıyla, belirli bir ülkede veya bölgede, onu kullanan pek çok kişinin birinci dili olmamasına rağmen, temel rol oynayan dili ifade etmektedir” (Richards ve Schmidt, 2002, s. 472).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR): “Dil öğretiminin Avrupa standartlarına uyumunu sağlamak ve bu bağlamda hazırlanacak programların eş güdüm içinde yapılması için ölçüt olarak alınacak olan çerçeve metnidir” (CEFR, 2013).

Derlem: “Sesbilimsel, sözdizimsel ve anlambilimsel olarak bir standart çerçevesinde işaretlenmiş olan boyutça büyük metin koleksiyonlarının, elektronik biçimlerde bilgisayar ortamında tutulan dilsel kesitleridir” (Tahiroğlu, 2008, s. 4043).

Sözlükbilim: “Sözlüklerle ve diğer referans çalışmalarla ilgilenen mesleki bir etkinlik ve akademik çalışma alanıdır. İki temel alana ayrılır. Birincisi sözlükbilimsel uygulama veya sözlük yapma; ikincisi ise sözlükbilim kuramı veya sözlük araştırmasıdır” (Hartmann ve James, 1998, s. 85).

Doğal Dil İşleme (Natural Language Processing): “Doğal dil işleme, teorik olarak bilgisayarlı teknikler kullanılarak bir dizi görev veya uygulamalar için insan benzeri bir dil işlemeyi gerçekleştirebilmek amacıyla doğal şekilde oluşmuş metinler üzerinde dilbilimsel analizler yapmak için kullanılan hesaplama teknikleridir” (Liddy, 2001).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Sözlükler, dünya üzerindeki milletlerin hayat tarzlarını, geleneklerini, evreni algılayışlarını içinde barındıran değerli birer hazinedir. Herhangi bir topluluğun diline ait olan bir sözlüğe bakarak onlara ait tarihsel süreçleri izlemek, sosyolojik ve kültürel tahliller yapmak mümkündür. Aksan'ın (2003, s. 75) ifadesiyle sözlük, bir dilin sözvarlığını söyleyiş biçimleriyle, yazımlarıyla veren, bağımsız biçimbirimleri temel alarak bunların başka öğelerle kurdukları ilişkiyi ve ürettikleri anlamları, değişik kullanımları gösteren bir sözvarlığı kitabıdır. Bingöl'e (2006, s. 2) göre sözlük, bir dilin belli bir çağda ya da bütün çağlarda kullanılan kelimelerini, terimlerini ve kalıp kullanımlarını, alfabetik düzen içinde, tanımları, örnek tümceleri, söylenişleri, kökenleri, dil bilgisi kategorileri, eşanlamlıları, karşıt anlamlıları vb. ile kapsayan yapıtlardır. Korkmaz (2003, s. 199) ise sözlüğü, bir dildeki kelimeleri esas alarak, onların temel anlamlarını, kazandırdıkları yan anlamlar ile başka kelimelerle kurdukları anlamsal ilişkiyi ve o dilin bütün kelime varlığını içine alan kitap olarak tanımlamaktadır. Sözlük veya sözlükler, bir dilin kapsamı içine giren bütün kelimelerin, bireylerin söz varlığında yer alan bütün kelimelerin toplandığı ana kaynaktır. Bireylerin birbirleriyle iletişim kurabilmeleri için ihtiyaç duydukları tüm söz varlığı bu kaynakta mevcuttur. Aynı zamanda sözlükler, kültürün oluşturduğu birer ürün olmalarının yanında, kültürün gelişimi için de önemli bir bileşendir. Bu açıdan sözlükler, kültürel olgulardır (Svensén, 2009, s. 1). Sözlüğün toplum kültüründeki önemli rolünü anlayabilmek için, onun tarihsel süreçteki yolculuğunu anlamak gerekmektedir.

Dünya üzerindeki ilk sözlüğün kim tarafından ve ne amaçla çıkarıldığı bilinmese de M.Ö. 11. yüzyılda Bawetshi'nin hazırladığı yaklaşık 40.000 kelimelik Çince sözlük, ilk yazılı sözlük çalışması olarak kabul edilmektedir (Kahraman, 2016, s. 3291). Türk kültürüne ait en eski sözlük ise Kaşgarlı Mahmud'un 11. yüzyılda yazdığı Divanû Lügati't-Türk'tür.

Yabancılar Türkçenin öğretimi için yazılan eserlerden ilki Divanû Lügati't-Türk'tür. Türk edebiyatının Karahanlılar dönemine ait eserlerinden biridir. Kaşgarlı Mahmut'un kaleme aldığı bu eserin, Türkçe öğretiminin ilk eseri olması bakımından ayrı bir yeri ve önemi vardır. Dil öğretimine yönelik çalışmalara bakıldığında Türk kaynakları arasında Divan-û Lügat-it-Türk'ten daha önce Türkçenin öğretimine yönelik yazılan müstakil bir eser olmadığı görülmektedir (Barın, 2010, s.122).

Doğu'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanan ilk eser Divanû Lügati't-Türk iken Batı'da, yaklaşık 3000 sözcüğün bulunduğu ve İngilizce'nin ilk sözlüğü olarak kabul edilen *A Table of Alphabeticall* 1604'te Robert Cawdrey tarafından hazırlanmıştır. Ancak Batı'da sözlükçülük alanında en büyük atılım, Almanya'da sözlükbilimin kurucusu olarak sayılan Grimm Kardeşler'in 1854'te "Deutsches Wörterbuch"u yayımlamasıyla gerçekleşmiştir (Akalin, 2010, s. 279; Yılmaz, 2017, s. 3). Sözlükçülüğün gerek Doğu, gerekse de Batı'da çok köklü bir geleneğe sahip olduğu bilinse de birçok alanda olduğu gibi burada da en önemli gelişmelerin 19. ve 20. yüzyılda yaşandığı görülmektedir (Aydınlı, 2007, s. 107). Bu yüzyıllarda sözlük hazırlama konusunda önemli gelişmeler görülse de buna ilişkin dünya çağında genel geçer bir yöntemin kabul gördüğünü söylemek güçtür.

Sözlükler, bir dilin genel veya özel bir alanıyla ilgili sözvarlığında bulunan kelimeleri belirleyip sıralamayı; söylenişini, anlamını, yazılışını, türünü açıklamayı ve kullanımlarını örneklemeyi hedeflediğinden sözlük yapma sürecinin bir planlamaya, verinin derlenerek metin hâline getirilmesine ve önceden kararlaştırılmış bir yöntemle ihtiyacı bulunmaktadır (Gökdayı, 2016, s. 386).

Yönteme ilişkin bu ihtiyacın sonucu olarak sözlükbilim, son yüzyılda ayrı bir disiplin olarak ortaya çıkmıştır. Bu disiplin sayesinde, sözlük hazırlamaya ilişkin uluslararası bir ilkeler bütünü oluşturulmuş, sözlükler oluşturulan bu sistematik bağlamında ele alınmıştır. Diğer bir ifadeyle sözlük hazırlamanın tüm teorik ve uygulamalı aşamalarını içinde barındıran bir alan olarak sözlükbilim, dil ile ilgili olan bilim dallarının en genç üyesidir (Hartmann, 1996, s. 230). Pratik olarak sözlük hazırlamaya odaklanan sözlükbilim, bu etkinliği yönlendirecek yaklaşımların ortaya konulmasına özel bir önem vermekte ve dilin söz varlığını bir sözlük hâlinde dili öğrenenlerin ve konuşanların kullanımına sunmak için en kullanışlı yöntemleri bulmayı amaçlamaktadır (Gökdayı, 2016, s. 386). Kimi araştırmacılar sözlükbilim yerine zaman zaman "sözlükçülük" ifadesini kullansa da bu terim; sözlük satma, sözlük koleksiyonu yapma vb. işlerini de anımsatabileceği için "sözlükbilim" kadar yeterli ve kapsayıcı değildir (Boz, 2011, s. 13). Bu bakımdan bağımsız bir bilim dalı olarak,

sözlükbilime yönelik olarak şimdiye dek pek çok tanım yapılmıştır.

Kirkness’a (2004, s. 58) göre sözlükbilimi, geniş ve dar olarak iki şekilde tanımlamaktadır. Dar anlamda sözlükbilim *sözlük yapma mesleği ve sanatı* iken geniş anlamda, *uzun süredir devam eden kültürel bir pratik ve okur-yazar toplumlarında entelektüel geleneğin ayrılmaz bir parçası olmanın yanı sıra bir meslek, hobi ve akademik bir disiplindir*. Bugün gerek ulusal gerekse de uluslararası alanda yaygın olarak kullanılan ve tanınmış yayınevlerine ait sözlüklerde “sözlükbilim”e ilişkin tanımlara Tablo 2.1’de yer verilmektedir:

Tablo 2.1

Sözlükbilime Dair Tanımlar

Tanım	Sözlük
“Sözlük yazmanın teorisi ve uygulaması”	Oxford Advanced Learner’s Dictionary (2017)
“Sözlük hazırlama ve düzenleme” “Sözlük üretim ilkeleri ve uygulamaları”	Merriam-Webster Dictionary (2017)
“Sözlük yazma etkinliği veya işi”	Cambridge Advanced Learner’s Dictionary (2017)
“Sözlük yazma ve hazırlama işi, leksikografi”	Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük (2011, s. 1806)
“Sözlük yazma becerisi, pratiği veya mesleği”	Longman Dictionary of Contemporary English (2018)
“Sözlük yazma faaliyeti ya da mesleği”	Collins Dictionary (2017)
“Sözlük yazma işi”	Macmillan Dictionary (2017)

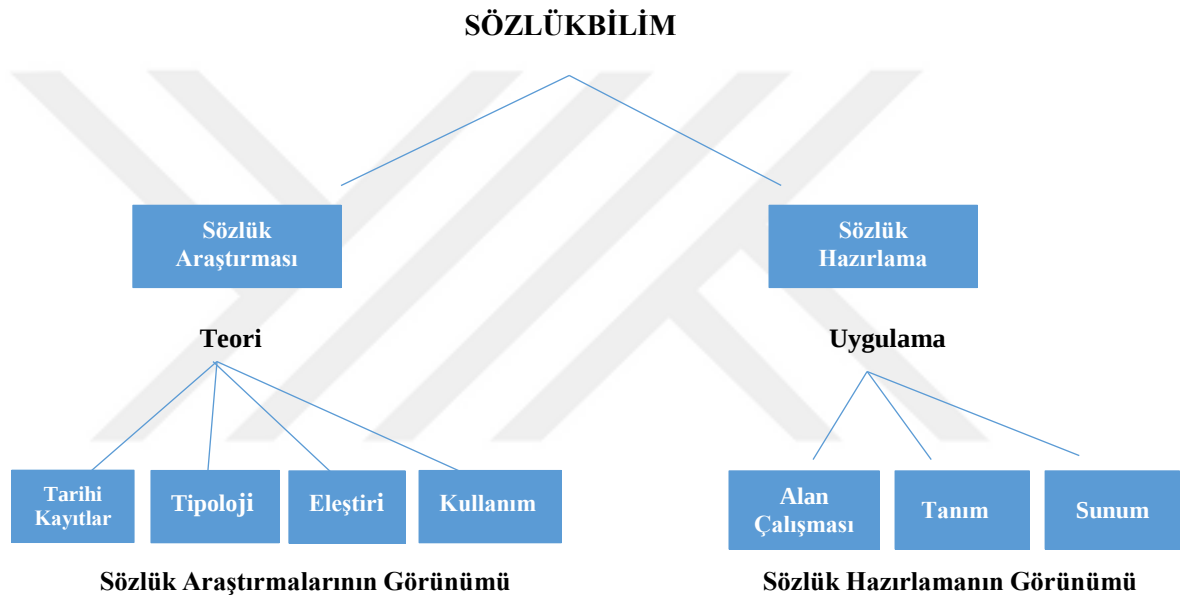
Tablo 2.1’deki tanımlar incelendiğinde “sözlükbilim” madde başı için genel olarak birbirine çok yakın açıklamaların yapıldığı görülmektedir. Tanımlardaki bu birlik, aslında sözlükbilimin kendine has bir yapısının olduğunu ve bir bilim dalı olarak kabul gördüğünü göstermektedir. Bergenholtz ve Gouws’a (2014, s. 79) göre sözlükbilimin iki türü vardır:

1. Kuramların gelişimi ve sözlüklerin kavramsallaştırılması; işlevin, yapının ve sözlüklerin bağlamını dikkate alır. Sözlükbilimin bu bölümü metaleksikografi veya kuramsal sözlükbilim olarak bilinir.
2. Somut sözlüklerin planlanması ve derlenmesi; Sözlükbilimin bu bölümü, uygulamalı sözlükbilimi veya sözlükbilimi uygulaması olarak bilinir.

Sözlükbilimi 29 ayrı çalışma alanına ayıran Hartmann ve James (1998, s. 85), tanımına ve çalışma prensibine yönelik en kapsamlı tanımlardan birini *Dictionary of Lexicography* adlı eserde şöyle yapmıştır:

“Sözlükbilim, sözlüklerle ve diğer referans çalışmalarla ilgilenen mesleki bir etkinlik ve akademik çalışma alanıdır. İki temel alana ayrılır. Birincisi sözlükbilimsel uygulama veya sözlük yapma; ikincisi ise sözlükbilim kuramı veya sözlük araştırmasıdır.”

Sözlük çalışmalarını iki temel aşamaya ayıran Hartmann ve James’e (1998, s. 86) göre bağımsız bir disiplin olarak sözlükbilime ilişkin teorik ve uygulamalı çalışma alanları aşağıdaki şekilde açıklanabilir:



Şekil 2.1. Sözlükbilim: teori ve uygulama

Buna göre sözlükbilim, dilbilim ya da başka bir bilim dalının kolu değil, kendi içinde sistematik bir disiplindir. Sözlükbilimin uluslararası bilimsel bir alan olarak tanınması yönündeki en önemli adım, sözlük hazırlama faaliyetlerine öncülük eden kuruluşların ortaya çıkmasıyla atılmıştır. *European Association for Lexicography (Euralex)*, *Asian Association for Lexicography (Asialex)*, *Dictionary Society of North America (DSNA)*, *Australian Association for Lexicography (Australlex)*, *African Association for Lexicography (Afrilex)*, *Special Interest Group on the Lexicon (SIGLEX)* ve *European Association for Phraseology (Europhras)* bu kuruluşlara örnek olarak verilebilir (Fontenelle, 2008, s. 2). Tüm dünyada sözlükbilim alanında çalışan araştırmacılar bu kuruluşların düzenlediği etkinlikler ve konferanslara düzenli katılarak fikir paylaşımı yapmakta ve alanın gelişmesine ve eşgüdüm içinde çalışmasına katkı sağlamaktadırlar.

2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Sözlük Kullanımı

Yabancı dil öğretiminde dil becerilerinin gelişimi büyük oranda söz varlığının gelişmesiyle doğru orantılıdır. Söz varlığının genişliği, kişiye konuşma akıcılığı ve kolaylığı sağlamakta ve aynı zamanda bireyin diğer dil becerilerinin gelişimini de etkilemektedir. Karatay (2004, s. 21), dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin bireye kazandırılmasının ve bireyin becerileri aktif olarak kullanabilmesinin söz varlığının genişliği ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Temel dil becerilerinin gelişimi açısından öğrencilerin dinleme becerisinde başarılı olabilmesi için kelimenin sesletimine hâkim olması, duyduğunda anlayabilmesi; konuşma ve yazma becerilerinde ise kelimeyi iletişim durumlarında telaffuz etmesi veya yazması gereklidir (Oflaz, 2015, s. 178). Bu görüşler doğrultusunda yabancı dil öğretiminde kelime bilgisinin, dört temel dil becerisinin gelişimini ve dolayısıyla dilin etkin biçimde kullanımını doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır.

Kelime öğretimi, bireyin bilişsel yeteneklerini önemli ölçüde aktif kılmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bir sözcüğü öğrenmek için onunla sık sık karşılaşmak ve iletişim sürecinde kullanmak gerekmektedir. Nation'a (1990) göre yabancı dil öğrenen bireyin ana dili konuşuruna yakın bir şekilde dili kullanabilmesi için kelimeyle ilgili şu bilgilere sahip olması gerekmektedir:

1. Bir sözcüğün okunuşu ve yazılışı,
2. Sözcüğün hangi kelime bölümüne ait olduğuna ve dil bilgisi yapısı,
3. Sözcüğün hangi kelimelerle birlikte kullanıldığı,
4. Sözcüğün dilde hangi bağlamda kullanılmasının uygun olduğu,
5. Sözcüğün kavramsal anlamının ne olduğu,
6. Sözcüğün anlamsal olarak diğer kelimelerle ilişkisi (akt. Sarıgül, 2017, s. 93-94).

Kelime bilgisi bir dili doğru ve etkili bir şekilde konuşmanın ön şartı olsa da yabancı dilde kelime öğretimi üzerine yapılan araştırmalar, bunun dil öğretim sürecinde sıklıkla ihmâl edilen bir öğrenme alanı olduğunu göstermektedir (Coady, 1997; Meara, 1980; Segler, Pain ve Sorace, 2002; Tüm, 2012). Bu durumda yabancı dil sınıflarında kelime öğretimine yönelik etkinliklerin artırılması, çeşitlendirilmesi ve kelime öğretimi için kullanılan kaynakların başında gelen sözlüklerin kullanımının daha fazla teşvik edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil öğrenenlerin kelime bilgisi düzeylerinin geliştirilmesi açısından sözlükler, kelime kökeni, doğru yazım, doğru sesletim, kelime sınıflaması, sözdizimine bağlı işlevsel değişimler, anlamsal ayrıntılar ve farklılıklar, kullanım örnekleri ve bağlamlar, eş ve karşıt anlamlar, anlam katmanları, ilişkili gönderimler, biçimsel bilgiler, anlamsal bilgiler ve ekler bakımından bilgi vermeleri durumunda oldukça etkilidirler. Sözlük kullanmaya özendirme ve bu alışkanlığı kazandırma da kelime öğretiminde önemlidir (İnce, 2006, s. 152).

Bu anlamda sözlüklerin, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirmede önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Sözlüklerin bu özelliği onu, dil öğretiminde vazgeçilmez bir başucu kaynağı hâline getirmektedir. Yapılan araştırmalar yabancı/ikinci dil öğretiminde sözlük kullanımının, öğrencilerin söz varlığını ve dört temel dil becerisini geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Knight 1994; Luppescu ve Day, 1993; Nation, 2006; Prichard, 2008). Ayrıca yabancı dil öğrenen bireyin, sınıfta veya evde sözlük kullanarak kelimelerin anlamlarına kendi başına bakması, öğreticiye zaman kazandırarak derslerde dil öğretimi ile ilgili diğer etkinliklerin yapılmasına imkân sağlamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde yapılan araştırmalar incelendiğinde sözlük kullanımının, öğrencilerin kelime bilgi düzeylerinin arttırılmasında etkili olduğu, öğrencilerin ders içinde ve ders dışında sözlüklere sıkça başvurdukları görülmektedir. Ancak buna rağmen Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmış sözlüklerin sayısının yetersiz olduğu araştırmalarda sıklıkla ifade edilmektedir (Arı, 2006; Kardaş, 2016; Özbay ve Melanlıoğlu, 2013). Araştırmalara ilişkin bu sonuçlar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış sözlüklere duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bu ihtiyaca cevap vermek amacıyla, Türkçe öğretimine yönelik sözlükler hazırlanırken, sözlükbilimin ortaya koyduğu ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır.

Sözlük hazırlamada başvuru bir bilim dalı olan sözlükbilimin akademik bir nitelik taşıması ve bağımsız bir bilim dalı olması, sözlüklerin hazırlanması sürecinde birtakım bilimsel ölçütlere bağlı kalınmasını zorunlu kılmıştır. Bu ölçütlerin başında sözlüğün hitap edeceği kullanıcı grubunun belirlenmesi gelmektedir. Çünkü ana dili eğitimi ile yabancı dil öğretiminde kullanılacak sözlükler büyük oranda farklılık göstermektedir. Ayrıca sözlüğün hitap ettiği kitlenin yaş düzeyi de (ilk-orta-yetişkin kullanıcılar) dikkat edilmesi gereken bir husustur (Tüfekçioğlu, 2013, s. 3).

Sözlükbilim (lexicography) ilkeleri doğrultusunda sözlük hazırlayıcıları, hedef kitlenin muhtemel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalı ve sözlükleri bu doğrultuda hazırlamalıdır. Örneğin yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda, başvuru öğrenci sözlüklerinde

(learner's dictionary) verilen tanımlar, genel sözlüklere kıyasla daha basit ve kısa olmakta ve daha az sözcüksel bilgi içermektedir. Ayrıca öğrenici sözlükleri dil öğretim amacına (mesleki, genel, akademik vb.), hitap edilen dil düzeyi grubuna (temel, orta, ileri vb.) ve yaş grubuna göre değişiklik göstermektedir. Öğrenici sözlüklerine has bu özellikler, yabancı dil öğrenenlerin süreç içinde yaşayabileceği olası sorunları en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Yabancı dil öğretiminin vazgeçilmez bir unsuru olan ve kelime öğrenmeyi önemli ölçüde kolaylaştıran sözlükler hazırlanırken, kullanıcı grubunun profili net bir şekilde belirlenmeli ve süreç bilimsel ölçütler doğrultusunda titizlikle yürütülmelidir.

2.1.2. Sözlük Hazırlamada Derlem Dilbilim Çalışmalarından Faydalanma

Son yıllarda dilbilimin önemli bir konusu hâline gelen ve İngilizcede “corpus” olarak tabir edilen derlem, boyutça büyük metin koleksiyonlarının elektronik biçimlerde bilgisayar ortamında tutulan dilsel kesitleri olarak tanımlanabilir. Derlemlerin büyük metin arşivlerinden farkı, bu metinlerin sesbilimsel, sözdizimsel ve anlambilimsel olarak bir standart çerçevesinde işaretlenmiş olmasıdır (Tahiroğlu, 2008, s. 4043). Derlemin ne olduğuna ilişkin en çok bilinen tanımlardan biri 1980’lerin başında sözlükbilimi için derlemlerin kullanılmasına öncülük eden John Sinclair’dan gelmektedir:

Derlem, dilbilimsel araştırmalar için veri kaynağı olarak bir dil veya dil değişkesini mümkün olduğunca temsil etmek üzere dış ölçütlere göre seçilen, elektronik biçimdeki dilsel metinlerden oluşan bir koleksiyondur (Sinclair 2005’den akt. Atkins ve Rundell, 2008, s. 54).

Zaman içinde derlemin tanımına ilişkin bazı değişiklikler yapılsa da Sinclair’ın tanımı bugün büyük ölçüde geçerliliğini korumaktadır. Derlem dilbilim çalışmaları sayesinde dilin temel söz varlığı belirlenmekte ve bu sayede sözlükbilim çalışmalarına ait dilsel veriler, derlemler sayesinde toplanmış olmaktadır. Geçmişten bugüne dek sözlükbilim çalışmalarına bakıldığında, bilişim teknolojilerinin gelişimiyle paralel olarak dilsel verileri sözlükleştirmede kullanılan *fişleme*, *sınıflandırma*, *yeniden yazma* vb. yöntemlerin artık geçerliliğini yitirdiği ve yerini bilgisayar tabanlı derlemlere bıraktığı görülmektedir (Özkan, 2013, s. 151). Bu nedenle önceden sanatsal şekilde kelimelerin tek tek fişlendiği ve sınıflandırıldığı sanat-meslek-bilim çizgisinde gelişen bir bilim dalı olan sözlükçülüğün, günümüzde sanatsal yönünden bahsetmek pek mümkün değildir. Bu disiplin günümüzde sözlük yapma, yazma ve oluşturma üzerine çalışan kuramsal ve uygulamalı bir çalışma alanı hâline gelmiştir (Kahraman, 2016, s. 3293). Bu durum sözlükbilim ve derlem dilbilim disiplinlerinin zaman içinde birbirine daha çok yakınlaşmasına ve günümüzde sözlük

çalışmalarının büyük çoğunluğunun bilgisayar tabanlı derlemlere dayalı olarak hazırlanmasına yol açmıştır. Bilgisayar tabanlı derlemlerin; verilerle kolay çalışma, hata payının azaltılması, farklı konularda arama ve sınıflandırma yapma, verileri güvenilir şekilde işleme ve bu derlemlere dünyanın herhangi bir yerinde internet üzerinden erişme gibi konularda pek çok yararı bulunmaktadır (Ahmed, 2016, s. 674). Dil çalışmalarında araştırmacıların kullanımına açılan derlemlerin sayısındaki artış ve dil verilerini çözümlemede kullanılan yazılımların gelişmesi ile birlikte derlem çalışmalarında daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Öyle ki artık sözlük planlaması, amaca uygun bir derlem kullanılmasını gerektirmektedir (Aksan ve Aksan, 2016, s. 597). Sözlük çalışmalarında kullanılan bilgisayarlı derlemler, derlem dilbilim alanına özgü bir sistematik ve metodoloji ile yapılmaktadır.

Güvenilir kanıtlara dayalı sözlüklerin hazırlanması için bir gereklilik olan derlem çalışmaları, genel olarak *tasarlama*, *veri toplama* ve *kodlama* gibi süreçlerden oluşmaktadır. Tasarlama aşamasında derlemi oluşturacak metinler seçilirken, veri toplama aşamasında metinlerin elde edilmesi sağlanmaktadır. Kodlama aşaması ise derlemi oluşturan bu metinlerin ortak bir biçime dönüştürülmesi ve bunların bütüncül şekilde, derlemdeki sorgulama sisteminin kullanımına hazır hâle getirilmesini kapsamaktadır (Atkins ve Rundell, 2008, s. 53). Sistematik bir alan olarak derlem çalışmalarına ilişkin aşamalar kısaca bu şekilde özetlenebilse de, derlem hazırlamanın teorik yönünden ziyade uygulamalı olarak oldukça zor ve karmaşık bir süreç olduğu bir gerçektir.

Bilimsel anlamda ilk bilgisayar derlemini Birmingham Üniversitesi'nden John Sinclair, 1969'da *American Heritage Dictionary* isimli sözlüğünü tasarlamak için hazırlamıştır. Daha sonra bu çalışma geliştirilerek 1987'de *COBUILD Uluslararası Dil Veri Tabanı* (Collins Birmingham University International Language Database) oluşturulmuştur. Bu çalışmalar ilk başta eleştirilse de, sonraları kabul görmüş ve bugün yapılan derlem dilbilim çalışmalarının temelini oluşturmuştur (O'Keeffe ve McCarthy, 2010, s. 428). Öte yandan Türkiye'deki derlem çalışmaları ise henüz çok yenidir. Türkçe Ulusal Derlemi (TUD), ODTÜ Türkçe Derlem (ODT) ve Türkçe İçin Kendi Kendine Derlem Oluşturma Platformu (KKD) başlıca derlem çalışmalarına örnek verilebilir.

Bugün gelinen noktada, geleneksel dil bilgisi çalışma yöntemlerinin bütünüyle terk edilmeye başlanmasının yanında, dilbilimcinin sezgisel bilgisine dayalı çıkarımların gerek dile ait yapıtların hazırlanmasında gerekse de sözlüklerin yazılmasında ne derece doğru olduğu sorgulanmaktadır. Bunun yerine dilbilimsel yöntemi olan, gözlemlenebilen, istatistiksel olarak

sayısallaştırılıp sonradan veri tabanı olarak kullanılabilen uygulamalara geçilmektedir (Tahiroğlu, 2010, s. 185). Farklı amaçlar için de yapılmakta olan derlemlerin (genel veya özel amaçlı), dile ait materyallerin hazırlanmasında gerçek zamanlı, doğal, doğru ve güvenilir dilsel verileri içermesi bakımından, ulusal ve uluslararası anlamda sözlükbilim çalışmalarına ve dolayısıyla dil öğretimine önemli ölçüde fayda sağladığı görülmektedir.

2.1.2.1. *Türkçe Ulusal Derlemi (TUD)*

Türkiye’deki en geniş genel amaçlı derlemlerden biri olarak hazırlanan Türkçe Ulusal Derlemi, 2012 yılında tamamlanmıştır. 50 milyon kelimedenden oluşan derlem hazırlanırken, British National Corpus (BNC) örnek alınmıştır. 20 yıllık bir çalışmanın ürünü olan Türkçe Ulusal Derleminde kullanılan metinlere ilişkin konu alanlarının dağılımları şu şekildedir (Aksan, Aksan, Özel, Yılmaz, Demirhan, Mersinli, Bektaş ve Altunay, 2014, s. 724):

- Dünya Sorunları (%20,05)
- Kurgusal Düzyazı (%19,22)
- Serbest (%14,96)
- Toplum Bilimleri (%14,55)
- Ticaret ve Finans (%9,21)
- Sanat (%7,50)
- Uygulamalı Bilimler (%7,19)
- Düşünce ve İnanç (%4,31)
- Doğa ve Temel Bilimler (%2,96)

Bu alanda şimdiye dek yapılan en geniş ve dili temsil gücüne en fazla sahip derlem olma özelliğiyle Türkçe Ulusal Derlemi, Türkçeyi ana dili veya yabancı dil olarak öğretenler, eğitim alanında çalışanlar ve dil ile ilgilenen araştırmacılar için önemli bir kelime koleksiyonu olarak görülmektedir. Aksan, Aksan, Mersinli ve Demirhan (2016) bu çalışmaya ek olarak Türkçe Ulusal Derlem’den elde ettikleri veri seti ile “A Frequency Dictionary of Turkish” isimli Türkçe Sıklık Sözlüğünü yayımlamıştır. Bu sözlükte ise Türkçeyi yabancı veya ikinci dil olarak öğrenenler için tematik bir kelime listesi ve buna ilişkin kullanım istatistikleri sunulmuştur.

2.1.2.2. *ODTÜ Türkçe Derlem (OTD)*

ODTÜ Türkçe Derlem, 1991-2000 yılları arasında yazılan Türkçe metin örneklerini içeren yaklaşık 2 milyon kelimelik bir derlemidir. Derlemde roman, gazete, kısa öykü, köşe yazısı, anı vb. on farklı metin türünden faydalanılmıştır (Zeyrek, Demirşahin ve Çallı Sevdik, 2014, s. 2). ODTÜ Türkçe Derlemi (OTD), derlem dilbilim çalışmaları alanında bir ilk olması açısından önemlidir. Bu yönüyle proje, Türkiye’deki derlem dilbilim ve onun bir alt dalı olarak bilgisayarlı doğal dil işleme çalışmalarına katkı sağlamaktadır.

2.1.2.3. Türkçe İçin Kendi Kendine Derlem Oluşturma Platformu (KKD)

Araştırmacıların araştırma sorularına göre derlemde yer alacak tabakaları oluşturabileceği, metin girişleri yapabileceği ve bunların meta datalarını belirleyebileceği, bunlara bağlı olarak da standart derlem işlemlerinin yanı sıra kendi etiketleme sistemini esnek olarak oluşturabileceği bir sistematığın üzerine kurulu olarak çalışan Kendi Kendine Derlem Oluşturma Platformu (KKD), derlem dilbilim çalışmalarının niteliğini arttırmayı amaçlamaktadır (Özkan, 2016, s. 136). Platform, sözlükbilim, anlambilim, sözcükbilim, öz dizimi, biçimbilim, terimbilim gibi modülleri içinde barındırmaktadır. Bu açıdan Kendi Kendine Derlem (KKD), dil verileri üzerinde çalışan araştırmacılar için esnek, amaca özgü bilgisayar tabanlı bir derlem platformu olma özelliği göstermektedir.

2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Sözlük Türleri

Sözlükler, kullanım amaçları, şekilleri ve konularına göre farklı kişiler tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadırlar. Kocaman (1998, s. 111) sözlükleri şu şekilde tasnif etmektedir:

1. Betimlemeli / Kuralcı Sözlükler
2. Eş Zamanlı / Art Zamanlı Sözlükler
3. Genel / Teknik Sözlükler
4. Genel Kullanım / Öğrenim Amaçlı Sözlükler (öğrenici sözlükleri)
5. Tek Dilli / İki Dilli / Çok Dilli Sözlükler.

Aksan ise daha farklı bir sınıflandırma yaparak sözlükleri üç ana başlık altında toplamakta ve alt başlıklarla açıklamaktadır:

1. Bir ya da birden çok dilin söz varlığını işleme bakımından:

- a) Tek dilli sözlükler
- b) Çok dilli sözlükler

2. Abece sırasının temel alınıp alınmamasına göre:

- a) Abecesel sözlükler
- b) Kavram (ya da kavram alanı) sözlükleri

3. Ele alınan söz varlığının niteliğine göre:

- a) Genel sözlükler (ortak dil, yazı dili sözlükleri, ansiklopedik sözlükler)
- b) Lehçebilim sözlükleri
- c) Eş anlamlı, eşadlı, ters anlamlı ögeler sözlükleri

- d) *Tarihsel sözlükler*
- e) *Köken bilgisi sözlükleri*
- f) *Uzmanlık alanı sözlükleri (terim sözlükleri)*
- g) *Argo sözlükler*
- h) *Deyim ve atasözü sözlükleri*
- i) *Anlambilim sözlükleri*
- j) *Sanatçı ve metin sözlükleri*
- k) *Yanlış yerleşmiş öge sözlükleri*
- l) *Tersine sözlükler ve başka sözlük türleri (Aksan, 2003, s. 75).*

Literatürde sözlükler için yapılan tasniflerin pek çoğunun, birbirinden önemli ölçüde farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan sınıflandırmalarda, sözlüklerin kullanım amaçları ve taşıdıkları nitelikler esas alınmaya çalışılsa da bu tasniflerin kapsamlı ve yeterli olduğunu söylemek güçtür. Bununla birlikte Atkins ve Rundell (2008, s. 24-25), The Oxford Guide to Practical Lexicography’de, şimdiye dek sözlük türleri hakkında yapılan en geniş sınıflandırmalardan birini şu şekilde yapmaktadır:

1. Sözlüğün diline göre:

- a. *Tek dilli*
- b. *İki dilli*
 - Tek yönlü*
 - Çift yönlü*
- c. *Çok dilli*

2. Sözlüğün kapsamına göre:

- a. *Genel dil*
- b. *Ansiklopedik ve kültürel materyal*
- c. *Terminoloji veya alt dil (yasal terimler sözlüğü vb.)*
- d. *Dilin özel alanı (eşdizim veya deyimler sözlüğü vb.)*

3. Sözlüğün boyutuna göre:

- a. *Standart baskı (okul sözlüğü)*
- b. *El kitapçığı baskısı*
- c. *Cep baskısı*

4. Sözlüğün kullanım ortamına göre:

- a. *Basılı*
- b. *Elektronik (DVD veya elde taşınabilen)*

c. Çevrim içi (web tabanlı)

5. Sözlüğün hazırlanışına göre:

a. Kelimeden anlama (en yaygın olan biçim)

b. Kelimeden anlama – anlamdan kelimeye (anlamsal olarak ilişkili diğer kelimelere de bakılır)

6. Sözlük kullanıcısının diline göre:

a. Herkesin aynı dili konuştuğu gruplar

b. Yalnızca iki özel dil konuşuru grubu

c. Sözlüğün diline göre dünya çapındaki tüm dil öğrenenler

7. Sözlük kullanıcılarının becerilerine göre:

a. Dilbilimciler veya diğer dil uzmanları

b. Okuryazar yetişkinler

c. Öğrenciler

d. Dil öğrenenler

8. Sözlüğün hangi amaçla kullanıldığına göre:

a. Kod çözme

-Kelimenin anlamına bakmak

-Yabancı dilden kendi diline çevirmek

b. Kodlama

-Kelimeyi düzgün kullanmak

-Metni kendi dilinden yabancı bir dile çevirmek

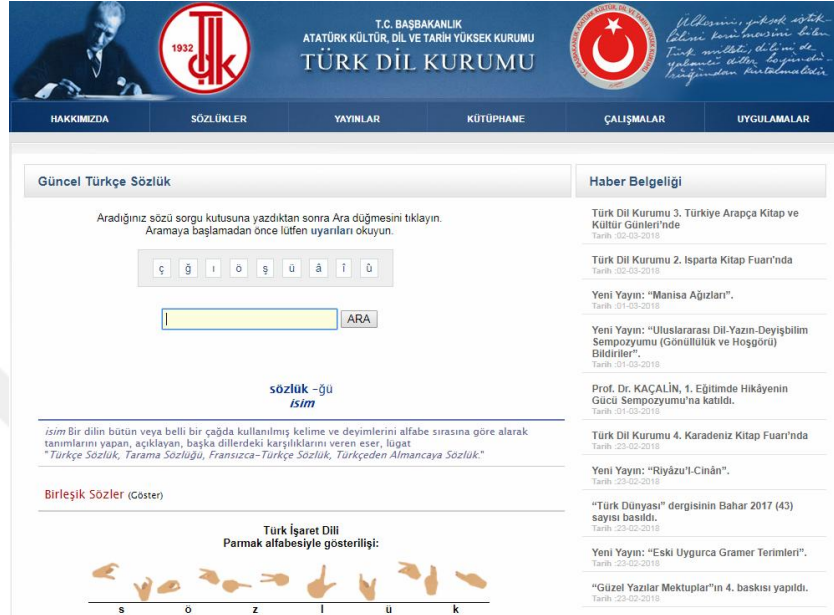
-Dil Öğretmek

Sözlüklere yönelik bu tasnifler, sözlükbilime özgü çalışma ilkelerini yansıtan, onu salt ticari bir sözlük faaliyetinden ayıran önemli göstergelerden biri olarak kabul edilmelidir. Sözlük hazırlayıcıları, yeni bir sözlük tasarlamaya karar verdiklerinde yapılan tasniflere bakarak hangi kullanıcı kitlesine hitap edeceklerine, sözlüğün kapsam ve kullanım amaçlarının ne olduğuna bağlı olarak hangi niteliklere sahip olacağına karar vererek bu ilkelere göre uygulama aşamasına geçmelidirler. Bu sayede hazırlanan sözlüklerin etkililiği ve kullanışlılığı en üst düzeye çıkarılabilecektir.

2.1.3.1. Genel sözlükler ve öğrenci sözlükleri

Genel sözlükler başta dilin söz varlığı olmak üzere, tüm dili kapsamlı bir şekilde tanımlamayı amaçlayan referans çalışmalarıdır. Anlam, yazım denetimi, deyim kullanımı vb.

gibi bir dizi farklı işlevi yerine getiren bu sözlükler, kullanıcının veya çeşitli kullanıcı gruplarının referans ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar (Hartmann ve James, 1998, s. 61). Aksan (1998, s. 117) genel sözlüğü, belli bir dönemde, bir ülkenin konuşulan ve yazılan dilinde yaşayan kelime, deyim, kalıp söz ve atasözlerini ortaya koyan önemli yapıtlar olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla genel sözlükler dilin doğal konuşurlarını hedeflemektedir.



Resim 2.1. Genel sözlük örneği (Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük web sayfası)

Genel amaçlı sözlüklerin karakteristik özelliklerini üç başlıkta ele almaktadır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür (Béjoint 2000'den akt. Bozkurt, 2017):

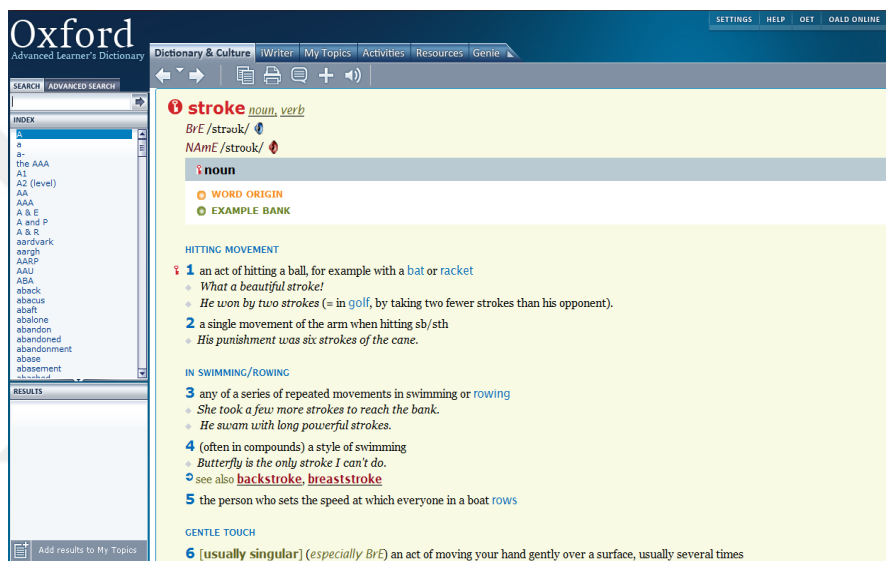
a. Açıklamanın nesnesi ve bu açıklamanın aracı olarak sadece tek dil kullanılır.

b. Yalnızca dilsel verilerden oluşan veya karışık verileri de içerebilen genel sözcük listesidir. Sözlüğün, genel sözlük olarak nitelendirilebilmesi için kelime listesinin makul derecede kapsamlı olması gerekir. Çocuk sözlükleri genel sözlükler değildir.

c. Genel içyapı, bir tanım vasıtasıyla en azından her maddenin anlamını verir.

Genel sözlükler daha öncede belirtildiği gibi tek dillidir ve bir ülkedeki ana dili konuşurlarına yönelik olarak hazırlanmaktadır. Genel sözlüklerin aksine “*öğrenici sözlüğü*” ise genellikle yabancı bir dili herhangi bir düzeyde öğrenenlere yardımcı olması amacıyla hazırlanmış sözlükleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Öğrenici sözlüklerinin başlıca özelliği, öğrencilerin bilgi düzeyi ve öğrenim aşamalarına uygun olarak hazırlanması, ana dili konuşucularını hedef alan sözlüklerden farklı olarak, tanımların olabildiğince basit bir dille yazılması ve kelimelerin dilbilgisel, eşdizimsel, söz dizimsel,

pragmatik vb. özellikleriyle ilgili ayrıntılı bilgilerin verilmesidir (Golynskaia, 2017, s. 116). Öğrenici sözlüklerinin ortaya çıkışı, iki dünya savaşı arasındaki dönemde İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten üç öğretmenin (ikisi Japonya’da diğeri ise Hindistan’da) öğretim standartlarını yükseltmek için sözlük hazırlama noktasında birtakım projeler yürütmeleri ile başlamıştır. Öğretmenlerden Hornby’nin hazırladığı ve 1941 yılında Japonya’da yayımlanan *Idiomatic and Syntactic Dictionary of English* isimli ilk öğrenici sözlüğü, savaştan sonra 1952 yılında Oxford University Press’in sözlüğe ilgi duyması üzerine ismi *The Advanced Learner’s Dictionary of Current English* şeklinde değiştirilerek tekrar yayımlanmıştır (Jackson, 2002, s. 129).



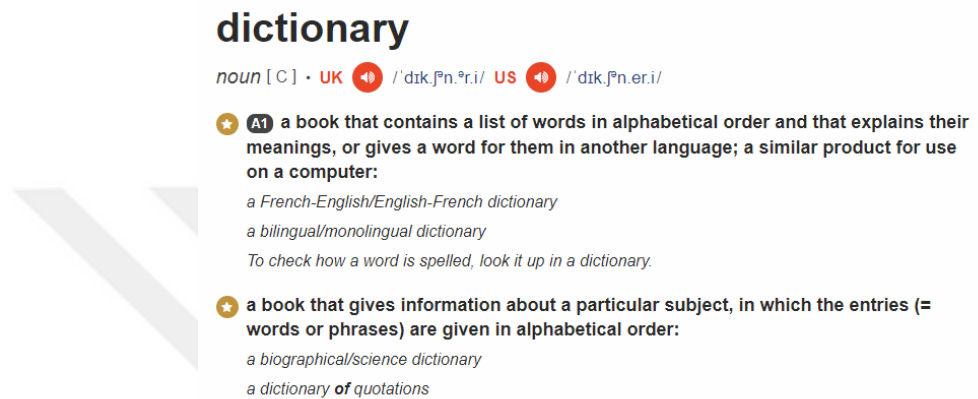
Resim 2.2. Öğrenici sözlüğü örneği (Oxford Advanced Learner's Dictionary)

Günümüzde yabancı dil öğretiminin yaygınlaşması ve dil öğretim yöntemlerinin gelişmesiyle birlikte ağırlıklı olarak İngilizce için üretilmiş sözlükler olmak üzere pek çok öğrenici sözlüğünün piyasaya çıktığı görülmektedir. Cambridge Advanced Learner's Dictionary, Oxford Advanced Learner's Dictionary, Merriam-Webster Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English, Collins Dictionary ve Macmillan Dictionary bunlara örnek olarak verilebilir. Kullanıcı dostu, açıklayıcı ve görsel açıdan yararlı olmasıyla öğrenici sözlükleri, yabancı dil öğretiminde yerini alarak vazgeçilmez bir öğrenme materyaline dönüşmüş durumdadır.

2.1.3.2. Tek dilli, iki dilli ve iki dillileştirilmiş sözlükler

Yabancı dil öğretimine tür açısından bakıldığında, genel olarak tek dilli (monolingual), iki dilli (bilingual) ve iki dillileştirilmiş (bilingualized) olmak üzere üç tip sözlüğün kullanıldığı

görülmektedir. Tanımları ve örnekleme biçimleriyle birbirinden ayrılan bu sözlüklerin hangisinin öğrenci açısından daha faydalı olduğu konusu uzun süredir tartışılmaktadır. Hartmann ve James (1998, s. 14-95), tek dilli sözlüğü, bir dilin sözlerinin -iki dilli sözlüklerin aksine- aynı dil aracılığıyla açıklandığı bir tür referans çalışması olarak tanımlarken, iki dilli sözlükleri ise tek dilde açıklamaların yapıldığı tek dilli sözlüğün aksine, iki dilin söz varlığını birlikte çeviri eşdeğerleri ile ilişkilendiren bir sözlük türü olarak tanımlamaktadır. Tek dilli sözlüğe ilişkin örnek Resim 2.3'te gösterilmektedir:



Resim 2.3. Tek dilli sözlük örneği (Cambridge Learner's Dictionary / İngilizce-İngilizce)

Öğrenciyi, hedef dilin kelime dizgesine ve metin oluşturmaya alıştırmayı, çevirinin yanıltıcı yanı olabilmesi nedeniyle tek dilli sözlükler tercih edilirken, kullanımının kolay ve hızlı olması, daha yaygın olması nedeniyle iki dilli sözlükler tercih edilmektedir (Berber, 2012, s. 47). Atkins ve Knowles'a (1990) göre yabancı dil öğrenen bireylerin %75 gibi büyük bir çoğunluğu iki dilli sözlüklere başvurmaktadır ancak bu durum iki dilli sözlüklerin öğrenciler için daha faydalı olduğu anlamına gelmemektedir. Buna karşın tek dilli sözlüklerin kelimelere dair daha detaylı ve net bilgiler sunduğu görülmektedir. Dahası iki dilli bir sözlükte, basit tek kelimelik bir çeviri, iki dil arasında anlamsal uyumsuzluklar söz konusu olduğunda yanıltıcı olabilir (Laufer ve Melamed, 1994, s. 565). İki dilli sözlüğe ilişkin örnek Resim 2.4'te gösterilmektedir:

Translation of *dictionary* in Spanish:

dictionary 
diccionario, n. 

Pronunciation /ˈdɪkʃəˌnəri/  /ˈdɪkʃ(ə)n(ə)ri/ 

NOUN (plural **dictionaries**)

1 **diccionario** (masculine)

+ English example sentences

Resim 2.4. İki dilli sözlük örneği (Oxford Learner's Dictionary / İngilizce-İspanyolca)

İki dilli sözlüklerle karşılaştırıldığında tek dilli sözlüklerin diğer yararları şöyle sıralanabilir (Underhill 1985'den akt. Golynskaia, 2017, s. 27):

- Kullanıcılar, hedef dilde düşünmek zorunda kalır.
- Anlamların hedef dildeki kelimelerin aracılığıyla açıklanması, edilgen sözvarlığının gelişmesine katkıda bulunur.
- İki dilli sözlükler üzerinden zor erişilen birçok sık kullanımlı görevli kelime, tek dilli sözlüklerde uygun muameleyi görür.
- Öğrenciler, ilk bakışta zor gibi gelen tanımlarla baş etmeyi öğrenir.
- Örnek cümleler sadece tanıqlama işlevini görmez, aynı zamanda tanımın yerini alarak ya da onu tamamlayarak anlama erişiminin alternatif bir yolunu gösterir.
- Bilgi dağıtma görevini sözlüklere üstlendiren öğretmenler, öğrencilere bu bilgileri arama, kendilerine ise dikkatini koruyup gerektiği anda yardıma koşma imkânını tanır.
- Tek dilli sözlükleri etkili kullanabilme, öğrencilere özyeterlilik duygusunu verip dilsel problemleri tek başlarına halledebilecekleri inancını artırır.

Tek dilli ve iki dilli sözlüklerden farklı olarak ortaya çıkan bir diğer sözlük türü ise iki dillileştirilmiş sözlüklerdir. Öğrenciler için 1986'da hazırlanan iki dillileştirilmiş ilk sözlük (*Oxford Student's Dictionary for Hebrew Speakers*) İbranice konuşurlarını hedeflemektedir. Tek dilli sözlüklerin iki dilli amaca uyarlanmasıyla geliştirilen ve karışık (hybrid) sözlük olarak da bilinen bu sözlük türünde, tek dilli sözlüklerde sağlanan tanım, kullanım örneği ve sözcüğün gramatik gibi bilgilerle iki dilli sözlükteki kelimenin ana dilindeki karşılığını birleştirir (Cuilian, 2010, s. 4). İki dillileştirilmiş sözlüğün öğrencinin kelimenin anlamını algılamakta güçlük çektiği durumlarda iki dilli (bilingual) bir sözlük görevi görerek öğrenmeyi kolaylaştırması bir artı olarak görülmektedir. Ancak kelimenin karşılığının tek dilli olarak açıklanmasının yanında aynı anda alt kısımda çevirisinin de verilmesi, öğrencinin

kolaya kaçmasına ve doğrudan kelimenin çevirisine bakmasına neden olabilmektedir.

2.1.3.3. Basılı, çevrim içi ve elektronik sözlükler

Sözlükler, kullanım amaçlarına ve ortamlarına göre basılı, çevrim içi veya elektronik sözlükler olarak sınıflandırılmaktadır (Atkins ve Rundell, 2008, s. 24-25). Diğer bir ifadeyle sözlüğün sunuş şekli alıcının beklentisi ve ihtiyacıyla doğrudan ilişkilidir. Alanyazında basılı sözlüğün tanımı ile ilgili bir karışıklık olmasa da çevrim içi ve elektronik sözlük kavramlarının çoğunlukla birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Elektronik sözlük, ekrandaki bilgileri sunmak için bilgisayarları ve ilgili teknolojileri kullanan bir tür referans çalışması olarak tanımlanmaktadır. Bu tip bir sözlük, içinde kelime işlemcilerde oluşturulmuş yazım denetleyicilerini, CD-ROM içinde çok dilli sözlükler ve ansiklopedileri, çok dilli terminolojik veri tabanlarını ve araştırma derlemine bulundurmaktadır (Hartmann ve James, 1998, s. 48). Çevrim içi (web tabanlı) sözlükler ise elektronik sözlüklerden farklı olarak internete erişim gerektirmektedir. Elektronik sözlüklerde veriler internet ortamının yanı sıra internet harici bir yerde (CD-rom, harici bellek, bilgisayara uygulamayı yükleme vb.) tutulabilirken, çevrim içi sözlükler sadece internet ortamında kullanıma sunulmaktadır.

Günümüzde bilgisayar ve internet teknolojisinin gelişmesinin bir sonucu olarak öğrenme biçimlerinin değişmesiyle birlikte yabancı dil öğrencilerinin sözlük kullanım tercihleri de değişmeye başlamıştır. Gerek dil öğrencileri gerekse de araştırmacılar için elektronik ve çevrim içi format, sözlük incelemek için basılmış sürümlerden kesinlikle çok daha fazla fırsat sunmaktadır. Benzer bir şekilde örneğin çevirmenlerin, yazarların veya öğretmenlerin yaptığı gibi profesyonel olarak dille ilgilenenler için, hâlen daha gelişme potansiyeli tam olarak gerçekleşmemiş elektronik ve çevrim içi sözlükler, basılı sözlüklere göre daha üst bir kaynaktır (Jackson, 2016, s. 115). Bu üstünlüğü sağlayan etkenlerin başında elektronik ve çevrim içi sözlüklerde hızlı bir şekilde kelime araması yapabilme, bilgi depolama konusundaki sınırsızlık ve kullanıcı dostu ara yüzler sayılabilir. Ayrıca bu sözlükler, arama kayıtlarının tutulması ve servis sunucularıyla bu bilgileri paylaşması sayesinde sözlüğün geliştirilmesine büyük bir katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle basılı sözlüklerin aksine teknoloji tabanlı sözlüklerin, hedefledikleri kullanıcılar için üst düzey yenilikler sunmasıyla gelecekte daha yaygın bir biçimde kullanılacağı (Gürkan, 2018; Kobayashi, 2006) düşünülmektedir.

2.1.3.4. Görsel sözlükler

Görseller, yabancı dil öğretiminde kelimeye ilişkin anlam bilgisini kazandırmada oldukça kullanışlı materyallerdir. Öğretmenin kavramlara dair yorumları veya çelişkileri netleştirmesi, birbirleriyle ilişkilendirmesi ve koordinasyonuna yardımcı olan görsel kullanımı, dil öğrenmeyi daha somut, etkili, ilginç, ilham verici, anlamlı ve canlı hâle getirmesini sağlar (Bagulia, 2005, s. 108). Bu yüzden yabancı dil öğretimini görsellerle ilişkilendirmek, medya, bilgisayar oyunları, akıllı cihazlar vb. teknoloji tabanlı unsurların yaygınlaştığı günümüzde, dersleri öğrenci açısından cazip hâle getirmede son derece önemlidir.

Teknolojinin günümüz dünyasındaki bütün sistemler üzerinde olduğu gibi değiştirdiği/dönüştürdüğü yabancı dil öğretiminde kullanılan öğrenici sözlüklerinde de son yıllarda bu değişimi gözlemlemek mümkündür. Basılı sözlüklerin yerini elektronik sözlüklere bırakması, bilgisayar derlemelerinin daha yaygın kullanımı vb. bu değişimlerden bazılarıdır. Diğer bir önemli yenilik ise artık öğrenici sözlüklerinin görsellerle daha fazla zenginleştirilmesi ve görsel sözlüklerin dil öğretiminde daha aktif şekilde kullanılmaya başlanması olarak görülebilir. Bu türdeki sözlüklerin, sözlü ve yazılı iletişim becerilerini desteklediği ve geliştirdiği konusunda ilgili alanyazında da bir görüş birliği olduğunu (Beeson, 1999; Cumley ve Swanson, 1999; Heller, 2001) söylemek mümkündür.

Görsel destekli metinlerle zenginleştirilmiş sözlüklerin aksine geleneksel sözlüklerde iki temel sınırlılık söz konusu olabilmektedir. Bunlardan ilki “*döngüsellik*” olarak adlandırılmaktadır. Diğer bir ifadeyle *kelimeleri tanımlamak için kelimelerin kullanılması* durumudur. İkinci sınırlılık ise kelimeler için zengin bağlam eksikliğidir. Çoğu zaman kelimeler, kullanıldıkları bağlamlar sayesinde anlam kazanırlar ve bunu, en büyük sözlüklerin bile izin verdiği sınırlar içinde yakalamak neredeyse imkânsızdır (Hill, 1985, s. 115). Döngüsellığe ilişkin örnek Resim 2.5’te gösterilmektedir:

biber <i>isim, bitki bilimi Rumca</i> 1. <i>isim, bitki bilimi</i> Patlıcangillerden, yurdumuzda çok yetişen ve çeşitli türleri bulunan bir bitki (<i>Capsicum annuum</i>) "Türk biberi, Hint biberi, Macar biberi."
patlıcan <i>isim, bitki bilimi Arapça bādincān</i> 1. <i>isim, bitki bilimi</i> Patlıcangillerden, kalın saplı, uzunca yapraklı otsu bitki (<i>Solanum melongena</i>) 2. Bu bitkinin sebze olarak kullanılan, mor renkli, uzunca veya toparlak ürünü

Resim 2.5. Döngüsellik örneği (Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük)

Görsel sözlüklerin en önemli özelliklerinden biri, kelimeyi kendi bağlamı içinde sunmasıdır. Kelimenin görselle ve kimi zaman da işitsel olarak desteklenmesi sayesinde kalıcılık sağlanmaktadır. Brown ve Payne'in (1995) yeni bir kelimeyi öğrenmek için temel olarak belirlediği aşamalar da bunu destekler niteliktedir:

- Yeni kelimelerle karşılaşmak için kaynaklara sahip olmak;
- Yeni kelimelerin formlarına yönelik *görsel ve işitsel* net bir imaj elde etmek;
- Kelimelerin *anlamını* öğrenmek;
- Kelimelerin formları ve anlamları arasında güçlü bir *hafıza bağlantısı* kurmak
- Kelimeleri *kullanmak* (akt. Kim ve Gilman, 2008, s. 114).

Görsel sözlüklerde var olan görsel yardımlar, doğası gereği tamamen yazılı olan tanımlardan daha etkili bir şekilde kelime öğrenmeye teşvik ederler. Metinlerle birlikte sunulan görseller sayesinde kelimeler, kavramlarla ilişkili olarak verilmektedir. Bu sayede kelime, uzun süreli belleğe kodlanarak kalıcı hâle getirilmektedir.

Görsel sözlükler konusunda Türkiye'de var olan örneklerle bakıldığında, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan “Resimlerle Kelime Öğreniyorum Tematik Sözlüğü” (A1), Yurt Dışı Türkler Başkanlığı (YTB) tarafından desteklenerek hazırlanan “Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı” (A1-A2) ve çok dilli olarak tasarlanan bir “Resimli Türkçe Sözlük” göze çarpmaktadır. Alanda çalışan çeşitli öğretici, akademisyen ve uzmanların katkılarıyla hazırlanan bu eserler, müstakil bir sözlük çalışması olmanın yanında Türkçe kelime öğretime ilişkin birer etkinlik kitabı olma özelliği göstermektedir. Bu sözlüklerin öğretime ilişkin birikim ve tecrübeler sonucunda birtakım özellikleri barındırmaları bakımından kelime öğretime katkı sağladıkları söylenebilir. Ancak öte yandan, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şimdiye dek tüm yönleriyle sözlükbilimsel ölçütlere uygun ve sistematik olarak hazırlanmış bir sözlük çalışmasının yapıldığını söylemek güçtür. Buradan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözlükbilim ilkeleri ışığında yöntemi önceden belirlenmiş, çeşitli amaçlar için Türkçe öğrenen kullanıcılara hitap eden sistematik sözlük çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Mevcut durumda var olan diğer görsel sözlüklerin ise daha çok ilkokul düzeyine hitap eden ve belirli kavramlar etrafında şekillendiği görülmektedir. Dil eğitiminden daha çok eğitimde gösterip yaptırma tekniğine göre hazırlanan bu sözlüklerde amaç, okuyucuya kılavuzluk etmektir (Karçığa, 2016, s. 13). Hazırlanış biçimi açısından bu örnekler sözlükbilimin temel ilkelerinden çok uzakta olduğu için bunları birer “sözlük” olarak nitelendirmek son derece

güçtür. Batı’da ise sözlükçülük serüveninin uzun yıllar önce başlamış olmasına bağlı olarak resimli sözlüklerin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Yabancı dil öğretimine yönelik olarak hazırlanan modern anlamdaki başlıca görsel sözlükler arasında *Oxford Picture Dictionary*, *Heinle Picture Dictionary*, *Word by Word*, *Merriam-Webster Picture Dictionary* sayılabilir. Bu sözlüklerin hazırlanması aşamasında sözlükbilim ilkelerinin yanı sıra beynin öğrenmeye ilişkin davranışlarını inceleyen araştırmaların göz önünde bulundurulduğu görülmektedir.

2.1.4. Bilişsel Yaklaşımla Kelime Öğretimi: İkili Kodlama ve Çoklu Ortamla Öğrenme

Kelime bilgisi yabancı dil öğretiminin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Dilin dört temel becerisini etkili bir biçimde kullanabilmek için gerekli olan kelime bilgisi, ancak uygun yaklaşım ve bağlam içinde sağlıklı bir biçimde kazandırılabilir. Ayrıca öğrencilerde merak duygusu uyandıracak, onlar için kelime öğretimini eğlenceli hâle getirecek bir yöntemin izlenmesi de ihmal edilmemesi gereken diğer bir husustur. Bu bağlamda görsel araçların yabancı dilde kelime öğretiminde kullanılması, teknoloji ve internetin görsel ara yüzüne aşina olan yeni nesil öğrenciler açısından son derece idealdir. Resim, poster, otantik materyaller, çizimler, şekiller, zihin haritaları ve sunumlar vb. görsel materyaller, anlamayı kolaylaştırmakta ve kalıcılığı sağlamakta son derece etkilidirler (Harris ve Caviglioli, 2003). Alanyazında görsel ve işitsel öğelerin yabancı dilde kelime öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin pek çok çalışma yapılmaktadır.

Görsel materyallerin dil öğretimindeki etkililiğine yönelik çalışmalar bilişsel yaklaşımı benimseyen araştırmacılar tarafından yapılmaktadır. Bilim insanları dil yoluyla inşa edilen anlamın beynin işleyişinden bağımsız olmadığını ifade etmektedirler. Bu çerçevede bilişsel yaklaşımı benimseyen araştırmacıların geliştirdiği teorilerden başlıcaları, insanın dünya ile görsel ve deneysel ilişkisi hakkında derinden bağlantısı olan İkili Kodlama ve Çoklu Ortamla Öğrenme kuramlarıdır. Bilişçiler, insan beyninin işleyişine ve beynin yeni bilgileri öğrenme şekline odaklanmakla yabancı dil öğretimi süreçlerinin daha verimli hâle getirilebileceğini ileri sürmektedirler (Maria, 2012, s. 11). Allan Pavio’nun 1960’larda ortaya koyduğu, beynin yeni bir bilgiyi nasıl işlediğini açıklayan ve görsellerin öğrenme üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan İkili Kodlama Teorisine göre, imgeler ve kelimeler farklı bilişsel temsillere sahiptir. Bu nedenle, beyin farklı bilgi türleri için ayrı bellek sistemleri kullanır: sözel bellek ve görüntü belleği. Sözel bellek dil sistemleri ile ilgiliyken görüntü belleği ise grafikler, sesler,

zevkler ve sözel olmayan düşünceler içerir (Huei ve Chen, 2004, s. 2). Bununla birlikte dil sistemi, dile ait girdi ve çıktılarla doğrudan ilgilenmesi ve aynı zamanda sözel olmayan objelere, olaylara ya da davranışlara ait sembolik bir fonksiyon yerine getirmesi bakımından özeldir (Pavio'dan akt. Altun ve Kuruyer, 2009, s. 3). Bu dil sistemiyle birlikte insan zihni, diğer canlılara kıyasla eşsiz bir niteliğe dönüşmektedir.

İkili kodlama kuramına göre kelimeler ve görseller, bağımsız görsel ve sözel kodları aktif hâle getirir. Bilgi son derece görüntülenebilir olduğundan, bir öğrenci hem sözel hem de görsel bir iz kullanarak bilgiyi uzun süreli belleğe (LTM) kodlayabilir. Bu kodlama bilgiyi geri çağırmayı kolaylaştırır çünkü bir bellek izi kaybolursa (görsel veya sözel) diğeri hâlen kullanılabilir (Rieber, 1990, s. 135).

Teknolojinin gelişmesi ile doğru orantılı olarak daha fazla duyuya hitap eden öğretim materyallerinin ortaya çıkmasıyla birlikte hem görsel hem de sözel hafızaya yönelik materyallerin hazırlanması öğrencileri hem dil öğrenmeye güdülemekte hem de süreci daha eğlenceli bir hâle getirmektedir.

Bilişsel yaklaşım temelinde ortaya konulan diğeri bir kuram ise “Çoklu Ortamla Öğrenme”dir. Öğrenmenin görsel, işitsel veya hem görsel hem de işitsel şekilde yapılması temeline dayanan bu kurama göre, gelişen teknoloji ile birlikte etkileşimli öğretim materyallerinin derslerde kullanımının öğrenmeyi pozitif yönde etkileyeceği belirtilmektedir. Tannenbaum’a (1998) göre çoklu ortam, grafik, metin, ses, durağan ve hareketli görüntüler gibi bilgi kaynaklarından en az ikisini içeren, etkileşimli bilgisayar sunumları olarak tanımlanmaktadır. Mayer (2001) ise, Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramını ortaya koyarken, İki Kanal, Sınırlı Kapasite ve Aktif İşlemci kuramı olmak üzere üç ayrı varsayımı kullanmaktadır (akt. Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005, s. 11). Bilgilerin işlenmesi, sözel ve işitsel olmak üzere iki ayrı zihinsel kanalı içermektedir. Öte yandan Sınırlı Kapasite varsayımına göre bireyin birim zamanda işleyebileceği girdi sınırlı olmaktadır. Aktif işlemci varsayımında ise bireyin bilişsel olarak öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımı vurgulanmaktadır.

Ses, görüntü ve metin gibi birden fazla girdiyi içinde barındıran çoklu ortam tasarım ürünleri, eğitim ortamlarında kullanılır hâle gelerek bireylerin çevresiyle etkileşime geçmesi amacıyla kullanılan araçlar olmaktadır (Bulduk, 2015, s. 49). Bu kurama göre öğretimin sadece tek bir kanalla gerçekleştirilmesi insan doğasına uygun değildir. Çoklu Ortamla Öğrenme; seçme, düzenleme ve bütünleştirme olmak üzere üç temel aşamadan (Tablo 2.2) oluşmaktadır (Huei ve Chen, 2004, s. 3):

Tablo 2.2

Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri

Seçme	Öğrenci sözlü işlem için ilgili kelimeleri ve görsel işlem için de ilgili görüntüleri seçer. Miller'in daha önce belirttiği bulgulara dayanarak, insanlar yığınlanmış bilgileri işleyebilir. Bu süre boyunca öğrencilerin, bellek sınırlamasının önüne geçebilmek için ilgili kelimeleri veya görselleri seçmesi gerekir.
Düzenleme	Öğrenci, kelimeleri uyumlu sözel veya görsel modellere göre düzenler. Böylece çalışma belleğindeki bilgiyi, düzenleme ve tekrar etme sonucu kalıcı hâle getirir. Bazı bilgiler sırayla, hiyerarşik olarak veya bilginin doğasına göre rastgele, bazıları da öncelikle bireyin bilgisine ve önceki deneyimlerine dayanarak düzenlenebilir.
Bütünleştirme	Mayer'in araştırması öğrencilerin sözel ve görsel bilginin bir arada tuttuğu zaman daha iyi öğrendiğini göstermiştir. İdeal olarak, sözel ve görsel bilgiler birbirine bağlıdır ve birbirlerine yardımcı olurlar. Bu nedenle, sözel bilgi ve görüntüleri aynı anda alırken, öğrenci aynı anda farklı bilgi modlarını da işlemektedir.

Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramı, ilkelerinden de anlaşılacağı üzere birden fazla duyu organına hitap eden, etkileşimli ve iyi hazırlanmış biçimiyle öğrenenin sürece aktif olarak katılmasını sağladığı gibi, kalıcı öğrenmelerin oluşmasına da yardımcı olmaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005, s. 15). Şimdiye dek bilişsel yaklaşım içinde değerlendirilen iki kuramın da birbirini bu anlamda desteklediği söylenebilir. Görsellerin insan beyninin öğrenmesinde ne derece önemli olduğunu açıklamakta olan bu kuramlara göre yabancı dil öğretiminde teknoloji tabanlı ders materyallerinin kullanımına ve görsellere önemli ölçüde yer verilmelidir. Bu iki unsur sayesinde, kelime öğrenmenin daha hızlı ve etkili bir sürece dönüşeceği ve aynı zamanda kalıcı hâle geleceği düşünülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında sözlükbilim, yabancı dilde kelime öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözlük kullanımına ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazın incelenmiş, bu çalışmalara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

2.2.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, yabancı dilde sözlükler aracılığıyla kelime öğretimine ilişkin yapılan uluslararası alanyazındaki çalışmalar incelenmiştir. Buna göre ilgili şu araştırmalara ulaşılmıştır:

Laufer ve Melamed (1994), “Monolingual, bilingual and 'bilingualised' dictionaries: which are more effective, for what and for whom?” adlı çalışmada, tek dilli, iki dilli ve iki dillileştirilmiş sözlüklerin etkililiği, hedef kitle ve özellikleri bağlamında araştırılmıştır. Araştırma sonucunda başlangıç düzeyindeki kullanıcıların iki dilli sözlükleri kullanmaya eğilimli oldukları, orta ve ileri dil düzeyindeki öğrencilerin ise tek dilli ve iki dillileştirilmiş sözlükleri kullanmaya eğilimli oldukları tespit edilmiştir. Çalışmada, başlangıç düzeyindeki öğrencilerin, tek dilli sözlükleri zorlayıcı bulmasına rağmen bu sözlüklerin temel dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilmektedir.

Kobayashi (2006), “The Use of Pocket Electronic Dictionaries a Compared With Printed Dictionaries By Japanese Learners of English” adlı doktora tez çalışmasında elektronik sözlükle basılı sözlükleri kullanışlılık, kelime öğrenme ve kalıcılık açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda elektronik sözlüğün pek çok açıdan basılı sözlüğe göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Gardner (2007), “Validating the construct of word in applied corpus-based vocabulary research: A critical survey” isimli çalışmasında derlem tabanlı kelime araştırmalarının İngilizcenin öğretimine önemli ölçüde katkı sağladığını ve bu durumun öngörülebilir bir gelecekte de geçerli olacağını belirtmektedir. Çalışmada ayrıca bilgisayar tabanlı derlem araştırmalarında sıklıkla karşılaşılan; kelimelere ilişkin morfolojik ilişkiler, eş anlamlılık ve çok anlamlılık, çok kelimeli ögeler gibi problem alanlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Hamilton (2012), “The Efficacy of Dictionary Use While Reading For Learning New Words” isimli çalışmasında üç tür (iki dilli, tek dilli ve basılı) sözlüğün işitme kaybı olan lise öğrencilerinin kelime öğrenmesine olan katkısını ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmada kelimeyi geri çağırma konusunda çevrim içi tek dilli sözlüğün, basılı ve çevrim içi iki dilli sözlüğe kıyasla daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hennings (2012), “Spanish Picture Dictionary: Useful Vocabulary for Beginning Spanish Students” isimli çalışmasında resimli İspanyolca öğrenici sözlüğün, İspanyolca başlangıç dil düzeyindeki öğrencilerin söz varlığının gelişimine olan etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda resimli İspanyolca sözlüğün diğer sözlüklere kıyasla kelime

öğretiminde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

María (2012), “Usage of Multimedia Visual Aids in the English Language Classroom: A Case Study at Margarita Salas Secondary School (Majadahonda)” isimli yüksek lisans tez çalışmasında görsel çoklu ortam araçları aracılığıyla yapılan İngilizce öğretiminin, öğrencilerin öğrenme sürecine olan etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda görsellerin kelimeler ve verilen mesajların anlamını açıklığa kavuşturmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yabancı dil öğretiminde görsel kullanımının yeni kelimeleri ezberlemeye, kalıcı hâle getirmeye yardımcı olduğu ve öğrenci motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dziemianko (2012), “On the use (fulness) of paper and electronic dictionaries” isimli araştırmasında, basılı ve elektronik sözlükleri tüm boyutlarıyla ele almıştır. Çalışmada, hangi sözlük türünün daha kullanışlı olduğu sorusuna kesin bir cevap vermenin zor olacağı ancak elektronik ortamdaki sözlüklerin basılı sözlüklere kıyasla, hedef kullanıcı kitlesinin ihtiyaçlarını karşılamada çok daha işlevsel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ashkan ve Seyyedrezaei (2016), “The effect of corpus-based language teaching on Iranian EFL learners’ vocabulary learning and retention” isimli yarı deneysel çalışmada, İngilizce öğrenen İranlı öğrenciler üzerinde derlem tabanlı kelime öğretiminin etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda derlem tabanlı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, yapılan derlem tabanlı öğretimin kelimeye ilişkin kalıcılığı sağlamada da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanellopoulou, Kermanidis ve Giannakouloupoulos (2019), “The dual-coding and multimedia learning theories: Film subtitles as a vocabulary teaching tool” adlı araştırmada, İkili Kodlama Teorisi ve Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramı bağlamında, filmler ve altyazıların kelime öğretime olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda filmler aracılığıyla kullanılan görsel ve işitsel öğelerin kelime öğrenmeyi olumlu etkilediği görülmüştür. Bunun yanında bu yolla yapılan öğretimle, kelimenin kısa ve uzun süreli bellekte tutulması ve dolayısıyla kalıcılığın sağlanmasında önemli bir rolünün olduğu tespit edilmiştir.

2.2.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, yabancı dilde sözlükler aracılığıyla kelime öğretimine ilişkin yapılan ulusal alanyazındaki çalışmalar incelenmiştir. Buna göre ilgili şu araştırmalara ulaşılmıştır:

Gür (1999), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Tek Dilli Sözlük Oluşturmada Ölçütler” isimli doktora tezinde sözlük oluşturmaya yönelik kuramsal bilginin yanı sıra uygulamaya yönelik konulara da yer vermiştir. Çalışmada genel olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve temel düzeyi tamamlamış öğrenciler için tek dilli bir sözlük oluşturmak için gerekli olan ölçütler belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda Türkçenin yabancılara öğretimi konusundaki materyal eksikliğine dikkat çekilerek buna yönelik önerilere yer verilmiştir.

Tahiroğlu (2008), “Derlem dil bilimi ve güncel gelişmeler” isimli çalışmasında, dünyada ve Türkiye’de derlem dilbilimi çalışmalarını, son yıllarda bu alanda yapay zekânın kullanımı ve derlemelerin kullanım alanlarını ele almıştır. Araştırmada, bilgisayar teknolojisinin gelişimiyle birlikte derlem çalışmalarının seyrinin değiştiği ve ayrıca derlemlere yönelik kuramsal ve uygulamaya yönelik akademik disiplinlerin, Türkçe çalışmalarında kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

Berber (2012), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yardımcı Kaynak Hazırlama: Sözlük Modeli Ön Çalışması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında kelimelerin kalıcılıklarını sağlayabilmek için farklı sözlük türlerinin öğrenim-öğretim süreçlerindeki etkililiğini ölçmeyi amaçlamıştır. Toplam 154 katılımcıdan oluşan ve nitel araştırma desenlerinden görüşme ve gözlemden faydalanılarak yapılan ve ön test/son test uygulanan çalışmada tüm düzeylerde kullanılan sözlük türlerinin anımsamaya olumlu etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir.

Tüfekçioğlu (2013), “Derlem Tabanlı Çevrim İçi Türkçe Öğrenici Sözlüğü” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, Türkiye Türkçesindeki önadların A madde başı konumunda olan sözlükbirimlerden oluşturduğu sözlükte, Türkiye Türkçesinde 815 olarak belirlenen önad sayısından Türkiye Türkçesi Söz Varlığında Sıfatların Eşdizimliliği Sözlüğü (TTSES) ve alan uzmanları tarafından onaylanan 502’sini yeniden tanımlamış, bu önadların tamlayan yapıları ve eşdizimlilikleri sıklıklarına göre sıralamıştır.

Özkan (2013), “Yöntem ve Uygulama Açısından Türkiye Türkçesi Söz Varlığının Derlem Tabanlı Sözlüğü” isimli araştırmasında, Türkiye Türkçesi Söz Varlığının Derlem Tabanlı Sözlüğünü oluşturma bir yöntem olarak tanıtımını amaçlamıştır. Bu kapsamda

araştırmacı, derlem dilbilimin ilke ve yöntemlerinden yararlanarak 50 milyon (+/-) kelime içeren bir derlem modeli oluşturmuştur. Buna göre çalışmanın, Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretilmesinde söz varlığının güncel ve geçerli veriler doğrultusunda sözlükbirimselleştirilmesi anlamında alana önemli katkılar sağlayacağı öngörülmüştür.

Özbay ve Melanlıoğlu (2013), “Türkçe Öğrenen Yabancıların Sözlük Kullanma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmada, Türkçe öğrenen yabancıların, kelime düzeylerinin gelişiminde, sözlük kullanma becerilerini tespit etmeyi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, hedef kitlenin özellikleri doğrultusunda, Türkçe öğrenen yabancılar için düzeyler bağlamında bir sözlük oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca sözlükteki madde başı sözlüklere ilişkin örneklerin günlük hayatla ilişkili olması ve temel düzeyde görsellere yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Aksan ve Aksan (2016), “Alanlararası Ortak Terimler: Sözlükbilim ve Derlem Dilbilim” isimli çalışmada, günümüzde sözlük çalışmalarının artık derlem temelli olarak yapıldığını, sözlükbilim ve derlem dilbilim arasındaki bu etkileşimin bir sonucu olarak terimleşme sorununun ortaya çıktığını belirtmektedirler. Çalışmada buna çözüm yolu olarak sözcükbirim kavramı, geleneksel kelime kavramının dışında betimleyici bir kavram olarak önerilmiştir.

Kardaş (2016), “Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Sözlük Kullanma Tutum ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında, öğrencilerin sözlük kullanım tutumları, sözlük kullanım sıklığı, tercih ettikleri sözlük türleri ve sözlük kullanma alışkanlıkları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda yabancı öğrencilerin her aşamada sözlüklere başvurdıkları ve akıllı telefon aracılığıyla sözlük kullanımını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmış, teknoloji tabanlı materyallerin öğretimde daha fazla kullanılması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Karçığa (2016), “Görsel sözlükler ve kelime ağları” isimli çalışmasında, görsel sözlüklerin ve kelime ağlarının terimsel anlamları ve özelliklerini açıklamış, bunların Türkçenin öğretimindeki rolünü ele almıştır. Çalışma sonucunda, Türk dilinde örneği olmayan ve Batı dillerinde hızla yaygınlaşan görsel sözlüklerin, kavram alanı kuramına bağlı alt anlamlılık ve kelime ağı yöntemine göre hazırlandığı ve bunun, kavramların hedef dile ait kültür içinde öğrenilmesine imkân tanıdığı belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada, teknolojik gelişmelere bağlı olarak internet tabanlı sözlüklerin sayısında artış görüldüğü ifade edilmiştir.

Golynskaia (2017), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tek Dilli Öğrenici Sözlüğü Modeli: Model, Yöntem ve İlkeler” isimli yüksek lisans tez çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyleri hedef alan bir sözlük modelini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda sözlük hazırlama ilkeleri ortaya konulmuş, öğrenici sözlüklerinin mikro yapısal özellikleri ele alınmış ve tek dilli öğrenici sözlüğü için örnek maddeler oluşturulmuştur.

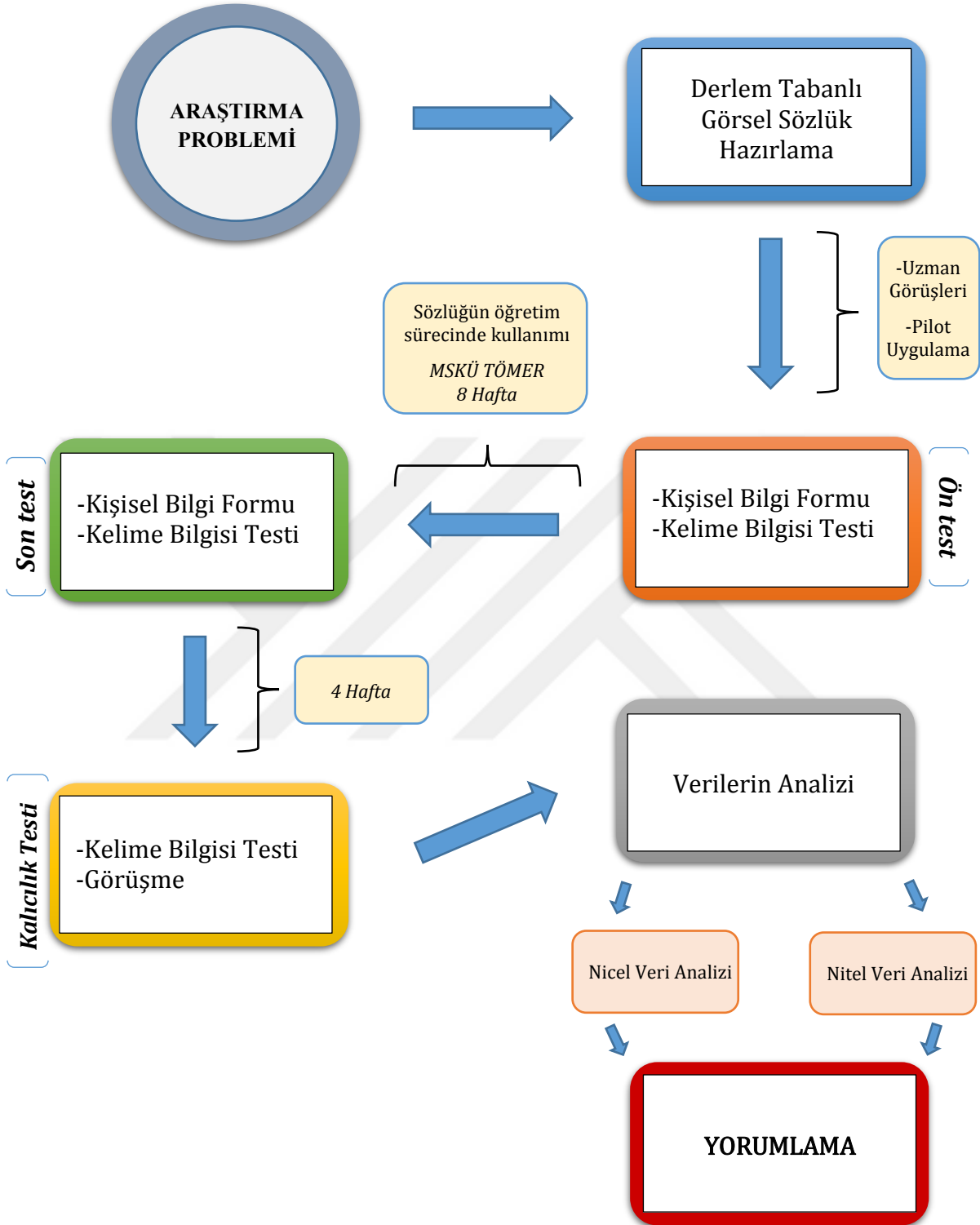
BÖLÜM III

YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli (Deseni)

Çalışmada, başlangıç dil düzeyindeki (A1) öğrenciler için hazırlanan, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların kelime düzeylerinin gelişimine olan etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yönteme göre tasarlanmıştır. Sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak karma yöntem, araştırmacının nicel (kapalı uçlu) ve nitel verileri (açık uçlu) toplayarak bunları bütünleştirmesi ve bu iki yöntemin üstün yönlerini kullanarak elde edilen verileri yorumlaması esasına dayanmaktadır (Creswell, 2014, s. 2). Diğer bir ifadeyle karma yöntem, bir çalışmada veya aynı temel olguyu araştıran bir dizi araştırmada nicel ve nitel verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009, s. 267). Bu bağlamda çalışmada hazırlanan sözlüğün, katılımcıların kelime düzeylerine olan etkisini ölçmek amacıyla geliştirilen ve nicel araştırma yöntemiyle elde edilen verilerin derinlemesine değerlendirilebilmesi için nitel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Araştırmada, karma yöntemlerden açıklayıcı desen (explanatory design) kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, öncelikle nicel verileri toplar ve analiz eder. Daha sonra bu verileri tamamlamak ve bütünleştirmek amacıyla nitel verileri toplar (Büyüköztürk, 2018, s. 258). Araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler toplanıp çözümlenirken ikinci aşamada, nicel veri toplama sürecinden elde edilen bulguları desteklemek amacıyla nitel veriler toplanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmacı tarafından bu desen, veri toplamada esneklik sağlaması, süreci kontrol etmeyi kolaylaştırması, sistematik ve derinlemesine bilgi edinmeyi sağlaması gibi nedenlerden dolayı tercih edilmiştir.

Araştırmanın basamakları aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır:



Şekil 3.1. Araştırmanın basamakları

Araştırmanın nicel boyutu, deney ve kontrol gruplu, ön test, son test ve kalıcılık testlerinin yer aldığı yarı deneysel model (Quasi Experimental Model) kullanılarak yürütülmüştür. Yarı deneysel modeller, gerçek deneysel modellerin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı veya

yeterli olmadığı durumlarda tercih edilir (Karasar, 2012, s. 99). Bu modelde araştırma çoğunlukla doğal ve gerçek yaşam ortamında yürütülmekte ve böylece çalışmanın dışsal geçerliliği yükselmektedir (Ekiz, 2009, s. 114). Araştırmanın nicel aşamasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, sözlükbilim ve derlem dilbilim çalışmalarından da faydalanarak başlangıç dil düzeyinde (A1) “Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük” hazırlanmış ve bu sözlüğün katılımcıların kelime bilgi düzeylerinin gelişimine ve kalıcılığına olan etkisi araştırılmıştır.

Çalışmanın diğer boyutunda, nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışmasından (Case Study) yararlanılmıştır. Durum çalışması, katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler ile doküman toplama yoluyla elde edilen ve analiz edilen verilerin derinlemesine boyamsal olarak incelenmesini içermektedir (Glesne, 2013, s. 30). Nitel durum çalışmasında, bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bundan nasıl etkilendikleri üzerine yoğunlaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 77). Araştırmada hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük aracılığıyla yapılan öğretimin katılımcıların kelime düzeylerinin gelişimine ve kalıcılığına olan etkileri durum olarak ele alınmıştır. Bu çerçevede deney ve kontrol grubundaki katılımcıların, hazırlanan sözlük hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 yılı güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim görmekte olan 48 öğrenci oluşturmaktadır. Sınıflar öğrencilerin Türkçe dil düzeylerine göre oluşturulduğu için A1 dil düzeyine göre belirlenmiş olan iki sınıf seçilmiştir. Sınıflardan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil olan öğrenci grupları, kolay ulaşılabilir (elverişli) örneklem ile seçilmiştir. Bu örneklemede araştırmacı, var olan öğeler içinden yeterli sayıda ögeyi örneklem olarak belirlemektedir (Singleton ve Straits, 2005). Katılımcıların cinsiyet, yaş, ülke, bölüm, eğitim düzeyi, ana dili ve yabancı dil bilgisine göre dağılımını gösteren tablolar aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 3.1

Katılımcıların Cinsiyet Durumu

Cinsiyet	N
Kadın	17
Erkek	31

Tablo 3.1 incelendiğinde katılımcıların 31'ini (%53) erkek, 17'sini ise kadınların (%47) oluşturduğu görülmektedir. Deney grubunda 19 erkek, 6 kadın öğrenci (n=25); kontrol grubunda ise 12 erkek, 11 kadın öğrenci (n=23) yer almaktadır.

Tablo 3.2

Katılımcıların Yaş Dağılımları

Yaş Dağılımı	N
17 yaş	6
18 yaş	6
19 yaş	12
20 yaş	5
21 yaş	5
22 yaş	7
23 yaş	5
24 yaş	1
28 yaş	1

Tablo 3.2'ye göre araştırmaya katılanlar genel olarak 17-28 yaş grubunda yer almaktadır. Deney grubundaki katılımcıların yaş ortalaması 20 iken, kontrol grubundakilerin 19'dur. Katılımcıların yaş grubu incelendiğinde, araştırmaya katılanların gençlerden oluştuğu ve yaşlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 3.3

Katılımcıların Geldikleri Ülkeler

Ülkeler	N
Afganistan	1
Çeçenistan	1
Fas	3
Gabon	2
Gana	2
Gine	6

İran	1
Kazakistan	14
Mısır	2
Nijer	1
Özbekistan	6
Suriye	1
Ürdün	2
Yemen	6

Tablo 3.3’de görüldüğü üzere araştırmaya katılanlar on dört ayrı ülkeden gelmektedir. Bu ülkelerden Kazakistan (n=14) ilk sırada yer almaktayken bunu sırasıyla Gine (n=6), Özbekistan (n=6) ve Yemen (n=6) takip etmektedir. Buna göre katılımcıların ağırlıklı olarak Afrika, Orta Doğu ve Orta Asya ülkelerinden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3.4

Katılımcıların Eğitim Düzeyleri

Cinsiyet	N
Lisans	45
Yüksek Lisans	3

Tablo 3.4’te çalışma grubunun eğitim düzeyleri incelendiğinde katılımcıların yüzde 93.75’ini lisans (n=45), yüzde 6.25’ini ise yüksek lisans (n=3) öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3.5

Katılımcıların Okudukları Bölümler

Bölümler	N	Bölümler	N
Bilgisayar Müh.	1	Kimya	1
Bilgisayar Prog.	1	Mimari Rest.	1
Biyoloji	1	Muhasebe	2
Dilbilim	1	Sivil Hav.	1
Dış Hekimliği	1	Spor Bilimleri	1
Ekonomi	1	Teknoloji	2
Hemşirelik	2	Tıbbi Yönt.	1
İktisat	7	Tıp	1
İngiliz Dili ve Edb.	1	Tömer	7
İngilizce Öğrt.	1	Turizm İşlt.	7
İnşaat Müh.	1	Uluslararası İliş.	1

İstatistik	1	Uluslararası Tic. ve Finans	1
İşletme	2	Veterinerlik	1

Tablo 3.5'e göre katılımcıların okudukları bölümler incelendiğinde ilk sırayı İktisat ve Turizm İşletmeciliği bölümlerinin aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan TÖMER'deki öğrencilerin 41'i (%83), Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının verdiği "Türkiye Bursları" aracılığıyla merkezde öğrenim görmektedir. 7 öğrenci ise (%17) kursa özel öğrenci olarak devam etmektedir.

Tablo 3.6

Katılımcıların Ana Dilleri

Ana Dili	N	Ana Dili	N
Arapça	14	Kazakça	12
Çeçence	1	Maleke	1
Darice	1	Malinki	2
Farsça	1	Özbekçe	7
Fransızca	4	Rusça	1
Fulanice	2	Zarna	1
Hausa	1		

Tablo 3.6'ya göre katılımcıların ana dilleri incelendiğinde, Arapçanın (n=14) ilk sırada yer aldığı görülmektedir. İkinci sırada ise Kazakça (n=12) yer almaktadır. Deney grubunu ağırlıklı olarak ana dili Arapça olanlar oluşturmaktayken, ana dili Kazakça olanların tamamı kontrol grubunda yer almaktadır.

Tablo 3.7

Katılımcıların Yabancı Dilleri

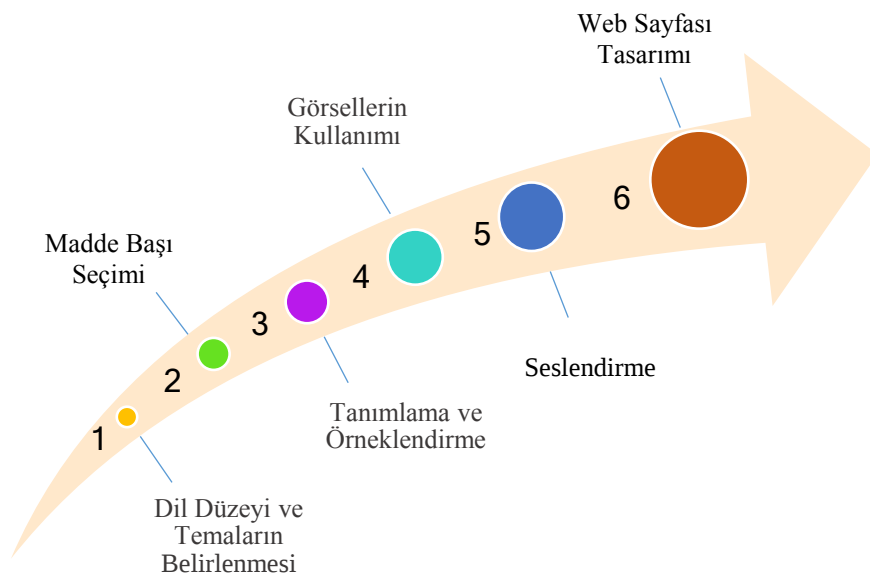
Yabancı Dil	N
Almanca	2
Çince	1
Fransızca	9
İngilizce	30
İspanyolca	1
Kazakça	1
Özbekçe	1
Rusça	16

Tablo 3.7'ye göre araştırmaya katılan gönüllülerin bildikleri yabancı diller incelendiğinde, İngilizcenin en çok bilinen yabancı dil olarak ilk sırada yer aldığı (n=30) görülmektedir. Bunu Rusça (n=16) takip etmektedir. Yabancı dil olarak Rusça bilenlerin tamamını Orta Asya'dan gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Üçüncü sırada ise Fransızca (n=9) yer almaktadır. Fransızca'yı yabancı dil olarak konuşanlar Fas, Gine ve Nijer gibi Afrika ülkelerinden gelmektedirler.

3.3. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün (DTGTS) Hazırlanması

Araştırma süreci dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz varlığını geliştirmek amacıyla çevrim içi ortamda Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün hazırlanması sürecidir. İkinci aşama, hazırlanan sözlüğün yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime öğrenme düzeylerine olan etkisini belirleyebilmek amacıyla ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecidir. Üçüncü aşama, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün katılımcılar tarafından kullanılmasına yönelik uygulamayı kapsamaktadır. Araştırmadan elde edilen tüm veriler, geliştirilen sözlüğün ve katılımcıların değerlendirilmesi için kullanılmıştır. Çalışmanın dördüncü aşaması ise toplanan verilerin analizi ve yorumlanması sürecini kapsamaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünü, Derlem Tabanlı Görsel Sözlük'ün hazırlanması süreci oluşturmaktadır. Bu bölüm altı aşamadan oluşmaktadır. Tasarım aşamaları Şekil 3.2'de belirtilmiştir.



Şekil 3.2. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün hazırlık aşamaları

3.3.1. Dil Düzeyi ve Temaların Belirlenmesi

Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük tematik olarak hazırlanmıştır. Bu nedenle ilk aşamada, temaların belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Temaların seçimi üç ölçüt çerçevesinde yapılmıştır. İlk olarak Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) A1 düzeyi için belirlenen dil yeterliliklerine başvurulmuştur. Buna göre iletişim sürecindeki temel bildirişim konuları (CEFR, s. 55) şu şekildedir:

Tablo 3.8

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesindeki Bildirişim Konuları

Bildirişim Konuları	
1. Kişi hakkında bilgiler	8. Eğitim
2. Ev ve çevre	9. Alışveriş
3. Günlük yaşam	10. Yiyecek ve içecekler
4. Boş zaman, eğlence	11. Kamu hizmetleri
5. Gezi	12. Mekânlar
6. Bireyler arası ilişkiler	13. Dil
7. Sağlık ve vücut bakımı	14. Hava durumu

Tablo 3.8'e göre Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi incelendiğinde on dört temaya yer verildiği görülmektedir. Elbette bu seçim ve konuların, alt konuların ve özel tasarımlara ilişkin seçimlerin son hâli olarak görülmemelidir. Bunlar dil öğrenenlerin bildirişimsel gereksinimleriyle ilgili yapmış oldukları değerlendirme ve kararlara bağlıdır (CEFR, s. 56). Temaların belirlenmesinde ikinci ölçüt ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ulusal ve uluslararası ölçekte kullanılan ders kitapları incelenmiştir. İncelenen kitaplar ve yer verilen temalar Tablo 3.9'da gösterilmektedir:

Tablo 3.9

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Kitaplar ve Yer Verilen Temalar

Kitaplar	Tema Sayısı	Tema İsimleri
Yedi İklim Türkçe	8	Tanışma, Ailemiz, Günlük Hayat, Çevremiz, Meslekler, Ulaşım, İletişim, Tatil
Hitit	12	Merhaba, Günlük Hayat, Yakın Çevremiz, Afiyet Olsun, Bürokrasi Her Yerde, Gelecek de Bir Gün Gelecek, Rivayet Odur ki, Farklı Dünyalar, Medya, Sağlıklı Bir Yaşam, Yolculuk

Gazi TÖMER	6	Merhaba, Nerede – Ne zaman – Nasıl, Dikkat, Teknik İşlemler, Nasıl Giderim, İletişim Kuruyorum
İzmir	8	Merhaba, Nerede – Ne Yapıyorsun, Biz Öğrenciyiz, Nereden Nereye, Geçmişte, Ailem ve Arkadaşlarım, Ne Yapalım, Tekrar Ediyoruz
İstanbul	6	Merhaba, Nerede, Ne Yapıyorsun, Benim Dünyam, Zaman Zaman, Çevremiz

Tablo 3.9 incelendiğinde, A1 dil düzeyindeki her ders kitabı için farklı temaların belirlendiği görülmektedir. Kitaplarda yer alan bu temalar ile Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi içinde belirtilen ölçütler bir arada düşünüldüğünde, hazırlanan sözlükte yer alacak olan temalar belirlenmiştir.

Üçüncü ölçüt ise günümüzde uluslararası anlamda en çok öğretilen dillerden biri olan İngilizcenin A1 düzeyinde öğretiminde kullanılan görsel sözlüklerde yer alan temaların incelenmesidir. Bu sözlüklerin incelenmesinde, dil öğretimine yönelik genel standartların hâlihazırda uygulanmakta olması etkili olmuştur. Araştırmacı tarafından ulaşılan ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan başlıca sözlükler, *Oxford Picture Dictionary*, *Heinle Picture Dictionary*, *Word by Word* ve *Merriam-Webster Picture Dictionary*'dir.

Şimdiye dek belirtilen üç ölçüt, bir arada değerlendirilerek sözlükte yer alan temaların kapsam geçerliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, temalar belirlenirken uzman görüşlerine başvurulmuştur. Buna göre Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük içinde yer alan tema başlıkları Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10

Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük İçerisindeki Temalar

Temalar	
1. Aile	11. Bahçe ve Bitkiler
2. İnsan Vücudu	12. Hayvanlar
3. Renkler	13. Evim
4. Sayılar	14. Ulaşım
5. Zaman	15. Meslekler
6. Hava Durumu	16. Yer ve Kurumlar
7. Kıyafetler	17. Ülkeler
8. Yiyecekler ve İçecekler	18. Eğlence ve Hobiler
9. Spor	19. Günlük Rutin

Tablo 3.10’da belirtildiği üzere A1 dil düzeyine göre hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’te toplam 19 temaya yer verilmiştir.

3.3.2. Madde Başı Seçimi

Temaların belirlendikten sonra ikinci aşamada sözlükteki madde başları belirlenmiştir. Madde başı kelimelerin seçilmesi yoluna gidilmiştir. Bu çerçevede derlemlere başvurulmuştur. Sözlük hazırlamada derlemler, dilin yaşayan söz varlığını sunması açısından, son derece önemli dilsel veri setleri olarak kabul edilmektedir. Buna göre Türkçe Ulusal Derlemi’nin (TUD) ve buna dayalı olarak hazırlanan sıklık sözlüğünün kullanılmasına karar verilmiştir. TUD, kelimelere yönelik sıklık ve frekans değerlerini içermesi, Türkçe söz varlığına yönelik mevcut derlemler içinde en kapsamlı çalışmalardan biri olması ve gerekli izinlerin alınmasının görece daha kolay olması bakımından tercih edilmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük toplam 952 sözcüğü içinde barındırmaktadır. Sözlükte madde başı kelimeler sıralanırken, alfabetik listelemekten kaçınılmıştır. Bunun en önemli sebebi, alfabetik listelemenin bir dizi sınırlılığı beraberinde getirmesidir. Morfolojik olarak birbirine bağlı olan bazı kelimelerin kullanıcılar tarafından ayrıymış gibi algılanabilmesi bu sınırlılıklardan biridir (Jackson, 2016, s. 215). Bunun yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, hangi kelimenin hangi düzeyde öğrenciye kazandırılması gerektiği ile ilgili bir sözvarlığı çalışması henüz bulunmadığı için, araştırmacı tarafından kelimelerin TUD içinden A1 dil düzeyine uygun olarak seçilmesi sürecinde birtakım ölçütler belirlenmiştir. Öncelikle kullanım sıklığı yüksek olan kelimelerin seçimine öncelik verilmiştir. Öğrencilerin günlük hayatta sıklıkla kullanılan kelimeleri öncelikli olarak öğrenmesinin, iletişimde daha çok yarar sağlayacağı göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda Türkçe Ulusal Derleminde, kullanım sıklığı 100’ün altında kalan kelimeler değerlendirmeye tâbi tutulmamıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bu sıklık oranının altında yer alan kelimelerin, temel düzey dil öğretimi için uygun olmadığı değerlendirilmiştir. Ayrıca madde başı kelimelerin derlemde seçimi temalar bağlamında yapılmış, her tema için derlemde yer alan kelimelerin listesi çıkarılmıştır. “Sayılar” ve “Ülkeler” temaları ve bunlara yönelik kelimeler uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından eklenmiştir. Bütün bunlara ek olarak, derlemde yer alan kelimeler ile A1 dil düzeyi için hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan kelimelerin

karşılaştırılması yoluna gidilmiştir. İnceleme sonrasında bazı kelimelerin derlemde bulunmadığı ancak ilgili kitaplarda yer aldığı görülmüştür. Bu tür durumlarda alan uzmanlarının görüşüne başvurularak bu kelimelerin DTGTS'ye eklenmesine karar verilmiştir.

3.3.3. Tanımlama ve Örneklendirme

Araştırmanın üçüncü aşaması, madde başı kelimelerin tanımlanması ve örneklendirilmesi sürecini kapsamaktadır. Madde başı kelimelere yönelik tanımlamalar ve bunlara yönelik örneklendirmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu aşamada görsel seçiminden önce kelimelerin bir anlamsal bağlama oturtulmasına dikkat edilmiştir. Tüm dünya dillerinde olduğu gibi Türkçede de madde başı kelimelerin birden çok anlamı olabilmektedir. Eş seslilik (homonymy) veya çok anlamlılık (polysemy) olarak da ifade edilen bu durum, sözcüğün hangi anlamının sözlükte yer alması gerektiği ile ilgili bir dizi tartışmayı beraberinde getirmektedir. Ancak kelimeler ve anlamları, kullanıldıkları metinlerin tema veya konularına yakından bağlı olma eğiliminde olduğundan (Gardner, 2007, s. 253) DTGTS'de tanımlamalar, kelimelerin yer aldığı temalar bağlamında yapılmıştır. Bu tanımlamalar genellikle sözcüğün yan ve mecaz anlamlarının dışında, temel anlamları kullanılarak oluşturulmuştur. Bu yapılırken de sözlükbilimin temel ilkelerinden ekonomiklik, basitlik ve verimlilik ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Tanımlamalar yapılırken Türkçenin öğretimi için hazırlanmış öğrenici sözlükleri bulunmadığından, fikir vermesi açısından Oxford, Cambridge ve Longman sözlüklerdeki kelimelere yönelik tanımlar incelenmiştir. Ayrıca Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'teki tanımlamalar da göz önünde bulundurulmuştur. Tanımlar örneklendirilirken ise günlük hayattan kesitler sunan basit cümle yapılarının kurulmasına dikkat edilmiştir.

3.3.4. Görsellerin Kullanımı

Çalışmanın dördüncü aşamasında, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te yer alan kelimeler için gerekli olan görseller seçilmiştir. Sözlüğün hazırlık aşamasında “resimli sözlük” yerine “görsel sözlük” ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir. Bunun sebebi “görsel” sözcüğünün çizim, fotoğraf, animasyon, grafik vb. kavramları içinde barındırmasıdır. DTGTS'de vektör, illüstrasyon ve fotoğraflardan yararlanılmıştır. Seçim aşamasında, görsellerin kelime bağlamına, düzeye ve kültüre uygunluğu gibi hususlar öne çıkmaktadır.

Sözlük hazırlayıcıları açısından, anlam oluşturmaya yardımcı olan görsellerin renkli veya renksiz olarak kullanımı konusunda kesin bir fikir birliğinden bahsetmek mümkün değildir

(Biesaga, 2016, s. 103). Ancak sözlükteki birtakım girdilerin renklendirilmeye ihtiyaç duyması nedeniyle ağırlıklı olarak renkli görsellerin kullanımı tercih edilmiştir. Bu tercih, özellikle meyve, bitki ve hayvanlarla ilgili sözlük girdilerinde olası anlam karmaşalarının önüne geçmektedir. Kullanılan görselin, kelimenin anlamına göre daha geniş kapsamlı olması da anlamsal karmaşaya sebep olan diğer bir husustur. Görsel ve sözel bilginin uyumsuzluğu olarak adlandırılabilen bu durumla sıkça karşılaşılmaktadır. Örneğin, aile temasında madde başı olarak “abla” sözcüğünü görsel olarak tanımlamak için bir kardeşin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. İki görsel bir arada kullanıldığında ise öğrenci açısından bir anlam karmaşası söz konusu olabilmektedir. Benzer sorun, tekil ve çoğul durumları ifade etme sürecinde de ortaya çıkmaktadır. Sözlüğün tasarım aşamasında bu sorunun üstesinden gelmek amacıyla görsellerde tanımlayıcı çizimlere yer verilmiştir. Bu sayede tanımlanmak istenen sözcüğün kullanıcılar açısından anlaşılması kolaylaştırılmıştır.

Seçim sürecinde kullanılan görseller araştırmacı tarafından, madde başı kelimelerin anlamına uygun olacak şekilde denetimden geçirilmiştir. Ayrıca görsellerin kültürel olarak uygunluğu da göz önünde bulundurulmuştur. Kullanılan görseller seçildikten sonra iki alan uzmanı, iki yabancı dil öğretimi uzmanı ve güzel sanatlar eğitimi bölümünde görev yapan bir öğretim elemanından görüş alınmıştır. Uzmanlar tarafından önerilen düzeltmeler ışığında, gerekli değişiklikler yapılmıştır.

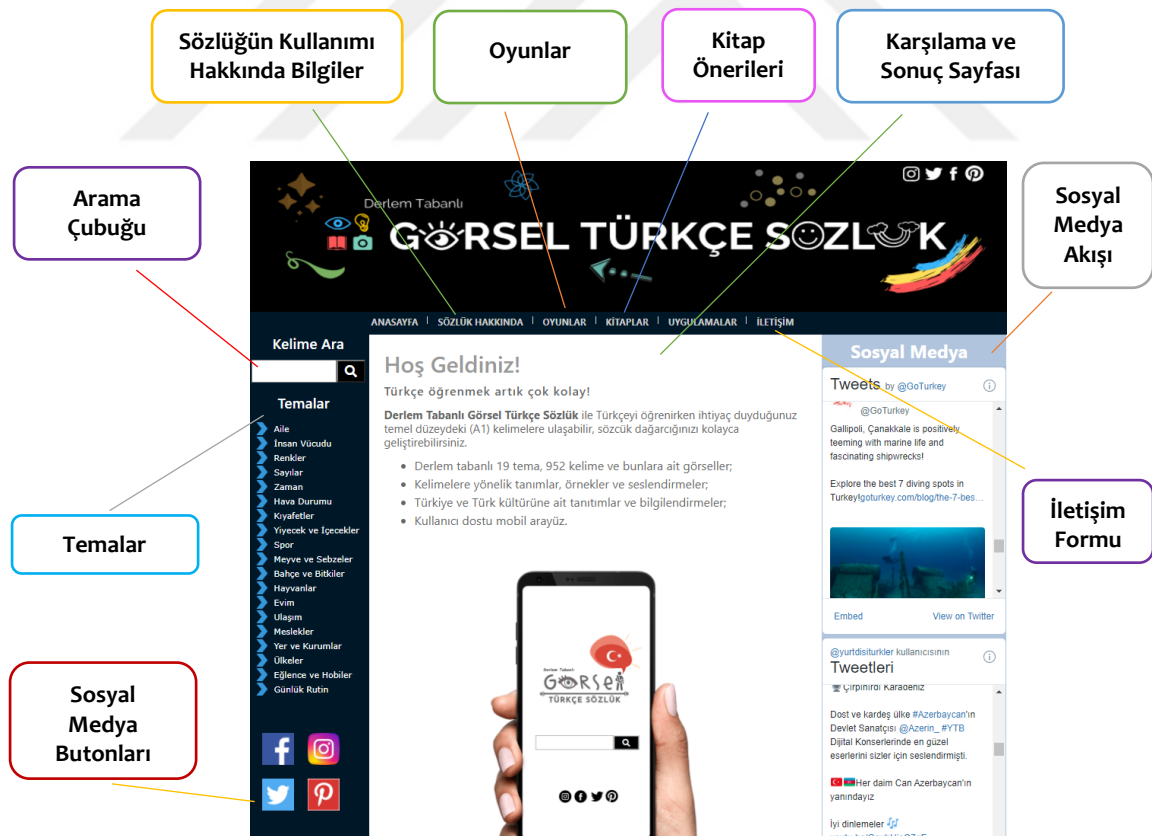
3.3.5. Seslendirme

Sözlükbilim; dilbilim, dil bilgisi, ses, söz, yapı ve anlambilim verileriyle temellenmesi gereken bir bilim dalıdır (Kahraman, 2016, s. 3309). Özellikle yabancı dil öğretimi sürecinde biçimbilgisel yapının yanı sıra sesletimin de doğru biçimde yapılması önemlidir. Yabancı bir dili öğrenmek ve konuşmak söz konusu olduğunda ilk akla gelen, o dilin sesbirimlerini, söz varlığını ve sözcük öbeklerini doğru şekilde üretebilmektir (Tüm, 2014, s. 256). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde uzmanlar, dillerin farklı ses yapılarından kaynaklanan öğrenme sorunlarını aşmak için çeşitli alıştırmalar yaptıklarını ancak bunların yeterli olmadığını ve bazen ileri kurlarda bile sesletimle ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler (Candaş Karababa, 2009, s. 273). Özellikle ülkemizde deneysel açıdan ses bilgisi çalışmalarında kullanılacak laboratuvarların bulunmaması ve dolayısıyla buna ilişkin çalışmaların yapılamaması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir (Coşkun, 2008, s. 17). Ayrıca dillerin alfabelerinin farklı olması, derslerde yeterince fonetik alıştırmalara yer verilememesi gibi nedenler, öğrencilerin sesletim sorunları yaşamalarına sebep olabilmektedir. Doğru bir sesletim, öğrencinin sesleri tanıma ve ayırt edebilme yetisi

kazanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Ögeyik, 2008, s.55). Bu bağlamda DTGTS’de yer alan madde başı kelimelerin tamamının sesletimine yer verilmiştir. Sesletim aşamasında alanda tecrübeli bir uzmandan yardım alınmıştır. Ölçünlü dil kullanılarak yapılan seslendirmeler, sesbilim ilkeleri ışığında Türkçenin vurgu ve tonlama kurallarına uygun olarak yapılmıştır.

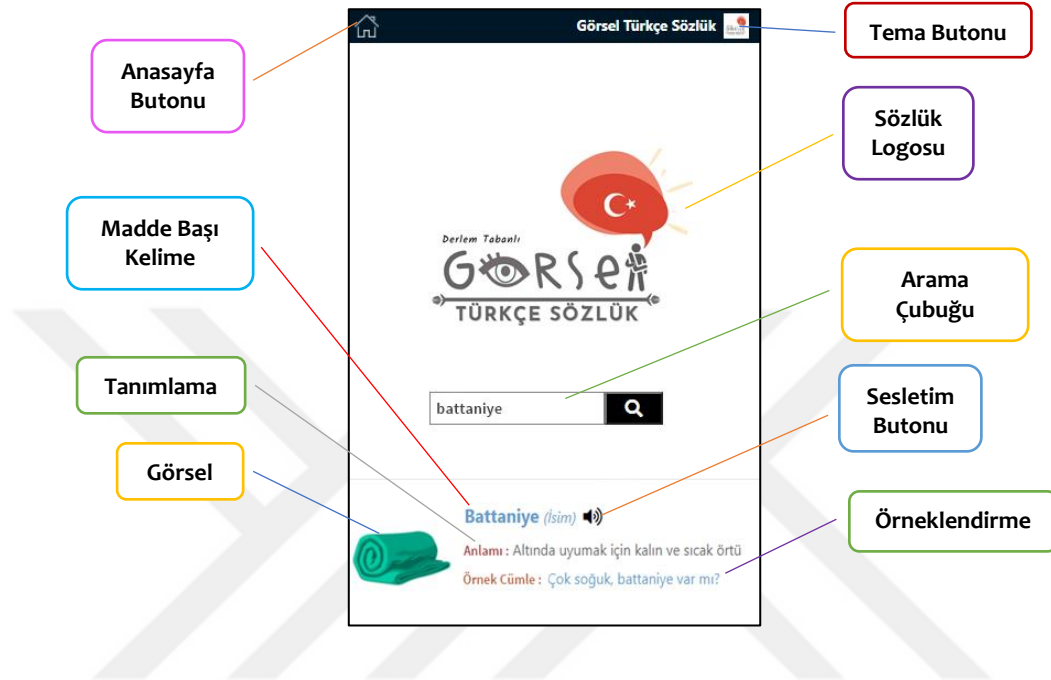
3.3.6. Web Sayfası Tasarımı

Şimdiye dek DTGTS’nin hazırlık süreci anlatılmış ve buna ilişkin ölçütlere yer verilmiştir. Tasarımın son aşaması, sözlüğün kullanıcının hizmetine sunulmasını kapsamaktadır. İlk aşamada sözlüğün kullanıma sunulacağı ortama (basılı, elektronik, çevrim içi) karar verilmiştir. Basılı sözlüğün maliyet ve kullanım pratikliği gibi konularda araştırmacı ve kullanıcıya yarar sağlamaması nedeniyle bu seçenek dışarıda bırakılmıştır. Kullanıcıların sahip oldukları mobil cihazların işletim sistemlerinin (android, ios vb.) farklılık göstermesi ve bu nedenle birden çok mobil uygulama tasarımı gerektirmesi nedeniyle elektronik ortam yerine sözlüğün çevrim içi ortamda kullanıma sunulmasına karar verilmiştir.



Şekil 3.3. DTGTS’de çevrim içi arayüz

Sözlüğün web sitesi aracılığıyla kullanıma sunulabilmesi için Microsoft Visual Studio programı kullanılmıştır. Bu program kullanılırken kodlama bilgisine ihtiyaç duyulduğu için, araştırmacı tarafından kodlama eğitimi alınmıştır. Çalışma için gerekli altyapı sağlandıktan sonra uzman bir yazılımcı eşliğinde web tasarımı aşamasına geçilmiştir. Sözlük oluşturulurken bilgisayarlar ve mobil cihazlar için ayrı arayüzler tasarlanmıştır.



Şekil 3.4. DTGTS'de mobil arayüz

Daha sade bir görünüme sahip mobil arayüz, menü tuşu, logo ve arama çubuğundan oluşmaktayken bilgisayarlar için tasarlanan arayüzde ise sosyal medya akışı, bilgilendirmeler, tanıtıcı videolar, kelime oyunları ve öğrenci dönütleri için bir iletişim formuna yer verilmiştir. Sözlüğün tasarım aşaması sona erdikten sonra, araştırmacı tarafından *yer sağlayıcı* (hosting) ve *alan adı* (domain) ilk etapta bir yıllığına satın alınmıştır. Gerekli denemeler yapıldıktan ve eksiklikler giderildikten sonra DTGTS, araştırma kapsamında kullanıma sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın genel ve alt amaçlarına ulaşabilmek için üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar “Kişisel Bilgi Formu”, “Kelime Bilgisi Başarı Testi”, ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”dur.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, bölüm, ana dili, yabancı dil vb. bilgilerinin yer aldığı açık uçlu sorular bulunmaktadır. Formda yer alan bilgiler ve araştırmada kullanılan diğer ölçme araçları ile birlikte, araştırmanın alt problemlerine cevap aranırken aynı zamanda hedef kitlenin demografik özelliklerini daha iyi betimlemek amaçlanmıştır.

3.4.2. Kelime Bilgisi Başarı Testi

Kelime bilgisi başarı testi, araştırmacı tarafından Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Türkçe öğrenenlerin kelime bilgi düzeylerinin gelişimine olan etkisini ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. Kelime bilgisi başarı testi, içinde doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma seçeneklerini barındıran ve puanlanabilen bir ölçme aracıdır. Bu kapsamda, geliştirilen başarı testi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların, Türkçeye yönelik kelime bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla ön test, eğitim süreci sonrasında Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün katılımcıların kelime düzeylerine olan etkisini ölçebilmek amacıyla son test ve sözlükte yer alan kelimelerin katılımcılar üzerindeki kalıcılığını belirleyebilmek amacıyla da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Kelime bilgisi başarı testi, araştırmacı tarafından hazırlanan görsel sözlükteki temalar ve madde başları referans alınarak oluşturulmuştur. Geliştirme sürecinde ölçmenin daha sağlıklı yapılabilmesi ve soru çeşitliliğinin artırılması amacıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan testler ile diğer yabancı dillerin öğretiminde kullanılan ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Bu çerçevede oluşturulan kelime bilgisi testi, 15 soru ve 208 maddeden oluşmaktadır. Testte, eşleştirme, boşluk doldurma, bulmaca ve gruplama türündeki sorulara yer verilmiştir. Katılımcılara testi çözmeleri için yaklaşık bir saatlik süre verilmiştir. Hazırlanan sözlükte yer alan 19 temanın tamamı, ölçme aracının kapsamına dâhil edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere uygulanan kelime bilgisi başarı testine ilişkin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla iki alan uzmanı, iki yabancı dil öğretimi uzmanı ve bir istatistik uzmanından görüş alınmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda, gerekli geliştirme ve düzeltmeler yapıldıktan sonra, temel düzeyde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere uygulanan kelime bilgisi başarı testinin güvenilirliğine ilişkin ilk aşamada, testin güvenilirliğini etkileyen diğer faktörler olan madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel düzeydeki katılımcılara uygulanan kelime bilgisi testinde yer alan

maddelerin, madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi değerlerine Tablo 3.11’da yer verilmiştir.

Tablo 3.11

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Uygulanan Kelime Bilgisi Testine İlişkin Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksi Değerleri

Soru Numarası	Madde Güçlük İndeksi Ort.	Madde Ayırt Edicilik İndeksi Ort.
1	0.79	0.52
2	0.67	0.49
3	0.68	0.47
4	0.73	0.64
5	0.81	0.55
6	0.71	0.52
7	0.64	0.42
8	0.56	0.43
9	0.71	0.46
10	0.53	0.43
11	0.74	0.42
12	0.59	0.49
13	0.71	0.41
14	0.65	0.34
15	0.55	0.55

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için geliştirilen kelime bilgisi başarı testi, boşluk doldurma, eşleştirme, bulmaca, cümle tamamlama türü sorulardan oluşmaktadır. İki kategorili puanlamada yanlış veya boş cevaplara “0”, doğru cevaplara ise “1” puan verilmiştir. Teste verilen cevaplar, madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine tabi tutulmuştur. Madde güçlüğü (Pjx) 0’a yakın olması sorunun zor olması, 1’e yakın olması ise kolay olması anlamına gelmektedir. Madde güçlüğü .50 temel alınarak .20 ile .80 arasında bir değer alması araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmaktadır (Haladyna, 2016; Tuckman ve Harper, 2012). Kelime bilgisi testinde gerek her soruda yer alan maddelere gerekse de bunların ortalamalarına bakıldığında 0.53 ile .81 arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, testteki soruların orta ve kolay güçlükte olduğunu göstermektedir.

Madde ayırt edicilik indeksi (Rjx), bir testten düşük ve yüksek puan alan öğrencileri ayırt etmek amacıyla kullanılmaktadır. Madde ayırt edicilik indeksi -1 ile +1 arasında değer alabilir ancak .30 ‘un altında olan sorular ya ölçeğe aracından çıkarılmalı ya da düzeltilerek kullanılmalıdır (Büyüköztürk, 2018). Madde ayırt edicilik indeksinin .20 ve .29 arasında olması, maddenin geliştirilmesi durumunda kullanılabileceği; .30 ve .39 arasında olması,

maddenin iyi derece ayırt edici olduğunu; .40 veya üzerinde olmasının ise çok derecede ayırt edici olduğunu göstermektedir (DeVellis, 2017; Haladyna 2016). Araştırmada madde ayırt edicilik indeksini hesaplayabilmek amacıyla, öğrencilerin her madde için aldığı puanlar yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır. Daha sonra %27'lik üst (n=39) ve %27'lik alt (n=39) gruplar belirlenerek madde ayırt edicilik formülü (R_{jx}) kullanılmış ve değerler hesaplanmıştır. Buna göre gerek madde, gerekse de her soru için madde ortalaması boyutunda değerler en az .34 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, kelime bilgisi başarı testinde yer alan maddelerin ayırt ediciliklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.12

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Uygulanan Kelime Bilgisi Testine İlişkin Ortalama Madde Güçlük İndeksi, Madde Ayırt Edicilik İndeksi ve KR-20 Katsayısı Değerleri

Madde Sayısı	Ortalama Madde Güçlük İndeksi	Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Kuder-Richardson (KR-20) Güvenilirlik Katsayısı
208	.67	.47	.84

Kelime bilgisi başarı testinin güvenilirliği KR-20 güvenilirlik katsayısı ve madde güçlük indeksi ile madde ayırt edicilik indeksi kullanılarak hesaplanmıştır. Tablo 3.12'ye göre 15 soru ve 208 maddeden oluşan kelime bilgisinin KR-20 güvenilirlik katsayısı .84 ortalama madde güçlük indeksi .67, ortalama madde ayırt edicilik indeksi ise .47'dir. Bu sonuçlar, testin tutarlı ölçümler verdiğini ve oldukça güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılara uygulanan kelime bilgisi başarı testinin güvenilirliğine ilişkin ikinci aşamada ise Kuder-Richardson (KR-20) güvenilirlik katsayısı belirlenmiştir. KR-20 katsayısı, bir testin iç tutarlılığı ve dolayısıyla soruların birbiriyle olan uyumu hakkında fikir vermektedir. Katsayının 1'e yakın olması testin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. Kelime bilgisi testine ilişkin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır. İstatistiki olarak 0.80 ve üzerinde elde edilen güvenilirlik katsayıları, yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilmektedir (Salvucci, Walter, Conley, Fink ve Saba, 1997, s. 350). Bu değere bakılarak öğrencilerin kelime bilgisi testinden aldıkları puanların yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın çalışma grubu olan Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim gören A1 dil düzeyindeki öğrencilerle, uygulama sonrasında görüşmeler yapılmıştır. Görüşme, sosyal bilimlerde başta olmak üzere son yüzyılda, pek çok alanda etkili bir veri toplama yöntemi olarak kullanılmaktadır. Görüşmeler, diğer insanların bakış açılarına ulaşmak, diğer bir ifadeyle insanın zihninden neler geçtiğini açığa çıkarmak ve insanların hikâyelerini bir araya getirmek amacıyla yapılmaktadır (Patton, 2014, s.341). Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Bu görüşme türünde araştırmacıya, görüşme öncesinde belirlemiş olduğu bir dizi sistematik soru veya konu başlıkları rehberlik etmektedir (Gülbüz ve Şahin, 2018, s.184). Yarı yapılandırılmış görüşme, derinlemesine bilgi sağlama, görüşmenin kontrolünü sağlama, yönlendirme, görüşülene kendini ifade etme fırsatı sağlama ve analizlerin kolaylığı gibi yararlılıkları içinde barındırmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Çakmak, 2018; Merriam, 2009). Bu teknikte, araştırmacı, görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtları açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000, s. 547). Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların, sahip oldukları özellikler ışığında, sözlüğün kullanımına yönelik tecrübeleri ile sözlüğün üstün ve eksik yönlerine yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Bu yapılırken, öğrencilerin sözlükteki madde başı, tanımlama, örneklendirmeler, sesletim, kullanılan görsellerin niteliği, görsellerin söz varlığını geliştirmeye olan etkileri, sözlüğün hedef kitleye uygunluğu gibi konular hakkındaki fikirleri detaylı şekilde belirlenmiştir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, kelime bilgisi testinden alınan sonuçlara ilişkin yorumlamaları destekleyici nitelikte hazırlanmıştır.

Görüşme formu, üç alan ve bir ölçme-değerlendirme uzmanının görüşleri doğrultusunda, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu kapsamda toplamda sekiz adet görüşme sorusu hazırlanmıştır. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde soruların, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün özelliklerini ölçebilecek yeterliliğe sahip olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle, sözlük maddeleri, görseller, kullanım ortamı ve sözlük türleri olmak üzere dört kategori belirlenmiş, görüşme soruları bu kategorilere uygun olarak hazırlanmıştır. Görüşmenin yapılacağı kitlenin Türkçe dil yeterliliklerinin temel düzeyde olması nedeniyle, sorular araştırmacı tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Daha sonra Türkçe öğrenmekte olan Polonyalı ve Tunuslu iki ayrı öğrenci ile 2018 eğitim-öğretim yılı bahar

döneminde ön görüşmeler gerçekleştirilmiş, soruların anlaşılıp anlaşılmadığı değerlendirilmiştir. Görüşmeler, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim gören ve deney grubunda yer alan 2 kadın ve 3 erkek öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, araştırmacı tarafından kalıcılık testi uygulandıktan bir hafta sonra yürütülmüştür. Görüşme esnasında ifadeler kayıt altına alınmış ve ayrıca araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Glesne'ye (2013, s.157) göre görüşme sırasında not almak, bazı katılımcılar için görüşme yapmanın rahatsızlığını ve huzursuzluğunu azaltabilmektedir. Ayrıca not almak, görüşme bittiğinde yazma da neredeyse bitmiş olacağı için, araştırmacıya belirgin bir üstünlük sağlamaktadır. Görüşme öncesinde katılımcılar, rıza formunu okumuş ve imzalamıştır. Yapılan her görüşme yaklaşık olarak on beş dakika sürmüştür, bu görüşmelerden elde edilen veriler elle analiz edilerek raporlaştırılmıştır.

3.5. Araştırmada Uygulama Süreci

Araştırmada uygulama süreci, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük ile ölçme araçlarının hedef kitle üzerinde uygulanmasına ilişkin süreçleri kapsamaktadır. Uygulama sürecine başlamadan önce ilk etapta araştırmacı, Görsel Türkçe Sözlüğün geliştirilebilmesi için, SÖZMER tarafından Eskişehir'de düzenlenen Modern Sözlükbilimi Araştırmaları Lisansüstü Öğrencileri İçin TÜBİTAK Destekli Kış Kursuna katılmıştır. Araştırmacı burada sözlükbilim, derlem dilbilim ve terimbilim alanında teorik ve uygulamalı dersler almış ve seminerlere katılmıştır.



Resim 3.1. Modern sözlükbilimi araştırmaları lisansüstü öğrencileri için TÜBİTAK destekli kış kursu, Şubat, 2018

Eğitim öncesi ve sonrasında gerekli alanyazın taraması yapıldıktan sonra Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün hazırlanması sürecine başlanmıştır. Sözlüğün hazırlanırken her aşamada, alan uzmanlarının görüşlerinden faydalanılmıştır. Sözlük, çevrim içi ortamda

kullanıma sunulmuş, gerekli denemeler ve düzenlemeler yapıldıktan sonra, deney grubundaki katılımcıların erişimine açılmıştır. Sözlüğün tasarımı sonrasında, uygulamanın yapılabilmesi için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Etik Kurulu ve Rektörlük makamından gerekli izinler alınmıştır. Uygulamalar, 2019-2020 eğitim öğretim yılı, güz döneminde Türkçe Öğretim Merkezi tarafından A1 dil düzeyine uygun olarak oluşturulmuş iki ayrı sınıfta başlamış ve 8 hafta sürmüştür. Uygulama süreci başlamadan önce katılımcılardan, rıza formundaki maddeleri dikkatlice okumaları ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları durumunda bunu onaylamaları istenmiştir. Bir katılımcı, araştırmaya katılmayı kabul ettiği hâlde formu onaylamadığı için çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Araştırmanın nicel boyutu ile ilgili adımlar Tablo 3.13'te belirtilmiştir:

Tablo 3.13

Araştırmanın Nicel Boyutu İle İlgili Süreçler

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test	Kalıcılık
Deney	Kişisel Bilgi Formu Kelime Bilgisi Başarı Testi	Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük	Kelime Bilgisi Başarı Testi	Kelime Bilgisi Başarı Testi
Kontrol	Kişisel Bilgi Formu Kelime Bilgisi Başarı Testi	Standart Sözlükler	Kelime Bilgisi Başarı Testi	Kelime Bilgisi Başarı Testi

Çalışmanın başlangıcında, kişisel bilgi formu aracılığıyla katılımcıların demografik bilgileri toplanmıştır. Sonrasında deney ve kontrol gruplarına aynı gün içinde ön test uygulanmıştır. Ön test yapıldıktan sonra deney grubundaki katılımcılara Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük tanıtılmış ve bunun kullanımı ile araştırmanın süreci hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrenciler, ilk haftadan itibaren Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ü, cep telefonu, bilgisayar ve tablet gibi cihazlarından, sınıf içinde ve dışında yardımcı ders materyali olarak kullanmaya başlamışlardır.

Bu süreçte kontrol grubundaki öğrenciler, kendilerinde var olan basılı ve iki dilli sözlükler (İngilizce / Arapça / Fransızca – Türkçe vb.) ile Google Çeviri ve Tureng gibi çevrim içi uygulamaları kullanmışlardır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sözlük kullanım durumları, araştırmacı tarafından 8 hafta boyunca düzenli olarak takip edilmiştir. Ayrıca günlük kullanım oranı ve web sayfası girişleri Görsel Türkçe Sözlük platformunda yer alan sayaç aracılığıyla kontrol edilerek teyit edilmiştir. Bu süreç boyunca her iki grubun dersleri de aynı öğretim elemanı tarafından yürütülmüştür. 8. haftanın sonunda katılımcılara son test

uygulanmış ve her iki grubun kelime bilgi düzeylerinin gelişimi gözlemlenmiştir. Kalıcılık testi uygulandıktan bir hafta sonra deney grubundaki katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun olarak seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 108). Bu bağlamda, deney grubu katılımcılarından seçilen 2 kadın ve 3 erkek ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle görüşmeler yapılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün hazırlanması ve değerlendirilmesini kapsayan araştırmadan elde edilen bulgular, nicel ve nitel veri çözümleme yöntemleriyle analiz edilmiştir. Çalışmanın nicel boyutunu kelime bilgisi testi ve kişisel bilgi formu, nitel boyutunu ise yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır.

Araştırmada nicel verilerin analizi Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 22.0 ile yapılmıştır. Veri girişi yapılırken, kelime bilgisi testinde yer alan her bir soruya verilen doğru yanıtlar için "1" puan; yanlış, boş yanıtlar için "0" puan verilerek bir puanlama sistemi oluşturulmuştur. Bu sisteme göre alınabilecek en düşük puan "0" iken en yüksek puan "208"dir. Analizler, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak yapılmıştır. Analizler sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney ve kontrol grubundaki katılımcıların ön test, son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanların (bağımlı değişken) analizine ilişkin aritmetik ortalama, medyan, standart sapma, minimum ve maksimum değerler ile anlamlılık düzeyleri tablolaştırılarak verilmiştir.

Çalışmadan elden edilen veriler üzerinde, istatistiksel olarak hangi testlerin yapılmasının uygun olduğunun belirlenebilmesi için öncelikle bazı varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bunun için öncelikle, verilerin ne şekilde dağıldığını incelemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Bu aşamada, Shapiro Wilks ve Kolmogorow-Smirnow testlerinden elde edilen sonuçlar ile Skewness ve Kurtosis çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alınmıştır. Normallik testleri arasında Shapiro Wilks ve Kolmogorow-Smirnow, en sık kullanılan testlerdendir (Hair vd. 1998'den akt. Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016) . Verilerin normal şekilde dağıldığının görülmesi üzerine parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Sonuçların yorumlanmasında $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Normallik testi sonrasında, nicel veri analizi testlerinin yapılabilmesi için temel

varsayımlardan biri olan varyans homojenliği incelenmiştir. Grupların homojen dağılıp dağılmadığını görmek için levene testi uygulanmıştır. Grupların homojen şekilde dağıldığı anlaşıldıktan sonra, küresellik varsayımının sağlanabilmesi amacıyla tekrarlı ölçümler için Mauchly's küresellik testinden faydalanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veri setinin, normallik, homojenlik ve küresellik varsayımını sağladığı görüldükten sonra, grup içi tekrarlı ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla başvurulmuş kovaryans analizinin (ANCOVA) kullanılmasına karar verilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney ve kontrol grubundaki katılımcılara uygulanan ön test sonuçlarına ilişkin olarak her iki grubun denk olup olmadığı, bağımsız örneklem t-testi (independent samples t-test) ile incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin derlem tabanlı Türkçe sözlük kullanılarak yapılan kelime öğretimine ilişkin akademik başarı ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesinde, ilişkili örneklem t-testi (paired samples t-test) kullanılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük aracılığıyla yapılan kelime öğretimine ilişkin akademik başarı ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesinde ise ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

Araştırmanın diğer bir alt problemi olarak Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut yaklaşımlara dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin, kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Sözlüğün kelime öğrenme üzerindeki etkisini belirlerken, ön ölçümlerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, son ölçümlerin analizinde ise kovaryans analizi, ANCOVA (analysis of covariance) uygulanmıştır. Kovaryans analizi sayesinde, bağımsız değişken olan DTGTS'nin kelime öğrenmeye olan etkisi ve sözlüğün, eğitim sürecinde kullanılan diğer değişkenler üzerindeki etki büyüklüğü (partial eta-squared) hesaplanmıştır.

Çalışmada son test yapıldıktan 4 hafta sonra, öğrenmenin kalıcılığını ölçmek amacıyla kalıcılık testi uygulanmıştır. Deney grubu katılımcılarının kelime öğrenme düzeylerine ilişkin son test ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için ilişkili örneklem t-testine başvurulmuştur. Kontrol grubundaki katılımcıların, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılırken de yine ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel alt problemi olan DTGTS'ye ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla, deney gurubundaki katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analize göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Buradaki amaç, elde edilen verilerin sistematik ve açık biçimde betimlenmesi ve bunların neden-sonuç ilişkisine göre yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 239). Kalıcılık testi sonrası deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen dökümler, elle analiz edilmiş ve bu yöntemle kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodlar, iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız şekilde analiz edilmiştir. Araştırmacıların yaptıkları analizler arasındaki Fleiss Kappa güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Bu gibi bir durumda kodlayıcılar arasındaki görüş birliği için yüzde 80 oranında bir güvenilirlik aranmalıdır (Miles ve Huberman, 2015, s. 64). Ortaya çıkan bu değer, araştırmacılar arasındaki uyum korelasyonunun mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir (Fleiss, 1971). Analiz sonucunda elde edilen nitel veriler, raporlarlaştırılarak yorumlanmıştır.

3.7. Nicel Verilerin Kullanılan Analiz Tekniklerine Uygunluğu

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi sürecinde, hangi analiz tekniklerinin kullanılacağını belirlemek amacıyla, grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapmak için gerekli olan tekrarlı ölçümler için, t testi ve kovaryans analizinin (ANCOVA) varsayımlarının yerine getirilmesi durumu kontrol edilmiştir. Bu testlerin uygulanabilmesi için gerekli şu varsayımlar araştırılmıştır:

- a. Sürekli ölçümlerden elde edilen veriler normal dağılım göstermelidir (normallik varsayımı).
- b. Gruplara ilişkin varyanslar homojen olmalıdır (homojenlik varsayımı).
- c. Gruplara ilişkin varyans farkları eşit olmalıdır (küresellik varsayımı).

Bahsedilen analizlere yönelik varsayımlar, veri seti üzerinden araştırılmış ve ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu sonuçlara göre kelime bilgisi başarı testinin analiz edilmesine ilişkin olarak, parametrik veya non-parametrik testlerden hangisinin tercih edileceğine karar verilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, kelime bilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin varsayımların sağlanmasına yönelik hususlar başlık 3.7.1'de belirtilmiştir.

3.7.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin, Kelime Bilgisi Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Varsayımların Sağlanması

3.7.1.1. Normallik varsayımı

Araştırmada sayısal veri setinin analizinin yapılabilmesi için sağlanması gerekli olan üç varsayımdan ilki, verilerin normal şekilde dağılmış olmasıdır. Eldeki mevcut verilerin en az aralık ölçeğinde olması ve bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan faktörün her düzeyinde normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Can, 2016, s.31). Pallant'a (2010) göre de tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi ve t testi analizi gibi parametrik testlerin yapılabilmesi için, veri setlerinin en az aralık ölçeğinde veri içermesi ve bunların normal dağılım özelliği göstermesi gerekmektedir. Normallik dağılımının incelenmesi üç yöntemle yapılabilmektedir (Büyüköztürk, 2018, s. 40):

1. Çarpıklık katsayısı, aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistikleri kullanma.
2. Grafik ile inceleme. (histogram, gövde-yaprak diyagramı, Q-Q plot, kutu-çizgi grafiği)
3. Grup büyüklüğüne bağlı olarak yapılan Shapiro-Wilks ve Kolmogorov-Smirnov testleri.

Birinci yöntemle göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney ve kontrol grubundaki katılımcıların ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistik verileri Tablo 3.14'te yer verilmiştir.

Tablo 3.14

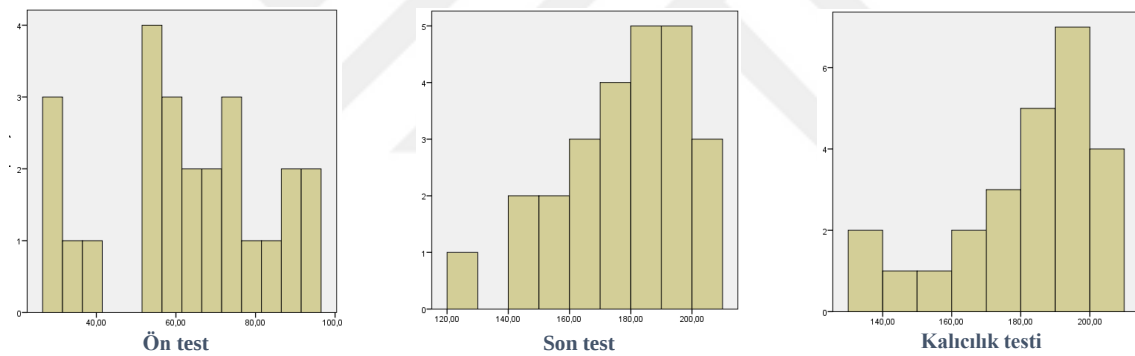
Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Puanlarının Betimsel İstatistik Puanları

	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	Ön test	Son test	Kalıcılık	Ön test	Son test	Kalıcılık
N	25	25	25	23	23	23
Varyans	409.50	403.92	444.91	537.55	661.81	580.26
Standart Sapma	20.23	20.09	21.09	7.33	25.72	24.08
Aritmetik Ortalama	62.60	176.52	181.0	66.86	160.08	157.91
Minimum	29.00	124.0	133.0	51.0	104.0	109.0

Maksimum	95.00	204.0	205.0	79.0	193.0	192.0
Çarpıklık (Skewness)	-.136	-.890	-1.063	-.512	-.617	-.594
Basıklık (Kurtosis)	-.816	.399	.408	-.214	-.560	-.685

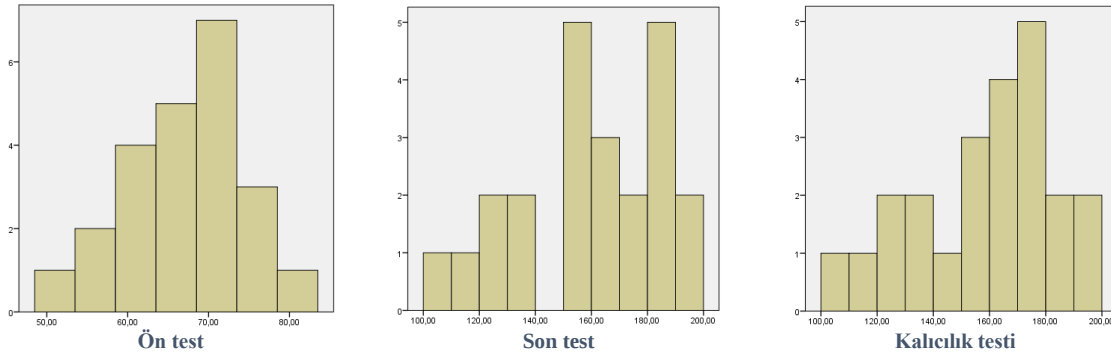
Tablo 3.14 incelendiğinde Türkçe öğrenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayısı değerlerinin -1.063 ile +.408 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler ışığında, verilerin normal dağılım özelliği gösterdiğini söylemek mümkündür. Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 değerleri arasında olduğu durumlarda, verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedirler.

Çarpıklık ve basıklık değerleri dışındaki ikinci yöntem grafiklerin incelenmesidir. Buna göre Türkçe öğrenen deney grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin histogram grafikleri şu şekildedir:



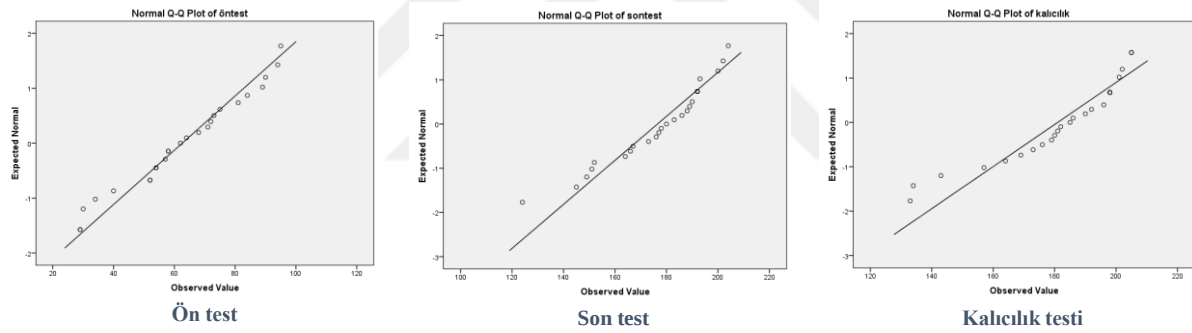
Grafik 3.1. Deney grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık puanlarının dağılımına ilişkin histogram grafikleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin histogram grafikleri ise aşağıdaki gibidir:



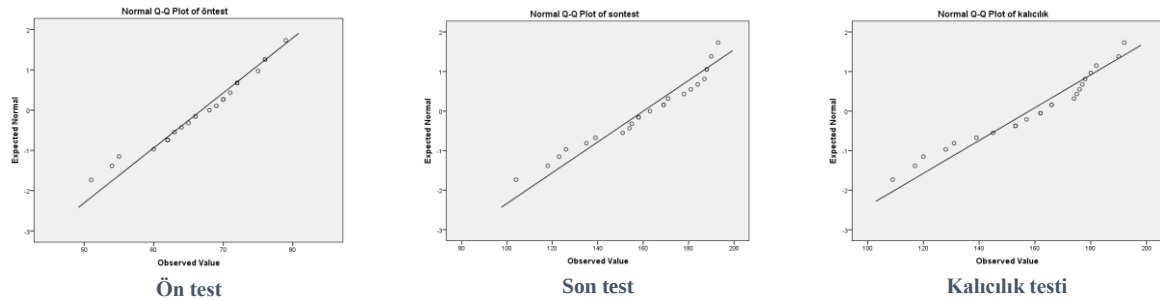
Grafik 3.2. Kontrol grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık puanlarının dağılımına ilişkin histogram grafikleri

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, ön test, son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlara ait histogram grafiklerine bakıldığında, kutucukların simetrik bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu durum verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinin, kelime bilgisi akademik başarı testinden aldıkları puanların dağılımını gösteren Q-Q plot grafikleri ise şu şekildedir:



Grafik 3.3. Deney grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık puanlarının dağılımına ilişkin Q-Q plot grafikleri

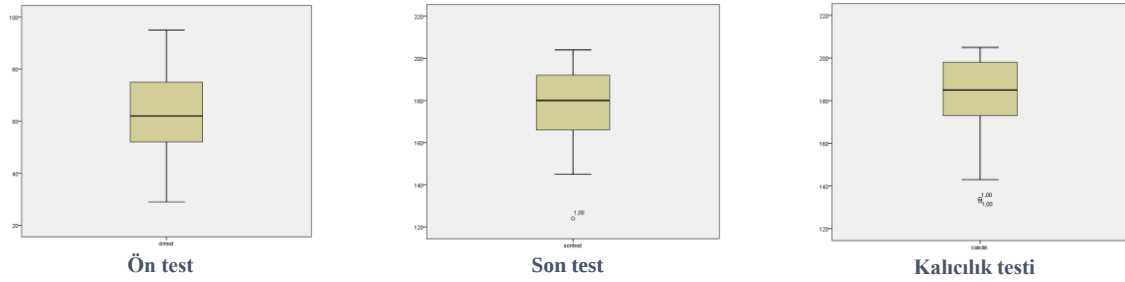
Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Q-Q plot grafikleri ise aşağıdaki gibidir:



Grafik 3.4. Kontrol grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık puanlarının dağılımına ilişkin Q-Q plot grafikleri

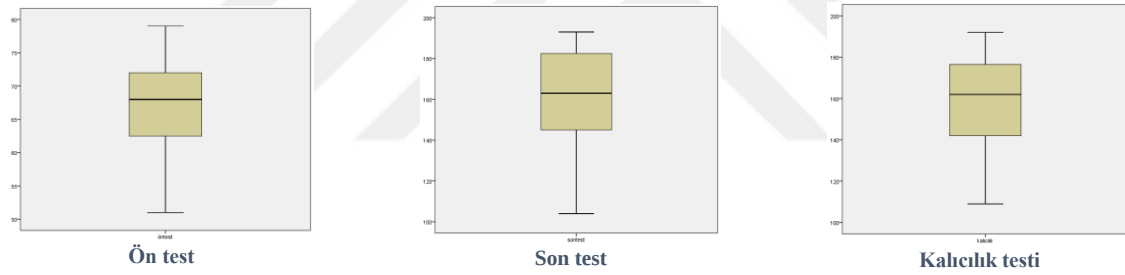
Deney ve kontrol gruplarının testlerden aldıkları puanların dağılımı, Q-Q plot grafiği ile incelendiğinde, veri setinin düz bir doğru etrafında yayılım gösterdiği görülmektedir. Bu durum verilerin normal şekilde dağıldığını göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin kutu-çizgi grafikleri şu şekildedir:



Grafik 3.5. Deney grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık puanlarının dağılımına ilişkin kutu-çizgi grafikleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin kutu-çizgi grafikleri ise aşağıdaki gibidir:



Grafik 3.6. Kontrol grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık puanlarının dağılımına ilişkin kutu-çizgi grafikleri

Kutu-çizgi grafikleri maksimum ve minimum limit aralığında alt ve üst çeyrek ile ortanca puanları göstermektedir. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, ön test, son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlara göre oluşturulan bu grafiklere bakılarak, kutuların ana eksen üzerinde simetrik olarak dağıldığı ve dolayısıyla veri setinin normallik varsayımını sağladığı söylenebilir.

Verilerin analizi öncesinde normallik varsayımının kontrolüne ilişkin üçüncü yöntem, Shapiro-Wilks ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakılmasıdır. Verilerin normallik dağılımının incelenmesinde, örneklem sayısının 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, 50'den büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılması tavsiye edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda, deney (n=25) ve kontrol

(n=23) grubundaki katılımcıların sayılarının 50'den küçük olması nedeniyle Shapiro Wilks testinin yapılması uygun görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere uygulanan başarı testinden elde edilen puanlara ilişkin Shapiro Wilks testi sonuçları Tablo 3.15'te gösterilmiştir:

Tablo 3.15

Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Puanlarının Normallik Dağılımları, Shapiro-Wilk Testi Sonuçları ($p > .05$)

Shapiro-Wilk						
	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	Ön test	Son test	Kalıcılık	Ön test	Son test	Kalıcılık
İstatistik	.953	.930	.884	.966	.932	.936
df	25	25	25	23	23	23
p	.292	.088	.080	.584	.124	.148

Tablo 3.15 incelendiğinde, hem deney grubu hem de kontrol grubunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılara uygulanan başarı testinden elde edilen puanlara ilişkin Shapiro Wilks testi sonuçlarına göre, p değerleri .05'ten büyük olduğu için veriler normal dağılım göstermektedir ($p > .05$).

3.7.1.2. Homojenlik varsayımı

Araştırmada sayısal veri setinin analizinin yapılabilmesi için sağlanması gerekli olan üç varsayımdan ikincisi, gruplara ilişkin varyansların homojen olmasıdır. Gruplar arası karşılaştırmalarda varyansların homojenliğinin belirlenebilmesi amacıyla levene testinden faydalanılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere uygulanan başarı testinden elde edilen puanlara ilişkin levene testi sonuçları Tablo 3.16'da gösterilmiştir:

Tablo 3.16

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları

Test	Ölçüm	N*	df1	df2	F	p
Kelime Bilgisi Testi	Ön test	48	1	46	.851	.662
	Son test	48	1	46	3.69	.061
	Kalıcılık testi	48	1	46	2.36	.131

*Deney ve Kontrol Grupları Toplamı

Levene testi sonuçlarına göre gruplar arası varyansların eşit olduğu görülmektedir ($p > .05$). Dolayısıyla gruplar arası varyans homojenliği varsayımının sağlandığı söylenebilir. Ayrıca varyans homojenliğinin belirlenmesi için yapılan testlerin, verdikleri sonuçların güvenilir olarak kabul edilebilmesi için örneklemelerin birbirine olan oranının 1,5'ten küçük olması gerekmektedir. (Pituch ve Stevens, 2015). Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney ($n=25$) ve kontrol ($n=23$) grubu öğrencilerinden toplanan veriler bu şartı sağlamaktadır.

3.7.1.3. Küresellik varsayımı

Araştırmada sayısal veri setinin analizinin yapılabilmesi için sağlanması gerekli olan üç varsayımdan sonuncusu ise küresellik varsayımdır. Çalışmada tekrarlı ölçümler için varyans analizi gibi parametrik testlerin yapılabilmesi için Mauchly's Küresellik Testi ile bu varsayımın sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan başarı testinden elde edilen puanlara ilişkin Mauchly's Küresellik Testi (Mauchly's Sphericity Test) sonuçları Tablo 3.17'de gösterilmiştir:

Tablo 3.17

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Mauchly's Küresellik Testi ve Greenhouse-Geisser Düzeltmesi Sonuçları

Test	Mauchly's W	X ²	df	p	Greenhouse-Geisser Düzeltmesi	Huynh-Feldt Düzeltmesi	ε
Kelime Bilgisi Testi	.323	52.0	2	.000	.596	.603	.500
<i>Grup İçi Etkiler Testi</i>							
	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p		
Greenhouse-Geisser	350464,056	1,192	293942,518	731,194	,000		

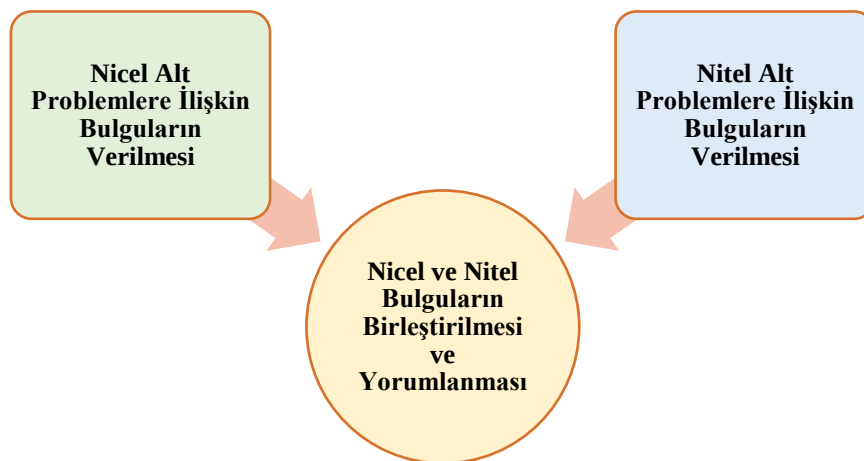
Kelime bilgisi testinden elde edilen puanlara ilişkin Mauchly's Küresellik Testi sonuçlarına göre, küresellik varsayımının sağlanamadığı görülmektedir ($W=.323$, $p > .05$). Küresellik koşulu sağlanmadığında, elde edilen ölçümlere yönelik grup içi etkilerin incelenmesinde serbestlik derecesine göre düzeltme yapılmış F değeri kullanılabilir. Düzeltme yapılırken, epsilon (ϵ) değeri 0.75'ten küçükse *Greenhouse-Geisser*, büyükse *Huynh-Feldt* düzeltmesinin kullanılması önerilmektedir (Can, 2016, s. 223). Bu doğrultuda Mauchly's

Küresellik Testi sonucunda ortaya çıkan epsilon değeri 0.75'ten küçük olduğu için Greenhouse-Geisser düzeltmesi yapılmış ve hesaplanan F değeri kullanılmıştır.

Şimdiye dek kelime bilgisi başarı testine ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve kalıcılık puanları üzerinden yapılan incelemelerde, verilerin normallik, varyans homojenliği ve küresellik gibi varsayımlarını sağladığı görülmüştür. Bu varsayımların sağlanmasıyla, nicel verilerin istatistiksel analizinin, parametrik testler aracılığıyla yapılması mümkün hâle gelmektedir.

3.7.2. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Kelime Öğrenmeye Etkisinin Belirlenebilmesi Amacıyla Geliştirilen Ölçme Araçlarına İlişkin Verilerin Sunulması

Çalışmada, araştırmacı tarafından sözlükbilim ilkelerine göre hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime öğrenme düzeylerine olan etkisi araştırılmıştır. Bu etkililiği ölçmek amacıyla hazırlanan kelime bilgisi başarı testi, uygulama öncesinde ön test olarak yapılmıştır. Daha sonra deney grubundaki katılımcıların hazırlanan bu sözlüğü, A1 dil düzeyi dil düzeyindeki katılımcıların kullanması sağlanmıştır. 8 hafta sonunda kelime bilgisi başarı testi, son test olarak uygulanmıştır. Son test yapıldıktan 4 hafta sonra ise, katılımcıların öğrendikleri kelimelerin kalıcı olmadığını tespit edebilmek amacıyla kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Katılımcıların, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük hakkındaki görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla daha sonra, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3.5. Araştırmadan elde edilen verilerin sunulması

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular sırasıyla verilmiş, bunlar daha sonra birleştirilerek sonuç bölümünde yorumlanmıştır. Bulgular ve yorumlamalar ışığında araştırmacı tarafından birtakım önerilere yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisine ilişkin araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya ilişkin bulgular, alt problemler doğrultusunda sırasıyla verilmiş ve çözümlenmiştir.

4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Kelime Öğrenme Düzeyine Olan Etkisinin Belirlenebilmesine İlişkin Nicel Bulgular

Çalışmaya ilişkin nicel bulgular, araştırmanın genel amacı ve alt problemlerine uygun olan parametrik test teknikleri aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın genel amaçları doğrultusunda nicel alt problemlere ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarına Ön Test Olarak Uygulanan Kelime Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu kapsamda araştırmada, “Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut yaklaşımlara dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt aranmış ve buna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kelime öğrenmeye etkisini ölçmek amacıyla uygulanan kelime bilgisi başarı testi, 15 soru ve 208 maddeden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların yapılan ön testten aldıkları puanlar hesaplanırken, doğru cevaplar için “1”, yanlış cevaplar için ise “0” puan verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön test uygulamasında sorulara verdikleri doğru cevapların yüzdeleri Tablo 4.1’de gösterilmiştir:

Tablo 4.1

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplara İlişkin Yüzdeler

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplar (%)																
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	Genel
Ö1	21.4	16.6	21.4	28.5	9.0	33.3	13.6	22.2	13.3	10.5	7.1	4.5	33.3	14.2	20.0	16.3
Ö2	28.5	16.6	28.5	57.1	45.4	44.4	36.3	66.6	46.6	31.5	35.7	31.8	44.4	23.8	40.0	36.0
Ö3	21.4	33.3	21.4	71.4	36.3	55.5	36.3	55.5	40.0	26.3	35.7	36.3	33.3	23.8	40.0	35.1
Ö4	35.7	25.0	28.5	42.8	36.3	44.4	22.7	44.4	26.6	15.7	14.2	27.2	44.4	19.0	30.0	27.8
Ö5	21.4	0.0	35.7	57.1	0.0	33.3	27.2	55.5	33.3	21.0	42.8	31.8	33.3	19.0	20.0	27.4
Ö6	28.5	33.3	28.5	42.8	27.2	55.5	31.8	33.3	26.6	31.5	21.4	27.2	44.4	28.5	40.0	32.6
Ö7	21.4	25.0	28.5	57.1	54.5	44.4	40.9	77.7	46.6	42.1	42.8	40.9	66.6	38.1	50.0	43.2
Ö8	35.7	8.3	28.5	42.8	36.3	44.4	22.7	55.5	26.6	15.7	14.2	13.6	22.2	19.0	30.0	25.0
Ö9	7.1	0.0	14.2	42.8	9.0	33.3	13.6	22.2	6.6	15.7	0.0	4.5	44.4	14.2	30.0	14.4
Ö10	28.5	8.3	35.7	57.1	36.3	55.5	18.1	55.5	33.3	15.7	7.1	18.1	44.4	9.5	30.0	25.9
Ö11	28.5	25.0	35.7	57.1	54.5	66.6	22.7	44.4	20.0	26.3	42.8	31.8	44.4	28.5	40.0	34.6
Ö12	21.4	8.3	28.5	42.8	54.5	44.4	31.8	44.4	46.6	31.5	35.7	31.8	55.5	28.5	30.0	34.1
Ö13	35.7	25.0	28.5	71.4	36.3	55.5	40.9	77.7	40.0	42.1	42.8	36.3	55.5	42.8	50.0	42.7
Ö14	14.2	8.3	7.1	42.8	9.0	22.2	13.6	33.3	6.6	15.7	7.1	4.5	11.1	14.2	20.0	13.9
Ö15	21.4	16.6	21.4	57.1	27.2	55.5	22.7	44.4	33.3	21.0	28.5	27.2	44.4	19.0	50.0	29.8
Ö16	35.7	25.0	28.5	71.4	54.5	55.5	36.3	66.6	33.3	36.8	42.8	31.8	55.5	38.1	40.0	40.3
Ö17	21.4	16.6	28.5	28.5	27.2	44.4	27.2	44.4	40.0	15.7	7.1	22.7	11.1	23.8	30.0	25.0
Ö18	14.2	16.6	21.4	14.2	18.1	33.3	22.7	22.2	20.0	21.0	0.0	13.6	44.4	19.0	20.0	19.2
Ö19	7.1	0.0	21.4	28.5	0.0	22.2	18.1	33.3	13.3	5.2	14.2	13.6	11.1	14.2	20.0	13.9
Ö20	35.7	25.0	35.7	57.1	45.45	33.3	27.2	55.5	46.6	47.3	35.7	36.3	44.4	33.3	40.0	38.9
Ö21	28.5	8.3	28.5	42.8	27.2	33.3	22.7	44.4	40.0	26.3	35.7	18.1	55.5	38.1	40.0	30.7
Ö22	21.4	16.6	35.7	28.5	36.3	44.4	31.8	44.4	33.3	31.5	14.2	18.1	22.2	23.8	30.0	27.8
Ö23	21.4	0.0	21.4	57.1	18.1	33.3	27.2	44.4	20.0	31.5	14.2	31.8	33.3	19.0	20.0	25.9
Ö24	42.8	33.3	42.8	57.1	45.4	44.4	45.4	33.3	60.0	42.1	42.8	40.9	55.5	42.8	60.0	45.1
Ö25	35.7	25.0	50.0	71.4	54.5	55.5	36.3	44.4	46.6	47.3	35.7	36.3	66.6	47.6	50.0	45.6

Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime bilgi düzeylerine ilişkin etkisini ölçmek amacıyla geliştirilen kelime bilgisi başarı testinde yer alan 2. ve 11. sorular zor; 1,3,5,7,9,10,12,14 ve 15. sorular orta zorlukta; 4,6,8 ve 13. sorular ise kolay düzeyde hazırlanmıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 208 iken en düşük puan 0'dır. Deney grubu katılımcılara ön test uygulamasında sorulan sorular ve doğru cevaplara ilişkin yüzdeler incelendiğinde kolay sorulara verilen cevaplara ilişkin yüzdelerin yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 4.1 incelendiğinde Ö7, Ö13, Ö16, Ö24 ve Ö25 rumuzlu katılımcıların uygulanan başarı testinden, gruptaki diğer katılımcılara kıyasla en yüksek puanları, Ö1, Ö9, Ö14, Ö18 ve Ö19 rumuzlu katılımcıların ise en düşük puanları aldıkları

anlaşılmaktadır. Ön test sonuçlarına göre deney grubu katılımcılarının verdikleri doğru cevaplara ilişkin en yüksek yüzdelerin 4, 6, 8 ve 13. sorularda olduğu görülmektedir. Eşleştirme, bulmaca ve cümle tamamlama türündeki bu sorular, sözlükte yer alan mevsimler, ülkeler, yerler ve renkler temalarıyla ilişkili olarak hazırlanmıştır. Sorulara ilişkin yüzdelerin yüksek olma nedeni, alt maddelerin diğer sorulara oranla daha az olmasıdır. Örneğin, 4. soruda 7 ve 6. soruda 9 alt madde bulunurken, 14. Soruda 21 alt madde bulunmaktadır. Toplamda deney grubu katılımcılarının, ön test uygulamasında yer alan sorulara verdikleri doğru cevapların ortalaması %30.1'dir. Kontrol grubundaki katılımcıların ön test uygulamasına ilişkin doğru cevap yüzdeleri Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplara İlişkin Yüzdeler

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplar (%)																
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	Genel
Ö1	35.7	33.3	28.5	42.8	45.4	44.4	31.8	44.4	40.0	26.3	35.7	31.8	44.4	33.3	60.0	36.5
Ö2	28.5	8.3	35.7	42.8	36.3	44.4	27.2	33.3	33.3	36.8	21.4	22.7	33.3	28.5	50.0	30.7
Ö3	21.4	16.6	28.5	71.4	36.3	55.5	22.7	44.4	40.0	42.1	35.7	31.8	44.4	23.8	40.0	34.1
Ö4	42.8	25.0	28.5	42.8	45.4	44.4	27.2	44.4	33.3	31.5	21.4	27.2	33.3	38.1	40.0	33.6
Ö5	42.8	33.3	35.7	28.5	36.3	33.3	36.3	33.3	26.6	26.3	28.5	31.8	44.4	33.3	60.0	34.6
Ö6	28.5	33.3	28.5	42.8	27.2	55.5	31.8	33.3	26.6	31.5	35.7	27.2	44.4	28.5	40.0	33.1
Ö7	21.4	16.6	28.5	42.8	18.1	33.3	31.8	44.4	40.0	26.3	14.2	36.3	33.3	33.3	30.0	29.8
Ö8	21.4	8.3	35.7	42.8	36.3	44.4	27.2	33.3	33.3	36.8	28.5	22.7	33.3	28.5	50.0	31.2
Ö9	35.7	0.0	21.4	28.5	27.2	33.3	22.7	22.2	26.6	26.3	35.7	31.8	22.2	23.8	30.0	25.9
Ö10	28.5	25.0	14.2	42.8	36.3	22.2	22.7	44.4	40.0	36.8	28.5	27.2	44.4	38.1	40.0	31.7
Ö11	42.8	16.6	35.7	57.1	45.4	33.3	31.8	33.3	26.6	47.3	21.4	22.7	22.2	14.2	20.0	30.2
Ö12	14.2	0.0	35.7	14.2	36.3	44.4	31.8	22.2	26.6	26.3	21.4	22.7	22.2	28.5	50.0	26.4
Ö13	21.4	8.3	28.5	14.2	54.5	33.3	36.3	11.1	46.6	42.1	35.7	18.1	44.4	28.5	50.0	31.7
Ö14	28.5	25.0	42.8	42.8	36.3	55.5	31.8	44.4	40.0	21.0	42.8	31.8	44.4	42.8	40.0	36.5
Ö15	42.8	16.6	28.5	42.8	45.4	22.2	40.9	33.3	33.3	36.8	35.7	36.3	33.3	28.5	40.0	34.6
Ö16	35.7	8.3	42.8	28.5	36.3	22.2	27.2	55.5	60.0	42.1	28.5	40.9	55.5	33.3	60.0	37.9
Ö17	14.2	25.0	0.0	14.2	54.5	55.5	18.1	11.1	46.6	31.5	28.5	31.8	44.4	28.5	40.0	28.8
Ö18	35.7	16.6	28.5	42.8	36.3	55.5	31.8	22.2	40.0	36.8	14.2	36.3	44.4	38.1	30.0	33.6
Ö19	28.5	8.3	21.4	42.8	45.4	33.3	27.2	44.4	46.6	26.3	42.8	31.8	33.3	28.5	50.0	32.6
Ö20	35.7	25.0	28.5	42.8	36.3	33.3	36.3	33.3	33.3	31.5	35.7	40.9	44.4	33.3	30.0	34.6
Ö21	28.5	0.0	42.8	14.2	36.3	11.1	40.9	22.2	33.3	26.3	35.7	36.3	22.2	28.5	40.0	29.8
Ö22	35.7	33.3	21.4	42.8	45.4	44.4	36.3	44.4	40.0	36.8	21.4	31.8	44.4	38.1	40.0	36.0
Ö23	21.4	25.0	35.7	28.5	45.4	11.1	27.2	33.3	33.3	21.0	7.1	18.1	44.4	9.5	30.0	24.5

Tablo 4.2’de verilen kontrol grubu katılımcılarının ön test uygulamasındaki doğru cevaplarına ilişkin yüzdeler incelendiğinde, kolay olarak nitelendirilen soruların yanı sıra orta zorluktaki 5. ve 15. sorulara verilen cevaplara ilişkin yüzdelerin ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sorular, eşleştirme ve grubun dışında kalan sözcüğü bulma türünde hazırlanmıştır. Tablo 4.2 incelendiğinde, Ö1, Ö14, Ö16 ve Ö22 rumuzlu katılımcıların uygulanan başarı testinden, gruptaki diğer katılımcılara kıyasla en yüksek puanları, Ö9, Ö12, Ö17 ve Ö23 rumuzlu katılımcıların ise en düşük puanları aldıkları anlaşılmaktadır. Toplamda kontrol grubu katılımcılarının, ön test uygulamasında yer alan sorulara verdikleri doğru cevapların ortalaması %32.1’dir. Sorulara verilen doğru cevaplara ilişkin yüzdeler genel çerçevede bir fikir verse de, deney ve kontrol grubundaki katılımcılarının, ön test uygulamasından aldıkları puanlara ilişkin gruplar arası anlamlı bir farklılık olup olmadığı, bağımsız örneklem t-testi aracılığıyla belirlenmiştir. Uygulanan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3

Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	df	p
Deney	25	62.6	20.2	.987	30.6	.331
Kontrol	23	66.8	7.3			

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ön test uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) deney grubu (n=25) için 62.6 iken kontrol grubu (n=23) için 66.8’dir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi başarı testi ön test ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p = .331$, $p > .05$). Bu sonuç, araştırmadaki deney ve kontrol gruplarının, teste ilişkin başarı ortalamalarının istatistiksel olarak birbirine neredeyse eşit olduğunu ve dolayısıyla grupların uygulama öncesinde benzer dil düzeylerinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu sonucun ortaya çıkmasında sınıfları oluşturulma şeklinin etkili olduğu söylenebilir. Uygulamanın gerçekleştirildiği Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) eğitim süreci başlamadan önce kursa katılan her öğrenci, Türkçe Yeterlilik Sınavına (TYS) katılmaktadır. Öğrencilerin dil düzeyleri bu sınava göre belirlenmekte ve sınıflar buna uygun olarak oluşturulmaktadır. Bu nedenle Türkçe dil düzeylerine göre oluşturulan sınıflardaki öğrencilerin, birbirlerine denk olduğu söylenebilir.

Dil düzeylerini belirlemede, dil öğretiminin Avrupa standartlarına uyumunu ve bu bağlamda hazırlanacak programların ve sınavların eş güdüm içinde yapılmasını sağlayan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR) referans olarak alınmaktadır.

4.1.2. Deney Grubuna Ön Test ve Son Test Olarak Uygulanan Kelime Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu kapsamda araştırmada, “Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı ön test–son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt aranmış ve buna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kelime öğrenmeye etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına yapılan ön testten 8 hafta sonra son test uygulanmıştır. Bu süreçte deney grubundaki katılımcılar Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlüğü, kontrol grubundaki katılımcılar ise tercih ettikleri standart sözlükleri kullanmışlardır. Bunlar genel olarak basılı ya da çevrim içi olan iki dilli sözlükler (Türkçe-Arapça, Türkçe-İngilizce vb.) veya çeviri uygulamalarından (Google Çeviri, Yandex Çeviri vb.) oluşmaktadır. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında katılımcıların başarı testindeki doğru cevap yüzdeleri ile istatistiksel testlerin sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Deney grubu katılımcılarının son test uygulamasında yöneltilen sorulara verdikleri doğru cevapların yüzdeleri Tablo 4.4’te gösterilmiştir:

Tablo 4.4

Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplara İlişkin Yüzdele

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	Genel
Ö1	78.5	66.6	71.4	85.7	72.7	100	59.0	77.7	80.0	57.8	71.4	68.1	77.7	57.1	60.0	69.7
Ö2	100	83.3	92.8	100	100	100	86.3	100	93.3	89.4	92.8	90.9	100	90.4	90.0	92.7
Ö3	85.7	58.3	85.7	100	81.8	88.8	68.1	88.8	86.6	84.2	85.7	68.1	77.7	80.9	80.0	79.8
Ö4	100	91.6	92.8	100	100	100	90.9	100	80.0	84.2	92.8	86.3	100	90.4	100	92.3
Ö5	92.8	50.0	78.5	71.4	81.8	77.7	77.2	88.8	86.6	78.9	78.5	77.2	88.8	85.7	90.0	80.2
Ö6	57.1	41.6	50.0	57.1	81.8	88.8	45.4	55.5	60.0	57.8	64.2	54.5	77.7	57.1	80.0	59.6
Ö7	100	83.3	78.5	85.7	72.7	88.8	81.8	88.8	80.0	84.2	92.8	90.9	100	80.9	100	86.5
Ö8	92.8	66.6	85.7	100	90.9	100	68.1	77.7	93.3	89.4	85.7	81.8	100	76.1	90.0	84.6
Ö9	71.4	75.0	71.4	85.7	72.7	88.8	50.0	66.6	73.3	63.1	78.5	68.1	77.7	80.9	80.0	71.6
Ö10	85.7	83.3	85.7	100	100	100	77.2	100	86.6	94.7	85.7	77.2	100	85.7	90.0	87.9
Ö11	78.5	58.3	64.2	71.4	81.8	66.6	59.0	88.8	80.0	84.2	78.5	63.6	88.8	71.4	80.0	73.0
Ö12	71.4	75.0	78.5	100	90.9	100	68.1	100	93.3	78.9	85.7	86.3	100	66.6	100	83.1

Ö13	100	91.6	100	100	100	100	100	100	100	94.7	100	90.9	100	100	100	98.0
Ö14	85.7	66.6	64.2	85.7	72.7	88.8	59.0	66.6	73.3	68.4	78.5	68.1	88.8	66.6	90.0	72.6
Ö15	92.8	83.3	85.7	100	90.9	100	81.8	88.8	93.3	84.2	71.4	81.8	100	76.1	80.0	85.5
Ö16	100	100	92.8	100	90.9	100	100	100	100	89.4	100	100	100	90.4	100	97.1
Ö17	85.7	75.0	92.8	85.7	100.0	77.7	90.9	100	93.3	94.7	92.8	90.9	100	90.4	100	91.3
Ö18	100	91.6	100	100	81.8	88.8	86.3	88.8	86.6	89.4	85.7	86.3	100	85.7	100	90.3
Ö19	78.5	66.6	71.4	71.4	100	100	72.7	77.7	73.3	84.2	85.7	63.6	100	80.9	80.0	78.8
Ö20	100	83.3	85.7	100	90.9	100	90.9	100	100	89.4	100	81.8	88.8	90.4	100	92.3
Ö21	92.8	91.6	85.7	100	100	100	100	100	93.3	100	92.8	90.9	100	100	100	96.1
Ö22	92.8	75.0	92.8	100	90.9	100	68.1	77.7	80.0	84.2	92.8	77.2	100	85.7	90.0	85.1
Ö23	100	100	85.7	100	81.8	88.8	90.9	100	80.0	89.4	100	86.3	100	90.4	80.0	90.8
Ö24	100	83.3	100	100	100	100	86.3	88.8	93.3	100	100	77.2	88.8	85.7	100	92.3
Ö25	85.7	91.6	92.8	85.7	90.9	100	81.8	100	86.6	84.2	92.8	90.9	88.8	90.4	90.0	89.4

Deney grubu katılımcıların son test uygulamasından aldıkları puanlar incelendiğinde, kolay, orta ve ileri düzeydeki sorulara verilen doğru cevaplara ilişkin yüzdelerin, ön teste kıyasla genel olarak yükseldiği görülmektedir. Tablo 4.4 incelendiğinde Ö4, Ö13, Ö20, Ö21 ve Ö24 rumuzlu katılımcıların uygulanan testten gruptaki diğer katılımcılara kıyasla en yüksek puanları, Ö1, Ö6, Ö9, Ö11 ve Ö14 rumuzlu katılımcıların ise en düşük puanları aldıkları anlaşılmaktadır. Son test sonuçlarına göre deney grubu katılımcılarının verdikleri doğru cevaplara ilişkin en yüksek yüzdelerin 4, 6, 13 ve 15. sorularda olduğu görülmektedir. Eşleştirme, grubun dışında kalan sözcüğü bulma, bulmaca ve cümle tamamlama türündeki bu sorular, sözlükte yer alan hava durumu, ülkeler, renkler, spor ve ulaşım temalarıyla ilişkili olarak hazırlanmıştır. Katılımcıların verdikleri doğru cevaplara ilişkin en düşük yüzdelerin 2, 3, 7, 12 ve 14. sorularda olduğu görülmektedir. Boşluk doldurma, cümle tamamlama ve eşleştirme türündeki bu sorular, sözlükte yer alan aile, meslekler, kıyafetler, saat, yiyecek ve içecekler, bahçe ve bitkiler temalarıyla ilişkili olarak hazırlanmıştır. Günlük rutin temasıyla ilişkili zor düzeydeki 11. soruya yönelik ortalamalarda, ön teste kıyasla artış görülmektedir. Zor düzeydeki 2. soruya ilişkin başarıda ön teste kıyasla bir artış görülmekte ancak bu durum testin geneli göz önünde bulundurulduğunda sınırlı kalmaktadır. Bununla birlikte deney grubu katılımcılarının son test uygulamasında yer alan sorulara verdikleri doğru cevapların genel ortalaması %84.8'dir. Bu sonuç deney grubu katılımcılarının verdikleri doğru cevapların ön teste kıyasla %54.7 oranında arttığını göstermektedir.

Uygulamanın başlamasından itibaren sekizinci haftanın sonunda yapılan son test aracılığıyla deney grubundaki katılımcıların aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkili örneklem t-testi uygulanarak incelenmiştir. İlişkili örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5

Deney Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Ön Test – Son Test Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem t-testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	Ss	t	df	p
Ön test	25	62.6	20.2	-	24	.000
Son test	25	176.5	20.0	27.2		

Tablo 4.5 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 62.6 iken, son test için bu oranın 176.5 olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubundaki öğrencilerin, ön test ve son test puanları karşılaştırmak amacıyla uygulanan ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak grup içi anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir ($p = .000$, $p > .05$). Buna göre Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük kullanımının deney grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine anlamlı bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubuna ilişkin grup içi karşılaştırmada yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın görülmesi, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük kullanımının deney grubu üzerindeki etkisi hakkında bir veri sunmaktadır. Ancak bu etkinin hangi düzeyde olduğunun net olarak anlaşılabilmesi için destekleyici grup içi ve gruplar arası ölçümlerin yapılması gerekmektedir. Kontrol grubuna ilişkin grup içi analizlerin yapılması ve ayrıca katılımcıların ön test ve son testten aldıkları puanlara ilişkin gruplar arası karşılaştırmaların yapılarak uygulamanın etkisinin ölçülmesi gerekmektedir.

4.1.3. Kontrol Grubuna Ön Test ve Son Test Olarak Uygulanan Kelime Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu kapsamda araştırmada, “Mevcut yaklaşımlara dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı ön test–son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt aranmış ve buna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kelime öğrenmeye ilişkin etkisini ölçmek amacıyla kontrol grubuna, ön test yapıldıktan sekiz hafta sonra son test uygulanmıştır. Ön test ve son test arasındaki süreçte kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve öğrenciler, basılı ya da çevrim içi olan iki dilli sözlükler veya çeviri uygulamalarından yararlanmışlardır. Araştırmanın bu bölümünde

katılımcıların başarı testindeki doğru cevap yüzdeleri ile istatistiksel testlerin sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların son test uygulamasına ilişkin doğru cevap yüzdeleri Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplara İlişkin Yüzdeleler

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplar (%)																
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	<i>Genel</i>
Ö1	78.5	66.6	85.7	71.4	72.7	77.7	86.3	88.8	93.3	89.4	71.4	72.7	100.0	80.9	80.0	81.2
Ö2	85.7	58.3	92.8	100.0	100.0	100.0	77.2	100.0	86.6	94.7	92.8	68.1	77.7	95.2	100.0	87.0
Ö3	71.4	91.6	85.7	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	93.3	89.4	85.7	90.9	100.0	100.0	90.0	92.7
Ö4	78.5	41.6	57.1	57.1	81.8	66.6	72.7	55.5	60.0	68.4	64.2	63.6	77.7	71.4	80.0	66.8
Ö5	64.2	58.3	78.5	100.0	72.7	100.0	68.1	100.0	93.3	78.9	85.7	59.0	100.0	52.3	60.0	74.5
Ö6	35.7	50.0	57.1	57.1	81.8	55.5	45.4	88.8	60.0	57.8	64.2	45.4	77.7	66.6	80.0	59.1
Ö7	28.5	8.3	35.7	42.8	63.6	44.4	40.9	77.7	73.3	68.4	57.1	40.9	66.6	52.3	60.0	50.0
Ö8	100.0	83.3	92.8	100.0	90.9	88.8	86.3	100.0	86.6	89.4	85.7	81.8	77.7	85.7	90.0	88.4
Ö9	92.8	83.3	78.5	100.0	81.8	77.7	81.8	88.8	86.6	94.7	85.7	77.2	88.8	90.4	80.0	85.5
Ö10	78.5	66.6	64.2	100.0	72.7	100.0	59.0	88.8	66.6	73.6	78.5	72.7	88.8	61.9	90.0	74.0
Ö11	85.7	75.0	57.1	71.4	81.8	88.8	59.0	55.5	80.0	78.9	85.7	77.2	100.0	76.1	80.0	75.9
Ö12	71.4	91.6	78.5	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	93.3	89.4	78.5	81.8	100.0	90.4	100.0	90.3
Ö13	64.2	50.0	71.4	85.7	81.8	55.5	68.1	88.8	86.6	78.9	78.5	63.6	77.7	71.4	80.0	72.6
Ö14	85.7	75.0	78.5	71.4	81.8	77.7	77.2	88.8	93.3	89.4	71.4	72.7	100.0	80.9	80.0	81.2
Ö15	78.5	66.6	71.4	85.7	81.8	88.8	81.8	77.7	86.6	84.2	78.5	63.6	77.7	85.7	70.0	78.3
Ö16	57.1	50.0	64.2	100.0	72.7	100.0	54.5	88.8	60.0	68.4	64.2	50.0	88.8	61.9	50.0	64.9
Ö17	50.0	25.0	57.1	85.7	81.8	88.8	45.4	77.7	66.6	57.8	57.1	40.9	77.7	52.3	40.0	56.7
Ö18	100.0	83.3	92.8	85.7	90.9	88.8	81.8	100.0	93.3	89.4	92.8	90.9	100.0	90.4	100.0	91.3
Ö19	92.8	91.6	92.8	100.0	100.0	88.8	90.9	100.0	86.6	94.7	71.4	86.3	100.0	85.7	90.0	90.3
Ö20	78.5	75.0	71.4	71.43	90.9	77.7	81.8	88.8	93.3	89.4	92.8	81.8	88.8	76.1	70.0	82.2
Ö21	50.0	41.6	64.2	100.0	72.7	100.0	45.4	88.8	60.0	63.1	57.1	50.0	77.7	52.3	50.0	60.5
Ö22	100.0	91.6	92.8	100.0	100.0	100.0	86.3	100.0	86.6	84.2	85.7	81.8	100.0	80.9	90.0	89.9
Ö23	85.7	66.6	64.2	85.71	81.8	88.8	54.5	55.5	73.3	84.2	71.4	77.2	100.0	85.7	80.0	75.9

Kontrol grubu katılımcılara son test uygulamasından aldıkları puanlar incelendiğinde, bütün düzeylerdeki sorulara verilen doğru cevaplara ilişkin yüzdelerin, ön teste kıyasla yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 4.6 incelendiğinde uygulanan testten gruptaki diğer katılımcılara kıyasla en yüksek puanları Ö3, Ö12, Ö18, Ö19 ve Ö22 rumuzlu katılımcıların, en düşük puanları ise Ö4, Ö6, Ö7, Ö16 ve Ö21 rumuzlu katılımcıların aldıkları anlaşılmaktadır. Son test sonuçlarına göre kontrol grubu katılımcılarının verdikleri doğru cevaplara ilişkin en yüksek yüzdelerin 4, 5, 6, 8 ve 13. sorularda olduğu görülmektedir. Bulmaca ve eşleştirme türündeki bu sorular, sözlükte yer alan hava durumu, ev-eşya, ülkeler,

yerler ve renkler temalarıyla ilişkili olarak hazırlanmıştır. Katılımcıların verdikleri doğru cevaplara ilişkin en düşük yüzdelerin 1, 2, 3, 7 ve 12. sorularda olduğu görülmektedir. Eşleştirme, boşluk doldurma ve cümle tamamlama türündeki bu sorular, sözlükte yer alan aile, meslekler, kıyafetler, saat, yiyecek ve içecekler, bahçe ve bitkiler temalarıyla ilişkili olarak hazırlanmıştır. Günlük rutin temasıyla ilişkili zor düzeydeki 11. soruya yönelik ortalamalarda, ön teste göre bir başarı sağlansa da, deney grubu ile karşılaştırıldığında bu artış daha sınırlı görünmektedir. Zor düzeydeki 2. soruya ilişkin başarıda ise ön teste kıyasla bir artış görülmüş ancak deney grubu öğrencilerinin bu soruda da kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Toplamda kontrol grubu katılımcılarının, son test uygulamasında yer alan sorulara verdikleri doğru cevapların genel ortalaması %76.9'dur. Bu sonuç deney grubu katılımcılarının verdikleri doğru cevapların ön teste kıyasla %44.8 oranında arttığını göstermektedir.

Uygulama sonunda yapılan son test aracılığıyla kontrol grubundaki katılımcıların, aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkili örneklem t-testi uygulanarak incelenmiştir. İlişkili örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7

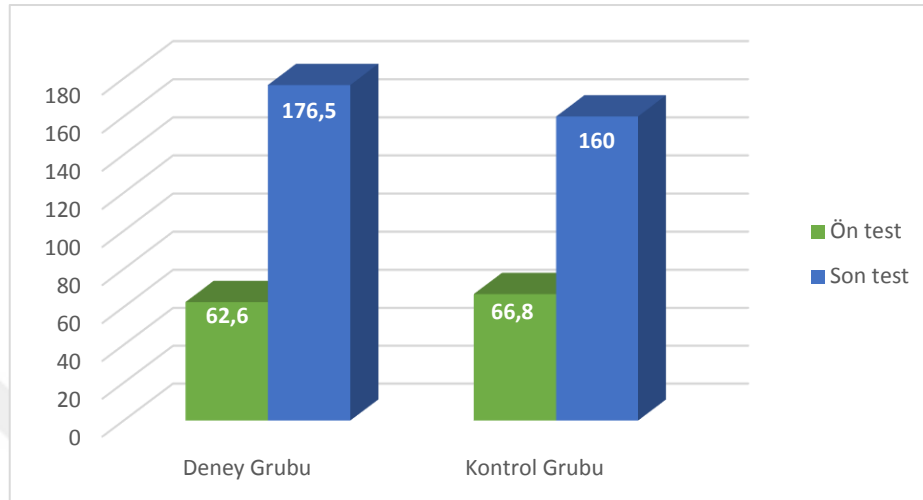
Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Ön Test – Son Test Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem t-testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	Ss	t	df	P
Ön test	23	66.8	7.33	-	22	.000
Son test	23	160.0	25.7	17.1		

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol grubundaki öğrencilerin, kelime bilgisi başarı testi uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) ön test için 66.8 iken son test için 160.0'dır. Kontrol grubundaki öğrencilerin, ön test ve son test puanları karşılaştırmak amacıyla uygulanan ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak grup içi anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir ($p = .000$, $p > .05$). Bu durum, yapılan eğitimin ve kullanılan sözlükler ve çeviri programlarının, kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Her iki gruptaki katılımcıların, Türkçe dil düzeylerinin başlangıçta hemen hemen sıfıra yakın olduğu ve 8 haftalık bir dil eğitiminin yapıldığı göz önüne alındığında, son test puanlarındaki yükselişin ön görülebilir olduğu söylenebilir. Bu durumda deney ve kontrol grubundaki

öğrencilerinin bu testlerden aldıkları puanların ortalamalarına ilişkin, gruplar arası karşılaştırılmanın yapılması gerekmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin, Kelime Bilgisi Başarı Testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları Grafik 4.1’de verilmiştir.



Grafik 4.1. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalaması

Yukarıdaki grafiğe göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test uygulamasından aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde kontrol grubu lehine ($\bar{X}_{\text{öntest}} = \text{deney}, 62,6; \text{kontrol}, 66,8$) bir sonuç görülmektedir. Son test uygulamasında ise bu oranın deney grubu lehine ($\bar{X}_{\text{son test}} = \text{deney}, 176,5; \text{kontrol}, 160,0$) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında, deney grubundaki öğrencilerin kelime bilgisi gelişim düzeyinin, kontrol grubuna göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak gruplar arası karşılaştırmada anlamlı bir farklılığın olup olmadığının ve varsa bu farklılığın kaynağının tespit edilebilmesine ilişkin istatistiksel analizler 4.1.4.’de verilmiştir.

4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarına Ön Test ve Son Test Olarak Uygulanan Kelime Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu kapsamda araştırmada, “Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük”ün kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut yaklaşımlara dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt aranmış ve buna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Araştırmada “Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük”ün yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime düzeylerine olan etkisini belirlemek” genel amacına ulaşırken dördüncü

alt problem kapsamında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların ön test ve son test puanları gruplar arası ölçekte karşılaştırılmıştır. Uygulanan son test aracılığıyla, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi uygulanarak incelenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Deney	25	176.5	20.0	2.45	.019
Kontrol	23	160.0	25.7		

Tablo 4.8 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney ve kontrol grubundaki katılımcıların kelime bilgisi başarı testi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p = .019$, $p > .05$). Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin son teste ilişkin bu başarısında, sınıf içinde ve dışında kullanmış oldukları Derlem Tabanlı Görsel Sözlük’ün etkili olduğu söylenebilir. Ancak uygulanan analiz aracılığıyla bu etkinin ne ölçüde olduğu anlaşılamamaktadır. Bunun belirlenebilmesi amacıyla tekrarlı ölçümler için varyans analizinin (kovaryans analizi) yapılması gerekmektedir.

Bu testin uygulanabilmesi için normallik, homojenlik ve küresellik varsayımlarının sağlanması gerekmektedir. Başlık 3.7’de bu varsayımların karşılanma durumları ele alınmış ve yapılan testler sonucunda veri setinin üç varsayımı da sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gerekli varsayımlar sağlandıktan sonra eldeki veri seti üzerinden kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Kovaryans analizinin yapılmasındaki amaç, bağımlı değişkenden, ortak değişkenden kaynaklı değişimlerin etkisini çıkararak, yapılan düzeltme sonrası bağımlı değişkendeki değişimin, bağımsız değişkenden kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek, dolayısıyla da analizin istatistiksel gücünü arttırmaktır (Kılıç, 2017, s. 73). Kovaryans analizi ile grupların aldıkları puanların ortalamaları arasındaki ilişki, gerçeğe daha yakın olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test uygulamasından aldıkları puanlara ilişkin kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9

Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Değeri
Ön test (Toplam)	2161.4	1	2161.4	4.40	.042	.089
Grup (Ana Etki)	3944.3	1	3944.3	8.03	.007	.151
Hata	22092.5	45	490.9	-	-	-
Toplam	27488.9	47	-	-	-	-

Yapılan kovaryans analizi sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test uygulamasından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu [$F_{(1-45)} = 8.03$; $p = .007$, $p > .05$] belirlenmiştir. Bu sonuca göre araştırmanın bağımlı değişkeninden, var olan diğer değişkenlerden kaynaklı etkiler çıkarıldığında gruplar arası anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük kullanılarak yapılan Türkçe öğretiminin, katılımcıların kelime bilgisi düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.5. Deney Grubuna Son Test ve Kalıcılık Testi Olarak Uygulanan Kelime Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu kapsamda araştırmada, “Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt aranmış ve buna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kelime öğrenmeye etkisini ölçmek amacıyla, deney grubu öğrencilerine son test yapıldıktan 4 hafta sonra, kalıcılık testi uygulanmıştır. Bu test vasıtasıyla öğrencilerin, kelime öğrenmeye ilişkin kalıcılık düzeyi araştırılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların başarı testindeki doğru cevap yüzdeleri ile istatistiki testlerin sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi uygulamasındaki sorulara verdikleri doğru cevapların yüzdeleri Tablo 4.10’da gösterilmiştir:

Tablo 4.10

Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplara İlişkin Yüzdeler

Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplar (%)																
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	Genel
Ö1	7.0	50.0	50.0	71.4	72.7	66.6	72.7	66.6	60.0	68.4	64.2	50.0	77.7	57.1	80.0	64.4
Ö2	100.0	100.0	92.8	100.0	100.0	100.0	90.9	100.0	93.3	89.4	100.0	90.9	100.0	90.4	100.0	95.1
Ö3	92.8	75.0	85.7	100.0	90.9	100.0	81.8	100.0	86.6	84.2	85.7	77.2	88.8	85.7	100.0	87.0
Ö4	92.8	100.0	92.8	100.0	100.0	100.0	86.3	100.0	80.0	89.4	85.7	90.9	100.0	95.2	90.0	92.3
Ö5	100.0	83.3	78.5	100.0	81.8	100.0	72.7	100.0	86.6	89.4	85.7	72.7	100.0	85.7	90.0	86.0
Ö6	71.4	41.6	50.0	85.7	90.9	88.8	50.0	55.5	60.0	68.4	64.2	50.0	88.8	57.1	90.0	63.9
Ö7	100.0	100.0	92.8	100.0	100.0	100.0	90.9	100.0	80.0	89.4	100.0	100.0	100.0	90.4	100.0	95.1
Ö8	92.8	66.6	85.7	100.0	90.9	100.0	68.1	100.0	73.3	89.4	71.4	68.1	100.0	76.1	80.0	81.2
Ö9	78.5	83.3	85.7	71.4	100.0	88.8	50.0	66.6	80.0	68.4	71.4	63.6	77.7	85.7	90.0	75.4
Ö10	85.7	100.0	71.4	100.0	100.0	100.0	81.8	100.0	93.3	94.7	92.8	86.3	100.0	80.9	70.0	88.9
Ö11	92.8	83.3	78.5	85.7	81.8	77.7	54.5	88.8	80.0	89.4	100.0	59.0	88.8	71.4	90.0	78.8
Ö12	78.5	75.0	85.7	85.7	90.9	100.0	86.3	100.0	93.3	84.2	85.7	86.3	100.0	80.9	100.0	87.5
Ö13	100.	83.3	100.0	100.0	100.0	100.0	90.9	100.0	100.0	89.4	100.0	90.9	100.0	90.4	100.0	95.1
Ö14	78.5	66.6	64.2	85.7	72.7	88.8	50.0	66.6	66.6	63.1	71.4	63.6	88.8	66.6	80.0	68.7
Ö15	100.0	100.0	92.8	100.0	90.9	100.0	90.9	88.8	93.3	84.2	85.7	81.8	100.0	80.9	70.0	89.4
Ö16	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	89.4	100.0	100.0	100.0	95.2	100.0	98.5
Ö17	100.0	100.0	78.5	100.0	100.0	100.0	90.9	100.0	100.0	100.0	100.0	90.1	100.0	90.4	90.0	95.1
Ö18	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	95.4	100.0	100.0	100.0	100.0	81.8	100.0	90.4	100.0	96.6
Ö19	85.7	83.3	78.5	85.7	100.0	100.0	77.2	88.8	86.6	84.2	92.8	68.1	100.0	80.9	90.0	84.6
Ö20	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	95.4	100.0	100.0	100.0	100.0	90.9	100.0	100.0	100.0	98.5
Ö21	100.0	100.0	92.8	100.0	100.0	100.0	90.9	100.0	93.3	94.7	100.0	95.4	100.0	100.0	100.0	97.1
Ö22	100.0	100.0	100.0	100.0	90.9	100.0	68.1	88.8	93.3	89.4	100.0	86.3	100.0	85.7	100.0	91.3
Ö23	100.0	83.3	78.5	100.0	100.0	77.7	81.8	100.0	80.0	84.2	85.7	86.3	100.0	80.9	80.0	86.5
Ö24	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	90.9	100.0	100.0	89.4	100.0	77.2	100.0	85.7	100.0	94.2
Ö25	85.7	75.0	85.7	100.0	72.7	100.0	72.7	100.0	86.6	84.2	78.5	81.8	88.8	76.1	90.0	83.1

Deney grubu katılımcılara kalıcılık testi uygulamasından aldıkları puanlar incelendiğinde, Ö1, Ö6, Ö9 ve Ö14 rumuzlu katılımcıların uygulanan testten gruptaki diğer katılımcılara kıyasla en yüksek puanları, Ö16, Ö18, Ö20 ve Ö21 rumuzlu katılımcıların ise en düşük puanları aldıkları görülmektedir. Kolay, orta ve ileri düzeydeki sorulara verilen doğru cevaplara ilişkin yüzdelerin, son teste kıyasla genel olarak yükseldiği anlaşılmaktadır. Son test sonuçlarına göre deney grubu katılımcılarının verdikleri doğru cevaplara ilişkin en yüksek yüzdelerin 4, 5, 6 ve 13 sorularda olduğu görülmektedir. Eşleştirme, bulmaca ve boşluk doldurma türündeki bu sorular, sözlükte yer alan insan vücudu, ülkeler, hava durumu, renkler, ev ve eşyalar temalarıyla ilişkili olarak hazırlanmıştır. Katılımcıların verdikleri doğru cevaplara ilişkin en düşük yüzdelerin 3, 7, 12 ve 14. sorularda olduğu görülmektedir.

Boşluk doldurma, cümle tamamlama ve eşleştirme türündeki bu sorular, sözlükte yer alan meslekler, kıyafetler, saat, yiyecek ve içecekler, bahçe ve bitkiler temalarıyla ilişkili olarak hazırlanmıştır. Bununla birlikte deney grubu katılımcılarının, kalıcılık test uygulamasındaki sorulara verdikleri doğru cevapların genel ortalaması %87.0'dir. Bu sonuç deney grubu katılımcılarının verdikleri doğru cevapların son teste kıyasla %2.2 oranında arttığını göstermektedir.

Uygulanan kalıcılık testi aracılığıyla deney grubundaki katılımcıların aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ise ilişkili örneklem t-testi uygulanarak incelenmiştir. İlişkili örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

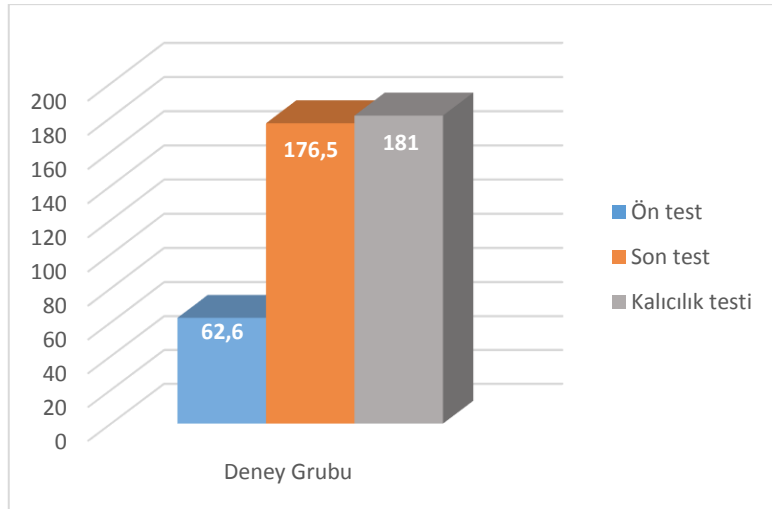
Tablo 4.11

Deney Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Son Test – Kalıcılık Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem t-testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	Ss	t	df	p
Son test						
Kalıcılık testi	25	4.48	1.78	-2.50	24	.019

Araştırmada 8 hafta boyunca kullanılan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük aracılığıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu öğrencilerinin kelime öğrenmeye ilişkin bilgi düzeylerini arttırmak amaçlanmıştır. Öğrencilere uygulanan ön test ve son test ile de öğrenmenin etkililiği ölçülmüştür (bkz. 4.1.4.). Son test sonrasında uygulanan kalıcılık testi ile öğrenmenin ne ölçüde kalıcı olduğu ortaya konulmuştur. Bu kapsamda uygulanan ilişkili örneklem t-testi sonucunda, elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğu için deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p = .019$, $p > .05$).

Bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ü kullanarak aldıkları eğitimin kalıcı öğrenmeyi sağladığı görülmektedir. Bu durum, uygulanan testler sonucunda, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamaları incelendiğinde de görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi başarı testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalar Grafik 4.2'de verilmiştir.



Grafik 4.2. Deney grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık puanlarının aritmetik ortalaması

Deney grubu öğrencilerinin (n=25) ön test uygulamasından aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}_{\text{öntest}} = 62.6$ iken, son test puanlarının ortalaması $\bar{X}_{\text{son test}} = 176.5$, kalıcılık testi puanları ortalaması ise $\bar{X}_{\text{son test}} = 181$ puandır. Grafiğe göre öğrencilerin aldıkları puanların, sürekli bir yükseliş içinde olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kalıcılık testinden aldıkları puanların ortalamasının karşılaştırılabilmesi ve gruplar arası farkların tespit edilebilmesi amacıyla kontrol grubundaki katılımcıların, bu testten aldıkları puanların da analiz edilmesi gerekmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testinden aldıkları puanların analizine ilişkin bulgulara 4.1.6.'da yer verilmiştir.

4.1.6. Kontrol Grubuna Son Test ve Kalıcılık Testi Olarak Uygulanan Kelime Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu kapsamda araştırmada, “Mevcut yaklaşımlara dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt aranmış ve buna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kelime öğrenmeye ilişkin kalıcılığa etkisini ölçmek amacıyla, tıpkı deney grubu öğrencilerinde olduğu gibi, kontrol grubundaki öğrencilere de son test yapıldıktan 4 hafta sonra, kalıcılık testi uygulanmıştır. Bu test vasıtasıyla, gruptaki katılımcıların kelime öğrenmeye ilişkin kalıcılık düzeyi araştırılmıştır. Bu alt problem doğrultusunda, katılımcıların başarı testindeki doğru cevap yüzdeleri ile istatistikî testlerin sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin

kalıcılık testi uygulamasındaki sorulara verdikleri doğru cevapların yüzdeleri Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplara İlişkin Yüzdeler

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplar (%)																
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	Genel
Ö1	92.8	83.3	100.0	71.4	72.7	100.0	81.8	88.8	100.0	100.0	78.5	81.8	100.0	80.9	80.0	87.5
Ö2	85.7	50.0	71.4	100.0	100.0	100.0	86.3	100.0	73.3	73.6	92.8	68.1	100.0	95.2	100.0	84.1
Ö3	85.7	91.6	85.7	100.0	100.0	100.0	90.9	100.0	100.0	84.2	92.8	86.3	100.0	95.2	90.0	92.3
Ö4	85.7	33.3	57.1	85.7	81.8	66.6	63.6	88.8	53.3	63.1	71.4	63.6	100.0	71.4	100.0	69.7
Ö5	92.8	66.6	85.7	100.0	72.7	77.7	68.1	66.6	80.0	73.6	78.5	68.1	100.0	76.1	90.0	77.8
Ö6	64.2	50.0	57.1	71.4	63.6	55.5	36.3	88.8	60.0	52.6	64.2	50.0	77.7	57.1	60.0	57.6
Ö7	42.8	25.0	50.0	71.4	63.6	55.5	40.9	77.7	66.6	68.4	64.2	45.4	100.0	52.3	60.0	56.2
Ö8	85.7	66.6	92.8	100.0	90.9	100.0	77.2	100.0	93.3	78.9	78.5	77.2	100.0	71.4	100.0	84.6
Ö9	100.0	75.0	71.4	100.0	81.8	66.6	72.7	100.0	86.6	89.4	85.7	81.8	100.0	90.4	90.0	85.1
Ö10	64.2	58.3	42.8	71.4	72.7	88.8	54.5	88.8	80.0	73.6	71.4	63.6	88.8	52.3	70.0	66.8
Ö11	85.7	83.3	64.2	71.4	63.6	88.8	50.0	66.6	86.6	68.4	71.4	72.7	100.0	71.4	90.0	73.5
Ö12	71.4	91.6	85.7	100.0	81.8	100.0	86.3	100.0	80.0	73.6	85.7	81.8	100.0	90.4	100.0	86.5
Ö13	85.7	58.3	71.4	100.0	81.8	66.6	77.2	100.0	86.6	78.9	78.5	63.6	100.0	85.7	90.0	79.8
Ö14	85.7	75.0	57.1	85.7	72.7	77.7	63.6	88.8	80.0	84.2	71.4	77.2	88.8	71.4	70.0	75.4
Ö15	100.0	66.6	78.5	85.7	63.6	88.8	77.2	88.8	73.3	73.6	78.5	59.0	100.0	80.9	80.0	77.8
Ö16	28.5	0.0	42.8	100.0	72.7	100.0	54.5	88.8	73.3	63.1	92.8	45.4	88.8	66.6	60.0	61.5
Ö17	42.8	8.3	57.1	71.4	54.5	88.8	50.0	100.0	60.0	52.6	64.2	31.8	66.6	61.9	40.0	52.4
Ö18	100.0	100.0	92.8	100.0	100.0	88.8	77.2	100.0	86.6	78.9	92.8	90.9	100.0	90.4	100.0	91.3
Ö19	85.7	83.3	78.5	100.0	100.0	100.0	72.7	100.0	80.0	89.4	78.5	81.8	88.8	80.9	100.0	85.5
Ö20	85.7	66.6	64.2	100.0	90.9	100.0	63.6	100.0	80.0	84.2	85.7	59.0	100.0	85.7	80.0	79.8
Ö21	71.4	58.3	71.4	100.0	72.7	100.0	45.4	100.0	66.6	57.8	57.1	45.4	100.0	42.8	40.0	62.9
Ö22	85.7	75.0	85.7	100.0	100.0	100.0	77.2	100.0	86.6	78.9	71.4	81.8	100.0	66.6	90.0	83.6
Ö23	85.7	50.0	57.1	85.7	81.8	100.0	59.0	55.5	93.3	68.4	71.4	77.2	100.0	71.4	70.0	73.5

Tablo 4.12’ye göre kontrol grubundaki katılımcıların, kalıcılık testi uygulamasına verdikleri doğru cevaplar incelendiğinde, Ö1, Ö3, Ö12 ve Ö18 rumuzlu katılımcıların uygulanan testten gruptaki diğer katılımcılara kıyasla en yüksek puanları, Ö6, Ö7, Ö16 ve Ö17 rumuzlu katılımcıların ise en düşük puanları aldıkları görülmektedir. Orta ve ileri düzeydeki sorulara verilen doğru cevaplara ilişkin yüzdelerin, son teste kıyasla genel olarak azaldığı anlaşılmaktadır. Kalıcılık testi sonuçlarına göre kontrol grubu katılımcılarının verdikleri doğru cevaplara ilişkin en yüksek yüzdelerin 4, 6, 8 ve 13 sorularda olduğu görülmektedir. Eşleştirme, bulmaca ve boşluk doldurma türündeki bu sorular, sözlükte yer alan hava

durumu, ülkeler, yerler ve renkler temalarıyla ilişkili olarak hazırlanmıştır. Katılımcıların verdikleri doğru cevaplara ilişkin en düşük yüzdelerin 2, 3, 7 ve 12. sorularda olduğu görülmektedir. Boşluk doldurma, cümle tamamlama ve eşleştirme türündeki bu sorular, sözlükte yer alan aile, meslekler, kıyafetler ve saat temalarıyla ilişkili olarak hazırlanmıştır. Bununla birlikte kontrol grubu katılımcılarının kalıcılık test uygulamasındaki sorulara verdikleri doğru cevapların genel ortalaması %75.9'dur. Bu sonuç kontrol grubu katılımcılarının verdikleri doğru cevapların son teste kıyasla %1 oranında azaldığını göstermektedir.

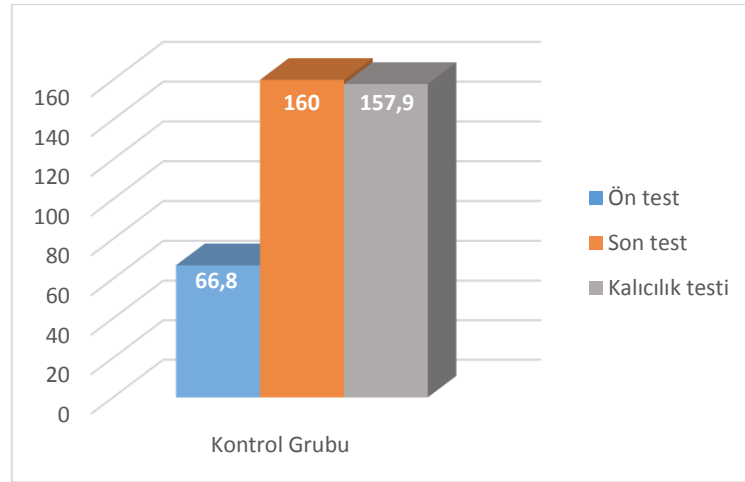
Uygulanan kalıcılık testi aracılığıyla kontrol grubundaki katılımcıların aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, ilişkili örneklem t-testi uygulanarak incelenmiştir. İlişkili örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13

Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Son Test – Kalıcılık Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem t-testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	Ss	t	df	p
Son test						
Kalıcılık testi	23	2.17	8.48	1.22	22	.232

Araştırmanın bu aşamasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol grubu öğrencilerine son test sonrasında uygulanan kalıcılık testiyle, standart sözlükler aracılığıyla gerçekleştirilen kelime öğretiminin kalıcı olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre, elde edilen p değeri .05'ten büyük olduğu için deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p = .232$, $p > .05$). Buna göre kontrol grubu öğrencilerine yapılan kelime öğretiminin katılımcılarda kalıcı bir öğrenmeyi sağlamadığını göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi başarı testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde son test ve kalıcılık testi uygulaması arasında bir düşüş gözlemlenmektedir. Kontrol grubu test puanlarının aritmetik ortalamasına ilişkin grafik aşağıda verilmiştir.



Grafik 4.3. Kontrol grubundaki katılımcıların kelime bilgisi testi ön test, son test ve kalıcılık puanlarının aritmetik ortalaması

Yukarıdaki grafiğe göre, kontrol grubu öğrencilerinin ($n=23$) ön test uygulamasından aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}_{\text{öntest}} = 66.8$ iken, son test puanlarının ortalaması $\bar{X}_{\text{son test}} = 160$, kalıcılık testi puanları ortalaması ise $\bar{X}_{\text{kalıcılık}} = 157.9$ puandır.

Elde edilen bulgular ışığında, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kullanıldığı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu öğrencilerinin, kelime öğrenmeye ilişkin akademik başarıları, standart sözlük materyallerinin kullanıldığı kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başlangıç dil düzeyine göre hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün, öğretim sürecinde kullanıldığı gruptaki katılımcıların daha yüksek ve kalıcı başarı göstermesinde, uygun sözlükbilimsel metodların kullanılması, görsellere etkin şekilde yer verilmesi, sözlüğün sunumuna ilişkin kullanıcı dostu bir çevrim içi ortamın hazırlanması ve kullanılan derlemler aracılığıyla hedef kitleye en uygun kelimelerin seçilmesi gibi faktörlerin, ezbercilikten ziyade gerçek ve kalıcı bir öğrenmeyi sağladığı düşünülmektedir.

4.1.7. Deney ve Kontrol Gruplarına Son Test ve Kalıcılık Testi Olarak Uygulanan Kelime Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu kapsamda araştırmada, “Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut yaklaşımlara dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt aranmış ve buna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney ve kontrol grubu katılımcılarının kelime öğrenmeye ilişkin kalıcılık düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların son test ve kalıcılık testi puanları gruplar arası ölçekte karşılaştırılmıştır. Uygulanan kalıcılık testi aracılığıyla, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi uygulanarak incelenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14

Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Deney	25	181.0	21.0	3.54	.001
Kontrol	23	157.9	24.0		

Tablo 4.14 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların kalıcılık testi uygulamasından aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}_{\text{kalıcılık}} = 181.0$ iken, son test puanlarının ortalaması $\bar{X}_{\text{kalıcılık}} = 157.9$ puandır. Bu sonuçlar ışığında, elde edilen p değeri .05’ten küçük olduğu için, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney ve kontrol grubundaki katılımcıların kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p = .349$, $p > .05$). Araştırmada bağımlı değişkendeki değişimin, diğer etkiler çıkarıldığında bağımsız değişkenden kaynaklı olup olmadığını belirleyebilmek için kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi uygulamasından aldıkları puanlara ilişkin kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15

Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Kelime Bilgisi Kalıcılık Testi Toplam Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Değeri
Son test (Toplam)	20133.9	1	20133.9	273.7	.000	.859
Grup (Ana Etki)	695.6	1	695.9	9.4	.004	.174
Hata	3309.9	45	73.5	-	-	-
Toplam	1416009.0	48	-	-	-	-

Kovaryans analizi sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi uygulamasından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık

olduğu [$F_{(1-45)} = 9.4$; $p = .004$, $p > .05$] belirlenmiştir. Bu sonuca göre araştırmanın bağımlı değişkeninden, var olan diğer değişkenlerden kaynaklı etkiler çıkarıldığında gruplar arası anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük kullanılarak yapılan kelime öğretiminin kalıcılığı sağlamada etkili olduğunu göstermektedir.

4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün Kelime Öğrenme Düzeyine Olan Etkisinin Belirlenebilmesine İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel alt problemi, “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük aracılığıyla kelime öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu kapsamda Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) öğrenim gören beş katılımcıyla, uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun olarak gerçekleştirilen bu görüşmeler aracılığıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu katılımcılarının Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’e ilişkin deneyimlerini ve düşüncelerini belirleyebilmek amaçlanmıştır. Merkezde öğrenim gören her öğrenci için bir rumuz belirlenmiş, katılımcıların sözlük hakkındaki ifadeleri bu rumuzlar kullanılarak sunulmuştur. Rumuzlar, katılımcılar için K1, K2, K3, K4, K5 olarak belirlenmiştir. Oluşturulmuş temalar bağlamında, katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, sözlüğe ilişkin biçimsel ve anlamsal bilgilere, kelime öğrenme ve kalıcılığa, sözlüğün diline, sözlüğün kullanım ortamına, tematik yapısına, biçimsel niteliğine, sözlüğün kullanımı ve kullanıcı memnuniyetine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Oluşturulan temalar bağlamında, katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular şu şekildedir:

1. Türkçe öğrenirken Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün,

-tanım,

-görsel,

-örnek,

-sesletim gibi konularda A1 dil düzeyi kullanıcı ihtiyaçlarını karşılaması hakkında ne düşünüyorsunuz? Sözlüğün bu konudaki üstün ve eksik yönleri nelerdir?

2. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’te yer alan görsellerin Türkçe söz varlığını zenginleştirme ve kalıcı hâle getirme sürecine katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

3. Tek dilli (monolingual) olarak hazırlanmış olan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe

Sözlük'ün, söz varlığını zenginleştirme, sözcüklere yönelik anlamsal doğruluk ve uyum, madde başı ve örnekler ile kullanıcı öz yeterliliği bağlamında, iki dilli sözlüklere göre üstün ve eksik yönleri ile ilgili ne söyleyebilirsiniz?

4. Çevrim içi olarak kullanıma sunulmuş olan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün, kullanım amacınız ve ortamı dikkate alındığında, diğer basılı ve elektronik sözlüklere göre üstün ve eksik yönleri nelerdir?

5. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün, cihazınızla uyumluluğu konusunda bir sorunla karşılaştınız mı? Sözlüğün tarayıcı ve mobil sürümündeki arayüzlerin (butonlar, arama çubuğu, temalar, formlar vb.) niteliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

6. Tematik sözlüklerin Türkçe söz varlığını zenginleştirmede diğer sözlüklere göre üstün ve eksik yönleri nelerdir? Bu bağlamda, tematik yaklaşımla hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük, kullanıcının ihtiyacına cevap verecek nitelikte midir?

7. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde sözlük kullanımının gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

8. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ü, A1 başlangıç dil düzeyindeki kullanıcılara tavsiye eder misiniz?

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'e ilişkin hazırlanan sorulara öğrenciler tarafından verilen cevaplar doğrultusunda, elde edilen veriler analiz edilmiştir. Katılımcıların sözlüğe ilişkin sorulara verdikleri cevaplar aynı zamanda kategorileştirilerek tablolara dönüştürülmüştür. Elde edilen bulgular her bir temayla ilişkili olarak sırasıyla verilmiştir.

4.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te Yer Alan Biçimsel ve Anlamsal Bilgilere İlişkin Görüşlerini İçeren Bulgular

Araştırmanın nitel alt problemi kapsamında, uygulama sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede, sekiz soru belirlenmiş ve bunlara cevaplar aranmıştır. Bu sorularla, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu öğrencilerinin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te yer alan biçimsel ve anlamsal bilgilere ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Deney grubu katılımcılarına, sözlükte yer alan tanımlar, görseller, örnek ifadeler ve sesletimler konusundaki fikirleri sorulmuştur. Öğrencilerden, sözlüğün bu şekliyle kullanıcı ihtiyaçlarını karşılama durumu ile üstün ve eksik yönlerini ifade etmeleri istenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu katılımcılarının, Derlem Tabanlı

Görsel Türkçe Sözlük'te yer alan biçimsel ve anlamsal bilgilere ilişkin görüşleri Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16

Katılımcıların Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te Yer Alan Biçimsel ve Anlamsal Bilgilere İlişkin Görüşleri

1. Soruya İlişkin Katılımcı Görüşleri	
Araştırılan Tema	Katılımcı Görüşü
K1	Görseller ve sesletimlere yer verildiği için bu sözlük kelime öğrenmeye çok yardımcı oluyor. Tanımlar ve örnekleri anlamak kolay. Bu şekilde kelimeleri daha iyi öğreniyorum.
K2	Sözlükteki kelimeleri günlük olarak kullanıyoruz, bu yüzden gerekli. Tanımlar kısmen zor geliyor ama örnekler daha kolay. Kelimelerin resimlendirilmiş olması anlamamı kolaylaştırıyor. Sesletimlere yer verilmesi, iletişim kurmada katkı sağlıyor.
K3	Sözlüğe İlişkin Biçimsel ve Anlamsal Bilgiler (Tanım, Örnek, Görsel, Sesletim) Görseller kelimeyi anlamamı sağlıyor. Kullanılan örnekler sade ve anlaşılır. Her kelimenin sesletimi telaffuzuma yardımcı oluyor. Film izlerken veya müzik dinlerken merak edip bakıyorum ama bazı kelimeler burada yok.
K4	Örnekler ve resimler anlamı somutlaştırıyor. Oyun oynamak gibi ve kolay. Tanımlar çoğu zaman anlaşılır. Kelime öğrenmek için çok faydalı bir sözlük.
K5	Sözlükteki tanımları kısmen anlıyorum. Örnekler bence tanımlara göre daha kolay. Resimler ve temalar anlamama yardımcı oluyor. Kelimelere ait seslendirmelere yer verilmesi, kelimenin söylenişini tam olarak öğrenmemi sağlıyor.

Tablo 4.16'ya göre, madde başı kelimelere ait tanımlara ilişkin, katılımcıların %80'inin (f:4) tanımları anlaşılır ve %20'sinin (f:1) de kısmen anlaşılır buldukları görülmektedir. Katılımcıların, tanımları kısmen zorlayıcı olsa da anlaşılır buldukları tespit edilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin henüz temel düzey dil kullanıcısı oldukları düşünülürse, yaşanan bu güçlükler son derece olağan karşılanmalıdır. Katılımcılar, tanımları anlam oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelmede, görsellerin önemli ölçüde katkı sağladığını belirtmektedirler. Katılımcıların tamamı görsellerin, öğrenmeye olumlu etkisinin olduğunu ifade etmektedir. K2 rumuzlu katılımcının, "Tanımlar kısmen zor geliyor ama örnekler daha kolay. Kelimelerin resimlendirilmiş olması anlamamı kolaylaştırıyor."

şeklindeki ifadesi bunu destekler niteliktedir. Aynı şekilde K1 rumuzlu katılımcı bu durumu, “Görseller ve sesletimlere yer verildiği için bu sözlük kelime öğrenmeme çok yardımcı oluyor.” şeklinde ifade etmektedir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı, sözlükteki örnekleri kolaylıkla anladıklarını belirtmektedir. K3 rumuzlu katılımcı, “Kullanılan örnekler sade ve anlaşılır.” şeklindeki ifadesiyle sözlükte yer alan örneklerin kolayca anlaşıldığını belirtmektedir. K4 rumuzlu kullanıcı, örneklerle ilişkin “Örnekler ve resimler anlamı somutlaştırıyor.” ifadesine yer vermiştir. Bu doğrultuda katılımcıların, sözlükte kullanılan örnekleri anlaşılır ve kelimenin anlama ulaşmada yardımcı olarak niteledikleri anlaşılmaktadır. Sözlükteki madde başı kelimelerin sesletimine ilişkin görüşler, K5 rumuzlu katılımcı tarafından “Kelimelere ait seslendirmelere yer verilmesi, kelimenin söylenişini tam olarak öğrenmemi sağlıyor.” şeklinde ifade edilmektedir. K2 rumuzlu katılımcı ise buna ilişkin düşüncelerini “Sesletimlere yer verilmesi, iletişim kurmama katkı sağlıyor.” ifadesiyle dile getirmektedir. Bu görüşlerden hareketle, madde başlarına ait sesletimin, kelimenin doğru şekilde öğrenilmesine katkı sağladığı, iletişim sürecinde dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün üstün yönleri dışında, sadece A1 düzeyi esas alınarak hazırlanmasının beraberinde birtakım sınırlılıkları da getirdiği görülmektedir. Örneğin, K3 rumuzlu katılımcı bunu, “Film izlerken veya müzik dinlerken merak edip bakıyorum ama bazı kelimeler burada yok.” şeklinde ifade etmektedir. Bunun dışında, katılımcıların sözlükteki biçimsel ve anlamsal bilgiler konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

4.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün Kelime Öğrenme ve Kalıcılığa Olan Etkisine İlişkin Görüşlerini İçeren Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşmenin ikinci aşamasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu katılımcılarının, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kelime öğrenme ve kalıcılığa olan etkisine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Katılımcılardan, görsel sözlük aracılığıyla kelime öğrenme ve öğrenilenlerin kalıcı olup olmadığıyla ilgili düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu katılımcılarının, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kelime öğrenme ve kalıcılığa olan etkisine ilişkin görüşleri Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17

Katılımcıların Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Kelime Öğrenme ve Kalıcılığa Olan Etkisine İlişkin Görüşleri

2. Soruya İlişkin Katılımcı Görüşleri	
Araştırılan Tema	Katılımcı Görüşü
K1	Kelime öğrenirken bu sözlüğün bana çok katkısı oldu. Telefonumdan istediğim zaman ulaşabiliyorum. Bir kelimeyi öğrenmek görsellerle daha kolay. Bununla birlikte kelimenin söylenişine de bakıyorum ve kelimeyi daha iyi öğreniyorum.
K2	Sözlükte birçok kelime ve tema var. Her kelime ve tema için resimler yer alıyor. Bu sözlüğü kullanmak ve kelime öğrenmek benim için çok kolay. Kelimenin anlamı ile birlikte söylenişini duyduğum için unutmuyorum. Bizim gibi Türkçeyi yeni öğrenen herkes bu sözlüğü kullanabilir.
K3	Görseller sayesinde kelimenin anlamını kolayca buluyorum. Görselin ne demek istediğini anlamadığım zaman örnek cümlelere bakıyorum. Bunlar kelimeyi daha hızlı öğrenmemi ve unutmamamı sağlıyor. Sözlüğü kullanmak, Türkçe kelime öğrenmek için faydalı oldu.
K4	Sözlükte bir kelimeye bakınca diğerlerine de bakıyorum. Resimler olduğu için çoğu zaman kelimeleri öğrenmek çok kolay. Bazen sözlükteki kelimeleri anlamayınca öğretmenime veya arkadaşşıma soruyorum ama bu nadiren oluyor. Resimlere yer verilmesi, benim için kelimeyi hatırlamayı kolaylaştırıyor.
K5	Bu sözlüğü kullandıkça yeni kelimeler öğreniyorum. Resimlerle kelime öğrenmek çok eğlenceli, çoğu zaman hemen anlamamı sağlıyor. Kelimenin anlamını unutunca tekrar bakıyorum ve böylece daha az unutuyorum.

Tablo 4.17'ye göre görüşmeye katılanların %100'ünün (f:5), Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ü, kelime öğrenmek için faydalı ve işlevsel buldukları anlaşılmaktadır. K5 rumuzlu katılımcı, "Bu sözlüğü kullandıkça yeni kelimeler öğreniyorum. Resimlerle kelime öğrenmek çok eğlenceli, çoğu zaman hemen anlamamı sağlıyor." şeklindeki ifadesiyle sözlüğün öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir. K4 rumuzlu katılımcının "Sözlükte bir kelimeye bakınca diğerlerine de bakıyorum. Resimler olduğu için çoğu zaman kelimeleri öğrenmek çok kolay." biçimindeki ifadesi bunu destekler niteliktedir. K1 rumuzlu katılımcı ise "Bir kelimeyi öğrenmek görsellerle daha kolay. Bununla birlikte kelimenin söylenişine

de bakıyorum ve kelimeyi daha iyi öğreniyorum.” diyerek sözlüğün söz varlığını geliştirmek için uygun ve işlevsel bir materyal olduğunu belirtmektedir.

Sözlüğün kalıcılığı sağlamadaki rolüne ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, K3 rumuzlu katılımcı, “Görselin ne demek istediğini anlamadığım zaman örnek cümlelere bakıyorum. Bunlar kelimeyi daha hızlı öğrenmemi ve unutmamamı sağlıyor.” şeklindeki ifadesiyle, sözlükteki biçimsel ve anlamsal unsurların, kalıcılığı olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. K4 rumuzlu katılımcı, kelimelere ilişkin görsellere yer verilmesinin hatırlamayı kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Bu katılımcılardan farklı olarak, K5 rumuzlu katılımcı, kelimelere sözlükten birden fazla göz atmanın, kelime öğrenmeye ilişkin kalıcılığa olumlu yönde etki ettiğini belirtmektedir.

4.2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün İki Dilli Sözlüklerle Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşlerini İçeren Bulgular

Çalışmada yer alan nitel alt problem kapsamında, uygulama sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmenin üçüncü aşamasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu katılımcılarının, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün iki dilli sözlüklere göre üstün ve eksik yönlerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Görüşme kapsamında, katılımcıların tek dilli bir sözlük olan DTGTS ile daha önce kullandıkları iki dilli sözlükleri, kelimelere yönelik anlamsal doğruluk ve uyum, madde başı ve örnekler ile kullanıcı öz yeterliliği bağlamında karşılaştırmaları ve değerlendirmeleri istenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu katılımcılarının, bu konuya ilişkin görüşleri Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18

Katılımcıların Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün Diline İlişkin Görüşleri

3. Soruya İlişkin Katılımcı Görüşleri		
	Araştırılan Tema	Katılımcı Görüşü
K1	Sözlüğün Dili (Tek dilli, İki dilli)	Tek dilli sözlük biraz zor çünkü Türkçe çok bilmiyorum. O zaman biraz endişeleniyorum öğrenemeyeceğim için. Fransızca da olsa daha güzel olurdu. Ancak bu sözlükte görseller var ve o yüzden anlamak biraz daha kolay. Türkçede bir kelimenin çok anlamı var. O yüzden diğer anlamları da bilmek gerek. Mesela mevsim olarak “yaz” diyoruz ama “yazı yazmak” anlamı da var. Sözlükte bazen diğer anlamlar yok. Ben A1 seviyesinde bu sözlüğü kullandım ve faydalı oldu ama şimdi bazı kelimeler yok. Diğer seviyeler için de bunun gibi bir sözlük lazım.

K2	Benim Fransızca – Türkçe sözlüğüm var. Bu sözlükten bir kelime Türkçede ne anlama geliyor diye bakıyorum. Ama sınıfta ben bu kelimeyi kullanınca öğretmen, bu kelime bu durum için uygun değil diyor. O zaman kafam karışıyor. Çünkü sözlükte böyle yazıyor. Bazen bu yüzden nasıl öğreneceğim diye endişeleniyorum. Bu sözlükteki resimler ile çoğu zaman hangi kelime nerede kullanılır anlıyorum. Bence resimle kelime öğrenmek daha kolay. Sözlükte bir kelimenin birden fazla anlamı yazmıyor. Daha çok anlama yer verilse iyi olur.
K3	Arapça-Türkçe sözlüğümde kelimeleri bulmak zor o yüzden kullanmıyorum. Bu sözlükte sadece Türkçe kelimeler var ama görseller sayesinde kelimelerin anlamını kolayca buluyorum. Kelimenin ne demek olduğunu anlayınca seviniyorum.
K4	Sözlük sadece Türkçe olsa da resimler kelimeyi anlamamı sağladı. Sesletim sayesinde de kelimeyi nasıl söyleyeceğimi öğrendim. Türkçe kelime öğrenmek için faydalı bir sözlük. Ben şimdi üst kurda olduğum için bazı kelimeleri burada bulamıyorum. O yüzden Tureng ve Google Çeviri kullanıyorum. Bunlar biraz zor çünkü resim yok. Bazen burada anlayamayınca internete girip bakıyorum.
K5	Cep telefonumda birkaç sözlük var. Bunlar İngilizce-Türkçe ve Arapça-Türkçe sözlükler. Bunları artık çok sık kullanmıyorum çünkü resimli sözlük sayesinde kelimeleri daha rahat anlıyorum. Benim için tek dilli veya iki dilli sözlük fark etmez. Hangisi daha kolaysa onu tercih ederim.

Tablo 4.18'e göre katılımcıların sözlüğün diline ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların %80'i (f:4), tek dilli olan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kullanımının, iki dilli sözlüklere göre daha kolay olduğunu ifade etmektedir. Katılımcıların %20'si (f:1) ise her iki sözlüğü de tercih edebileceğini belirtmektedir. K1 rumuzlu katılımcı, "Tek dilli sözlük biraz zor çünkü Türkçe çok bilmiyorum. O zaman biraz endişeleniyorum öğrenemeyeceğim için. Fransızca da olsa daha güzel olurdu. Ancak bu sözlükte görseller var ve o yüzden anlamak biraz daha kolay." şeklindeki ifadesiyle, tek dilli sözlüklerin iki dilli sözlüklere göre biraz daha zor olduğunu ancak görsellerin anlamayı yine de kolaylaştırdığını söylemektedir. Bu durumda, anlamsal doğruluk ve uyum, madde başı ve örnekler bağlamında, öğrenciler açısından standart tek dilli sözlüklerdeki kavramların anlaşılmasının,

iki dilli sözlüklere göre biraz daha zor olduğu söylenebilir. Ancak bu örneklemede, görsellere yer verilmesinin, tek dilli sözlüklere yönelik bu sınırlılığı ortadan kaldırdığı söylenebilir.

Katılımcıların, kullanıcı öz yeterliliği bağlamındaki ifadeleri incelendiğinde, iki dilli sözlüklerin, sözcüğün kendi bağlamı içinde kullanımı konusunda karışıklıklara yol açabildiği ve bu nedenle kullanıcıların endişelenmesine neden olduğu görülmektedir. K2 rumuzlu katılımcı, bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Benim Fransızca – Türkçe sözlüğüm var. Bu sözlükten bir kelime Türkçede ne anlama geliyor diye bakıyorum. Ama sınıfta ben bu kelimeyi kullanınca öğretmen, bu kelime bu durum için uygun değil diyor. O zaman kafam karışıyor. Çünkü sözlükte böyle yazıyor. Bazen bu yüzden nasıl öğreneceğim diye endişeleniyorum.”

Bu örnekte katılımcının, iki dilli sözlükten öğrendiği bir kelimeyi, başka bir durumda kullandığı, ancak sözcüğün bu bağlama uygun olmaması nedeniyle anlam karmaşası yaşadığı anlaşılmaktadır. Devamında ise katılımcı, sözlükte görsellere yer verilmesinin, kelimeyi bağlamı içinde anlamayı mümkün kıldığını ifade etmektedir. K3 rumuzlu katılımcı bunu destekler şekilde, görseller sayesinde kelimenin kendi bağlamı içinde anlamını daha iyi öğrenebildiğini ve bu durumun mutluluk verici olduğunu belirtmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, temel düzey kullanıcılar için tek dilli olarak hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ü faydalı bulduklarını, ancak bu sözlüğün daha ileri dil düzeyleri için de hazırlanması gerektiğini ifade etmektedirler. K1 rumuzlu katılımcı bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Türkçede bir kelimenin çok anlamı var. O yüzden diğer anlamları da bilmek gerek. Mesela mevsim olarak “yaz” diyoruz ama “yazı yazmak” anlamı da var. Sözlükte bazen diğer anlamlar yok. Ben A1 seviyesinde bu sözlüğü kullandım ve faydalı oldu ama şimdi bazı kelimeler yok. Diğer seviyeler için de bunun gibi bir sözlük lazım.”

K4 rumuzlu katılımcı ise benzer biçimde, “Ben şimdi üst kurda olduğum için bazı kelimeleri burada bulamıyorum. O yüzden Tureng ve Google Çeviri kullanıyorum. Bunlar biraz zor çünkü resim yok. Bazen burada anlayamayınca internete girip bakıyorum.” şeklinde ifade etmektedir. Buna göre daha ileri kurlarda öğrencilerin daha çok kelimeye ve kelimelere ilişkin eş seslilik, eş/zıt anlamlılık gibi özelliklere daha çok ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle katılımcıların %60’ı (f:3), sözlüğün kullanıcı ihtiyacını karşılaması amacıyla, ileri düzey kurlara uygun olarak hazırlanması gerektiğini ifade etmektedirler.

4.2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Kullanım Ortamına İlişkin Görüşleri İçeren Bulgular

Araştırmanın nitel alt problemi kapsamında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu katılımcılarının, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kullanım ortamına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu kapsamda çevrim içi olarak hazırlanan sözlüğün, basılı ve elektronik sözlüklere göre üstün ve eksik yönlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu katılımcılarının, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kullanım ortamına ilişkin görüşlerine Tablo 4.19'da yer verilmiştir.

Tablo 4.19

Katılımcıların Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Kullanım Ortamına İlişkin Görüşleri

4. Soruya İlişkin Katılımcı Görüşleri		
	Araştırılan Tema	Katılımcı Görüşü
K1		Sözlüğü kitap gibi taşımaktan hoşlanmıyorum. Artık günümüzde kitaplar ve sözlükler, telefon ve tabletlere uygulama olarak yüklenebiliyor. Bu sözlüğe internetten ulaşmak çok pratik. Otobüste veya derste kullanabiliyorum. Kelimeleri hızlıca buluyorum. Bazen sözlüğün web adresini unutuyorum o yüzden telefonuma not aldım. Uygulama şeklinde olsaydı daha iyi olurdu.
K2	Sözlüğün Kullanım Ortamı (Basılı, Çevrim içi, Elektronik)	Bu sözlüğün çevrim içi olması avantaj sağlıyor. Artık herkesin telefonu var. Bu şekilde hem kullanmak kolay oluyor hem de sürekli yanımda taşımama gerek yok. Basılı sözlük bana karışık geliyor ve kelimeyi bulmak çok zaman alıyor. Derste kelimeye bakarken öğretmenin anlattıklarını kaçırabiliyorum. Bunun gibi bir sözlükle kelimenin anlamını bulmak daha kolay ve hızlı.
K3		Sözlüğü mobil cihazımdan kullanmak çok kolay oluyor. Basılı sözlük kullanırken kelimeyi bulmak zor oluyor. Bu çok fazla zaman kaybı demek. Bence böyle çok daha pratik. Bu sözlüğü kullanmak eğlenceli ve zor değil.
K4		Basılı sözlüğü çok sıkıcı buluyorum. Çok fazla zaman alıyor ve kelimeye çok zor ulaşıyorum. Derse gelirken untabiliyorum. Bu yüzden elektronik sözlük çok daha iyi. Bu sözlük de çok kolay. Kullanması rahat ve istediğim kelimeyi hemen buluyorum. Türkçe öğrenirken sözlük çok az. Daha çok sözlük lazım. Mesela İngilizce, Arapça ve

	Fransızca dillerinde çok sözlük var.
K5	Basılı sözlük kullanınca bazen yanımda getirmeyi unutuyorum çünkü ben çok unutkanım. Bir de bu sözlük ücretsiz. Basılı sözlükler çok pahalı. Burada hemen kelimeyi buluyorum. Ben bu sözlükle Türkçe kelimeleri kolayca öğreniyorum. Telefonda olduğu için de kullanmak çok pratik.

Tablo 4.9’a göre, sözlüğün kullanım ortamına ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların %100’ünün (f:5) çevrim içi ve elektronik sözlükleri basılı sözlüklere tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler, çevrim içi ve elektronik sözlükleri tercih etmelerinin sebepleri arasında, kelimeyi hızlıca bulma ve göz atma, kullanım ve taşıma kolaylığı, ulaşılabilirlik, zaman tasarrufu ve maliyetin düşüklüğünü saymaktadırlar.

K1 rumuzlu katılımcı, çevrim içi ve elektronik sözlüklerin üstün yönlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Sözlüğü kitap gibi taşımaktan hoşlanmıyorum. Artık günümüzde kitaplar ve sözlükler, telefon ve tabletlere uygulama olarak yüklenebiliyor. Bu sözlüğe internetten ulaşmak çok pratik. Otobüste veya derste kullanabiliyorum. Kelimeleri hızlıca buluyorum.”

Bu doğrultuda, katılımcının bu sözlükleri tercih etmesinin altında yatan sebepler arasında, taşıma kolaylığı, ulaşım ve kullanımın pratik olması ve kelimenin hızlı bir şekilde bulunması vb. gösterilebilir. K4 rumuzlu katılımcı ise basılı kelimeleri tercih etmemesinin sebebini şöyle açıklamaktadır:

“Basılı sözlüğü çok sıkıcı buluyorum. Çok fazla zaman alıyor ve kelimeye çok zor ulaşıyorum. Derse gelirken unutabiliyorum. Bu yüzden elektronik sözlük çok daha iyi. Bu sözlük de çok kolay. Kullanması rahat ve istediğim kelimeyi hemen buluyorum.”

Buna göre, çevrim içi ve elektronik sözlüklerin tercih edilmesinin nedenleri arasında basılı sözlüğün sıkıcı olarak görülmesi, zaman alması, taşıma ve kelimeye erişmedeki güçlük ve kullanım kolaylığından yoksunluk sayılabilir. Buna benzer şekilde diğer katılımcılar da “Sözlüğü mobil cihazımdan kullanmak çok kolay oluyor.”, “Basılı sözlük bana karışık geliyor ve kelimeyi bulmak çok zaman alıyor. Derste kelimeye bakarken öğretmenin anlattıklarını kaçırabiliyorum.” ve “Basılı sözlük kullanınca bazen yanımda getirmeyi unutuyorum çünkü ben çok unutkanım. Bir de bu sözlük ücretsiz. Basılı sözlükler çok pahalı.” şeklindeki ifadelerle, neden çevrim içi ve elektronik sözlükleri, basılı sözlüklere tercih ettiklerini belirtmektedirler.

Görüşmeye katılan öğrencilerin ifadelerinden, çevrim içi ve elektronik sözlükler arasında bir fark görmedikleri ve bu iki sözlük türünü ayırt etmedikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte K1 rumuzlu katılımcı, “Bazen sözlüğün web adresini unutuyorum o yüzden telefonuma not aldım. Uygulama şeklinde olsaydı daha iyi olurdu.” şeklindeki ifadesiyle sözlüğün mobil uygulama sürümünün olmasının daha faydalı olacağını belirtmektedir. Görüşmeye katılan diğer katılımcıların hemen hepsi, çevrim içi ve elektronik sözlükleri, yukarıda sayılan sebeplerden dolayı daha çok tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca katılımcılar, Türkçe öğretimi için hazırlanmış ve kendi içinde birçok üstünlüğü (kullanım, pratiklik vb.) barındıran çevrim içi ve elektronik sözlüklerin yok denecek kadar az sayıda olduğunu belirtmektedirler.

4.2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün Biçimsel Niteliğine İlişkin Görüşlerini İçeren Bulgular

Çalışmada yer alan nitel alt problem kapsamında, uygulama sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmenin beşinci aşamasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu katılımcılarının, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün biçimsel niteliğine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda, sözlüğün sahip olduğu arayüzler, arama fonksiyonu, butonlar, formlar ve bunların işlevselliği hakkında katılımcıların görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu katılımcılarının, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün biçimsel niteliğine ilişkin görüşlerine Tablo 4.20’de yer verilmiştir.

Tablo 4.20

Katılımcıların Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün Biçimsel Niteliğine İlişkin Görüşleri

5. Soruya İlişkin Katılımcı Görüşleri		
	Araştırılan Tema	Katılımcı Görüşü
K1	Sözlüğün Biçimsel Niteliği (Arayüz, Arama Çubuğu, Butonlar, Formlar)	Bu sözlük benim telefonumda çalışıyor. Aradığım kelime hemen çıkıyor. Alt bölümdeki temalara da bakıyorum. Sözlük cümle yazınca çevirmiyor, çevirse çok iyi olur, sadece kelimeler var. Bu sözlüğü kullanmak çok kolay. Sözlüğe bilgisayardan girince sosyal medya ve Türkçe ile ilgili haberler de var. Bazen bunlara bakıyorum.

K2	Benim telefonumda sözlük açılıyor ama bazen adresini unutuyorum. Uygulama şeklinde olsa daha iyi olur. Sözlükteki bütün butonlar çalışıyor. Kullanmak çok kolay. Kelimelere temalardan da bakabiliyorum ama arama çubuğuna yazınca da çıkıyor. Bilgisayardan sözlüğe çok fazla girmiyorum, genelde çoğu zaman telefonumdan kullanıyorum.
K3	Sözlüğü kullanırken internet paketimin bitmesi dışında bir sorun yaşamadım. Sözlüğü kullanmak kolay, sade bir tasarımı var. Bilgisayar ve telefonda farklı görünüyor. Telefonda görünüm daha sade. Ben hem arama çubuğundan kelimeyi aratıyorum hem de temalara bakıyorum. Bence aile, meslek gibi grupların olması faydalı. Sözlükte kelime oyunları var bazen onları oynuyorum ama bu oyunlar biraz zor.
K4	Telefonumdan sözlüğün adresini yazınca site hemen açılıyor. Kelimeyi girdiğimde resimle birlikte çıkıyor. Temalara yer verilmesi faydalı. Mesela sebze ve meyveler temasına girdiğimde oradaki bütün meyve ve sebzeleri öğreniyorum. Sözlüğü kullanmak zor değil.
K5	Telefonda sözlüğün adresini yazınca çıkıyor. Uygulama olsa daha iyi ama bunda da bir sorun yok. Kolay ve eğlenceli bir sözlük. Temalar var ve oradan da kelimelere bakıyorum. Bazen kelime oyunu oynuyorum ama o telefonda yok, sadece bilgisayarda var.

Tablo 4.20’de yer alan görüşler doğrultusunda katılımcıların %100’ü (f:5), sözlüğün tasarımının sade, kullanımının ise basit ve işlevsel olduğunu belirtmektedirler. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, sözlüğü kullanırken herhangi bir problemle karşılaşmadıkları anlaşılmaktadır. K3 rumuzlu katılımcı, sözlüğün biçimsel niteliğine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Sözlüğü kullanmak kolay, sade bir tasarımı var. Bilgisayar ve telefonumdan farklı görünüyor. Telefonda görünüm daha sade. Ben hem arama çubuğundan kelimeyi aratıyorum hem de temalara bakıyorum. Bence aile, meslek gibi grupların olması faydalı.”

Buna göre katılımcı, sözlüğün tasarımını işlevsel bulduğunu, mobil sürümünün masaüstü sürümüne kıyasla daha sade olduğunu belirtmektedir. Kullanıcının kelimelere ait bilgilere, kısmen arama çubuğunu kullanarak ulaştığı, kısmen de temalar vasıtasıyla kelimelere göz attığı anlaşılmaktadır. K5 rumuzlu kullanıcı, sözlüğün kullanımını kolay ve eğlenceli bulduğunu, temaları aktif olarak kullandığını ve zaman zaman sözlükte yer alan kelime

oyunlarını oynadığını belirtmektedir. K1 rumuzlu kullanıcı da benzer biçimde, sözlüğün kullanımını basit bulduğunu ve aynı zamanda masaüstü sürümde yer alan sosyal medya akışını takip ettiğini, haberlere göz attığını belirtmektedir.

Katılımcı görüşleri doğrultusunda (f:3), Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün biçimsel niteliğine ilişkin geliştirilmesi gereken yönleri arasında, mobil cihazlara indirilebilen ve çevrim dışı çalışma özelliği bulunan bir sürümünün tasarlanması sayılabilir. Bu sayede K3 rumuzlu kullanıcının ifade ettiği, internete erişememe gibi durumlarda, sözlüğün çevrim dışı olarak kullanılması sağlanabileceği gibi internet tarayıcısına sürekli olarak alan adresi girme zorunluluğu da ortadan kalkmış olacaktır.

4.2.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Tematik Yapısına İlişkin Görüşleri İçeren Bulgular

Araştırmanın nitel alt problemi kapsamında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu öğrencilerinin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün tematik yapısına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların kullandıkları bu sözlüğü, öğrenmenin niteliği ve söz varlığını zenginleştirme gibi hususlarda tematik yapıda olmayan sözlük türleriyle karşılaştırmaları istenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu katılımcılarının, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün tematik yapısına ilişkin görüşlerine Tablo 4.21'de yer verilmiştir.

Tablo 4.21

Katılımcıların Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Tematik Yapısına İlişkin Görüşleri

6. Soruya İlişkin Katılımcı Görüşleri	
Araştırılan Tema	Katılımcı Görüşü
Tematik Yapıya İlişkin Görüşler	K1 Sözlüğün tematik olup olmaması benim için fark etmez. Ben kelimeyi arama çubuğuna yazarak buluyorum. Temalara sadece boş zamanlarımda bakıyorum. Çünkü ders çalışırken temalara bakınca diğer kelimelere de gözüm takılıyor ve çok zaman harcıyorum.
	K2 Bu sözlüğün tematik olması benim için çok faydalı oldu. Çünkü konu ile ilgili birçok kelime bir başlık altında var. Bazen temalara bakıyorum, bazen de sadece bir kelimeye bakıyorum. Bazen tema ismini hatırlamadığımda tema başlığındaki resimlere bakıyorum.
	K3 Sözlükte istediğim temaya bakabiliyorum. Mesela mesleklere, nasıl söylendiğine bakıyorum. Boş

	zamanlarımda temalara bakmak çok faydalı, tıpkı oyun oynamak gibi. Çok sayıda tema var ve istediğim kelimeleri bulabiliyorum. Baktığım kelimeyle bağlantılı kelimelerin olduğu gruba bakınca daha çok yeni kelime öğreniyorum. Bu şekilde kelimeleri daha az unutuyorum.
K4	Temaların olması öğrenmeyi kolaylaştırıyor. Bu şekilde birkaç kelimeyi beraber öğreniyorum. Örneğin, aile temasına girince bu konu ile ilgili tüm isimleri görüyorum. Benzer kelimeler bir arada olunca daha iyi öğreniyorum.
K5	Sözlükte birçok tema var. Aile, ulaşım araçları, bitki ve hayvan vb. Temalar sayesinde başka kelimeler de öğreniyorum. Belki daha çok tema olabilir. Mesela “sağlık teması” gibi. Çünkü doktora gidince ne söyleyeceğimi bilmiyorum.

Tablo 4.21’de yer alan görüşler incelendiğinde, görüşmeye katılan katılımcıların %80’inin (f:4), tematik sözlükleri söz varlığını geliştirme sürecinde daha faydalı buldukları anlaşılmaktadır. Bir katılımcı ise tematik yapının, zaman zaman dikkat dağıtıcı olabileceğini belirtmektedir. Katılımcıların, tematik sözlükleri, genel olarak kelimeleri kendi bağlamı içinde öğrenme fırsatı sunduğu için tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcı ifadelerinden, kelimenin belirli bir bağlam içinde öğrenilmesinin, kalıcılığı arttırdığı anlaşılmaktadır. K4 rumuzlu katılımcı, sözlüğün tematik biçimde hazırlanmış olmasının getirdiği üstünlükleri şöyle ifade etmektedir:

“Temaların olması öğrenmeyi kolaylaştırıyor. Bu şekilde birkaç kelimeyi beraber öğreniyorum. Örneğin, aile temasına girince bu konu ile ilgili tüm isimleri görüyorum. Benzer kelimeler bir arada olunca daha iyi öğreniyorum.”

Bu görüş doğrultusunda kelimelerin belirli bir tema etrafında toplanmasının, öğrenmeyi olumlu anlamda etkilediği anlaşılmaktadır. K3 rumuzlu katılımcı da kavramların kategorileştirilmesinin, öğrenmeyi daha çok kolaylaştırdığı ve kalıcı hâle getirdiğini ifade etmektedir.

“Boş zamanlarımda temalara bakmak çok faydalı, tıpkı oyun oynamak gibi. Çok sayıda tema var ve istediğim kelimeleri bulabiliyorum. Baktığım kelimeyle bağlantılı kelimelerin olduğu gruba bakınca daha çok yeni kelime öğreniyorum. Bu şekilde kelimeleri daha az unutuyorum.”

K5 ve K2 rumuzlu katılımcıların tematik yapıya dair, “Sözlükte birçok tema var. Aile, ulaşım araçları, bitki ve hayvan vb. Temalar sayesinde başka kelimeler de öğreniyorum.” ve

“Bu sözlüğün tematik olması benim için çok faydalı oldu. Çünkü konu ile ilgili birçok kelime bir başlık altında var.” şeklindeki görüşleri, diğer katılımcıların ifadelerini destekler niteliktedir. Bunlara ek olarak K5 rumuzlu katılımcı, sözlükteki tema sayısının daha fazla olması gerektiğini belirtmektedir.

Sözlüğün tematik yapısına ilişkin olumlu görüşlerin aksine, K1 rumuzlu katılımcı, sözlüğün tematik yapıda olmasının, öğrenmeye herhangi bir olumlu bir etkisinin olmadığını ifade etmektedir:

“Sözlüğün tematik olup olmaması benim için fark etmez. Ben kelimeyi arama çubuğuna yazarak buluyorum. Temalara sadece boş zamanlarımda bakıyorum. Çünkü ders çalışırken temalara bakınca diğer kelimelere de gözüm takılıyor ve çok zaman harcıyorum.”

Buna göre katılımcı, temalara sadece boş vakitlerinde göz atmakta ve ders çalışma sürecinde aradığı kelimeye odaklanmaktadır. Katılımcı, çalışma esnasında temalara göz atmanın, dikkat dağıtıcı olabildiği ve bu nedenle de zaman aldığını belirtmektedir.

4.2.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözlük Kullanımıyla İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular

Araştırmada gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu öğrencilerinin, Türkçe öğretim sürecinde sözlük kullanımına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu kapsamda katılımcılara Türkçe öğrenirken, sözlük kullanmaya ihtiyaç duyup duymadıkları sorulmuştur. Katılımcıların, Türkçe öğretim sürecinde sözlük kullanımına ilişkin görüşlerine Tablo 4.22’de yer verilmiştir.

Tablo 4.22

Katılımcıların Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün Kullanımına İlişkin Görüşleri

7. Soruya İlişkin Katılımcı Görüşleri	
Araştırılan Tema	Katılımcı Görüşü
K1	Bir kelimenin ne demek olduğunu öğrenmek için sözlük kullanmak gerekir. Derslere düzenli gitmek çok önemli ama sözlükler, kelime öğrenirken çok yardımcı oluyor. Daha çok kelime öğrenmemi sağlıyor.
K2	Kelime olmadan sadece dil bilgisi öğrenmek işe yaramaz. Türkçe öğrenmek için sözlük gerekir. Her zaman kelimenin anlamını soracak kimse olmuyor. Sınıfta öğretmen var ama sınıf dışında her zaman soracak biri yok.

K3	Bence bir kelimeyi öğrenmek için sözlük kullanmak gerekir. Her kelimeyi öğretmene soramıyorum. Burada aradığım kelimeyi buluyorum ve ne demek olduğunu öğreniyorum. Sözlük olmadan kelime öğrenmek daha zor.
K4	Sözlükler olmazsa kelime öğrenmek daha zor olur. Dil öğrenmek için çok fazla kelime öğrenmeliyiz. Okul dışında sözlük olmazsa kelimeyi nasıl öğrenebilirim? Sözlük olunca kimse olmasa da kelimeyi kendi başıma öğrenebilirim.
K5	Sözlük kullanmak gerekir çünkü öğretmen dersteyken her zaman sorularımıza cevap veremiyor. Bazen biz çok kelime sorunca “Ben sözlük müyüm?” diyor. Ders kitabında ise kelimelerin anlamı yazmıyor. Bu yüzden sözlükle kendi başıma kelimenin anlamını kolayca öğrenebilirim.

Tablo 4.22’ye göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu katılımcılarının görüşleri incelendiğinde, öğretim sürecinde sözlük kullanımının gerekli olduğu konusunda bir fikir birliğinin (f:5) söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların tamamı, dil öğretiminde söz varlığının geliştirilmesinin dil bilgisi öğrenmek kadar önemli olduğunu ve sözlük kullanmanın bağımsız olarak öğrenmeyi sağladığını ifade etmektedirler. K1 rumuzlu kullanıcı, derslere düzenli gitmenin dil gelişimi için önem taşıdığını ancak sözlüklerin, kelime öğrenme konusunda önemli bir ders materyali olduğunu belirtmektedir. K5 rumuzlu kullanıcı, söz varlığını geliştirmede sözlüğün rolünü şu şekilde ifade etmektedir:

“Sözlük kullanmak gerekir çünkü öğretmen dersteyken her zaman sorularımıza cevap veremiyor. Bazen biz çok kelime sorunca “Ben sözlük müyüm?” diyor. Ders kitabında ise kelimelerin anlamı yazmıyor. Bu yüzden sözlükle kendi başıma kelimenin anlamını kolayca öğrenebilirim.”

Buna göre, öğretim sürecinde öğretmen ve ders kitabı gibi unsurların, kelime öğrenmek için her zaman en iyi seçenek olmadığı görülmektedir. Bu durumda sözlüklerin, diğer öğretim öğelerinden bağımsız olarak kişinin söz varlığını geliştirebilmesi için iyi bir materyal olduğu söylenebilir. K4 rumuzlu katılımcının sözlük kullanımına ilişkin görüşü ise şu şekildedir:

“Sözlükler olmazsa kelime öğrenmek daha zor olur. Dil öğrenmek için çok fazla kelime öğrenmeliyiz. Okul dışında sözlük olmazsa kelimeyi nasıl öğrenebilirim? Sözlük olunca kimse olmasa da kelimeyi kendi başıma öğrenebilirim.”

Yukarıdaki ifadeden, bir dili öğrenmek için bireylerin söz varlığının gelişiminin kritik öneme sahip olduğunu, sözlüklerin ise bu gelişimin önemli birer parçası olarak sınıf dışında

bağımsız olarak öğrenmeye yardımcı oldukları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde K2 rumuzlu kullanıcı, kelime bilgisi olmadan tek başına dil bilgisi kurallarını öğrenmenin yetmeyeceğini, K3 rumuzlu kullanıcı ise sınıfta öğretmenin, kelime öğrenmede sürekli olarak bir başvuru kaynağı olamayacağını belirtmekte ve sözlük kullanmanın dil öğretiminin önemli bir bileşeni olduğunu ifade etmektedirler.

4.2.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük Kullanıcılarının Memnuniyetine İlişkin Görüşleri İçeren Bulgular

Araştırmanın son nitel alt problemi kapsamında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu öğrencilerinin, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük kullanıcılarının memnuniyetine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu kapsamda kullanıcıların sözlüğe ilişkin genel memnuniyetleri ve sözlüğü başka kullanıcılara tavsiye edip etmedikleri sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların sözlüğe ilişkin bu konudaki görüşlerine Tablo 4.23'te yer verilmiştir.

Tablo 4.23

Katılımcıların Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'e İlişkin Memnuniyetleri

8. Soruya İlişkin Katılımcı Görüşleri		
Araştırılan Tema		Katılımcı Görüşü
K1	Katılımcıların Memnuniyetine İlişkin Görüşler	Sözlüğü kesinlikle tavsiye ederim. Bu sözlüğü hazırlayanlara teşekkür ederim.
K2		Evet, tavsiye ederim. Bu sözlük çok kullanışlı. Türkçe öğrenen herkese lazım.
K3		Bu sözlük kelime öğrenmek için bana yardımcı oldu. Herkese tavsiye ederim.
K4		Ben bütün arkadaşlarıma tavsiye edeceğim. Türkçe öğrenirken bu sözlükten çok faydalandım.
K5		Tavsiye ediyorum. Kelime öğrenmek için sözlük kullanmak gerek. Bu sözlükteki resimler kelime öğrenmemi kolaylaştırdı.

Tablo 4.23'e göre, görüşmeye katılan deney grubu katılımcılarının %100'ü (f:5), Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ü başlangıç dil düzeyindeki kullanıcılara tavsiye ettiklerini belirtmektedirler. Katılımcılar, sözlüğü kullanışlı ve faydalı olarak nitelendirmekte, öğrenmeye yardımcı bir materyal olarak görmekte ve sözlük kullanımının gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar.

Araştırmanın nitel alt problemi kapsamında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede şimdiye dek, sözlüğe ilişkin biçimsel ve anlamsal bilgiler, kelime öğrenme ve kalıcılık, sözlüğün dili, sözlüğün kullanım ortamı, tematik yapısına ilişkin görüşler, biçimsel niteliği, sözlük kullanımı ve kullanıcı memnuniyetine yönelik görüşler olmak üzere sekiz soruya cevap aranmış, ulaşılan bulgular detaylı şekilde raporlanmıştır. Aynı zamanda nicel alt problemlere ilişkin bulgulara da yer verilmiş, analiz sonuçları ayrıntılı olarak sunulmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular, sonuç bölümünde tartışılmış, bu kapsamda araştırmacı tarafından birtakım önerilere yer verilmiştir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmacı tarafından hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisine ilişkin nicel ve nitel bulgulardan elde edilen sonuçlar bütünleştirilerek sunulmuş ve ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlar ve araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda, araştırmacı tarafından birtakım önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün temel düzeydeki (A1) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgular, alanyazın doğrultusunda tartışılmış, alt problemlere ilişkin tartışmalara ve sonuca sırasıyla yer verilmiştir.

5.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün Kelime Öğrenme Düzeyine Olan Etkisinin Belirlenmesinde Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç

5.1.1.1. Birinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi “Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut yaklaşımlara dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Araştırma doğrultusunda hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün, temel düzey (A1) Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisi ölçülmeden önce, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney ve kontrol gruplarının Türkçe dil düzeylerinin denk olup olmadığı iki aşamada incelenmiştir.

Birinci aşamada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen bireyler Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) Türkçe Yeterlilik Sınavına tâbi tutulmuştur. Bu sınavdaki bölümler, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine uygun olarak hazırlanmaktadır. Avrupa Birliği tarafından ortaya konulan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR), Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanması için temel oluşturmakta, aynı zamanda dil öğrenenlerin, bildirişimsel gereksinimlerini karşılamak için neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiğini, kapsamlı olarak betimlemektedir (CEFR, s. 11). Bu doğrultuda, Türkiye’de üniversiteler ve özel kuruluşlar bünyesinde açılan dil kurslarının önemli bir bölümü, belirlenen bu ölçütlere göre faaliyet göstermektedir. Öğretimin ilk basamağı ise A1 ve A2 temel dil düzeyleri ile başlamakta, B1 ve B2 orta düzey, C1 ve C2 ileri düzey olarak devam etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen bireyler Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER), Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine uygun olarak hazırlanan düzey belirleme sınavına tâbi tutulmaktadır. Bu sınavdan alınan puana göre dil eğitiminin yapılacağı kurlar belirlenmektedir. Tüm düzeylerdeki eğitimlerin bitirilmesi ve yapılan yeterlilik sınavında başarılı olunması kaydıyla kursiyerler, Türkçe dil yeterlilik belgesini almaya hak kazanmaktadırlar. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencileri de kurs öncesinde yapılan Türkçe Yeterlilik Sınavı sonucuna göre dil sınıflarına ayrılmıştır. İkinci aşamada ise, çalışma gruplarının birbirine yakın dil düzeylerinde olduğunun araştırmacı tarafından teyidi için kelime bilgisi ön testi uygulanmıştır. Bu test, eşleştirme, boşluk doldurma, bulmaca ve grubun dışında kalan sözcüğü bulma türündeki soruların yer aldığı, katılımcıların Türkçe kelime bilgi düzeylerini tespit etmeye yarayan bir ölçme aracıdır. Ön teste ilişkin puanlar incelendiğinde deney grubu katılımcılarının soruları doğru cevaplama oranının %30.1, kontrol grubunun ise %32.1 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre kontrol grubu katılımcılarının, deney grubuna kıyasla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki gruptaki katılımcıların, kolay düzeydeki sorulara ilişkin doğru cevaplarının daha fazla olduğu ve bu soruların genellikle eşleştirme türündeki sorulardan oluştuğu tespit edilmiştir. Buna göre uygulanan ön test sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında test öncesinde yapılan Türkçe Yeterlilik Sınavının etkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda her iki grubun demografik yapısının çoğunlukla Asya ve Afrika bölgelerinden gelen katılımcılardan

oluşması, bunların gruplar içinde benzer oranlarda dağılım göstermesi de bir diğer etken olarak gösterilebilir.

5.1.1.2. İkinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın ikinci alt problemi, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklindedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük aracılığıyla yapılan uygulama sonrasında deney grubundaki katılımcıların, ön test ve son test sonuçlarının grup içi karşılaştırmasında, Türkçe kelime bilgisi düzeylerinin arttığı görülmüştür. Deney grubu katılımcılarının son testte yer alan soruları doğru cevaplama oranı %84.8'dir. Bu oran ön testte %30.1'dir. Bu sonuca göre ön test uygulamasına kıyasla deney grubu katılımcılarının, kelime öğrenmeye ilişkin başarıları önemli oranda artış göstermiştir. Katılımcıların, son test uygulamasında kolay, orta ve zor düzeydeki soruların genelinde yüksek başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Ön test puanları ile karşılaştırıldığında, katılımcıların özellikle orta ve üstbilişsel becerilerin kullanımını gerektiren zor düzeydeki soruları cevaplamadaki başarı oranlarının yüksekliği göze çarpmaktadır. Katılımcılar, eşleştirme, grubun dışında kalan sözcüğü bulma, bulmaca ve cümle tamamlama türündeki sorularda kayda değer bir başarı sağlamışlardır. Bu kapsamda deney grubu katılımcılarının ön test ve son test grup içi karşılaştırmasında kullanılan ilişkili örneklem t-testi sonucuna göre de grup içi anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Bu sonuç, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük aracılığıyla yapılan öğretimde, deney grubu katılımcılarının kelime bilgi düzeylerini önemli ölçüde arttırdığını göstermektedir.

Bireyin yabancı bir dilde konuşabilmesi ve karşıdaki insanı doğru şekilde anlayabilmesi için dört temel dil becerisine kaynaklık eden kelime bilgisinin yeterliliği son derece önemli bir ön koşuldur. Uygulama sonrasında yapılan analizler, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubundaki katılımcıların kelime bilgi düzeylerinin artırılmasında etkin bir rol oynadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Türkçe öğretiminde yardımcı ders materyali olarak kullanılan sözlüğün, görsel ve işitsel işlevlere sahip olmasının, bu sonuca ulaşmada önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Alanyazındaki kaynaklar, öğretim sürecinde kullanılan duyu organlarının sayısının artmasıyla, öğrenmeye ilişkin başarının da doğru orantılı şekilde arttığını ortaya koymaktadır. Johnson (1946, s. 404) çalışmasında, kelime öğretiminde kullanılan görsel ve

işitsel materyaller, kelimeye ilişkin bilgi, telaffuz, dil bilgisi gibi dilin birçok yönünün öğrenilmesini kolaylaştırdığı, ayrıca toplumun tarih, coğrafya, müzik, ekonomi, yaşam standartları ve gelenekleriyle ilgili pek çok bilgiyi edinmede ve bunlara ilişkin olumlu tutum geliştirmede de önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Son yıllarda teknolojinin gelişmesi ve internet ağının yaygınlaşması ile birlikte, görsel ve işitsel materyallerin kelime öğretiminde kullanımında bir artış görülmektedir. Bu durum; kalın, büyük ve taşınması zor olan basılı sözlüklerin, bir anlamda dönüşüme uğramasına, görsel ve işitsel yönden desteklenen uygulamalarla bilgisayarda, tabletlerde ve cep telefonlarında yer edinmeye başlamasına neden olmuştur (Kuşçu, 2017, s. 292). Günümüzde Oxford, Cambridge, Collins ve Merriam-Webster gibi önemli yayıncılar tarafından, standart sözlüklerin yanı sıra, görsel sözlüklerin hazırlanması ve mobil sürümlerinin de kullanıma sunulması buna örnek olarak gösterilebilir.

Sözlüklerde görsel girdilere yer verilmesi, insan beyninin çalışma sistemi ile de doğrudan ilgilidir. Görsel sözlükler hem bilgilendirici hem de ayırt edici olarak, nesnelerin ve sahnelerin düşük ve orta düzeyde gösterimlerine izin veren görüntü yamaları içermektedir. Araştırmalar, beynin yoğun olarak çalışan öğrenme alanlarının, görsel sözlüklere karşı duyarlı olduğunu göstermektedir (Jegou, Perronin, Douze, Sanchez, Perez ve Schmid, 2012; Ramakrishnan, Scholte, Groen, Smeulders ve Ghebreab, 2015). Çalışma kapsamında hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te, görsel girdilerin yanı sıra sözel girdilere de yer verilmiştir. Sözel ve imgesel kodlar, bağımsız ve işlevsel yapıları sayesinde hatırlama üzerinde birikimli bir etki yaratmasından dolayı, belleği destekleyici bir rol oynamaktadır (Burak, 2016, s. 15). İkili kodlama teorisi bağlamında belirtilen bu görüş ve çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, sözlükte, kelimelere ilişkin görsellere ve sesletime aynı anda yer verilmesinin, öğrenciler açısından kelimeleri daha etkin ve kalıcı biçimde öğrenmeyi sağladığı söylenebilir. Bu yönüyle alanda yapılan bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, mevcut araştırmadan elde edilen sonuçları destekleyici niteliktedir.

Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz varlığı üzerindeki etkisinde, görsel ve işitsel girdiler dışında, kullanılan tanımlama ve örnekler, önemli bir rol oynamaktadır. Tek dilli sözlük kullanıcıları, madde başı kelimelerin tanımlanması konusundaki deneyimlerinden genellikle memnun kalmamaktadırlar. Bunun nedeni, zaman zaman döngüsel tanımlamalara yer verilmesi veya bir sözcüğün anlamına bakıldığında anlaşılmayan bir açıklamayla karşılaşmalarından kaynaklanmaktadır (Neubauer, 1984, s. 117). Bu sebeple, sözlüklerde kullanılan tanımların ve örneklerin,

öğrencinin ihtiyacına ve dil düzeyine uygun olarak hazırlanması ve mümkün olduğunca anlam karmaşasından uzak olması, öğrenmeyi ve öğrenilenleri bellekte tutmayı kolaylaştırmaktadır. Bu noktada “öğrenci ihtiyaçlarına” atıf yapılması ve tanımlama ile örneklendirmelerin bu çerçevede düzenlenmesinin nedeni, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün “öğrenci sözlüğü” olarak hazırlanmasıdır. Madde başı kelimeler tanımlanırken, kısıtlı ve basitleştirilmiş bir dilin kullanılması, öğrenci sözlüklerinin en belirgin özelliklerindendir. Bu sözlükler, öğrencilerin dilsel üretim için gerekli olan kodlamaları yapabilmeleri amacıyla çok sayıda örnek cümle ve eş dizim içermektedir. Öte yandan öğrenci sözlüklerinde, tarihsel ve etimolojik veriler, öğrenciler için çok yararlı olmadığından kapsam dışında tutulmaktadır (Heuberger, 2016, s. 25). Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün, uygulamanın yapıldığı deney grubu katılımcılarının kelime bilgi düzeylerinin artmasında, önemli bir etkisinin olduğu değerlendirilmektedir.

5.1.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Mevcut yaklaşımlara dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı ön test–son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Üçüncü alt problem kapsamında ulaşılan bulgulara göre kontrol grubundaki katılımcıların ön test ve son test puanları arasında grup içi anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Kontrol grubu katılımcıları, uygulama süresince genellikle iki dilli ve basılı nitelikteki sözlükleri kullanmışlardır. Sekiz haftalık öğretim süreci sonunda, kontrol grubundaki katılımcıların ön test ve son test grup içi karşılaştırmasında, Türkçe kelime bilgisi düzeylerinin arttığı görülmüştür. Katılımcıların son testte yer alan soruları doğru cevaplama oranı %76.9’dur. Bu oran ön testte %32.1’dir. Bu sonuca göre ön test uygulamasına kıyasla deney grubu katılımcılarının, kelime öğrenmeye ilişkin başarılarında artış meydana gelmiştir. Katılımcıların, son test uygulamasında kolay ve kısmen orta zorluk düzeyindeki sorularda başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Ön test puanlarına kıyasla, katılımcıların özellikle orta düzeydeki sorulara ilişkin başarıyı artırdıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar, eşleştirme, bulmaca ve cümle tamamlama türündeki sorularda başarılı olmuşlardır. Buna göre, kontrol grubu katılımcılarının ön test ve son test grup içi karşılaştırmasında kullanılan ilişkili örneklem t-testi sonucuna göre, grup içi anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Bu sonuç,

yapılan öğretimde kontrol grubu katılımcılarının kelime bilgi düzeylerinin arttığının bir göstergesidir.

Kontrol grubundaki katılımcıların Türkçe kelime bilgi düzeylerine ilişkin ön test ile son test puanları arasındaki artışın, deney grubu katılımcılarına kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. 5.1.1.4.). Bu sonucun oluşmasında, sözlüğün temel özelliklerinin (görsellik, tematiklik, tanımlama ve örneklendirmeler vb.) yanı sıra, tek dilli olarak hazırlanmış olmasının önemli bir etkisi bulunmaktadır. Yabancı dil öğretiminde iki dilli sözlüklerin tek dilli sözlüklere kıyasla birtakım sınırlılıklarının bulunduğu bilinmektedir. İki dilli sözlükler, öğrencilerin doğrudan yabancı dilde düşünmeye çalışmak yerine anadilden çeviri yapma eğilimlerini güçlendirmektedir. Bu sözlükler, öğrencilerin kelime düzeyinde birebir ilişkiye olan inancını pekiştirmekte, iki dil arasında kelimelerin sözdizimsel davranışlarını tanımlamakta yetersiz kalmaktadır. Ayrıca iki dilli sözlüklerin, öğrencilere daha fazla yardımcı olan sıklık veya geniş kullanım aralığı gibi ilkelerden ziyade kelimelerin tarihsel gelişimi üzerine yoğunlaşması da diğer bir sınırlılık olarak görülmektedir (Thompson, 1987, s.282). Söz konusu tespitler, sözlükbilim ve yabancı dil öğretimi alanında yapılan birçok çalışmada elde edilen, tek dilli sözlüklerin iki dilli sözlüklere göre daha faydalı olduğuna ilişkin verileri destekler niteliktedir (Atkins ve Knowles, 1990; Harmer, 2007; Laufer ve Aviad, 2006; Scholfield, 2005). Bu nedenle yabancı dil öğretiminde, uzmanlar ve öğretmenler tarafından tek dilli sözlüklerin kullanımı daha fazla teşvik edilmektedir. Başlangıçta alışılsması zor gibi görünse de tek dilli sözlüklerin, kelime öğrenmeye ilişkin katkısının, iki dilli sözlüklere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Tek dilli ve iki dilli sözlüklerin karşılaştırılmasına ilişkin bu saptamalar, deney ve kontrol grubu katılımcılarının ön test ve son test başarı puanları arasındaki farkı açıklayan etmenlerden biri olarak görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının son teste ilişkin başarıları, dördüncü alt problem bağlamında gruplar arası boyutta karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

5.1.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut yaklaşımlara dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde yapılan sekiz haftalık Türkçe öğretimi sonucunda her iki

grubun kelime bilgi düzeylerinde belirli ölçülerdeki artışın olması, beklenen bir sonuçtur. Burada önemli olan, gelişimin hangi grup lehine ve ne düzeyde olduğu konusudur. Deney grubu katılımcılarının kelime bilgisi ön testine ilişkin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 62.6 iken, son test için bu oranın 176.5 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu katılımcılarının kelime bilgisi testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) ise ön test için 66.8 iken son test için 160.0'dır. Her iki grup incelendiğinde deney grubundaki ortalama artış 113.9 puan iken, kontrol grubunda bu rakam 93.2'dir. Öte yandan, teste ilişkin doğru cevap yüzdeleri ele alındığında deney grubunun %84.8, kontrol grubunun ise %76.9 oranında başarılı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubunun kolay, orta ve zor düzeydeki tüm soru türlerinde, kontrol grubunun ise yalnızca kolay ve kısmen orta zorluktaki sorularda başarı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grubun da aynı şartlarda ve aynı öğretim planı doğrultusunda, aynı öğretim elemanlarından ders aldıkları göz önüne alındığında, deney grubu lehine bir farkın oluşmasında Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün önemli etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Son test uygulaması sonrasında yapılan istatistiksel analizler, ulaşılan bu sonuçları destekler niteliktedir.

Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük aracılığıyla yapılan uygulama sonrasında, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların ön test ve son test başarı puanlarına ilişkin gruplar arası karşılaştırmada, bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Test sonucunda elde edilen anlamlı farklılığın oluşmasında Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün etkisinin belirlenebilmesi amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Buna göre araştırmada bağımlı değişkenden, var olan diğer değişkenlerden kaynaklı etkiler çıkarıldığında gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük kullanılarak yapılan Türkçe öğretiminin, katılımcıların Türkçe kelime bilgi düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Şimdiye dek elde edilen sonuçlar, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün, katılımcıların Türkçe kelime bilgisi düzeylerine olan etkisini göstermekle birlikte bu etkinin kaynağını tespit edebilmek açısından önemlidir. Söz konusu etki, kelime öğretimine ilişkin yeni yaklaşımların sözlüğün tasarımında birebir olarak kullanılması ile ilişkilendirilmektedir. Bilindiği üzere kelime bilgisi, bir dili konuşabilmek için gerekli temel bileşenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Kelimeler olmaksızın, bireylerin dört temel dil becerisini kullanarak iletişim kurabilmesi mümkün değildir. Bu nedenle, yabancı dilde söz varlığının geliştirilmesine ilişkin doğru ve etkili yaklaşımların kullanılması öğretim sürecinde

belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda eğitimde, teknolojik alt yapının kurulmasıyla birlikte, yabancı dil alanında görsel ve işitsel materyaller aracılığıyla yapılan kelime öğretiminin son yıllarda oldukça yaygınlaştığı görülmektedir. Görsel ve işitsel girdilerin dil öğretimi alanında kullanılmaya başlanması bilişsel yaklaşımın yaygınlaşmasıyla paralellik göstermektedir. Bilişsel yaklaşımın benimsenmeye başlamasıyla birlikte, insan beyninin öğrenmeye ilişkin işleyişi daha detaylı biçimde araştırılmış, ortaya çıkan bulgular neticesinde yeni öğrenme yaklaşımlarının geliştirilmesi mümkün hâle gelmiştir.

Bu çerçevede, Derlem Tabanlı Görsel Sözlük'ün tasarımında, temel alınan kuramlardan biri bilişsel yaklaşım esas alınarak ortaya konulan İkili Kodlama Teorisidir. Bu teori sözel ve sözel olmayan kodlar arasında önemli bir ayrım yapmaktadır. Sözel kodlar konuşma ve yazma da dâhil olmak üzere her türlü dilsel formun temsil edilmesi ve işlenmesini, sözel olmayan kodlar ise zihinsel imgelerin, nesnelerin, olayların ve durumların temsil edilmesi ve işlenmesini kapsamaktadır (Sadoski, 2005, s. 222). Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sözlükte kullanılan görsel ve işitsel öğelerin, ikili kodlama teorisinde söz edildiği üzere, kelime öğrenmeyi kolaylaştırma ve kalıcı hâle getirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, İkili Kodlama Teorisinin yabancı dilde kelime öğretimi üzerindeki etkisine ilişkin yapılan araştırmaları destekler niteliktedir. Kanellopoulou ve arkadaşları (2019) ikili kodlama teorisinin, öğrenciler için uygun dil öğretim ortamlarının yaratılmasına katkı sağladığını ve bu bağlamda geliştirilen görsel ve işitsel materyallerin (resim, ses, video vb.), kelime öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedirler. Yanasugondha (2017) ikili kodlama teorisinin kelime öğrenme üzerindeki etkisini ele aldığı çalışmada, bu teoriye dayalı olarak kullanılan dilsel ve görsel girdilerin öğrencilerin söz varlığına olan etkisinin kelime öğretimi açısından umut verici olduğunu ifade etmektedir.

Derlem Tabanlı Görsel Sözlük'ün tasarımında temel alınan kuramlardan bir diğeri, Mayer tarafından ortaya konulan Çoklu Ortamla Öğrenme Teorisidir. Günümüzde teknolojinin eğitim alanına girmesi ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bu yeniliklerin kullanılmaya başlanmasıyla birlikte öğretimin niteliği de artmaktadır. Çoklu medyanın ve grafiksel görüntülerin, yeni bilgi oluşturmak için önceki bilgilerle bütünleştiğini ve buna dayalı olarak sözel ve görsel zihinsel temsiller ürettiği esasına dayanan bu teoriye (Moreno ve Mayer, 2000) dayalı olarak Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük, çevrim içi ortamda kullanıma sunulmuştur. Böylece görsel ve işitsel materyallerin herhangi bir kapasite sınırlaması olmaksızın kullanımını kolaylaştırarak öğrenmenin yararlılığının arttırılması sağlamıştır. Sözlüğün yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime bilgi düzeylerinin gelişimine olan

etkisinin, çoklu ortamla öğrenmenin kelime öğrenmeye ilişkin sağladığı yarara ilişkin yapılan araştırmaları desteklediği görülmektedir (Gürkan, 2018; Kim ve Gilman, 2008; Nasab ve Fazilatfar, 2016; Plass, Chun, Mayer ve Leutner, 1998). Gerek İkili Kodlama Teorisi, gerekse de buna buna bağlı olarak sonraki süreçte ortaya konulan Çoklu Ortamla Öğrenme Teorisi, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün geliştirilmesinde tercih edilen yararları gözlemlenen bilişsel öğrenme yaklaşımlarıdır.

Bilişsel öğrenme yaklaşımlarının yanı sıra, sözlük hazırlamada kullanılan en önemli araçlardan biri de derlemlerdir. Derlem dilbilim alanında geliştirilen kaynaklar, araçlar ve teknikler, kelime öğretimi konusunda yapılan birçok çalışmada önemli bir rol oynamaktadır (Anthony, 2017, s. 79). Günümüzde sözlük hazırlarken sözlükbirimlerin belirlenmesi sürecinde, dil uzmanlarının veya dilbilimcilerin sezgisel bilgiye dayanan çıkarımları yerine bilgisayar destekli derlem çalışmaları kullanılmaktadır. Kelimelerin kullanım alanlarını ve sıklıklarını sunması açısından bilgisayar tabanlı derlem, çok daha güvenilir veri kaynaklarıdır. Türkiye ölçeğinde ise bu çalışmaların yeterli şekilde yapıldığını söylemek güçtür. Ülkemizde derlem dilbilim çalışmalarının geç dönemlerde başlaması, Türkçe derlemelerin sınırlı olmasının başlıca sebeplerinden sayılabilir. Bu tür çalışmaların olgunlaşmasının uzun yıllar alması, hatırı sayılır bir bütçe gerektirmesi, iş birliği ve işgücünü beraberinde getirmesi de diğer sebeplerden birkaçı olarak görülebilir. Bu çerçevede mevcut derlem incelenmiş ve Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük hazırlanırken Türkçe için geliştirilmiş en kapsamlı derlemlerden biri olan Türkçe Ulusal Derlemi'ne başvurulmuştur. Kelimeler, derlemdeki sıklıkları referans alınarak öğrencilerin dil düzeyine uygun olarak seçilmiş ve gündelik yaşamdaki iletişim ihtiyacına cevap verebilecek şekilde sözlükte yer verilmiştir. Derlem kullanımının bir sonucu olarak DTGTS, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların kelime bilgi düzeylerinin gelişimine ve kalıcılığın sağlanmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Bu sonuç, Binkai (2012), Paker ve Ergül Özcan (2017) ve Qilichevna (2020) tarafından yapılan derlem destekli kelime öğretimi araştırmalarını destekler niteliktedir.

Sözlük hazırlama sürecinde, üzerinde önemle durulan konulardan bir diğeri de sözlükbirimlerin düzenlenmesidir. Bu aşamada sözlük kullanıcılarının ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, tanımların herkes tarafından anlaşılabilir düzeyde yalın kelimelerden (tanımlayıcılar) oluşturulması ve kendi içinde tutarlılık göstermesi gerekmektedir (Günay, 2007). Bu ölçütün, tanımlanan sözcüğün kullanıcı açısından daha iyi anlaşılmasını ve kendi bağlamına oturtulmasını sağlayan örnekler için de geçerli olduğu

söylenbilir. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük hazırlanırken, tanımlar ve örneklerin sözlükbilimin belirlediği ilkelere uygunluk esas alınmıştır. Tanımlar ve örnekler düzenlenirken cümlelerin açık, sade, anlaşılır olmasına, döngüsellik içermemesine ve sözlükte yer alan madde başı kelimelerin sadece temel anlamlarına yer verildiğinden, bağlamın da buna uyumluluk göstermesine dikkat edilmiştir. Tanım ve örnekleri bu ölçütlere uygun şekilde düzenlemenin, sözlük kullanıcıları açısından öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve Türkçe öğrenmeye karşı olumlu davranış ve düşünceler geliştirmesine katkıda bulunduğu söylenbilir. Bununla birlikte, şimdiye dek açıklanan tüm bu etkenler, sözlüğün çağdaş kelime öğretim yaklaşımlarına uygun olarak hazırlanmasının, yapılan uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundaki katılımcıların ön test ve son test başarı puanlarına ilişkin gruplar arası karşılaştırmasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmasında etkili olduğunu göstermektedir.

5.1.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin kalıcılık başarı puanlarına ilişkin grup içi karşılaştırmasında, ilişkili örneklem t-testi sonucuna göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuca göre Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kullanıldığı deney grubunda, kelime öğretimine ilişkin kalıcılığın sağlandığı görülmektedir. Katılımcılar, son test uygulamasında eşleştirme, grubun dışında kalan sözcüğü bulma, bulmaca ve cümle tamamlama türündeki sorularda daha başarılı olmuşlar, kalıcılık testi uygulamasında da bu başarıyı sürdürmüşlerdir. Öte yandan katılımcıların aile, meslekler, kıyafetler, saat, yiyecek ve içecekler, bahçe ve bitkiler temalarında yüksek başarı gösterdikleri görülmektedir.

Deney grubu katılımcılarının kalıcılık testindeki soruları doğru cevaplama oranı %87’dir. Bu oran son testte ise %84.8’dir. Buna göre son test uygulamasına kıyasla, deney grubu katılımcılarının başarıları artış göstermiştir. Katılımcıların, kalıcılık testinde kolay, orta ve zor düzeydeki soruların tamamında yüksek başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca son test puanları ile karşılaştırıldığında, katılımcıların üstbilişsel becerilerin kullanımını gerektiren zor düzeydeki soruları cevaplamaya ilişkin başarılarının arttığı belirlenmiştir.

DTGTS aracılığıyla yapılan öğretimin, kelimeleri akılda tutmaya imkân tanınması neticesinde daha ileri kurlarda, öğrencilerin bunun üzerine yeni bilgiler eklemesini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Sorular ve yapılan istatistiki analizler, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük aracılığıyla yapılan öğretimin, deney grubu katılımcılarında Türkçe kelime öğrenmeye ilişkin kalıcılığı sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Deney grubuna ilişkin bu başarıda, gruptaki olgunlaşma etkisinin kısmen rol oynadığı düşünülebilir. Ancak bununla birlikte, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'teki görsel ve işitsel öğelerin, madde ve örneklemelerdeki sadeliğin, derlem sayesinde gündelik hayatta sıkça kullanılan kelimelerin seçiminin ve sözlüğün kolay kullanımı ile ulaşılabilirliğinin büyük ölçüde etkisinin olduğu düşünülmektedir.

5.1.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Mevcut yaklaşımlara dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, mevcut yaklaşımlara dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu katılımcılarının kelime öğrenme düzeylerine ilişkin kalıcılık başarı puanlarının grup içi karşılaştırmasında, ilişkili örneklem t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kontrol grubu katılımcılarının kalıcılık puanlarının ortalamasında, son teste kıyasla yaklaşık iki puanlık bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, kontrol grubu katılımcılarına başlangıç dil düzeyinde yapılan Türkçe öğretiminde, kelime öğrenmeye ilişkin kalıcılığın sağlanamadığı görülmektedir. Katılımcılar, son test uygulamasında eşleştirme ve bulmaca, kalıcılık testi uygulamasında ise buna ek olarak boşluk doldurma türündeki sorularda başarılı olmuşlardır. Öte yandan katılımcıların hava durumu, ülkeler, yerler ve renkler temalarında yüksek başarı gösterdikleri görülmüştür. Bu açıdan kontrol grubu katılımcılarının, kalıcılık testinde genellikle kolay düzeydeki sorularda yüksek başarı gösterdikleri tespit edilmiştir.

Mevcut yaklaşımlara dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubundaki katılımcıların, kelime öğrenmeye ilişkin kalıcı bir başarı gösterememesinde, katılımcıların sözlük kullanımı konusundaki tutumları ve kullanılan sözlüklerin hedef kullanıcı kitlesinin ihtiyaçlarına cevap verememesinin önemli ölçüde etkili olduğu söylenebilir. Sözlükbilim ilkeleri doğrultusunda özellikle başlangıç düzeyi kullanıcı ihtiyaçlarını temel alan sözlüklerin yeterli ve nitelikli olmayışı, bu dil düzeyi için hazırlanmış mevcut sözlüklerin çoğunlukla görsel ve

işitsel öğeleri içermemesi, tanımlama ve örneklendirmelerin düzeye uygun olmayışı, sadece basılı şekilde kullanıma imkân tanınması ve yabancı dil öğrenenler için kullanıcı dostu olarak tasarlanmayışı, kelimelere ilişkin kalıcılığın sağlanmasının önündeki engellerden bazılarıdır. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testine ilişkin başarıları, yedinci alt problem bağlamında gruplar arası boyutta karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut yaklaşımlara dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerine ilişkin akademik başarı kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Çalışmada yedinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük aracılığıyla yapılan uygulama sonrasında, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların kalıcılık testi puanlarına ilişkin gruplar arası karşılaştırmada, bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kalıcılık testinden elde edilen puanlara ilişkin Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün etkisinin belirlenebilmesi amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük kullanılarak yapılan öğretimin, deney grubundaki katılımcıların kelime öğrenmeye ilişkin kalıcılığı sağlamasında etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun kelime bilgisi son testine ilişkin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 176.5 iken, kalıcılık testi için bu oranın 181 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu katılımcılarının kelime bilgisi testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) ise son test için 160 iken, kalıcılık testi için 157.9’dur. Bu sonuca göre, deney grubunun kalıcılık testi puan ortalamasında, 4.5 puanlık bir artış görülürken, kontrol grubunda 2.1 puanlık bir düşüş görülmektedir. Öte yandan, deney grubu katılımcılarının, kalıcılık testinde yer alan sorulara %87, kontrol grubu katılımcılarının ise %75.9 oranında doğru cevap verdikleri tespit edilmiştir. Bu oran, deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testine ilişkin doğru cevap oranlarının, kontrol grubuna kıyasla yaklaşık %11 daha fazla olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki katılımcıların kolay, orta ve zor düzeydeki soruların tamamında yüksek başarı gösterdikleri belirlenirken, kontrol grubundaki katılımcıların sadece kolay ve kısmen orta düzeydeki sorularda yüksek başarı gösterdikleri tespit edilmiştir.

Yapılan kelime öğretimine ilişkin kalıcılığın sağlanmasında, deney grubu lehine anlamlı farkın ortaya çıkmasında, sözlükteki görsel ve sözel girdilerin önemli ölçüde etkisi bulunduğu düşünülmektedir. Öğrenciler kelimeleri hem sözel hem de görsel olarak kodladıklarında, onları daha iyi hatırlamakta ve daha uygun şekilde kullanmaktadırlar (Yoshii, 2006, s. 87). Bu bağlamda Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te yer alan görsel ve işitsel öğelerin, kelime öğrenmeye ilişkin kalıcılığı sağlamada son derece etkili birer araç olması, bu sonucun ortaya çıkmasında belirleyici rol oynamaktadır. Kelime öğretimi üzerine yapılan araştırmaların önemli bir bölümü, ikinci dil öğretiminde görsel ve işitsel araç kullanımının, kelimelerin uzun süreli belleğe kaydedilmesinde, gerektiğinde geri çağırılmasında ve bu sayede kalıcılığın sağlanmasında etkili olduğunu göstermektedir (Ghader ve Bahlooli Niri, 2016; Sabet ve Shalmani, 2010; Snyder ve Colón, 1988; Sola, 2014).

Sözlükte görsel ve işitsel unsurların yanı sıra, kelimelerin tematik bağlam içinde verilmiş olmasının, kalıcılığı sağlayan etkenlerden bir diğeri olduğu söylenebilir. Kelime öğretiminde tematik kümelerin kullanılması, sözlüksel öğelerin kalıcılığının sağlanmasına katkıda bulunmaktadır (Tinkham, 1997). Araştırmada deney grubu katılımcılarıyla yapılan görüşmelerde (bkz. 4.2.6.), sözlükte yer alan temaların, bir bağlam içinde verilen kelimeleri zihinde gruplandırmayı ve hatırlamayı kolaylaştırdığı ifade edilmektedir. Deney grubundaki katılımcıların, üstbilişsel becerilerin kullanımını gerektiren aile, meslekler, kıyafetler ve saat temalarında, kontrol grubundaki katılımcılara göre daha başarılı olduğuna ilişkin sonuç, tematik yaklaşıma dayalı kelime öğretiminin, öğrenmeye ve kalıcılığa olan olumlu etkisine ilişkin yürütülen çalışmaları destekler niteliktedir (Gholami ve Khezrlou, 2014; Sarıoğlu ve Yıldırım, 2018; Tseng, Doppelt ve Tokowicz, 2018).

Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te görsel ve işitsel unsurlara yer verilmesi, hacimce daha büyük bir alana ihtiyaç duyulması anlamına geldiğinden, sözlüğün tasarımı çevrim içi ortamda yapılmıştır. Sözlüğün çevrim içi ortamda hazırlanmasının bir diğer nedeni ise, telefon, bilgisayar tablet vb. çoklu ortamları kullanarak, etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak üzere teknolojinin imkânlarından mümkün olan en üst düzeyde yararlanmaktır. Son yıllarda yapılan araştırmalar, yabancı dil öğretiminde çoklu ortamla yapılan kelime öğretiminin geleneksel yöntemlere kıyasla çok daha etkili olduğunu göstermektedir. Cho (2017, s. 115), ikinci dil öğretiminde çoklu ortam aracılığıyla sunulan ve desteklenen dil eğitiminin, hedef dildeki kelimelere ilişkin kalıcılığı sağlamada etkili olduğunu ifade eder. Bir başka araştırmada Saran (2009), çoklu ortam araçlarının, yabancı dil öğrenenlerin söz varlığının

gelişimine ve kalıcılığa olan etkisini incelemiştir. Çalışmada, cep telefonu ve web sayfası kullanarak yapılan öğretimin, kelime öğrenmeye yönelik kalıcılığı sağlamada olumlu etkileri bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te teknolojinin imkânlarından yararlanmanın, kullanıcıların kelime öğretimine ilişkin kalıcılık puanlarının artmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Bununla birlikte, kelime öğretiminde kalıcılığa ilişkin başarının sağlanmasında sözlüğün kullanım ortamı kadar, sözlükteki madde başı kelimelerin seçilme biçimi de önemli bir rol oynamaktadır. Derlemlerin, kelime öğretiminde kalıcılığa ilişkin etkisini konu alan araştırmalar incelendiğinde, derlem tabanlı stratejiler kullanılarak yapılan kelime öğretimiyle kalıcılığa yönelik başarının, önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ashkan ve Seyyedrezaei, 2016; Lee, Warschauer ve Lee, 2020). Bu bağlamda söz konusu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün, kelime öğretiminde kalıcılığın sağlanmasında etkili olduğuna ilişkin sonucu destekler niteliktedir.

Kalıcılık testi puanlarına göre, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük aracılığıyla yapılan kelime öğretimine ilişkin kalıcılığın sağlanmasında, derlemin referans alınması, görsel-işitsel öğelere yer verilmesi ve tematik yapının kurulmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak katılımcıların son test ile kalıcılık testi uygulaması arasındaki süreçte öğretime devam etmesinin, kelime öğrenmeye ilişkin kalıcılık puanlarına olumlu anlamda etki ettiği düşünülebilir. Ancak söz konusu etki, kontrol grubu katılımcıları için de geçerli olduğundan, gruplar arası karşılaştırmayı engelleyen bir durum olarak görülmemektedir. Kontrol grubu katılımcılarının kalıcılığa ilişkin başarısının, son teste kıyasla daha düşük olması, son test ile kalıcılık testi uygulamaları arasında devam eden öğretimin, katılımcı başarısı üzerinde kayda değer bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

5.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün Kelime Öğrenme Düzeyine Olan Etkisinin Belirlenmesinde Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç

5.1.2.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te yer alan biçimsel ve anlamsal bilgilerle ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç

Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kelime öğrenmeye ve kalıcılığa olan etkisinin araştırıldığı çalışmada, deney grubunda yer alan beş katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin gerçekleştirildiği katılımcılara sekiz adet soru

yöneltilmiştir. Birinci soruda, katılımcıların sözlükte yer alan biçimsel ve anlamsal bilgilere (tanım, örnek, görsel, sesletim vb.) ilişkin fikirlerini ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda tanımlar ve örneklerin %80 gibi bir oranla anlaşılır olduğu, görsellerin ve sesletimlerin ise kelimeyi öğrenmeye ve doğru şekilde kullanmaya önemli ölçüde katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, tanım veya örnek gibi sözlükbirimlere ilişkin sorunların yaşandığı durumlarda görsellerin, anlam oluşturmaya yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda tanımlar ve örneklendirmelerin, kelimelerin bağlamını anlamayı kolaylaştırıcı nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ışığında, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün sözlükbirimler aracılığıyla, temel dil düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz varlığını geliştirmesine katkıda bulunduğu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir.

Öte yandan, deney grubu katılımcılarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, sözlükte yer verilen madde başı kelimelere ilişkin sesletimin, kelimenin söylenişini anlamaya yardımcı olduğunu göstermektedir. Kelimeye ilişkin telaffuz, dört temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma becerilerinin etkili biçimde kullanılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Sözlükte kelimelere ilişkin sesletimler, profesyonel bir seslendirici tarafından, diksiyon kurallarına uygun şekilde yapılmıştır. Katılımcı görüşlerinden hareketle, dilin özelliklerine uygun şekilde yapılan sesletimin, kullanıcıların kelimeleri doğru telaffuz etmesine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sözlükte yer alan biçimsel ve anlamsal bilgilere ilişkin katılımcı ifadeleri, araştırmadaki nicel verilerin analizinden elde edilen nicel sonuçlarla örtüşmektedir. Bu açıdan sözlükte yer alan sözlükbirimlerin, kelimeleri doğru şekilde öğrenmeye katkı sağladığı, öğrenmeyi daha zevkli hâle getirdiği ve başlangıç düzeyi dil öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap verdiği söylenebilir. Özellikle öğrenilen bir dile yönelik yanlış veya eksik bilgilerin sonradan değiştirilmesi ya da düzeltilmesindeki zorluklar düşünüldüğünde, sözlükbilim ilkeleri doğrultusunda hazırlanan öğrenici sözlükleri, yabancı bir dilde iletişim kurabilmek için gerekli bileşenlerden biri olan söz varlığının kazandırılmasında vazgeçilmez araçlardır.

5.1.2.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kelime öğrenme ve kalıcılığa olan etkisiyle ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede yer alan ikinci soruda, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te verilen görsellerin, Türkçe kelime bilgisini

geliştirme sürecine katkısı hakkındaki fikirleri sorulmuştur. Katılımcıların tamamı sözlüğü, kelime öğrenmek için faydalı ve işlevsel bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı ifadeleri doğrultusunda, sözlüğün görseller aracılığıyla öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve hızlandığı anlaşılmaktadır. Özellikle tanım ve örneklerin yeterince anlaşılmadığı durumlarda görsellerin, anlamı yakalamada önemli bir rolü olduğu belirtilmektedir. Görseller sayesinde kelime öğrenmek hem eğlenceli hâle gelmekte hem de öğrenmenin doğru bağlam içinde gerçekleşmesi sağlanmaktadır. Ayrıca katılımcılar, kelimelere ilişkin sesletimin görsellerle öğrenmeyi desteklediğini ve kelimeleri daha etkin biçimde öğrenmeyi sağladığını belirtmektedir. Bu sonuç, İkili Kodlama Teorisi bağlamında kullanılan görsellerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu katılımcılarının kelime öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkilediğine ilişkin araştırmanın nicel sonuçlarını destekler niteliktedir.

Görüşmede yöneltilen soru kapsamında ayrıca, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te verilen görsellerin, Türkçe kelime bilgisini kalıcı hâle getirme sürecine olan katkısına ilişkin düşünceleri belirlenmiştir. Buna göre katılımcılar, başta görseller olmak üzere sözlükte yer alan unsurların, kelimeleri daha hızlı ve etkili şekilde öğrenmeye katkıda bulunduğunu, aynı zamanda kelime öğrenmeye ilişkin kalıcılığı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca deney grubundaki katılımcı ifadelerinden, sözlüğün çevrim içi özellikte olmasının göz atmayı kolaylaştırması sayesinde, kelimelere ilişkin sözlüksel bilgilere daha hızlı ve tekrarlı şekilde ulaşılabilmesinin de kelimeyi hatırlamaya katkı sağlayan diğer bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre deney grubu katılımcıları, kontrol grubu katılımcılara kıyasla daha yüksek puanlar almışlardır. Öte yandan kontrol grubu katılımcılarının kalıcılık testi puanlarına ilişkin başarılarında son teste kıyasla bir düşüş tespit edilmiştir. Bu açıdan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu katılımcılarının, kelime öğretiminde kalıcılığa ilişkin görüşleri, araştırmada nicel verilerden elde edilen sonuçları desteklemektedir.

5.1.2.3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün iki dilli sözlüklerle karşılaştırılmasıyla ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmede yer alan üçüncü soruda, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün iki dilli sözlüklere kıyasla üstün ve eksik yönlerine ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Katılımcıların önemli bir bölümü Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kullanımının, iki dilli sözlüklere göre daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ise her iki sözlüğü kullanabileceğini, bunların arasında bir fark görmediğini

belirtmiştir. Katılımcılar, normal şartlarda tek dilli sözlüklerde yer alan maddelerin zorlayıcı olduğunu, ancak DTGTS'deki görseller aracılığıyla, kelimenin anlamına ulaşmanın daha kolay olduğunu söylemektedirler. Buradan hareketle sözlüğün, tek dilli sözlüklere ilişkin birçok sınırlılığı ortadan kaldırdığı söylenebilir.

Alanyazında, yabancı dil öğrenen bireylerin %75'inin iki dilli sözlüklere başvurduğu, ancak bilimsel açıdan tek dilli sözlüklerin birçok yönden daha yararlı olduğu belirtilmektedir (Atkins ve Knowles, 1990). Bu tercihteki en önemli sebeplerden biri, hedef dildeki sözcüğün ana dilindeki karşılığının hazır şekilde veriliyor olması ise de bu durum, öğrencileri sürekli olarak çeviri yapmaya yöneltmekte ve onların bilişsel becerilerini yeterince kullanamamalarına yol açmaktadır. Ayrıca kelimelerin birden fazla anlamının bulunduğu durumlarda, bağlama ilişkin karışıklık da iki dilli sözlüklerde sık sık karşılaşılan bir durumdur. Katılımcı görüşleri doğrultusunda Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kelimeleri doğru bağlam içinde öğrenmeye önemli ölçüde katkı sağladığı ve tek dilli sözlük kullanımını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılar, iki dilli sözlüklerde yaşadıkları anlam karışıklığı, yanlış bağlamda öğrenme vb. durumlarda kaygılandıklarını ifade etmektedirler. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te yer alan görsellerin, kelimeyi bağlamı içinde anlamayı mümkün kıldığından, yaşanan kaygıyı azalttığı belirtilmektedir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda, yaşanan kafa karışıklığı ve kaygının azaltılmasında sözlük kullanımına ilişkin öz yeterliliği sağlamanın önemli bir rolü olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar, öğretmen, sınıf vb. etkenlerden bağımsız olarak sözlüğü kullanabildiklerini ve anlam oluşturabildiklerini ifade etmektedirler. Bu açıdan görseller aracılığıyla yapılan kelime öğretiminin, öğrencilerde kendine güven duygusunu oluşturmada ve derslere katılımı etkili olduğu düşünülmektedir (Benavides, Murcia ve Niño, 2009). Bu çerçevede, görüşmelerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün tek dilli sözlüklere ilişkin sınırlılıkları ortadan kaldırarak katılımcıların ihtiyaçlarına önemli ölçüde cevap verdiği ve kelimeleri doğru bağlam içinde öğrenmeye ve kullanıcı öz yeterliliğini sağlamaya katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu açıdan araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlar, nitel verilere ilişkin sonuçları destekler niteliktedir.

5.1.2.4. *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kullanım ortamıyla ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç*

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde yer alan dördüncü soruda katılımcılara, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kullanım ortamına (basılı, çevrim içi ve elektronik ortam) ilişkin fikirleri sorulmuştur. Buna göre katılımcıların tamamı, çevrim içi ve elektronik sözlükleri tercih ettiklerini, basılı sözlüklerin bu sözlüklere göre belirli sınırlılıklarının bulunduğunu belirtmektedirler. Bu tercihte çevrim içi ve elektronik sözlüklerin, kelimelere hızlıca göz atma ve aranılan kelimeyi kolayca bulma, kullanım ve taşıma konusundaki pratiklik, zaman ve maliyet tasarrufu ve ulaşılabilirlik gibi üstünlükleri barındırması etkilidir. Katılımcılar, çevrim içi ortamda hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün, yukarıda sayılan nedenlerden dolayı basılı sözlüklere kıyasla üstün olduğunu belirtmektedirler. Yabancı dil öğretiminde sözlük kullanım ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar, çevrim içi ve elektronik sözlüklerin kelime öğrenme ve kalıcılık konusunda basılı sözlüklere göre daha yararlı olduğu sonucunu destekler niteliktedir (Nesi, 2000; Weschler ve Pitts, 2000; Xu, 2010). Sözlük kullanım tercihinin ve yaygınlık kazanmasına ilişkin bu durum, teknolojinin gelişmesi ve eğitim ortamlarında aktif şekilde kullanılmasıyla birlikte değerlendirilmelidir.

1960'lerden itibaren çoğu sözlükbilimcinin hayalini kurduğu elektronik sözlükler, modern bilgisayarın icat edilmesi ve dilbilim alanında kullanılmasıyla birlikte sözlüklerin, aşamalı olarak elektronik ortama aktarılmasıyla ortaya çıkmıştır (Knowles 1990'dan akt. De Schryver, 2003, s. 143). Bu nedenle günümüzde teknolojik imkânların oluşmasıyla birlikte, her alanda olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde kullanılan sözlüklerin de büyük oranda değişime uğradığını söylemek mümkündür. Gelinek noktada, bu tür sözlüklerin kullanıcılarına sağladığı pedagojik faydaları göz ardı etmek mümkün görünmemektedir. Çevrim içi ve elektronik sözlükler, tipik olarak basılı sözlüklerin sahip olduğu içerikten çok daha fazlasını depolamakta, derlem örneklerine ve atıflara erişim sunmaktadır. Ayrıca ses bilgisel olarak hedef kelimeyle benzer veya ilişkili kelimelere ulaşılmasına imkân sağlamaktadır (Nesi, 1999, s. 59). Basılı sözlüklerden farklı olarak çevrim içi ve elektronik sözlükler, sınırlama olmaksızın çok sayıda görsel ve illüstrasyon içerebileceğinden, anlamsal bağlamın bulunmasına da katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte çevrim içi sözlüklerin elektronik sözlüklerden farklı olarak ücretsiz olarak kullanıma sunulması, maliyetle ilgili sorunları tamamen ortadan kaldırmaktadır. Bu açıdan Derlem Tabanlı Görsel

Türkçe Sözlük, kullanıcıların kelime bilgisini geliştirmeye ve kalıcı hâle getirmeye birçok yönden katkıda bulunmaktadır.

Günümüzde sözlüklerin çevrim içi veya elektronik ortama aktarımının kullanıcılar, göz atma, bulma, taşıma, zaman, maliyet ve ulaşılabilirlik konusunda üstünlükleri olduğu gibi bilişsel açıdan da yararlılık sağladığı görülmektedir. Basılı sözlüklerde kelimeyi arama esnasında bireyin sürece anlamsal açıdan bir katılımı gerçekleşmediğinden, kelimenin bellekte tutulması ve kalıcılığın sağlanması güçleşmektedir. Sonuç olarak basılı sözlüklerde gerçekleşen bu otomatik aşamalar, kelimenin kalıcı bir şekilde öğrenilmesi için gerekli olan anlamsal ve dolayısıyla bilişsel katılımı tetiklemeyebilmektedir (Dziemianko, 2012, s. 11). Çevrim içi ve elektronik sözlüklere ilişkin bu görüşler, Mayer'in bilişsel yaklaşım temelinde ortaya koyduğu Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramında etkileşimli öğretim materyallerinin kullanımının, öğrenmeyi pozitif yönde etkilediğine ilişkin görüşünü destekler niteliktedir. Kuramda belirtilen bilgiyi filtreleme, seçme, organize etme ve önceki bilgilerle bütünleştirme gibi aktif süreçler, çevrim içi ve elektronik sözlüklerde, kelimeye ilişkin göz atma ve bulma gibi aşamalarda çoğunlukla kullanılabilir. Bu çerçevede gerek nicel gerekse de nitel verilerden elde edilen sonuçlar, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün çevrim içi ortamda kullanıma sunulmasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kullanıcıların yararına olduğunu, bilişsel öğrenmeyi daha çok teşvik ettiğini ve kelimelere ilişkin kalıcılığı sağlamada önemli üstünlüklerinin olduğunu göstermektedir.

5.1.2.5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün biçimsel niteliğiyle ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde yer alan beşinci soruda katılımcılara, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün biçimsel niteliğine (arayüz, arama çubuğu, butonlar, form vb.) ilişkin fikirleri sorulmuştur. Buna göre kullanıcılar, sözlüğün tasarımını sade, kullanımını ise basit ve işlevsel olarak değerlendirmektedirler. Sözlük, bilgisayarlar ve taşınabilir cihazlar için iki ayrı arayüze sahip olmakla birlikte, masaüstü arayüz daha ayrıntılı bir görünüm sunarken, mobil arayüzde arama çubuğu ve tema başlıkları yer almaktadır. Katılımcılar, mobil arayüzün daha sade olduğunu ve taşınabilir cihazlar için uygun olduğunu belirtmektedirler. Görüşmeden elde edilen bulgular doğrultusunda, katılımcıların sözlüğün her iki arayüzünü genel olarak kullanışlı buldukları ve kullanımında zorlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubunun, kelimeye ilişkin bilgilere gerek arama çubuğundan gerekse de temalar vasıtasıyla kolay ve hızlı bir şekilde ulaşabildiği

anlaşılmaktadır. Bu durum, çevrim içi ve elektronik sözlüklerde yer alan kullanıcı arayüzünün, standart basılı sözlüklerde olan ve çoğu kullanıcının engelleyici bir eylem olarak gördüğü alfabetik düzene göre içerik arama ile karşılaştırıldığında bilgiye daha hızlı bir erişim imkân sağladığı görüşüyle (Hamilton, 2012, s.25) örtüşmektedir.

Görüşmelerde katılımcılar, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te yer alan kelime oyunları, temalar, sosyal medya akışı, haber, tanıtım videoları vb. bölümlerin, sözlüğün kullanımını eğlenceli hâle getirdiğini ifade etmektedirler. Öte yandan katılımcı görüşleri doğrultusunda, sözlüğün mobil cihazlara indirilen ve çevrim dışı çalışabilen bir sürümünün olmadığı ve kullanıcıların sözlüğe alan adresi bilgisini yazarak ulaşmak durumunda kalmaları, sözlüğün geliştirilmeye açık yönleri arasında görülmektedir. Sözlüğün yeni sürümlerinin geliştirilmesi sürecinde çevrim dışı kullanıma imkân sağlayan uygulamaların sunulması ile internete sürekli bağlı kalma ve alan adresi girme zorunluluğunun ortadan kaldırılması planlanmaktadır.

Sözlük basit bir arama arayüzüne sahip olsa da kullanıcıların, sadece madde başı kelimeleri değil, tanımlara ve örneklerle ilişkin anahtar kelimeleri bulmasına olanak tanınması, aranan sözcüğü kaydetmesi ve kişiselleştirmeye olanak sunması sayesinde aktif kelime öğrenmeyi teşvik etmektedir. Katılımcıların ve uzmanların geri bildirimi ile sözlüğe gelecekte daha fazla görev eklenmesi düşünülmektedir. Ayrıca eklenen formlar sekmesi ile kullanıcılardan, sözlüğe ilişkin daha fazla geri bildirimin alınması ve bu sayede geliştirme ve düzeltmelerin daha hızlı ve etkili biçimde yapılması sağlanacaktır. Bu yönüyle araştırma kapsamında hazırlanan sözlüğün kullanıcılara, şimdiye dek Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan geleneksel sözlüklere kıyasla daha yararlı olacağı, kullanılan metodların gelecekte, sözlük hazırlayıcıları ve geliştiricilerine fayda sağlayacağı öngörülmektedir.

5.1.2.6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün tematik yapısıyla ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmede yer alan altıncı soruda katılımcılara, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün tematik yapısına ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu tematik sözlükleri, kelime bilgisini geliştirme sürecinde önemli ölçüde faydalı bulduklarını ifade etmektedir. Kullanıcılar, sözlüğün tematik yapıya sahip olmasının en büyük yararının, bir konu etrafında birbiri ile bağlantılı pek çok kelimeyi bir arada öğrenmeye imkân sunması olarak belirtmişlerdir. Buna göre katılımcılar tarafından birden fazla kelimenin bir tema etrafında toplanmasının, belirli bir bağlam oluşturmayı

mümkün kıldığı, bu sayede öğrenmeyi daha kolay ve eğlenceli hâle getirerek kalıcılığı sağlamaya yardımcı olduğu ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde dört katılımcı, temaların öğrenmeye olumlu etkisinin olduğunu belirtirken bir katılımcı, temaları dikkat dağıtıcı olarak nitelendirmiştir. Bu katılımcı, çalışma esnasında bir kelimenin anlamını ararken temalar vasıtasıyla diğer kelimelerin anlamını bulmaya yöneldiğini, dikkat dağınıklığı yaşadığını ve bu nedenle zaman kaybettiğini ifade etmektedir. Kullanıcı bu nedenle temalara çalışma dışındaki boş zamanlarında göz attığını belirtmektedir. Ancak araştırmada öğrenmeye ilişkin kalıcılığı sağlamak için sözlüklerde kelimelerin sadece alfabetik olarak değil, tematik sırayla da verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Martin, 2006, s. 285). Bu çerçevede sözlükte, her iki türdeki sıralamaya yer verilmesi, kullanıcılara esneklik sağladığından söz konusu durumun, sözlüğün kullanımı açısından herhangi bir engel teşkil etmeyeceği düşünülmektedir. Görüşmede bir diğer katılımcı ise, temaları faydalı bulmakla birlikte sayılarının artırılması gerektiğini belirtmektedir. Sözlüğün hazırlık aşamasında, temel dil düzeyi (A1) kullanıcılar için eklenen temalar, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları ve İngilizcenin öğretiminde kullanılan başlıca sözlükler referans alınarak oluşturulmuştur. Bu nedenle katılımcı görüşlerinden de hareketle, mevcut temaların yeterli olduğu, sözlüğün diğer dil düzeyleri için hazırlanan sürümleri için yeni temaların eklenebileceği sonucuna varılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubu katılımcılarının DTGTS'nin tematik yapısına ilişkin görüşleri incelendiğinde sözlüğün, bu yönüyle kelime öğrenmeye ve kalıcılığa olumlu anlamda etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Tematik sözlüklerin yabancı dilde kelime öğrenmeye katkısına ilişkin araştırma sonuçları ışığında yapılan incelemelerde, Türkçenin öğretimi için hazırlanmış mevcut sözlüklerin önemli bir bölümünde, tematik öğrenme yaklaşımının yer almadığı görülmektedir. Buna göre, Türkiye Türkçesinin yazı diline ait geniş kapsamlı müstakil bir tematik sözlük çalışmasına ulaşamadığı (Mutlu, 2009, s.821), bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için, geniş kapsamlı tematik sözlüklerin hazırlanmasının bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

5.1.2.7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözlük kullanımıyla ilgili görüşleri içeren bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede yer alan yedinci soruda katılımcılara, sözlük kullanımının gerekliliğine ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamı, dil öğrenme sürecinde sözlük kullanımının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Sözlük kullanımı sayesinde, öğretmene veya sınıftaki bireylere ders esnasında sürekli olarak bir kelimenin anlamını sorma durumunun, önemli oranda ortadan kalkarak dersin işleyişine ilişkin aksaklıkların önüne geçildiği belirtilmiştir. Sözlük kullanımıyla birlikte sağlanan öğrenmeye ilişkin bu özerklik, sadece sınıfa veya dersin işleyiş sürecine özgü bir durum olmamakla birlikte, sınıf dışındaki günlük hayatın akışında da kendini göstermektedir. Katılımcı görüşlerinden hareketle sözlüklerin, ders içinde ve dışında bağımsız olarak kelime öğrenme imkânı sunduğu ve öğretmene bağımlılığı azaltarak derslerin daha akıcı şekilde işlenmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılar sözlük kullanımının, yabancı dil öğretiminin önemli bir bileşeni olduğunu ifade etmekte ve bununla birlikte, kelime bilgisi olmadan tek başına dil bilgisi öğrenmenin ve düzenli olarak derse katılmanın iletişim kurmak için yeterli olamayacağını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra katılımcılar, yeterli sayıda kelime öğrenmenin hedef dili konuşabilmenin ön koşulu olduğunu, sözlüklerin ise kelime öğrenmek için olmazsa olmaz kaynaklar olduğunu ifade etmektedirler. Bu görüşler doğrultusunda katılımcıların, bir dili öğrenmek için gerekli olan kelime bilgisine ulaşmak için sözlük kullanımının gerekliliğine ilişkin bilişsel olgunluğa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sözlük kullanımı üzerine yapılan çalışmalara ilişkin alanyazında, Kardaş (2016), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlük kullanımına ilişkin alışkanlıklarını incelemiş, öğrencilerin sözlükleri ders dışında (sokakta, alışverişte), ödev yaparken, ders içinde ve ders aralarında birçok kez kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Özbay ve Melanlıoğlu'nun (2013) Türkçe öğrenen yabancıların sözlük kullanma becerileri üzerine yaptıkları bir araştırmada ise, sözlüklerin en çok kullanılan yardımcı materyal olduğu ancak bununla birlikte Türkçe öğretimi alanında geniş kapsamlı bir sözlüğün henüz bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan sözlük kullanımına ilişkin yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, çalışma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Bu sonuçlar ışığında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanacak çeşitli türdeki ve nitelikli sözlüklerin, öğrenmenin daha hızlı ve kalıcı bir şekilde gerçekleşmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

5.1.2.8. *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kullanıcı memnuniyetiyle ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç*

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmede yer alan sekizinci soruda katılımcılara, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün kullanımı konusundaki memnuniyete ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Buna göre katılımcıların tamamı, sözlüğü kullanmaktan memnun kaldıklarını ve bu sözlüğü arkadaşlarına tavsiye edebileceklerini belirtmişlerdir. Katılımcı söylemleri doğrultusunda sözlükte kullanıcı dostu bir arayüzün sunulması, aranan madde başı kelimelere ilişkin bilgilere hızlı bir şekilde ulaşılması, sözlük birimlerin tümüyle dil düzeyi odaklı hazırlanması ve sözlüğün tüm bileşenleriyle kelime öğrenmeyi eğlenceli bir hâle getirmesi, bu memnuniyetin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Kullanıcılar sözlüğe ilişkin memnuniyetlerini dile getirirken, önceki bölümlerde bahsedildiği üzere, geliştirilmesi gereken birtakım hususların da olduğundan bahsetmişlerdir. Sadece temel dil düzeyi (A1) için hazırlanmış olması, çevrim içi sürümün yanında çevrim dışı kullanılabilen bir sürümünün olmaması, ileri dil düzeyleri için temaların zenginleştirilmesi gerekliliği vb. sözlüğün geliştirilmesi gereken yönleri arasında görülmektedir. Bunlar aynı zamanda sözlüğe tasarım aşamasındaki sınırlılıklar içinde değerlendirilebilir. Sözlük hazırlamaya ilişkin iş yükü, maddi yükümlülükler, yazılımsal destek vb. etkenler, araştırmaya doğal bir sınırlılık getirmektedir. Ancak uygulama ve yapılan ölçümler, Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime bilgi düzeylerinin geliştirilmesinde ve kalıcılığın sağlanmasında etkili olduğunu göstermektedir. Nitel ve nicel verilerden elde edilen sonuçlar, derlemle desteklenen, görsellerle zenginleştirilmiş ve teknolojik altyapıya sahip sözlük uygulamalarının, yabancı dilde kelime öğrenmeye ilişkin başarıyı artırmada etkili bir ders içi/dışı materyali olduğunu ve bu nedenle yabancı dil öğrenenler tarafından tercih edilebileceğini göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları ve sınırlılıkları doğrultusunda sözlük hazırlayıcılarına, araştırmacılara ve alan uzmanlarına yönelik geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Genel sözlüklerden farklı olarak öğrenci sözlükleri, yabancı dil öğrenenlerin ihtiyaçları, amaçları ve dil düzeyleri gözetilerek hazırlanmaktadır. Sözlükbilim ilkeleri ışığında hazırlanan bu sözlükler sayesinde öğrenciler, hedef dili daha kolay ve hızlı bir şekilde öğrenebilmektedirler. Mevcut durumda yabancı dil olarak Türkçe

öğretiminde kullanılmak üzere öğrenici sözlüklerinin hazırlanmasına ihtiyaç olduğu bir gerçektir. Buradan hareketle, her geçen gün öğrenen sayısı daha fazla artan Türkçe için sözlükbilim ilkelerine uygun şekilde öğrenici sözlüklerinin hazırlanması,

- Günümüzde dünya dillerinin öğretimi için hazırlanan ve sayıları her geçen gün daha da artan görsel sözlükler, içerdiği kelime ağları sayesinde kelimelerin kendi bağlamları içinde öğrenilmesini sağlamaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar da İkili Kodlama Teorisi bağlamında hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime bilgi düzeylerinin artmasına ve kelimeye ilişkin kalıcılığın sağlanmasına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için görsel sözlüklerin hazırlanması ve var olan sözlüklerin bu bağlamda geliştirilmesi,
- Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda sözlük maddelerine ilişkin sesletimin, katılımcıların Türkçe telaffuzlarının geliştirilmesi ve düzeltilmesine katkıda bulunduğu görülmüştür. Görsellerle birlikte düşünüldüğünde sözlükte yer alan sesletim unsurlarının, bilişsel süreçleri daha çok desteklediği ve bu sayede kelime öğrenme ve kalıcılığa önemli ölçüde katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan sözlüklerde, özellikle madde başı kelimelere ilişkin sesletimlerin uzmanlarca yapılması ve bunlara sözlükte yer verilmesi,
- Araştırma kapsamında hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'teki tanımlar ve örneklerin oluşturulması sürecinde cümleler; sade, basit, günlük hayattan olaylarla ilişkili olarak düzenlenmiştir. Ayrıca birçok sözlükte sıkça karşılaşılan döngüsellik sorunuyla karşılaşılmasına ve görselle verilmek istenen anlamın oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Buna göre sözlük hazırlayıcılarına, hedeflenen kullanıcı kitlesine uygun tanım ve örneklere yer vermeleri ve bunu yaparken döngüsellikten kaçınmaları,
- Günümüz modern sözlükleri hazırlanırken, Doğal Dil İşleme (DDİ) ve dilbilim çalışmaları kapsamında yapay zekâ kullanılarak yapılan derlem çalışmalarına sıklıkla başvurulmaktadır. Son yıllardaki teknolojik gelişmelere paralel olarak bilgisayar tabanlı derlem çalışmaları sayesinde, dilde yer alan kelimelerin kullanım alanları ve sıklıkları, geleneksel yöntemlere göre çok daha hızlı ve doğru biçimde saptanabilmektedir. Bu nedenle Türkçe için derlem dilbilim temelinde daha kapsamlı

Çalışmaların yapılması, var olan derlemlerin geliştirilmesi ve sözlük hazırlama süreçlerinde mutlaka hazırlanmış/hazırlanacak olan bu derlemlere başvurulması,

- Araştırma kapsamında hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük, çevrim içi ortamda kullanıma sunulmuştur. Katılımcılar sözlüğün çevrim içi olarak hazırlanmasının, kelimelere hızlıca göz atma ve aranılan kelimeyi kolayca bulma, pratiklik, zaman ve maliyet tasarrufu, ulaşılabilirlik vb. konularda basılı sözlüklere kıyasla oldukça yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan ve ilgili alanyazından hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanacak olan sözlüklerin, çevrim içi veya elektronik ortamda kullanıma sunulması, ayrıca sözlüklerde kullanılan arayüzlerin sade, kullanıcı dostu olarak tasarlanması, kullanıcıyı kafa karışıklığından kurtaracağı ve dolayısıyla öğrenmeyi olumlu anlamda etkileyeceği için kullanıma ilişkin kısa bir ön bilgiye yer verilmesi,
- Sözlük kullanım araştırmaları ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, tek dilli sözlüklerin iki dilli veya iki dillileştirilmiş sözlüklere göre kelimelere dair daha detaylı ve net bilgiler sunduğu, çeviriden kaynaklı anlam karışıklıklarının ve kullanıcıların kolaya kaçmasının önüne geçtiği görülmektedir. Her ne kadar kullanıcılar sözlük türlerine ilişkin tercihlerini bilinçli şekilde yapmıyor olsalar da uzmanlar ve öğretmenlerin tek dilli sözlüklere ilişkin yararlılıkları göz önünde bulundurmaları ve bu sözlük türünün kullanımını teşvik etmeleri,
- Önceden belirlenmiş temalarla ilintili olarak alt kelime gruplarını barındıran tematik sözlükler, öğrenmeyi belirli bir bağlam içinde daha kolay ve eğlenceli hâle getirmekte ve kalıcılığı sağlamaya yardımcı olmaktadır. Bu nedenle özellikle başlangıç düzeyi dil öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanan sözlüklerde temalara yer verilmesi, hazırlanan temaların ise Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde yer alan konu alanlarına uygun olarak belirlenmesi, ayrıca dil düzeyi arttıkça yeni konu alanlarının öğretimi söz konusu olacağından, buna uygun yeni temaların seçilmesi ve bunlara sözlüklerde yer verilmesi,
- Araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları doğrultusunda Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük, sadece A1 dil düzeyi Türkçe öğrenenlere yönelik olarak hazırlanmıştır. Sözlüğün, sahip olduğu bileşenler ile Türkçe öğrenenlerin kelime bilgi düzeylerinin artırılmasında ve kelimeye ilişkin kalıcılığın sağlanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan katılımcılar, Türkçenin öğretimi için hazırlanmış sözlüklerin

bulunmadığını belirtmektedirler. Bu sonuçlardan hareketle, sözlük hazırlama konusunda uzman araştırmacı, akademisyen, kurum ve kuruluşlara buna benzer ve diğer türdeki sözlükleri diğer dil düzeyleri için hazırlamaları ve yaygınlaştırmaları, bu kapsamda projeler üretmeleri,

- Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen dil düzeylerine uygun sözlüklerin hazırlanabilmesi için kelimelerin her dil düzeyi için tasnif edilmesi bir gerekliliktir. Araştırmacı ve uzmanlara, kelimelerin kullanım alanları ve sıklıkları göz önünde bulundurarak dil düzeylerine göre kelime tasnifleri yapmaları ve bu kapsamda projeler üretmeleri,
- Yabancı dil öğretiminde sözlük kullanımı, bireyin hedef dile ilişkin kelime bilgisini geliştirmekte ve dolayısıyla dört temel dil becerisini etkin şekilde kullanmasını sağlayarak sağlıklı bir iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle öğretici ve uzmanlara, ders içinde veya dışında öğrencilere sözlük kullanımını teşvik etmeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahmed, O. (2016). Sözlükçülük çalışmalarında Türkçe bilgisayar derlemelerinin kullanımı. *III. Uluslararası Sözlükbilmi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 672-685.
- Akalın, Ş. H. (2010). Sözlüğün tarihi. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, C. XCII, 268-279.
- Akkoyunlu B. ve Yılmaz M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 9-18.
- Aksan, D. (1998). Türklerde sözlükçülük, bugün Türkiye’de sözlük. *Kebikeç*, (6), 115-118.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksan, M. ve Aksan, Y. (2016). Alanlararası ortak terimler: Sözlükbilim ve derlem dilbilim. *III. Uluslararası Sözlükbilmi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 596-607.
- Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Demirhan, U. U., Yılmaz, H., Kurtoğlu, Ö., Atasoy, G., Öz, S., Yıldız, İ. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). *In Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC2012)*. İstanbul, Türkiye.
- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., & Demirhan, U. U. (2016). *A frequency dictionary of Turkish*. Routledge, Taylor & Francis.
- Aksan, Y., Aksan, M., Özel, S.A., Yılmaz, H., Demirhan, U.U., Mersinli, Ü., Bektaş, Y. ve Altunay, S. (2014). Web tabanlı Türkçe Ulusal Derlemi (TUD). *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 5-7 Şubat 2014, Mersin.
- Altun, D. ve Kuruyer, H.G. (2009). İkili Kodlama Kuramının hikâye haritası ile ilişkisi ve örnek bir uygulama. *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, 21-23 Mayıs 2009, Eskişehir.
- Anthony, L. (2017). Corpus linguistics and vocabulary: A commentary on four studies. *Vocabulary Learning and Instruction*, 6(2), 79-87.
- Arı, G. (2006). Kelime öğretimi. (C. Yıldız, Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Ashkan, L., & Seyyedrezaei, S. H. (2016). The effect of corpus-based language teaching on Iranian EFL learners' vocabulary learning and retention. *International Journal of English Linguistics*, 6(4), 190-196.
- Atkins, B.T. & Knowles F.F. (1990). Interim report on the EURALEX/ AILA research project into dictionary use. Retrieved from [http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex1988/050_Beryl%20T.%20Atkins%20\(Oxford\)%20and%20Francis%20E.%20Knowles%20\(Birmingham\)%20%20Interim%20Report%20on%20the%20EURALEX-.pdf](http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex1988/050_Beryl%20T.%20Atkins%20(Oxford)%20and%20Francis%20E.%20Knowles%20(Birmingham)%20%20Interim%20Report%20on%20the%20EURALEX-.pdf) .
- Atkins, B.T. & Rundell, M. (2008). *The Oxford guide to practical lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
- Aydınlı, M. (2007). *Dilbilim el kitabı*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Bagulia A. M. (2005). *Modern education: Audio-visual aids*. New Delhi: Anmol Pub.
- Barın, E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla yazılan "ecnebilere mahsus" Elifbâ kitabı üzerine. *Journal of Türklük Bilimi Arastırmaları*, 15(27), 121-136.
- Beeson, P. M. (1999). Treating acquired writing impairment: Strengthening graphemic representations. *Aphasiology*, (3), 767-785.
- Benavides, D., Murcia, L., & Niño, M. (2009). Observing before learning: Visual material for the learning of English as a foreign language. *HOW*, 16(1), 93-111.
- Berber, C. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yardımcı kaynak hazırlama: Sözlük modeli ön çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Bergenholtz, H. & Gouws, R.H. (2014). *Sözlükbilimi nedir?* (Bozkurt, F., Çev.). Dil ve Edebiyat Araştırmaları, İstanbul.
- Biesaga, M. (2016). Pictorial illustration in dictionaries. The state of theoretical art. In *Proceedings of the XVII EURALEX International Congress* (pp. 99-108). Tbilisi: Lexicographic Centre, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University.
- Bingöl, Z. (2006). Sözlük ve sözlükçülük üzerine bir araştırma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 197-207.
- Binkai, J. (2012). An empirical study on corpus-driven English vocabulary learning in China. *English Language Teaching*, 5(4), 131-137.

- Boz, E. (2011). Leksikografi teriminin tanımı ve Türkçe karşılığı üzerine. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 9-14.
- Bozkurt, F. (2017). *Sözlükselleşme: Genel sözlükler için sözlük birim seçimi*. Ankara: Kesit.
- Bulduk, B. (2015). Etkileşimli medya ve öğrenme ortamlarında tasarım geliştirme süreçleri. *STD*, 16, 47-63.
- Burak, D. (2016). *İkili kodlama kuramı ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin bilişsel şemaları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (24. Baskı)*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Çakmak, E.K. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (21.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary (2017). Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/lexicography>.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel verilerin analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Teaching Turkish as a foreign language and problems encountered. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265.
- Cho, E. (2017). Effects of Multimedia Instruction on L2 Acquisition of High-Level, Low-Frequency English Vocabulary Words. Retrieved from https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3013&context=gc_ds.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition. *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, James Coady & Thomas Huckin Eds., 273-290. Cambridge University Press.
- Collins Dictionary (2017). Retrieved from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/lexicography>.
- Common European Framework of Reference for Languages, CEFR, (2013). Retrieved from https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf.
- Coşkun, M. V. (2008). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat

- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Cuilian, Z. (2010). The effectiveness of the bilingualized dictionary: A Psycholinguistic point of view. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33 (5), 3-14.
- Cumley, G. D. & Swanson, S. (1999). Augmentative and alternative communication options for children with developmental apraxia of speech: Three case studies. *Augmentative and Alternative Communication*, (5), 110–125.
- De Schryver, G. M. (2003). Lexicographers' dreams in the electronic-dictionary age. *International Journal of Lexicography*, 16(2), 143-199.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3): 130-148.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). California, CA: Sage Publications.
- Dziemianko, A. (2012). On the use (fulness) of paper and electronic dictionaries. Retrieved from https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5780/1/DZIEMIANKO%202012%20on%20the%20usefulness%20of%20paper%20and%20electronic_pre%20publication%20draft.pdf.
- Ekiz, D. (2009), *Bilimsel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 2.Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76 (5), 378.
- Fontenelle, T. (2008). Introduction. T. Fontenelle (Ed.), *Practical lexicography a reader*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, D. (2007). Validating the construct of word in applied corpus-based vocabulary research: A critical survey. *Applied linguistics*, 28(2), 241-265.
- Ghader, H., & Bahloli Niri, D. M. R. (2016). The effect of pictorial presentation of vocabulary on efl learners' retention. *The Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 4(2), 101-114.

- Gholami, J., & Khezlou, S. (2014). Semantic and Thematic List Learning of Second Language Vocabulary. *CATESOL Journal*, 25(1), 151-162.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Golynskaia, A. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tek dilli öğrenici sözlüğü: Model, yöntem ve ilkeler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gökdayı, H. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi ve kalıp sözler. *Turkish Studies*, 11(19), 379-394.
- Günay, D. (2007). *Sözcükbilime giriş*. İstanbul: Multilingual.
- Gür, H. (1999). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik tekdilli sözlük oluşturmada ölçütler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürkan, S. (2018). The effects of a mobile assisted vocabulary learning application on vocabulary learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(3).
- Haladyna, T. M. (2016). Item analysis for selected-response test items. In S. Lane, M. R. Raymond & T. M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (2nd ed., pp.392-410), New York, NY: Routledge.
- Hamilton, H. (2012). The efficacy of dictionary use while reading for learning new words. *American Annals of the Deaf*, 157 (4), 1-46.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching (4th edition)*. Harlow: England Pearson Education.
- Harris, I. & Caviglioli, O. (2003). *Think it, map it*. Stafford: Network Educational Press.
- Hartmann, R.R.K. & James, G. (1998). *Dictionary of lexicography*. London: Routledge.
- Hartmann, R.R.K. (1996). *Solving language problems: From general to applied linguistics*. Devon, UK: Exeter Press.

- Heller, K. W. (2001). *Literacy strategies using augmentative communication for students with physical disabilities*. Unpublished Master Thesis, Georgia State University, Atlanta.
- Hennings, D. (2012). *Spanish picture dictionary: Useful vocabulary for beginning Spanish students*. (Unpublished Master Thesis), California State University, USA.
- Heuberger, R. (2016). *The Oxford Handbook of Lexicography* (Editör: P. Durkin). Learner's Dictionaries: History and Development (s. 25-43). New York: Oxford University Press.
- Hill, C.P. (1985). Alternatives to Dictionaries. C. J. Brumfit (Ed.), *Dictionaries, lexicography and language learning*. U.K.: Pergamont Press. Retrieved from <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html>.
- Huei, E. & Chen, L. (2004). A review of learning theories from visual literacy. *Journal of Educational Computing, Design & Online Learning*, (5), 1-8.
- İnce, H. G. (2006). *Türkçede kelime öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Jackson, H. (2002). *Lexicography: An introduction*. London: Routledge.
- Jackson, H. (2016). *Sözlükbilime giriş*. (M. Gürlek ve E. Patat Çev.). Ankara: Kesit.
- Jegou, H., Perronnin, F., Douze, M., Sanchez, J., Perez, P., & Schmid, C. (2012). Aggregating local image descriptors into compact codes. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 34 (9), 1704–1716. Doi:10.1109/tpami.2011.235
- Johnson, L. B. (1946). Use of audio-visual aids in foreign language teaching. *The Modern Language Journal*, 30(7), 404. doi:10.2307/318749
- Kahraman, M. (2016). Sözlük bilim kuramı, ilke ve yöntemler üzerine. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 3290-3312.
- Kanellopoulou, C., Kermanidis, K. L., & Giannakouloupoulos, A. (2019). The dual-coding and multimedia learning theories: Film subtitles as a vocabulary teaching tool. *Education Sciences*, 9(3), 210.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi (24. baskı)*. Ankara: Nobel.

- Karatay, H. (2004). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe ders kitaplarının ortak kelime kazandırma yönünden incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Karçığa, S. (2016). Görsel sözlükler ve kelime ağları. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 10-19.
- Kardaş, D. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sözlük kullanma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 507-519.
- Kılıç, S. (2017). Statistically speaking. *Journal of Mood Disorders (JMOOD)*, 7(1), 73-8.
- Kim, D., & Gilman, D. A. (2008). Effects of text, audio, and graphic aids in multimedia instruction for vocabulary learning. *Educational Technology & Society*, 11(3), 114-126.
- Kirkness, A. (2004). Lexicography. A. Davies ve C. Elder (Ed.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, (78), 285-299.
- Kobayashi, C. (2006). *The use of pocket electronic dictionaries compared with printed dictionaries by Japanese learners of English*. (Unpublished Master Thesis), School of the Ohio State University, USA.
- Kocaman, A. (1998). Dilbilim, sözlük, sözlükçülük. *Kebikeç*, (6), 111-113.
- Korkmaz, Z. (2003). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kuşçu, E. (2017). Sözcük öğretimi üzerine değerlendirmeler ve Fransa Ulusal Bilimsel Araştırma Merkezi'nin (CNRS) görsel-anlambilimsel yorumu. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(2), 287-303.
- Laufer, B., & Aviad, T.L. (2006). Examining the effectiveness of bilingual dictionary plus-a dictionary for production in a foreign language. *International Journal of Lexicography*, 19(2), 135-155.
- Laufer, B., & Melamed, L. (1994). Monolingual, bilingual and 'bilingualised' dictionaries: which are more effective, for what and for whom? *EURALEX European Association for Lexicography*, 565-576.

- Lee, H., Warschauer, M., & Lee, J. H. (2020). Toward the establishment of a data-driven learning model: Role of learner factors in corpus-based second language vocabulary learning. *The Modern Language Journal*, 104(2), s. 345-362.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity*, 43(2), 265-275.
- Liddy, E. D. (2001). *Natural language processing*. Encyclopedia of Library and Information Science, 2nd Ed. NY: Marcel Decker.
- Longman Dictionary of Contemporary English (2018). Retrieved from <https://www.ldoceonline.com/dictionary/lexicography>.
- Lupescu, S. & Day, R.R. (1993). Reading, dictionaries and vocabulary learning. *Language Learning*, 43 (2), 263-287.
- Macmillan Dictionary (2017). Retrieved from <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/lexicography>.
- Maria, R. G. (2012). *Usage of multimedia visual aids in the English language classroom: A case study at Margarita Salas Secondary School (Majadahonda)*. (Unpublished Master Thesis), Matritensis Universitas, Madrid.
- Martin, W. (2006). Frame-based lexicons and the making of dictionaries. In *Proceedings of the Twelfth EURALEX International Congress*. Accademia della Crusca, Università di Torino. Alessandria: Edizioni dell'Orso, p. 281-293.
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language teaching and linguistics* 13(4), 221-246.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to implementation and design* (3rd ed.). California, CA: John Wiley & Sons.
- Merriam-Webster Dictionary (2017). Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/lexicography>.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Sadegül Akbaba Altun, Ali Ersoy, Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2000). A learner-centered approach to multimedia explanations: Deriving instructional design principles from cognitive theory.

Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer Enhanced Learning. Retrieved from <http://imej.wfu.edu/articles/2000/2/05/index.asp>.

- Mutlu, H. K. (2009). Türkçe öğretiminde sözlükçülük tekniği açısından tematik sözlükler. *Electronic Turkish Studies*, 4(4), s. 814-822.
- Nasab, N. G., & Fazilatfar, A. M. (2016). The effect of multimedia dictionary-based software on the vocabulary learning of Persian efl learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(7), p. 47-59.
- Nation, I.S.P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), p. 59-81.
- Nesi, H. (1999). A user's guide to electronic dictionaries for language learners. *International Journal of Lexicography*, 12(1), 56-66.
- Nesi, H. (2000). Electronic dictionaries in second language vocabulary comprehension and acquisition: The state of the art. *Proceeding of Electronic Dictionaries in Second Language Comprehension*, p. 839-847.
- Neubauer, F. (1984). The language of explanation in monolingual dictionaries. *Lexeter*, 83, 117-123.
- O'Keeffe, A. & McCarthy, M. (2010). *The Routledge handbook of corpus linguistics*. New York: Routledge.
- Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde Almanca kelime öğretimi. *Turkish Studies*, 10(3), 695-712.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary (2017). Retrieved from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/lexicography?q=lexicography>.
- Ögeyik, M. (2008). Türkçe'de sesbilim betimlemesi ve dil öğretiminde kullanımı için bir örnek çalışma: Jaklın Kornfilt, Turkish. *HAYEF Journal of Education*, 5(2), 39-57.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların sözlük kullanma becerileri üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 1(1), 13-23.
- Özkan, B. (2013). Yöntem ve uygulama açısından "Türkiye Türkçesi Söz Varlığının Derlem Tabanlı Sözlüğü". *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (66), 149-178.

- Özkan, B. (2016). Türkçe için Kendi Kendine Derlem Oluşturma Platformu ve sözlükbilimi uygulamaları. *III. Uluslararası Sözlükbilimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 135-153.
- Paker, T., & Ergül Özcan, Y. (2017). The effectiveness of using corpus-based materials in vocabulary teaching. *International Journal of Language Academy*, 5(1), s. 62-81.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual* (4th ed.). New York, NY: Open University Press.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pituch, K. A., & Stevens, P. S. (2015). *Applied multivariate statistics for the social sciences analyses with SAS and IBM's SPSS* (6th ed.). New York: Routledge.
- Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R. E., & Leutner, D. (1998). Supporting visual and verbal learning preferences in a second-language multimedia learning environment. *Journal of educational psychology*, 90(1), 25.
- Prichard, C. (2008). Evaluating L2 readers' vocabulary strategies and dictionary use. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 216-231.
- Qilichevna, T. M. (2020). Corpus based approach in vocabulary teaching. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(2).
- Ramakrishnan, K., Scholte, H. S., Groen, I. I. A., Smeulders, A. W. M., & Ghebreab, S. (2015). Visual dictionaries as intermediate features in the human brain. *Frontiers in Computational Neuroscience*, 8. doi:10.3389/fncom.2014.00168.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistic*. Malaysia: Longman.
- Rieber, L.P. (1990). Using computer animated graphics in science instruction with children. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 135-140.
- Sabet, M. K., & Shalmani, H. B. (2010). Visual and spoken texts in MCALL courseware: the effects of text modalities on the vocabulary retention of efl learners. *English Language Teaching*, 3(2), 30-36.
- Sadoski, M. (2005). A Dual Coding View of Vocabulary Learning. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 21(3), 221–238. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/10573560590949359>.

- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S. V., & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the National Center for Education Statistics (NCES)*. Washington: U.S. Department of Education.
- Saran, M. (2009). *Exploring the use of mobile phones for supporting English language learners' vocabulary acquisition*. (Unpublished Master's Thesis), Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Sarıgül, E. (2017). Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi ve öğretim sürecine genel bir bakış. *International Journal of Social Science*, (54), 91-104.
- Sarıoğlu, M., ve Yıldırım, Ö. (2018). The effects of clustering new words in semantic, thematic or unrelated sets in teaching vocabulary to efl learners. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1064-1085.
- Scholfield, P. (2005). *Why shouldn't monolingual dictionaries be as easy to use as bilingual ones?* Pearson Longman. Retrieved from <http://www.pearsonlongman.com/dictionaries/pdfs/Mono-Bilingual.pdf>.
- Science Press
- Segler, T. M., Pain, H., & Sorace, A. (2002). Second language vocabulary acquisition and learning strategies in ICALL environments. *Computer Assisted Language Learning*, 15(4), 409-422.
- Singleton Jr., R. A., & Straits, B. C. (2005). *Approaches to social research (4th edition)*. New York, NY: Oxford University Press
- Snyder, H. R., & Colón, I. (1988). Foreign language acquisition and audio-visual aids. *Foreign Language Annals*, 21(4), 343-348.
- Sola, M. A. B. (2014). *The influence of using audio-visual aids in teaching English vocabulary*. (Unpublished Master's Thesis), Mohamed Khider University of Biskra.
- Svensén, B. (2009). *A handbook of lexicography*. UK: Cambridge University Press.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (sixth ed.)*. Boston: Pearson.
- Tahiroğlu, B.T. (2008). Derlem dil bilimi ve güncel gelişmeler. *Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, 4043-4051.

- Tahiroğlu, B.T. (2010). Derlem, bilgisayar destekli sözlük bilimi, eş dizimlilik ve otomatik terim çıkarımı. *Bellelen* (1), 183-197.
- Tannenbaum, R. S. (1998). *Theoretical foundations of multimedia*. New York: Computer
- Thompson, G. (1987). Using bilingual dictionaries. *ELT journal*, 41(4), 282-286.
- Tinkham, T. (1997). The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary. *Second Language Research*, 13(2), 138-163.
- Tseng, A. M., Doppelt, M. C., & Tokowicz, N. (2018). The effects of transliterations, thematic organization, and working memory on adult L2 vocabulary learning. *Journal of Second Language Studies*, 1(1), 141-165.
- Tuckman, B. W., & Harper, B. E. (2012). *Conducting educational research* (6th ed.). Plymouth: Rowman & Littlefield Publishing.
- Tüfekçioğlu, B. (2013). *Derlem Tabanlı Çevrim İçi Türkçe Öğrenici Sözlüğü: Ön adlar A madde başı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Tüm, G. (2012). Impact of dictionary type and usage to enhance Turkish vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 3013-3023.
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 255-266.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük (2020). Erişim adresi <https://sozluk.gov.tr/>.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Weschler, R., & Pitts, C. (2000). An experiment using electronic dictionaries with EFL students. *The Internet TESL Journal*, 6(8), 56-67.
- Xu, X. (2010). Study on the effect of dictionary use on second language incidental vocabulary acquisition-an empirical study of college English vocabulary learning strategy. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(4), 519.

- Yanasugondha, V. (2017). A study of English vocabulary learning using the dual coding theory. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 10(1), 165-175.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2017). *Sözlük bilimi üzerine araştırmalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yoshii, M. (2006). L1 and L2 glosses: Their effects on incidental vocabulary learning. *Language Learning & Technology*, 10(3), 85-101.
- Zeyrek, D., Demirşahin, I. ve Çallı Sevdik, A.B. (2014). *ODTÜ metin düzeyinde işaretlenmiş derlem projesi tanıtımı*. Erişim adresi http://medid.ii.metu.edu.tr/yayinlar/zeyrekEtAl08_medidTanitim.pdf.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcı,

Doktora tezi çalışması kapsamında “Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük Kullanımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kelime Öğrenme Düzeyine Etkisi” isimli bir araştırma yürütmekteyim. Bu çalışmada A1 dil düzeyi Türkçe öğrencilerine yönelik olan hazırlamış olduğum Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük’ün, kelime düzeyinizin gelişimine olan etkisini ölçmeyi amaçlamaktayım. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, yukarıda sözü edilen amaçlar dışında başka herhangi bir nedenle kullanılmayacaktır. Sorulara vereceğiniz cevaplar araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi açısından son derece önemlidir. Sizlerin kıymetli katkısı olmaksızın yukarıda sözü edilen amaca ulaşmak mümkün olmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Dear Participant,

I’m conducting research named “Effect of The Corpus-Based Visual Turkish Dictionary Usage on Turkish Language Learner's Vocabulary Level”. In this study, I aim to measure the effect of the Dictionary which I designed for A1 level Turkish learners, on the development of your vocabulary level. In this context. The results obtained from this study will not be used for any other reason other than those mentioned above. The answers you give to the questions are very important for efficiently conducting the research. Without your valuable contribution, it wouldn’t be possible to achieve the above-mentioned purpose. Thank you for your contribution.

Arş. Gör. Sercan HALAT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
sercanhalat@mu.edu.tr

Ad-Soyad:

Meslek:

Üniversite:

Bölüm:

Eğitim Düzeyi:

Cinsiyet:

Yaş:

Ülke:

Ana Dili:

Yabancı Dil(ler):

Ek.2. Kelime Bilgisi Başarı Testi

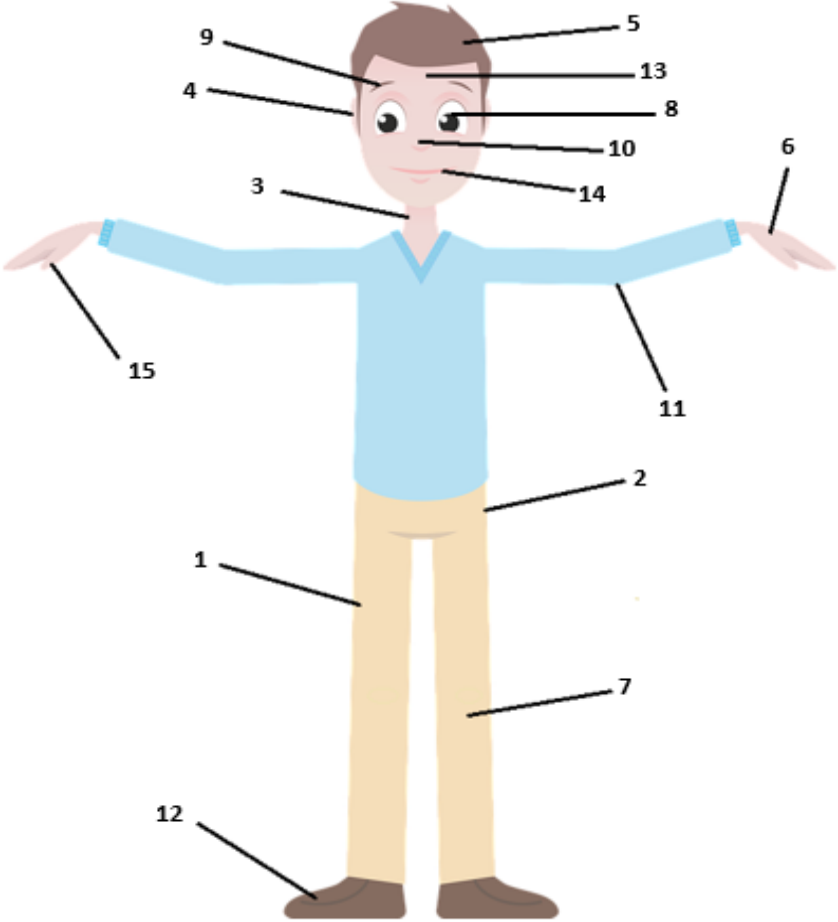
Ad-Soyad:

Sınıf:

KELİME BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

Bu test Türkçe kelime bilginizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Testten elde edilen sonuçlar, yukarıda sözü edilen amaçlar dışında başka herhangi bir nedenle kullanılmayacaktır. Sorulara vereceğiniz cevaplar, araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi açısından önemlidir. Sizlerin kıymetli katkısı olmaksızın yukarıda sözü edilen amaca ulaşmak mümkün olmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

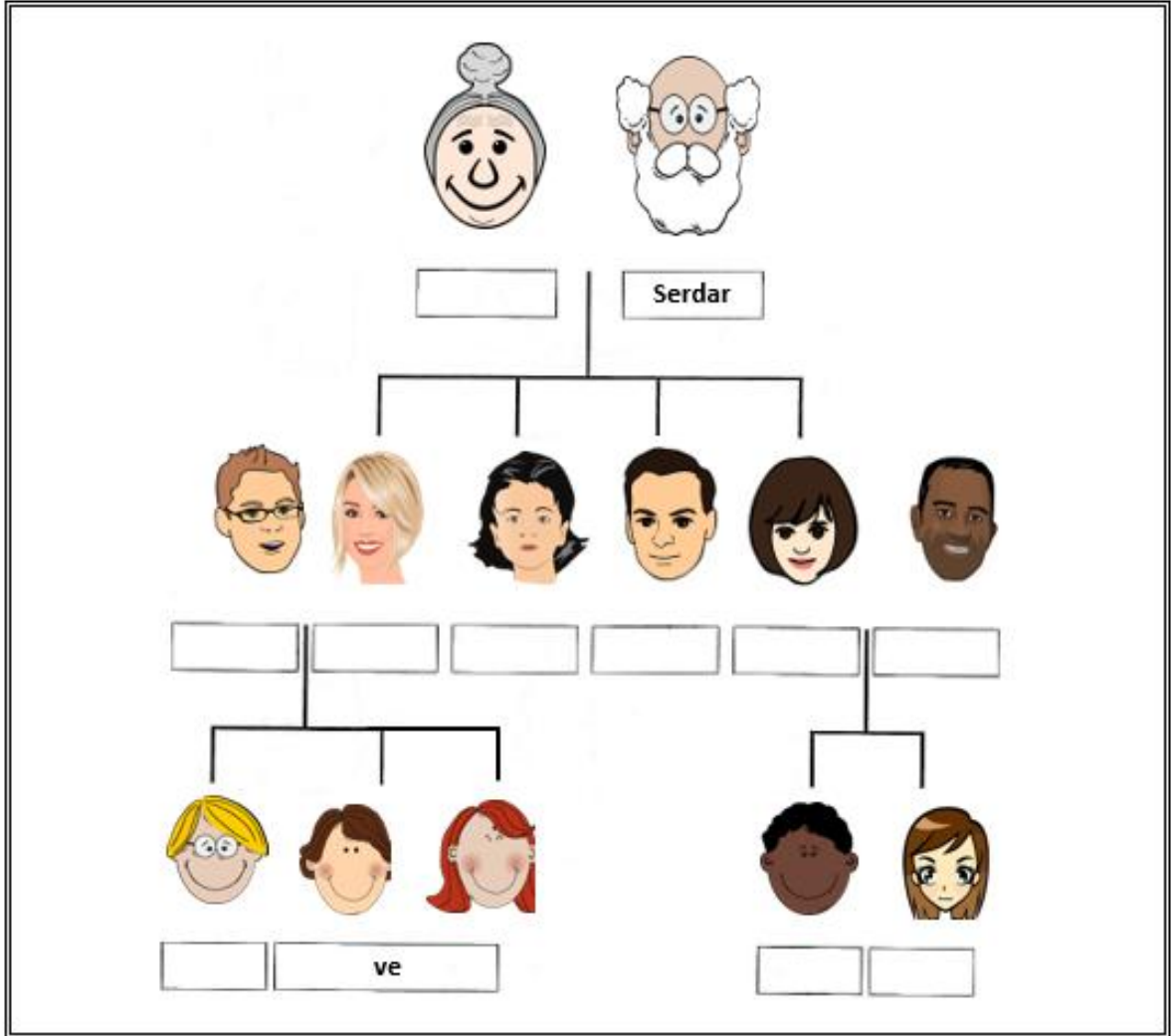
1. Aşağıda numaralandırılmış olarak verilen vücudun bölümlerini eşleştiriniz.



Diz	<u>7</u>
Kalça	—
Kulak	—
Alın	—
Saç	—
Ağız	—
Dirsek	—
Parmak	—
El	—
Burun	—
Boyun	—
Göz	—
Ayak	—
Bacak	—
Kaş	—

2. Aşağıdaki metne uygun olarak aile ağacında verilen boşlukları doldurunuz.

Benim adım Öykü. Ben Mustafa ile evliyim. Bizim Ezgi ve Samet adında iki çocuğumuz var. Annemin adı Ayşe, babamın adı ise Serdar. Benim Demet, Sevgi ve Erkan adında üç kardeşim var. Kız kardeşim Demet, İlker ile evlidir. Onların Okan adında bir oğulları, Hülya ve Merve adında ikiz kızları var. Merve'nin saçı, Hülya'ya göre daha uzundur.



3. Aşağıda verilen meslek isimlerini tamamlayarak ilgili resimlerle eşleştiriniz.

a.



b.



c.



d.



e.



f.



g.

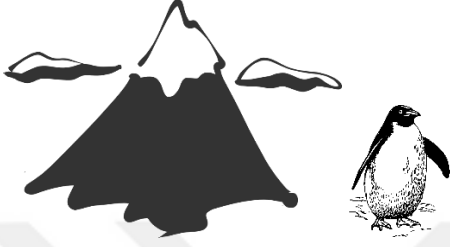


h.

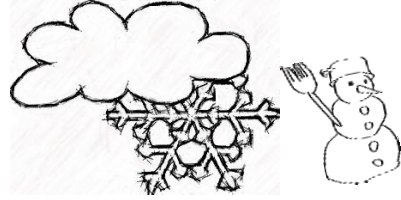
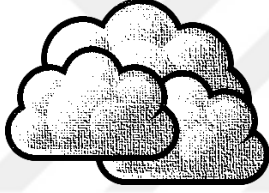
KUAFÖR GA ____ _O__S İ_F__Y_C_ _E_Z_ __K__R B__Ç_V__ __R_T_EN

4. Aşağıdaki resimlerde hangi hava durumları var? Kelime havuzundan seçerek ilgili resmin altına yazınız.

Yağmurlu	Sisli	Güneşli	Rüzgârlı
Karlı	Fırtınalı	Bulutlu	Soğuk

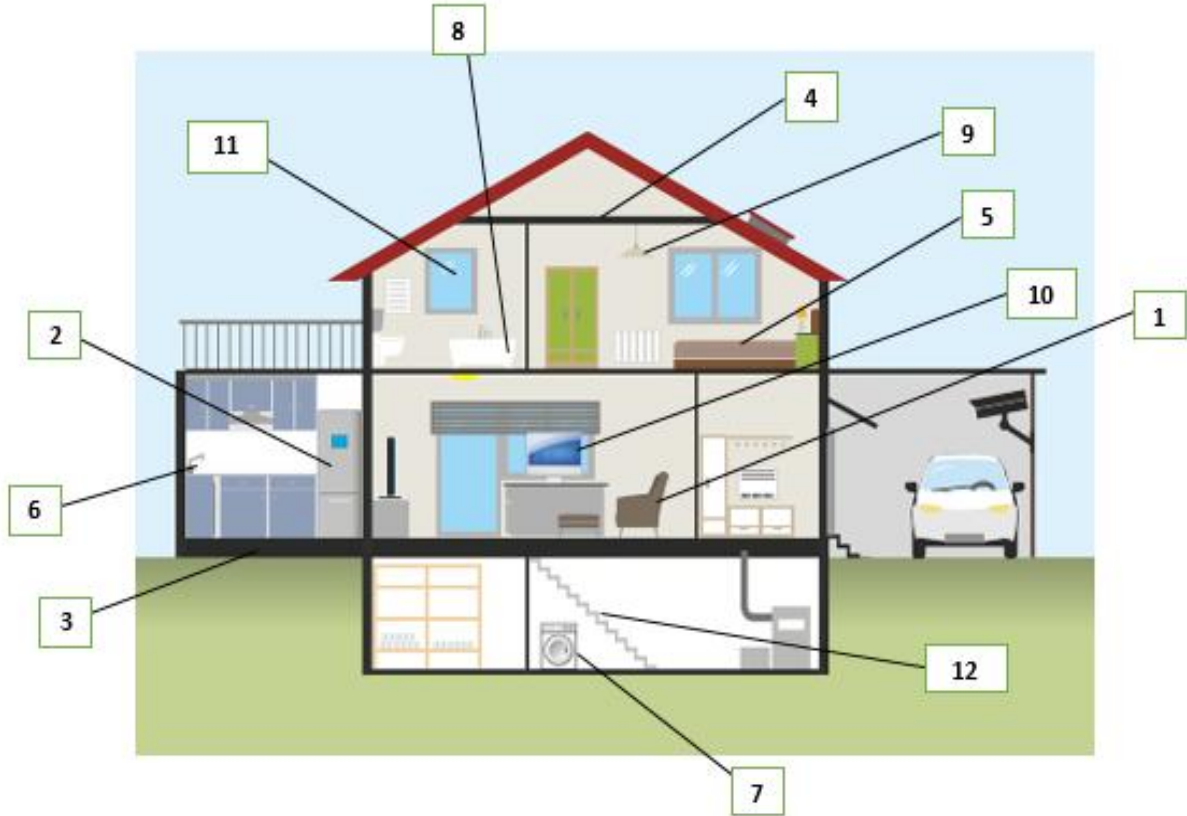


Soğuk

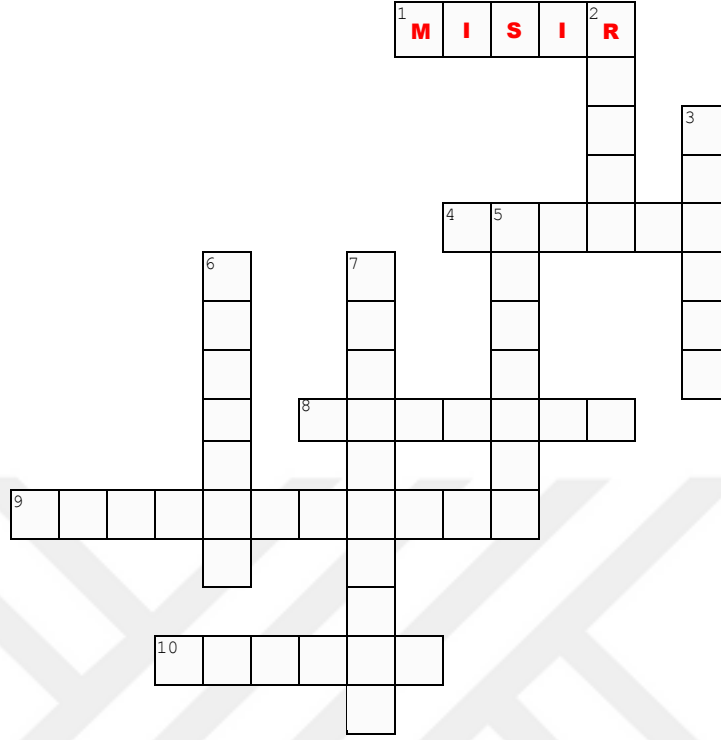


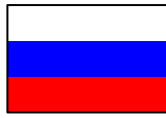
5. Aşağıda verilen evin bölümlerini ve eşyaları doğru şekilde eşleştiriniz.

Yatak Odası	☒	Pencere	☐	Küvet	☐	Lamba	☐
Buzdolabı	☐	Musluk	☐	Mutfak	☐	Yatak	☐
Merdiven	☐	Bilgisayar	☐	Koltuk	☐	Çamaşır Makinesi	☐



6. Aşağıda verilen boşlukları doldurarak **bulmacayı çözünüz.**



Soldan sağa →		Yukarıdan aşağıya ↓			
1.		Mikail Mısırlıdır. O <u>Mısır</u> 'da doğdu.	2.		Dimitri Rusyalıdır. O _____'dan geliyor.
4.		Jane Kanadalıdır. O şimdi _____'da yaşıyor.	3.		Elsa Fransalıdır. O _____'da doğdu.
8.		Albertine İspanyalıdır. O _____'dan geliyor.	5.		Brigitte Almanyalıdır. O _____'da yaşıyor.
9.		Bob Güney Afrikalıdır. O _____'da doğdu.	6.		Fatma Türkiyelidir. O _____'de doğdu.
10.		Arturo İtalyalıdır. O _____'da yaşıyor.	7.		Joseph Avustralyalı'dır. O _____'dan geliyor.

7. Aşağıda verilen kıyafet isimlerini tamamlayarak ilgili resimlerle eşleştiriniz.

C E K E T ☐ 6

E _ E K ☐

P _ N T _ L _ N ☐

_ L B _ S E ☐

A _ _ K _ _ B I ☐

Ç _ R A _ ☐

K _ Z _ K ☐

_ A P K _ ☐

M _ N _ ☐

T _ Ş Ö _ _ ☐

K R _ V _ T ☐

G _ M L _ K ☐

11



5



12



9



3



7



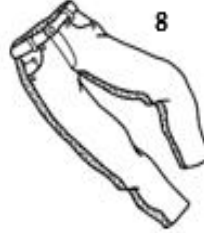
2



4



8



6



10



1



8. Aşağıda verilen yer isimlerine uygun olan resimleri bularak eşleştiriniz.

Çiftlik

Müze

Okul

Hastane

Kafe

Havalimanı

Kütüphane

Tren İstasyonu

Telefon Kulübesi

Market

a.



b.



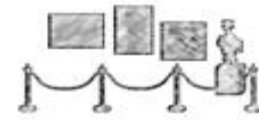
c.



d.



e.



f.



g.



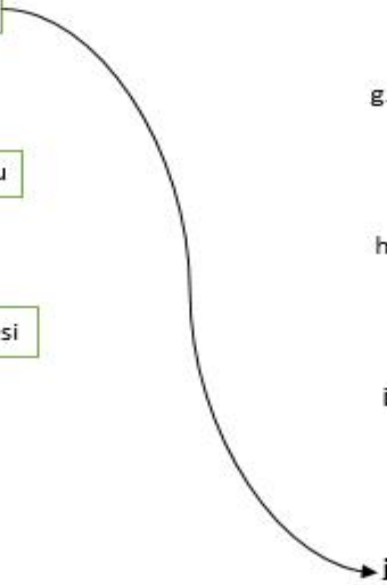
h.



i.



j.



9. Aşağıda verilen kelime gruplarını inceleyiniz ve grubun dışında kalan kelimeyi işaretleyiniz.

- a. abla - baba - kardeş - koca - traktör
- b. geyik - fare - badem - güvercin - kaplumbağa
- c. kırmızı - on yedi - beş - yüz - seksen
- d. banka - eylül - otogar - hastane - üniversite
- e. kebab - döner - çanta - köfte - pirzola
- f. ayakkabı - ceket - gözlük - pantolon - kedi
- g. merdiven - berber - koridor - halı - koltuk
- h. armut - kayısı - kavun - kiraz - fırtına
- i. gemi - araba - minibüs - postane - motosiklet
- j. İspanya - İtalya - Ankara - Kanada - Almanya
- k. beyaz - sarı - yeşil - pilot - mor
- l. basketbol - güreş - futbol - voleybol - gazoz
- m. ağaç - asker – doktor – mühendis - kasap
- n. dudak - el - göz - şapka - boyun
- o. gül - manolya - lavanta - lale - bisiklet
- p. bulutlu - çocuk - güneşli - rüzgârlı - fırtınalı

10. Aşağıda verilen hayvan isimlerini ilgili resimlerle eşleştiriniz.

TİMSAH

18

ÖRÜMCEK

☐

CEYLAN

☐

ASLAN

☐

SİNCAP

☐

KÖPEK

☐

İNEK

☐

MAYMUN

☐

BALIK

☐

KELEBEK

☐

ZÜRAFA

☐

AT

☐

YILAN

☐

KURBAĞA

☐

ARI

☐

KAPLUMBAĞA

☐

FARE

☐

AHTAPOT

☐

TAVŞAN

☐

KEDİ

☐

1



2



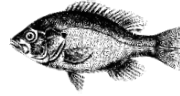
3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



13



14



15



16



17



18



19



20



11. Aşağıda kelime havuzunda verilmiş olan cümlelerdeki boşluklara en uygun kelimeyi yerleştiriniz.

koşmak	dinlemek	tutmak	konuşmak	gelmek
içmek	sürmek	uyumak	yüzmek	dans etmek
okumak	sormak	yıkamak	seyretmek	yazmak

- a. Her sabah otobüse yetişmek için koşmak zorundayım.
- b. Kitap _____ düşünce dünyamızı geliştirir.
- c. Su _____ sağlık için çok faydalıdır.
- d. Bu trafikte araba _____ çok zor!
- e. Yemeklerden önce ve sonra ellerimizi _____ gerekir.
- f. Bütün gece çok çalıştım. Şimdi _____ istiyorum.
- g. Her hafta denize giderim çünkü _____ en sevdiğim spordur!
- h. Seninle bir konu hakkında _____ istiyorum.
- i. Bu akşam sinemaya gidiyoruz. Sen de bizimle _____ ister misin?
- j. Soru _____ için elimi kaldırdım ama öğretmen beni görmedi.
- k. Biraz müzik _____ ister misin?
- l. Aşırı televizyon _____ çocuklar için zararlıdır.
- m. Bu hafta sonu balık _____ için plan yaptık.
- n. Yazı _____ için masa başına geçerken kapı çaldı.
- o. _____ için müziğin ritmine uyum sağlamak gereklidir.

12. Aşağıda sayısal olarak verilen saatleri boşluklara doğru şekilde yazınız. Zaman dilimlerini parantez içinde (öğlen, sabah, akşam, öğleden sonra vb.) ayrıca belirtiniz.

05 : 00

18 : 00

12 : 00

(Sabah) Saat beş

00 : 00

10 : 00

20 : 00

03 : 00

08 : 00

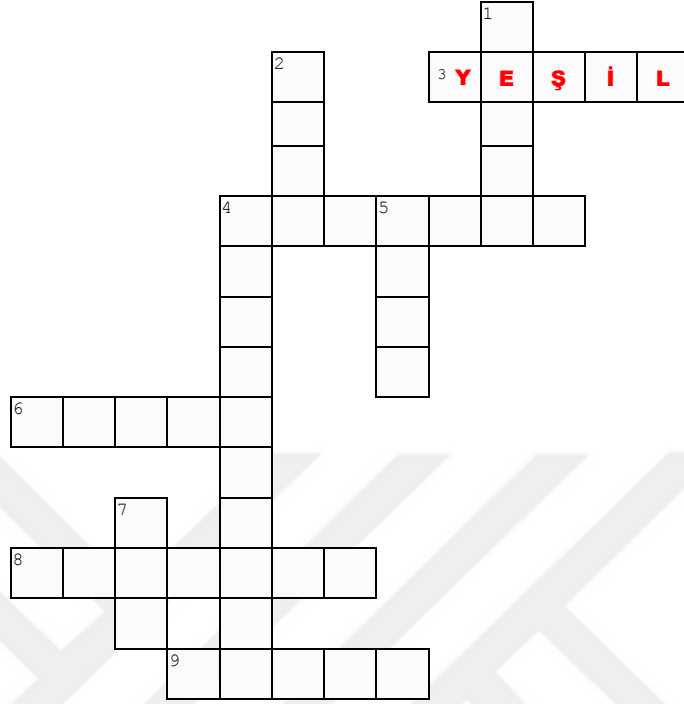
17 : 00

23 : 00

19 : 00

11 : 00

13. Aşağıda verilen renklerin isimlerini doğru şekilde yazarak bulmacayı çözünüz.



Soldan sağa →	Yukarıdan aşağıya ↓
3. 	1. 
4. 	2. 
6. 	4. 
8. 	5. 
9. 	7. 

14. Aşağıda verilen isimleri uygun olan resimlerle eşleştiriniz.

LİMONATA ☒

ÇİLEK ☐

ÇAM AĞACI ☐

GÜL ☐

KİRAZ ☐

KAKTÜS ☐

ANANAS ☐

MUZ ☐

KABAK ☐

AY ÇİÇEĞİ ☐

DOMATES ☐

ZEYTİN ☐

BALTA ☐

PEYNİR ☐

EKMEK ☐

SÜT ☐

TRAKTÖR ☐

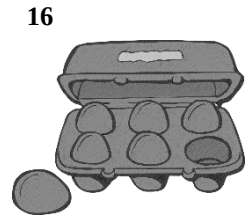
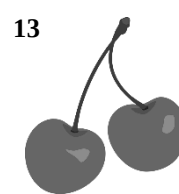
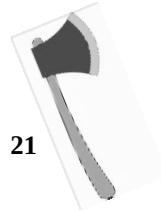
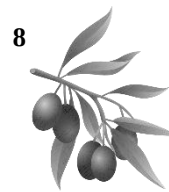
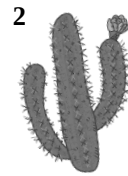
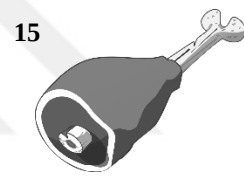
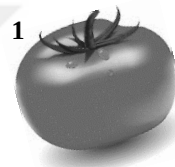
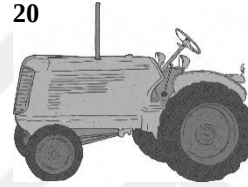
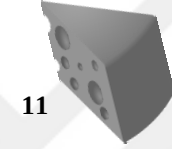
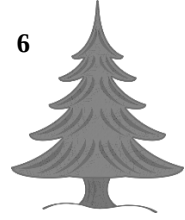
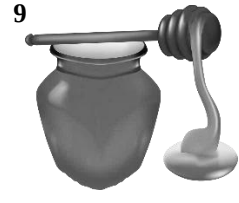
TESTERE ☐

ET ☐

KAHVE ☐

YUMURTA ☐

BAL ☐



15. Aşağıda verilen spor ve ulaşım başlıklarına ait kelime gruplarını inceleyiniz ve grubun dışında kalan kelimeleri işaretleyiniz.

- a. bisiklet - araba - ~~basketbol~~ - motosiklet - otobüs
- b. futbol - beyzbol - voleybol - helikopter - kayak
- c. bisiklet - hakem - kale - gol - kaleci
- d. uçak - buz pateni - tramvay - metro - feribot
- e. bowling - buz hokeyi - güreş - badminton - tren
- f. ambulans - boks - polis - itfaiye - taksi
- g. masa tenisi - paten - havalimanı - dağcılık - kayak
- h. kamyon - kamyonet - minibüs - otobüs - okçuluk
- i. gemi - madalya - kupa - saha - skorbord
- j. yüzme - yol - maraton - halter - golf
- k. pilot - sürücü - basketbol - kaptan - hostes

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu form sizlerin Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'e ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Soruları samimiyetle yanıtlamanız araştırmanın amacına ulaşmasını sağlayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ad-Soyad:

Sınıf:

1. Türkçe öğrenirken Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün,

- tanım,
- görsel,
- örnek,
- sesletim gibi konularda A1 dil düzeyi kullanıcı ihtiyaçlarını karşılaması hakkında ne düşünüyorsunuz? Sözlüğün bu konudaki üstün ve eksik yönleri nelerdir?

2. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te yer alan görsellerin Türkçe söz varlığını zenginleştirme ve kalıcı hâle getirme sürecine katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

3. Tek dilli (monolingual) olarak hazırlanmış olan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün, söz varlığını zenginleştirme, sözcüklere yönelik anlamsal doğruluk ve uyum, madde başı ve örnekler ile kullanıcı öz yeterliliği bağlamında, iki dilli sözlüklere göre üstün ve eksik yönleri ile ilgili ne söyleyebilirsiniz?

4. Çevrim içi olarak kullanıma sunulmuş olan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün, kullanım amacınız ve ortamı dikkate alındığında, diğer basılı ve elektronik sözlüklere göre üstün ve eksik yönleri nelerdir?

5. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün, cihazınızla uyumluluğu konusunda bir sorunla karşılaştınız mı? Sözlüğün tarayıcı ve mobil sürümündeki arayüzlerin (butonlar, arama çubuğu, temalar, formlar vb.) niteliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

6. Tematik sözlüklerin Türkçe söz varlığını zenginleştirmede diğer sözlüklere göre üstün ve eksik yönleri nelerdir? Bu bağlamda, tematik yaklaşımla hazırlanan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük, kullanıcının ihtiyacına cevap verecek nitelikte midir?

7. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde sözlük kullanımının gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

8. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlüğü başlangıç dil düzeyindeki kullanıcılara tavsiye eder misiniz?



Ek 4. Aydınlatılmış Onam Formu

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

(DENEYSEL ARAŞTIRMALAR İÇİN)

Değerli Katılımcı,

Doktora tezi çalışması kapsamında "Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük Kullanımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kelime Öğrenme Düzeyine Etkisi" isimli bir araştırma yürütmekteyim. Bu çalışmada A1 düzeyi Türkçe öğrenenlere yönelik olan Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'ün, kelime düzeyinizin gelişimine olan etkisini ölçmeyi amaçlamaktayım. Bu kapsamda hazırlanmış olan sözlüğü 8 hafta süreyle kullanmanızı istemekteyim. Uygulama öncesinde ön test, sonrasında ise son test ve kalıcılık testi uygulamalarını gerçekleştireceğim. Ayrıca araştırma sürecinde sizlerle, sözlüğün kullanımına ilişkin görüşmeler gerçekleştireceğim. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, yukarıda sözü edilen amaçlar dışında başka herhangi bir nedenle kullanılmayacaktır. Sorulara vereceğiniz cevaplar araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi açısından son derece önemlidir. Sizlerin kıymetli katkısı olmaksızın yukarıda sözü edilen amaca ulaşmak mümkün olmayacaktır. Katılarınız için teşekkür ederim.

1. Aşağıda imzası olan ben **Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük Kullanımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kelime Öğrenme Düzeyine Etkisi** başlıklı çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.
2. Bu çalışmayı yürüten **Arş. Gör Sercan HALAT** çalışmanın yapısı, amacı ve muhtemel süresi, ne yapmam istendiği ve yan etkilerle karşılaşsam ne yapmam gerektiği hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi verdi.
3. Araştırmacı **Arş. Gör Sercan HALAT**'a çalışmasıyla ilgili her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.
4. Araştırmacı **Arş. Gör Sercan HALAT**'a bilgilerin ayrıntılarını açıklamama ve benimle ilgili sırları koruması şartıyla benimle bu çalışmayı yapmasına izin veriyorum.
5. Çalışma boyunca tüm kurallara uymayı, araştırmacı **Arş. Gör Sercan HALAT** ile tam bir uyum içinde çalışmayı ve konuyla ilgili herhangi bir sorun çıktığında hemen onu aramayı kabul ediyorum.
6. Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamamayı, yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanılmasını kabul ediyorum.
7. Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım.

Katılımcının

Adı Soyadı:

Tarih:

İmza:

Araştırmacının

Unvanı, Adı Soyadı:

Tarih:

İmza:

Ek 5. Derlem Tabanlı Görsel Türkçe Sözlük'te Yer Alan Temalar ve Kelimelerin Listesi

Aile	Yeğen	Göz	Beyaz
Abla	İnsan Vücudu	Kaburga	Bordo
Ağabey	Ağız	Kafatası	Gri
Amca	Akciğer	Kalp	Kahverengi
Anne	Alın	Karaciğer	Kırmızı
Baba	Ayak	Karın	Lacivert
Damat	Bacak	Kas	Mavi
Dayı	Bağırsak	Kemik	Mor
Dede	Baş	Kirpik	Pembe
Ebeveyn	Bel	Kol	Sarı
Enişte	Beyin	Kulak	Siyah
Evlat	Bilek	Mide	Turkuaz
Gelin	Boğaz	Omurga	Turuncu
Görümce	Boyun	Omuz	Yeşil
Hala	Böbrek	Parmak	Sayılar
Kardeş	Burun	Rahim	Sıfır
Eş (Karı)	Çene	Saç	Bir
Eş (Koca)	Damar	Sinir	İki
Kayınbaba	Dil	Sırt	Üç
Kayınvalide	Dirsek	Tırnak	Dört
Kız	Diş	Topuk	Beş
Nine	Diz	Yanak	Altı
Oğlan	Dudak	Yüz	Yedi
Teyze	El	Renkler	Sekiz
Torun	Göbek	Bej	Dokuz

On	Aralık	İklim	Düğme
Yüz	Yıl	Ilık	Elbise
Bin	Ay	Kar	Eldiven
Zaman	Yüzyıl	Kar Fırtınası	Eşarp
Pazartesi	Hafta	Kurak	Eşofman
Salı	Gün	Nemli	Etek
Çarşamba	Saat	Parçalı Bulutlu	Fermuar
Perşembe	Dakika	Rüzgârlı	Gecelik
Cuma	Saniye	Sel	Gömlek
Cumartesi	Takvim	Sıcak	Gözlük
Pazar	Yarım	Sisli	Hırka
Mevsim	Çeyrek	Soğuk	Kasket
İlkbahar	Sabah	Şimşek	Kazak
Yaz	Öğle	Yağmurlu	Kemer
Sonbahar	Öğleden Sonra	Kıyafetler	Kravat
Kış	Akşam	Atkı	Kol Saati
Ocak	Akşamüstü	Ayakkabı	Kolye
Şubat	Gece	Bere	Kostüm
Mart	Gece Yarısı	Bikini	Kot Pantolon
Nisan	Hava Durumu	Bilezik	Külot
Mayıs	Atmosfer	Bluz	Küpe
Haziran	Bulutlu	Bot	Mayo
Temmuz	Bulutlu ve Rüzgârlı	Ceket	Mendil
Ağustos	Buzlu	Cep	Mont
Eylül	Fırtınalı	Cüzdan	Palto
Ekim	Güneşli	Çanta	Pantolon
Kasım	Hava	Çorap	Pijama

Sütyen	Et	Pirinç	Bisiklet Yarışı
Şapka	Gazoz	Pirzola	Boks
Şemsiye	Hamsi	Rakı	Boksör
Şort	Helva	Simit	Bovling
Terlik	Humus	Soda	Buz Hokeyi
Tişört	Kahve	Sosis	Buz Pateni
Üniforma	Karides	Su	Tüplü Dalış
Valiz	Kaşar Peyniri	Süt	Fitness
Yağmurluk	Kebab	Sütlaç	Forma
Yelek	Kek	Şarap	Futbol
Yüzük	Kısır	Şerbet	Gol
Yiyecek - İçecekler	Kıyma	Tavuk	Golf
Aşure	Kola	Un	Güreş
Ayran	Köfte	Yoğurt	Pehlivan
Baklava	Kurabiye	Yumurta	Hakem
Bal	Kuşbaşı Et	Zeytin	Halter
Balık	Lahmacun	Spor	Jimnastik
Biftek	Levrek Balığı	Antrenman	Kaleci
Bira	Limonata	Atıcılık	Kano
Bitki Çayı	Makarna	Atlet	Karate
Börek	Mantı	Atletizm	Kayak
Cacık	Muhallebi	Badminton	Kort
Çay	Palamut Balığı	Basketbol	Kupa
Çorba	Pasta	Basketbolcu	Maç
Dolma	Pastırma	Beyzbol	Madalya
Döner	Pekmez	Bilardo	Mağlup
Ekmek	Peynir	Binicilik	Maraton

Masa Tenisi	Brokoli	Mango	Çam Ağacı
Okçuluk	Ceviz	Mantar	Çapa
Paraşütle Atlama	Çilek	Marul	Çekiç
Paten	Domates	Maydanoz	Çiçek
Raket	Dut	Mercimek	Çim
Saha	Elma	Muz	Çim Biçme Makinesi
Skorbord	Enginar	Patates	Çınar Ağacı
Stadyum	Erik	Patlıcan	Çivi
Şampiyon	Fındık	Portakal	Dal
Şampiyona	Havuç	Salatalık	El Arabası
Takım	Hindistan Cevizi	Sarımsak	Gövde
Tenis	İncir	Soğan	Gül
Tırmanma	Ispanak	Şeftali	Güneş
Top	Kabak	Turp	Çiğdem
Voleybol	Kahve Çekirdeği	Üzüm	Kadife Çiçeği
Yarış	Kaju	Vişne	Kaktüs
Yelkenli Yarışı	Karalahana	Yer Fıstığı	Kavak
Yüzme	Karnabahar	Yeşil Fasulye	Kazma
Yüzücü	Karpuz	Yeşil Soğan	Kök
Meyve ve Sebzeler	Kavun	Bahçe ve Bitkiler	Kürek
Ananas	Kayısı	Ağaç	Lale
Antep Fıstığı	Kestane	Asma	Lavanta
Armut	Kiraz	Ayçiçeği	Manolya
Ayva	Kuru Fasulye	Bahçe Eldiveni	Mantar
Badem	Lahana	Bahçe Makası	Menekşe
Barbunya	Limon	Balta	Meşe
Biber	Mandalina	Çalı	Mısır

Nergis	At	Kedi	Yarasa
Odun	Atmaca	Kelebek	Yengeç
Okaliptus	Ayı	Koyun	Yılan
Orak	Balık	Köpek	Zürafa
Orkide	Baykuş	Kuğu	Evim
Orman	Boğa	Kurbağa	Anahtar
Ot	Böcek	Kurt	Anten
Palmiye	Ceylan	Kuş	Apartman
Papatya	Civciv	Kuzu	Araba
Saman	Çekirge	Leylek	Asansör
Söğüt	Deve	Manda	Atölye
Sümbül	Domuz	Martı	Avize
Testere	Eşek	Maymun	Ayakkabılık
Tırmık	Fare	Öküz	Ayna
Tohum	Fil	Ördek	Balkon
Toprak	Geyik	Örümcek	Banyo
Tornavida	Güvercin	Salyangoz	Bardak
Traktör	Hindi	Serçe	Battaniye
Yaprak	Horoz	Sığır	Bavul
Yasemin	İnek	Sincap	Bebek Arabası
Zambak	Kaplan	Sinek	Beşik
Hayvanlar	Kaplumbağa	Solucan	Bisiklet
Ahtapot	Karga	Su Aygırı	Bodrum
Akrep	Karınca	Tavşan	Bulaşık Makinesi
Arı	Kartal	Tavuk	Buzdolabı
Aslan	Kaz	Tilki	Çamaşır Makinesi
At	Keçi	Timsah	Çanta

Çarşaf	Lavabo	Cadde	Sokak
Çatı	Masa	Demir Yolu	Sürücü
Cep Telefonu	Merdiven	Denizaltı	Taksi
Çerçeve	Musluk	Feribot	Tekne
Çöp	Müstakil Ev	Garaj	Tır
Daire	Mutfak	Gemi	Trafik
Diş Fırçası	Oturma Odası	Güzergâh	Tramvay
Diş Macunu	Paspas	Harita	Tren Garı
Duvar	Pencere	Havalimanı	Tünel
Elektrikli Süpürge	Perde	Hedef	Uçak
Fırın	Saat	Helikopter	Yat
Garaj	Salon	Kaldırım	Yol
Gardırop	Sandalye	Kamyon	Yolcu
Gece Lambası	Sırt Çantası	Kamyonet	Tren
Halı	Telefon	Kaptan	Meslekler
Havlu	Televizyon	Liman	Akademisyen
Havuz	Tuvalet	Metro	Asker
Işık	Ütü	Minibüs	Aşçı
Kanepe	Vazo	Motosiklet	Avukat
Kapı	Yatak	Otobüs	Ayakkabıcı
Kilim	Yatak Odası	Otogar	Bahçıvan
Kitap	Yemek Odası	Otoyol	Bakkal
Klima	Ulaşım	Pilot	Balerin
Koltuk	Ambulans	Pist	Balıkçı
Koridor	Araba	Polis	Barmen
Küvet	Bisiklet	Rota	Bekçi
Lamba	Bot	Sokak	Berber

Boyacı	Mühendis	Cezaevi	Ülkeler
Bilim İnsanı	Öğretmen	Çarşı	Afganistan
Çevirmen	Politikacı	Çiftlik	Almanya
Çiftçi	Rahip	Fırın	Amerika Birleşik Devletleri
Çoban	Saatçi	Hastane	Angola
Demirci	Savcı	Kafe	Arjantin
Denizci	Şair	Karakol	Avustralya
Diplomat	Şoför	Kilise	Avusturya
Diş Hekimi	Teknisyen	Kütüphane	Azerbaycan
Doktor	Terzi	Liman	Bangladeş
Ebe	Veteriner	Lokanta	Batı Sahra
Fırıncı	Yazar	Mağaza	Belarus
Garson	Yer ve Kurumlar	Mahkeme	Belçika
Haham	Alışveriş Merkezi	Müze	Birleşik Arap Emirlikleri
Hemşire	Adres	Okul	Bolivya
Hizmetçi	Bakkal	Otel	Bosna Hersek
İmam	Banka	Otobüs Durağı	Bostvana
İtfaiyeci	Bar	Otogar	Brezilya
Kasap	Baro	Pazar	Bulgaristan
Kasiyer	Belediye	Postane	Burkina Faso
Kitapçı	Berber	Sahil	Cezayir
Kuyumcu	Kuaför	Sinagog	Cibuti
Manav	Büfe	Sokak	Çad
Marangoz	Büro	Telefon Kulübesi	Çekya
Matbaacılık	Büyükelçilik	Tramvay Durağı	Çin
Memur	Cadde	Tren İstasyonu	Danimarka
Mimar	Cami	Üniversite	Demokratik Kongo

Ekvador Ginesi	Hırvatistan	Küba	Panama
Endonezya	Hollanda	Laos	Papua
Eritre	İngiltere	Letonya	Paraguay
Ermenistan	Irak	Liberya	Peru
Estonya	İran	Libya	Polonya
Etiyopya	İrlanda	Litvanya	Portekiz
Fas	İskoçya	Lübnan	Porto Riko
Fildişi Sahili	İspanya	Madagaskar	Romanya
Filipinler	İsrail	Makedonya	Rusya
Filistin	İsveç	Malavi	Senegal
Finlandiya	İsviçre	Malezya	Sierra Leone
Fransa	İtalya	Mali	Singapur
Gabon	İzlanda	Malta	Sırbistan
Galler	Japonya	Meksika	Slovakya
Gambiya	Kamboçya	Mısır	Slovenya
Gana	Kanada	Moldova	Somali
Gine	Karadağ	Moritanya	Sri Lanka
Grönland	Kazakistan	Mozambik	Sudan
Guatemala	Kenya	Myanmar	Surinam
Gine-Bisseau	Kırgızistan	Namibya	Suriye
Guyana	Kamerun	Nepal	Suudi Arabistan
Güney Afrika	Kolombiya	Nijer	Şili
Güney Kıbrıs Rum Kesimi	Kongo	Nijerya	Tacikistan
Güney Kore	Kosova	Nikaragua	Tanzanya
Güney Sudan	Kuzey İrlanda	Norveç	Tayland
Gürcistan	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	Özbekistan	Tayvan
Hindistan	Kuzey Kore	Pakistan	Togo

Tunus	Kitap Okumak	Çıkmak	Korkmak
Türkiye	Müzik Dinlemek	Çalışmak	Koşmak
Türkmenistan	Özçekim	Dans Etmek	Koymak
Uganda	Parti	Dinlemek	Makyaj Yapmak
Ukrayna	Paten	Dökmek	Ödemek
Umman	Pul Koleksiyonculuğu	Dönmek	Okumak
Uruguay	Resim Yapmak	Duş Almak	Öpmek
Ürdün	Satranç Oynamak	Düşmek	Oyun Oynamak
Venezuela	Sinemaya Gitmek	Düşünmek	Piknik Yapmak
Vietnam	Spor Yapmak	Evlenmek	Pişirmek
Yemen	Şarkı Söylemek	Girmek	Resim Yapmak
Yunanistan	Şiir Okumak	Gitar Çalmak	Şarkı Söylemek
Zambiya	Tavla Oynamak	Göstermek	Saymak
Zimbabve	Televizyon İzlemek	Gülmek	Seyretmek
Ekvador	Yelkenli	Hapşırarak	Silmek
Eğlence ve Hobiler	Yüzme	İçmek	Sormak
Avlanmak	Günlük Rutin	İnmek	Söndürmek
Balık Tutmak	Açmak	İtmek	Spor Yapmak
Bisiklet Sürmek	Ağlamak	Kapatmak	Süpürmek
Bulmaca Çözmek	Almak	Kavga Etmek	Sürmek
Buz Pateni	Aramak	Kayak Yapmak	Tamir Etmek
Dağcılık	Atmak	Kazanmak	Taramak
Dans Etmek	Bakmak	Kaza Yapmak	Taşımak
Dikiş Yapmak	Beklemek	Kesmek	Telefon Etmek
Fotoğraf Çekmek	Binmek	Kızmak	Terlemek
Gitar Çalmak	Boyamak	Konuşmak	Tıraş Olmak
Kamp Yapmak	Çekmek	Korkmak	Uçmak

Üşümek	Vermek	Yazmak	Yorulmak
Ütü Yapmak	Yakalamak	Yemek	Yürümek
Uyanmak	Yakmak	Yıkamak	Yüzmek
Uyumak			



Ek 6. Etik Kurul İzin Belgesi

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARI

Protokol No : 190131

Karar No : 150

Araştırma Yürütücüsü

Araştırma Görevlisi SERCAN HALAT

Kurumu / Birimi

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ / TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Araştırmanın Başlığı

Derlem Tabanlı Resimli Türkçe Sözlük Kullanımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kelime Öğrenme Düzeylerine Etkisi

Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih

05.07.2019

Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih

İlk İnceleme Tarihi : 16.07.2019
1. Düzeltme Tarihi : 05.08.2019

Karar Tarihi

09.09.2019

KARAR : UYGUNDUR

AÇIKLAMA :Beyana esas izinlerin alınması ve başvuru formunda beyan edilen veri formlarının dışına çıkılmaması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Görevlendirme
 Prof. Dr. Nurcan CENGİZ
 Başkan

Ali Akar
 Prof. Dr. Ali AKAR
 Üye

Ayşe Oğuz Ünver
 Prof. Dr. Ayşe OĞUZ ÜNVER
 Üye

Betül Altuntaş
 Prof. Dr. Betül ALTUNTAŞ
 Üye

Kiçhan Bayar
 Prof. Dr. Kiçhan BAYAR
 Üye

Mehmet Gürhan Karakaya
 Prof. Dr. Mehmet Gürhan KARAKAYA
 Üye

Mustafa Teke
 Prof. Dr. Mustafa TEKE
 Üye

Özcan Saygın
 Prof. Dr. Özcan SAYGIN
 Üye

Umut Avcı
 Prof. Dr. Umut AVCI
 Üye

Ekrem Ayar
 Doç. Dr. Ekrem AYAR
 Üye

Ethem Acar
 Doç. Dr. Ethem ACAR
 Üye

Müesser Özcan
 Doç. Dr. Müesser ÖZCAN
 Üye

Zafer Durdu
 Doç. Dr. Zafer DURDU
 Üye

Ek 7. Uygulama İzin Belgesi (Enstitü)

Evrak Tarihi : 23.09.2019



MSKU-97600



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 59763365-302.08-E.97600
Konu : İzin İşleri

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI'nın 20.09.2019 tarihli ve 28677689-302.08-E.95477 sayılı yazısı

Anabilim Dalınız, Türkçe Eğitimi doktora programı öğrencisi Sercan HALAT'ın "Derlem Tabanlı Resimli Türkçe Sözlük Kullanımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kelime Öğrenme Düzeylerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebinin uygun görüldüğüne dair Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi (b) yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Şeydagül KAPÇAK
Enstitü Müdürü V.

Ek: İlgi (b) yazı

Bu belgenin aslı elektronik imzalıdır. <https://ebds.mu.edu.tr> adresinden NSBR4Z-NEBB4P kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ali Koçman Kültür Sanat Sitesi
Kat:1 48000 Kötekli / MUĞLA
Telefon No: (0252) 211-3091 / Faks No: (0252) 211-3095
e-Posta: ens-egt@mu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.egitimbilimleri.mu.edu.tr>

Bilgi için: Erol KÖSTEL
Memur
Telefon No: null

Ek 8. Uygulama İzin Belgesi (Fakülte)

Evrak Tarihi : 17.09.2019



MSKU-94708



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 89241861-302.08-E.94708
Konu : İzin İşleri

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞI'nın 16.09.2019 tarihli ve 14988706-302.08-E.93710 sayılı yazısı

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi doktora programı öğrencisi Sercan HALAT'ın "Derlem Tabanlı Resimli Türkçe Sözlük Kullanımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kelime Öğrenme Düzeylerine Etkisi" konulu tez çalışmasının uygulanabilirliği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Cemal Ergin EKİNCİ
Dekan V.

Bu belgenin aslı elektronik imzalıdır. <https://ebds.mu.edu.tr> adresinden C3ZDEX-AW6AP3 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ KÖTEKLİ KAMPÜSÜ
KÖTEKLİ/MENTEŞE/MUĞLA
Telefon No: (0252) 211-1761 / Faks No: (0252) 211-1762
e-Posta: egitim@mu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.egitim.mu.edu.tr/>

Bilgi için: Ramazan ÇINAR
Şef
Telefon No: null

Ek 9. Görsel Kullanım İzni

Re: Görsel Kullanımı [Ticket #41104]  Gelen Kutusu x



xerxesiv@pixabay.com

Alıcı: ben ▼

18 Kas 2019 Pzt 12:41 ☆ ↩ ⋮

Hello SERCAN,

Thank you for contacting Pixabay.

We're not the one who can give permission to use an image but the uploader. Nonetheless, if it's for private or educational use, then yes, you can use the images. If you still have doubts, you can contact the uploader of the image that you wish to use.

I hope this helps!

Let us know if you have any questions:

<https://pixabay.com/service/contact/>

—

Regards,
Xerxes and the Pixabay Team

Simplified Pixabay License

Our license empowers creators and protects our community. We want to keep it as simple as possible. Here is an overview of what Pixabay content can and can't be used for.

What is allowed?

- ✓ All content on Pixabay can be used for free for commercial and noncommercial use across print and digital, except in the cases mentioned in "What is not allowed".
- ✓ Attribution is not required. Giving credit to the contributor or Pixabay is not necessary but is always appreciated by our community.
- ✓ You can make modifications to content from Pixabay.

What is not allowed?

This section only applies to image users and not to the appropriate image authors.

- ✗ Don't redistribute or sell someone else's Pixabay images or videos on other stock or wallpaper platforms.
- ✗ Don't sell unaltered copies of an image. e.g. sell an exact copy of a stock photo as a poster, print or on a physical product.
- ✗ Don't portray identifiable people in a bad light or in a way that is offensive.
- ✗ Don't use images with identifiable brands to create a misleading association with a

<https://pixabay.com/tr/service/license/>

shutterstock

Fatura/Makbuz

Sipariş Kodu: SSTK-0868E-48A2

Faturalayan:

Shutterstock, Inc.
Empire State Building
350 Fifth Avenue, 21st Floor
New York, NY 10118
USA

EIN: 80-0812659
VAT ID: 769 161 04 03

www.shutterstock.com/tr/account/_nvoi_ce/SSTK-0868E-48A2

Ek 10. Türkçe Ulusal Derlem (TUD) Kullanım İzni

Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) - Turkish National Corpus (TNC) "Tez çalışması için izin"



Turkish National Corpus (TNC) | Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) <info@tnc.org.tr>

3.09.2018 (Pzt), 10:07

Sercan HALAT ✉

Sayın Halat,

Olumlu düşünceleriniz için teşekkür ederiz.

Türkçe Ulusal Derlemi 3. Sürümü üzerindeki kullanıcı adınız erişime açılmıştır.

<https://v3.tnc.org.tr/login> adresi üzerinden bağlantı sağlayabilirsiniz.

İyi çalışmalar,

TUD Ekibi

Privacy & Permissions

Privacy & Permissions

Türkçe Ulusal Derlemi Kullanıcı Sözleşmesi

Bu sözleşme metninde aşağıdaki kısaltma ve terimler belirtilen anlamlarda kullanılmaktadır:

TUD: Türkçe Ulusal Derlemi ve tüm sürümleri, veritabanı, metinler, web arayüzü, kaynaklar ve yazılım.

Sağlayıcı: Türkçe Ulusal Derlemi'ni kullanıma sunan araştırmacılar ve "Türkçe Ulusal Derlemi Oluşturma Projesi" proje yürütücüsü.

Kullanıcı: Türkçe Ulusal Derlemi'ne kayıt yaptıran ve onaylanan araştırmacı ya da kişi. Araştırma ve sunum: Ticari amaç gütmeyen ve TUD kullanılarak yapılan bütün araştırma, eğitim, sunum ve tezler ve bunlardan üretilmiş sözlü ve/veya yazılı yayın.

KOŞULLAR:

1. TUD sadece araştırma ve sunum amaçlı kullanıma açıktır ve fikri mülkiyet hakları tümüyle Sağlayıcıya aittir.
2. TUD arayüzüne erişim için başvuruda bulunan Kullanıcı bu sözleşmeyi okumuş ve onaylamış kabul edilir ve sözleşmede belirtilen herhangi bir koşulun ihlali durumunda TUD erişim hakkından feragat etmiş sayılır.
3. Kullanıcı hiçbir koşulda, TUD arayüzünde ön tanımlı işlevler dışında, bilşim suçu kapsamına girebilecek ve fikri mülkiyet haklarını ihlal edici herhangi bir yöntemle, veri çıkarımı etkinliğinde bulunamaz ve bu yolla elde ettiği veriyi, kısmen ya da tümüyle, üçüncü kişilerle paylaşamaz. Bu durumda oluşacak yasal sorumluluk tümüyle Kullanıcıya aittir.
4. TUD kullanılarak yapılan araştırma ve sunumlarda, metin içinde geçen gerçek kişilerin kimliği açıklanamaz, metinlerde anılan kişilerin kimliğini açığa çıkaran hiçbir bilgi, araştırma ve sunumlara eklenemez.
5. TUD kullanılarak yapılan araştırma ve sunumlarda, alıntılanan sonuçlar, metin parçaları, örnekler, değerler değiştirilemez ve bu durumda oluşacak yasal ve etik sorumluluk tümüyle Kullanıcıya aittir.
6. Sağlayıcı, TUD üzerinde her türlü değişikliği yapabilir ve kendi takdirine bağlı olarak, önceden hiçbir bildirimde bulunmaksızın, TUD'u yayından kaldırabilir ve bu hizmeti vermekten sakınabilir.
7. Sağlayıcı herhangi bir Kullanıcı için verilen erişim hakkını, bu sözleşmede yazılı koşullardan herhangi birini yerine getirmemesi durumunda, bildirimde bulunmaksızın, engelleyebilir ve bu amaçla Kullanıcı etkinliklerini denetleyebilir.
8. Sağlayıcı tarafından TUD üzerinde değişiklik yapılması, hizmetin tümüyle durdurulması ya da Kullanıcı erişiminin sözleşme ihlali nedeniyle engellenmesi halinde, hiçbir Kullanıcı zarar ve benzeri taleplerde bulunamaz.
9. TUD kullanılarak yapılan araştırma ve sunumlarda, aşağıdaki yayın kaynakçada gösterilir. Aksan, Y. et al. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). In Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012). İstanbul, Türkiye. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html>
10. Kullanıcı, TUD kullanarak yaptığı araştırma ve sunumun tam künye bilgisini TUD anasayfası (<http://www.tnc.org.tr>) üzerinden Sağlayıcıya bildirir ve yayınlar listesine eklenmesini sağlar.
11. Sağlayıcı TUD'un araştırma ve sunumun amacına uygunluğu konusunda herhangi bir sorumluluk taşımaz ve TUD kullanılarak elde edilen verinin analizi, çözümlenmesi, yorumlanmasına ilişkin sorumluluk tümüyle Kullanıcıya aittir.
12. Kullanıcı TUD'u herhangi bir yöntemle diğer kullanıcıların erişimini kısıtlayacak biçimde kullanamaz ve bu durumun tespit edilmesi halinde Sağlayıcı, erişimi engelleme hakkına sahiptir.
13. Sağlayıcı bu sözleşmede her zaman değişiklik yapabilir ve bu değişiklikler değiştirilmiş sözleşmenin siteye konulmasıyla derhal yürürlük kazanır.

<https://v3.tnc.org.tr/tnc/privacy-permissions>

ÖZ GEÇMİŞ

SERCAN HALAT



E-Posta Adresi :sercanhalat@mu.edu.tr
Telefon (İş) :2111761-252
Adres :MUĞLA SITKI KOÇMAN
 ÜNİVERSİTESİ/EGİTİM
 FAKÜLTESİ/TÜRKÇE
 EĞİTİMİ ANA BİLİM
 DALI

Öğrenim Bilgisi

Doktora 2016-2020	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ/ TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
Yüksek Lisans 2013-2015	GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ/ TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
Lisans 2009	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ/TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ

Görevler

ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ 2013-...	GAZİ ÜNİVERSİTESİ/GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ/ TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ/TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI) MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ/EĞİTİM FAKÜLTESİ/TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ/TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI)
---------------------------------	--

Dersler

2019-2020

PFD4006 Öğretmenlik Uygulaması

2017-2018

PFD4006 Öğretmenlik Uygulaması

Eserler

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. ÇELİK HANDAN, HALAT SERCAN, FIRAT HATİÇE (2019). Öğretmen Adaylarının Basılı ve E-Kitap Kullanımına İlişkin Görüşleri. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 7(3), 73-86., Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.23477> (Yayın No: 4531487)
2. HALAT SERCAN, ÇELİK HANDAN, FIRAT HATİÇE (2018). Çocuk Kitaplarında Otorite: "Bacaksız Serisi" Örneği. *Journal of Turkish Studies*, 13(Volume 13 Issue 11), 669-691., Doi: 10.7827/TurkishStudies.13166 (Yayın No: 4531487)
3. HALAT SERCAN, Özbay Murat (2017). The Examination of Listening Anxiety Level of the Students Who Learn Turkish as a Foreign Language. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 1-10., Doi: 10.13189/ujer.2018.060101 (Yayın No: 1370257)
4. GÜVEN AHMET ZEKİ, HALAT SERCAN (2015). Idioms and Proverbs in Teaching Turkish as a Foreign Language *Istanbul Turkish Teaching Books for Foreigners Sample. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 1240-1246., Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.536 (Yayın No: 1981455)
5. GÜVEN AHMET ZEKİ, HALAT SERCAN, BAL MAZHAR (2014). Ortaokul 6 Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Metinsellik Ölçütleri Açısından İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 208-231. (Yayın No: 1370257)
6. GÜVEN AHMET ZEKİ, BAL MAZHAR, HALAT SERCAN (2014). 5 SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERİN METİNSELLİK ÖLÇÜTLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(3), 739-763., Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.536 (Yayın No: 1981455)

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler :

1. HALAT SERCAN, SIEMENIEC GOLAS EWA (2019). TARİHSEL SÜREÇTE LEHÇE-TÜRKÇE SÖZLÜK ÇALIŞMALARI. 2. ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM KONGRESİ (UTEK), 1(1), 599-599. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:6050352)
2. HALAT SERCAN, FIRAT HATİÇE (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözlük Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:6028307)
3. HALAT SERCAN, ÇELİK HANDAN, FIRAT HATİÇE (2017). ÇOCUK KİTAPLARINDA OTORİTE: BACAKSIZ SERİSİ ÖRNEĞİ. 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, 198-198. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3598499)
4. ÇELİK HANDAN, HALAT SERCAN, FIRAT HATİÇE (2017). ÖĞRETMEN ADAYLARININ BASILI VE E-KİTAP KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ. 2. ULUSLARARASI ÇAĞDAŞ EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ, 200-200. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3598499)
5. BAYAT AYDIN, HALAT SERCAN (2016). İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretim Aracı Olarak Ders Kitapları: Londra Türk Dili ve Kültürü Okulları Kaynak Kitabı., 2. Uluslararası Yabancılar Türkçe Öğretimi Sempozyumu (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:1983406)
6. AYDIN YUSUF, HALAT SERCAN (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Argonun Yeri Üzerine Bir Tartışma. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu İstanbul Aydın Üniversitesi (Özet Bildiri/)(Yayın No:1983406)
7. GÜVEN AHMET ZEKİ, HALAT SERCAN, DAŞÖZ TUĞÇE (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözlü Hata Düzeltmelerine Yönelik Öğrenci Görüşleri. 1st International Congress of Teaching Turkish as a Foreign Language (Özet Bildiri/)(Yayın No:1982874)
8. GÜVEN AHMET ZEKİ, HALAT SERCAN (2014). YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KİTAPLARINDA OTANTİK MATERYALLERİN KULLANIMI. World Conference on Educational and Instructional Science (Özet Bildiri/)(Yayın No:1370276)
9. GÜVEN AHMET ZEKİ, HALAT SERCAN (2013). Değerler Eğitimi Bağlamında Bektaşî Fıkraları. 5. International Congress of Educational Research (Tam Metin Bildiri/)(Yayın No:1370276)

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

1. TÜRKÇE EĞİTİMİ GÜNCEL ARAŞTIRMALARI, Bölüm adı:(Kanada'nın British Columbia Eyaleti ve Türkiye'deki Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, HALAT, S., COŞKUN, M.V.) ISBN:978-605-241-017-2 (2017)

Üniversite Dışı Deneyim

2020-2020	Erasmus Personel Hareketliliği	Tilburg University, (Avrupa Birliği)
2018-2019	Erasmus Öğrenim Hareketliliği	Jagiellonian University, (Avrupa Birliği)
2013-2015	Yabancılar Türkçe Öğretimi	Gazi Üniversitesi TÖMER, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (Anlama Becerileri), (Kamu)

Sertifika

1. Yaratıcı Drama Atölyesi Liderlik Sertifika Programı, Çağdaş Drama Derneği tarafından verilen yaratıcı drama eğitimine katılma., Muğla Çağdaş Drama Derneği, Sertifika, 01.09.2017 -31.12.2017 (Uluslararası)
2. İlk Yardım Eğitimi, İlk Yardım eğitimi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sertifika, 05.02.2017 -09.02.2017 (Uluslararası)

Çalıştay

3. EĞİTİMDE UFUK TURU "PISA" ÇALIŞTAYI, PISA 2018 Sonuçlarının Değerlendirilmesi ve Öneriler, Menteşe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Çalıştay, 27.01.2020 -31.01.2020 (Ulusal)