

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK**  
**ELEKTRONİK GÖRSEL SÖZLÜK GELİŞTİRME:**  
**TASARIM TABANLI BİR ARAŞTIRMA (5.Sınıf Örneği)**

**DOKTORA TEZİ**

**Aslı MADEN**

**TRABZON**  
**Nisan, 2019**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK  
ELEKTRONİK GÖRSEL SÖZLÜK GELİŞTİRME:  
TASARIM TABANLI BİR ARAŞTIRMA (5.Sınıf Örneği)**

**Aslı MADEN**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce  
Doktor Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı  
Doç. Dr. Erhan DURUKAN**

**TRABZON  
Nisan, 2019**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

**Bu çalışma jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir. 12/04/2019**

**Tez Danışmanı : Doç. Dr. Erhan DURUKAN**



**Üye : Prof. Dr. Adem İŞCAN**



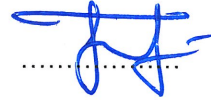
**Üye : Prof. Dr. Bilal KIRIMLI**



**Üye : Doç. Dr. Nurşat BİÇER**



**Üye : Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN**



**Onay**

**Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

**Prof. Dr. Emin AŞIKKUTLU  
Enstitü Müdürü V.**

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

Tezimin içerdđi yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadđımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandđımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptđımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandđını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

**Aslı MADEN**

**12 / 04 / 2019**

## ÖN SÖZ

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine yönelik Elektronik Görsel Sözlük'ün geliştirilmesini amaçlayan tasarım tabanlı bu çalışma, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında doktora tezi olarak hazırlanmıştır.

Bu çalışma süresince danışmanlığımı üstlenerek, gerek konunun belirlenmesinde gerekse çalışmanın yürütülmesi sırasında bilgi ve deneyimlerinden sürekli yararlandığım değerli hocam Doç. Dr. Erhan Durukan'a teşekkürü bir borç bilirim. Gerek doktora öğrenim sürecinde gerekse tez çalışmalarım sırasında bilgi, görüş ve önerilerinden daima yararlandığım Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görevli hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Ayrıca çalışmam sırasında sözlük yazılımının geliştirilmesi sürecinde destek olan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmeni Hüseyin Aksoy'a, araştırmanın uygulama aşamasında özverili yaklaşımlarından dolayı Türkçe Öğretmeni Muammer Karaman'a ve her zaman desteğini hissettiğim eşime minnettarlığımı ifade etmek isterim.

Çalışmanın yürütüldüğü ortaokulda görev yapan ve çalışma süresince yardımlarını esirgemeyen tüm Türkçe öğretmenlerine, uygulamaya katılan öğrencilere ve okul yöneticilerine de teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Bunlarla birlikte, hayatım boyunca maddi ve manevi anlamda her daim yanımda olan ve haklarını asla ödeyemeyeceğim anneme ve babama sonsuz minnet ve şükranlarımı sunarım.

Aslı MADEN  
Trabzon, 2019

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ .....	IV
İÇİNDEKİLER .....	V
ÖZET .....	IX
ABSTRACT .....	XI
TABLolar LİSTESİ .....	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	XV
KISALTMALAR LİSTESİ .....	XVI
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Amacı .....	3
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi .....	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları .....	6
1.5. Tanımlar .....	7
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI .....</b>	<b>8</b>
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	8
2.1.1. Sözcük Öğretimi ve Önemi .....	8
2.1.2. Sözcük Öğretiminin İlkeleri .....	13
2.1.3. Sözcük Öğretimi Yöntemleri .....	16
2.1.3.1. Çağrışım .....	16
2.1.3.2. Görsel ve İşitsel İpucu .....	16
2.1.3.3. Drama .....	17
2.1.3.4. Bağlam (iç-dış) Analizi .....	18
2.1.3.5. Zihinsel İmaj .....	19
2.1.3.6. Oyunla Öğretim .....	19
2.1.3.7. Sözcük Defteri .....	20
2.1.3.8. Gözlem .....	20
2.1.3.9. Sözcük Listesi .....	21
2.1.3.10. Jestler, Mimikler, Taklit ve Tasvirler .....	21
2.1.3.11. Tekrar .....	22

2.1.3.12. Anlam Analizi .....	22
2.1.3.13. Bulmaca .....	22
2.1.3.14. Eş Anlamlılık ve Zıt Anlamlılık .....	23
2.1.3.15. Kavram Haritası .....	23
2.1.3.16. Sözcük Ağı .....	23
2.1.4. Türkçe Öğretimi Sürecinde Sözcük Öğretimi .....	24
2.1.4.1. Türkçe Dersi Öğretim Programları .....	24
2.1.4.2. Türkçe Ders Kitapları .....	35
2.1.5. Sözlükler Aracılığıyla Sözcük Öğretimi .....	38
2.1.6. Sözlük Kavramı ve Sözlükçülük .....	41
2.1.6.1. Sözlük Türleri .....	42
2.1.6.1.1. Bir ya da Birden Çok Dilin Söz Varlığını İşleme Bakımından Sözlükler .....	42
2.1.6.1.1.1. Tek Dilli Sözlükler .....	42
2.1.6.1.1.2. Çok Dilli Sözlükler .....	42
2.1.6.1.2. Alfabe Sırasının Esas Alınması Bakımından Sözlükler ...	42
2.1.6.1.2.1. Abecesel Sözlükler .....	43
2.1.6.1.2.2. Kavram Sözlükleri .....	43
2.1.6.1.3. Ele Alınan Söz Varlığının Niteliği Bakımından Sözlükler .	43
2.1.6.1.3.1. Genel Sözlükler (Ortak dil, yazı dili sözlükleri) .....	43
2.1.6.1.3.2. Lehçe Bilim Sözlükleri .....	43
2.1.6.1.3.3. Eş Anlamlılar, Eş Adlılar Sözlükleri .....	44
2.1.6.1.3.4. Yabancı Ögeler Sözlükleri .....	44
2.1.6.1.3.5. Tarihsel Sözlükler .....	44
2.1.6.1.3.6. Köken Bilgisi Sözlükleri (Etimoloji sözlükleri) .....	44
2.1.6.1.3.7. Uzmanlık Alanı Sözlükleri (Terim sözlükleri) .....	44
2.1.6.1.3.8. Argo Sözlükleri .....	44
2.1.6.1.3.9. Deyim ve Atasözleri Sözlükleri .....	44
2.1.6.1.3.10. Anlatım Bilim (Stilistik) Sözlükleri .....	45
2.1.6.1.3.11. Sanatçı ve Metin Sözlükleri .....	45
2.1.6.1.3.12. Yanlış Yerleşmiş Öge Sözlükleri .....	45
2.1.6.1.3.13. Tersine Sözlükler .....	45
2.1.6.1.4. İşledikleri Ürünler Bakımından Sözlükler .....	45
2.1.6.1.4.1. Yazı Dili Sözlükleri .....	46
2.1.6.1.4.2. Ağız Sözlükleri .....	46
2.1.6.1.5. Yazılış Biçimleri Bakımından Sözlükler .....	46
2.1.6.1.5.1. Manzum Sözlükler .....	46

2.1.6.1.5.2. Mensur Sözlükler .....	46
2.1.6.1.6. Malzemenin Kaydedildiği Ortam Bakımından Sözlükler ..	47
2.1.6.1.6.1. Basılı / Kitabî Sözlükler .....	47
2.1.6.1.6.2. Elektronik Sözlükler .....	47
2.1.6.2. Sözlük Hazırlama İlkeleri .....	48
2.1.6.2.1. Madde Başlarının Düzenlenmesi .....	48
2.1.6.2.2. Kaynağa Bağlılık .....	49
2.1.6.2.3. Dil Bilgisi Kuralları .....	49
2.1.6.2.4. Amaca Uygunluk .....	49
2.1.6.2.5. Anlamın Doğru Verilmesi .....	49
2.1.7. Okul Sözlüklerinin Özellikleri .....	50
2.1.7.1. Biçim Özellikleri .....	50
2.1.7.2. İçerik Özellikleri .....	52
2.1.8. Yeni Teknolojiler ve Değişen Sözlükler .....	54
2.1.8.1. Bilgisayar Destekli Sözlükler .....	57
2.1.8.2. İnternet Sözlükleri .....	57
2.1.8.3. Mobil Sözlükler .....	58
2.1.9. Sözlük Kullanma Alışkanlığı .....	60
2.1.10. İlgili Araştırmalar .....	64
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu .....	69
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>71</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	71
3.2. Araştırma Grubu .....	78
3.3. Verilerin Toplanması .....	80
3.3.1. Veri Toplama Araçları .....	80
3.3.1.1. Sözcükte Anlam Başarı Testi .....	80
3.3.1.2. Görüşme Formları .....	84
3.3.2. Veri Toplama Süreci / Uygulama Akışı .....	85
3.4. Verilerin Analizi .....	88
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>90</b>
4.1. Elektronik Görsel Sözlük'ün Tasarım Aşamasına İlişkin Bulgular .....	90
4.1.1. Elektronik Görsel Sözlük Tasarımı .....	90
4.1.2. Sözlüğün Tasarım Hâline Yönelik Görüşlerle İlgili Bulgular .....	93
4.1.2.1. Öğrenci görüşleri ile ilgili bulgular .....	93



4.1.2.1.1. Birinci soruya ilişkin bulgular .....	93
4.1.2.1.2. İkinci soruya ilişkin bulgular .....	94
4.1.2.1.3. Üçüncü soruya ilişkin bulgular .....	96
4.1.2.1.4. Dördüncü soruya ilişkin bulgular .....	97
4.1.2.2. Öğretmen Görüşleri İle İlgili Bulgular .....	98
4.1.2.2.1. Birinci soruya ilişkin bulgular .....	98
4.1.2.2.2. İkinci soruya ilişkin bulgular .....	98
4.1.2.2.3. Üçüncü soruya ilişkin bulgular .....	99
4.1.2.2.4. Dördüncü soruya ilişkin bulgular .....	99
4.1.3. Sözlüğün Tasarım Hâlinin Başarıya Etkisine İlişkin Bulgular .....	100
4.2. Elektronik Görsel Sözlük'ün İyileştirme Aşamasına İlişkin Bulgular .....	105
4.2.1. Elektronik Görsel Sözlük'ün İyileştirilmesi .....	105
4.2.2. Sözlüğün İyileştirilmiş Hâline Yönelik Görüşlerle İlgili Bulgular .....	107
4.2.2.1. Öğrenci Görüşleri İle İlgili Bulgular .....	107
4.2.2.1.1. Birinci soruya ilişkin bulgular .....	107
4.2.2.1.2. İkinci soruya ilişkin bulgular .....	108
4.2.2.1.3. Üçüncü soruya ilişkin bulgular .....	111
4.2.2.1.4. Dördüncü Soruya İlişkin Bulgular .....	111
4.2.2.2. Öğretmen Görüşleri İle İlgili Bulgular .....	113
4.2.2.2.1. Birinci soruya ilişkin bulgular .....	113
4.2.2.2.2. İkinci soruya ilişkin bulgular .....	113
4.2.2.2.3. Üçüncü soruya ilişkin bulgular .....	114
4.2.2.2.4. Dördüncü soruya ilişkin bulgular .....	114
4.2.3. İyileştirilmiş Sözlüğün Başarıya Etkisine İlişkin Bulgular .....	115
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>120</b>
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>127</b>
6.1. Sonuç .....	127
6.2. Öneriler .....	129
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler .....	129
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	130
<b>7. KAYNAKLAR .....</b>	<b>132</b>
<b>8. EKLER .....</b>	<b>143</b>
<b>9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ .....</b>	<b>157</b>

## ÖZET

### **Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Elektronik Görsel Sözlük Geliştirme: Tasarım Tabanlı Bir Araştırma (5.Sınıf Örneği)**

Araştırmanın amacı, ortaokul 5. sınıf öğrencilerine yönelik elektronik görsel sözlük tasarımının geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda, Türkçe ders kitabından seçilen sözcükleri içeren bir görsel sözlüğün tasarlanması, öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda geliştirilmesi ve sözcük öğretimi başarısına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, sözlük tasarımı için 5. sınıf Türkçe dersi Dünya ve Çevre ile Okuma Kültürü temalarındaki metinlerin söz varlığı temele alınmıştır. Ayrıca sözlük tasarımında isimler arasındaki gerçek anlam, eş anlam, zıt anlam, eş seslilik, mecaz anlam, terim anlam şeklindeki anlam ilişkileri açısından bir sınırlılık söz konusudur.

Araştırmada, genellikle bir ürün, hizmet ya da sistemin geliştirilmesi için kullanılan ilke, kuram ya da eğitim uygulaması şeklinde ürün ortaya koymaya fırsat tanıyan tasarım tabanlı araştırma yöntemi temel alınmıştır. Tasarım tabanlı araştırma sürecinin yanında sözcük öğrenme başarısı ve kullanıcı görüşlerinin tespiti için araştırmada karma (çoklu) metoda da başvurulmuştur. Araştırma, Giresun il merkezindeki Aksu Şehit Hakan Gemici Ortaokulu 5. sınıflarında gerçekleştirilmiştir. 5. sınıf şubelerinden ikisi deney (n=69) diğer iki şube ise kontrol grubu (n=75) olarak hem tasarım hem de iyileştirilmiş sözlük uygulamasında rastgele (random) belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırma klasik deneysel desenedir. Elektronik Görsel Sözlük uygulaması için önce sözlük tasarımı 2016-2017 eğitim-öğretim yılında araştırma grubu üzerinde uygulanmış, iyileştirilmiş sözlük ise aynı ortaokulun 5. sınıflarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın birinci evresini oluşturan tasarım (I. Uygulama) aşaması belirtilen koşullarda, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda Dünya ve Çevre teması işlenirken (Nisan ve Mayıs ayı içerisinde) 5 haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci evresi olan iyileştirme (II. Uygulama) aşaması ise, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Okuma Kültürü teması işlenirken (Şubat ve Nisan ayı içerisinde) 6 hafta boyunca sürmüştür. Deney gruplarında sözcük öğretimi çalışmaları Elektronik Görsel Sözlük kullanılarak, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim ile sürdürülmüştür. Her iki grupta (*kontrol ve deney*) da dersler Türkçe öğretmeni tarafından yürütülmüştür.

Araştırmanın verileri, tasarım ve iyileştirme aşamasında belirlenen temalara uygun olarak iki kez toplanmıştır. Bu doğrultuda iki ayrı tema ve uygulama için Sözcükte Anlam Başarı Testi geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin sözlük tasarımına

ilişkin görüşleri ise, her iki uygulama sürecinde de aynı şekilde uygulanan görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan verilerin analizinde, kontrol ve deney gruplarının SABT ön ve son testleri arasındaki ilişki *Mann Whitney U* testi ile; ön test – son test karşılaştırmaları *Wilcoxon Z* testi ile analiz edilmiştir. Elektronik Görsel Sözlük ile ilgili görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonunda, *Elektronik Görsel Sözlük* tasarımının hem tasarım (taslak) hem de iyileştirilmiş hâlinin sözcükte anlam konusundaki akademik başarı üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte sözlük tasarımını, 5. sınıf öğrencilerinin ve Türkçe öğretmenlerinin beğendiği ve Türkçe derslerinde kullanılmasını istediği tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, *Elektronik Görsel Sözlük* tasarımının bu hâliyle sözcük öğretiminde etkili bir öğretim teknolojisi olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sözcük Öğretimi, Elektronik Görsel Sözlük, Bilgisayar Destekli Öğretim.

## **ABSTRACT**

### **Development Electronic Visual Dictionary for Secondary School Students: A Design Based Research (5th Grade Sample)**

The aim of the study is to develop electronic visual dictionary design for secondary school 5th grade students. For this purpose, a visual dictionary containing the words selected from the Turkish textbook has been designed and developed in accordance with the learner's and teacher's views. In addition, it has been tried to determine the effect of vocabulary on teaching success. In the research, the dictionary design has been prepared according to the vocabulary of the texts in the themes of World and Environment and Reading Culture from the 5th grade Turkish course. Furthermore, in dictionary design there is a limitation of the meaning relations between words in the form of real, peer, opposite, synonyms, metaphor and term.

The research has been based on the design based research method which is generally used for developing a product, service or system. Beside the design based research method, mixed method has been used to determine the success of word learning process and user opinions. The study has been carried out on the 5th grade students of Aksu Şehit Hakan Gemici Secondary School in the city center of Giresun. In the implementation process, two of the 5th grade classes were randomly selected as the experiment group (n=69) and the other two as the control group (n=75). In this respect, the research is in experimental model. Electronic Visual Dictionary design was first applied to the research group in 2016-2017 academic year. The improved version of the dictionary was re-implemented in the 5th grade of the same secondary school in the 2017-2018 academic year. The design (I. application) phase of the research was carried out within 5 weeks in April and May (2016-2017 academic year). Improvement of the research (II. application) phase lasted for 6 weeks during the 2017-2018 academic year (in February and April) in the context of Reading Culture. In the experimental groups, vocabulary teaching studies were carried out by using Electronic Visual Dictionary and in the control groups by traditional teaching. In both groups (control and experimental groups), the lessons were conducted by the Turkish teacher.

The data of the study was collected twice in accordance with the themes determined during the design and improvement phase. In this direction, for two different themes and applications, the Word Meaning Success Test was developed and implemented twice. The views of the dictionary design were collected through interview forms which were applied in the same way in both implementation processes. In the analysis of the data

obtained in the study, the relationship between the pre and posttest success of the control and experimental groups was performed by the Mann Whitney U test; pre - test - post - test comparisons were analyzed by Wilcoxon Z test. The data obtained from the interview forms related to the Electronic Visual Dictionary were analyzed by content analysis.

As a result of the research, it was determined that Electronic Visual Dictionary design was more effective on academic achievement in meaning than in traditional teaching. However, it was determined that the 5th grade students and Turkish teachers liked the dictionary design and wanted to use them in Turkish lessons. The results showed that the design of the Electronic Visual Dictionary could be used as an effective instructional technology in the teaching of words.

**Keywords:** Teaching Word, Electronic Visual Dictionary, Computer Assisted Instruction.

## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Tasarım tabanlı araştırma sürecine ilişkin uygulama planı.....	74
2.	Araştırma grubuna ilişkin bilgiler .....	79
3.	SABT I sorularının konuları, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri .....	82
4.	SABT II sorularının konuları, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri .....	83
5.	Araştırmanın veri toplama süreci .....	87
6.	Normallik test verileri .....	89
7.	Birinci soruya öğrencilerin verdiği cevaplar .....	94
8.	İkinci soruya öğrencilerin verdiği cevaplar .....	94
9.	Üçüncü soruya öğrencilerin verdiği cevaplar .....	96
10.	Dördüncü soruya öğrencilerin verdiği cevaplar .....	97
11.	Kontrol I grubunun SABT I ön test-son test karşılaştırma sonuçları.....	100
12.	Kontrol II grubunun SABT I ön test-son test karşılaştırma sonuçları.....	101
13.	Kontrol (I-II) grubunun SABT I ön test-son test karşılaştırma sonuçları...	101
14.	Deney I grubunun SABT I ön test-son test karşılaştırma sonuçları.....	102
15.	Deney II grubunun SABT I ön test-son test karşılaştırma sonuçları.....	102
16.	Deney (I-II) grubunun SABT I ön test-son test karşılaştırma sonuçları....	103
17.	Kontrol ve deney gruplarının SABT I ön test ve son test karşılaştırma sonuçları .....	103
18.	Birinci soruya öğrencilerin verdiği cevaplar .....	108
19.	İkinci soruya öğrencilerin verdiği cevaplar .....	108
20.	Üçüncü soruya öğrencilerin verdiği cevaplar .....	111
21.	Dördüncü soruya öğrencilerin verdiği cevaplar .....	111
22.	Kontrol I grubunun SABT II ön test-son test karşılaştırma sonuçları.....	115

23.	Kontrol II grubunun SABT II ön test-son test karşılaştırma sonuçları.....	116
24.	Kontrol (I-II) grubunun SABT II ön test-son test karşılaştırma sonuçları..	116
25.	Deney I grubunun SABT II ön test-son test karşılaştırma sonuçları.....	117
26.	Deney II grubunun SABT II ön test-son test karşılaştırma sonuçları.....	117
27.	Deney (I-II) grubunun SABT II ön test-son test karşılaştırma sonuçları...	118
28.	Kontrol ve deney gruplarının SABT II ön test ve son test karşılaştırma sonuçları .....	118



## ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	TTA süreç döngüsü.....	73
2.	Elektronik görsel sözlük geliştirme süreci.....	75
3.	Sözlük tasarım senaryosu.....	91
4.	Sözlük taslağı görüntüsü.....	92
5.	Sözlük tasarım aşaması görüntüsü.....	92
6.	Sözlük tasarımı veri giriş sayfası görüntüsü.....	93
7.	Kontrol ve deney gruplarının SABT I ön test ve son test ortalamaları...	104
8.	İyileştirilmiş sözlük görüntüsü.....	106
9.	İyileştirilmiş sözcük havuzu görüntüsü.....	106
10.	İyileştirilmiş veri giriş sayfası görüntüsü.....	107
11.	Kontrol ve deney gruplarının SABT II ön test ve son test ortalamaları...	119



## KISALTMALAR LİSTESİ

**D** : Deneye Katılan Öğrenci

**e-GS** : Elektronik Görsel Sözlük

**MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı

**Ö** : Türkçe Öğretmeni

**SABT** : Sözcükte Anlam Başarı Testi

**TDK** : Türk Dil Kurumu

**TTA** : Tasarım Tabanlı Araştırma

**vd.** : ve diğerleri

**vb.** : ve benzeri

## 1. GİRİŞ

İnsan dil becerileri aracılığıyla çevresiyle iletişim kurarak yaşamını sürdürür. Dil becerileri, insanın anlama ve anlatma ihtiyaçlarını karşılarken, bireyin zihinsel, psikolojik ve sosyal gelişimini de destekler. Hacıeminoğlu'na (2011, s. 14) göre; "İnsanın bilgi, kültür ve düşünme kabiliyetinin hududu, bildiği sözcük miktarı ile çizilmiştir". Bu nedenle dil becerileri insan yaşamında büyük önem taşır.

İnsan dil aracılığıyla dinleyerek ve okuyarak çevresindeki uyarıcılara anlam verirken, duygu ve düşüncelerini çevresinden gelen uyarıcılara tepki vererek konuşup yazarak anlatır. Bu eylemlerin istenilen şekilde gerçekleşmesi için bazı gereklilikler bulunmaktadır. Fiziksel ve zihinsel yeterliliklere sahip bir insan ancak yeterli söz varlığına sahip ise anlama ve anlatma eylemini etkili bir şekilde gerçekleştirebilir.

Sözcük, diğer bir kullanımla kelime, dilin anlamlı en küçük birimidir. Türkçe Sözlük'te (2011, s. 1381) sözcük, kelime karşılığı ile, "Anlamı olan ses veya ses birliği, söz" olarak tanımlanırken sözcük hazinesi, söz varlığı karşılığı ile, "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler" (2011, s. 2158) olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte literatürde sözcük ve sözcük hazinesi için birçok tanım da yer almaktadır. Örneğin Korkmaz (2010, s. 144) sözcüğü "Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşanlar arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu veya düşünceyi yansıtan soyut yahut da somut ve soyut kavramlar arasında geçici ilişkiler kuran dil birimi" olarak tanımlamaktadır. Yine Korkmaz'a (2010, s. 144) göre sözcük diğer deyişle kelime hazinesi; "Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı"dır.

Sözcük öğrenme ve öğrenilen sözcüklerle sözcük hazinesinin oluşumu doğumdan sonra gerçekleşir. Çocuğun doğumundan sonra gerçekleşen iletişim etkinlikleri ile söz varlığı oluşmaya başlar (Yıldız ve Okur, 2010). Çocuğun gelişim sürecine bağlı olarak, "aile ve sosyal ortamlarda ihtiyaca dönük olarak süren bu edinim süreci okul ortamında planlı ve sistemli bir hâl alır. Çocukların sözcük hazinelerinin zenginleştirilmesi bütün dersler için önem taşır. Çünkü çocukların okuduklarını veya dinlediklerini tam ve doğru olarak anlaması; anladıklarını, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazıyla etkili biçimde anlatması sözcük hazinesinin zenginliğine" (Sever, 2000, s. 13) bağlıdır.

Dil becerilerinin gelişimi ve kullanımı bütünlük arz eder. Bu doğrultuda, sözcük hazinesinin gelişimi nasıl anlama becerilerini olumlu etkiliyor ise, anlamamanın kolaylaşması da anlatmanın güçlü hâle gelmesini sağlayacaktır. Sözcük hazinesinin dil becerileri ile

olan ilişkisini Karatay (2007), “Dil becerilerinin bireye kazandırılması ve bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin kelime hazinesine bağlıdır.” şeklinde vurgulamaktadır. Dil öğretiminde bu nedenle, sözcük öğretimi çalışmalarına önem verilmektedir. Bugün ana dili olarak Türkçe derslerinde öğrencilerin söz varlığının zenginleştirilmesi öğretim programının belirlediği kazanımlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Türkçe derslerinde sözcük öğretimi çalışmaları, ders kitaplarındaki metinler ve çalışma kitaplarındaki etkinlikler kullanılarak yapılmaktadır.

Türkçe öğretimi ile ilgili literatürde, sözcük öğretimi ve söz varlığını zenginleştirmeye yönelik çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar incelendiğinde, sözcük öğretimine yönelik öğretim biçimleri, ortam özellikleri, araç-gereç ve materyal kullanımı ile var olan problemlere çözüm üretmeyi hedefleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Söz gelimi, Karatay (2004) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim ikinci kademedeki ders kitapları ortak sözcük hazinesi kazandırma açısından incelenmiştir. İpekçi (2005) ise, 7. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada, öğrencilerin sözcük hazinelerini tespit etmeye çalışmış ve sosyoekonomik özelliklerin sözcük hazinesi üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. İnce (2006) de araştırmada, Türkçe sözcük öğretiminde kullanılan yöntemleri incelemiş, sözcük hazinesinin gelişiminde etkili olan unsurları ortaya koymaya çalışmıştır. Temur (2006) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı çalışmalarından hareketle sözcük hazineleri belirlenmeye çalışılmış; sosyoekonomik durum, kardeş sayısı, kitap ve gazete okuma alışkanlığı gibi değişkenlerin olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Baş'ın (2006) konuyla ilgili araştırmada, çocuk edebiyatımızın değişik türlerindeki örneklerden seçilen sözcüklerle bir havuz oluşturulmuş ve bu sözcükler başka bir araştırmada belirlenmiş sözcük hazinesi ile karşılaştırılmıştır. Okur (2007) tarafından yapılan araştırmada ise, serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi tespit edilmeye çalışılmış, serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesini geliştirici etkisinin olduğu belirlenmiştir. Baş ve Karadağ (2012) tarafından yapılan diğer bir araştırmada, söz varlığı ile ilgili yurt içinde ve dışında yapılmış çalışmalar hakkında da kapsamlı açıklamalarda bulunulmuştur.

Koçkaya (2014) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, ilköğretim düzeyinde öğrencilere klasik yöntemle kelime öğretiminin etkisi belirlenmeye çalışılmış ve kelime öğretiminde klasik yöntemlerin yetersiz kaldığı, alternatif yöntemlerden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu sonuç, toplumsal ve teknolojik değişimlerin, eğitim bilimlerindeki gelişmelerin sözcük öğretiminde dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, Türkçe sözcük öğretiminde teknoloji ve alternatif yöntemlerin kullanımına dair araştırmalar da literatürde yer almaktadır. Örneğin; Kanğ (2015) tarafından yapılan araştırmada, yabancılara Türkçe sözcük öğretiminde eğitim teknolojilerinden

yararlanılması ile ilgili örnek uygulamalar ve öneriler sunulmuştur. Aslan ve Coşkun (2016) tarafından yapılan araştırmada da, yabancılara Türkçe sözcük öğretiminde oyun yazılımlarından yararlanma üzerinde durulmuş, oyun yazılımlarının kullanımına yönelik öğrencilerin olumlu görüşe sahip olduğu görülmüştür.

Sözcük hazinesi ve sözcük öğretimi ile ilgili Göçen ve Okur (2016, s.1, 75)'un ortaokula yönelik söz varlığı çalışmalarını inceledikleri araştırmada, konuyla ilgili tezler incelenmiş sonuç olarak;

“Tez çalışmalarının sayısının giderek azaldığı, özellikle doktora çalışmalarının az sayıda olduğu, çalışmaların veri toplama yöntemlerinde karşılaştırma yapmayı zorlayacak farklılıkların olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerinin büyük oranda yüksek lisans tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Araştırma kapsamında 2 adet doktora tezine rastlanılmıştır. Buna göre, ilgili alanda doktora seviyesinde hazırlanan tezlerin sayısının yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Bununla beraber, 2007 yılından sonra yapılan çalışmalarda ise doktora tezinin olmadığı ve yüksek lisans tezlerinin sayısında da bir azalma olduğu belirtilmiştir.”

Dil öğretiminin önemli konularından biri sözcük öğretimi ve söz varlığını zenginleştirmedir. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin etkili ve doğru biçimde gerçekleştirilmesi yeterli ve uygun sözcük dağarcığı ile mümkündür. Bu nedenle sözcük öğretimine yönelik öğretim biçimleri, ortam özellikleri ve çağın teknolojik gelişmelerine bağlı araç-gereç kullanımını her zaman önem arz etmiştir. Dolayısıyla sözcük öğretimi ile ilgili var olan durumdan hareketle ölçütleri ortaya koyacak, alternatif ve etkili yöntem ve materyallerin önerilmesinde katkı sunacak araştırmaların yapılmasının gerektiği yapılan tespitlere dayalı olarak söylenebilmektedir.

## 1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, ortaokul 5. sınıf öğrencilerine yönelik Elektronik Görsel Sözlük'ün geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Elektronik Görsel Sözlük tasarımı nasıl hazırlanmıştır?
  - 1.1. e-GS tasarımı ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?
  - 1.2. e-GS tasarımı ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
  - 1.3. e-GS'nin tasarımı hâlinin sözcükte anlam konusundaki başarı üzerinde etkisi var mıdır?
2. Elektronik Görsel Sözlük'ün iyileştirilmesi ne şekilde gerçekleştirilmiştir?
  - 2.1. e-GS'nin iyileştirilmiş hâli ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?
  - 2.2. e-GS'nin iyileştirilmiş hâli ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
  - 2.3. e-GS'nin iyileştirilmiş hâlinin sözcükte anlam konusundaki başarı üzerinde etkisi var mıdır?

Bu amaç ve alt sorular doğrultusunda, Türkçe ders kitabından seçilen sözcükleri içeren bir görsel sözlüğün tasarlanması, öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda geliştirilmesi ve sözcük öğretimi başarısına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilecek görsel sözlük tasarımı ile öğrencilerin söz varlığının zenginleştirilmesi, sözlük kullanma alışkanlığının çağın koşullarına göre güncellenmesi ve sözlük kullanmanın kolaylaştırılması gibi açılardan dil öğretimi alanına fayda sağlanması öngörülmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Dil becerilerinin bütününde olduğu gibi sözcük öğretimi de zorlu bir süreçtir. Bilimsel araştırmalarda ulaşılmış sonuçlar ve yapılmış tespitler doğrultusunda hazırlanmış bir sözcük öğretimi programı uygulanmadığında, derslerde karşılaşılan örnek kullanımlara bağlı olarak rastgele bir öğrenme ve kültürlenme yoluyla zengin ve yeterli bir sözcük hazinesine sahip olunamayacağı açıktır.

Zira “özellikle metin incelemesi, dil bilgisi ve yazma çalışmaları sırasında gerçek ve mecaz anlamlı sözcükler, eş anlamlı ve karşıt anlamlı sözcükler, yazılışı aynı ve anlamı farklı sözcükler (sesteş sözcükler) ile deyim ve terimlerin kullanışlarının edinimi / öğrenimi-öğretimi de ayrı bir uğraş gerektirmektedir” (Apaydın, 2007, s.3).

Sürecin zorluğunu ortaya koyan bir diğer önemli husus ise; “sözcük öğretiminin yalnızca sözcüklerin anlamlarını öğretmeyi hedefleyen bir kavram olmaması, asıl amacın tanımsal anlamıyla birlikte bağlamsal anlamın da yani bağlamdan bağlama sözcüklerin anlamlarının nasıl değiştiğinin de öğretildiği bir süreç olmasıdır” (Ülper ve Karagül, 2011, s. 263). Sözcük öğretimi sürecinde bugün pek çok etkinlik ve uygulamadan söz etmek mümkündür. Fakat sözcük öğretiminde kullanılacak etkinliklerde bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Budak’a göre;

“Gerçek anlamda bir sözcük öğretimi, düşünme stratejileri, bilişsel yapıyı ve kendi kendine öğrenme yaklaşımını göz önünde bulunduran yol ve araçlarla yapılmalıdır. Bu nedenle, günlük yaşam koşullarına, teknolojik alışkanlıklara ve öğrenci özelliklerine uygun yöntem ve araçlarla sözcük öğretimi yapılması önemli ve fayda sağlayıcıdır” (Budak, 2000’den akt. Aslan ve Coşkun, 2016, s. 225).

Ancak, sözcük öğretimi ile ilgili hâlihazırda gerçekleştirilen uygulamalar yeterli görülmemektedir (Yalçın, 1996; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Türkçe öğretmenlerinin derslerde farklı yöntem ve materyallerden ziyade çoğunlukla ders kitaplarından ders işlemeye devam ettiğine dair araştırmalar (Başaran, 2005; Coşkun vd., 1996; Şahin vd., 2015) bunun önemli bir göstergesidir.

Öğrenme ve öğretme sürecinde, ne kadar çok duyu organı işe koşulursa öğrenmenin o denli yüksek düzeyde olacağı bilinmektedir. Bu konuyu Yalın (2010, s. 20) “Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz.” şeklinde ifade ederek duyu organlarını derste harekete

geçirecek etkinlik ve araçların gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu nedenlerden dolayı sözcük öğretiminde gerçek yaşam koşullarına uygun, farklı bireysel özellikleri (yaş, cinsiyet, zekâ, öğrenme stili vb.) destekleyen, birden fazla duyu organını hareket geçiren, öğrenciyi aktifleştiren ve kalıcı öğrenme sağlayan bilgisayar ve internet destekli materyallerden yararlanmak teknoloji kuşağının gereksinimlerine de cevap verecektir.

Bilgisayar ve internet teknolojileri dil becerilerinin öğrenilmesi ve geliştirilmesinde etkili birer araç ve aynı zamanda yöntem olarak görülebilir.

Bilgisayar destekli öğretim yazılımları aracılığıyla “öğrencilerin dinlediklerini / izlediklerini daha iyi anlamalarını, okuduğu metinlere göre hızını, vurgu ve tonlamasını ayarlamasını, yeni sözcükler öğrenmesini, telaffuz, yazım ve noktalama hatalarını düzeltmesini, dil bilgisi kurallarını kavramasını sağlamak mümkündür. Bilgisayarın doğru biçimde, zamanda ve etkili içerikle öğretim ortamında kullanılması Türkçe derslerinin bütün öğrenme alanları için faydalı görülebilir” (Durukan, 2011, s. 69).

Sözcük öğretiminde bilgisayar ve internet destekli materyallerin kullanılması öğretim sürecine kazandıracak katkının yanında bireyin günlük yaşamındaki sözlük kullanma ihtiyacına da cevap verebilecek ve kolaylık sağlayacaktır. İlgili literatür incelendiğinde, ana dili olarak Türkçe sözcük öğretimine yönelik bilgisayar ve internet destekli çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan az sayıdaki çalışmanın da daha çok yabancılara Türkçe öğretimi alanında olduğu ve etkinlik temelli uygulamalara, animasyonlarla metin ve sözcük öğretimine yönelik olması dikkat çekmektedir. Buna karşın, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde bilgisayar ve internet destekli uygulamalara sıklıkla rastlanmaktadır. Buna ek olarak, İngilizce öğretiminde internet üzerinden erişimli olan görsel sözlük uygulamalarına önem verildiği (Hamdi, 2015; Sharpe, 1995; Stirling, 2005; Nesi, 1999, 2002; Peters, 2007), birden fazla internet sitesi üzerinden bu tür internet tabanlı sözlüğe erişilerek yararlanıldığı görülmektedir. İngilizce için hazırlanmış olan bu tür internet tabanlı sözlüklerin çoğu kavram harita / ağları ile görselleştirilmekte ve sözcükleri çeşitli anlam ve görev ilişkileri içinde birbirine bağlamaktadır. İngilizce için hazırlanmış görsel sözlüklere Visual Word, Visual Dictionary, Visuword ve Snappy Word gibi adlarla internet üzerinden erişilmektedir. Ayrıca, görsel sözlüklerde sözcükler harita üzerinde aralarındaki ilişki ile beraber, sözlük anlamı ve örnek kullanımlarıyla verilerek sözcüğünün iletişim sürecine kolay aktarımı sağlanmaktadır.

Türkçe sözcük öğretiminde ise bu şekilde bilgisayar destekli görsel sözlük uygulamaları bulunmamaktadır. İnternet üzerinden erişilen sözlük çalışmaları basılı sözlüklere birtakım çalışma yaprakları ve ölçme araçları eklemekten öteye gidememektedir. Bu nedenle Türkçe sözcük öğretiminde bilgisayar destekli görsel sözlük hazırlanmasının, sözcük öğretimi sürecine başarı ve kalıcılık açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bugünün yaşam koşulları düşünüldüğünde gerek bilgisayarlardan gerek ise cep telefonu ve mobil cihazlardan internete girmek günlük eylemlerden biridir. Bu

nedenle, bilgisayar destekli bir görsel sözlük ile öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığının da gelişebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, Türkçe sözcük öğretimine yönelik öğrenme ortamlarını teknoloji ile desteklemek, bireyin günlük yaşamdaki teknoloji kullanma alışkanlıklarından ve araçlardan yararlanarak söz varlığını zenginleştirmek amacıyla, ortaokul düzeyinde kullanılacak bilgisayar destekli görsel bir sözlük geliştirilmesi planlanmıştır. Ortaokul düzeyine uygun olarak hazırlanacak bilgisayar destekli görsel sözlük uygulaması, Türkçe sözcük öğretimi alanında örneği olmayan bir çalışmadır. Bu bakımdan araştırmanın sözcük öğretimi ve sözlük kullanma alışkanlığı açısından önemli bir boşluğu dolduracağı öngörülmektedir. Araştırma kapsamında hazırlanan görsel sözlük, ortaokul öğrencilerine, seviyeye uygun olarak seçilecek sözcükleri kavram ağları üzerinden çeşitli anlam ve görev ilişkileri içinde görme, anlamlarını öğrenme ve cümle içerisinde nasıl kullanılacağına dair bilgi edinme imkânı sunacaktır. Araştırma kapsamında hazırlanan görsel sözlük yazılımının, belirtilen özelliklerinden dolayı Türkçe sözcük öğretimi alanına katkı sağlayıcı, konuyla ilgili yeni araştırmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma, 2016 ve 2017 yılında yayımlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki Dünya ve Çevre ile Okuma Kültürü temaları metninin söz varlığı ile sınırlıdır.

2. Araştırma, isimler arasındaki gerçek anlam, eş anlam, zıt anlam, eş seslilik, mecaz anlam, terim anlam şeklindeki anlam ilişkileri ile sınırlıdır.

3. Araştırma, 2016-2018 eğitim-öğretim yılında, Giresun ili Aksu Şehit Hakan Gemici Ortaokulu'nda öğrenim gören (n=144) 5.sınıf öğrencileri ve Türkçe dersine giren Türkçe öğretmenleri (n=4) ile sınırlıdır.

4. Araştırmanın verileri, başarı testi, öğretmen ve öğrenci görüşme formları ile sınırlıdır.

### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

1. Örnekleme seçilen sözcüklerin 5.sınıf ders kitaplarındaki metinlere ait söz varlığını yeterli düzeyde yansıtacağı varsayılmıştır.

2. Araştırmada, öğrencilere uygulanan sözcükte anlam başarı testinin öğrencilerin sözcük öğrenme düzeylerini ölçebileceği varsayılmıştır.

3. Araştırmada, öğretmen ve öğrenci görüşme formları ile ulaşılan bulguların e-GS yazılımı ile ilgili ve faydalı olacağı varsayılmıştır.

## 1.5. Tanımlar

**Dil:** Dil, “bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insandan ve toplumdan ayrı düşünülemez olan bilim, sanat ve teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur” (Aksan, 2007, s. 11).

**Görsel Sözlük:** Sözcüklerin anlamlarını ve aralarındaki anlam ilişkilerini bir kavram ağı biçiminde görselleştiren bilgisayar destekli sözlük olarak araştırma kapsamında geliştirilmiştir.

**Sözcük:** Sözcük “bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşanlar arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu veya düşünceyi yansıtan soyut yahut da somut ve soyut kavramlar arasında geçici ilişkiler kuran dil birimi”dir (Korkmaz, 2010, s. 144).

**Sözlük:** Sözlük, “bir dilin bütün veya belirli bir dönemdeki sözcüklerini yazılışları, türleri, söylenişleri, temel ve yan anlamları, kullanım özellikleri bakımından kayıt altına alan, açıklayan, edebî metinlerden seçilen cümlelerle örneklendiren, alıntı sözcüklerin hangi dilden geçtiğini bildiren başvuru kaynağı”dır (Türk Dil Kurumu, 2011, s. XI).

**Söz Varlığı:** “Filoloji ve dil bilimi çalışmalarında bir dilin sözcükleri, terimleri, yabancı dillerden gelme ögeleri, atasözleri, deyimleri, insanlar arasındaki ilişkilerde kullanılması gelenek olmuş kalıp sözleri ve kalıplaşmış birtakım özdeyişleri bir bütün olarak söz varlığı adı altında ele alınır. Bu sözler, o dili konuşan ulusun maddî manevî kültürünü, dünya görüşünü, yaşam koşullarını ve deneyimlerini de yansıtır” (Aksan, 2006, s. 13).



## 2. LİTERATÜR TARAMASI

### 2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde sözcük öğretiminin temel kavramlarından, sözcük öğretimi ilke ve yöntemlerinden, Türkçe öğretimindeki yerinden, sözlük türlerinden ve sözlük kullanma alışkanlığından ve teknolojik gelişmelerin sözlükçülük ve sözlük kullanımı üzerindeki etkisinden bahsedilmiş, sözcük öğretimi ve sözlük kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir.

#### 2.1.1. Sözcük Öğretimi ve Önemi

Sözcük, insana mahsus iletişim aracı olan dilin anlamlı en küçük birimidir. İnsan, dünyaya ait anlamların çoğunu sözcüklerle sembolleştirir, diğer bir ifade ile çevresini genellikle sözcüklerle anlamlandırır. Bu nedenle anlam dünyasının genişliği kişinin sahip olduğu sözcüklerle ifade edilir.

“Dilde anlamlı birer birim olan sözcükler, seslerden oluşur. Canlı ve cansız bütün varlıklar, kavramlar, hareketler, düşünceler, bu ses ve anlam yönü olan biçimlerle gösterilir. Sözcük grupları ve cümleler, sözcüklerden oluşur, yani sözcükler, anlamlı en küçük dil göstergeleridir; ama bu durum bütün sözcükleri içine almaz. Çünkü sözcüklerin büyük bir bölümü anlamlı olmakla beraber tek başlarına anlamları yoktur. Bunlar, başka sözcüklerle kullanıldığında anlam taşırlar” (Ergin, 1993, s. 91’den akt. Koçkaya, 2014, s. 27).

Sözcükler, insan ve dünyasına anlam kazandırma bakımından dilin en önemli unsurudur. Sözcük kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır: Sözcük, diğer bir kullanımla kelime, dilin en küçük anlamlı birimidir. Türkçe Sözlük’te sözcük, kelime karşılığı ile, “Anlamı olan ses veya ses birliği, söz” (2011, s.1381). Korkmaz’a (2010, s. 144) göre ise sözcük, “Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşanlar arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu veya düşünceyi yansıtan soyut yahut da somut ve soyut kavramlar arasında geçici ilişkiler kuran dil birimi”dir. Diğer taraftan Kantemir (1997, s. 178) sözcüğü; “Anlam taşıyan ve cümlenin kurulmasında etken rol oynayan ses ya da sesler topluluğu.” olarak tanımlar.

“Duyu organları aracılığıyla zihnin algıladığı nesne ve imgeleri dille ifade etme ihtiyacı, ses, sözcük ve kavramları doğurmuştur. Sözcük ile kavram arasında sıkı bir ilişki vardır. Sözcük, söylendiğinde onu karşılayan kavram akla gelir. Bunların oluşması için de nesnenin beyinde tasavvurunun bulunması ve bunu ifade eden bir sözün olması gerekir” (Alperen, 2001, s. 39).

“Böylece beyindeki imge, nesne ve kavramlar, sözcükler yoluyla dile getirilmiş olur. Sözcükler, düşünsel veya simgesel olan varlık ve kavramların ses ve yazı olarak karşılığıdır” (Karatay, 2007, s. 142).

İnsan alıcı (dinleme ve okuma) dil becerilerini kullanarak çevresinden gelen uyarıcılara anlam verirken, yine dil becerileri ile -bu kez ifade etmeye yönelik (konuşma ve yazma) becerilerle- duygu ve düşüncelerini çevresine anlatır. Bu eylemlerin istenilen şekilde gerçekleşmesi için bazı gereklilikler bulunmaktadır. Fiziksel ve zihinsel yeterliliklere sahip bir insan gerekli sözcükleri biliyor ise ancak anlama ve anlatma eylemini gerçekleştirebilir. Sözcükler aynı zamanda iletişimin de anahtarıdır. İnsanın çevresi ile kolay ve etkili anlaşabilmesi için sözcüklere ihtiyacı vardır. Doğru anlamı ifade eden sözcüklerle anlama ve anlatımlar insan zihninde karşılık bulabilir. Sözcük, “tecrübelerimizin hafızada depolanmış hâlidir. Bu depolanan tecrübeler kendi düşünce ve hareketlerimizin sonucu oluşmaktadır” (Karatay, 2007, s. 142). Harris ve Spay sözcükleri “ifade edici ve alınan olmak üzere iki grup altında toplamaktadır” (Akyol, 1997, s. 46-47). Nitekim birey sözcükleri okuma ve dinleme yoluyla alır; konuşma ve yazma becerileri ile anlatım yaparken kullanır. Diğer bir deyişle, okuma ve dinleme yoluyla sözcükler elde edilir, alınır; konuşma ve yazma yoluyla sözcüklerle anlam ifade edilir.

Sözcükler, kültürel varlığın ve yaşama dair tüm kazanımların devamlılığı için büyük önem arz eder. “İnsan neslinin devamı için sözcükler vazgeçilmez birer unsurdur” (Başkan, 2003, s. 92). Her toplumda, yeni nesillerin çevrelerinden nesnelere ve canlıları anlamlandırabilmek için adları; farklılıklarını görebilmek için sıfatları, birinin ya da bir şeyin adının yerini tutmak için zamirleri ve eş görevli olanları birbirine bağlamak için bağlaçları; ayrıca insanın iş ve davranışlarını anlamlandırabilmek için fiilleri; zaman, yer, ölçü, nitelik ve soru yönünü fark edebilmek için zarfları anlam ve işlev özellikleri ile öğrenmeleri gerekir.

Bir dile ait adlar, fiiller, sıfatlar, zarflar, bağlaçlar, zamirler, edatların doğru biçimde kullanılabilmesi için bu sözcüklerin birbirinden farklı işlevlerine dair anlamların kullanıcının zihninde depolanması gerekir. Zira bir şeyi anlamak veya bir fikri beyan etmek için farklı işlevde ve anlamda sözcüklere ihtiyaç duyulabilir.

Bir dilin sözcükleri, terimleri, atasözleri, deyimleri, yabancı dillerden gelme ögeleri, insanlar arasındaki ilişkilerde kullanılması gelenek olmuş kalıp sözleri ve kalıplaşmış birtakım özdeyişleri bir bütün olarak söz varlığı kavramı ile karşılanır. Türk Dil Kurumu, söz varlığını “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler” (TDK, 2011) ifadeleriyle tanımlamaktadır.

Söz varlığı, toplumun yaşam şekli ile beraber hangi toplumlara ne düzeyde ilişkide bulunduğunu ve değer yargılarına dair fikir verir.

“Bir anlamda dilin söz varlığı, dünyayı o dilin penceresinden görmeye olanak sağlar. Dahası, o dilin tarihine geniş ölçüde ışık tutar, yüzyıllar boyunca ortaya çıkan ses, biçim, sözdizimi ve anlam değişikliklerini yansıtır, hangi dillerin, hangi kültürlerin etkisiyle, ne türden değişimlerin gerçekleştiğini gösterir” (Aksan, 2004, s.11,16).

“Bir dilin söz varlığını meydana getiren unsurlar, o dili konuşan toplumun maddi ve manevi kültürü, hayatı algılayış biçimi, tarihî akış içindeki yeri ve o topluma özgü birçok değer izlerini taşır. Ait olduğu toplumun maddi ve manevi kültürünü iyi tanıyan, onu daha yukarılara taşıma becerisine erişmiş nesiller düşünce dünyasını ve iletişim becerilerini geliştirmiş bireylerden meydana gelecektir. Bu bağlamda hem toplumsal hem de bireysel boyutta sahip olunan söz varlığının gelişimi göz ardı edilmemelidir” (Maden, Maden ve Demir, 2017, s. 238).

Kaplan (1986), bir dilde yer alan kelimelerin o dili kullanan milletin dünya görüşünün sınırlarını çizdiğini ve hayata bakışını yansıttığı söyler. Zira insanoğlu bildiği, tanıdığı ve önemseydiği varlıkları adlandırır; duygu ve düşüncelere ad koyar; bilmediklerinin dilde karşılığı bulunmaz. Kültür ve medeniyetler de dillerindeki kelime hazinesi açısından farklılaşır ve birbirinden uzaklaşır. Kaplan, kültür ve kelime kadrosu arasındaki bu ilişkiyi bir örnekle açıklar: “Arapçada devenin renk nüanslarını anlatan yüze yakın kelime varmış. Bunun sebebi, devenin Arapların hayatlarında önemli bir yer tutmasıdır. Biz devenin rengi ile ilgili tek bir kelime biliriz: Devetüyü rengi. Bu gösterir ki, biz deve ile haşır neşir olmamış bir milletiz.” (Kaplan, 1986, s. 140).

Bir toplumun maddi ve manevi zenginlikleri içinde varlığı ve değeri ile diğer unsurları en fazla etkileyen öge dildir. Bu sebeple toplumların dillerinin sahip olduğu sözcük, işleyiş ve anlatım üstünlükleri bilim, sanat ve diğer alanlarda gelişmelerini destekler. Söz varlığının gücünü fark eden ve zenginleştiren toplumlar, sahip oldukları bu mirasla kendi geleceğini de koruyacaktır.

“Bir toplumun kavramlar dünyası onun dünyaya bakış açısının da bir ölçütüdür. Bu bakımdan söz varlığının millette oluşturduğu var olma gücü, binlerce yıllık kültür birikimini de peşinde getirir. Bir millete ait her fert bu birikimle yoğrulur ancak bununla yetinmez. Birikimine birikim katar, varlığını zaman zaman bu değerler yönünde farklılaştırır” (Baş, 2010, s. 138).

Bir dilin tüm sözcükleri için söz varlığı ifadesi kullanılırken kişisel sözcük bütünü için de sözcük hazinesi ve sözcük dağarcığı gibi kavramlar kullanılmaktadır. Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu (2005, s.148) söz varlığını üst kavram olarak ele alma yoluna giderek sözcük dağarcığını onun alt kümelerinden biri olarak kabul etmektedir. Bunu “Genel bir bakışla dillerin sahip olduğu sözcüklerin tümüne söz varlığı diyoruz. Bu bağlamda sözcük dağarcığına da bir tür kişisel söz varlığı demek yanlış olmayacaktır” ifadesiyle belirtmektedirler. Kişinin sözcük hazinesinin zenginliği, kavram dünyasının zenginliğinin ve bilgi birikiminin göstergelerinden biridir. “Çeşitli konuları öğrenmeye ilgisi olanların sözcük öğrenmeye de ilgi duydukları belirlenmiştir. Bilgi edinmenin temel yollarından olan dinleme

ve okuma eylemlerinin sonunda hedef içeriğin anlaşılması sözcükleri ses, yazım ve anlam yönlerinden iyi tanımakla gerçekleşir” (Göğüş, 1978, s. 360). Bilgi edinmenin yanında duygu ve düşünceleri anlatabilmek için de sözcüklerin doğru anlamda kullanılması zorunludur. Diğer bir deyişle duygu, hayaller ve düşünceler sözcüklere dayalıdır. İnsan bildiği ve tanıdığı sözcük oranında duygu, hayal ve düşünce ile iletişim kurar. Bu bağlamda kolay ve etkili anlaşabilmek için sözcük hazinesi zenginleştirilmelidir.

Sözcük hazinesinin zenginliği bireyin düşünme becerisi ile de yakından ilgilidir. Zira “Dil düşünce ile iç içedir. Düşünceler dil yardımıyla ortaya konarak başkalarına iletilir. Düşüncelerin gelişmesini sağlayan temel unsur, sözcüklerdir. Sözcük ve kavram zenginliği düşünme sürecinde akılcılığa ve düşünce zenginliğine işaret eder” (Budak, 2000, s.19). Psikolojik ve sosyolojik anlamda kendi ve çevresi ile barışık, sağlıklı zihinsel gelişime sahip bir çocuk ailesinden ana dilini edinirken sözcük hazinesinin ilk ürünlerini de elde eder. Çocuğun ilk sözcük öğrenimi, okulöncesi dönemde aile tarafından “yetişkin-çocuk konuşması” aracılığıyla sağlanırken okul döneminde (okumayı öğrendikten sonra) ise daha çok okuma aracılığıyla sağlanır (Ellay, 1989; Burns & Griffin, 1998’den akt. Okur, 2007, s. 42). Bu temel hazine okul yaşantısı ile gelişir ve sonraki yaşantılarla zenginleşerek ilerler.

“Çocuk, ana dilini, ailesi ve yakın çevresinden belli varlıkların adları ve bunlarla ilgili eylemleri, nitelikleri gösteren sözcükleri tanıyarak, söyleyerek öğrenmeye başlar. Bu bilgi ve beceri zihinsel gelişimi ile birlikte, okulda öğrendiği bilgilerden gelen sözcükler ve terimlerle artar. Öğrenimi, yaşantıları ve düşünme yeteneği ilerledikçe gelişir” (Göğüş, 1983, s. 41).

Dolayısıyla bireyin sözcük hazinesinin zengin olması düşüncelerinde de aynı zenginliğinin ortaya çıkacağını göstermektedir.

Dil öğretimi sürecinde, ilkokuma ve yazma aşamasından itibaren sözcük hazinesinin geliştirilmesi de ön planda tutulmalıdır.

“Sözcükler dilin yapı taşlarıdır. Doğru kullanıldığında yaşamı kolaylaştıran ve başarıyı sağlayan bir anahtardır. Toplumsal yaşamın temelinde doğru iletişim, iletişimin temelinde ise dili doğru kullanma becerisi dolayısıyla da dilin yapı taşları olan sözcükleri doğru kullanabilme yatmaktadır” (Kolaç, 2009, s. 50-51).

İlkokul ve ortaokul dönemini içine alan ilköğretim aşaması; sözlü ve yazılı dil becerilerinin etkili kullanılmasına dair kazanımların öğretilmesinde, aile içinde edinilen gelişigüzel dil kullanımını kurallarla sağlam temellere kavuşturması bakımından, önemli bir basamaktadır. Bu aşamada okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile birlikte öğrencilerin sözcüklere dair anlam ve kurallarla ilgili bilgileri artırılmalıdır. Ancak bu dönemde seslendirme ve yazma becerisi ile ilgili yaşanan ve giderilemeyen zorlukların daha sonra aşılması zahmetli olabilir. Bu nedenle ilköğretim aşamasında Türkçe derslerinde çocukların sözcüklerin anlam özelliklerine ve yazılışlarına dair kuralları teorik ve pratik düzeyde kazanmaları beklenmektedir.

Zira “insanın duyduğunu, okuduğunu anlayabilmesi; gördüklerini, düşündüklerini, hayallerini ve duygularını tam ve doğru olarak ifade edilebilmesi için zengin bir kelime kadrosuna ihtiyacı vardır. Okullarımızda eğitim ve öğretim gören öğrenciler, tahsil hayatı içinde günbegün gelişen bir kelime dağarcığına sahip olmalıdırlar. İnsanlar bildikleri kelime sayısı kadar akıllı, o oranda ifade gücüne sahip ve bilgilidir” (Karakuş, 2000, s. 127).

Çocuğun söz dağarcığını zenginleştirirken yeni sözcükleri tanınmasını ve ayırt edebilmesini sağlamak hedeflenir. Sözcükler bir kişi ile sözlü iletişim kurulduğunda veya bir metin okunduğunda veya yazıldığında öğrenilebilir. Fakat yeni sözcüklerin tanınması ve ayırt edilebilmesinde en etkili yol okumadır. Anderson ve Nagy (1992) ile Stahl (1998) da aynı şekilde okumayı sözcük hazinesinin gelişmesinde tek başına önemli bir güç olarak görmektedir. Ancak Graves (2006) okumayı sözcük öğrenimini geliştiren tek beceri olarak görmemektedir.

Çünkü “dinleme, okuma, konuşma ve yazma olarak belirtilen dört dilsel becerinin kazandırılması ile sözcük dağarcığı arasında sıkı bir ilişki vardır. Öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini anlamaları, kelimeleri doğru anlamlandırmalarına bağlıdır. Kelime dağarcıkları zengin kişilerin konuşma ve yazma becerilerini daha etkili işletmeleri doğaldır. Ayrıca kelime dağarcığının zenginliği öğrencilerin diğer derslerdeki başarısına da etki eder. Dolayısıyla özellikle ana dili ders kitaplarında öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmeye yönelik çalışma ve alıştırmaların üzerinde durulmalı, bu çalışmalara önem verilmelidir. Türkçe eğitimin amaçlarından birinin türlü etkinlikler yoluyla öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmek olması da ders kitaplarında kelime dağarcığını geliştirme çalışmalarına önem verilmesi gerektiğinin bir başka boyutudur” (Koçkaya, 2014, s. 29).

Sözcük dağarcığının yeterli olup olmaması ya da zenginliği anlama ve anlatma yeteneğini belirlemektedir.

Buradan hareketle insanların birbirlerini anlamasında sözcüklerin önemli bir işleve sahip olduğu sonucuna varılabilmektedir. Bu durumda, aynı dili kullanan insanların sözcük dağarcıklarının da aynı veya birbirine yakın seviyede olması gerekir. Sözcük dağarcığını oluşturan unsurlar, sadece sözcüklerden oluşmaz, bunlara öğrenme ortamlarında öğrencilerin karşılaştığı sözcük grubu şeklindeki atasözlerini, deyim ve deyişleri de eklemek gerekir. İnsanın düşünce dünyasını saran simgeler ve onların yerini tutan sözcükler, sözlü ve yazılı iletişim sürecinde düşünme, kavrama, karar verme ve tepkide bulunma gibi süreçleri harekete geçirmektedir (Karatay, 2007, s.143).

Ana dili anne karnında temelleri atılan bir süreç olsa da düzenli ve kurallı biçimde geliştirilmesi okulda sağlanabilmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde sözcük hazinesinin zenginleştirilmesi, dilin inceliklerini ve güzelliklerini yansıtan diğer söz varlığı unsurlarının yeni kuşaklara edindirilmesi hayati değer taşımaktadır.

## 2.1.2. Sözcük Öğretiminin İlkeleri

Sözcükler anlam ve işlevleri bakımından dilin kullanımında belirleyici özellik taşırlar. Bireyin yeni sözcükleri kullanabilmesi için günlük yaşamında ve öğretim ortamındaki uygun bağlamlarda örnek kullanımı görmesi ve sözcük etkinlikleri ile sözlü ve yazılı ifade sürecinde işe koşabilmek için deneyim kazanması gerekir. Sözcük dağarcığının okul öncesi evreden başlamak suretiyle oluşmaya başladığı ve okul döneminde geliştiği bilinmektedir. Öğretim sürecinde öğrencinin kişisel ve sosyal yaşamı için gerekli olan sözcükleri öğrenmesi için de gerekli eğitsel özellikleri taşıyan ortamlar hazırlanmalıdır. Okul öncesi, okul ve okul sonrası dönemde devam eden sözcük öğrenme için belirleyici olan, kuralları kavratan ve öğrenilen sözcüklerin nasıl kullanılacağına dair alışkanlıkları kazandıran aşama şüphesiz okul dönemi ve bilhassa Türkçe öğretimi sürecidir. Bu aşamada sözcük öğretiminin beklenen düzeyde gerçekleşmesi için dikkat edilmesi gereken birtakım temel ilkeler bulunmaktadır:

### a) Amaç

Sözcük öğretiminde tüm sürecin planlanmasında yegâne unsur, belirlenmiş amaçlardır. Amaca uygun biçimde sözcükler öğrenciye öğretilir. Sözcük öğretiminin dil öğretimi sürecinde amaç değil araç özelliği taşıdığı da unutulmamalıdır. Sözcük öğretiminde öğretmen öncelikle amacı ortaya koymalı (Wallace, 1988, s. 27) ve öğrenciye de bunu etkinliklerde göstermelidir.

### b) Yaş ve Gereksinim

Sözcük öğretiminde yaş önemlidir. Çünkü yaşa bağlı olarak öğrenilecek sözcüğün somut ve soyut, basit veya birleşik olması, türü dikkate alınmalıdır. “Öğrencinin gelişimine bağlı olarak bilinenler yardımıyla bilinmeyen öğretilmeli, öğretime soyut yerine somut kavramlardan başlanmalıdır. Daha sonra soyut kavramlar öğretilmelidir.” (Özön, 1967’den akt. Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, s. 39; Gürses, 2003, s. 516). “Temel düzeydeki öğrencilere üst düzey sözcükleri, ileri düzeydeki öğrencilere ise temel düzeydeki sözcükleri öğrenmek zor gelir ve bu durum öğrenciler için sıkıcı ve zamanla öğrenmeden uzaklaştırıcı bir hâl alabilir” (Gairns & Redman, 1996, s. 60). Bu nedenle sözcük öğretimi ile ilgili amaç ve kazanımlar öğrencinin yaşına, ilgi ve isteklerine göre, düzeyine uygun gereksinimler dikkate alınarak belirlenmelidir. Diğer taraftan sözcük öğretimi için çok önemli bir gereklilik ise öğrencilerin sözcük hazinelerinin tespit edilmesidir. Yaş ve sınıf

düzelelerine göre öğrencilerin sözcük hazineleri tespit edilerek öğretim sürecinde öğrenciler bildikleri ile ilişkili ve diğer yeni sözcüklerle karşılaştırılmalıdır.

“Öğrenilen yeni sözcüklerin bellekte depolanması ve geri çağrılarak üretilmesi bakımından doğru anlam ilişkilerinin kurulması büyük önem taşır. Öğrenciler, öğrendikleri her yeni sözcüğü belleklerine kaydederken doğru anlam ilişkilerini kuramayabilirler. Öğretim sürecinde, öğrencilere sözcük anlamlarını hatırlamayı kolaylaştıracak anlam ilişkilerinin nasıl kurulacağı da öğretilmelidir” (Karadağ, 2013, s. 78).

### c) Sıklık

“Sözcük öğretiminde dilin en sık kullanılan sözcüklerine öncelik verilmelidir. Sık kullanılan sözcüklerin iletişimsel değerinin yüksek olduğu, bu bakımdan kullanım sıklığı yüksek olan sözcüklere ana dili eğitiminde öncelik verilmesi gerektiği açıktır” (Karadağ, 2013, s. 75). Bu şekilde öğretim yapıldığında, öğrencinin günlük hayatında ihtiyaç duyacağı sözcüklerin kolayca öğretilmesi sağlanabilir.

### d) Geliştirme

Sözcük öğretiminde sözcük hazinesinin çeşitli yönlerden geliştirilmesi gerekir. “Öğrencinin çeşitli konularda sözcük bilmesi (genişlik), sözcüklerinin çeşitli anlamlarını bilmesi (derinlik) ve bir konuda çok sözcük bilmesine (ağırlık)” (Karadağ, 2013, s. 79) denilmektedir. Sözcük öğretimi etkinliklerinde bu yönler üzerinde çalışılarak sözcük hazinesinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

### e) Sosyal Etkenler

Öğrencinin içinde bulunduğu sosyokültürel özellikler ve ailesine ilişkin farklılıklar sözcük hazinesini etkiler. Sözcük öğretiminde bahsedilen koşullara dikkat edilmeli, öğrencinin yakın çevresinde var olan, kullanabileceği sözcüklere öncelik verilmelidir. Toplumsal ve evrensel değerler sözcük öğretiminde önemsenmelidir.

### f) Alıştırma ve Tekrar

Sözcüklerin sözlü ve yazılı iletişim sürecinde kullanılabilmesi önemlidir. Aksi takdirde sözcükler bellekte uzun süre tutulamaz ve doğru biçimde kullanılamaz. Sözcük hazinesine kazandırılan her yeni sözcük “belli aralarla mutlaka tekrar edilmelidir. Böylece sözcüklerin unutulması ve başka sözcüklerle karıştırılması engellenmiş olur. Ayrıca öğrencilerin derslerde daha fazla yazmaları, fazla konuşmaları, fazla okumaları sağlanmalıdır. Çünkü

dil öğretiminde uygulama ve alıştırmaya yapmanın önemi büyüktür.” (Gürses, 2003, s.516). Sözcük öğretimi için hazırlanan alıştırmalar, öğrencinin düzeyine göre planlanmalıdır. Bu doğrultuda Wallace (1988, s. 29) de yeni karşılaşılan bir sözcüğün “bir defa duyulduğunda hatırlanma oranının düşük olacağını ve yeni öğrenilen kavramların hafızaya kalıcı olarak yerleşebilmesi için de aktif biçimde kullanılmasının ve bu işlemin tekrarlanmasının” gerektiğini vurgulamaktadır.

### **g) Bağlam**

Bağlam, “dilsel bir ögenin (sözcük, cümle, paragraf, metin) kendisinden daha büyük bir anlam bütünlüğü içerisinde değerlendirilmesini sağlayan ve parça-bütün ilişkisi üzerine kurulan dil bilimsel veri” (Yaman ve Akkaya, 2012, s. 2602) şeklinde tanımlanabilmektedir. Sözcük öğretiminde sözcük anlamını bağlamdan hareketle tahmin ettirme çalışmaları yapılmalıdır.

Sözcükler kişi ve durumlara göre farklı anlamlara gelebilecek şekilde kullanılabilir. “Örneğin, bir arkadaş ile daha samimi bir dilde konuşulurken işverenle daha resmî bir dilde konuşulduğu bilinmektedir. Öğrenciler bu konuda bilinçlendirilerek hangi sözcüğün, hangi durumda kullanılabileceği sözcük öğretimi sırasında ifade edilmelidir” (Apaydın, 2007, s. 77).

### **h) Söyleniş**

Yeni bir sözcüğün öğrenilmesinde dinleme ve okuma becerisi önemlidir. Bununla birlikte, öğrenilen sözcüklerin konuşma ve yazma sürecinde kullanılması hem kalıcılık hem dilin günlük yaşamda kullanılmasına hizmet eder. “Gerek yeni öğrenilen kelimelerin gerekse anlamı bilinen; ancak telaffuzu yanlış olan kelimelerin üzerinde durularak, söyleyiş çalışmalarının yapılması kelime öğretiminin önemli basamaklarından biridir” (Karadağ, 2013, s.81). Bu nedenle öğrenilen sözcüklerin söylenişleri üzerinde de durulmalıdır. Yeni bir sözcük öğrenilirken mutlaka söylenişi ile öğretilmelidir.

### **ı) Yazım**

Sözcük öğretiminde yeni öğrenilen sözcüklerin yazım özelliklerinin kesinleştirilmesi gerekir. Öğrencilere sözcüklerin doğru yazımı ve yazımına dair temel nitelikleri öğretilmelidir. Bu şekilde, sözcüklerin anlamı ve biçimsel özelliklerinin eş güdüm içerisinde zihinde inşası sağlanmış olur.



## i) Yöntem ve Materyaller

Öğrencilerin öğrenme sürecini kolay ve etkili hâle getirebilecek öğretim biçimleri sözcük öğretiminde kullanılmalıdır. Öğrencilerin yaş, cinsiyet, öğrenme stilleri ve diğer bireysel farklılıklarına uygun olarak, öğrenci merkezli ve uygulama imkânı sunan yöntemler ve araç-gereçlerden yararlanılmalıdır.

Sözcük öğretimi süreci bu şekilde eğlenceli ve aktif bir hâl alabilir. Aynı zamanda soyut kavramların somutlaştırılması ile öğrenme kolaylaşabilir. Bunun için sözcük öğretimi etkinliklerinde başta sözlük, kitap, çalışma sayfaları, televizyon, bilgisayar ve diğer görsel-işitsel araçlar ile kavram ağı, haritalama ve canlandırma gibi öğretim biçimleri fayda sağlayabilir.

### 2.1.3. Sözcük Öğretimi Yöntemleri

#### 2.1.3.1. Çağrışım

Bir düşünce, görüntü veya sözcüğün kendisine karşılık gelen sözcük dışında başka bir sözcüğü hatırlatmasına çağrışım denir.

“Çağrışım yoluyla yapılan sözcük çalışmaları daha fazla sözcük öğrenebilmek, pasif kelime hazinesinde bulunan sözcükleri aktif sözcük hazinesine aktarabilmek için etkili bir yoldur. Bu yöntemde, öğrencilere herhangi bir varlığın resmi veya bir kelime verilerek, bunların kendilerinde yaptığı çağrışımı ilgili yerlere yazmaları istenilir. Ders ve çalışma kitaplarında genellikle öğrencilerin kendilerinde oluşan çağrışımları daha çok “kelime” şeklinde yazmaları hedeflenmiştir. Bu yöntemi kullanmadan önce çeşitli ön bilgilere sahip olmak gereklidir. Örneğin limon kelimesi yüzün ekşimesini, morg kelimesi ölümü ve soğuğu çağrıştırır.” (Koçkaya, 2014, s. 43).

Söz gelimi, derste öğrencilere resim, fotoğraf veya bir nesne gösterilir ve bunların öğrencilere çağrıştırdığı sözcükleri yazmaları istenilir. Çağrışım yöntemi kullanılarak sözcüklerin somutlaştırılması, eski ve yeni anlamlar arasında ilişki kurulması ile kolay ve hafızaya kalıcı olarak yerleştirilmesi suretiyle yeni sözcükler öğretilir.

#### 2.1.3.2. Görsel ve İşitsel İpucu

Sözcük öğretiminde yeni ve anlamı bilinmeyen bir sözcüğe anlam yüklemek için çeşitli ipuçlarından yararlanılabilir.

Sözcükle ilgili “önceden bilinen anlamlardan yararlanarak cümle ya da metin gözden geçirilir. Okumayı anlamlandırmak ve tahminler yapmak için konu hakkında ön bilgilerden yararlanılır. Başlık, resimler, metnin yapısı vb. ipuçları incelenir. Ayrıca, sözcüğün ses ve şekil özellikleri de birer ipucudur. Sözcüğün anlamını tahmin etmede ve onu tanımadaki fayda sağlar. Sözcüğün yapısındaki ek alma gibi değişiklikler de anlamına dair ipuçlarıdır.” (Güneş, 2013, s. 10).

Her öğrencinin öğrenme biçimi ve hazırlığı birbirinden farklıdır. Nitekim birbirinden farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrenciler aynı sınıflarda öğrenim görebilmektedir. “Kimi öğrenciler sözlü anlatımları takip etmekte zorlanabilir. Harita, poster, sema, grafik gibi görsel araçlarla kolay öğrenebilirler ve bu araçlarla öğrendiklerini kolay hatırlarlar. Görsellerle yapılan etkinlikler böyle öğrenen çocuklara da hitap edecektir” (Uçar, 2012, s. 32). Dolayısıyla resim, başlık, şekil ve diğer objeler gibi görseller; şarkılar, ses kayıtları, müzik dinletileri gibi işitsel unsurlar sözcüklerin anlam özelliklerini belirlemede ipucu verebilir.

### 2.1.3.3. Drama

Drama, bir olay, duygu veya düşünceyi çeşitli canlandırma teknikleri ile ifade etmeye yönelik bir yöntemdir. Bir öğretim yolu olarak drama sürecinde birey birçok açıdan kendini tanıy ve geliştirir.

“Drama, çocuğun psikomotor (kas gelişimi, koordinasyonu vb.), sosyal ve psikolojik yönlerden gelişimini destekler. Drama oynayarak-uygulayarak, çocuklara fiziksel ve bilişsel faydalar sağlarken onlara kendilerini tanıyarak öz güven kazanmalarına da yardımcı olur. Drama insanın kendini ifadesi için önemli bir araçtır. İnsana lazım olan tüm sözlü, yazılı ve bedensel iletişim becerileri drama etkinlikleri ile bireye kazandırılabilir.” (Maden, 2017, s. 119).

Sözel olmayan dili harekete geçiren drama hem yaratıcı hem eğlenceli hem de mantıklı etkinlikleri içerir. İlköğretim öğrencileri bakımından drama üst düzey becerileri içermez. Üst düzey becerileri içeren dramalar tiyatrolarda görülebilir (Akyol, 2006, s. 26). Türkçe derslerinde etkili bir öğretim yolu olan drama yaratıcı veya bir metne bağlı olarak okuma, dinleme, konuşma ve yazma öğretiminde birçok açıdan fayda sağlamaktadır.

Sözcük öğretimi çalışmalarında da “özellikle isimlerin, sıfatların, fiillerin öğretiminde drama çalışmalarından yararlanılabilir” (Koçkaya, 2014, s. 49). Sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerinin bir arada kullanıldığı canlandırma süreçleri ile kelimelerin daha kalıcı biçimde öğrenilmesi sağlanabilir. Zira “drama çalışmaları boyunca karşılıklı konuşmalar, yardımlaşmalar ve belli bir amaç için ortak hareket etme gibi dil öğrenimini destekleyici ortamlar oluşmaktadır” (Koçkaya, 2014, s. 49).

Drama yöntemi ile gerçekleşen öğretim sürecinde, “sözcükler öğrencilere baktırılarak değil yaptırılarak öğretilir. Bu yüzden öğrenciler canlandırdıkları metinlerde geçen sözcükleri rahatlıkla öğrenebilmektedir. Öğrencileri metinlerin anlamlarını öğrenmeye sevk etmeli ve bunun yolları gösterilmez” (Uçar, 2012, s. 27). Öğretim etkinlikleri ve ortam öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimlerine uygun olmalıdır. Bu şekilde öğrenci aktif katılım sağlayarak yeni deneyim ve bilgiler edinebilir. “Bunlar da sözcük

hazinelerinin zenginleşmesine yardımcı olacaktır. Öğrenciler yeni sözcükler öğrendikçe duygu ve düşüncelerini daha anlamlı ve kapsamlı bir şekilde ifade edeceklerdir. Öğrenciler öğrendikleri ve hoşlandıkları sözcük ve cümleleri sık sık tekrarlarlar” (Gönen ve Dalkılıç, 2003, s. 35).

Drama ile okunan bir metin veya günlük bir olay canlandırılır, canlandırma sürecinde öğrenci bildiği ve olayın akışına göre kullanması gereken yeni sözcükleri öğrenme ve kullanma gereksinimi duyar. Böylece yaşamın provasını yaparken bağlam içinde yeni sözcükleri öğrenebilir.

#### **2.1.3.4. Bağlam Analizi**

Sözcükler, bir kavramı karşılar, ancak birden çok sözcükle cümle içinde kullanıldığında hangi amaç ve işlevde kullanıldığı tam olarak anlaşılabilir. “Bir cümle içinde bir araya gelen kelimeler birçok kavramın yan yana gelmesiyle gerçek bir anlam birliğine ulaşmasını sağlarlar” (İnce, 2006, s. 80). Dolayısıyla sözcüklerin hangi anlamda kullanıldığını bağlam belirlemektedir. Bağlam, “bir kelimenin veya pasajın ne manada kullanıldığını tayin eden çerçevedir. Yani metinde bir kelime ve pasajdan önce ve sonra gelen ve o kelime veya pasajın anlamını anlatan kelimelerdir. Bağlam kelime öğrenmek için psikolojik ve tabii bir yoldur” (Özdoğru, 1958, s. 33). Diğer bir ifade ile, metinde geçen anlamı bilinmeyen ve yabancı sözcükleri cümle gelişinden, bağlamdan hareketle çıkartabilmek söz varlığını zenginleştirme sürecinde etkili bir yöntemdir. Bu yöntemde, “cümlelerde boş bırakılan yerlerin verilen sözcüklerden uygun olanlarla doldurulması veya şiir, paragraf gibi metinlerde boş bırakılan bölümlere doğru sözcüklerin yerleştirilmesi etkinliklerinden yararlanılabilir” (Yıldırım, 2006, s. 18).

Sözcük öğretiminde “bağlamın etkili kullanılması için metnin dili iyi kullanan usta yazarların kaleminden çıkmış olması, sözcüklere yüklenen anlam bakımından oldukça önemlidir. Öğrencinin, herhangi birinin çalاکalem yazdığı bir metnin içindeki bir sözcüğü cümlenin gelişinden tahmin etmesi oldukça zordur” (İnce, 2006, s. 80). Bu nedenle öğrencinin sözcük öğretimi sürecindeki temel kaynak olan ders kitaplarında seçkin ve edebî yönden zengin metinlere yer verilmelidir.

### 2.1.3.5. Zihinsel İmaj

Öğrenme ve öğrendiklerini işe koşmada zihinsel beceriler önemli bir etkidir. Zihinsel beceriler bakımından öğrenciler arasında farklılıklar vardır. Aynı nesne, şekil ve olayla ilgili her bir öğrenci farklı zihinsel çıkarımlarda bulunabilir.

“Her bireyin bir kavramı karşılayan kelimeyi tek bir şekliyle hatırlamasında ona yardımcı olan zihinsel faaliyetleri vardır. Kimi öğrenciler kelimeyi öğrendiği yer ile yahut kişiyle birlikte hatırlayabilir. Adana-kebab, Türkçe öğretmeni Mert Bey örneklerinde olduğu gibi. Kimi öğrenciler resmiyle, kimi öğrenciler bir şarkı yahut marşın içinde geçtiği hâliyle o kelimeyi hatırlarlar” (İnce, 2006, s. 81).

Dolayısıyla zihinsel imaj çalışmaları, sözcüğün zihinde kayıtlanmış imajıyla hatırlanmasına dayanır. İmaj etkinliklerinde öğrencinin öğrenilecek sözcüğün zihindeki imajından ve çağrıştırdığı diğer sözcüklerden faydalanmasına çalışılır. Bu şekilde imajlarla ilgili cümleler kurularak, hedeflenen sözcüğün anlamı kavratılır ve cümleler içinde kullanılması ile de sözcük hazinesine kazandırılır.

### 2.1.3.6. Oyunla Öğretim

Oyun, “özellikle çocukluk yıllarında insanın bedensel ve zihinsel gelişimine katkıda bulunan, duygu ve düşüncelerini ifade edebildiği bir etkinliktir” (Dirim, 2000, s. 3). Nitekim oyun çocukluk yıllarından başlayarak ileriki yaşlarda da insanlara eğlenme, zevk alma ve kendini ispatlama hissini yaşatarak birlikte çalışma, kurallara uyma, problem çözme, yaratıcılık ve ifade gücü kazandırır. “Oyun toplumsallaşmada olduğu kadar nesnelere verilen isimlerin, nesnel olmayan değer ölçütlerinin kavratılmasında da etkili olur. Bu nedenle dil gelişiminde, kelime kazanımında, düzgün cümle kurmada, kendini ifade etmede etkilidir” (İnce, 2006, s. 83). Oyun, çocuğun gelişimine birçok açıdan fayda sağlar. Okul öncesinde çocuğun zamanının önemli bir kısmını oyuna ayırdığı okul döneminde ise oyun oynama sürelerinde azalma olduğu görülmektedir. Bu nedenle okulda derslerde oyuna dayalı etkinliklerle öğretim yapılması çocuğun ilgi ve isteklerini karşılayarak başarıyı artırabilir. “Konuların oyunlarla kavratılmaya çalışılmasıyla çocuk en can alıcı noktasından yakalanmış olacaktır. Oyunlar eğlenceli bir öğretim ortamı sağlamanın yanında girişimcilik, işbirliği ve başarı duygusu da yaratır.” (Koçkaya, 2014, s. 53). Türkçe öğretiminde bahsedilen özelliklerinden dolayı oyunlardan yararlanılarak çocukların dil becerilerini sosyal yaşamın gereklerine uygun biçimde eğlenerek kullanmaları sağlanabilir. Sözcük öğretimi sürecinde, yeni sözcüklerin oyunlaştırılarak verilmesi öğrencinin somutlaştırarak, ön bilgilerini harekete geçirerek ve eğlenerek öğrenmelerine hizmet edecektir. Örneğin; öğrencinin bir önceki öğrencinin söylediği kelimenin son harfiyle başlayan bir sözcük

söylemesi, ilk öğrencinin A harfi ile başlayan bir yere gittiğini söylemesi ve gittiği yere dair sorular sorulması, sorulara A harfi ile başlayan cevaplar verilmesi, belirlenen harfle başlayan isim-şehir-bitki bulunması ve sessiz sinema ile yeni sözcüklerin tahmin ettirilmesi, sözcüğün zıttının söylenmesi (İzğören, 2003) gibi oyunlarla öğrencilere yeni sözcükler öğretilir.

### 2.1.3.7. Sözcük Defteri

Ana dili ve yabancı dil öğretiminde, yeni öğrenilen sözcüklerin defterlere not alınarak tekrar ve takibinin yapılması yaygın bir uygulamadır.

Sözcük defteri yönteminde, “öğrencinin sadece derste değil okul dışında öğrendiği kelimeleri de isimler, fiiller, edatlar ve bağlaçlar gibi başlıklar altında sıralaması istenmelidir. Kelime defterinde en çok kelimeye yer veren öğrenciye dönem sonunda kendi defterinden birkaç kelimenin anlamının sorulması kaydıyla küçük bir sınav yapılır. Doğru cevaplar veren öğrenci ödüllendirilir. Kelimelerin yanına televizyondan, şahıslardan, gazeteden, dergiden, kitaptan öğrendiğine dair bilgiyi de yazması istenir. Dönem sonunda öğretmen tarafından incelenen defter vasıtasıyla öğrencinin en çok hangi yolla kelime öğrendiğini belirlenmiş olunur” (İnce, 2006, s. 96).

Bu şekilde öğrencinin okul içinde ve dışında yeni sözcükler öğrenmesi, öğrendiklerini ve ilgili olan diğer sözcükleri takip etmesi konusunda farkındalık kazanmasına imkân sunulabilir. Diğer taraftan bu yöntem ile, karşılaşılan ve sınıfta öğrenilen yeni sözcükleri öğrencinin hafızasına kolayca yerleştirmesine de yardımcı olunur.

### 2.1.3.8. Gözlem

Sözcük hazinesini zenginleştirmenin etkili yollarından biri de gerçek yaşantı durumlarından yararlanma ve gözlem yapmadır.

“Öğrencilerin içinde yaşadıkları ortam, muhatap oldukları çevre onların gözlemleri ve yaşantılarıyla birleştiğinde zengin bir sözcük öğrenme ortamı doğurmaktadır. Herhangi bir tasvir cümlesinde yahut hareket, iş, oluş, niteleme bildiren sözcüklerin öğretilmesinde çevresini gözlemleyen, yaşantılarından ve geçmiş bilgilerinden yararlanan öğrenciler daha başarılı olacaklardır.” (İnce, 2006, s. 97).

Kaldı ki gözlem çevremizde olup bitenleri doğal seyrinde görmemize ve öğrenmemize hizmet eder.

Gözlemden yararlanma yönteminde “resim verilip altına isim yazılması, metin içinde kelime yerine resminin verilmesi gibi çalışmalar da yapılmaktadır. Göze hitap etmesi yönüyle öğrencilerin zevk alarak yaptıkları bu teknik sayesinde öğrenciler öğrendiklerini unutmamakta veya hatırlamakta zorlanmamaktadırlar” (Koçkaya, 2014, s. 62). Somut olarak göremediğimiz veya dokunamadığımız bazı varlıkların “kendisini veya resmini

görerek ne olduğunu öğrenebiliriz; televizyon, video veya sinemada film seyrederken, seyahat ederken gördüğümüz değişik yer ve varlık adlarını öğrenip sözcük dağarcığına katarız (Karakuş, 2005, s. 139). Söz gelimi, Erzurum'da yaşayan bir çocuk denizi görmediği için “Dalgalar, sahil yolundaki ulaşımı engelledi.” cümlesine anlam veremeyebilir. Ancak fotoğrafta, televizyonda veya internet sitelerinde dalga gördükten sonra bu sözcüğün ne anlama geldiğini kolaylıkla anlayabilir.

### 2.1.3.9. Sözcük Listesi

Sözcük listesi, öğrenilecek sözcükleri planlamayı ve böylece sözcük öğretiminde hedeflenen noktanın ortaya konulmasını sağlar.

“Sözcük listeleri, öğretmenin yapacağı etkinlikleri plânlı kılacak, belirsizliği ortadan kaldırarak öğretmenin belli bir hedefe odaklanmasını sağlayacaktır. Bu liste öğretmen tarafından dönem başında, programla da ilişkilendirilerek, ders kitabının sözlük bölümü esas alınarak hazırlanabilir. Böylece yapılacak tüm etkinlikler bu sözcükler etrafında toplanacaktır” (Koçkaya, 2014, s. 64).

Diğer taraftan “sözcük çözümleme çalışmaları döneminde de hangi sözcükleri hecelere ayırdığımızı ve hangilerini ayıracağımızı bilmek için bir sözcük listesine ihtiyacımız olacaktır” (Ünalın, 2001, s. 41). Genel olarak öğrencilere kazandırılacak sözcük hazinesi için hedeflenen sözcüklere ait bir listenin oluşturulması ve Türkçe derslerindeki söz varlığı etkinliklerinin de bunlara göre düzenlenmesi yerinde olacaktır.

### 2.1.3.10. Jestler, Mimikler, Taklit ve Tasvirler

Sözcük öğretiminde gerçek iletişim durumlarının oluşturulması ve sözlü iletişimin doğal yaşantılarına uygunluk önemlidir. Bu bağlamda gerçek yaşamdaki sesler, davranışlar ve beden dili unsurlarının sözcüklerin anlamını tahmin etmede ve tanımada etkili olacağı görülmektedir.

Ayrıca “bilinmeyen sözcükleri jestler, mimikler, tasvirler ve taklitler yoluyla buldurmaya çalışmak etkili bir yoldur. Öğretilecek sözcüklerin anlamları sözle ifade edilemiyorsa, bu kelimeler jest ve mimiklerle anlatılmaya çalışılmalıdır. Şayet öğretilecek kelime bir iş, bir hareket veya oluşu karşılıyorsa, bu eylem bizzat uygulanmalı veya açıklanmalıdır. Söz gelimi; ‘ağlamak’ fiili öğretilirken ağlıyormuş gibi yapılmalıdır” (Taşdemir vd., 2003’ten akt. Koçkaya, 2005, s. 64).

Bu uygulamalar öğretilecek sözcüklerin yer aldığı metin işlenmeden önce de yapılabileceği gibi sonrasında da yapılabilir. Ayrıca beden dili ve taklit içeren bir görsel aracılığıyla öğrencilerin sözcüğü tanımları sağlanabileceği gibi öğretmen ve öğrencilerin jest ve mimikleri ile anlatımı sayesinde sözcük fark ettirilebilir.

### 2.1.3.11. Tekrar

Sözcük öğretiminde, yeni sözcüklerin öğrenilmesinde başarıyı etkileyen önemli hususlardan birisi alıştırma ve tekrarlarla sözcüklerin kullanılmasıdır. Sözcük hazinesine sözcüğün yerleştirilebilmesi ve kalıcılığının sağlanması için tekrar tekrar kullanılmasına ihtiyaç vardır.

“Bir sözcüğün şuurulu olarak kelime dağarcığına yerleştirilmesi ancak aralıklı ve uygun zamanlarda yapılacak tekrarlarla mümkün olur. Bunun için sonraki derslerde daha önce öğretilen kelimeleri hatırlatma, tekrar etme çalışmaları yapılmakla birlikte tekrar sorularına doğru cevaplar veren öğrencilere pekiştirme verilmelidir. Bu tekrarlar yapılırken kelime öğretiminde uygulanan oyunlara yer verilmesi, tekrarı zevkli hâle getirecektir.” (Taşdemir ve diğerleri, 2003, s. 8).

### 2.1.3.12. Anlam Analizi

Sözcüklerin anlamı ile ilgili karşılaştırma yapma, sınıflandırma, ilişkilendirme ve değerlendirme imkânı sunan bir yöntemdir.

“Anlam analizi farklı sözcüklerin veya varlıkların özelliklerini karşılaştırmalı olarak kavratmak için kullanılır. Öğrencilerin ön bilgilerini öğrenme ortamında kullanmalarına imkân verir. Sözcük ve kavramları karşılaştırmalı olarak kazandırırken, birden fazla öğrencinin aktif olarak derse katılımına fırsat sağlar. Sözcük hazinesi ve anlamayı geliştirmektedir. Özellikle zayıf okuyucular ve öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler açısından etkili bir tekniktir (Akyol, 2005, s. 172).

Öğrencilere günlük yaşamlarında karşılaşacakları yeni sözcükleri, ön bilgilerinden hareketle tanıma ve anlamına ulaşma konusunda kolaylık sağlar. Sözcüklerin anlam özelliklerine göre sınıflandırılması anlamın kavranmasını kolaylaştırır.

“Ayrıca bu yöntemde çocuklarda sınıflama ve analiz etme becerileri de gelişir. Sınıflama yapılacak sözcükler öncelikle somut olanlardan seçilmeli, işlenen konudan çıkarılan bu sözcüklerle metin arasında ilişki kurulmalıdır. Sözcükler belirlendikten sonra özellikleri belirlenmelidir. Her sözcük üzerinde tartışarak, beraberce karar verilmelidir. Sınıfların seviyesine ve yaş gruplarına göre soyut ve daha karmaşık sözcüklerle de çalışmak mümkündür” (İnce, 2006, s. 99).

### 2.1.3.13. Bulmaca

Bulmacalar, yediden yetmişe her yaşta insanın eğlenmek, vakit geçirmek ve bilgilerini test etmek için başvurduğu araçlardır. Bulmacalar, daha önceden çizilmiş numaralandırılmış, işaretlenmiş kutucukların içerisine açıklama ve sorulara uygun olan doğru sözcükler yazılarak çözümler. Bu nedenle sözcük öğretimine doğal olarak hizmet ederler.

“Sözcüklerin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya numaralandırılarak ve birbirleriyle uyumlu olacak şekilde yazılması için bulmaca kutucukları çizilir. Kutucukların hemen altında da, bu kutucukların içine yazılması gereken sözcüklerin tanımları yer alır. Öğrenciler bu tanımları okuyarak, doğru sözcükleri doğru sütunlara yerleştirmeye çalışır ve sözcükleri bulup yazdıkça ipucu edinirler. Bulmacalar, seviyeye göre, bazı harfler ipucu olarak verilerek de hazırlanabilir”(Hasekiöğlu, 2009, s. 69).

### 2.1.3.14. Eş Anlamlılık ve Zıt Anlamlılık

Sözcükler arasındaki anlamsal ilişkileri belirlemede eş anlamlılık ve zıt (karşıt) anlamlılık ilk akla gelen durumlardır (Günay, 2007, s. 165). Eş anlam (anlamdaşlık), yazılış ve okunuş bakımından farklı fakat anlamca aynı olan sözcükler arasındaki anlam ilişkisidir. “Bu tür sözcükler birbirlerinin yerini tutabilir. Öğretimi yapılacak ya da pekiştirilecek olan sözcüğün eş anlamlıları kullanılarak sözcüklerin öğretimi yaptırılabilir” (Uçar, 2012, s. 32). Zıt anlam ise, anlamca birbirinin zıttı olan sözcükler arasındaki anlam ilişkisidir. “Tüm sözcüklerin zıt anlamlısı yoktur. Öğretimi yapılacak ya da pekiştirilecek olan sözcüğün zıt anlamlıları kullanılarak yeni sözcükler ile ilgili zihinde bir anlam ilişki kurulur. Bu şekilde öğrenci eş ve zıt anlam ilişkisi olan sözcükleri daha kolay öğrenilebilir” (Uçar, 2012, s. 59). Cümle içerisinde hem öğretilecek sözcük hem de eş veya zıt anlamlısı kullanılarak sözcüklerin hem birbiri ile aynı hem de zıt biçimde nasıl anlam kazandığı gösterilmiş olur.

### 2.1.3.15. Kavram Haritası

Kavram haritaları, “bir kavramı, onu oluşturan parçaları ve bunların birbirleriyle bağlantılarını gösteren bir görselleştirme tekniğidir” (Güneş, 2007, s. 210). “Sözcükler ve kavramlar arasında kurulan anlam ilişkilerinin görselleştirilerek verilmesi sözcük öğretiminde kolaylık sağlamaktadır” (Uluçay, 2016, s. 21). Bu nedenle kavram haritaları sözcük öğretiminde etkili bir tekniktir. Sözcük hazinesinin geliştirilmesinde işlevsel bir teknik olarak kullanılan haritalar, sözcükler arasındaki genel ve özel anlam ilişkilerini ortaya koyma bakımından öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. “Kavram haritası tekniği uygulanırken öğrenciler düşünmeye sevk edilmekte, hedeflenen anlam alanının unsurları belirlenip kaydedilerek harita oluşturulmaktadır. Daha sonra bütüncül bir okuma gerçekleştirilmektedir” (Karadağ, 2013, s. 98). Sözcük öğretiminde kullanılacak haritalar oluşturulurken sözcüklerin seçimine, aralarındaki anlam ilişkilerine, açıklama ve örneklerle dikkat edilmelidir.

### 2.1.3.16. Sözcük Ağı

Sözcük ağı, merkeze bir kavram alınıp daha sonra ilgili olan diğer kavramların bu merkeze ağlarla bağlanmasına dayanır. Dolayısıyla merkeze bir çekirdek kavram alınır. “Bu çekirdeğin etrafına, konuyla ilgili akla gelen çağrışımların, akışı izlenir. Birden bire oluşan düşünceler hemen yazılır. Bu düşüncelerin her biri bir çerçeve içine alınır. Her yeni



sözcük ya da deyim daha önceki çembere bir okla ya da çizgiyle bağlanır” (Anılan, 2005, s. 40). Öğretim etkinliklerinde kullanılan sözcük ağları ile, öğrencilerin hem bir sözcük ve kavram ile ilgili bakış açısı kazanmaları hem de o kavrama yönelik sözcük hazinelerinin geliştirilmesi hedeflenir.

Sözcük ağları uygulamasına örnek olarak;

“Öğretmen tahtaya sözcükler yazar. Öğrencilerden, bu sözcükleri not etmesini ve yanına da bu sözcüklerin çağrıştırdığı üç sözcüğü yazmasını ister. Öğrenciler yazdıkları üçer sözcüğü okur, diğer öğrenciler de yazılan üç sözcüğün hangi sözcüğün çağrıştırmaları olduğunu bulmaya çalışır. Aynı çalışma, tahtada sözcük ağları oluşturularak da yapılabilir. Bir öğrenci tarafından ortaya bir daire çizilir. İçine sözcük yazılmaz, oklarla o sözcüğün çağrıştırdığı sözcükler yazılarak, daire içine yazılması gereken sözcük diğer öğrenciler tarafından bulunabilir” (Hasekioğlu, 2009, s. 60).

Sözcüklerin ağlar yardımıyla görselleştirilmesi, yeni sözcüklerin ilişkili olduğu diğer sözcüklerle bir bütün hâlinde görülebilmesini ve öğrencinin sahip olduğu ön bilgileri kolayca devreye sokmasını sağlamakta, böylelikle sözcük hazinesine yeni sözcüklerin yerleştirilmesi daha etkili olmaktadır.

#### **2.1.4. Türkçe Öğretimi Sürecinde Sözcük Öğretimi**

Okul öncesi evrede aile içinde başlayan ve ilk öğeleri edinilen sözcük hazinesinin oluşumu, okul döneminde tür, işlev ve anlam özellikleri ile bütünleşir ve örnek metinler aracılığıyla zenginleşir. İlkokul ve ortaokul döneminde sözcük öğretimi çalışmaları, Türkçe derslerinde ders kitaplarına bağlı olarak yürütülmektedir. Dil becerileri ile bütünlük içinde yürütülen söz varlığını zenginleştirme etkinlikleri; 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı temele alan aktif ve iş birlikli öğrenmeyi hedefleyen, bireysel farklılıklara duyarlı ve öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretme sürecini benimseyen Türkçe öğretiminin önemli konuları arasında yer almaktadır. Türkçe öğretimi sürecinde sözcük öğretiminin ilkeleri ve nasıl yürütüldüğünü anlamak için öğretim programları ve ders kitaplarının bu bakımından incelenmesi doğru olacaktır.

##### **2.1.4.1. Türkçe Dersi Öğretim Programları**

Doğru ve yerinde kullanılabilecek sözcüklerin yer aldığı bir dağarcığa sahip olmadan dil becerilerinin amacına uygun biçimde sergilenmesi mümkün değildir. Bu nedenle sözcük hazinesi ya da dağarcığı dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin gerçekleşmesinde önemlidir. “Dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin bireye kazandırılması ile bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin sözcük dağarcığı ile yakından ilişkilidir” (Karatay, 2007, s. 144). Okunan

ve dinlenenlerin anlaşılmasında olduğu kadar konuşarak ve yazarak da kendimizi ifade etmede de sözcük hazinesinin yeterli ve zengin olmasına ihtiyaç duyarız. Dil becerilerinin doğru biçimde kazandırılması ve geliştirilmesi için çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun olarak hazırlanan Türkçe öğretim programlarında da sözcük hazinesi ve söz varlığı önemli bir konu alanıdır. Okuma öğrenme alanı içinde yoğun olarak çeşitli öğretim etkinlikleri ile geliştirilmeye çalışılan sözcük hazinesi konusu, diğer becerilerle ilgili çalışmalarda da dikkate alınan bir özellik taşır. Zira “sözcük hazinesi dört temel dil becerisinin amacına ulaşacak şekilde kullanılabilmesi için temel oluşturmakta, yeterli düzeyde sözcük hazinesine sahip olan bireyler okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarında nitelikli bir yapıya sahip olabilmektedirler” (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016, s. 561). Diğer taraftan dil becerilerinin etkili kullanımında da sözcük hazinesi ayrılmaz bir öge özelliği gösterir. “Türkçe eğitiminde temel dil becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Ancak bu becerilerin kazandırılabilmesi için öncelikle bazı ön koşul edinim ve öğrenmelere ihtiyaç vardır. Bunlardan birisi de kelime bilgisinin geliştirilmesidir” (Budak, 2000, s. 19).

Sözcük hazinesi sözlü ve yazılı iletişimi gerçekleştirmek için hayati bir değere sahip olmakla birlikte, aynı zamanda zihinsel gelişim içinde bir lokomotifdir. Çünkü “insan kavramlarla yani sözcüklerle düşünür” (Özkırımlı, 1994, s.111). İnsan düşündüklerini sözle ya da yazıyla anlatırken veyahut kendisine başka birinin düşünceleri aynı yollarla aktarılırken de sözcüklere ihtiyaç duyar. Dolayısıyla okunanları ya da dinlenenleri anlamak, konuşarak ya da yazarak meramı anlatabilmek ile sözcük hazinesi arasında güçlü bir ilişki vardır. Diğer bir ifade ile, sözcük hazinesinin zenginliği ya da fakirliği kişinin anlama ve anlatma düzeyini de belirler. “Buradan hareketle insanların birbirlerini anlamasında sözcüklerin önemli bir işleve sahip olduğu sonucuna varılır. Bu durumda, aynı dili kullanan insanların sözcük dağarcıklarının da birbirine yakın seviyede olması beklenir.” (Karatay, 2007a, s.143). Bu noktada, Türkçe derslerini planlayan ve çerçeve özelliği taşıyan öğretim programlarının bu temel gereklilikleri içermesi hususu öne çıkmaktadır.

“Türkçe dersi programları öğrencilerde tüm dil becerilerinin gelişimine sunacağı katkıların yanı sıra, anlama ve anlatma becerilerinin daha verimli kullanılması bakımından önem taşır. Öğrencilerin okudukları bir metni ya da dinlediklerini düzgün bir şekilde anlayabilmeleri, bunun yanında kendi düşüncelerini karşı tarafa sağlıklı bir şekilde aktarabilmeleri açısından söz varlığı büyük bir öneme sahiptir” (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016, s. 562).

Dolayısıyla öğretim programlarının da bu bilinç ile hazırlanması gerekmektedir. Cumhuriyetin ilanından bugüne Türkçe dersi için ilkökul (1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2004, 2015, 2017) ve ortaokul (1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1962, 1981, 2005, 2015, 2017) düzeyinde 10 farklı program düzenlenmesi yapılmıştır. 2018

yılında da 2017 yılında uygulamaya konulan programla büyük ölçüde benzerlik gösteren yeni bir öğretim programı hazırlanmış, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulacağı açıklanmıştır. Türkçe öğretimine dair gelişmeleri takip edebilmek için yakın geçmişte uygulanmış olan 1981, 2006 ve 2018 ortaokul Türkçe öğretim programları sözcük öğretimi açısından değerlendirildiğinde aşağıdaki tablo ile karşılaşılmaktadır:

1981 Türkçe dersi öğretim programı kendisinden önceki programlara göre daha ayrıntılı ve öğrenme alanları bakımından nispeten daha kapsamlı açıklamalar içermektedir. 1981 Türkçe dersi programını sözcük öğretimi açısından incelendiğinde;

*Genel Amaçlar* başlığı altında yer alan 5. maddede;

“Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek.” (MEB, 1982, s. 3) ifadesinin yer aldığı ve bu ifade ile programın öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmeyi genel hedefleri arasına yerleştirdiği görülmektedir.

*Açıklamalar* bölümünde ise 5.maddede söz varlığının zenginleştirilmesine dair şu ifadeler dikkat çekmektedir:

“İnsan, kelimelerle düşünür. Biz, en önemsiz bir ihtiyacımızdan en çapraşık duygu ve düşüncelerimize kadar başkalarına açıklamak istediklerimizi ancak kelimelerle anlatabiliriz. Çocuğun, başlangıçta annesinden öğrendiği dil, ailesinin, yakın çevresinin sosyal ve kültürel düzeyine göre değişmekle birlikte, doğal olarak ancak en ilkel yalın ihtiyaçlarını karşılayacak durumdadır. Yaşı ilerleyip çevresi genişleyerek ihtiyaçları çeşitlendikçe, çoğaldıkça çocuğun kelime dağarcığı da genişler, zenginleşir. Yalnız bu gelişme, sistemsizdir ve çevre imkânları ile sınırlıdır. Çocuğun kelime dağarcığı, asıl okulda zenginleşir. Özellikle, Türkçe dersinin türlü etkinlikleri, okuma, dinleme, anlama, anlatma çalışmaları, bu zenginleşmeyi hem bir sisteme bağlar, hem de hızlandırır” (MEB, 1982, s. 7).

Yukarıdaki ifadeler söz varlığının geliştirilmesinde okulun ve Türkçe derslerinin önemini vurgulamaktadır.

*Anlama* bölümündeki *Özel Amaçlar* kısmında yer alan “Kelime dağarcığını, Türk Dil inkılâbı ve çağdaş gelişimi doğrultusunda zenginleştirmek” ifadesi programa göre Türkçe derslerinde söz varlığı ile ilgili çalışmaların amacına dair ipucu vermektedir.

*Anlama* bölümünde öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar 6, 7 ve 8. sınıflar için ayrı ayrı olmak üzere *Dinleme ve İzleme*, *Okuma*, *Anlama* başlıkları altında maddeler hâlinde sıralanmıştır. Maddelerin sınıflara dağılımına ilişkin net bir ayırım olmadığı da görülmektedir. Bu nedenle 6. sınıflar için programda yer alan “Bir yazıdaki kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını kavrayabilmek, kelime gruplarını, benzetmeleri, atasözlerini çözümlayebilmek” ve “Düzeyine uygun anlama etkinliklerini gerçekleştirirken kelime dağarcığını Türk Dil inkılâbı doğrultusunda geliştirebilmek” ifadeleri 7 ve 8. sınıflarda da tekrar verilmiştir. Bununla birlikte ilkokul için hazırlanmış kısımda; *İlk Okuma – Yazma*

başlığı altında yer alan c maddesinde okuma hazırlığına dair “Çocuklarda, ilk okuma ve yazma çalışmalarına geçebilmek için kelime dağarcıkları da gerekli ölçüde geliştirilmelidir. Bunun için yeterli süre ayrılmalıdır. Çevre özellikleri göz önünde tutularak bu süre ihtiyaca göre ayarlanmalıdır.” açıklaması ile program, okuma ve yazma becerilerini kazanmada söz varlığının yerini işaret etmektedir.

*Anlatım* bölümünde *Özel Amaçlar* başlığı altındaki maddelerden birinde “Kelime grupları, atasözü, özdeyiş, deyim vb.ni açıklayabilme” ifadesi bir başka söz varlığı unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine aynı şekilde, *Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar* 6, 7 ve 8. sınıflar için ayrı ayrı verilmiştir. Fakat burada da daha önce belirtildiği üzere sınıflar arasında net bir ayrıma gidilmemiş ve 6. sınıf *Sözlü Olarak* başlığı altında geçen “Düzeyine uygun kelime grupları, atasözü, özdeyiş ve deyimleri açıklayabilmek” ve *Yazılı Olarak* başlığı altında geçen “Düzeylelerine uygun kelime grupları, atasözü, özdeyiş ve deyimleri açıklayabilmek” şeklindeki söz varlığı davranışlarının 7 ve 8. sınıfta 6. sınıflara yönelik ifadelerle benzer biçimde kullanıldığı görülmektedir.

*Dil Bilgisi* bölümüne bağlı *Özel Amaçlar* başlığının on iki ayrı maddesi vardır. Söz konusu maddeler öğrencilere belirli dil bilgisi kurallarını öğretmek suretiyle söz varlığına katkı sağlayacak özelliğe sahiptir. Maddelerin bazıları şu şekilde geçmektedir:

*Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilme*

*Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilme, deyimleri anlayabilme*  
*Kelimeleri gerçek, mecaz, terim anlamlarında ve sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri, deyimleri anlatma etkinlikleri içinde doğal olarak kullanabilme*

*Kelime türlerini cümle içindeki anlamlarına ve görevlerine göre tanıyabilme ve doğal olarak kullanabilme*

*Kelimelerin yapısı ve dilimizin özelliği olan kelime türetme yollarını kavrayabilme*

*Kelimeleri, takıları doğru anlayabilme ve yazabilme*

*Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilme* (MEB, 1982, s.41,42).

*Yöntem* bölümünde metin incelemesindeki kelime çalışmaları ile ilgili açıklamalar verilmiştir. “Türkçe dersinin gereçleri olan konuşmalar ve okuma parçaları, kelimelerden oluşur. Bir konuşmayı ya da bir okuma parçasını tüm olarak anlamak, metni oluşturan kelimelerin anlamını, cümle içindeki işlevini bilmek ve kavramakla olabilir.” (MEB, 1982, s.70) şeklinde geçen ifadelerle öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesinin sebebi ve önemine değinilmiştir. Bununla birlikte yöntem bölümünde, söz varlığını geliştirme sürecinde izlenecek yol da izah edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca sözlük, ansiklopedi, dipnot,

dizin, atıf gibi kaynak eserlerden yararlanmanın bir alışkanlığa dönüştürülmesi ile güncelliğini yitirmiş sözcüklerin öğretimi üzerinde durulmaması, günlük hayata yönelik kullanımın dikkate alınması vurgulanmıştır (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016). 1981 Türkçe programında söz varlığını zenginleştirmeye dair yukarıda bahsedilen özelliklerin yanında araç ve gereçler, ölçme ve değerlendirme bölümlerinde de ilkeler, kullanılacak materyaller ve izlenecek yollara dair önemli noktalara değinilmiştir.

2006 yılında Türkçe Dersi Öğretim Programı uzun süre temele alınmış olan davranışçı anlayışı terk etmiş, yapılandırmacılığı merkeze alarak, öğrenci merkezliliği ve çağdaş eğitim gereklerini özümseyerek yenilenmiştir. 2006 Türkçe programı sözcük öğretimi açısından incelendiğinde;

*Genel Amaçlar* başlığı altında geçen “Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006, s. 4) ifadesi programın söz varlığını geliştirme konusunda genel bir hedefinin olduğunu göstermektedir. Bu amaç, söz varlığının zenginleştirilmesinde okuma ve dinleme becerilerinden hareket edileceğini, dil zevki ve bilincinin oluşturulacağını ve söz varlığı ile birlikte öğrencilerin duygu düşünce ve hayal dünyalarının da geliştirileceğini işaret etmektedir. Diğer taraftan bu amaçla program söz varlığını zenginleştirmenin önemi ve yararları ortaya koyulmaktadır.

Programda dinleme / izleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanlarına yönelik kazanımlar 6, 7 ve 8. sınıflar için ortak, dil bilgisi alanına yönelik kazanımlar ise ayrı verilmiştir.

Dinleme / izleme öğrenme alanına yönelik amaçlardan “Söz varlığını zenginleştirme” doğrudan söz varlığının geliştirilmesine yöneliktir. Bu amaca bağlı kazanımlar ise şöyledir (MEB, 2006, s. 17):

*Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.*

*Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır. Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıtmacaları ezberler/kullanır.*

*Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.*

*Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.*

*Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.*

Dinleme öğrenme alanındaki sözcük öğretimine hizmet eden diğer kazanımlar ise; “Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.” ve “Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.” şeklindedir.

Konuşma öğrenme alanında da dinlemede olduğu gibi söz varlığını geliştirmeye yönelik amaç ve kazanımların yer aldığı görülmektedir. Konuşma alanındaki söz varlığını geliştirmeye ilişkin kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2006, s. 19):

*Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.*

*Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.*

*Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.*

*Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.*

*Kelimeleri doğru telaffuz eder.*

*Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.*

*Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.*

Okuma öğrenme alanında yer alan amaçlardan biri “Söz varlığını zenginleştirme”dir. Söz varlığını zenginleştirme amacına yönelik kazanımlar ise şu şekildedir (MEB, 2006, s. 28):

*Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.*

*Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.*

*Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.*

*Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.*

Okuma alanındaki sözcük öğretimi ile ilgili bir diğer kazanım ise, “Okuduğu metni anlama ve çözümleme” amacına yönelik “Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.” kazanımıdır.

Yazma öğrenme alanında ise söz varlığını zenginleştirmeye ve sözcük öğretimine yönelik aşağıdaki kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2006, s. 35):

*Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.*

*Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.*

*Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.*

Dil bilgisi öğrenme alanı her bir sınıf içinde ayrı ayrı amaç ve kazanımlar içermektedir. Dil bilgisi kuralları sözcüklerin tanınması, anlam özelliklerine uygun biçimde kullanılabilmesi ve sözcük türetme bakımından önemlidir. Bu doğrultuda 6.sınıflar için belirlenmiş amaç ve kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2006, s. 42):

“Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacına bağlı kazanımlar:

*Kök ve eki kavrar. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.*

*Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.*

*Gövdeyi kavrar.*

*Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.*

*Birleşik kelimeyi kavrar.*

*Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.*

“Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacına bağlı kazanımlar:

*İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.*

*Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.*

*Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.*

*İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.*

*İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.*

*Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.*

*Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.*

*Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.*

*Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.*

7.sınıflar için belirlenmiş amaç ve kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2006, s. 43):

“Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacına bağlı kazanımlar:

*Fiillerin anlam özelliklerini kavrar.*

*Kip ve çekimli fiili kavrar.*

*Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.*

*Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.*

*Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.*

*Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.*

*Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.*

*Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.*

“Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacına bağlı kazanımlar:

*Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.*

*Farklı yapı özelliklerinde fiilleri anlam özelliklerini dikkate alarak kullanır.*

“Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacına bağlı kazanımlar:

*Cümlede zaman kavramını belirleyen / destekleyen zarfları fark eder.*

*Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar.*

*Fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanır.*

“Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacına bağlı kazanımlar:

*İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.*

*İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar.*

*İsimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğini kavrar.*

*Ek fiilli işlevine uygun olarak kullanır.*

“Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacına bağlı kazanımlar:

*Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevini kavrar.*

*Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.*

*Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıları özelliklerine uygun biçimde kullanır.*

8.sınıflar için belirlenmiş amaç ve kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2006, s. 48) :

“Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacına bağlı kazanımlar:

*Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar*

*Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.*

*Fiilimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır.*

*Cümlede, fiilimsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur.*

Dil bilgisi kazanımlarının sınıf düzeylerine göre tasnif edilmiş olması ve her sınıf düzeyinde yer alan kazanımların sözcük öğretimini desteklemesi önemli bir özelliktir. Bununla birlikte sözcük öğretiminde önemli bir dil bilgisi konusu olan şekil bilgisinin 6 ve 7. sınıflarda ağırlıkta olması olumlu bir özellik olmasına rağmen söz varlığını zenginleştirme yönüne temas edilmemesi de bir eksiklik olarak görülebilir.



2006 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı takiben 2015, 2017 ve 2018 yıllarında da yeni programlar hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Temel yaklaşım olarak, yenilenen programlar öğrenci merkezli anlayışı sürdürmektedir. 2006 yılında Türkçe öğretiminde uygulanmaya başlanan tema destekli, etkinlik temelli öğretim ve sarmallık hâlihazırda uygulamada olan programlarda da sürdürülmektedir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı sözcük öğretimi açısından incelendiğinde;

*Özel Amaçlar* başlığı altında geçen “okuduğu, dinlediği / izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması” (MEB, 2018, s. 8) ifadesi programın söz varlığını geliştirme konusunda özel bir hedefinin olduğunu göstermektedir. 2006, 2015, 2017 ve 2018 programlarında bu hedefin aynı şekilde yer alması Türkçe derslerinde sözcük öğretiminin ve söz varlığını zenginleştirme meselesinin öncelikli konumunu ortaya koymaktadır. Bu amaç ile, söz varlığını zenginleştirme sürecinin okuma ve dinlemeden beslendiği ve bireyin duygu ve düşünceleri ile birlikte yaratıcılığına da etki ettiği belirtilerek çok boyutlu bir özelliğinin olduğu da gösterilmektedir.

Uygulamada olan programda dinleme / izleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanlarına yönelik kazanımlar birbiri ile ilişkili biçimde verilmiştir. Kazanımlar her bir öğrenme alanı için sınıf düzeylerine göre tasnif edilerek hazırlanmıştır. Türkçe dersine yönelik kazanımlar öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun biçimde artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Dil bilgisi bu programda bir öğrenme alanı olmaktan çıkmış, okuma ve yazma alanları içerisinde geçmiştir. Programdaki kazanımlar 5. sınıftan itibaren incelendiğinde, dinleme / izleme ve okuma öğrenme alanları ile konuşma ve yazma alanlarında söz varlığını geliştirmeye yönelik çeşitli kazanımların yer aldığı görülmektedir.

Dinleme/izleme öğrenme alanına yönelik kazanımlar söz varlığını zenginleştirme açısından incelediğinde şu kazanımlar dikkat çekmektedir (MEB, 2018, s. 52):

*Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.*

Konuşma öğrenme alanına yönelik kazanımlar söz varlığını zenginleştirme açısından incelediğinde şu kazanımlar dikkat çekmektedir (MEB, 2018, s. 54):

*Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.*

*Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.*

*Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.*

Okuma öğrenme alanına yönelik kazanımlar söz varlığını zenginleştirme açısından incelediğinde, sözcük öğretimi ile ilgili kapsamlı bir sürecin olduğu anlaşılmaktadır. Zira okuma öğrenme alanında her sınıf düzeyinde *Söz Varlığı* alt başlığına bağlı olarak söz varlığını zenginleştirmeye yönelik kazanımlar sıralanmıştır.

5. sınıf düzeyine yönelik söz varlığı başlığı altında verilen kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2018, s. 56):

*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.*

*Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.*

*Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.*

*Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.*

*Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.*

*Kökleri ve ekleri ayırt eder.*

*Yapım ekinin işlevlerini açıklar.*

6. sınıf düzeyinde yönelik söz varlığı başlığı altında verilen kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2018, s. 56):

*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.*

*Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.*

*Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.*

*İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.*

*İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.*

*Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.*

*Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.*

*Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.*

*Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.*

7. sınıf düzeyinde yönelik söz varlığı başlığı altında verilen kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2018, s. 56):

*Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.*

*Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.*

*Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.*

*Metindeki söz sanatlarını tespit eder.*  
*Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.*  
*Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.*  
*Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.*  
*Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.*  
*Anlatım bozukluklarını tespit eder.*

8. sınıf düzeyinde yönelik söz varlığı başlığı altında verilen kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2018, s. 56):

*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.*

*Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.*

*Metindeki söz sanatlarını tespit eder.*

*Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.*

*Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.*

*Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.*

*Metindeki anlatım biçimlerini belirler.*

Okuma öğrenme alanındaki söz varlığı kazanımlarının sınıf düzeyine göre yoğunlaştığı ve daha ayrıntılı bir hâl aldığı görülmektedir. Özellikle sözcük ve sözcük gruplarının anlamını bağlamdan tahmin etme ile deyim ve atasözlerinin özelliklerine dair kazanımlar dışında sınıf seviyesi yükseldikçe bir değişimin olduğu göze çarpmaktadır.

Yazma öğrenme alanına yönelik kazanımlar söz varlığını zenginleştirme açısından incelediğinde, şu kazanımlar dikkat çekmektedir (MEB, 2018, s. 63):

*Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.*

*Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.*

*Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.*

*Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.*

*Yazılarında mizahi öğeler kullanır.*

*Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.*

Yazma öğrenme alanında yer alan kazanımlardan öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmeye katkıda bulunacak olan atasözü, deyim ve özdeyişlerin kullanımı, yabancı sözcüklerin kullanımına dikkat edilmesi, uygun geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanılması ve anlatım biçimlerine dair sözcüklerin kullanılmasının okuma ve konuşma alanlarında olması öğrenme alanları arasında bir bütünlüğün ve sarmallığın olduğunu göstermektedir.

Genel olarak Türkçe Dersi Öğretim Programları, yukarıdaki belirlenmiş kazanımlar doğrultusunda ders kitabındaki örnek metinlerle ilişkilendirilmiş etkinliklerle öğrencilere yeni sözcükleri öğretmesi öğrenciye yaparak yaşayarak ve çok yönlü biçimde sürece katılma imkânı sunmaktadır.

#### 2.1.4.2. Türkçe Ders Kitapları

Türkçe derslerinde sürecin bütününde etkin biçimde kullanılan materyallerin başında ders kitapları gelir. Ders kitapları, Türkçe derslerinin en temel aracıdır. Ders kitaplarında yer alan seçkin edebî metinler ve metinlerle ilişkili etkinlikler öğrencinin belirlenmiş kazanımlara erişmesi için bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde öğrenmesini sağlarlar.

Ayrıca “ders kitaplarında yer alan metinler, Türkçe öğretiminde önemli yer tutar. Türkçenin akıcılığı, sadeliği, güzelliği, zenginliği ve gelişmişliği; metinlerde yer alan atasözleri, deyimler, mecazlı ifadelerle yerini bulmaktadır. Metinler üzerinden gerçekleştirilen Türkçe öğretiminde, öğrenciler hayatın gerçekleri ile yüzleşir. Öğrenci ders kitapları aracılığıyla bazen atalarının kahramanlıklarını anlatan bir hikâyeyle, bazen duygu yoğunluğunu en iyi ifade eden bir şiirle, bazen geçmiş yüz yıllarda yaşamış bir büyüğün sözleriyle karşılaşır. Bu metinlerde kimi zaman kendi hayatından izler bulur, kimi zaman onu yetiştiren anne ve babasının anlattıklarını okurken, kimi zamansa hiç tanımadığı insanlarla tanışır.” (Karakuş, 2012, s.1).

Türkçe ders kitaplarına seçilen metinler de bahsedilen özellikleri taşıyan ve öğretim programının yaklaşım ve ilkelerine göre seçilmiş eserlerdir. Bunlarla birlikte ders kitapları öğrencilere henüz karşılaşmadıkları yazar ve şairleri, onların eserlerinden kesitleri de sunarak okuma alışkanlıklarına katkıda bulunur.

Türkçe ders kitapları, örnek okuma ve dinleme metinlerine bağlı olarak öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini de aktif biçimde kullanabilecekleri uygulama süreçleri barındırmaktadır. Yine kitaplar, öğrenme öğretme sürecinin değerlendirilmesi için ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin unsurları da içererek dersin bütünlük ve bir düzen içinde yürütülmesini sağlamaktadır. Bu nedenle ders kitapları, Türkçe derslerinde en fazla yararlanılan öğretim materyalleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkçe derslerinde okuma başta olmak üzere tüm öğrenme alanlarında önemle üzerinde durulması gereken söz varlığını geliştirme çalışmaları için de ders kitapları hâliyle en çok kullanılan araç konumundadır. Ders kitaplarında öğrenciye öğretilmesi hedeflenen ve öğrencinin bilmediği varsayılan sözcükler metin içinde verilir. Öğrencinin bu sözcüklerin örnek kullanımını görüp, kendisinin de anlamına uygun biçimde cümle içinde kullanabilmesi için çeşitli uygulamalar yaptırılır. Bu bağlamda her ders kitabının içerdiği metinlere bağlı olarak bir söz varlığı bulunmaktadır. Ancak, bugün Türkçe ders kitaplarında yer alacak söz varlığına dair ölçütlerin tam olarak belirlenemediğini söylemek yerinde olacaktır. Demir'e (2006, s. 220) göre de, Türkçe ders kitaplarında bulunması

gereken kelime ve kavram sayısının alt ve üst sınırları ne ders kitapları yönetmeliğinde ne müfredat ne de program kılavuzlarında belirtilmiştir. Karatay'ın (2004, s. 131-136) konuyla ilgili çalışmasında, Türkçe ders kitaplarında sözcüklerin yazımı, anlam özelliğine (esneklik, derinlik gibi) bağlı olarak kullanımına dair hiçbir etkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir. Dahası bu etkinlikleri, aynı metinde vermenin güçlüğü azaltmak veya sözcüklerin anlam esnekliği ve derinliğini kavratmak için onların tekrarı ve pekiştirilmesi amacıyla tekrar çalışmalarına da söz konusu çalışmada incelenen ders kitaplarının hiçbirinde rastlanamamıştır. Karatay'a göre konunun daha da çapıcı bir yönü de Türkçe dersi kitaplarının öğrencilere kelime edindirmeye dair ortak ölçütlerinin olmayışındır. Bunun sonucunda, Türkçe ders kitaplarına bağlı olarak yapılan sözcük öğretimi çalışmaları ile, öğrencilerin zengin sözcük servetine sahip olmasına yeteri kadar katkı sağlanamamaktadır. Ders kitaplarının hazırlanmasına yön verecek kelime varlığı hâlen tespit edilememiştir. Oysa yabancı ülkelerde, ana dili ders kitaplarının hazırlanmasında, önceden belirlenen kelime dağarcıklarının dikkate alındığı bilinmektedir. Türkiye'de kelime tespiti çalışmalarının, yetkili bir kurum tarafından bir program dâhilinde ve sistemli bir şekilde yapılmadığı da ortadadır (Karatay, 2007, s. 52).

2006 yılından önce kullanılan Türkçe ders kitaplarında; sözcüğün anlamını ders kitabının arkasındaki sözlükten ya da herhangi bir sözlükten bulma ve sözcüğü cümle içinde kullanmaya dayanan bir yöntem kullanılmaktaydı. Ancak 2006 yılında öğrenci merkezli bir anlayışla ve yapılandırmacı bir yaklaşımla yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı, ders kitaplarının biçim ve içerik açısından değişmesini beraberinde getirmiştir. 2006 yılında uygulamaya konulan Türkçe dersi öğretim programı ile birlikte ders kitapları öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı şeklinde 3'lü takım hâlinde hazırlanıp kullanılmaya başlanmıştır. Ders kitabında işlenecek metinler ve ilgili görseller, çalışma kitabında metinle ilişkili etkinlikler ve kılavuz kitapta derse hazırlık, metnin işlenişi ve etkinliklerin çözümüne dair öğretmenlere yönelik açıklamalar yer almıştır. Dolayısıyla günümüzde sözcük öğretimi çalışmaları çalışma kitabındaki etkinlik yapıları üzerinden öğretmenlere yönelik sunulmuş yönergeler ile sürdürülmektedir. Ayrıca söz varlığını zenginleştirmeye dair etkinliklerle birlikte programdaki kazanımlara bağlı olarak Türkçe Sözlük ile atasözü ve deyimler sözlüğünden de öğrencilerin yararlanması beklenmektedir.

Türkçe ders kitaplarında 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde değişikliğe gidilmiş, kılavuz kitaplar 5. sınıflardan kaldırılmış ve öğrenci ders kitabı ve çalışma kitabı tek kitapta toplanmıştır. Ancak, ders kitaplarındaki sözcük öğretimi ile ilgili etkinlik çalışmaları önceki dönemlerde olduğu gibi devam etmektedir.

Ders kitapları sözcük öğretimi konusunda da çok yönlü bir bakış getirmiştir. Söz varlığını geliştirme kapsamında çalışma kitabında farklı tekniklerle hazırlanan etkinlikler öğrencilere sunulmuştur. Ders kitaplarındaki “sözcük çalışmaları” bölümü incelendiğinde karşımıza aşağıdaki etkinlik çeşitleri çıkmaktadır:

- a) Sözcüklerin anlamlarını tahmin etme ve bu tahminleri sözlükten doğrulama,
- b) Bir sözcüğün çağrıştırdığı diğer sözcükleri bulma,
- c) Sözcükleri, sözcük öbekleri, deyimleri ya da atasözlerini resimle anlatma,
- d) Sözcüklerin doğru yazımını öğretme,
- e) Anahtar sözcükleri belirleme,
- f) Bulmaca çeşitleri (kare, çengel bulmaca vs.),
- g) Sözcüklerin gerçek, mecaz, yan anlamlarını ve sözcükler arası anlam ilişkileri (eş anlam, zıt anlam, eş seslilik vs.),
- h) Öğrenilen sözcükleri cümlede kullanma,
- i) Sözcükler ile anlamlarını eşleştirme,
- i) Harfleri karışık olarak verilmiş sözcüklerin harflerini sıraya koyma ve anlamları ile ilgili çalışmalar yapma,
- j) Anlamı bilinmeyen sözcüklerin öğrenci tarafından tespit edilmesi ve sözlükten araştırılması,
- k) Yeni öğrenilen sözcükleri kullanarak metin oluşturma,
- l) Sözcüklerin anlamları ile ilgili doğru-yanlış bulma,
- m) Verilen sözcük ya da sözcük öbeğine ilişkisini zihin ve kavram haritası oluşturma,
- n) Aynı kavram alanına giren sözcükleri bulma,
- o) Boşluk doldurma,
- p) Sözcüklerle ilgili ipucu verip sözcüğün anlamını tahmin ettirme, sözcük hakkında konuşurma etkinlikleri vs. (Nurlu ve Sarıca, 2015, s. 25). Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler genel olarak öğrencilere aktif katılımı uygulama yaptırarak yeni bir sözcüğü farklı bağlamlarda kullandırma özelliği taşımaktadır. Söz gelimi, öğrencilerin anlamı bilinmeyen bir sözcüğü öğrenirken ön bilgilerini kullanmalarını sağlayan tahmin çalışmaları ve deneme yaptırarak anlam özelliğini keşfetmelerini sağlayan bulmaca ve doğru-yanlış tipi etkinlikler zihinsel becerilerin işe koşulmasına da imkân tanımaktadır. Genel olarak sözcük öğretimine yönelik etkinliklerde, metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamına ilişkin tahminler, bağlamdan analiz ve sözlükten anlamın kontrolü, sonrasında cümle içinde kullanma gibi çalışmalar yapılmaktadır.

Ders kitaplarındaki sözcük öğretimi çalışmalarının nitelikli biçimde, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları gözetilerek hazırlanması gerekir. Ayrıca, ders kitabındaki uygun sözcük çalışmaları ile birlikte öğretmenin de bu süreci doğru ve etkin biçimde uygulamaya

aktarması önemlidir. Öğrenci özellikleri önemsenererek belirlenmiş sözcükleri içeren metinlere ve sözcük öğretimi etkinliklerine sahip ders kitapları ile gerçekleşen ders sonucunda öğrencilere;

“Okuduklarını kolay ve doğru anlamaya başlama,

Sözcükleri doğru söylemeye alışma,

Konuşma ve yazmalarında sözcükleri yerinde kullanma,

Sözcüklerin eş anlamlılarını, yakın anlamlılarını ve karşıtlarını tanıma,

Sözcükleri doğru yazma,

Sözcüklerin yapılarını bilme,

Sözlük ve yazım kılavuzu gibi başvuru kitaplarını kullanmaya başlama,

Arkadaşlarının ya da başkalarının konuşmalarında sözcüklerin anlamlarına da dikkat etme” (Göğüş, 1978, s. 369-370) gibi tutum ve alışkanlıklar kazandırılabilir. Burada zikredilen tutum ve alışkanlıkların etkili ve kalıcı biçimde kazandırılabilmesi için ders kitaplarındaki metinlere ve öğrencilere yaptırılan etkinliklere özen gösterilmelidir.

Çünkü “öğrenciler, zorunlu eğitim ve öğretim hayatı boyunca pek çok metinle karşılaşmaktadır. Her gün, haftada, ayda, yılda veya birkaç yılda bir rastladıkları metinler vardır. Fakat ne yazık ki öğrenciler ilköğretimden mezun olduklarında bile her gün okudukları yahut dinledikleri bu metinlerde geçen kelimeleri öğrenmiş olmamaktadır” (Çeçen, 2002, s. 22).

Dolayısıyla ders kitaplarına seçilen metinlerin söz varlığına ve alıştırmaya imkân sunan sözcük etkinliklerine dikkat edilmelidir. Ayrıca sözcük öğretimi için anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sunacak, bağlam içinde sözcükleri kullanarak öğretecek yöntem ve araçlara başvurulmalıdır.

Türkçe derslerinde öğrencilerin kazanacağı söz varlığı sadece ders kitabı yazarlarına bırakılmamalı, öğretim sürecinin hedeflerine ve öğrenci seviyesine uygun olarak planlı biçimde takip edilmelidir. Zira ders kitaplarına alınan metinlerin söz varlığının seviyeye ve ihtiyaca ne oranda cevap verdiği, sözcük etkinlikleri için metinlerden sözcük seçiminde ne tür ölçütlere uyulduğu da üzerinde durulması gereken konulardandır. Nitekim Başdamar (2010) konuyla ilgili araştırmasında, Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin “öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirme konusunda yeterli ve etkili olmadığını tespit etmiş ve kelime dağarcığı gelişimi için bu konuya ayrılmış bir ders saatinin olması ile birlikte öğretilecek kelimelerin sadece metinlerden değil, önceden planlanmış bir çalışma sonucunda” belirlenmesinin gerektiğini vurgulamaktadır.

### **2.1.5. Sözlükler Aracılığıyla Sözcük Öğretimi**

Sözlükler, bir dile ait sözcükleri bir arada sunan eserlerdir. Bir dilin söz varlığını içeren sözlükler geçmişten bugüne çeşitli amaçlarla farklı adlarla ve özelliklerle

hazırlanagelmiştir. Sözlük “bir veya birden fazla dilin kelimelerinin bütününü veya bir bölümünü, genel amaçlı veya özel amaçlı olarak içeren, anlam, açıklama ve örnekleriyle ortaya koyan ve daha çok alfabetik olarak düzenlenmiş eserlerin genel adıdır” (İlhan, 2009, s. 535). Bu nitelikleri ile birlikte sözlükler için “sözcükler hakkında bilgi veren koleksiyonlar” (Uzun, 2003, s. 281) ve milletlerin belleğini güçlü ve zinde kılan eserler” (Karadüz, 2009, s. 643) şeklinde değerlendirmeler de mevcuttur. Dolayısıyla, sözlükler sözcük öğretimi sürecinde yararlanılması ve başvurulması zorunlu olan kaynaklardır. Öğrencilere yeni sözcükleri öğretirken anlam, kullanım ve köken bilgisini göstermek için öğretim sürecinin farklı aşamalarında ve okul dışında sözlüklere başvurmaları gerektiği gösterilmelidir. Hatta bunun bir alışkanlığa dönüşmesi hedeflenmelidir.

Sözlük kullanımı, sözcük öğretiminin etkili yöntemlerindedir. Sözlükler, sözcüklerin anlamına ve diğer özelliklerine dair başvurulabilecek kaynak ve önemli bir yardımcıdır. Dil öğretimi sürecinde okuma çalışmaları ile birlikte dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerinde de sözlüklerden yararlanılmalı, anlamı bilinmeyen yeni sözcüklerin öğrencinin söz dağarcığına yerleştirilmesi sağlanmalıdır. “Okuma anında çocuklar sözlük kullanmasalar bile, sözcük dağarcığını geliştirmede başvurulabilecek etkin kaynaklardan birisi de sözlüklerdir” (Akyol, 2005, s. 174). Sözcüklerin sadece anlamını öğrenmek için değil, örnek kullanımları göstermek için de sözlük kullanımı etkili bir yöntem özelliği gösterir. Bu öğretim yolu, sözlüklerin doğru yerde ve tekrarlanarak kullanımı ile başarıya ulaşabilir. Öğrenciler ilkokuldaki Türkçe derslerinden itibaren sözlüğün özelliklerini görerek, kullanarak daha sonraki aşamalara geçer ise bu öğretim yöntemi ile kalıcı öğrenmeler sağlanacaktır. Buna karşın sözcük öğretiminde sadece sözlük kullanımı yöntemi ile yetinildiğinde söz varlığı yeterince zenginleştirilemeyebilir. Çünkü “sözlükten genellikle sözcüğün verilen ilk anlamı hatırlanmakta, sözcüğün değişik bağlamlarda geldiği diğer anlamları ise ya hiç öğrenilmemekte ya da kısa sürede unutulmaktadır” (Aygün, 1999, s. 13). Bu nedenle sözlük dışında da sözcüğün farklı bağlamlarda kullanımını sağlayan yöntemlere başvurulmalıdır.

Okunana ve dinlenene anlam vermek için konuşulan ve yazılanı ise anlamlı biçimde sunabilmek için sözlük bir başvuru kitabıdır. Karadağ’a (2011, s. 195) göre sözlük;

“Bir başvuru kitabı olarak, özellikle anlama becerilerinin kullanılmasında karşılıklı anlaşmaya dayanan bir eğitim ortamı oluşturur. Öğrenciler için dinleme ve okuma sırasında karşılaşılan ve anlamı çözülemeyen sözler için sözlüğe başvurmak, geçerli ve güvenilir bir yoldur. Anlatma becerilerinin kullanılmasında ise sözlükler öğrenciye, aktarılacak anlamın karşılığının doğrulanması, doğru yazım ve söyleyişe dair bilgi kaynağı olarak rehberlik etmektedir.”

Sözlükler, hem öğretim ortamında hem de günlük yaşamda öneme sahiptir. Bununla birlikte sözlükler bir dersin ana materyali olan kitaplarla farklı işlev görmektedir. Ders



kitabının yerine kullanılamayacak ancak ders kitabındaki konunun doğru anlaşılmasını sağlayacak bir işleve sahip olan sözlükler amaç ve kazanımlar doğrultusunda farklı türlerde hazırlanabilmektedir. Ancak dikkat edilecek husus “hedef kitlenin beklentilerine cevap veremeyen sözlüklerin başarılı olma ihtimalinin” yüksek olmamasıdır” (Boz, 2006, s. 31).

Türkçe öğretiminde dil becerilerini geliştiren öğrencinin kendi seviyesine ve ihtiyaçlarına göre sözcük kapasitesini yükseltmek için sözlük kullanması zorunludur. Ana dili eğitimi çerçevesinde öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığı geliştirilmelidir. Bunun için “sözlük kullanma konusundaki temel bilgiler öğrencilere verildikten sonra aranan sözcüğün sözlükten nasıl bulunabileceği öğretilmeli ve öğrencilerin derslere sözlükle gelmeleri sağlanmalıdır.” (Göçer, 2009, s. 1039). Türkçe öğretmenleri, öğrencilerine sözlük kullanımı ile ilgili aşağıdaki ilkeleri özenle ve tekrar eden alıştırmalarla kavratmalıdır:

a) *Sözlüklerde, madde başlarının alfabe sırasıyla dizildiği; sözcüklerin yalnız baş harfleriyle değil bundan sonraki harfleriyle de sıraya konulduğu,*

b) *Sözcüğün türü (isim, fiil vb.), yapısı (basit, birleşik, türemiş) ve köken bilgisini (sözcüğün hangi dilden geçtiği) gösteren kısaltmalardan nasıl yararlanılacağı,*

c) *Sözcükler çekim eki aldığı anda gerçekleşen ses değişmelerinin gösterimi,*

ç) *Sözcüğün anlamının açıklanışında tanımların, eş ve zıt anlamlıları yardımıyla örneklendirildiği,*

d) *Çok anlamlı sözcüklerin bütün anlamlarının açıklandığı; en çok kullanılan anlamın en öne alınarak her anlama ayrı bir sıra numarası verildiği,*

e) *Madde başıyla ilgili deyimlerin ve terimlerin açıklandığı,*

f) *Terimlerin ait olduğu alanların kısaltmalarla gösterildiği,*

g) *Sözcüklerin sesletim özelliklerinin nasıl verildiği,*

h) *Sözlükte kullanılan kısaltmalar ve özel işaretlerin (oklar, renkler vb.) ne anlama geldiği* (Göğüş, 1978, s. 368-369) öğrencilere kavratılmalıdır. Sözlük kullanımına dair bu ilkeler sözlüğün ne olduğuna ve nasıl kullanılacağına dair temel bilgilerin öğrencilere kazandırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde öğretim sürecinde sözlük kullanımı açısından belirlenen hedefler açıkça görülmektedir: Uygulamada olan 2018 Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde (MEB, 2018);

“Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.” kazanımının açıklamasında “*Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.*” ifadesine yer verilmiştir.

“Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.” kazanımının açıklamasında “Okuma materyallerindeki içindekiler, sözlük ve kaynakça bölümleri tanıtılarak işlevlerine değinilir.” ifadesine yer verilmiştir.

“Görselden / görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.” kazanımının açıklamasında “*a) Resimli sözlük, sözlük, kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanır. ve b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.*” ifadelerine yer verilmiştir.

“Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” kazanımının açıklamasında “*a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. ve b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.*” ifadelerine yer verilmiştir.

“Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.” kazanımının açıklamasında “*Bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerdeki içindekiler ve sözlük bölümünden nasıl yararlanılacağına ilişkin bilgi verilir.*” ifadelerine yer verilmiştir.

Türkçe programında yer alan, ders kitaplarının hazırlanmasında ve derslerdeki öğretim etkinliklerinin yapılmasında temele alınan yukarıdaki kazanım ifadeleri öğrenciye anlama ve söz varlığını zenginleştirme becerilerini kazandırmada sözlük kullanımına ne oranda değer verildiğini göstermektedir. Bu kazanım ifadeleri Türkçe öğretmenin öğrenciyi sözlük kullanma konusunda bilgilendirme ve yönlendirme sorumluluğunun olduğunu da göstermektedir. Kazanımların yanında programda temalar içerisinde Okuma Kültürü’ne bağlı bir alt tema olarak Sözlük Kültürü’ne yer verilmesi dikkat çekicidir (MEB, 2018, s. 16). Söz yerindeyse, basılı ve elektronik araçlar üzerinden sözlük kullanma alışkanlığının bir kültür hâline getirilme hedefi, sözlük kullanmanın günümüz insanı için ne kadar önemli ve gerekli olduğunun bir göstergesidir.

Dikkat çeken bir diğer önemli nokta ise, Türkçe dersi öğretim programının hem basılı hem de çağın teknolojik gelişmelerine uyumlu biçimde dijital / elektronik sözlüklerin de kullanımını tavsiye etmesidir.

### **2.1.6. Sözlük Kavramı ve Sözlükçülük**

Sözlük, bir dilin söz varlığını koruyan, anlam dünyasının ve tarihsel gelişiminin izlenebildiği bir kaynak olmasının yanında dilin anlama ve anlatma amacıyla kullanımında

insanlara yardımcı olması sebebiyle dil bilim, eğitim ve iletişim alanları için önem taşıyan bir kavramdır.

### **2.1.6.1. Sözlük Türleri**

Sözlükler, kullanım amacına bağlı olarak çeşitli türlerde hazırlanmaktadır. Bu durum sözlüğün dilini, içeriğini, kullanıcılarını, hazırlanma biçimini ve adını da belirlemektedir. Sözlükler farklı yöntem / stillere göre düzenlenmektedir.

“Sözlüklerin tertibinde uygulanan stiller arasında en yaygın olarak kullanılanı alfabetik sıralama (abc sırası bakımından)’dır. Bir de kelimelerin yazımının ters çevrilip son harflerine göre A' dan Z'ye sıralanarak hazırlanmış ters dizim sözlük stilleri vardır. Bundan başka ünlüler ve ünsüzler şeklinde tasnif edilenler (ünlü ile başlayanlar - ünsüz ile başlayanlar), hece sayısına göre tertip edilenler; kökenine göre kelimeleri ele alıp tertip edenler; sözcük türüne göre (dil bilimsel dizin sırası) tertip edilenler de mevcuttur. Bir başka stil de içeriği yani konusu bakımından hareket ederek tertip etmedir. Konu sözlükleri; genel sözlükler, argo sözlükleri, lehçe bilimi sözlükleri, eş anlamlı-zıt anlamlı sözlükler, terimler sözlüğü, deyim ve atasözü sözlükleri, tersine sözlük, tarama ve derleme sözlükleri, bilim dallarına ait sözlükler vb. şeklinde ayırma tabi tutularak hazırlanmış sözlüklerdir” (Göçer, 2001, s. 390).

Konuyla ilgili kaynaklardan hareketle, birbirinden farklı sözlük türü sınıflandırması olduğu söylenebilir. Söz konusu kaynaklara uygun olarak sözlük türleri aşağıdaki şekilde sıralanabilmektedir (Aksan, 2007, s. 76-83; İlhan, 2009, s. 537-551):

#### **2.1.6.1.1. Bir ya da Birden Çok Dilin Söz Varlığını İşleme Bakımından Sözlükler**

Bir ya da birden çok dilin söz varlığını işleme bakımından sözlükler ikiye ayrılmaktadır:

##### **2.1.6.1.1.1. Tek Dilli Sözlükler**

Tek dilli sözlükler, bir dilin söz varlığını ortaya koyan kaynaklardır. Bu tür sözlüklerde açıklamalar da aynı dilde yapılır. Örneğin; Türkçe Sözlük.

##### **2.1.6.1.1.2. Çok Dilli Sözlükler**

Çok dilli sözlükler birden çok dilin söz varlığını işleyen kaynaklardır. Bu tür sözlüklerde daha çok bir dili temele alıp onu başka bir dildeki karşılıkları ile açıklamak hedeflenir. Örneğin; Türkçe İngilizce – İngilizce Türkçe Sözlük.

#### **2.1.6.1.2. Alfabe Sırasının Esas Alınması Bakımından Sözlükler**

Alfabe sırasının esas alınması bakımından sözlükler ikiye ayrılmaktadır:

### **2.1.6.1.2.1. Abecesel Sözlükler**

Sözlüklerin tertibinde en çok tercih edilen yöntem ve biçim abece esasıdır. Abecesel sözlükler, abece esasına göre düzenlenen, en yaygın ve en çok örneği olan sözlük türüdür.

### **2.1.6.1.2.2. Kavram Sözlükleri**

Bir dilin ya da karşılaştırmalı olarak çeşitli dillerin söz varlıklarının kavram alanlarına göre sıralandığı sözlüklerdir. Ayrıca bu tür sözlüklere ad bilimsel sözlük, düzensel sözlük, sistematik sözlük, tematik sözlük, konusal sözlük ve konu sözlükleri de denilmektedir. Bu tür sözlükler, ya bir dilin iç yapısının, anlatım yollarının, inceliklerinin belirlenmesi, gerçeği yansıtmadaki ayrıcalıklarının ortaya konması amacıyla hazırlanır ya da dil akrabalıklarının, adbilim sorunlarının araştırılması ve aydınlatılmasına yardımcı olacak biçimde düzenlenir.

### **2.1.6.1.3. Ele Alınan Söz Varlığının Niteliği Bakımından Sözlükler**

Bir dilin değişik lehçe ve ağızları, bunlardan birine dayanan ortak bir dili, aynı dil içinde ayrı ayrı toplum kesimlerinin özel dilleri ve uzmanlık alanlarının terimleri vardır. Sözlük hazırlanırken kullanım amacına göre dilin değişik dilimlerinden bir ya da birkaçı ele alınabilir ve böylece sözlükler değişik ad ve nitelik kazanır.

Sözlükler malzemesi, kapsamı veya ele alınan söz varlığı bakımından farklı türlerde hazırlanır:

#### **2.1.6.1.3.1. Genel Sözlükler (Ortak dil, yazı dili sözlükleri)**

Genel sözlükler, bir dilin belli bir dilimine değil, ortak dile (yazı diline) yönelik hazırlanan kaynaklardır. Bu tür sözlüklerde lehçe ve ağızlardan gelme, eskimiş, seyrek kullanılan sözcüklere, ancak genelleşmiş olduğu ve ortak dilde tanındığı ölçüde yer verilir. Örneğin; Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlük'ü.

#### **2.1.6.1.3.2. Lehçe Bilim Sözlükleri**

Belli bir lehçeyi, ağızı ya da karşılaştırmalı olarak değişik lehçe ve ağızları, yazı dilindeki karşılıklarıyla açıklayarak ele alıp bunların söz varlıklarını sunan kaynaklardır. Örneğin; Türk Dil Kurumu'nun Derleme Sözlüğü, Türk Lehçeleri Sözlüğü.

### **2.1.6.1.3.3. Eş Anlamlı, Eş Adlılar Sözlükleri**

Bir kavramı eş anlamlılarıyla karşılayan sözlüklerdir. Bu kaynaklardan ana dilinin ve özellikle bir yabancı dilin anlam inceliklerini ortaya koymak için yararlanır.

### **2.1.6.1.3.4. Yabancı Ögeler Sözlükleri**

Bir dilde kullanılan yerleşmiş ve yerleşmemiş yabancı ögeleri bir araya getiren, bunların alındıkları dilleri, geçtikleri kaynakları, dilde geçirdikleri değişimleri saptayan sözlüklerdir. Örneğin; Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü.

### **2.1.6.1.3.5. Tarihsel Sözlükler**

Tarihsel sözlükler, bir dilin söz varlığını tarih boyunca izleyerek her sözcüğün en eski biçimini, değişik anlam ve kullanımlarıyla geçtiği kaynakları saptamaya yönelik geniş çerçeveli kaynaklardır. Örneğin; Türk Dil Kurumu'nun Tarama Sözlüğü.

### **2.1.6.1.3.6. Köken Bilgisi (Etimoloji) Sözlükleri**

Dildeki ögelerin kökenlerini aydınlatmaya yönelik, aynı zamanda söz varlığı aracılığıyla bir dil birliğinin kültürünü ve onun başka kültürlerle olan ilişkilerini ortaya koyan sözlüklerdir.

### **2.1.6.1.3.7. Uzmanlık Alanı (Terim) Sözlükleri**

Uzmanlık alanı sözlükleri denilince akla terim sözlükleri gelir. Belirli meslek ve kesimin dilini yansıtan, belirli bir alanın terimlerini bir araya getiren, eğitimde ve bilimsel çalışmalarda yardımcı olan sözlüklerdir. Terim sözlükleri, yalnızca terim niteliği taşıyan ögeleri içermekte ve bunların başka dillerdeki karşılıklarını, tanımlarını ve gerekli açıklamalarını vermektedir.

### **2.1.6.1.3.8. Argo Sözlükleri**

Argo, her dilin içinde bulunan özel dillerdir (denizci, şoför, öğrenci argosu gibi). Argo, sürekli değişen bir özelliğe sahiptir. Argo sözlükleri, toplumun belli kesimlerinde kullanılan bu özel dilin söz varlığını bir araya getirmektedir.

### **2.1.6.1.3.9. Deyim ve Atasözleri Sözlükleri**

Deyimler gerçek anlamından uzaklaşarak kalıplaşmış söz öbekleridir. Deyimler dile iyice egemen olabilmek ve tam manasıyla kullanabilmek için öğrenilmesi gereken

sözlerdir. Deyim sözlükleri, bu sözleri bir araya getiren kaynaklardır. Deyim sözlükleri tek dilli düzenlenebileceği gibi çok dilli olarak da düzenlenebilir.

Atasözleri, gözlem ve tecrübelerle dayanan halka öğüt veren ifadelerdir. Atasözlerini bir araya getiren sözlüklere de atasözleri sözlüğü denilmektedir. Genellikle bu tür sözlükler deyimleri ve atasözlerini birlikte ele alır. Atasözlerini de bir araya getiren sözlükler yine söz varlığının iyice bilinebilmesi ve bir dil birliğinin dünya görüşünün, değer yargılarının belirlenebilmesi için gerekli ve değer taşıyan kaynaklardır. Örneğin; Ömer Asım Aksoy'un Atasözü ve Deyimler Sözlüğü.

#### **2.1.6.1.3.10. Anlatım Bilim (Stilistik) Sözlükleri**

Anlatımbilim dilde düşünce ile biçim arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Anlatım sözlükleri, dildeki genel kullanımın dışına çıkan, özellikle kimi yazar ve şairlerin anlatımlarını temel alarak bu özel anlatım biçimlerini bir araya getiren kaynaklardır.

#### **2.1.6.1.3.11. Sanatçı ve Metin Sözlükleri**

Sanatçı sözlükleri bir sanatçının, şair veya düşünürün eserlerinde geçen öğeleri bir araya toplayan sözlüklerdir. Ali Püsküllüoğlu'nun *Yaşar Kemal Sözlüğü* gibi. Metin sözlükleri ise belli bir eserin (roman, şiir kitabı gibi) veya önemli metnin söz varlığını, bu alanda çalışanlara yardımcı olmak üzere bir derleyen kaynaklardır. Örneğin; Anayasa Sözlüğü.

#### **2.1.6.1.3.12 Yanlış Yerleşmiş Öge Sözlükleri**

Bir dile yanlış biçimi ile yerleşmiş ve yanlış biçimi ile kullanılan öğeleri bir araya getiren sözlüklerdir. Örneğin; Galatat Lügati.

#### **2.1.6.1.3.13 Tersine Sözlükler**

Tersine sözlükler, sesbilim ve biçimbilim çalışmalarına yardımcı olmak amacıyla sözcükleri sonseslerine göre, abece düzeni ile veren kaynaklardır. Örneğin; Efrasiyab Gemalmaz'ın Türkçe Sözlük'ün Ters Dizimi.

#### **2.1.6.1.4. İşledikleri Ürünler Bakımından Sözlükler**

İşledikleri ürün ve malzeme bakımından sözlükler ikiye ayrılmaktadır:

#### 2.1.6.1.4.1. Yazı Dili Sözlükleri

Yazı dili, dilin kitaplarda kullanılan biçimidir. Ayrıca “yazı dili her kelimeyi, her heceyi ya da kelimenin her sesini birer işaretle gösteren ve görme duyumuza seslenen işaretler sistemidir” (Ediskun, 2003, s. 19). Yazı dili sözlükleri, yazı dillerine ve onların yazılı ürünlerine dayalı olarak ortaya konulan sözlüklerdir (İnal, 2007, s. 30). Örneğin; Ahmet Caferoğlu'nun Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü.

#### 2.1.6.1.4.2. Ağız Sözlükleri

Bir dil veya lehçenin daha az konuşma farkları gösteren ve bölgeden bölgeye veya şehirden şehire değişebilen küçük kollarına ağız adı verilir (Korkmaz, 1992, s. 31). Ağız sözlükleri, bir dilin ağız özelliklerine dair öğeleri içerir.

“Yazı dili sözlüklerinde olduğu gibi ağız sözlüklerini de işlediği malzeme, sözlüğe giren kelimelerin sıralanışı şekilleri ve malzemenin derlendiği alan açılarından da çeşitli şekillerde sınıflandırmak mümkündür. Ağız sözlüklerinin sınıflandırılması konusunda *coğrafi ölçütler ve içindeki malzeme* esas alınmaktadır” (İlhan, 2007, s. 34).

Örneğin; Esat A. Bozyiğit'in Ankara İli Ağız Sözlüğü.

#### 2.1.6.1.5. Yazılış Biçimleri Bakımından Sözlükler

Sözlükler yazılış biçimlerine göre ikiye ayrılmaktadır:

##### 2.1.6.1.5.1. Manzum sözlükler

Sözcüklerin anlamlarını şiir biçiminde veren sözlüklerdir. Bu tür sözlükler “özellikle şairler tarafından kaleme alınmışlardır. Şiir ezberlenmenin daha kolay olması düşüncesinden hareketle sözcüklerin daha kolay kavratılması amacıyla oluşturulmuşlardır. Manzum sözlüklerde sözcüklerin kolay ezberlenmesi düşüncesi yanında sanatlı söyleyişler de esas olmuştur” (İlhan, 2009, s. 547). Bu sözlükler “bilhassa çocukların hem aruz eğitimine katkıda bulunmak hem de Arapça veya Farsça sözcüklerin Türkçe karşılıklarını ezberde tutabilecekleri hacimdeki bir eser vasıtasıyla öğrenmelerini sağlamak bakımından bir hayli dikkat çekicidir” (Kılıç, 2006, s. 66). Örneğin; Remzi Akyürek'in Tuhfe-i Remzi adlı sözlüğü.

##### 2.1.6.1.5.2. Mensur Sözlükler

Mensur sözlükler, dünya dillerinin bütününde görülen sözlük türüdür. Bu sözlükler sözcüklerin anlamlarını herhangi bir sanat düşüncesi gütmenden düz yazılı metinlerle veren

sözlük çeşididir. Bu tür sözlükler her toplumda, her devirde kullanılmıştır (İlhan, 2009, s. 551).

### **2.1.6.1.6. Malzemenin Kaydedildiği Ortam Bakımından Sözlükler**

İnsanlar edindikleri bilgi, gözlem ve tecrübelerini taş üstü, ağaç kabuğu, deri ve kâğıt üzerine yazılı ve çizili olarak kaydetmişlerdir. Kâğıdın icadı insanın yazılı iletişim alışkanlıklarına büyük katkı sunduğu gibi edebiyat, sanat ve bilimin gelişmesine de başka bir deyişle medeniyetin gelişmesinde de önemli rol oynamıştır. Ancak günümüzün teknolojik gelişmeleri ile birlikte insanın bilgiyi kaydetme yolları ve araçları da değişmiştir. Söz konusu değişikliklerle birlikte artık bilgi sadece kâğıt üzerinde değil elektronik araçlar üzerinde de kaydedilip saklanabilmektedir. Söz gelimi artık kitapları sadece kâğıt hâli ile değil ekranlar üzerinden dijital olarak da okuyabilmekteyiz. Bu doğrultuda yaşanan değişiklikler sözlüklerin kaydedildiği ortam ve araçları da değiştirmiştir. İçerdiği bilgilerin kaydedildiği ortama bağlı olarak sözlükler basılı / kitabî ve elektronik sözlük olarak ikiye ayrılmaktadır:

#### **2.1.6.1.6.1. Basılı / Kitabî Sözlükler**

Basılı sözlükler, kitap şeklinde hazırlanmış olan, malzemesi, şekli ve içeriği değişebilecek ve çeşitli sosyal amaçlarla düzenlenen kaynaklardır.

“Bu tür eserler geçmişte el yazısı ile hazırlanırken matbaanın icadıyla makinalarla basılmışlardır. Matbaanın olmadığı dönemlerde el yazısıyla hazırlanan sözlüklerin birkaç nüshası ancak çıkarılabilirken, günümüzde matbaayla bir eserin binlerce nüshası birden basılabilmektedir. Söz gelimi, Türkçenin en eski sözlüğü *Divanu Lügati't-Türk*'ün tek yazması varken, *Türkçe Sözlük*'ün 10. baskısı 100.000 adet basılmıştır” (İlhan, 2009, s. 544).

#### **2.1.6.1.6.2. Elektronik Sözlükler**

Teknoloji ile harmanlanmış olan günümüzde, bireyler haber almak, araştırmak, eğlenmek, bilgi edinmek, kendini geliştirmek, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmek için bilgisayar ekranlarına ve internete yönelmektedir. Bu durum basılı kaynakları başta kitapları, ardından gazeteleri, dergileri elektronik ortama aktarma ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda, sözcüklerin anlamını, işlevini ve kökenini öğrenmek için önemli bir başvuru kaynağı olan sözlükler de elektronik ortamlara aktarılmıştır. Basılı hâldeki sözlükler elektronik ortama aktarılabilirdiği gibi bilgisayar yazılımları ve internet siteleri üzerinde de çeşitli amaç ve içerikte elektronik sözlükler oluşturulabilmektedir. Örneğin; Türk Dil Kurumunun Güncel Türkçe Sözlük'ü ([http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&view=gts](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts)).



Elektronik sözlükler temelde kolay erişim ve kontrol etme, görsel ve işitsel açıdan zengin uyarıcılarla öğrenmeyi destekleme gibi yönleri ile sözcüklerin anlam ve diğer özelliklerini öğretmek için oluşturulmaktadır. İnternet bağlantısı ile birlikte bilgisayar kullanım oranının her geçen gün arttığı günümüzde elektronik sözlüklerin oluşturulmasının ve kullanılmasının doğal bir gereklilik olduğu söylenebilir.

“İnternette basit bir taramayla yüzlerce sitede elektronik sözlüklere (e-sözlüklere) ulaşılabilmektedir. Ancak bunlar içerisinde Türk Dil Kurumunun, çeşitli üniversitelerin ve bilim adamlarının hazırladıkları ilmî, akademik ve eğitim amaçlı elektronik sözlükler yanında, bazı kişi ve kuruluşlarca hazırlanan bir kısım eksiklik ve hataları olabilen elektronik sözlükler de yer almaktadır. Türk Dil Kurumu son yıllarda bazı önemli kaynakları, dijital ortama aktararak yoğun disk ve internet aracılığıyla araştırmacıların kullanımına sunması” (İlhan, 2009, s. 546) bu açıdan önemli gelişmelerdendir.

### 2.1.6.2. Sözlük Hazırlama İlkeleri

Sözlük hazırlamada eserde yer verilecek sözcükler ve anlamları ile birlikte malzemenin kaynakları, uyulması gereken dil bilgisi kuralları, hazırlanma amacı sözlükçülerin göz önünde bulundurması gereken niteliklerdir. Buna bağlı olarak sözlük hazırlama sürecinde aşağıdaki ilkeler dikkate alınmaktadır:

#### 2.1.6.2.1. Madde Başlarının Düzenlenmesi

Sözlük hazırlamada en önemli aşama sözcüklerin seçilmesidir. “Bir dilde kullanılan sözcüklerin tümüne yer vermek neredeyse imkânsızdır. Gündelik hayatta kullanılan sözcüklerin sayısı farklı nedenlerle günden güne değişmekte, bu yüzden bunların hepsini kapsayan bir sözlüğün yapılması mümkün görünmemektedir” (Kahraman, 2016, s. 3301). Bu nedenle farklı amaç, kapsam ve hedef kitlelere yönelik sözlükler hazırlanmakta ve bu özellikler doğrultusunda seçilen sözcükler madde başı olarak belirlenmektedir. “Madde başı olacak ögeler, ev, güneş, ben, çam, su gibi değişik nitelikteki bağımsız biçimbirimlerdir. Bunların dilde kesinleşmiş yazım biçimlerine uygun olarak sözcük türleri açısından dildeki yerleri (isim, fiil, ünlem gibi) gösterilerek sözlükte yer almalıdır” (İlhan, 2009, s. 536). Ayrıca okul sözlüklerinin hazırlanmasında da bu ilkeye uyulması büyük önem taşır.

Çünkü “sözlük maddelerinin belirlenmesinde izlenen yol, sözlüğün öğrenci başvurusunu karşılaması bakımından önemlidir. Mevcut sözlüklerin büyük bir bölümü genel Türkçe sözlüklerden *kısaltma* yoluyla hazırlanmaktadır. Sözlük yazarı, tamamen kendi öngörüsüne bağlı olarak, öğrencilerin sözlükte arama ihtimali olduğunu düşündüğü maddeleri sözlüğe almakta, yine öngörüsü doğrultusunda öğrencilerin ihtiyaç duymayacağını düşündüğü maddeleri dışarıda bırakmaktadır. Nesnel olmayan bu yaklaşımın doğal bir sonucu olarak da ilköğretim sözlükleri öğrenci başvurularını karşılayabilir olmaktan uzaklaşmaktadır. İlköğretim sözlükleri genel bir sözlükten kısaltma yoluyla değil, bu çağ öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve özelliklerinden hareketle yazılmalıdır” (Karadağ, 2011, s. 202).

### 2.1.6.2.2. Kaynağa Bağlılık

Sözlükler dilin tarihi gelişimini ve halkın dili nasıl yaşattığına dair bilgiler veren kaynaklardır. Bu nedenle sözlük hazırlanırken tarihî kaynaklara ve halkın söyleyiş özelliklerine bağlı kalınmalıdır.

“Dilin kelimelerinin tarihî gelişimlerini ve halk ağzındaki yaşayış şekillerini verebilmek için bu iki kaynağa bağlı kalmak gerekmektedir. Bir dilin kelimelerinin yaşama gücü ve ihtiyaçlara göre kendisini yenileyerek devamlılığı tarihî eserler ve halk söyleyişlerinden takip ve tespit edilebilmektedir. Bu sebeple sözlükler hazırlanırken bu iki kaynaktan mutlaka faydalanılmalıdır” (İlhan, 2009, s. 536).

### 2.1.6.2.3. Dil Bilgisi Kuralları

Sözcüklerin doğru anlam ve işlevde kullanılmasında dilin gramer kurallarına uyulmalıdır. Bu şekilde dilin sahip olduğu sistem korunur ve somut biçimde sözcük ve cümleler aracılığıyla ortaya çıkabilir. “Dilin devamlılığı içerisinde meydana gelen gramer farklılaşmaları ve ses farklılıklarının sistemli bir şekilde gösterilmesi meydana getirilecek sözlüklerin daha sağlam ve kullanışlı olmasını sağlayacaktır” (İlhan, 2007, s. 24). Bu sebeple, sözcüğün yapı özelliklerini, anlam özelliklerini ve ilişkilerini doğru sunabilmek için sözlük hazırlanırken dil bilgisi kurallarına dikkat edilmelidir.

### 2.1.6.2.4. Amaca Uygunluk

Sözlüklerin içeriğini ve türünü belirleyen hususlardan biri de oluşturulma amacıdır. Sözlüklerin amaca uygun olarak madde başlarının, anlam ve tanımlarının oluşturulması gerekir. Söz gelimi “bir dil sözlüğü ortaya konurken o dilin bütün lehçe, şive ve ağızları göz önünde bulundurularak dilin bütün kelimelerinin tespit edilmesi sağlanmalıdır” (İlhan, 2009, s. 536).

### 2.1.6.2.5. Anlamın Doğru Verilmesi

Sözlükte verilecek maddelerde sözcüklerin öncelikle gerçek / temel anlamları daha sonra yan anlamlarının doğru, kaynağa bağlı olarak sıralanması şarttır. Sözcüklerin anlamları verilirken tanım veya açıklama şeklinde ifadelerin kullanılması gerekir.

“Sözcüklerin anlamları sıralanırken madde başı ilişkisi ve kullanım sıklığı dikkate alınmalıdır. Deyim ve atasözü içinde kullanımı, edebî ve günlük söyleyişten de örnekler verilmelidir. Eş ve zıt anlamlılık özelliğinden de anlam verilirken yararlanılmalıdır. Bunlarla birlikte yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarının öğrenilmesi ve kullanılması dil duyarlılığı açısından önem taşır. Bu açıdan madde başı olan yabancı kökenli kelimelerin öncelikle Türkçe karşılıkları verilmelidir. İhtiyaç duyulması durumunda tanım ya da açıklama yapılmalıdır” (Karadağ, 2011, s. 205).

Sözcüğün temel anlamı ile birlikte diğer anlamları verilirken önem sırası, karşılaşıma ihtimali, kolay kullanım, şekil özelliği gibi özellikleri önemsenmelidir.

### 2.1.7. Okul Sözlüklerinin Özellikleri

Sözlükler dil öğrenme sürecinde önemli bir başvuru kaynağı ve temel bir öğretim aracıdır. Dil öğretiminde, ana dili veya yabancı dil öğrenme sürecinde, özellikle okuduğunu anlamada, ayrıca düşünceleri sözlü veya yazılı biçimde doğru sözcüklerle ifade edebilmede sözcük hazinesi etkin rol oynar. Sözcük hazinesinin geliştirilmesi için başvurulacak temel araç ise sözlüklerdir.

“Fiziksel, zihinsel ve sosyal bakımdan gelişme çağında olan öğrenciler, gerek günlük yaşamlarında gerekse derslerde bilmedikleri sözlerle karşılaşır. Bu karşılaşmalar doğru biçimde değerlendirilirse, öğrencilerin söz varlığı gelişimi açısından bir fırsat oluşturur. Anlamı bilinmeyen ve/veya kullanıldığı bağlam yardımıyla çözülemeyen sözlerin sözlük yardımıyla kavranması, öğrencilerin anlamlar dünyasını zenginleştirir. İlköğretimde, öğrencilere bilinmeyen sözler için sözlük kullanma alışkanlığı kazandırmak, onların akademik başarılarını olumlu etkileyecektir” (Karadağ, 2011, s. 195).

Bu denli büyük değere sahip olan sözlükler, okulda kullanım amacıyla oluşturulduğunda birtakım özel nitelikler taşımalıdır. Okul sözlüklerinde bulunması gereken özellikler aşağıdaki şekilde özetlenebilmektedir:

#### 2.1.7.1. Biçim Özellikleri

Sözlük kullanma alışkanlığı çocuklara ilköğretim ve ortaokul evresinde kazandırılmalıdır. Bu bakımdan okul sözlüklerinin çocukların hazırbulunuşlukları ve ilgisi, merakı, tutumu gibi bilişsel ve duyuşsal etkenler açısından yeterli olması gerekir. Okul sözlükleri bu gerekçe ile çeşitli biçimsel özelliklere sahip olmalıdır.

##### a) Taşınabilir Olma

Okul sözlükleri, her seviye için geçerli olmak üzere, öğrencilerin kolaylıkla taşıyabilecekleri ağırlıkta / büyüklükte hazırlanmalıdır. Sözlüğün taşınabilirliğini; boyutları ve sayfa sayıları ile kullanılan kâğıdın cinsi belirlemektedir. Okul sözlüklerinin hazırlanmasında sınırlayıcı temel etken budur. Başvuru ihtiyacı duyan öğrencilerin yanlarında sözlüklerinin bulunması, sözlük kullanma alışkanlığını da olumlu yönde etkileyecektir (Karadağ, 2011, s. 198). Bundan dolayı öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında yanlarında olabilecek ve kolayca sözcüğün anlamına erişmelerini sağlayacak nitelikte sözlüklerin hazırlanması gerekir. Basılı okul sözlükleri hazırlanırken ebadı, ağırlığı ve kapağının malzemesi gibi özelliklere dikkat edilmelidir. Bu aşamada, elektronik ortamda erişilen e-sözlüklerin taşınabilirlik özelliğini karşılamada fayda sağlayacağı söylenebilir.

Özellikle son dönemlerde okullarda akıllı tahta, tablet ve öğrencilerin mobil cihaz kullanımları da dikkate alındığında e-sözlüklerin taşınabilir bir araç olduğu açıktır.

### **b) Kapak ve Cilt**

Öğrencilerin kullanacağı sözlüklerin kapağının ve cildinin kaliteli ve dayanıklı malzemeden seçilmesi zorunludur. Çünkü “cildi dağılmış bir sözlüğün sayfalarını bir arada tutarak korumak ve bu sözlükten hızlı bir şekilde faydalanmak, öğrenciler için oldukça güçtür. Bu durum, sözlük kullanma alışkanlığını olumsuz yönde etkiler” (Karadağ, 2011, s. 199).

### **c) Baskı**

Öğrencilerin okul sözlüğünün sayfalarındaki yazıları kolayca algılaması ve açıklamaları takip edebilmesi için baskı kalitesine ve kullanılan renklere dikkat edilmelidir.

“Sözlük maddelerinin tanım ya da açıklamalardan kolayca ayrılabilmesi için koyu ya da farklı bir renkle yazılması, sözlüğün kullanımını kolaylaştırmakta, bu da sözlüğün işlevselliğini artırmaktadır. Sözlük maddelerinin yazımında tercih edilen farklı renkler, genellikle *kırmızı* ve *mavidir*. Sözlük hazırlanırken madde yazımı için bu renkler tercih ediliyorsa, mutlaka koyu tonda kullanılmalıdır. Çünkü soluk ya da belirsiz baskılı sözlüklerin okunmasında duyu alımı süreci gecikmekte ya da yanlış algılamaya sebep olmaktadır” (Karadağ, 2011, s. 201).

### **d) Albeniye Sahip Olma**

Okul sözlükleri, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak renkli ve çekici bir görseleğe sahip olmalıdır. “İlköğretim döneminde çocukların dünyası son derece renklidir ve bu yaştaki öğrenciler her türlü araç ve gereçte kendi dünyalarının yansımalarını ararlar” (Karadağ, 2011, s. 200). Ortaöğretimden itibaren bu durum soyut kavramlara karşılık bulma ve gerçekçi vasıflar arama yönünde değişikliğe uğrar. Bu nedenle okul sözlüklerinin kapağına (renk, görsel), kâğıt ve yazı rengine ve iç sayfalarındaki yazı ve görsellerin yerleşimine dikkat edilmelidir.

### **e) Yazı**

Okul sözlüklerindeki yazı tipi ve büyüklüğü (puntosu) öğrencinin fiziksel ve zihinsel gelişimine göre uygun olmalıdır. Sözlükler bilgi kaynaklarıdır. Sözcüklerin biçim ve anlam özellikleri, kullanım örneklerine dair kullanıcıyı bilgilendirirler. “Bilgilendirici içeriğin aktarılmasında düşünülmesi gereken ilk şey, tam ve doğru olarak algılanabilecek şekilde düzenlenmesidir. Bu sebeple, yazının hedeflenen yaş düzeyindeki öğrenciler tarafından kolay algılanabilecek tipte ve büyüklükte olması gerekir” (Karadağ, 2011, s. 200). Yazının kolay algılanması ve tanınması okunabilirliği de yükseltecektir.

## f) Yönergeler

Okul sözlüğünün başında kaynağın nasıl kullanılacağını gösteren, açıklamalara ve işaret / sembollere yer verilmelidir.

### 2.1.7.2. İçerik Özellikleri

Sözlükler bir başvuru kaynağıdır. Bu nedenle sözlüğe başvurulduğunda aranan bilgiye tam ve yeterli düzeyde ulaşabilmek gerekir. Sözlüğün başvuru bilgisi tam olarak verilebilmesi içeriğine yönelik bir durumdur. Başvuruları karşılayamayan, doğru ya da yeterli açıklama içermeyen veya okuyucunun anlayabileceği düzeyde açıklayamayan sözlükler öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığını olumsuz etkiler. Bu nedenle, okul sözlükleri içeriğe dair aşağıdaki özellikler göz önünde tutularak hazırlanmalıdır:

#### a) Başvuruyu Karşılama

Anlamı bilinmeyen veya karıştırılan sözcükler için sözlüklere başvurulur. Bunun için sözlüklerin hedef kitlenin bu ihtiyaçlarının karşılanması beklenir. Okul sözlükleri söz konusu olduğunda, öğrencilerin derslerinde ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları bir sözcüğün anlamını öğrenmek için sözlüğe başvurduklarında yeterli içeriğe ulaşmaları gerekir.

Bunun sağlanabilmesi için “okul sözlükleri hazırlanırken genel bir sözlüğün kısaltılmasından değil, günümüz öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerinden hareket edilmelidir. Ayrıca sözlük hazırlanırken söz varlığına yönelik sıklık çalışmalarından yararlanılmalıdır. Diğer taraftan okul sözlüklerinin ihtiyaca yüksek seviyede cevap verebilmesi için ders kitaplarının söz varlığı da taranmalı ve sözlük hazırlanırken bunlardan yararlanılmalıdır” (Karadağ, 2011, s. 202-203).

Tüm bunlarla birlikte okul sözlüklerinin hazırlanmasında öğretim programlarının kazanımları da yol gösterici olacaktır.

#### b) Seviyeye Uygunluk

Okul sözlüklerinin madde başları, tanım ve açıklamaları öğrenci seviyesi dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

“Tanımların ve açıklamaların seviyeye uygun ve net olması, ilgili anlamı öğrencinin zihninde canlandırmasını kolaylaştırır. Sözlük hazırlanırken öğrencilerin söz varlığı birikimlerinden, kelime sayısı bakımından ve cümle uzunluklarının ortalama değerlerinden hareket edilmelidir” (Karadağ, 2011, s. 203).

Bunun için sözlükte tanım ve açıklamalarda öğrencilerin bildiği sözcüklerden hareket edilmeli, cümle uzunlukları seviyeye göre düzenlenmelidir.

Okul sözlüklerinde, sözcüklerin geçtiği atasözü ve deyimlere de anlam ilişkisi doğrultusunda ve öğrenci seviyesine göre yer verilmelidir. Atasözü ve deyimlerin

belirlenmesinde ders kitaplarında karşılaşılan ve günlük yaşamda sık kullanılan örnekler tercih edilmelidir.

### c) Sözcüklerin Anlamı

Okul sözlüğünde sözcüklere ilişkin anlamlar verilirken önem sırası ve günlük yaşamda karşılaşıma durumu gözetilmelidir.

Okul sözlükleri hazırlanırken “hacim sorunu yüzünden, madde başlarının bütün anlamları alınmayabilir. Bu sebeple, maddeler açıklanırken *temel anlam* mutlaka ilk sırada verilmelidir. Diğer anlamların seçilmesi ve sıralanmasında, gerek günlük hayattaki sıklığı gerekse öğrencilerin derslerde karşılaşma ihtimali dikkate alınmalıdır. Bunlarla birlikte yabancı kökenli kelimelerin öncelikle Türkçe karşılığı verilmeli, sonra tanım ya da açıklaması yapılmalı; Türkçe kelimelerin ise öncelikle tanım ya da açıklaması yapılmalı, sonra eş ve zıt anlamları verilmelidir.” (Karadağ, 2011, s. 204).

Eş ve zıt anlamlı sözcüklerin verilmesi, başvuru sözcüğe dair anlamın kalıcı olarak öğrenilmesini kolaylaştırır.

### d) Dil Bilgisi Kuralları

Okul sözlüklerinde madde başları belirlenirken sözcüklerin kök, gövde ve birleşik yapıları dikkate alınmalıdır.

“Aynı kök ya da gövdeden türemiş sözcüklerin ilköğretim sözlüklerinde yer alması öğrencilerin şekil bilgisi farkındalığını artırarak sözcüğün anlamını çözmelerinde fayda sağlayacaktır. Aynı kökten türeyen sözcükler alfabetik dizimde bir arada bulunacağından, yapım eklerinin sözcük türetme işlevi öğrenciler tarafından kavranabilir ve aynı eklerle başka sözcüklerde rastlayan öğrenci sözcüğün anlamını çözebilir” (Karadağ, 2011, s. 204).

Bu nedenle okul sözlüklerinde aynı kökten gelen, farklı tür ve işlevdeki sözcüklere yer verilmeli, hatta bu sözcükler belirlenirken ders kitaplarında geçen sözcüklerden yararlanılmalıdır.

### 2.1.8. Yeni Teknolojiler ve Değişen Sözlükler

Dil öğretiminde, “1980’lerden itibaren bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. İlk defa ses kayıt cihazlarının kullanılmasıyla başlayan bu süreç, fonograf, radyo ve televizyon araçlarının sınıf ortamına taşınmasıyla devam etmiştir” (Chinnery, 2006’dan akt. Çelik, 2012, s. 67). Teknolojideki akıl almaz hızdaki değişimle beraber bilgisayarlar ve sonrasında internetin kullanımı ile yeni öğrenme ve öğretim ortamları ortaya çıkmıştır. Bilgisayar ve internet aracılığıyla öğrenmeye imkân sunan kaynaklar okul içinde ve dışında bu sürecin devam ettirilmesine de olanak sağlamıştır. Elektronik araçlarla dijitalleştirilmiş (sayısallaştırılmış) ortamlarda insanlara yazılı, çizili metinlerle, işitsel ve görsel dokümanlarla, kategorik arama motorlarıyla, ana dili ve yabancı dil sözlükleri ile birlikte insanların basılı ve yüz yüze öğrenme alışkanlıkları değişime uğramıştır. Teknolojik gelişmelerden etkilenen ve yenilenen alanlardan biri de sözlüklerdir.

“Genelde kitap hâlinde bulunan sözlükler, son zamanlarda veri işleme ve saklama teknolojilerinin gelişmesiyle basılı biçimlerinden farklı hâlde kullanıma sunulmuştur. Yoğun disk (CD), taşınabilir bellek gibi araçlara yüklenerek bunları okuyabilecek bilgisayar, tablet gibi cihazlarla kullanılabilir biçime dönüştürülmüştür. Ayrıca, genel ağ (internet) aracılığıyla ulaşılabilecek elektronik sözlükler ile basılı sözlüklerin elektronik sürümleri de kullanıma sunulmuş, bu sözlüklerin cep telefonlarına indirilerek onlardan yararlanılması mümkün hâle getirilmiştir” (Gökdayı, 2016, s. 194).

Elektronik sözlükler teknolojik gelişmelere bağlı olarak her geçen gün yenilenmektedir. Günümüzde basılı sözlüklerle beraber bilgisayar ve internet tabanlı birçok farklı özelliği olan elektronik sözlükler kullanılmaya başlanmıştır.

Elektronik sözlükler “önceleri hesap makinesi gibi aygıtlar biçimindeyken, sonraları bilgisayarlara yüklenerek kullanılabilen programlar, ardından da internette bir adresten ulaşılabilen ağ sayfası biçimine dönüşmüştür. Bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler sonucunda, taşınması zor, hacimli ve çok ciltli sözlükler artık küçücük hafıza kartlarına sığdırılabilmekte veya genel ağa erişilebildiği sürece bir ağ sayfasından hemen ulaşılabilmektedir. Teknolojik yeniliklere bağlı olarak veri işleme ve saklama yöntemlerinin gelişmesi, sözlüklerin kullanımını olduğu gibi hazırlanmasını da etkilemiştir. Sözlüklerin oluşturulma sürecinde veri toplama, bu veriyi sınıflandırma, işleme ve sözlüğü kullanıma sunma, önceki yöntemlere göre daha çabuk ve kolay gerçekleştirilebilir bir özelliğe kavuşmuştur. Ayrıca basılı kitapla ilgili maliyet ve sayfa sınırlılıkları elektronik ortamda aşılmış, binlerce sayfaya ve yüzlerce cilde sığdırılabilecek veriyi sayfa sınırlaması olmaksızın ve daha az maliyetle kullanıcıların hizmetine sunmak mümkün hâle gelmiştir” (Gökdayı, 2016, s. 194).

Bu bakımdan elektronik sözlükler hem kullanıcılarına hem de sözlük hazırlayanlara birçok kolaylık sunmaktadır.

Elektronik araçlar arasında bilgisayar ve onun tamamlayıcısı olan internet günümüzde özel bir yere sahiptir. Bugün günlük yaşamın her anında işyerinde, evde,

resmî ve özel kurumlarda hatta okullarda öğretim sürecinde bilgisayar ve internet olmaksızın birçok temel işlemin yapılamayacağı açık bir gerçektir. Bilgi ve iletişim teknolojisi olarak da tanımlayabileceğimiz bu araçlarla bilgiye ulaşma, üretme, paylaşma, düzenleme ve aktarma; eğlenme ve sanatsal etkinlikler ile sosyal paylaşımlar kolayca gerçekleştirilebilmektedir. Bilgisayar teknolojisi ve internet ortamında insanlar bir bilgiye kolayca erişebilmekte, başvurusunu kolaylıkla yapabilmekte, film izleyip şarkı dinleyebilmekte, diğer sanat ürünlerini görebilmekte ve dil becerilerini geliştirmek amacıyla dijitalleşmiş kitapları, dergileri okuyabilmektedir. Tüm bunlarla birlikte gerek ana dilinde gerekse yabancı bir dilde ihtiyaç duyduğu bir sözcüğün anlamını da bilgisayar üzerinde programlanmış bir sözlükten veyahut internet sitesi üzerinde tasarlanmış bir başka sözlükten hızlı ve rahat biçimde öğrenebilmektedir. Hatta bu ortamlarda kullanıcı sadece sözcüğün anlamını öğrenmekle kalmamakta, eş ve zıt anlamlısını, kullanımına yönelik örnekleri, yabancı dillerdeki karşılıklarını da görebilmekte ve ayrıca etkileşimli olarak sözlüğe yorum, öneri ve görüş de sunabilmektedir. Bu şekilde, basılı sözlük taşıma ve sözlük sayfaları arasında arama için çaba sarf etmeyerek ciddi kolaylıklara da sahip olmaktadır.

Günümüzde akıllı telefonların ve diğer mobil cihazların yaygın biçimde kullanımı elektronik ortamlardaki sözlük kullanımına da yeni bir çehre kazandırmıştır. Mobil cihazlar üzerinden internet bağlantılı veya bağlantısız biçimde erişilebilen sözlük uygulamaları ile kullanıcılar günün her saatinde ve her yerde anlamını bilmedikleri veya karıştırdıkları sözcükleri araştırabilmektedir.

Sözcük hazinesi, insanın iletişimdeki başarısının önemli belirleyicilerindendir. Etkili ve doğru biçimde dinleme ve okumada, tam ve doğru biçimde düşüncesini sözlü ve yazılı anlatmada sözcüklerin anlamını bilmek hayati değer taşır. Sözcük hazinesinin geliştirilmesi ve bunun için okul döneminde iyi bir sözcük öğretimi sürecinin yaşanması gerekmektedir. Bilgisayar ve internet teknolojisinin günlük hayattaki etkisi ve kullanıma yönelik sağladığı üstünlükler öğretim sürecinde de dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda, Türkçe sözcük öğretimi sürecinde bilgisayar ve internet sözlüklerinden yararlanılması yerinde olacaktır.

Sözlükler, sözcüklerin anlamını öğrenmek için kullanılan bir başvuru kaynağı ve her daim kullanılması gereken bir baş ucu kitabıdır. Bu nedenle sözlüklerin çağın koşullarına ve (öğrenciler ve yetişkin) kullanıcıların öğrenme gereksinimlerine uygun olarak yenilenmesi de doğal bir durumdur. Dolayısıyla gerek günlük yaşamda kullanılan genel sözlüklerin gerekse okul döneminde kullanılan okul sözlüklerinin bilgisayar ve internet ortamında kullanılabilecek biçimlerinin hazırlanması, böylece dijital ortamın sunduğu



görsel, işitsel, çoklu ortam özelliklerinden yararlanarak daha etkili bir sözlük oluşturmaya çalışılmalıdır.

“Yeni iletişim teknolojileri ve internet, yaşama dair tüm alanlara nüfuz ederek, kavram ve değerlerin değişimine aracılık etmektedir. Bu noktada geleneksel sözlük anlayışının da yeni iletişim teknolojileri ile uyumlaşarak değişime ayak uydurduğu ve sanal ortamda mevcudiyetini ilan ederek e-sözlük anlayışına dönüştüğü görülebilmektedir” (Yıldırım ve Başer, 2016, s. 189).

Elektronik sözlükler, öncelikle bir terim olarak kelimelerin kullanımı, anlamı ve yazımı hakkında bilgi veren elektronik bir ortamda depolanan bir referans materyali (Nesi ve Uk, 2000) olarak tanımlanabilmektedir. Bunun yanında elektronik sözlük, aranan bilgilere anında erişim ile açık ve doğrudan bir dönüş yolu sağlayan elektronik bir yardım (Aust, Kelley ve Roby, 1993'ten akt. Dağtaş, 2014, s. 543) aracı olarak da tarif edilebilmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yönlendirdiği bilişim çağında elektronik sözlükler, bilgisayar ve bilgisayar özelliği gösteren diğer cihazlar üzerinden, internet erişimli ya da erişimsiz biçimde sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını alfabetik bir düzende sunan, örnek kullanımlarını veren dijital ortamlar olarak tanımlanabilir. Elektronik sözlüklerin oluşturuldukları ve sunuldukları ortam ve kaynaklara bağlı olarak çeşitli üstün ve sınırlı yanları bulunmaktadır:

Elektronik sözlüklerin üstün yanlarını;  
*ayrıntılı arama yapma*  
*aramalar arasında ilişkiler kurabilme*  
*basılı sözlüklere göre daha fazla bilgi içermeye*  
*maddebaşlarını alfabetik ve tercihe bağlı çeşitli düzenlerde sunulabilme*  
*yer sorunu ve sözcük sınırı bulunmama şeklinde sıralamak mümkündür.*

Elektronik sözlüklerde sürekli olmayan ancak yer yer karşılaşılabilen hazırlayıcı ve kullanıcılardan kaynaklanan birtakım sınırlılıklar da bulunmaktadır:

*Bilgiler arasında uyumsuzluk*  
*tanım ve açıklama yerine sadece eş anlam verme*  
*sistemati olmayan başlıklandırma*  
*basılı sözlüğün aynen aktarılması ile eksikliklerin dijital ortama taşınması*  
*ekran ve klavyeden kaynaklı sorunlar*  
*kaynak belirsizliği gibi engeller e-sözlüklerin faydasını ve kullanımını sınırlandırmaktadır (Aydın, 2017: Çelik, 2012).*

Elektronik araçlar üzerinden ulaşılabilen sözlükleri bilgisayar destekli, internet ve mobil sözlükler şeklinde sınıflandırmak mümkündür:

### 2.1.8.1. Bilgisayar Destekli Sözlükler

Elektronik sözlükler, basılı bir sözlüğün dijital ortama aktarılarak bilgisayar ekranından okunabilmesi veya sözlük içeriğinin bir yazılım aracılığıyla bilgisayar üzerinde kullanılması ile oluşturulabilir. Bilgisayarlar basılı bir sözlüğün elektronik hâlini veya dijital ortamda oluşturulmuş bir sözlük yazılımını kullanıcıların hizmetine sunabilir. Bu şekilde bilgisayarların desteklediği sözlükler, bugün elektronik sözlük denilince akla gelen ilk örneklerdir. Burada yabancı dil olarak İngilizce öğrenmek amacıyla *Redhouse Sözlüğü*'nün bilgisayara aktarılmış hâli ve *Türkçe Sözlük*'ün yoğun diske kaydedilerek bilgisayarlar üzerinden okunabilen hâli örnek olarak gösterilebilir. Araştırmada ise ders kitabından hareketle hazırlanmış bir sözcük havuzu bilgisayar üzerinde geliştirilmiş *Elektronik Görsel Sözlük* adlı yazılıma aktarılmış ve bilgisayar üzerinden kullanıma sunulmuştur.

### 2.1.8.2. İnternet Sözlükleri

Elektronik sözlükler, internet (genel ağ) siteleri üzerinden çevrimiçi ulaşılabilir biçimde de oluşturulabilmektedir. İnternetteki sözlük siteleri, kullanım amacına bağlı olarak sözlük içeriğini site üzerinden erişime açmaktadır. İnternet sözlükleri söz yerindeyse internet üzerinde faaliyet gösteren ve sözcük ya da deyimleri alfabetik bir düzenle sunan, arama motoru ile kolayca arama yapılabilen siteler olarak tanımlanabilmektedir. Bu tür sözlükler görsel, işitsel öğeler ve diğer internet kaynaklarına erişim için bağlantılar barındırmakla birlikte hazırlayıcıları ve kullanıcıları tarafından geliştirilmeye de imkân tanır.

Bu tür internet sözlüklerine şu örnekler verilebilir:

URL-1 [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&view=gts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts)

URL-2 <http://www.seslisozluk.com/>

URL-3 <http://www.osmanlicaturkce.com/>

URL-4 <http://tureng.com/tr/turkce-ingilizce>

URL-5 <http://www.freetranslation.com/>

URL-6 <http://www.worldlanguage.com/>

URL-7 <http://www.langtolang.com/>

Günümüzde internet üzerinden sadece birkaç tuşlama ile birçok sözlüğe ulaşılabilir. İnternet sözlüklerinden bahsedilirken internet üzerinden erişilen sözlüklerin hazırlayıcılarına da değinmek yerinde olacaktır. İnternet üzerinde çeşitli kurumlarca ve bilimsel heyetlerce oluşturulan sözlüklerin yanında özel girişimlerle bilimsel niteliği olmayan örneklere rastlamak da mümkündür. Nitekim Türk Dil Kurumu son yıllarda

bazı önemli çalışmaları sayısal ortama aktararak yoğun disk ve internet aracılığıyla araştırmacıların kullanımına sunmaktadır. Bu çalışmaların önemli bir bölümünü de sözlükler üzerine yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Bilimsel verilerle hazırlanan bu sözlükler, elektronik ortamda erişim kolaylığı dolayısıyla çok kişi tarafından kullanılmakta dilin kelimelerinin dolayısıyla dilin doğru kullanımına katkı sağlamaktadır” (İlhan, 2009, s. 546). Çevrimiçi internet teknolojisi ile oluşturulan sözlükler ve diğer e-kaynaklar basılı olanlara kıyasla diğer kaynaklara bağlanma, ses, video klip ve görsel öğeler açısından büyük bir zenginlik sağlamaktadır (Keskin ve Saykılı, 2017). Bu durum internet sözlüklerinin basılı kaynaklara oranla daha çok tercih edilmesini de sağlamaktadır.

### 2.1.8.3. Mobil Sözlükler

Cep telefonu ve tablet bilgisayar gibi mobil teknolojilerinin kullanımı her geçen gün artmaktadır. Bu artış mobil cihazların sesli ve görüntülü görüşme, mesajlaşma, video ve film gibi görsel-işitsel materyalleri izleme işlevlerinin dışında özelliklerle donatılmasını da beraberinde getirmektedir. Özellikle akıllı cep telefonu kullanımının hızla artması ve bu cihazların bilgisayar özelliği ile internete bağlanması insanoğlunun bilgi edinme ve iletişim alışkanlıklarında çığır açmıştır. “Bugün mobil cihazlarda en sık kullanılan özellikler arasında mesajlaşma ve uygulama kullanımının hemen ardından internete erişebilme özelliği gelmektedir. Bu durum, dil öğretiminde kullanılan çevrimiçi öğrenme ortamlarına erişimde mobil araçları öne çıkarmaktadır” (Çelik, 2012, s. 9). Dil öğretiminde basılı materyallerle (ders kitabı, sözlük, ansiklopedi gibi) birlikte bugün bilgisayar destekli materyaller (slayt, video, oyun, animasyon, internet kaynakları gibi) de kullanılmaktadır. Teknolojinin öğretim ortamlarında kullanımı bugün artık mobil cihazların kullanımı ile sürmektedir. Nitekim taşınabilirlik, zengin içerik ve ilgi çekicilik gibi üstünlüklerinden dolayı ülkemizde etkileşimli tahtalarla birlikte tablet bilgisayarlar üzerinden öğretim faaliyetlerinin takibinin yapılmaya başlanması bunun bir göstergesidir.

Günümüzde özellikle akıllı cep telefonlarının iletişim dışında internet üzerinden bilgiye erişme, eğlenme ve sosyal medya paylaşımları için sıkça kullanımı bu araçların öğrenme için de ideal bir ortam olduğunun kanıtıdır. Akıllı cep telefonu ve tabletlerin öğrenme ve öğretim açısından her yerden ulaşılma, öğrenci yaşamına uyum, istenildiğinde başvurma, geri bildirim alma ve zengin kaynak sunma gibi üstünlüklerinin olduğu araştırmalarda ortaya konulmuştur (Prensky, 2005; Seibu ve Biju, 2008). Bu nedenle cep telefonu gibi mobil cihazlar üzerinden de kullanıcıların bilgiye erişmeleri, bu cihazlar için çeşitli uygulamalar geliştirilmektedir.

“Tabletleri ve akıllı telefonları diğer mobil teknolojilere göre farklı kılan, daha fonksiyonel, kullanışlı ve kişiye özel olmasını sağlayan en önemli özellik bu cihazlar

için geliştirilen mobil uygulamalardır. Tablet ve akıllı telefonlara e-mağazalar aracılığıyla birçok mobil uygulama indirilebilir. İnternet ağı ve mobil teknolojilerin gelişmesi ile ortaya çıkan e-mağaza veya diğer ismiyle web mağazalar, günümüz bilgisayar dünyasında ticaretin ana teması olan geniş kitlelere güncel ürünleri pazarlama eylemini üstlenmektedir (Barwise vd., 2002; Tractinsky ve Lowengart, 2007'den akt. akt. Uğur ve Turan, 2015, s. 64). Mobil uygulamaların çeşitliliği, akıllı telefonların kullanıcı gereksinimlerine göre özellik kazanabiliyor olması kullanıcıların akıllı telefonlara yönelimlerini ve mobil uygulamalardan beklentilerini arttırmıştır. Kullanıcıların ihtiyaçlarına uygun milyonlarca mobil uygulama seçeneği barındıran mobil uygulama mağazaları akıllı telefonların işletim sistemine göre çeşitlenmekle beraber marka ayrımı gözetmeksizin hizmet vermektedir" (Namlı, 2010'dan akt. Uğur ve Turan, 2015, s. 64).

Ayrıca, mobil cihazlar üzerinde bilgi edinme, haberleşme ve eğlenme amaçlı kullanılabilen yazılımların / uygulamaların aynı zamanda bilgisayar özellikli (internet erişimli ya da erişimsiz) araçlar üzerinden de kullanılabilmesi yaygınlığını artırmaktadır.

Bahsedilen mobil cihaz yazılım / uygulamaları arasında sözlükler de yer almaktadır. Bugün özellikle yabancı dil öğretimi için yoğun biçimde yararlanılan mobil sözlük uygulamalarına Oxford mobil sözlük uygulamaları örnek olarak gösterilebilir:



Oxford daha sonra Cambridge, Longman, Google'ın mobil sözlükleri ile birlikte çok sayıda mobil uygulamaya internet üzerinden erişilebilmektedir. Bunlarla birlikte TDK *Türkçe Sözlük* (URL- 8, 9, 10) adı ile internet üzerinden erişilen mobil bir uygulama ile de, *Güncel Türkçe Sözlük*, *Atasözü ve Deyimler Sözlüğü*, *Terimler Sözlüğü* gibi içeriklere ulaşılabilir.

### 2.1.9. Sözlük Kullanma Alışkanlığı

Okul çağından itibaren çocuğa okuduğunu ve dinlediğini anlayabilmesi ve duygu ve düşüncelerini konuşarak ve yazarak anlatırken sözcüklerin doğru anlamda ve yerli yerinde kullanılabilmesi için yegâne başvuru kaynağının sözlük olduğu öğretilmelidir. Sözlük kullanma becerisi, öğrenciye okul yaşamından sonra da yararlanabileceği bir hayat boyu öğrenme alışkanlığı olarak yerleşik hâlde kazandırılmalıdır.

Sözlükler “bire başucu eseridir, temel eserdir. Bu anlamda çok önemli kaynaklardır. Hangi alanda çalışılırsa çalışılsın bir şekilde sözlüğe muhakkak başvurulmaktadır. Eğitim-öğretim hayatında, bilimsel hayatta sözlük kullanmak âdeta zorunlu bir ihtiyaçtır. Özellikle dil ve anlatım çalışmalarında çalışanın eli, ayağı gibidir sözlükler. Bunun yanı sıra günlük hayatta da sıklıkla sözlüklere başvurulmaktadır ya da başvurma ihtiyacı hissedilmektedir. Bu ihtiyaca bağlı olarak da sözlükler her zaman talep edilen kaynak eserler durumundadır. Sözlük bir kültür taşıyıcısı da olduğu için özellikle bunun farkında olan milletler tarafından çok etkili kullanılmıştır. Bu beyanda sözlükler bir kültürel emperyalizm aracı olarak da kullanılmıştır. Bu nedenle özellikle bazı sözlüklerin hazırlanmasında özel kurullar oluşturulmuş ya da o dili çok etkili kullananlara bu yönde imkânlar sunulmuş; bu, aynı zamanda, bir devlet politikası hâline de getirilmiştir” (Dursunoğlu, 2012, s. 256).

Sözlük kullanma becerisinin ilköğretim çağında öğrencilere kazandırılması ve alışkanlık hâline getirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğu çok büyüktür. Türkçe öğretmenleri ders içinde sözlüğe hangi durumlarda ve ne şekilde başvurulacağını örnek kullanımlarla göstermeli, aynı zamanda nasıl kullanılması gerektiğine dair alıştırmaya ve tekrarlarla öğrencilerin bu kaynakları etkili kullanmasını sağlamalıdır. Öğretmenlerin ders içinde ve dışında örnek davranışları ile sözlük kullanımına yönelik yaşantılar oluşturması öğrencilerin sözlük kullanımlarında teşvik kaynağı olacaktır. Zira alışkanlığa dönüşecek bilgi ve beceriler için öğrenciler öncelikle öğretmeninde bu özelliği arayacaktır. Dolayısıyla bir alışkanlık hâlinde öğrenciye kazandırılması gereken sözcüğün anlamını öğrenmek için sözlüğe başvurma öncelikle öğretmenlerin de sahip olması gereken bir beceridir.

Sözcük öğretiminde zikredilen niteliklerinden dolayı sözlük kullanmaya dair temel bilgilerin öğrenciye kazandırılması öncelik taşır.

Çünkü “sözlük kullanmayı bilmeyen öğrenciler için sözlük kullanımı, metnin anlaşılması önünde bir engeldir. Metinde karşılaştığı her yeni kelime için çıkarımda bulunmadan hemen sözlüğe bakma eğilimi, metinden uzaklaşma ve metni anlamamaya neden olmaktadır” (Koyama ve Takeuchi, 2004; Knight, 1994’ten akt. Melanlıoğlu, 2013, s. 269).

Bunun için öğretmenlerin sözlük kullanımına dair becerileri öğrenciye göstererek kavratması ve kendisinin de sözlüğe başvurarak örnek olması gereklidir.

Sözlüklerin değeri, öğrenciye ve ihtiyacı olana sağladığı faydaların bilinmesine karşın sözlüklerden yeterince yararlanılamamaktadır.

Çünkü, “ilk ve orta öğretim sürecinde öğrencilerin sözlükleri zorunlu başvuru kaynakları olarak görmeleri bu tür kaynaklara karşı olumsuz tutumlarında gelişmesine

neden olmaktadır. Bu nedenle sözlüklerin öğrenciler tarafından başvuru kaynağı olması yanında bir okuma kitabı gibi de algılanmasının sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin sözlükleri kullanmamaları, bu konuda yetkinliklerini oluşturamamalarına neden olmaktadır” (Erdem, 2017, s. 132).

Bundan dolayı öğrencilere sözlüklerin sadece ihtiyaç duyulduğunda, ödev yaparken ve derste başvurulacak bir kaynak kitap olmadığı kavratılmalıdır. Öğrencilere sözlükten nasıl yararlanılacağını somut adımlar ve beceriler hâlinde gösterilmesi ve uygulamaların yapılması zorunludur. Bu noktada Haris ve Sipay'ın sözlük kullanımına dair belirledikleri beceriler yol gösterici olabilir:

*“1) Kelimelerin yerini bulma ile ilgili beceriler*

a. Alfabetik sıralamayı ve amacını anlama

b. Alfabetik sıralamayı kullanma becerisi

Verilen harften önce ve sonra gelen harfleri hızlı bir şekilde belirlemek

Birinci, ikinci vb. harflere göre kelimeyi bulabilmek

Hedeflenen kelimeye en yakın sayfayı açabilmek

Sayfa başlarında verilen kılavuz kelimeleri kullanabilmek

Sözlüklerde harflere göre düzenlenmiş parmak indekslerini kullanabilmek

c. Hecelenmesi tam olarak bilinmeyen bir kelimeyi bulabilmek

*2) Kelimelerin telâffuz edilişlerini belirleyebilme ile ilgili beceriler*

a. Sözlük girişlerini anlamak

b. Kısaltmaların anlamlarını bilmek

c. Sözlükteki telâffuz kılavuzunu bulma, anlama ve kullanma

Verilen Heceleri

Seslendirme şekillerini

Ses değeri ile ilgili işaretleri

Vurgu işaretlerini anlama ve kullanma

d. Alternatif telâffuz şekillerini anlama

*3) Kelimenin anlamını ve kullanımını belirleyebilme ile ilgili beceriler*

a. Kısaltmaları anlama

b. Anlamı oluşturmada, cümlede kelimelerin kullanımının önemini anlama.

c. Tipik sözlük tanımlarını yorumlayabilme

d. Kelimenin uygun anlamını seçebilme

e. Üretilmiş kelimelerin köklerini belirleyebilme

f. Kelimenin kabul edilen günlük, eski, argo ve kabul edilemeyen

kullanımlarını birbirinden ayırt etme

g. Kelimenin kaynağını belirleme” (akt. Akyol, 2005, s. 175-176).

Sözlükler, söz yerindeyse bir kültür haritasıdır. Zira dil kültürün aynası ve koruyucusudur. Sözlüklerde dilin canlı ürünleri olan sözcüklerle kültürün bir haritasını çıkarırlar.

“Sözlükler, bir dilin sözcük dökümünü yaparken o dille yaratılan, o dille aktarılan kültürün de bir tür haritasını verir. Sözlükleri dikkatli okuyan bir kimse, sözlükler aracılığıyla o cemiyetin kültürü, sanatı, yaşama biçimi hakkında da ortalama bir bilgiye sahip olabilir. İletişimin tam ve doğru olarak gerçekleşmesi için, dilin yapıtaşları sayılabilecek olan sözcüklerin anlam boyutlarının iyi bilinmesi kadar, yerli yerinde kullanılması da çok ama çok önemlidir. Dilin gücü, onun yapısını, anlatım imkânlarını iyi bilmek ve yeni imkânlar yaratmakla gerçekleşir. Bunun yolu da yazarlar için dil ürünleri (bilgilendirici ve nazarı ürünler) ortaya koymak, okurlar için bu ürünleri okumak, ayrıca da hem yazar hem okur için çeşitli türlerde sözlükler karıştırmaktan geçer” (Çotuksöken, 2002, s. 181–184).

Öğrenci için düşünülduğünde; sözlükler öğrenciye anlamını bilmediğini öğreterek güven verir, zevkli bir uğraştır, kontrol ve karşılaştırma imkânı sunar, söz varlığını zenginleştirir, kendi kendine öğretir, öğrenmeye canlılık ve aktiflik katar (Budak, 2000; Göğüş, 1978). Bunların yanında öğrencilerin kullanacağı sözlükler, sözcük kökeni, doğru yazım, doğru sesletim, sözcük sınıflaması, söz dizimine bağlı işlevsel değişimler, anlamsal ayrıntılar ve farklılıklar, kullanım örnekleri ve bağlamlar, eş ve karşıt anlamlar, anlam katmanları, ilişkili gönderimler, stilistik bilgiler, anlamsal bilgiler ve ekler bakımından da bilgi verebilmektedir (Budak, 2000, s. 22).

Sözlük, öğrenmek ve bir konuda doğru ifadeyi sunabilmek için gereklidir ve kullanıcıya birçok fayda sağlar. Sözlük kullanmayı yerleşik bir alışkanlık hâlinde edinmiş olan birey okulda ve günlük yaşamında çeşitli açılardan kolaylıklar yaşar. Sözlük kullanma alışkanlığını öğrencilere kazandırmanın çeşitli gerekçeleri bulunmaktadır:

1) Öğrencilerin ve Türk halkının Türkçeyi daha iyi öğrenmesi, günlük hayatında doğru kullanmasına katkıda bulunmak,

2) Özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrencilerin sözlük kullanmağı öğrenerek bir iş başarmış olmanın sevincini yaşamalarını sağlamak; daha başka işler başarabileceği öz güvenini oluşturmak,

3) Sözlük kullanma yeteneğinin bilgi kazanmağa etkisini sezdirerek öğrencileri yardımcı ders kitaplarını kullanmağa alıştırmak ve özendirmek; yardımcı kaynakların yararına inandırmak,

4) Türkçenin öğrenilmesinde karşılaşılan zorlukların kolayca aşılmasını sağlamak; doğru öğrenme ve öğrenilenlerin yerinde kullanımını sağlamak,

5) Sözlüklerin baş kısmına temel ve pratik bilgilerin konulmasıyla her Türk ferdinin Türkçeyle ilgili önemli bilgi ve kuralları öğrenmesini sağlamak,

6) Kelimelerin kullanımını bir yapı içinde göstermek için verilen örnekler vasıtasıyla öğrencinin ve halkın şiir, hikâye, roman... gibi türlerle Türk dilinin inceliğini ve etkileyici güzelliğini tanımasını sağlamak,

7) Bilmediği bir şeyi nereden ve nasıl öğreneceğini (kaynak eser kullanımını) öğrenen öğrencinin problem çözme yeteneğini geliştirmek. Karşılaştıkları problemleri çözebilecek anlayışa erdirmek (Budak, 2000, s. 19-21) için temel eğitimden başlamak koşuluyla Türkçe dersi başta olmak üzere tüm derslerde öğrencilerin sözlük kullanmaya alıştırılmasına çalışılmalıdır.

Sözlük kullanımının gerekliliği ve kullanım ilkeleri kavratılarak alışkanlık hâline getirilmesi Türkçe derslerinde öğrenciye kazandırılacak önemli konulardandır.

“Bu nedenle ders dışı sözlük kullanımının teşvik edilmesi mühim bir meseledir. Öğrencilerin sözlüğe ulaşmalarının kolaylaştırılması sözlüklere yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Teknolojinin gelişmesi ve hızla yayılmasıyla akıllı telefon ve tabletlerin öğrencilerin hayatında geniş bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmında tablet veya akıllı cep telefonu bulunmaktadır. Bu yüzden derslerde sadece matbu sözlük kullanma yerine öğrencilerin ilgilerini çekecek bilgisayar ortamındaki sözlük uygulamaları kullanılabilir” (Can ve Deniz, 2016, s. 333).

Öğrencinin söz varlığını zenginleştirmenin ötesinde bilgiye ulaşma ve öğrenme alışkanlıklarını da belirleyen bir beceri olan sözlük kullanmanın öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve düzeyine uygun etkinliklerle Türkçe derslerinde kazandırılması mühim bir meseledir. Bu bağlamda, günümüz çocuk ve gençlerinin ilgi ve ihtiyaçlarını etkileyen, alışkın oldukları elektronik araçlardan ve dijital ortamlardan da sözcük öğretiminde yararlanılmalıdır. Sözlük kullanmanın alışkanlığa dönüştürülmesinde elektronik ve dijital sözlüklerden yararlanmanın bugün için bir zorunluluk olduğu da göz önünde tutulmalıdır.



### 2.1.10. İlgili Araştırmalar

Sözcük öğretiminde sözlük kullanımı ve teknolojiden yararlanma ile ilgili araştırmaların özellikleri ve konu alanına yönelik katkıları özetlenerek aşağıda sunulmuştur.

Taylor ve Chan'ın (1994) üniversite öğrencilerinin elektronik sözlüklere ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan araştırmasında, Hong Kong'da bir eğitim enstitüsünde öğrenim gören 494 üniversite öğrencinin elektronik sözlüklerin kullanımı hakkındaki görüşleri tarama modeli ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin elektronik sözlüklerin eksiklik ve sınırlılıklarını bilmekle birlikte taşınabilirlik, hız ve kullanım kolaylığı, hatta ses özelliğinden dolayı bu araçları tercih ettiği tespit edilmiştir.

Göçer (2009)'in Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımlarına yönelik araştırmasında, söz varlığının önemi, öğrencilere yeni kelime kazandırılmasında takip edilecek teknik ve öğretim sürecinde yararlanılacak etkinlikler değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada, Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitabı sözcük öğretimi açısından irdelenmiştir. Ayrıca araştırmada sözlük kullanma konusu üzerinde durulmuş, sözlüklerin sözcük öğretimindeki yeri ve etkili kullanımına dair öneriler sunulmuştur.

Jian ve arkadaşları'nın (2009) araştırmasında, öğrencileri sözcük öğrenmek için elektronik sözlük kullanmaya yönelten motivasyon kaynakları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, elektronik mobil sözlüklerin bilgiye hızlı ulaşma özelliğinin temel motivasyon unsuru olduğu tespit edilmiştir.

Joseph, Watanabe, Shiung, Choi ve Robbins'in (2009) çalışmasında, yabancı dil öğretiminde iTango ve iKnow adlı medya iletişim yazılımlarının sözcük öğrenmeye katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, 18-25 yaş arası 36 Japon öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonunda; seslendirme ve kısa test kullanan, öğrencinin kendi senaryosunu oluşturmasına imkân veren iKnow yazılımının sözcük öğrenimi ve kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kwon, Lim, Lee, Kim, Jung, Suh ve Nam'ın (2010) çalışmasında, bilgisayar destekli dil öğretiminin yabancı dilde sözcük öğrenme becerilerine etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında zihinsel işlem basamaklarına (giriş, kodlama, tekrar gibi) göre düzenlenmiş bir yazılım kullanılmıştır. Deneysel bir süreç içeren araştırmada, çalışma grubu 21 – 29 yaşları arasındaki 52 lisans öğrencisinden oluşturulmuştur. Deney grubunda bilgisayar destekli sözcük öğretimi, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim

ve tekrar sayısı artırılmış sözcük öğretim yöntemi kullanılmıştır. Uygulama üç gün süreyle yapılmış ve katılımcılara günde 40 sözcük olmak üzere toplam 120 sözcük öğretilmiştir. Uygulama bitiminden bir ve iki hafta sonra kalıcılık testleri yapılmıştır. Araştırma sonunda, bilgisayar destekli dil öğretiminin sözcüklerin akılda kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Boz ve Demirtaş'ın (2011) Türkçe öğretmenlerinin okul sözlüğü kullanma konusundaki tutum ve davranışlarını tespit etmeye yönelik araştırmasında, Afyonkarahisar ilinde görev yapan 80 Türkçe öğretmeni örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okul sözlüğü kullanmaya yönelik tutum ve davranışları bir anket vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin sözlük kullanma konusunda olumlu görüşlere sahip olduğu ancak örnek davranışlara sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Alhaysony'nin (2011) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen kız öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlıklarını tespit etmeyi amaçlayan araştırmasında, Suudi Arabistan'da üniversite düzeyinde İngilizce öğrenen 132 kız öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Araştırmanın amacına bağlı olarak sözlük kullanırken Suudi kız öğrencilerin kullandığı sözlük türleri, sözlük kullanım sıklığı ve sözcük bilgisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce-Arapça iki dilli sözlükleri sık kullandığı, ayrıca elektronik sözlükleri basılı olanlara göre daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Sözlük kullanırken asıl amacın sözcüklerin anlamına bakmak olduğu da görülmüştür.

Çelik'in (2012) yabancı dil öğretiminde mobil öğrenme ortamlarının sözcük öğrenimi üzerindeki etkisini ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmasında, cep telefonu ve karekod kullanılarak sunulan mobil çevrimiçi bir sözlük yazılımı tasarlanmıştır. Araştırma, Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören 50 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Mobil sözlük yazılımının sözcük öğretimine yönelik etkisi ile birlikte öğrenci görüşlerini de tespit etmeyi amaçlayan araştırmada karışık metot ilkelerine göre hareket edilmiştir. Araştırma sonucunda; mobil sözlüğün öğrenme materyali olarak yabancı dil öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin aktif sözcük bilgi seviyelerini arttırmada verimli ve etkili biçimde kullanılabileceği tespit edilmiştir. Mobil sözlük uygulaması sözcüklere ait farklı yönleri bir arada sunduğu için öğrenenler, sözcüğün farklı yönlerini aramakla vakit kaybetmemişler ve sınıf içindeki sözcük öğrenmeye ayırdıkları süreç kısalmıştır. Öğrenci görüşlerine göre, sözlüğe erişimde mobil araçların kullanılması öğrenme hızının artmasına ve öğretmene bağımlı kalmadan istedikleri anda sözcük öğrenebilmelerine katkı sağlamıştır.

Amirian ve Heshmatifar'ın (2013) gerçekleştirdiği elektronik sözlüklerin kalıcı kelime öğrenme üzerindeki etkisi ile ilgili araştırmasında, lise öğrencilerinin elektronik sözlük

aracılığıyla sözcük öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, kelime öğrenimi ve öğrenilen kelimelerin akılda kalmasında, elektronik sözlüklerin basılı sözlüklere nazaran daha faydalı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, her iki sözlük türünün farklı fayda ve sınırlılıklara sahip olduğu, tasarım özelliklerinin sonucu olduğu düşünülen farklı kullanım şekillerinin bulunduğu, elektronik sözlüklerin basılı sözlüklerden daha hızlı olduğu, eğlence özelliğine sahip olmanın bir elektronik sözlüğü kullanmanın temel etkeni olduğu ulaşılan diğer sonuçlardandır.

Melanlıoğlu'nun (2013) ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıklarını tespit etmeye yönelik araştırmasında, Kırıkkale il merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören 32 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlıklarına ilişkin veriler görüşme formu vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf seviyesine bağlı olarak öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlıklarının da yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sözlüğün niteliğinden kaynaklanan birtakım problemler yaşadığı bu nedenle sözlükten istenilen düzeyde yararlanamadıkları da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Elbir ve Yıldız'ın (2013) Türkçe öğretiminde sözlük kullanımı ve sözlükçülük ile ilgili araştırmasında, sözlük kavramı, türleri ve kullanımına dair önemli noktalar özetlenmiş, Türkçe öğretiminde kullanılan sözlükler çeşitli yönlerden değerlendirilmiştir. Araştırmada, okul sözlükleri üzerine yeterli çalışmanın yapılmadığı da vurgulanmıştır. Bununla birlikte okul sözlüklerinin sınıf seviyesine ve öğretim programına uygun olarak resimli ve görsel öğelerle hazırlanmasının öğrencilerin başvurma oranlarını artıracığına değinilmiştir.

Özbay ve Melanlıoğlu'nun (2013) Türkçe öğrenen yabancıların sözlük kullanma becerilerini belirlemeyi amaçlayan araştırmasında, Gazi Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören 114 yabancı uyruklu öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin sözlük kullanma becerileri bir anket vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı öğrencilerin çoğunluğunun bir sözlüğe sahip olduğu, sözcük öğrenmek için sözlüğe başvurduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin önemli bir kısmının Türkçe sözcükleri öğrenmek ve alıştırmak amacıyla sözlük defteri tuttuğu ve elektronik sözlüklerden yararlandığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Dağtaş'ın (2014) ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin elektronik sözlüklere yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan araştırmasında, görüşme formu vasıtasıyla Kocaeli Kandıra ilçesinde öğrenim gören 17 öğrencinin konu ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Ulaşılan görüş verileri üzerinde içerik analizi tekniği uygulanmıştır. Görüşme verileri üzerinde yapılan içerik analizi neticesinde görüşlerin dört kategoride toplandığı görülmüştür: *Elektronik sözlüklerin avantajları, elektronik sözlüklerin dezavantajları, basılı sözlüklerin avantajları ve basılı sözlüklerin dezavantajları*. Araştırma sonucunda,

öğrencilerin birçoğunun elektronik sözlüklerin kullanımının kolay, hızlı ve kelime potansiyelinin daha fazla olduğu; basılı sözlüklerin ise zaman alıcı, kelime potansiyelinin daha az ve bu sözlüklerde kelime aramanın zor olduğu görüşüne sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Kanğ (2015) tarafından yapılan yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanmaya ilişkin araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde katkı sağlayabilecek ve uygulanabilecek teknolojik materyaller ve yöntemler tanıtılmıştır. Bilgisayar, internet, etkileşimli ders CD'leri, elektronik sözlükler, projeksiyon-multimedya gibi materyallerin kelime öğretiminde bir yöntem olarak kullanımı açıklanmıştır. Bilgisayarların eğitim etkinliklerini çeşitlendirdiği, etkili ve eğlenceli öğrenmeyi sağladığı ayrıca diğer teknolojilerin kullanımında (internet, etkileşimli CD, projeksiyon, akıllı tahta vb.) etkin rol oynadığı için kelime öğretiminde çok önemli bir araç ve yöntem olduğu vurgulanmıştır. İnternetin ise ses, video ve oyun içeren siteler ile yabancı dil öğretiminde ve kelime öğretiminde etkisinin olduğuna değinilmiştir. Teknolojik gelişmelerle birlikte sözlüklerinde dijital hâle geldiği, elektronik sözlüklerin istenilen dile çeviri yapabilen birer cihaz olarak tasarlandığı açıklanmıştır. Ayrıca elektronik sözlüklerin CD'ler yardımıyla bilgisayarlara yüklenebildiği gibi programlar ile bilgisayar, tablet ve cep telefonları aracılığıyla da kullanılabilirdiği ifade edilmiştir. Bunun yanın sıra akıllı tahtalar, akıllı telefonlar-tabletler gibi dokunarak öğrenmeyi sağlayan materyaller de tanıtılmıştır. Araştırmada kelime öğretimine yönelik açıklanan eğitim teknolojileri için somut örneklerle de yer verilmiştir.

Aslan ve Coşkun (2016) tarafından gerçekleştirilen yabancılara Türkçe öğretiminde oyun yazılımları ile sözcük öğretimi adlı araştırmada, sözcük öğretimine yönelik oyun yazılımları ile ilgili kuramsal bilgiler derlenmiş, örnek oyun yazılımlarının çeşitli açılardan sınıflandırılması (sözcük türetme, sözcük eşleştirme, sözcük tamamlama, boşluk doldurma oyunları) yapılmıştır. Ayrıca araştırmada, oyun yazılımları ile sözcük öğretiminin yararları ve sınırlılıkları üzerinde de durulmuştur. Diğer taraftan oyunları yazılımlarının türleri için birer örnek verilmiştir. Bunlarla birlikte araştırmada, Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören farklı uyruklardan 40 öğrenciye sözcük öğretimi için yürütülen etkinliklerle ilgili bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre yabancı öğrencilerin sözcük öğrenirken daha çok ders kitabını daha sonra cep telefonu, internet, televizyon, müzik dinleme ve bilgisayar programlarını kullandığı tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, teknoloji ve çok yönlü araçların sözcük öğretiminde kullanımının daha etkili ve verimli olduğunu göstermektedir.

Karçıġa'nın (2016) görsel sözlük ve kelime ağı ile ilgili araştırmasında, sözlüklerin türleri, görsel sözlüklerin özellikleri ve kelime ağı tekniġinin görsel sözlüklerde kullanımının faydaları kuramsal açıdan değerlendirilmiştir. Araştırmada görsel sözlüklerin elektronik sözlüklerle birlikte yaygınlaştığı, bu tür sözlüklerin kavram ağları ile görselleştirildiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, Türkçe için de kavram ağları ile desteklenmiş elektronik görsel sözlüklerin geliştirilmesine dair önerilerde bulunulmuştur.

Can ve Deniz'in (2016) ortaöğretim öğrencilerinin sözlük kullanmaya yönelik tutumlarını tespit etmeyi amaçlayan araştırmasında, Diyarbakır il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 404 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin sözlük kullanmaya yönelik tutumları alanyazından ulaşılmış bir ölçek vasıtasıyla tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sözlük kullanmaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca sözlük kullanmaya yönelik tutumlarının cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aile aylık gelir düzeyi ve ana dili değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği de ortaya konulmuştur.

Keskin ve Saykılı (2017) tarafından gerçekteştirilen çevrimiçi video sözlük uygulamasının tasarlanması ve kullanımına dair araştırmada, internet ve diğer çokluortam öğeleri ile zenginleştirilmiş sözlük tasarımının özellikleri ve sözcük öğretimi açısından faydaları kuramsal bir bakış açısıyla sunulmuştur. Araştırmada dijital sözlüklerin tarihi gelişimi, tasarım özellikleri ve uzaktan öğrenme sürecinde etkili bir öğretim materyali olması ile ilgili değerlendirmeler yer almaktadır. Ayrıca sözlük oluşturmaya yönelik tasarım tabanlı araştırmalar hakkında açıklamalara da çalışmada yer verilmiştir. Araştırma kapsamında hazırlanan çevrimiçi dijital video sözlük yurt dışındaki Açıköğretim Fakültesi öğrencilerine yönelik Sosyal Bilimler Sözlüğü hazırlama projesi kapsamında tasarlanmıştır. Sözlük ile kullanıcılar edindikleri kavramsal ve kuramsal bilgiler sayesinde, öğrenme ortamlarında sıklıkla karşılaşılmakta olan bir sorun olan öğrenci-öğretim elemanı iletişimindeki akademik jargon probleminin asgari düzeye indirilmesini ve özellikle Azerbaycan ve Balkanlarda konuşulan farklı Türkçe şivelerinden kaynaklanabilecek yanlış anlaşılmaların da önüne geçilebilmesini hedeflemektedir. Akademik terimleri kapsayan sözlükte maddelerin İngilizce karşılıkları ile Türkçe açıklamalarına da yer verilmiştir.

Baskın (2017) tarafından yapılan 5. sınıf öğrencilerinin sözlük ihtiyaçları ve okul sözlüklerinin değerlendirilmesine yönelik araştırmada, okul sözlüklerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verip vermediği analiz edilmiştir. Bu amaçla, Türkçe dersi öğretim programı ve 5. sınıf öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerinden hareketle öğrencilerin sözlük ihtiyaçları doküman analizi ile ortaya konulmuştur. Tespit edilen ihtiyaçlar

listelenmiş ve öğrencilerin kullanımına sunulan sözlüklerin bu ihtiyaçlara cevap verebilirliği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, 5. sınıf öğrencilerinin alfabetik biçimde ve eş seslileri ayrı maddeler hâlinde düzenleyen, kelimenin anlamını, türünü, eş ve zıt anlamlısını, birden çok anlamı varsa yan, mecaz ve terim anlamlarını, çağrıştırdığı diğer kelimeleri ve örnek kullanımını gösteren bir sözlüğe ihtiyaç duydukları görülmüştür. Ancak hâlihazırda onların kullanımına sunulan ortaokul sözlüklerin çoğunun bu sözlüksel unsurları içermediği belirlenmiştir.

Kaplan ve Yıldız'ın (2018) ortaokul öğrencilerinin elektronik sözlük kullanmaya yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmasında, 8. sınıfta öğrenim gören 35 öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. İçerik analizine tabi tutulan görüşme formu verilerinden hareketle, ortaokul öğrencilerinin elektronik sözlük kullanımını basılı sözlük kullanımına göre hızlı ve kullanışlı bulduğu; ayrıca elektronik sözlüklerin daha çok kelimeye sahip olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Diğer taraftan basılı sözlükleri ucuz, pratik ve kolay taşınma gibi özelliklerinden dolayı elektronik sözlüklere tercih eden katılımcıların da bulunduğu görülmüştür. Elektronik sözlüğü kullanmak bir yana ismini bile duymamış olan öğrencilerin varlığının tespiti ise araştırmanın dikkat çeken sonuçları arasındadır.

## 2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

İletişim sürecinde anlama ve anlatma becerilerinin etkili kullanımında, söz varlığının zenginliği birçok üstünlüğü beraberinde getirmektedir.

Bu nedenle “ilköğretimin ilk yılından itibaren başlayarak amaçlı ve sistemli sözcük öğretimi çalışmaları yapılmalı ve öğrencilerin sözcük dağarcıkları zenginleştirilmeye çalışılmalıdır. Öğretmenlerin özellikle zaman ayırarak gerçekleştirdiği sözcük öğretme çalışmalarıyla öğrenciler sadece o etkinliklerle işlenen sözcükleri dağarcıklarına katmakla kalmamakta aynı zamanda sözcük öğrenmenin, anlam kurma, zihin ve düşünce gelişimi, dağarcığa yeni katılan sözcükleri sözlü ve yazılı olarak kullanmanın önemini de kavramakta, içselleştirmektedir” (Göçer, 2009, s. 1029).

Nitekim öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri doğru biçimde kavramlarında, içselleştirmelerinde ve doğru kullanabilmelerinde sözlük kullanma alışkanlığının kazandırılması gereklidir. Sözlük kullanma alışkanlığı ilköğretim döneminde kazandırılması gereken bir alışkanlık olmakla birlikte dil öğretiminde sözcük öğretirken kullanılacak etkin bir yöntem olarak da literatürde kabul edilmektedir. Sözlük kullanımının alışkanlık hâlinde kazandırılabilmesi için öğrencinin başvuracağı sözlüklerin belirlenmiş ilkelere göre hazırlanmasının gerektiği ilgili araştırmalarda vurgulanmaktadır. Sözcük öğretiminde başvurulacak sözlükler, malzemenin kaynağına bağlılık, dil bilgisi kurallarına, amaca uygunluk, anlam ve tanımların doğruluğu ve madde başlarının düzenlenmesi gibi

ilkeler açısından yeterli olmalı, ayrıca hedef kitlenin gereksinimlerini karşılayabilecek özellikleri taşımalıdır.

Okul içinde ve dışında sözlük önemli bir başvuru kaynağıdır. İnsanoğlunun kullandığı diğer basılı kaynaklar gibi sözlükler de günümüzde elektronik cihazlar üzerinden erişilebilir hâle gelmiştir.

Bilgisayar ve internet teknolojisindeki gelişmeler, bu teknolojilerin bir öğretim materyali olarak da kullanımı ile birlikte sözlükler de değişim yaşamıştır. Bugün bilgisayar ortamında, internet sitelerinde ve cep telefonları üzerinde başvurulabilen elektronik sözlükler yaygın kullanıma sahiptir. Elektronik sözlükler ayrıntılı arama yapma, ilişkili aramalar yapma, daha fazla bilgi sunma, alfabetik madde düzeninin dışında da listeler sunma gibi kullanım üstünlükleri ile birlikte hız ve kolay erişimi kullanıcılarına sunmaktadır. Yapılan araştırmalar elektronik sözlüklerin hızlı ve kolay erişim imkânı sunmasının tercih edilmelerinde etkili olduğuna işaret etmektedir.

Yaşanan değişim elektronik sözlüklerin sözcük öğretimi sürecinde de eğlenceli ve verimli bir araç olarak kullanımını beraberinde getirmiştir. Bu doğal süreç ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretiminde elektronik sözlük kullanımına dair uygulamaların yapılması sonucunu doğurmaktadır. Zira ilgili araştırma sonuçları ile birlikte yapılan uluslararası ölçümler (PISA gibi) de öğrencilerimizin aktif sözcük hazinesi bakımından dünya ülkelerine ait ortalamaların altında olduğunu ve yeni öğretim yollarının denenmesi gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla sözcük öğretiminde öğrenci gereksinimlerine, ilgi ve isteklerine cevap verebilecek, birden çok duyuya hitap edebilecek, dijital ortamda kullanılacak materyallerin, özel olarak da sözlüklerin, işe koşulması yerinde olacaktır. Ancak ilgili literatür incelendiğinde, Türkçe sözcük öğretimine yönelik görsellerle desteklenmiş elektronik bir sözlük geliştirmeye ve öğrenme üzerindeki etkilerini tespit etmeye dair araştırmaların henüz yapılmadığı görülmektedir.

Bahsedilen gerekçelerle günlük yaşamda kullanılan genel sözlükler ve okul döneminde kullanılan okul sözlüklerinin bilgisayar ve internet ortamında kullanılacak görsel, işitsel ve çoklu ortam kaynakları bakımından zengin biçimlerinin hazırlanması önem kazanmaktadır. Fakat konuyla ilgili literatür tarandığında, Türkçe sözcük öğretimine yönelik görsel ve işitsel öğelerle zenginleştirilmiş, elektronik ortamda hazırlanmış sözlüklerin ve elektronik sözlükleri konu alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, katılımcılar, yararlanılan veri toplama araçları, deneysel işlemin uygulanması, nitel verilerin toplanması, ulaşılan verilerin çözümlenmesi, araştırma kapsamında tasarlanan elektronik görsel sözlük yazılımının geliştirilmesi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, ortaokul 5. sınıf öğrencilerine yönelik e-GS'nin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte geliştirilen sözlüğün sözcük öğretimindeki başarıya etkisinin ve sözlük ile ilgili kullanıcı görüşlerinin tespit edilmesi hedeflenmektedir. Bu amaca ulaşmak için, genellikle bir ürün, hizmet ya da sistemin geliştirilmesi için kullanılan ve ilke, kuram ya da eğitim uygulaması şeklinde ürün ortaya koymaya fırsat tanıyan tasarım tabanlı araştırma (TTA) yöntemi temel alınmıştır.

Tasarım araştırmaları, deneysel ve teori temelli tasarımların entegrasyonu olarak görülebilir. Bu araştırmalarda teorik bilginin uygulama ortamında nasıl kullanılması gerektiği belirlenmektedir. Ayrıca tasarım – uygulama - geliştirme ve değerlendirme aşamalarının yer aldığı ve sürecin ayrıntılı raporlaştırıldığı çalışmalardır. Bu grupta yer alan araştırmalar tasarımına, çalışma esnasındaki veri toplama ve düzeltme sayısına göre farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca ortaya çıkan ürünün niteliğine (ilke, kuram, eğitim uygulaması vb.) ve raporlaştırma sürecine göre de değişiklik gösteren tasarım odaklı araştırma yöntemlerinden bazıları aşağıdaki gibidir (Cobb, Confrey, DiSessa, Lehrer ve Schauble, 2003; Wang ve Hannafin, 2005 akt. Kuzu ve diğ., 2011, s. 23):

*Tasarım Tabanlı Araştırma*

*Tasarım Deneyleri*

*Tasarım Araştırması*

*Geliştirme Araştırması*

*Gelişimsel Araştırma*

*Biçimlendirici Araştırma*

Tasarım tabanlı araştırma tarafından “analiz, tasarım, geliştirme ve uygulama süreçlerinin, araştırmacıların katılımcılar ile işbirliği içinde ve gerçek uygulama ortamında ardışık ve sürekli olarak uygulandığı, bağlama duyarlı tasarım ilkelerinin ve kuramlarının geliştirilmesine yönelik eğitim uygulamalarını iyileştirme amacıyla yapılan sistematik ve esnek bir araştırma yöntemi” (Wang ve Hannafin, 2005) şeklinde tanımlanmıştır.



TTA yöntemi diğer yöntemlerden; tasarım - analiz - yeniden tasarım aşamalarının dinamik bir süreç içermesi (Kuzu ve diğ., 2011; Herrington ve diğ., 2007) ve katılımcılarla araştırmacıların sürecin bütününde etkileşim içinde olması yönüyle farklılaşmaktadır. Bunun yanı sıra TTA'larda tasarımın geliştirildiği ortam ve katılımcılar üzerinde uzun süre çalışılarak süreç içinde gerçekleştirilen tüm düzenlemeler ayrıntılı olarak raporlaştırılmaktadır (Reeves, 2000).

Tasarım tabanlı araştırma yönteminin en önemli hedefi eğitim ortamları ile gerçek dünyada karşılaşılan karmaşık problemler arasında daha kuvvetli bağlantıların oluşmasını sağlamaktır (Amiel ve Reeves, 2008; Sari ve Lim, 2012). Tasarım araştırmaları amaca bağlı olarak; bir ürün, ortam veya sistemin tasarlandığı, içerisinde geliştirme sürecinin yer aldığı ve sonuç olarak bir ilke, kuram veya eğitim uygulamasının geliştirildiği çalışmalardır (Barab ve Squire, 2004; Herrington, Mckenney, Reeves ve Oliver, 2007).

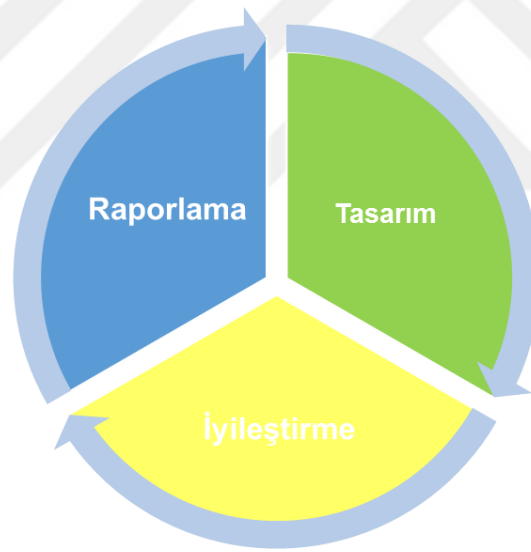
Teorik tasarımı pratiğe aktararak test eden TTA'ların alanyazından hareketle genel özellikleri aşağıda özetlenmiştir (Çakır, 2013; Wang ve Hannafin, 2005):

- ✓ TTA hem teorik hem de pratik bir alt yapıya sahiptir. Teori ile pratiği birbirinden ayırarak teorinin pratiğe aktarımını sağlar. Uygulamaya katkısını olabilecek tasarımlar üzerine odaklanır.
- ✓ TTA belirli bir teoriye dayanan tasarımın uygulama ortamındaki durumu değerlendirilir. Sadece başarıya ya da başarısızlığa değil, öğrenme ortamına olan katkılara da odaklanır.
- ✓ TTA statik değil dinamik bir tasarım sürecidir. Tasarım, değerlendirme ve tekrar tasarım-düzeltilme/geliştirme süreci iç içedir. Ayrıca araştırmacı sürekli sürecin içinde katılımcılarla birlikte uygulamada aktif rol alır.
- ✓ TTA araştırmacılara tasarım sürecinde esneklik sunar. Bu özellik, tasarım üzerinde doğal ortamda araştırmacı tarafından ihtiyaç duyulan düzenlemelerin yapılabilmesini sağlar.
- ✓ TTA'da araştırma sonuçları ile tasarım süreci bütünlük arz eder. Bu nedenle tasarım sürecine ilişkin tüm değişiklik ve ayrıntılar raporlaştırılır.

TTA elektronik öğrenme materyallerinin hazırlanması için de uygun bir araştırma yöntemidir (Anderson ve Shattuck, 2012; Lagemann ve Shulman, 1999; Levin ve O'Donnell, 1999; Reeves, 2000; Wang ve Hannafin, 2005).

Levin ve O'Donnell'a (1999) göre öğrenme-öğretme ortamlarının geliştirilmesi ile ilgili araştırmaların çoğu yaygın olarak ikna edici deneysel kanıt üretmekte yetersiz kalmakta ve bu durum güven kaybına sebep olmaktadır. Eğitim araştırmalarındaki güven kaybının temelinde araştırmaların gerçek yaşamdan uzaklaşmasının olduğu kabul

edilmektedir (Lagemann ve Shulman, 1999). Tasarım tabanlı araştırma yöntemi deneysel araştırmalardaki bu eksikliği giderebilecek yönler ile eğitim araştırmalarındaki güven kaybının ortadan kaldırılmasına katkıda bulunabilecektir (akt. Kuzu ve diğ. 2011, s. 24). TTA'daki araştırma sürecinin kontrol altında tutulması, uygulama sürecinde ihtiyaçlar ve gerçek yaşam uygulamaları doğrultusunda değişikliklere gidilebilmesi ve sonuca ulaşıldığında tekrar tasarım yapılarak sürecin yenilenebilmesi eğitim araştırmalarında yaşanan problemleri gidermede güçlü yanlar olarak görülebilir. Diğer taraftan, öğrenme sürecine dair ölçümlerdeki salt başarıya odaklı yaklaşımın ötesine geçilerek ortamdaki tüm paydaşların (araştırmacı-katılımcı) sürece etki etmeleri (görüş, algı, tutum vb.) de elektronik öğrenme materyalleri / ortamlarının geliştirilmesinde bu yöntemin tercih edilebilirliğini artırmaktadır. Tasarım tabanlı araştırmalarda; ürün tasarımı, geliştirme / iyileştirme ve değerlendirme ile model geliştirme ve değerlendirme şeklinde iki farklı uygulama süreci izlenebilmektedir (Richey ve Klein, 2005). Bu araştırmanın e-öğrenme materyali olarak e-GS üzerine yoğunlaştığı düşünüldüğünde; ürün tasarımı, geliştirme ve değerlendirme / raporlaştırma aşamalarının izlenmesinin doğru olacağı kabul edilmiştir.



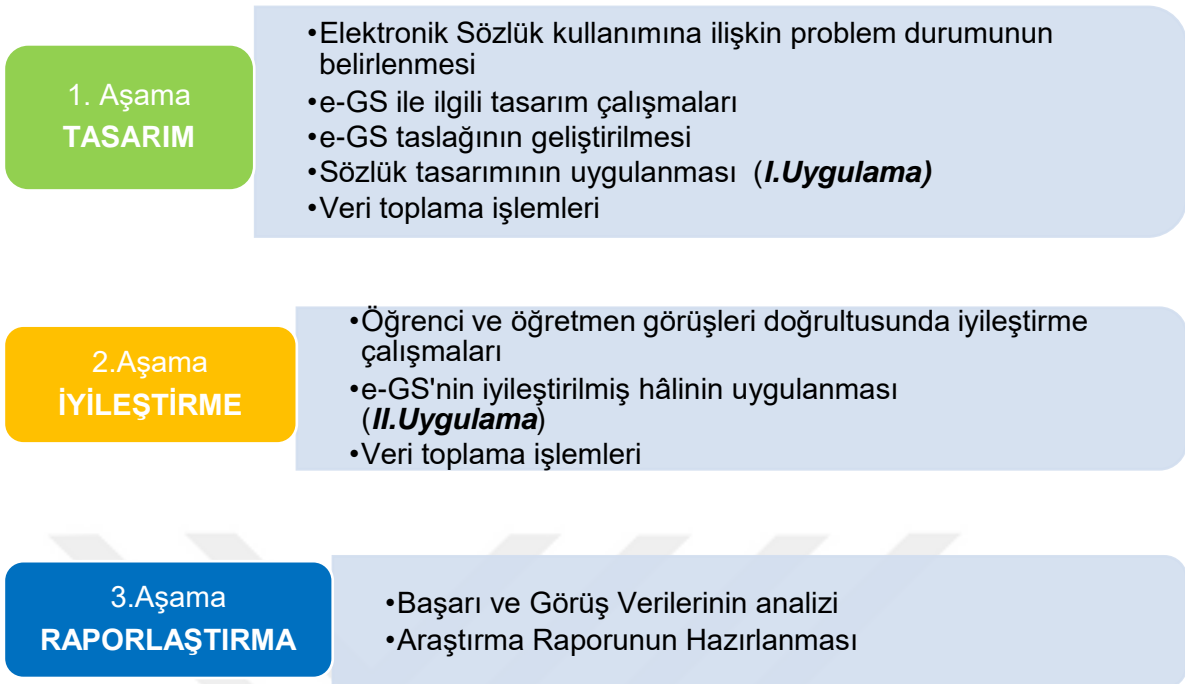
Şekil 1. TTA süreç döngüsü

Nitekim TTA ile ilgili araştırmalarda, çeşitli modeller ve aşamalar belirlenmiş olsa da, dinamik bir süreç içinde tasarımın uygulanması ve geliştirilmesi hedeflendiğinden, araştırmacı ve katılımcıların rollerinde amaca, tasarıma ve ortama bağlı olarak değişikliklerin olabileceğinden hareketle kesin bir aşama planı / süreç döngüsünden söz edilemeyeceği de açıktır. Yöntemin esneklik içeren doğası da buna izin vermemektedir. Fakat tasarım tabanlı araştırmalara yönelik Kuzu ve arkadaşları (2011) tarafından hazırlanmış genel bir uygulama planı aşağıdaki şekilde sunulabilir:

Tablo 1. Tasarım tabanlı araştırma sürecine ilişkin uygulama planı

<b>Tasarım /Geliştirme</b>	<b>1. Aşama</b>	Problemin tanımlanması ve kuramsal olarak incelenmesi
	<b>2. Aşama</b>	Var olan kuramsal prensiplere göre tasarımın taslak hâlinin geliştirilmesi
	<b>3. Aşama</b>	Tasarımın taslak hâlinin çalışma grubuna uygulanması (I. Uygulama)
<b>İyileştirme</b>	<b>4. Aşama</b>	Araştırmacı tarafından veri toplama sürecine ilişkin planlamanın yapılması ve grubun tasarımın taslak hâline ilişkin görüşlerinin alınması
	<b>5. Aşama</b>	Çalışma grubunun görüşleri doğrultusunda tasarımın geliştirilmesi
	<b>6. Aşama</b>	Geliştirilmiş/İyileştirilmiş tasarımın çalışma grubuna yeniden uygulanması (II. Uygulama) ve verilerin toplanması
<b>Değerlendirme Raporlama</b>	<b>7. Aşama</b>	Araştırma raporunun hazırlanması

Tasarım tabanlı araştırma yöntemi, yeni uygulamaların ya da yeni kuramların tasarlanabilmesi için yürütülen aşamalı bir araştırma sürecidir. Tasarlanan uygulamalar tekrar edilerek ve yeniden gözden geçirilerek iyileştirilmekte, değerlendirilmektedir (Kuzu ve diğ., 2011; Kahraman, 2015). Araştırmada tasarım tabanlı araştırma yönteminin ilkelerine uygun olarak bir e-öğrenme materyali geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada kapsamında geliştirilen e-GS ile ilgili tasarım tabanlı araştırma sürecine ilişkin süreç döngüsü aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir:



Şekil 2. Elektronik görsel sözlük geliştirme süreci

Şekil 2'de de görüldüğü üzere, e-GS'nin geliştirilme sürecinde tasarım ve iyileştirme aşamalarında tasarım geliştirilmiş, raporlaştırma kısmında ise oluşturulan görsel sözlük geliştirme senaryoları, sözcük öğretime etkisi ve katılımcı görüşleri sunulmuştur.

### 1. Aşama: Tasarım

Üç temel aşamadan oluşan araştırma sürecinin **tasarım** aşamasında; elektronik sözlük kullanımına ilişkin alanyazın taranmış, e-sözlük kullanımının sözcük öğretimi açısından problem durumu ortaya konulmuştur. Elektronik sözlük kullanımına dair örnekler uygulamalar incelenmiş, dijital ve internet ortamlarındaki kullanımlara ilişkin temel gereklilikler belirlenmiştir.

e-GS'nin tasarımında öncelikle hedef kitle ve amaç belirlenmiştir. Bu doğrultuda, sözlüğün hedef kitlesi ortaokul 5. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Sözlük taslağının geliştirilmesine kaynaklık edecek söz varlığı 5. sınıf Türkçe dersi Dünya ve Çevre teması ile sınırlandırılmıştır.

e-GS taslağı bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında uzman kişilerden destek alınarak hazırlanmıştır (EK-3). Geliştirilen taslak sözlük için Türkçe eğitimi akademisyenlerinden ve Türkçe öğretmenlerinden biçim ve içerik açısından fikir alınmıştır. Ortaokul öğrencilerine Türkçe derslerinde yardımcı e-öğrenme materyali olarak uygulanacak olan taslak sözlüğün akıllı tahta üzerinde kullanımı test edilmiştir.

Sözlük hedef kitlesi doğrultusunda, çalışma grubu Giresun Şehit Hakan Gemici Ortaokulu'ndaki 5. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Taslak sözlükte yer alacak sözcükler Türkçe dersi Dünya ve Çevre temasına ait söz varlığı unsurlarından; söz varlığı etkinliklerinde geçen ve daha önceki temalarda yer almayan sözcüklerden seçilmiştir. Sözlüğün sözcük havuzu oluşturulurken tasarım sürecini kolaylaştırmak amacıyla söz varlığı unsurları isimlerle sınırlandırılmıştır. Dünya ve Çevre temasındaki söz varlığını zenginleştirme etkinliklerindeki ve öncelikle öğretilmesi hedeflenen sözcük listeleri çıkartılmıştır. Bu kapsamda, Dünya ve Çevre temasındaki 6 metinde 1582 toplam sözcük ve 1077 farklı madde başı özelliği gösteren sözcük olduğu tespit edilmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde, temanın söz varlığı içerisinde yer alan öğretilmesi hedeflenen farklı ve temaya özgü 183 sözcük belirlenmiş ve sözlüğe madde başı olarak girilmiştir. Daha önce planladığı üzere, Türkçe dersi öğretim programından hareketle belirlenen gerçek anlam, eş anlam, zıt anlam ve eş seslilik anlam özelliklerine uygun olarak (584 sözcük) sözcük havuzu sözlüğe girilmiştir. Sözlük taslağının uygulanması için gerekli araştırma izni alınmıştır (EK 1).

e-GS tasarımı hakkında çalışma grubunda yer alan ortaokuldaki Türkçe öğretmenleri ile bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Sözlük taslağı ortaokuldaki akıllı tahtalara yüklenmiştir (EK 3). Çalışma grubuna Dünya ve Çevre temasına yönelik sözcük öğretimi ön testleri yapılmıştır. e-GS tasarımı çalışma grubundaki deneye grubu olarak belirlenen sınıflara Dünya ve Çevre teması işlenirken –söz varlığını zenginleştirme çalışmalarında- Türkçe öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Sözlük taslağının uygulamasından sonra sözcük öğretilmesine yönelik son test yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin ve derslerine giren Türkçe öğretmenlerinin sözlük taslağına ilişkin görüşleri alınmıştır.

## 2. Aşama: İyileştirme

**İyileştirme** aşamasında, e-GS'nin tasarım hâlinin uygulamasından elde edilen sözcük öğretimi başarı testi verileri, öğrenci ve öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin sözlük ile ilgili görüşleri ve sözcük öğretimi başarı bulguları doğrultusunda bazı iyileştirmelere gidilmiştir (EK 4).

e-GS'nin iyileştirilmiş hâlinin aynı seviyedeki (okul-sınıf) çalışma grubuna uygulanabilmesi için gerekli (asıl uygulama) araştırma izni alınmıştır (EK 2). İyileştirilmiş e-GS'de yer alacak sözcükler Türkçe dersi Okuma Kültürü temasına ait söz varlığı unsurlarından; söz varlığı etkinliklerinde geçen ve daha önceki temalarda yer almayan sözcüklerden seçilmiştir. Sözlüğün iyileştirilmiş hâlinin çalışma grubuna uygulanmasından önce sözcük öğretimi ön testi yapılmıştır.

Sözlüğün iyileştirilmiş hâli, çalışma grubundaki deney grubu olarak belirlenmiş 5. sınıf öğrencilerine Okuma Kültürü teması işlenirken –söz varlığını zenginleştirme çalışmalarında- Türkçe öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Daha sonra Okuma Kültürü temasına yönelik sözcük öğretimi son testi yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin ve derslerine giren Türkçe öğretmenlerinin sözlüğe ilişkin görüşleri alınmıştır. Veri analizi sonucunda, sözlük ile ilgili olumsuzluk veya eksiklik bildirilmediği için raporlaştırma aşamasına geçilmiştir.

### 3. Aşama: Raporlaştırma

Üçüncü aşama olan **Raporlaştırma**'da, e-GS uygulamasına ilişkin başarı testi sonuçları, öğrenci ve öğretmen görüşleri analiz edilmiştir.

Tasarım tabanlı araştırma sürecinin yanında sözcük öğrenme başarısı ve kullanıcı görüşlerinin tespiti için araştırmada karma (çoklu) metoda da başvurulmuştur. Diğer bir deyişle araştırmada veriler hem nicel hem nitel tekniklerle toplanmıştır. Çoklu metotlar, “eğitimde araştırılmaya gerek duyulan konuların çeşitli yönlerden değerlendirilmesine elverişlidir. Çoklu metotlar bir olayın pek çok farklı yönünü ortaya çıkardığından eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır” (Louis ve Lawrence, 1997, s. 240; Silverman, 2000, s. 50; Durukan, 2011, s. 114).

Karışık metot, hem nitel hem de nicel araştırma süreçlerinde yararlanılan veri toplama ve analiz yöntemlerinin, tek bir araştırmada genişletilerek kullanıldığı karma bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğ., 2010; Franken ve Wallen, 2006). Konuyla ilgili araştırmalarda (Altunışık ve diğ., 2004; Büyüköztürk, 2009), nitel ve nicel yöntemlerin farklı süreçlere sahip olmasına rağmen birlikte kullanıldığında araştırma açısından daha faydalı olduğu belirtilmiştir. Araştırmada çoklu metot desenlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı desende Cresswell'e göre, “araştırmacılar öncelikle nicel verileri toplarlar ve analiz ederler ve ardından bu verileri tamamlamak ve rafine edebilmek için nitel verileri toplarlar” (akt. Büyüköztürk vd., 2010, s. 266).

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulun 5. sınıf şubelerinde öğrenim gören öğrenciler deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur.

5. sınıf şubelerinden ikisi deney diğer iki şube ise kontrol grubu olarak hem tasarım aşaması hem de iyileştirme aşamasına yönelik uygulamada rastgele (random) belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırma klasik deneysel niteliktedir. “Klasik ve yarı deneysel yöntemler arasındaki en önemli fark klasik deneysel yöntemde grupların rastgele oluşturulmasıdır” (Cohen, Manion ve Morrison, 2000'den aktaran Ekiz, 2009, s. 112). Bu doğrultuda sözcük öğretimi konuları kontrol grubunda geleneksel öğretim ile, deney grubunda ise e-GS ile işlenmiştir. Çalışmada; e-GS ile sözcük öğretimi ve geleneksel

yöntem “bağımsız değişken”, öğrencilerin sözcük öğretimi başarıları ise “bağımlı değişken” durumundadır.

Araştırmada, nitel verilerin toplanmasında - öğrenci ve öğretmenlerin e-GS ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi için- ise görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

### 3.2. Araştırma Grubu

Araştırma, Giresun il merkezindeki Aksu Şehit Hakan Gemici Ortaokulu 5. sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları bu ortaokulda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda (A, B, C, D şubelerinde) öğrenim gören 74 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında (B, D, E, F şubelerinde) öğrenim gören 70 öğrenci ile 2 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. E-GS uygulaması için önce taslak sözlük 2016-2017 eğitim-öğretim yılında araştırma grubu üzerinde uygulanmış, iyileştirilmiş sözlük ise aynı ortaokulun 5. sınıflarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında tekrar uygulanmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği okulun ve katılımcıların seçiminde şu faktörler etkili olmuştur:

Türkçe dersinde sözcük öğretime yönelik bir e-öğrenme materyali olan e-GS için, uygulanabilirlik ilkesi gereğince bir sınırlama yapılarak sözcük havuzu ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki uygulama takvimine denk gelen temanın (Dünya ve Çevre ile Okuma Kültürü) sözcük hazinesi ile sınırlandırılmıştır. 5. sınıfta öğrenciler, dil becerilerini kullanabilme yeterliliğini kazanmışlar ve geliştirebilmek için ortaokulda zengin ve seçkin edebî örneklerle karşılaşmaktadırlar. Öğrenciler, ilkokul düzeyinden getirdikleri temel söz varlığı unsurları üzerine bu sınıftan itibaren edebî metinlerden hareketle yeni söz varlığı unsurları eklemeye başlamaktadırlar. Ayrıca 5. sınıf öğretim süreci, ilkokul evresinin tamamlanıp ortaokul sürecine geçiş sınıfı olarak da öğrencilerin temel eğitim etkinliklerinden sonra farklı derslerde branşlaşma ile birlikte daha sistemli bir hâl almakta ve var olan becerilerini geliştirecekleri bir özellik taşımaktadır.

Araştırmada yeni bir öğretim teknolojisinin kullanılmasına bağlı olarak uygulama yapılacak okulun alt yapı özelliklerinin yeterli olmasına önem verilmiştir. Belirlenen ortaokulda 5. sınıflarda akıllı tahta kullanımının yapılması ve öğretmenlerin akıllı tahta ve e-öğrenme yazılımlarını kullanmaya yönelik yeterlilikleri okulun seçiminde etkili olan diğer bir faktördür. Bu faktörlere bağlı olarak araştırmanın çalışma grubu, Giresun il merkezindeki ortaokullar arasından amaçlı örneklem türlerinden uygun durum örneklem türüne göre seçilmiştir. Uygun durum örnekleme zaman, maliyet ve iş gücü sınırlılıklarından dolayı kolayca araştırma yapılabilecek kişi ve grupların seçilmesine dayanır. Araştırmacı da verileri kolayca toplayacağı birey ve grupları tercih eder

(Büyüköztürk ve diğ., 2010, s. 91; Sönmez ve Alacapınar, 2011, s. 98). Araştırmanın çalışma grubundaki 5. sınıflar, deney ve kontrol grubu olarak atanırken Türkçe derslerine aynı öğretmenin girmesine ve sınıf mevcutlarının aynı veya yakın olmasına dikkat edilmiştir. Bunlara bağlı olarak araştırmanın veri toplama süreci doğrultusunda deneysel işlemler için 5. sınıf şubeleri arasından;

Tasarım (I. Uygulama) aşamasında; A (Deney I), C (Deney II) şubeleri deney grubu ve B (Kontrol I), D (Kontrol II) şubeleri ise kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır.

İyileştirme (II. Uygulama) aşamasında; D (Deney I), F (Deney II) şubeleri deney grubu ve B (Kontrol I), E (Kontrol II) şubeleri kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır. Bu ölçütlere uygun olarak Deney I ve Kontrol I ile Deney II ve Kontrol II gruplarının derslerine aynı Türkçe öğretmeni girmiş, bu şekilde öğretmenden kaynaklanan farklılıklar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. İki grupta ve aynı Türkçe öğretmenleri ile deneysel sürecin yürütülmesinde yöntemin (e-GS ile sözcük öğretimi) başarı üzerindeki etkisini daha net biçimde görmek hedeflenmiştir.

Tasarım tabanlı araştırmanın sürdürüleceği ortaokulda, yapılacak e-GS uygulamasına dair çalışma planı, Türkçe öğretmenleri ile birlikte ders ve yıllık planı aksatmayacak biçimde hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışma planına uygun olarak Giresun il Millî Eğitim Müdürlüğünden hem taslak sözlük yazılımının uygulaması hem de iyileştirilmiş e-GS yazılımının uygulaması için iki kez araştırma izni alınmıştır (EK-1,2). Araştırma grubundaki katılımcılara dair bilgiler aşağıda tabloda sunulmuştur:

Tablo 2. Araştırma grubuna ilişkin bilgiler

Grup	Cinsiyet					
	I. Uygulama / Tasarım			II. Uygulama / İyileştirme		
	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplama
Deney I	5	11	16	6	12	18
Deney II	10	8	18	10	7	17
Kontrol I	6	14	20	10	8	18
Kontrol II	8	12	20	7	10	17
			74			70



### 3.3. Verilerin Toplanması

#### 3.3.1. Veri Toplama Araçları

e-GS'nin geliştirilmesine yönelik tasarım tabanlı araştırma sürecinde, sözlük tasarımının öğrencilerin sözcükte anlam konusundaki başarıları, deneysel modele bağlı olarak, ön test ve son test olarak hazırlanan Sözcükte Anlam Başarı Testleri ile öğretmenlerin ve öğrencilerin sözlük tasarımına ilişkin düşünceleri ve önerileri ise Görüşme Formları ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri, tasarım (pilot) ve iyileştirme (asıl) uygulama aşamasında belirlenen temalara uygun olarak iki kez toplanmıştır. Bu doğrultuda iki ayrı tema ve uygulama için Sözcükte Anlam Başarı Testi geliştirilmiştir. Ancak görüşme formu her iki uygulama sürecinde de aynı şekilde çalışma grubuna uygulanmıştır.

##### 3.3.1.1. Sözcükte Anlam Başarı Testi (SABT)

Araştırma grubundaki 5. sınıf öğrencilerinin uygulama kapsamına alınan sözcükte anlam konularıyla (gerçek anlam, eş anlam, zıt anlam, eş seslilik, mecaz ve terim anlam) ilgili bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından Sözcükte Anlam Başarı Testi oluşturulmuştur. e-GS'nin geliştirilmesine dayanan tasarım tabanlı araştırma döngüsünde öğrencilere iki ayrı SABT uygulanmıştır.

**SABT I** (Dünya ve Çevre teması Tasarım Aşaması) ve **II** (Okuma Kültürü teması İyileştirme Aşaması)'nin oluşturulma sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

**1. Soru seçimi:** Testin oluşturulmasında, sözcükte anlam konusu ile ilgili geçmiş yıllarda yapılan ulusal sınavlarda (SBS, DPY, TEOG vb.) çıkmış ve alanyazında uygulanmış olan başarı testlerinde yer alan sorular belirlenmiştir. Soru şekilleri ve konulara dağılımı için çıkmış sorular örnek alınarak I. uygulamanın (tasarım aşaması) yürütüldüğü Dünya ve Çevre temasının söz varlığına yönelik sorular oluşturulmuştur. Sorular hazırlanırken tasarım sürecinde belirlenen temaya ait söz varlığı unsurları yani sözlüğün sözcük havuzu temele alınmıştır. Sorular havuzda yer alan -özellikle çalışma kitabındaki etkinliklerde geçen- ve temaya özgü olan sözcüklere yönelik olarak hazırlanmıştır. Bahsedilen işlemler sonucunda, 27 soruluk bir taslak test oluşturulmuştur.

**2. Madde analizi (güçlük ve ayırt edicilik) işlemleri:** SABT I, uygulama öncesinde pilot olarak 70 5. sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmış; güvenirlik ve geçerlilik analizleri

yapılmış, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri hesaplanmıştır. Testte yer alan soruların / maddelerin doğru yanıtlanma oranı madde güçlüğü hesaplanarak belirlenir.

“Madde güçlüğü testte yer alan her bir maddenin doğru yanıtlanma yüzdesini göstermektedir. Bu yüzde bir maddeyi doğru yanıtlayan sayısının, toplam yanıtlayıcı sayısına bölünmesiyle elde edilir ve 0.00 ile 1.00 arasında değişen değerler alabilir. Bir madde için bu değer 1’e yaklaşması maddeyi test uygulanan kişilerin çoğunun doğru yanıtlandığı ve kolay bir madde olduğu; 0’a yaklaşması da o maddeyi test uygulanan kişilerin az bir kısmının doğru yanıtlandığı ve güç bir madde olduğu şeklinde yorumlanır” (Tekin, 2000).

Testteki soru / maddeleri doğru ve yanlış cevaplayanların belirlenmesinde ayırt edicilik endeksine başvurulur.

“Ayırt edicilik endeksi -1.00 ile +1.00 arasında değişen değerler alır. İndeksin negatif değer alması, o maddeyi düşük puanlı kişilerin yanıtlandığı, sıfıra yakın değerler alması yüksek ve düşük puanlı eş sayıda kişinin maddeyi yanıtlandığı, pozitif değer alması ise o maddeyi yüksek puanlı kişilerin yanıtlandığı anlamına gelir. Bu nedenle ayırt ediciliği negatif ve sıfır civarında olan maddelerin testte hiç kullanılmaması gerekir” (Kutlu, 2004; Özçelik, 1989).

Madde güçlük endeksi 0,20’nin altında ve 0,90’ın üstünde olanlar ile ayırt edicilik endeksi 0,20’nin altında olan 3 adet soru SABT l’den çıkarılmıştır.

**3. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları:** SABT l’in sözcükte anlam kazanımları ile ilgili konuları (gerçek anlam, eş anlam, zıt anlam, eşseslilik) ölçmek için yeterli olup olmadığını belirlemek için geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

“Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi, kapsam geçerliliğidir. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır” (Büyüköztürk, 2006, s. 168). Bu amaçla, sorularla ilgili Türkçe eğitimi akademisyenlerinin (3) ve Türkçe öğretmenlerinin (5) görüşleri alınarak testin geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Türkçe eğitimi akademisyenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, soru kökünün anlaşılabilirliği ve seçeneklerinin açıklığının yeterli olmamasından dolayı 2 soru SABT l’den çıkarılmıştır.

“Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. ... Bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir” (Büyüköztürk, 2006, s. 169).

Yapılan güvenirlik analizi sonunda SABT l’in KR-20 katsayısı 0,83 bulunmuştur. Güvenirlik analizinde, SABT l’in güvenirlik katsayısını düşüren (*Kuder Richardson* formülü katsayısı 0,83’ün altında olan) 2 soru SABT l’den çıkarılmıştır.

SABT l’e alınan soruların hangi konulara yönelik olduğu, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri Tablo 3’te dikkatlere sunulmuştur:

Tablo 3. SABT I sorularının konuları, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri

Soru	Konu	Pj	r	Soru	Konu	Pj	r
1	Karşıt/Zıt anlam	0,66	0,64	11	Eş anlam	0,43	0,28
2	Eş anlam	0,81	0,30	12	Eş-Zıt anlam	0,72	0,64
3	Eş anlam	0,62	0,32	13	Gerçek anlam	0,48	0,58
4	Gerçek anlam	0,56	0,72	14	Eş anlam	0,55	0,56
5	Eş anlam	0,83	0,36	15	Karşıt/zıt anlam	0,59	0,47
6	Eş anlam	0,60	0,40	16	Eş Sesli-Sesteşlik	0,53	0,60
7	Gerçek anlam	0,76	0,28	17	Gerçek anlam	0,38	0,46
8	Karşıt/Zıt anlam	0,35	0,48	18	Gerçek anlam	0,36	0,29
9	Eş anlam	0,48	0,34	19	Eş anlam	0,74	0,40
10	Karşıt/Zıt anlam	0,43	0,38	20	Eş anlam	0,43	0,62

Bu işlemlerin ardından SABT I'de 20 soru kalmıştır. 5. sınıf öğrencilerinin tabii tutulduğu merkezî sınavdaki Türkçe soru sayısı göz önünde bulundurulduğunda 20 soruluk başarı testi yeterli görülmüştür. SABT I'in ortalama güçlük endeksi (p) 0,56; ortalama ayırt edicilik endeksi (r) ise 0,45 olarak hesaplanmıştır. Testte ikiden fazla aynı şıkkın art arda gelmemesine özen gösterilmiştir. Elde edilen madde analizi değerleri, SABT I'in uygulama için kullanılabilir olduğunu göstermektedir (EK 5). Ön ve son test uygulamalarında Sözcükte Anlam Başarı Testi I'deki her bir soru 5 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

**SABT II** (Okuma Kültürü teması İyileştirme Aşaması)'nin oluşturulma sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

**1. Soru seçimi:** Testin oluşturulmasında, sözcükte anlam konusu ile ilgili geçmiş yıllarda yapılan ulusal sınavlarda (SBS, DPY, TEOG vb.) çıkmış ve alanyazında uygulanmış olan başarı testlerinde yer alan sorular belirlenmiştir. Soru şekilleri ve konulara dağılımı için çıkmış sorular örnek alınarak asıl (iyileştirme aşaması) uygulamanın yürütüldüğü Okuma Kültürü temasının söz varlığına yönelik sorular oluşturulmuştur. Sorular hazırlanırken temaya ait söz varlığı unsurları yani sözlüğün sözcük havuzu temele alınmıştır. Sorular havuzda yer alan -özellikle çalışma kitabındaki etkinliklerde geçen- ve temaya özgü olan sözcüklere yönelik olarak hazırlanmıştır. Bahsedilen işlemler sonucunda, 29 soruluk bir taslak test oluşturulmuştur.

**2. Madde analizi (güçlük ve ayırt edicilik) işlemleri:** SABT II, veri toplaması sürecinde kullanılmadan önce pilot olarak 50 5. sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmış; güvenirlik ve geçerlilik analizleri yapılmış, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri hesaplanmıştır.

Madde güçlük endeksi 0,20'nin altında ve 0,90'ın üstünde olanlar ile ayırt edicilik endeksi 0,20'nin altında olan 2 adet soru SABT II'den çıkarılmıştır.

**3. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları:** SABT II'in sözcükte anlam kazanımları ile ilgili konuları (gerçek, eş, zıt, eş seslilik, mecaz, terim anlam) ölçmek için yeterli olup olmadığını belirlemek için geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu amaçla, sorularla ilgili Türkçe eğitimi akademisyenlerinin (4) ve Türkçe öğretmenlerinin (4) görüşleri alınarak testin geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Türkçe eğitimi akademisyenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, konu / kazanımlara dağılımının sağlanması, soru kök ve seçeneklerinin açık olmamasından dolayı 1 soru SABT II'den çıkarılmıştır.

"Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. ... Bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir" (Büyüköztürk, 2006:169).

Yapılan güvenirlik analizi sonunda SABT II'nin KR-20 katsayısı 0,80 bulunmuştur. Güvenirlik analizinde, SABT II'nin güvenirlik katsayısını düşüren (*Kuder Richardson* formülü katsayısı 0,80'in altında olan) 1 soru SABT II'den çıkarılmıştır.

**SABT II'**ye alınan soruların hangi konulara yönelik olduğu, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri Tablo 4'te dikkatlere sunulmuştur:

Tablo 4. SABT II sorularının konuları, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri

Soru	Konu	Pj	r	Soru	Konu	Pj	r
1	Zıt anlam- Sesteşlik	0,52	0,34	14	Terim anlam	0,52	0,65
2	Eş anlam	0,68	0,42	15	Mecaz anlam- Sesteşlik	0,72	0,37
3	Eş anlam	0,56	0,37	16	Eş anlam	0,53	0,72
4	Gerçek anlam	0,55	0,44	17	Gerçek anlam	0,32	0,28
5	Gerçek anlam	0,55	0,29	18	Gerçek ve Eş anlam	0,32	0,54
6	Eş anlam	0,51	0,47	19	Eş anlam	0,57	0,60
7	Eş anlam	0,84	0,35	20	Eş anlam	0,45	0,31

Tablo 4'ün devamı

8	Gerçek anlam	0,36	0,49	21	Terim anlam	0,64	0,30
9	Karşıt/Zıt anlam	0,81	0,38	22	Gerçek anlam	0,43	0,47
10	Eş anlam	0,40	0,41	23	Gerçek anlam	0,56	0,53
11	Karşıt/Zıt anlam	0,54	0,62	24	Mecaz anlam	0,52	0,39
12	Eş anlam	0,60	0,65	25	Karşıt/Zıt anlam	0,55	0,40
13	Eş ve Zıt anlam	0,61	0,70				

Bu işlemlerin ardından SABT II'de 25 soru kalmıştır. Tasarım uygulaması sonrasında elde edilen öğretmen görüşleri doğrultusunda mecaz ve terim anlam ilişkileri de sözlük tasarımına dâhil edilmiştir. Bu değişikliği hesaba katarak başarı testinin – I. uygulamadaki 20 soru olan- soru sayısında artışa gidilmiştir. SABT II'nin ortalama güçlük endeksi (p) 0,54; ortalama ayırt edicilik endeksi (r) ise 0,48 olarak hesaplanmıştır. Testte ikiden fazla aynı şıkkın art arda gelmemesine özen gösterilmiştir. Elde edilen madde analizi değerleri, SABT II'nin uygulama için kullanılabilir olduğunu göstermektedir (EK 6). Ön ve son test uygulamalarında, Sözcükte Anlam Başarı Testi II testindeki her bir soru 4 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

### 3.3.1.2. Görüşme Formları

Araştırmada, e-GS tasarımı ile ilgili öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri önemli yer tutmaktadır. Katılımcı olarak öğrenci ve öğretmenlerin sözlük tasarımı ile ilgili görüşleri doğrultusunda iyileştirmeler ve geliştirmeler yapılmıştır. Bu nedenle araştırma sürecinde tasarım aşaması (I. Uygulama) ve iyileştirme aşaması (II. Uygulama) aşamalarında e-GS'nin deneysel işlem sürecinde kullanılmasından sonra deney grubundaki öğrencilerin ve Türkçe dersine giren öğretmenlerin sözlük ile ilgili düşünceleri, önerileri ve beğenileri görüşme formları ile toplanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından ilgili alanyazından hareketle hazırlanan iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

**Öğrenci Görüşme Formu:** e-GS tasarımına yönelik araştırma grubundaki 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulmadan önce literatür taranmış, benzer ölçme araçları incelenerek 4 soruluk bir form taslak hâlde oluşturulmuştur.

Taslak form, Türkçe eğitimi akademisyenleri (2) tarafından dil ve anlatım, kapsam geçerliği açısından incelenmiştir. Ardından form, bir eğitim bilimleri uzmanınca gözden geçirilmiştir. Kapsam ve uygulama açısından hazırlanan görüşme formu 20 öğrenci üzerinde ön uygulaması yapılmıştır. Kapsam ve uygulama açısından hazırlanan “*Elektronik Görsel Sözlük İle İlgili Öğrenci Görüşme Formu*” 4 açık uçlu soru ile yapılandırılmıştır (EK 7). Görüşme formu e-GS tasarımının kullanıldığı deney grubundaki sınıflarda öğrenim gören 5.sınıf öğrencilerine tasarım ve iyileştirme uygulama sonrasında elden ulaştırılmış ve görüşleri alınmıştır.

**Öğretmen Görüşme Formu:** e-GS tasarımına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulmadan önce literatür taranmış, benzer ölçme araçları incelenerek 4 soruluk bir form taslak hâlde oluşturulmuştur.

Taslak form, Türkçe eğitimi akademisyenleri (2) tarafından dil ve anlatım, kapsam geçerliği açısından incelenmiş birtakım düzenlemelere gidilmiştir. Ardından, bir eğitim bilimleri uzmanınca gözden geçirilmiştir. Kapsam ve uygulama açısından hazırlanan görüşme formunun 4 Türkçe öğretmeni üzerinde ön uygulaması yapılmıştır. Öğretmenlerin sorulara ilişkin cevapları ve önerileri alınmış, soru ifadelerinde kısaltmaya gidilmesine karar verilmiştir. Uygulama için son şekli verilen “*Elektronik Görsel Sözlük İle İlgili Öğretmen Görüşme Formu*” 4 açık uçlu soru ile yapılandırılmıştır (EK 8). Görüşme formu, e-GS tasarımını dersinde kullanan ve deney grubunda derse giren Türkçe öğretmenlerine tasarım ve iyileştirme uygulama sonrasında elden ulaştırılmış ve görüşleri alınmıştır.

### 3.3.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel verileri, Sözcükte Anlam Başarı Testi I-II ile, nitel verileri ise Öğretmen ve Öğrenci Görüşme formları ile toplanmıştır. Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması ile elde edilen verilerin güvenilirliğini artırma ve bilginin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, nicel verilerle birlikte nitel verilere başvurulmasının sebebi tasarım tabanlı araştırma sürecinin doğasında yer alan elektronik materyalin tasarım sürecine kullanıcıların deneyim, beklenti ve önerilerini dâhil etmektir. Bu sayede, sözlük tasarımının geliştirilmesinde kullanıcıların kullanım tecrübeleri dikkate alınmış, iyileştirme sürecinde pratik bilgiler temele alınmıştır.

Araştırmada e-GS tasarımı ile birlikte, tasarımın 5. sınıf öğrencilerinin sözcükte anlam konusundaki başarılarına etkisini belirlemek de amaçlanmıştır. Bu amaç

doğrultusunda çalışma grubu deney ve kontrol grubu olarak rastgele gruplandırılmıştır. Yukarıda izah edildiği üzere deney gruplarında sözcük öğretimi çalışmaları e-GS kullanılarak, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim ile sürdürülmüştür. Her iki grupta (*kontrol ve deney*) da dersler dersin Türkçe öğretmeni tarafından yürütülmüştür.

Kontrol ve deney gruplarında Türkçe dersi için dersin öğretmeni tarafından izlenen yıllık planlar esas alınmıştır. Böylece grupların başarıları üzerinde, kullanılan yöntem (geleneksel ve e-GS ile öğretim) dışında farklı değişkenlerin etkili olması engellenmeye çalışılmıştır.

e-GS hakkında deney grubunda derse giren Türkçe öğretmenlerine bilgi verilmiş, uygulama sürecinde karşılaştıkları durumlar için de haberleşme araçları ile bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Deney grubunda, e-GS söz varlığını zenginleştirme etkinlikleri işlenirken ve ayrıca derste ihtiyaç duyulduğunda akıllı tahta üzerinden kullanılmıştır. Sözlük, ders planına uygun biçimde metin işleme, etkinlik çözümü ve diğer çalışmalarda öğretmen tarafından bir öğretim materyali olarak sürece sokulmuştur. Bu şekilde uygulama sürecinin belli bir program dâhilinde ve sorunsuz yürütülmesi amaçlanmıştır.

5. sınıf öğrencilerine yönelik bir elektronik sözlük geliştirmeyi amaçlayan araştırmada veri toplama süreci, tasarım ve iyileştirme uygulaması şeklinde iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci evresini oluşturan tasarım aşaması belirtilen koşullarda, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda Dünya ve Çevre teması işlenirken (Nisan ve Mayıs ayı içerisinde) 5 haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci evresi olan iyileştirme aşaması ise, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Okuma Kültürü teması işlenirken (Şubat ve Nisan ayı içerisinde) 6 hafta boyunca sürmüştür. Araştırmanın veri toplama sürecine ilişkin işlemler Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Araştırmanın veri toplama süreci

Grup	Ön Test	Süreç	Son Test
Deney	1.Sözcükte Anlam Başarı Testi I-II	e-GS ile Öğretim	1.Sözcükte Anlam Başarı Testi I-II 2.Öğretmen Görüşme Formu 3.Öğrenci Görüşme Formu
Kontrol	1.Sözcükte Anlam Başarı Testi I-II	Geleneksel Öğretim	1.Sözcükte Anlam Başarı Testi I-II

**Kontrol gruplarında;** uygulama öncesinde Sözcükte Anlama Başarı Testi ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama sürecinde, söz varlığını zenginleştirme çalışmaları ve sözcükte anlam konusu dersin öğretmeni tarafından yıllık plana uygun biçimde geleneksel öğretim ile gerçekleştirilmiştir. Geleneksel öğretim “öğretmen merkezli, öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarma sürecini içeren ve sözlü anlatıma ağırlık veren yöntem” olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2004, s. 72). Bu doğrultuda, kontrol grubunda öğretmen sözcük öğretimi çalışmalarını ve sözcükte anlam konusunu ders kitabından yararlanarak, anlatım, soru-cevap yöntemi ile öğrencilere aktarmıştır. Ayrıca, ders kitabındaki etkinlikler de öğrencilere çözdürülmüştür. Uygulama sonunda, Sözcükte Anlam Başarı Testi öğrencilere uygulanmış ve öğrencilerin sözcükte anlam konusuna dair başarıları belirlenmeye çalışılmıştır.

**Deney gruplarında** uygulama öncesinde; e-GS hakkında deney grubunda derse girecek Türkçe öğretmenlerine bilgi verilmiştir. Sözcükte Anlam Başarı Testi öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sürecinde; sözcükte anlam konuları ve söz varlığını zenginleştirme çalışmaları işlenirken e-GS akıllı tahta aracılığıyla kullanılmıştır. Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerine ve söz varlığını zenginleştirme etkinliklerine yönelik çalışmalarda sözlük bir öğretim materyali olarak devreye sokulmuştur. e-GS üzerinde her bir sözcüğün sözlük anlamı ile birlikte eş, zıt, mecaz, terim anlamlısı ve eşseslisi bir kavram ağı şeklinde görsel olarak sunulmuştur. Ayrıca her bir sözcük için açıklama ve



örnek kullanımlara da yer verilmiştir. Sözlük üzerinde aranan sözcükler anlam ilişkileri ile görülmekte olduğundan öğretmenler sözcükte anlam konusuna dair bilgileri ve uygulama ilkelerini sezdirerek öğrencilere sunabilmiştir. Elektronik sözlüğün kullanılmasında, öğretmenler bizzat anlamı bilinmeyen sözcükleri arama kutucuğundan bulup öğrencilere gösterebildiği gibi, öğrenciler de sözlük üzerinde bulunan arama kutucuğundan veya sözcük havuzundan aradıkları sözcükleri bulabilmişlerdir. Öğrenciler sözlük ile sözcüklerin gerçek, eş, zıt, terim, mecaz, sesteş kullanımlarını aynı anda görmüşler böylece yeni sözcükleri kolay, somut ve anlam ilişkilerini kurarak sözcük hazinelerine yerleştirmişlerdir. Uygulama sonunda; Sözcükte Anlam başarı Testi öğrencilere uygulanmış, öğrencilerin sözcükte anlam konusundaki başarılarına dair değişim belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla beraber, deney grubundaki öğrencilere ve öğretmenlere e-GS ile ilgili görüşme formları doldurtulmuştur. Görüşme formu aracılığıyla sözlük ile ilgili öğrenci ve öğretmenlerin görüş ve önerilerinin belirlenmesi, bu şekilde sözlük tasarımının iyileştirilmesi için verilere ulaşılması hedeflenmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplandığından verilerin çözümlenmesinde nicel ve nitel teknikler bir arada kullanılmıştır. Sözcükte Anlam Başarı Testi ile toplanan veriler nicel tekniklerle; Öğretmen Görüşme Formu ve Öğrenci Görüşme Formu ile toplanan veriler ise nitel tekniklerle analiz edilmiştir.

Kontrol ve deney grupları arasında sözcük öğretimi başarısı açısından fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla hangi istatistiklerin kullanılacağını belirlemek için SPSS 16 programında elde edilen verilerin dağılımının normalliği incelenmiştir. “Grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testleri veri dağılımının normalliği için kullanılır. ... Analizde p değerinin 0,05’ten küçük olması verilerin normal dağılım sergilemediğini göstermektedir” (Büyüköztürk, 2006: 42). Çalışma gruplarındaki öğrenci sayısı tasarım aşamasında (*Kontrol: 40; Deney: 34*) iyileştirme aşamasında (*Kontrol: 35; Deney: 35*) bu sınırın üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Verilerin normalliğine ilişkin test sonucu Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6. Normallik test verileri

Kolmogorov-Smirnov			
Grup	Değer	sd	p
SABT I Ön Test	0,162	74	0,004
SABT II Ön Test	0,112	70	0,029

Tablo 6'daki Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle araştırmada parametrik olmayan (non-parametrik) istatistikler kullanılmıştır.

Araştırmada, kontrol ve deney gruplarının SABT ön ve son testleri arasındaki ilişki *Mann Whitney U* testi ile; ön test – son test karşılaştırmaları *Wilcoxon Z* testi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, anlamlılık düzeyi ( $p$ ) 0,05 olarak belirlenmiştir.

e-GS ile ilgili görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır" (Yıldırım ve Şimsek, 2005, s. 227). Görüşme formu verileri, araştırmacı ile birlikte bir akademisyen, uzman ve öğrencilerin dersine giren Türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilmiş ve sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırmalar karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıkları belirlenmiştir. Görüşme verileri analiz edilirken, araştırmacılar ve diğer uzmanlar arasında görüş birliğinin sağlanmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularının sunumunda deney grubu öğrencileri D1, D2, D3...; Türkçe öğretmenleri ise Ö1 ve Ö2 şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerden yapılan alıntılarda yazım, noktalama ve anlatım bozukluğu yönlerinden herhangi bir düzeltme yapılmamış, öğrenci ifadeleri olduğu gibi aktarılmıştır.

## 4. BULGULAR

Elektronik Görsel Sözlük'ün **tasarım** ve **iyileştirme** döngüsüne dair işlemler aşağıda açıklanmıştır. Araştırma sürecinde ulaşılan nicel ve nitel veriler de "Yöntem" kısmında açıklanan tekniklerle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular alt problemler göz önünde bulundurularak aşağıda sunulmuştur.

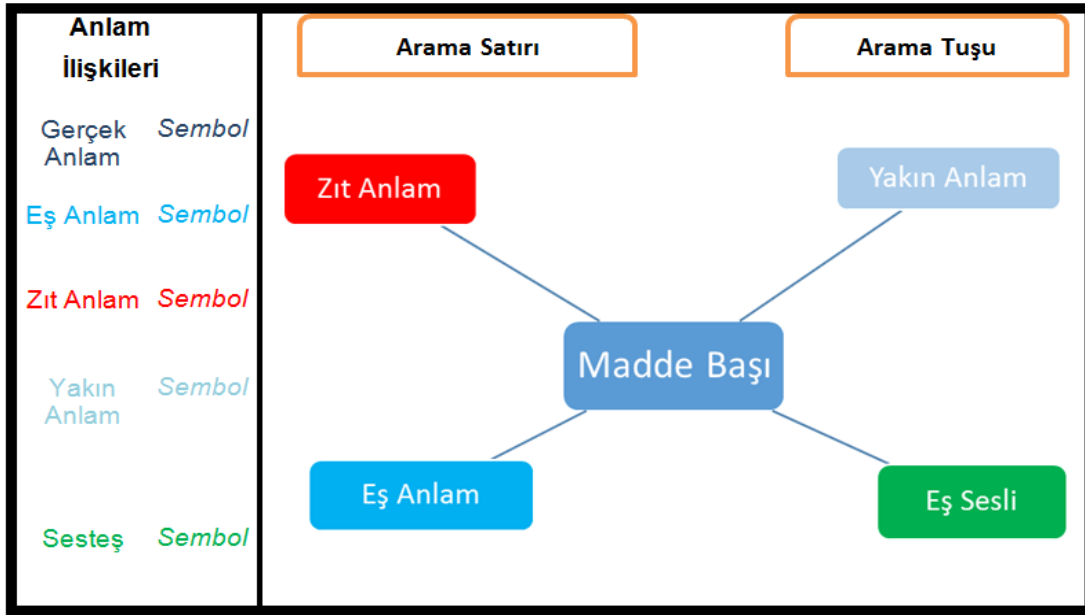
### 4.1. Elektronik Görsel Sözlük'ün Tasarım Aşamasına İlişkin Bulgular

#### 4.1.1. Elektronik Görsel Sözlük Tasarımı

e-GS'nin tasarımı sürecinde temel alınan ilkeler ve özellikler;

- 1) Sözlük maddelerinin (TÖP doğrultusunda) sözcükte anlam konusuna (gerçek anlam, eş anlam, zıt anlam, eş seslilik) göre düzenlenmesi
- 2) Sözcükler arası anlam ilişkilerinin kavram ağı tekniğiyle görselleştirilmesi
- 3) İsimlerin madde başı olarak alınması
- 4) Sözlüğün akıllı tahta üzerinden kullanılabilmesi
- 5) Sözcüklerin anlamı ve yazımında TDK Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzunun esas alınması
- 6) Sözcüklerin cümle içinde kullanımının örneklendirilmesi
- 7) Sözcüklerin anlamı ve açıklamaları için baloncuklarının oluşturulması
- 8) 183 madde başı ve anlam ilişkisi bulunan sözcüklerin (toplam 584) sözlüğe girilmesi
- 9) e-GS için Türkçe eğitimi uzmanlarından ve öğretmenlerden görüş alınarak senaryo oluşturulması şeklinde belirlenmiştir.

e-GS tasarımı için belirlenen ilkelere göre önce bir görsel senaryo hazırlanmıştır:



Şekil 3. Sözlük tasarım senaryosu

Sözlük tasarımı için hazırlanan senaryoda anlam ilişkileri ile renk eşleştirmelerinde, renklerin psikolojik etkileri ve günlük yaşamda çağrıştırdığı anlamlar (trafik lambaları) da dikkate alınmıştır. Buna göre madde başı olan sözcük önem ve ciddiyeti temsil eden mavi renk ile; eş ve yakın anlam maviye yakın renklerle; zıt anlam tehlike ve durma bildiren kırmızı ile; eş seslilik ise denge-eşitlik anlamı veren yeşil renk ile görselleştirilmiştir.

e-GS için hazırlanan senaryo üzerinden bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında uzman kişilerden destek alınmıştır. Sözlük yazılımının geliştirilmesinde *Visual Studio* programı kullanılmış, programlama dili ise *C#*'dir. Bu doğrultuda e-GS aşağıdaki şekilde tasarlanmıştır:



Şekil 4. Sözlük taslağı görüntüsü



Şekil 5. Sözlük tasarım aşaması görüntüsü

Şekil 6.Sözlük tasarımı veri giriş sayfası görüntüsü

e-GS tasarımı, örnekleme yer alan öğrencilere Türkçe öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Sözlük tasarımının sözcük öğrenme başarısı üzerindeki etkisi ölçülmüştür. Ayrıca, çalışma grubundaki öğrencilerin ve derslerine giren Türkçe öğretmenlerinin sözlük taslağına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Öğrenci ve öğretmenlerin e-GS tasarımına ilişkin görüşleri içerik analizi ile; sözcükte anlam konusundaki başarı verileri ise non-parametrik istatistik tekniklere dayanan veri analizi ile çözümlenerek aşağıda gösterilmiştir:

#### 4.1.2. Sözlüğün Tasarım Hâline Yönelik Görüşlerle İlgili Bulgular

##### 4.1.2.1.Öğrenci Görüşleri İle İlgili Bulgular

E-GS taslağının tasarım hâlinin uygulamasına katılan deney grubundaki öğrencilerin görüşlerini tespit edebilmek amacıyla son test aşamasında, öğrencilere dört açık uçlu soru içeren bir görüşme formu sunulmuştur. Bu bölümde; açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, sorular göz önünde bulundurularak temalandırılmıştır:

##### 4.1.2.1.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgular

Birinci soruda; öğrencilerin sözlük taslağı ile yeni sözcükler öğrenmeye dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere “*Elektronik Görsel Sözlük yeni sözcükleri öğrenmenizi sağladı mı?*” sorusu yöneltilmiş, elde edilen cevaplar Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7. Birinci soruya öğrencilerin verdiği cevaplar

Katılımcılar	f	İfade edilen görüş
D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D15, D16, D17, D18, D19, D20, D21, D22, D23, D24, D25, D26, D27, D28, D29, D31, D32, D33, D34	32 (%94,1)	Evet, sağladı.
D14, D30	2 (%5,9)	Hayır, sağlamadı.
	34	

Tablo 7'deki birinci soru ile ilgili öğrenci cevapları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin tamamına yakınının (% 94,1) e-GS tasarımının yeni sözcükler öğrenmelerini sağladığına inandığı görülmektedir. Buna karşın deney grubundaki 2 öğrencinin bu soruya Hayır cevabını verdiği belirlenmiştir. Hayır cevabını veren öğrencilerden D14'ün sözcük sayısını az bulduğu; D30'un ise derste karşılaştığı anlamını bilmediği bazı sözcükleri bulamadığı için bu yönde görüş bildirdiğine görüşme formlarından ulaşılmıştır.

#### 4.1.2.1.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgular

İkinci soruda; öğrencilerin sözlük tasarımının hangi özelliklerini beğendiklerine dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere "*Elektronik Görsel Sözlük*'ün hangi özelliklerini beğendiniz?" sorusu yöneltilmiş, elde edilen cevaplar Tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 8. İkinci soruya öğrencilerin verdiği cevaplar

Katılımcılar	f	Tema	İfade edilen görüş / kod
D1, D9, D12, D19, D25	5	Anlam ilişkileri	(D1) Eş ve zıt anlamı bir arada göstermesi (D9) Kelimenin eş ve zıt anlamlısını gösterdi özelliğini beğendim. (D12) Sözcüğün diğer anlamlarını bulma (D19) Sözcüğün eşanlamlısını, zıt anlamlısını göstermesi (D25) Sözcüklerin eş ve zıt olanlarını göstermesi

Tablo 8'in devamı

D15, D5, D22, D24, D34	5	Elektronik / teknolojik olma	(D5) Elektronik olarak sözcükleri göstermesi (D15) Akıllı tahtadan kullanılabilmesini (D22) Elektronik olması (D24) Direk yanıp gelmesini ve arka planını (D34) Bilgisayarlı olması
D3, D10, D13, D16	4	Görsellik	(D3) Görsel cümleler yazıyoruz kendimizi de geliştiriyoruz. (D10) Sözcükleri renkli şekillerle göstermesini (D13) Resimli olmasını. (D16) Farklı renklerin kullanımı
D2, D21, D7, D11, D14, D20	6	Bilinmeyen / yeni sözcükleri içermeye	(D2) Bilmediğimiz sözcükleri bize açıkladı. (D7) Bilmediğimiz kelimelerin anlamını öğrenmesini (D11) Bilmediğimiz sözcükleri öğrenmemizi sağladı. (D14) Yeni sözcükler öğrenmemizi sağladığı yönünü (D20) Bilgili olmasını bize yardım etmesini. (D21) Bize yeni kelimeler öğretmesini
D26, D28, D33	3	Açıklama ve örnek içermeye	(D26) Kelimeleri gösterip anlamını da göstermesi (D28) Anlamı da göstermesi (D33) Sözcüklerin anlamı ve cümleleri beraber göstermesi
D6, D30, D32	3	Hız ve kolaylık	(D6) Hızlı biçimde sözcükleri görme (D30) Hemen aradığımızı bulmamız. (D32) Kolayca sözcüklere bakmak
D4, D8, D17, D18, D23, D27, D29, D31,	8	Evet, beğendim	(D4) Evet beğendim (D8) Çok güzel (D17) Evet, Türkçe dersinde güzel sözcükler öğrendim. (D18) Evet, Türkçe sözcüklerin özelliklerini öğrendim. (D23) Evet, beğendim.



Tablo 8'in devamı

	(D27)Beğendim çok güzel oldu. (D29) Beğendim. (D31) Evet, hoşuma gitti.
34	

Tablo 8'deki ikinci soru ile ilgili öğrenci cevapları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin 8 (%23,5)'inin e-GS tasarımını bir özellik belirtmeksizin beğendiğini ifade ettiği görülmektedir. Bununla birlikte, 5 (%14,7)'inin tasarımın sözcükleri anlam ilişkileri ile birlikte vermesini; 6 (%17,6)'sının ise yeni ve bilmedikleri sözcükleri öğretmesini; 3 (% 8,8)'ünün sözcüklerin anlam ve örnek kullanımlarını göstermesini ve diğer 3 (% 8,8)'ünün aradıkları sözcüklere kolay ve hızlı ulaşmalarını sağlamasını beğendikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin 5 (%14,7)'inin elektronik-bilgisayar destekli olmasını; 4 (%11,8)'ünün görsel, resim ve şekil içermesini beğendiği de ulaşılan bulgular arasındadır.

#### 4.1.2.1.3. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgular

Üçüncü soruda; öğrencilerin sözlük tasarımının Türkçe dersinde kullanılmasına dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere “*Elektronik Görsel Sözlük'ün Türkçe derslerinde kullanılmasını ister misiniz?*” sorusu yöneltilmiş, elde edilen cevaplar Tablo 9'da gösterilmiştir:

Tablo 9. Üçüncü soruya öğrencilerin verdiği cevaplar

Katılımcılar	f	İfade edilen görüş
D1, D2, D3, D4, D5, D6, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D15, D16, D17, D18, D19, D20, D22, D23, D24, D26, D27, D29, D30, D31, D32, D34	28	Evet
D7, D14, D21, D33	4	Hayır
D25, D28	2	(D25) İsterim ama gelişmiş olsa daha güzel olur. (D28) Daha renkli olarak kullanılсын.
	34	

Tablo 9'daki üçüncü soru ile ilgili öğrenci cevapları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin 28 (%82,4)'ünün e-GS tasarımının Türkçe derslerinde kullanılmasını istediği görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin 2 (% 5,9)'sinin sözlüğün kullanılmasını geliştirilmesi koşuluyla istediği ve 4 (%11,8)'ünün ise sözlüğün kullanılmasını istemediği ulaşılan bulgular arasındadır.

#### 4.1.2.1.4. Dördüncü Soruya İlişkin Bulgular

Dördüncü soruda; öğrencilerin sözlük tasarımının değişmesini istedikleri özelliklerin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere “*Elektronik Görsel Sözlük'te değişmesini istediğiniz özellikler var mı? Varsa nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş, elde edilen cevaplar Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10. Dördüncü soruya öğrencilerin verdiği cevaplar

Katılımcılar	f	İfade edilen görüş
D1, D7, D9, D13, D14, D15, D21, D22, D24, D25, D27, D30	12	(D1) Var. Daha fazla sözcük olması. (D7) Sözcüklerin bir listesi konulsa kolay olur (D9) Tüm kelimelerin olmasını isterdim ama böyle de güzel. (D13) Tıklayınca sözcükler seslendirilebilir (D14) Adı gibi her sözcüğün resminin olmasını isterim. (D15) Var, sesli görüntülü olsa sevinirim. (D21) Klavye ile sözcükler aransın (D22) Kuş yerine insan eklenebilir ve elinde kitap olabilir. (D24) Var. Baykuşun bizim istediğimiz cümleyi gidip bulup kendi okumasını isterim. (D25) Artık seçip de değil bir aradığımızda hepsi çıksın. (D27) İçinde resim olsun ama sayfa karışık olmasın. (D30) Büyütülmeli
D2, D3, D4, D5, D6, D8, D10, D11, D12, D16, D17, D18, D19, D20, D23, D26, D27, D29, D31, D32, D33, D34	22	Hayır, Yok, Gayet güzel, Böyle iyi.
	34	

Tablo 10'daki dördüncü soru ile ilgili öğrenci cevapları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin 22 (%64,7)'sinin e-GS tasarımını bu şekliyle kullanılabilir bulduğu ve değişiklik istemediği görülmektedir. Buna karşın, öğrencilerin 12 (%35,3)'sinin ise sözlük tasarımında bazı değişikliklerin yapılmasını istediği belirlenmiştir. Değişiklik isteyen öğrencilerden D1 ve D9 daha fazla sözcük olmasını; D13, D14, D15, D22, D27'nin sözlük tasarımında görsel ve işitsel açıdan değişiklikler (seslendirme, resim ekleme gibi) olmasını; D7, D24, D25'in sözcüklerin daha kolay bulunmasını (sözcük havuzu, listesi ile); D30'un tasarımın ebatlarının büyütülmesini istediği tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin görüşleri, e-GS tasarımına yönelik sürecin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Zira öğrencilerin taslak sözlük tasarımı ile ilgili sunduğu öneriler, iyileştirme aşamasında uygulanabilirlik açısından değerlendirilmiş, sözlükte çeşitli değişikliklere gidilmiştir.

#### **4.1.2.2. Öğretmen Görüşleri İle İlgili Bulgular**

e-GS'nin tasarım hâlinin uygulamasında deney grubunun Türkçe dersine giren 2 öğretmenin tasarıma ilişkin görüşlerini tespit edebilmek amacıyla son test aşamasında, öğretmenlere dört açık uçlu soru içeren bir görüşme formu sunulmuştur. Bu bölümde; açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, sorular göz önünde bulundurularak temalandırılmıştır:

##### **4.1.2.2.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgular**

Birinci soruda; Türkçe öğretmenlerinin sözlüğün öğrencilere yeni sözcükler öğretme yönüne dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere "*Elektronik Görsel Sözlük öğrencilerinizin yeni sözcükleri öğrenmelerini kolaylaştırdı mı?*" sorusu yöneltilmiş, elde edilen cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Deney gruplarında derse giren öğretmenlerden Ö1 birinci soru ile ilgili olarak; "Evet, öğrencilerin yeni sözcükleri öğrenmesine katkı sağladı.", Ö2 ise "Evet, uygulama daha uzun sürebilirdi" cevabını vermiştir.

##### **4.1.2.2.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgular**

İkinci soruda; Türkçe öğretmenlerinin sözlüğün öğrencilerce hangi açılardan beğenildiğine dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere "*Elektronik Görsel Sözlük hangi açılardan öğrenciler tarafından beğenildi?*" sorusu yöneltilmiş, elde edilen cevaplar aşağıda sunulmuştur:

İkinci soru ile ilgili olarak; Ö1 “Sözcüğün anlamlıyla birlikte eş ve zıt anlamlarına aynı anda ulaşması, sözcüğün kavram alanını görmesi öğrencilerin hoşuna gitti. Sözcüğün ekrana girdikten sonra eş ve zıt anlamlarının belli bir süre ve sırayla çıkması öğrenciye tahmin imkânı da sunmaktadır.” cevabını vermiştir. Ö2 ise “Öğrenci kendi yaparak sonuca ulaştığı için daha verimli oldu.” şeklinde cevap vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle; e-GS tasarımında sözcüğün eş ve zıt anlam ilişkileri ile birlikte belirli bir düzen ve sıra içerisinde sunulmasının ve öğrencilerin aktif katılımında etkili olduğu söylenebilir.

#### 4.1.2.2.3. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgular

Üçüncü soruda; Türkçe öğretmenlerinin sözlüğün üstün ve faydalı yanlarına dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere “Elektronik Görsel Sözlük’ün üstün ve faydalı özellikleri sizce nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, elde edilen cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Üçüncü soru ile ilgili olarak; Ö1 “Öğrencinin az bir çabayla sözcüğün eş ve zıt anlamını öğrenmesi, örnek cümlelerle bağlam içinde sözcüğü görmesi, ilgili sözcüklerin farkına varması gibi.”, Ö2 ise “Evet” cevabını vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle, sözlüğün öğrencilerin sözcük hazinelerini geliştirmeye yönelik olumlu özellikler taşıdığı söylenebilir.

#### 4.1.2.2.4. Dördüncü Soruya İlişkin Bulgular

Dördüncü soruda; Türkçe öğretmenlerinin sözlükte değişmesini istediği özelliklere dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere “Elektronik Görsel Sözlük’te değişmesini istediğiniz özellikler var mı? Varsa nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, elde edilen cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Deney gruplarında derse giren Türkçe öğretmenlerinden Ö1 dördüncü soru ile ilgili olarak;

*“Görsel Sözlük’ün boyutunun ekrana göre ayarlanması gerekiyor.*

*Arama bölümünde otomatik doldurma ve sözcük havuzu özellikleri eklenmelidir.*

*Sözcüklerin eş ve zıt anlamlarının da cümle içinde kullanılması etkiyi artıracaktır.*

*Sözcüklerin eş, zıt, sesteş olanları ile mecaz ve terim anlamları da eklenebilir.*

*Görsel Sözlük’ün her tema için hazırlanması öğretime renk katacaktır.*

*Görsel Sözlük programının doğrudan açılması öğrencilerin kullanımını artıracaktır.”* şeklinde cevaplar vermiştir. Ö2 ise “Sözlükteki sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi ve

*görsel anlamda eklemeler yapılması”* şeklinde bu soruyla ilgili görüşünü ifade etmiştir. Türkçe öğretmenlerinin önerilerinden hareketle, sözlük taslağında öğrencilerin kullanımını kolaylaştırmak için sözcüklerin bir arada görülebileceği bir listenin yer alması, mecaz ve terim anlam özelliğinin de eklenmesi, sözcüklerin örnek cümlelerinin artırılması ve kontrol edilmesi, sözlüğün bilgisayar ve akıllı tahta ekranına göre ayarlanabilme özelliğinin eklenmesinin önemli olduğu görülmüştür. Tasarım tabanlı araştırma sürecinde, teknolojinin geliştirilmesinde katılımcı ve kullanıcıların deneyimlerinin ve buna ilişkin görüşlerinin alınması gerekmektedir. Bu nedenle e-GS tasarımının geliştirilmesinde öğrenciler gibi öğretmenlerin de görüşleri önem taşımaktadır. Sözlük tasarımının iyileştirme aşamasında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınmış, sözlükte gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreçte Türkçe öğretmenleri ile bilgi alışverişinde bulunulmuştur.

#### 4.1.3. Sözlüğün Tasarım Hâlinin Başarıya Etkisine İlişkin Bulgular

Geleneksel öğretim ve E-GS ile öğretimin sözcük öğretimi üzerinde ne kadar etkili olduğunu görebilmek için kontrol grubu ve deney grubu SABT I ön test - son test verileri Wilcoxon testi ile karşılaştırılmıştır. Yöntemde de açıklandığı üzere, SABT I görsel sözlüğün tasarım aşamasındaki I. uygulamasına ilişkin başarı verilerini kapsamaktadır.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun SABT I ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 11, 12 ve 13'te verilmiştir:

Tablo 11. Kontrol I grubunun SABT I ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Son-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	3	5,50	16,50	2,563	0,010
Pozitif sıra	12	8,62	103,50		
Eşit	5				
Toplam	20				

Tablo 11'de Kontrol I grubundaki öğrencilerin SABT I ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $Z=2,563$ ;  $p< ,05$ ). Geleneksel öğretimin sözcük öğretimi başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisinin olduğu görülmektedir.

Son testte; Kontrol I grubundaki 12 öğrencinin (pozitif sıra) puanı artmıştır. Yine tabloya göre, 3 öğrencinin puanının düştüğü, 5 öğrencinin ise eşit kaldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda, geleneksel öğretiminin öğrencilerin çoğunun başarısını artırdığı söylenebilir.

Tablo 12. Kontrol II grubunun SABT I ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Son-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	2	7,00	14,00		
Pozitif sıra	12	7,58	91,00	2,441	0,015
Eşit	6				
Toplam	20				

Tablo 12’de Kontrol II grubundaki öğrencilerin SABT I ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $Z=2,441$ ;  $p<,05$ ). Geleneksel öğretimin sözcük öğretimi başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisinin olduğu görülmektedir.

Son testte; Kontrol II grubundaki 12 öğrencinin (pozitif sıra) puanı artmıştır. Yine tabloya göre, 2 öğrencinin puanının düştüğü, 6 öğrencinin ise eşit kaldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda, geleneksel öğretiminin öğrencilerin çoğunun başarısını artırdığı söylenebilir.

Tablo 13. Kontrol (I-II) grubunun SABT I ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Son-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	5	11,90	59,50		
Pozitif sıra	24	15,65	375,50	3,493	0,000
Eşit	11				
Toplam	40				

Tablo 13’te kontrol gruplarındaki öğrencilerin SABT I ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $Z=3,493$ ;  $p<,05$ ). Geleneksel öğretimin sözcük öğretimi başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisinin olduğu görülmektedir.

Son testte; kontrol gruplarındaki 40 öğrencinin 24’ünün (pozitif sıra) puanı artmıştır. Yine tabloya göre, 5 öğrencinin puanının düştüğü, 11 öğrencinin ise eşit kaldığı

anlaşılmaktadır. Bu durumda, geleneksel öğretiminin öğrencilerin yarıdan fazlasının başarısını artırdığı söylenebilir.

Elektronik Görsel Sözlük ile öğretimin yapıldığı deney grubunun SABT I ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 14, 15 ve 16'da verilmiştir:

Tablo 14. Deney I grubunun SABT I ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Son-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	7	5,07	35,50		
Pozitif sıra	8	10,56	84,50	1,398	0,162
Eşit	1				
Toplam	16				

Tablo 14'te Deney I grubundaki öğrencilerin SABT I ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $Z=2,563$ ;  $p>,05$ ). e-GS ile öğretimin sözcük öğretimi başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı görülmektedir.

Son testte; Deney I grubundaki 8 öğrencinin (pozitif sıra) puanı artmıştır. Yine tabloya göre, 7 öğrencinin puanının düştüğü, 1 öğrencinin ise eşit kaldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda, e-GS ile öğretiminin öğrencilerin ancak yarısının başarısını artırdığı söylenebilir.

Tablo 15. Deney II grubunun SABT I ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Son-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	0	,00	,00		
Pozitif sıra	18	9,50	171,00	3,739	0,000
Eşit	0				
Toplam	18				

Tablo 15'te Deney II grubundaki öğrencilerin SABT I ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $Z=3,739$ ;  $p<,05$ ). e-GS ile öğretimin sözcük öğretimi başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisinin olduğu görülmektedir.

Son testte; Deney II grubundaki 18 öğrencinin (pozitif sıra) tamamının puanı artmıştır. Bu durumda, e-GS ile öğretiminin öğrencilerin tamamının başarısını artırdığı söylenebilir.

Tablo 16. Deney (I-II) grubunun SABT I ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Son-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	7	8,43	59,00	3,974	0,000
Pozitif sıra	26	19,31	502,00		
Eşit	1				
Toplam	34				

Tablo 16'da deney gruplarındaki tüm öğrencilerin SABT I ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $Z=3,974$ ;  $p<,05$ ). e-GS ile öğretimin sözcük öğretimi başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisinin olduğu görülmektedir.

Son testte; deney gruplarındaki 34 öğrencinin 26'sının (pozitif sıra) puanı artmıştır. Yine tabloya göre, 7 öğrencinin puanının düştüğü, 1 öğrencinin ise eşit kaldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda, e-GS ile öğretiminin öğrencilerin çoğunun başarısını artırdığı söylenebilir.

SABT I ön test ve son test sonuçlarına göre hem geleneksel öğretimin hem de e-GS ile öğretimin sözcük öğretimi başarısını artırdığı görülmektedir. Kontrol ve deney gruplarının SABT I ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 17'te verilmiştir:

Tablo 17. Kontrol ve deney gruplarının SABT I ön test ve son test karşılaştırma sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SABT I ön test	Deney	34	40,03	1361,00	594,000	0,345
	Kontrol	40	35,35	1414,00		
SABT I son test	Deney	34	45,68	1553,00	402,000	0,003
	Kontrol	40	30,55	1222,00		

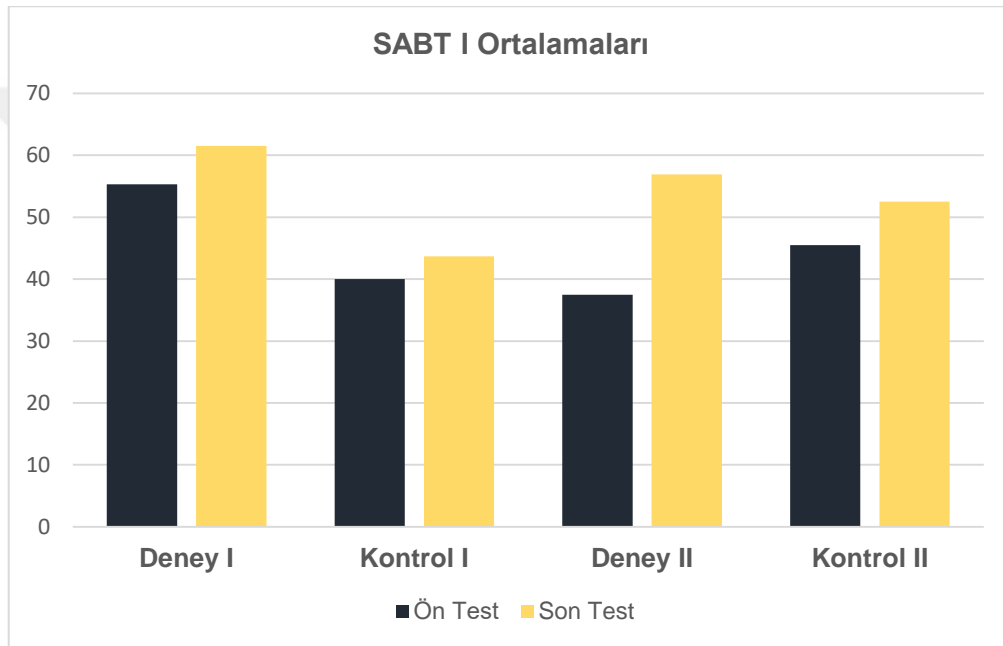
Tablo 17'de kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerinin SABT I ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 35,35; deney grubu öğrencilerinin sıra



ortalaması 40,03'tür. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir ( $U=594,000$ ;  $p> ,05$ ).

Son testte kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 30,55; deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ise 45,68'tir. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $U=402,000$ ;  $p< ,05$ ). Bu sonuç, e-GS ile öğretiminin geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol ve deney gruplarının SABT I ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki ilişki Şekil 7'de daha açık görülmektedir:



Şekil 7. Kontrol ve deney gruplarının SABT I ön test ve son test ortalamaları

Şekil 7'de de görüldüğü üzere; ön testte Kontrol I grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 40,00 iken Kontrol II grubundaki öğrencilerin 45,50; Deney I grubu öğrencilerinin 55,31 iken Deney II grubundaki öğrencilerin 37,50 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca kontrol grubunun ön test ortalamasının 42,75 deney gruplarının ise 45,88 olduğu belirlenmiştir.

Son testte Kontrol I grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 43,75 iken Kontrol II grubundaki öğrencilerin 52,50; Deney I grubu öğrencilerinin 61,56 iken Deney II grubundaki öğrencilerin 56,94 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca kontrol grubunun son test ortalamasının 48,12 deney gruplarının ise 59,11 olduğu belirlenmiştir.

Son testteki bu artış, geleneksel öğretimin de sözcük öğretiminde etkili olduğunu ancak e-GS ile öğretimin daha fazla etkisinin olduğunu göstermektedir.

## 4.2. Elektronik Görsel Sözlük'ün İyileştirme Aşamasına İlişkin Bulgular

### 4.2.1. Elektronik Görsel Sözlük'ün İyileştirilmesi

Tasarım aşamasında elde edilen başarı testi verileri, öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda, sözlük üzerinde birtakım iyileştirme işlemleri yapılmıştır. Bunlar aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

*Öğrenci görüşlerinden hareketle;*

*Sözcüklerin daha büyük yazılması*

*Sözlüğün açılan penceresinin büyütülmesi*

*Sözcüklerin okunuşuna dair ses ögesinin eklenmesi* şeklinde sözlükte çeşitli iyileştirmelere gidilmiştir. Sözlükteki sözcüklerin seslendirmeleri için Türk Dil Kurumu internet sitesindeki Sesli Türkçe Sözlük'teki (URL-11) ses kayıtlarından yararlanılmıştır.

*Türkçe öğretmenlerinin sözlük ile ilgili görüşleri doğrultusunda ise;*

*Sözcüklerin mecaz ve terim anlam ilişkilerine de sözlükte yer verilmesi,*

*Sözcük havuzunun geliştirilmesi,*

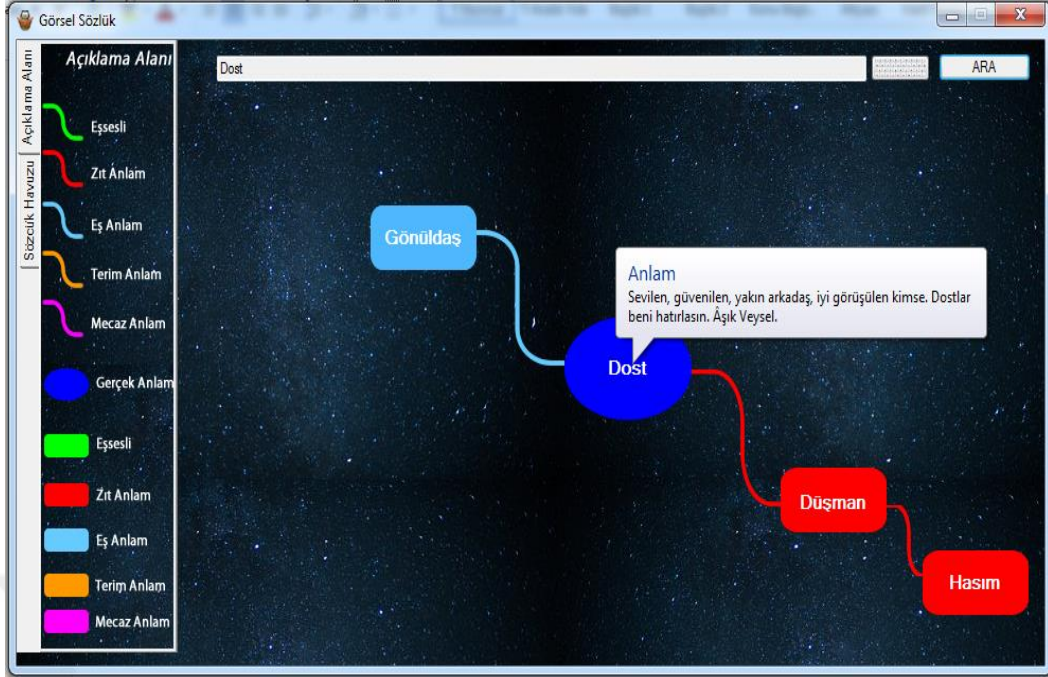
*Renklendirmelerde bazı değişikliklerin yapılması,*

*Sözlük penceresinin büyütülmesi,*

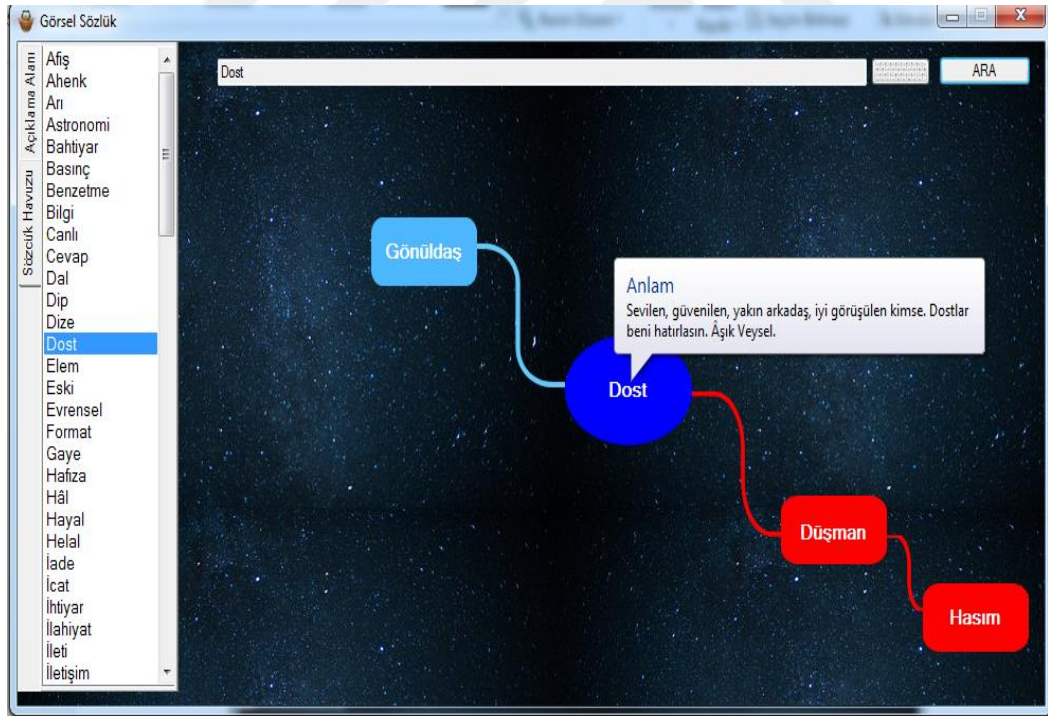
*Sözcük havuzunun açılan pencerede sunulması,*

*Akıllı tahtada kullanımın kolaylaştırılması için sözcük havuzu üzerinden madde arama özelliğinin oluşturulması* şeklinde bazı iyileştirmelere gidilmiştir.

Yapılan iyileştirmeler neticesinde e-GS aşağıdaki şekilde örneklemedeki öğrencilere uygulanmıştır:



Şekil 8. İyileştirilmiş sözlük görüntüsü



Şekil 9. İyileştirilmiş sözcük havuzu görüntüsü

Şekil 10. İyileştirilmiş veri giriş sayfası görüntüsü

II. Uygulama döngüsünde, Okuma Kültürü temasından seçilen sözcük havuzu ile sözlük hazırlanmıştır. Bu döngüden sonra da öğrenci ve öğretmen görüşleri alınmış, sözcükte anlam konusuna yönelik başarı verileri toplanmıştır.

e-GS'nin iyileştirilmiş hâline ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri içerik analizi ile; sözcükte anlam konusundaki başarı verileri ise non-parametrik istatistik tekniklere dayanan veri analizi ile çözümlenerek aşağıda gösterilmiştir:

#### 4.2.2. Sözlüğün İyileştirilmiş Hâline Yönelik Görüşlerle İlgili Bulgular

##### 4.2.2.1. Öğrenci Görüşleri İle İlgili Bulgular

e-GS'nin iyileştirilmiş hâlinin uygulamasına katılan deney grubundaki öğrencilerin görüşlerini tespit edebilmek amacıyla son test aşamasında, öğrencilere dört açık uçlu soru içeren bir görüşme formu sunulmuştur. Bu bölümde; açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, sorular göz önünde bulundurularak temalandırılmıştır:

###### 4.2.2.1.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgular

Birinci soruda; öğrencilerin iyileştirilmiş e-GS ile yeni sözcükler öğrenmeye dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere “*Elektronik Görsel Sözlük yeni*

sözcükleri öğrenmenizi sağladı mı?” sorusu yöneltilmiş, elde edilen cevaplar Tablo 18’de gösterilmiştir:

Tablo 18. Birinci soruya öğrencilerin verdiği cevaplar

Katılımcılar	f	İfade edilen görüş
Hepsi	35 (%100)	Evet, sağladı.
		(D1,D7,D16) Evet. <i>Eş anlam, zıt anlam, sesteş, mecaz anlam, gerçek anlamı öğrendim.</i>
		(D2,D4,D8,D9,D11,D26,D35) Evet. <i>Birçok sözcük öğrendik.</i>

Tablo 18’deki birinci soru ile ilgili cevaplar incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin tamamının (% 100) e-GS tasarımının yeni sözcükler öğrenmelerini sağladığına inandığı görülmektedir. Ayrıca, *Evet* cevabı ile birlikte 7 (%20)’sinin birçok sözcük öğrendiklerini ve 3 (%8,6)’ünün da sözcükte anlam konularını da öğrendiklerini belirtmesi dikkat çekmektedir.

#### 4.2.2.1.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgular

İkinci soruda; öğrencilerin iyileştirilmiş e-GS’nin hangi özelliklerini beğendiklerine dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere “*Elektronik Görsel Sözlük’ün hangi özelliklerini beğendiniz?*” sorusu yöneltilmiş, elde edilen cevaplar Tablo 19’da gösterilmiştir:

Tablo 19. İkinci soruya öğrencilerin verdiği cevaplar

Katılımcılar	f	Kategori	İfade edilen görüş / kod
D1, D2, D4, D6, D8, D9, D12, D13, D14, D15, D18, D16, D22, D24, D28, D30, D35	17	Görsel İşitsel Olma	(D1)Renkli olması, anlamların çıkması, cümlelerin çıkmasını beğendim. (D2)Sesli olmasını beğendim. (D4)Bir sürü sözcük vardı sesli olmasını beğendim. (D6)Sesli olmasını, harita olmasını, cümlelerin olmasını beğendim. (D8)Ses çıkarmasını beğendim.

Tablo 19'un devamı

		<p>(D9)Sesli sözcüklerin olmasını, bağlantılı olmasını beğendim</p> <p>(D12)Sesli olması, bağlantılı olması çok güzel.</p> <p>(D13)Haritayı çok beğendim.</p> <p>(D14)Detaylı şekilde görselleştirilmiş, çizgi film gibi.</p> <p>(D15)Videolar da olabilir.</p> <p>(D18)Sesli olmasını, örneklerin olmasını.</p> <p>(D16)Sözlüğün sesli olması, cümle örneklerinin olması, kelimenin detaylı ve düzgün şekilde gösterilmesi.</p> <p>(D22)Eğlenceli olmasını. Renkli ve değişikti.</p> <p>(D24)Renklerin anlamını yazması, bir sözcüğün neyi varsa yazmasını sevdim.</p> <p>(D28)Renklere göre hangi anlam olduğunu.</p> <p>(D30)Sesli olmasını, sözcüklerin bağlantılı olmasını, anlamların, cümlelerin olmasını sevdim.</p> <p>(D35)Renkli olmasını, sesli olmasını, haritalı olmasını, her anlamın olmasını beğendim.</p>
D3, D5, D21, D11, D17, D29, D31,	7	<p>Anlam İlişkileri ve Görsel-İşitsellik</p> <p>(D21)Harita olmasını, zıt anlamlı, eş anlamlı olması ve sesli olduğu için güzel.</p> <p>(D11)Birden fazla eş ve zıt anlam öğrendim. Rengarenk olmasını beğendim.</p> <p>(D5)Sesli olması, eş ve zıt anlamlı sözcüklerin olmasını beğendim.</p> <p>(D3)Sözcük havuzu, zıt anlam ve eş anlamı beğendim.</p> <p>(D29)Bilinmeyen sözcükleri bulmasını, mecaz anlamı öğrendim.</p> <p>(D31)Zıt anlam, mecaz anlam gibi kelimeleri öğrenmek ve her kelimenin farklı renkte olması güzel.</p>

Tablo 19'un devamı

			(D17)Eş anlamlı, zıt anlamlı, terim anlamlı bütün kelimelerin olması beni mutlu ediyor.
D7, D10, D19, D20, D27, D33	6	Yeni ve bilinmeyen sözcükler	(D7)Evet. Kelimenin anlamlarını ve cümleleri beğendim. (D10)Birçok faaliyet var. Çünkü o sözcüklerin farklı farklı anlamları var. (D19)Yeni kelimeler öğrenmeği (D20)En çok bilmediğimiz kelimeleri öğrendim. (D27)Metinde bilmediğin sözcüklerin anlamının olması. (D33)Yeni kelimeler öğrendim, cümleler kurdum.
D23, D25, D26, D32, D34	5	Hız ve kolaylık	(D23)Arka planını ve kelimelerin açıklanmasını. Çabucak kelime öğreniyoruz. (D26)Aradığımız şeyi hemen buluyoruz, farklı kelimeler öğrendim. (D25)Birbirine bağlı olmasını ve kolay olmasını beğendim. (D32)Her özelliği güzel. İstedığımızda hemen kelimeleri buluyoruz, kolay. (D34)Kelimeleri bulmak kolay ve renkli olmasını.
	35		

Tablo 19'daki ikinci soru ile ilgili cevaplar incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin 17 (%23,5)'sinin sözlük tasarımının görsel ve işitsel özelliklerini beğendiğini ifade ettiği görülmektedir. Bununla birlikte, 7 (%20)'sinin sözcüklerin anlam ilişkileri ile verilmesini ve görsel-işitsel olmasını beğendiği; 6 (%17,1)'sının ise yeni ve bilmedikleri sözcükleri içermesini; 5 (% 14,3)'inin sözcüklere kolay ve hızlı ulaşma özelliğini beğendikleri tespit edilmiştir.

#### 4.2.2.1.3. Üçüncü soruya ilişkin bulgular

Üçüncü soruda; öğrencilerin iyileştirilmiş e-GS'nin Türkçe dersinde kullanılmasına dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere “*Elektronik Görsel Sözlük’ün Türkçe derslerinde kullanılmasını ister misiniz?*” sorusu yöneltilmiş, elde edilen cevaplar Tablo 20’de gösterilmiştir:

Tablo 20. Üçüncü soruya öğrencilerin verdiği cevaplar

Katılımcılar	<i>f</i>	İfade edilen görüş
Hepsi	35 (%100)	Evet, isterim. / Hem de çok/ Kullanılsın. / Çünkü çok eğlenceli.

Tablo 20’deki üçüncü soru ile ilgili öğrenci cevapları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin tamamının e-GS tasarımının Türkçe derslerinde kullanılmasını istediği görülmektedir.

#### 4.2.2.1.4. Dördüncü Soruya İlişkin Bulgular

Dördüncü soruda; öğrencilerin iyileştirilmiş e-GS’de değişmesini istedikleri özelliklerin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere “*Elektronik Görsel Sözlük’te değişmesini istediğiniz özellikler var mı? Varsa nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş, elde edilen cevaplar Tablo 21’de gösterilmiştir:

Tablo 21. Dördüncü soruya öğrencilerin verdiği cevaplar

Katılımcılar	<i>f</i>	Kategori	İfade edilen görüş / kod
D13, D9, D5, D6, D7, D10, D12, D14, D17, D18, D19, D21, D22, D24, D25, D26, D27, D28, D30, D32,D33, D34	22	Yok	(D13) Bence çok iyi (D9) Hayır (D5) Bu şekilde güzel (D6) Hayır (D7) Gayet iyi (D10) Hayır (D12) Güzel (D14) Hayır. (D17) Hayır yok. (D18) Yok. (D19) Hayır yok. (D21) Yok. (D22) Hayır, yok.



Tablo 21'in devamı

			(D24) Yok. (D25) Yok. (D26) hayır. (D27) Yok. (D28) Hayır. (D30) Hayır. (D32) Hayır. (D33) Hayır. (D34) Yok.
D3,D8,D20 D23,D29,D31	6	Diğer konular için kullanımı	(D3)Evet, içinde her şeyin olmasını isterdim. (D8)Diğer konular içinde olsun. (D20)Evet, daha da fazla kelime olsun isterim. (D23)Bütün konulardaki kelimeler olsun. (D29)Her kelimeyi bulmalıyız. (D31)Daha çok kelime eklenmesini isterim.
D2,D15,D16,D35	4	Daha çok görsel-ışitsel içerik	(D2) Daha sesli olmasını isterdim. (D15) Çizgi film gibi olsun istiyorum. (D16)Video olabilir. Karikatür, çizgi film olur bence. (D35) Evet. Karikatür eklensin, diğer konulardaki kelimeler de olsun.
D1, D11, D4	3	Ebat	(D1) Büyümesini ve küçülmesini isterim. (D11) Daha da büyük olsun yakınlştırılıp uzaklaştırılsın. (D4) Hem büyüsün hem küçülsün.

Tablo 21'deki dördüncü soru ile ilgili öğrenci cevapları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin 22 (%62,9)'sinin e-GS tasarımını bu şekliyle kullanılabılır bulduğu ve değişiklik istemediği görülmektedir. Değişiklik isteyen öğrencilerden 6 (%17,1)'sının sözlük tasarımının diğer konu / dersler için de hazırlanması yönünde; 4 (%11,4)'ünün daha çok görsel ve işitsel içerik eklenmesi yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Ayrıca,

öğrencilerden 3 (%8,6)'ünün ise sözlük tasarımının ebadının değişmesini, büyümesini istediği belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun sözlüğün bu hâlini yeterli bulduğu, değişiklik isteyenlerden bazılarının ise sözlük de değişiklikten ziyade yeni konularda kullanılmasını istediği dikkat çekmektedir.

#### 4.2.2.2. Öğretmen Görüşleri İle İlgili Bulgular

e-GS'nin tasarım hâline yönelik belirtilen görüşler doğrultusunda iyileştirilmiş hâlinin uygulamasında, deney grubunda derse giren 2 Türkçe öğretmenin sözlük tasarımına ilişkin görüşlerini tespit edebilmek amacıyla son test aşamasında dört açık uçlu soru içeren bir görüşme formu sunulmuştur. Bu bölümde; açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, sorular göz önünde bulundurularak temalandırılmıştır:

##### 4.2.2.2.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgular

Birinci soruda; Türkçe öğretmenlerinin sözlüğün öğrencilere yeni sözcükler öğretme yönüne dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere “*Elektronik Görsel Sözlük öğrencilerinizin yeni sözcükleri öğrenmelerini kolaylaştırdı mı?*” sorusu yöneltilmiş, elde edilen cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Deney gruplarında derse giren Türkçe öğretmenlerinden Ö1 birinci soru ile ilgili olarak; “*Öğrenciler temada yer alan sözcüklerin gerçek anlam, eş ve zıt anlamlarına anında ulaşılar. Öğrenciler için büyük kolaylık sağladı.*” cevabını vermiştir.

Ö2 ise “*Evet. Öğrenciler için faydalı oldu.*” şeklinde soruyla ilgili görüşünü ifade etmiştir.

##### 4.2.2.2.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgular

İkinci soruda; Türkçe öğretmenlerinin sözlüğün hangi yönlerinin öğrencilerce beğenildiğine dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere “*Elektronik Görsel Sözlük hangi açılardan öğrenciler tarafından beğenildi?*” sorusu yöneltilmiş, elde edilen cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Türkçe öğretmenlerinden Ö1 ikinci soru ile ilgili olarak; “*Sözcüklerin sesli bir şekilde telaffuz edilmesi hoşlarına giderken, sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini görmeleri zihinsel şema oluşturmalarına yardımcı oldu. Kelimelerin anlam özelliklerinin farklı renklerle gösterilmesi de etkileyiciydi.*” cevabını vermiştir.

Ö2 ise “*Kelimelerin anlam özelliklerinin farklı renklerle gösterilmesi ve sözcük bulma işleminin öğrenciler tarafından yapılması öğrenciler tarafından beğenildi.*” şeklinde

soruyla ilgili görüşünü ifade etmiştir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle; e-GS tasarımında sözcüklerin anlam ilişkileri ile birlikte görselleştirilerek verilmesinin hem öğretim sürecini etkili kıldığı hem de sözcüklerin öğrenciler tarafından öğrenilmesini kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte sözlük tasarımının derste kullanımı ile öğrenme sürecinin görsel, işitsel ve kinestetik açıdan desteklenmiş olduğu da görülebilmektedir.

#### 4.2.2.2.3. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgular

Üçüncü soruda; Türkçe öğretmenlerinin sözlüğün üstün ve faydalı yanlarına dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere “*Elektronik Görsel Sözlük’ün üstün ve faydalı özellikleri sizce nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş, elde edilen cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Türkçe öğretmenlerinden Ö1 üçüncü soru ile ilgili olarak; “*Sözcükler arası anlam ilişkilerini anında ve istedikleri zaman görmeleri öğrenciler açısından önemlidir. Örnek cümlelerin edebi zevki oluşturacak eserlerden seçilmesi, şair ve yazarlara yönelik merak uyandırdı. Ortaya çıkan kavram haritası sayesinde sözcükler görsel hafızaya kolayca kaydedilebiliyor. Kalıcılığı öğrenme sağlaması ve öğrenilenleri pekiştirmesi önemlidir.*” cevabını vermiştir.

Ö2 ise bu soruyla ilgili olarak “*Derslerde öğrencilerin sıkılmalarını önlemesi ile öğrenmeyi pekiştirmesi önemlidir.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle, sözlüğün öğrencilerin sözcük hazinelerini geliştirmeyle birlikte öğretimi eğlenceli hâle getirme, kalıcılığı sağlama ve edebî zevk uyandırma gibi olumlu özellikler taşıdığı da anlaşılmaktadır.

#### 4.2.2.2.4. Dördüncü Soruya İlişkin Bulgular

Dördüncü soruda; Türkçe öğretmenlerinin sözlükte değişmesini istediği özelliklere dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere “*Elektronik Görsel Sözlük’te değişmesini istediğiniz özellikler var mı? Varsa nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş, elde edilen cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Türkçe öğretmenlerinden Ö1 dördüncü soru ile ilgili olarak; “*Ekran ve yazı boyutunun istenilen şekilde düzenlenecek ayarlamalarının yapılması. Bütün temaları içerecek şekilde sözlüklerin hazırlanması. Kelimeler (resim, karikatür vb.) görsellerle zenginleştirilebilir.*” şeklinde cevap vermiştir.

Ö2 ise “*Kelime havuzundaki kelimeler daha da zenginleştirilebilir. Ekran boyutu büyütülebilir.*” şeklinde bu soruya cevap vermiştir.

Türkçe öğretmenlerinin sözlüğe yönelik görüşleri uygulama sürecinde de alınmış, ebada dair bir düzenleme uygulama sürecinde yapılmıştır. Böylece uygulama sürecinde sözlüğün bilgisayar ve akıllı tahta boyutlarına uyarlanabilen sürümü kullanılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerle aynı şekilde e-GS'nin diğer dersler için de hazırlanmasını istemesi, tasarımın sözcük öğretiminde, eğlenceli ve aktif katılımlı bir öğrenme öğretme sürecini sağlamada başarılı olduğunun kanıtıdır. Diğer taraftan öğretmen ve öğrenciler tarafından sunulan sözcüklerin görsellerle desteklenmesi önerisi; telif hakları, resim seçimi-çizimi, grafik özellikler ve farklı disiplinlerle iş birliği gerektirme gibi gerekliliklerden dolayı görsel sözlüğün yaygın kullanıma kazandırılması için yapılabilecek daha sonraki geliştirme süreçlerinde dikkate alınacaktır.

#### 4.2.3. İyileştirilmiş Sözlüğün Başarıya Etkisine İlişkin Bulgular

Geleneksel öğretim ve e-GS ile öğretimin sözcük öğretimi üzerindeki etkisini görebilmek için kontrol grubu ve deney grubu SABT II ön test - son test verileri Wilcoxon testi ile karşılaştırılmıştır. Yöntemde de açıklandığı üzere, SABT II elektronik görsel sözlüğün (iyileştirilmiş hâlinin) asıl uygulamasına ilişkin başarı verilerini kapsamaktadır.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun SABT II ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 22, 23 ve 24'te verilmiştir:

Tablo 22. Kontrol I grubunun SABT II ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Son-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	6	8,08	48,50		
Pozitif sıra	10	8,75	87,50	-1,012	0,312
Eşit	2				
Toplam	18				

Tablo 22'de Kontrol I grubundaki öğrencilerin SABT II ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $Z=-0,737$ ;  $p>0,05$ ). Geleneksel öğretimin sözcük öğretimi başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Son testte; Kontrol I grubundaki 10 öğrencinin (negatif sıra) puanı düşmüştür. Yine tabloya göre, 7 öğrencinin puanı artmış, 1 öğrencinin ise eşit kaldığı anlaşılmaktadır. Bu

durumda, geleneksel öğretiminin öğrencilerin sınırlı düzeyde başarısını artırdığı, ancak kısmen bir düşüşün de olduğu söylenebilir.

Tablo 23. Kontrol II grubunun SABT II ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Son-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	4	5,12	20,50		
Pozitif sıra	9	7,83	70,50	-1,756	0,079
Eşit	4				
Toplam	17				

Tablo 23'te Kontrol II grubundaki öğrencilerin SABT II ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $Z=2,441$ ;  $p>0,05$ ). Geleneksel öğretimin sözcük öğretimi başarısı üzerindeki etkisinin anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Son testte; Kontrol II grubundaki 9 öğrencinin (pozitif sıra) puanı artmıştır. Yine tabloya göre, 4 öğrencinin puanının düştüğü, 4 öğrencinin ise eşit kaldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda, geleneksel öğretiminin öğrencilerin çoğunun başarısını artırdığı söylenebilir.

Tablo 24. Kontrol (I-II) grubunun SABT II ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Son-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	10	12,55	125,50		
Pozitif sıra	19	16,29	309,50	-1,997	0,046
Eşit	6				
Toplam	35				

Tablo 24'te kontrol gruplarındaki öğrencilerin SABT II ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $Z=-0,651$ ;  $p< 0,05$ ). Geleneksel öğretimin kontrol grubundaki öğrencilerin sözcük öğretimi başarısı üzerindeki etkisinin anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Son testte; kontrol gruplarındaki 35 öğrencinin 19'unun (pozitif sıra) puanı artmıştır. Yine tabloya göre, 10 öğrencinin puanının düştüğü, 6 öğrencinin ise eşit kaldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda, geleneksel öğretiminin öğrencilerin önemli bir kısmının başarısını artırdığı söylenebilir.

e-GS ile öğretimin yapıldığı deney grubunun SABT II ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 25, 26 ve 27’de verilmiştir:

Tablo 25. Deney I grubunun SABT II ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Son-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	1	1,00	1,00		
Pozitif sıra	17	10,00	170,00	-3,691	0,000
Eşit	0				
Toplam	18				

Tablo 25’te Deney I grubundaki öğrencilerin SABT II ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $Z=-3,691$ ;  $p< 0,05$ ). E-GS ile öğretimin sözcük öğretimi başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisinin olduğu görülmektedir.

Son testte; Deney I grubundaki 17 öğrencinin (pozitif sıra) puanı artmıştır. Yine tabloya göre, 1 öğrencinin puanının düştüğü anlaşılmaktadır. Bu durumda, görsel sözlük ile öğretimin öğrencilerin tamamına yakınının başarısını artırdığı söylenebilir.

Tablo 26. Deney II grubunun SABT II ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Son-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	0	,00	,00		
Pozitif sıra	16	8,50	136,00	-3,529	0,000
Eşit	1				
Toplam	17				

Tablo 26’da Deney II grubundaki öğrencilerin SABT II ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $Z=-3,529$ ;  $p< 0,05$ ). E-GS ile öğretimin sözcük öğretimi başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisinin olduğu görülmektedir.

Son testte; Deney II grubundaki 16 öğrencinin (pozitif sıra) tamamının puanı artmıştır. 1 öğrencinin ise eşit durumda kalmıştır. Bu durumda, e-GS ile öğretimin öğrencilerin tamamına yakınının başarısını artırdığı söylenebilir.

Tablo 27. Deney (I-II) grubunun SABT II ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Son-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	1	1,50	1,50		
Pozitif sıra	33	17,98	593,50	-5,072	0,000
Eşit	1				
Toplam	35				

Tablo 27’de deney gruplarındaki öğrencilerin SABT II ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $Z=-5,072$ ;  $p< 0,05$ ). e-GS ile öğretimin sözcük öğretimi başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisinin olduğu görülmektedir.

Son testte; deney gruplarındaki 35 öğrencinin 33’ünün (pozitif sıra) puanı artmıştır. Yine tabloya göre, 1 öğrencinin puanının düştüğü, 1 öğrencinin ise eşit kaldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda, e-GS ile öğretimin öğrencilerin tamamına yakınının başarısını artırdığı söylenebilir.

SABT II ön test ve son test sonuçlarına göre geleneksel öğretimin aksine e-GS ile öğretimin sözcük öğretimi başarısını artırdığı görülmektedir. Bunun yanında Deney I ve Deney II gruplarında farklı öğretmenlerin dersi yürütmesine karşın başarının anlamlı artışı ve Kontrol I ve Kontrol II’de de aynı durum söz konusu iken başarıda anlamlı artışın sağlanamamış olması yöntemin (e-GS ile öğretim) sözcük öğretiminde etkili olduğunu daha da belirgin hâle getirmektedir.

Kontrol ve deney gruplarının SABT II ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 28’de verilmiştir:

Tablo 28. Kontrol ve deney gruplarının SABT II ön test ve son test karşılaştırma sonuçları

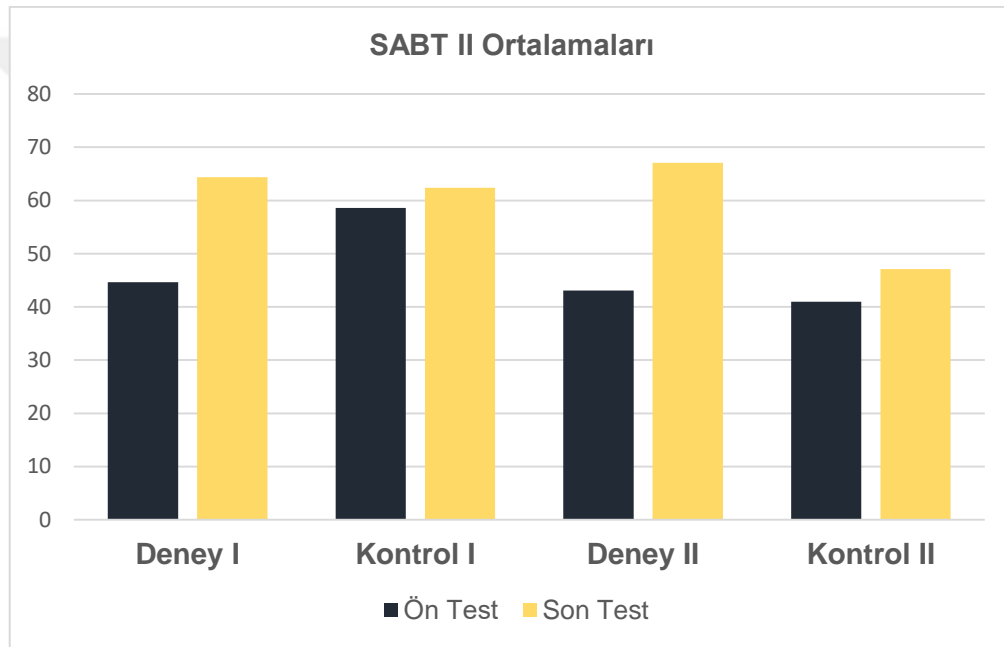
	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SABT II ön test	Deney	35	30,84	1079,50	449,500	0,055
	Kontrol		40,16	1405,50		
SABT II son test	Deney	35	41,16	1440,50	414,500	0,020
	Kontrol		29,84	1044,50		

Tablo 28’de kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerinin SABT II ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Ön testte

kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 40,16; deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 30,84'tür. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir ( $U=456,500$ ;  $p> 0,05$ ).

Son testte kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 29,84; deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ise 41,16'dır. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $U=414,500$ ;  $p< 0,05$ ). Bu bulgu, e-GS ile öğretiminin geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol ve deney gruplarının SABT II ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki ilişki Şekil 11'de daha açık görülmektedir:



Şekil 11. Kontrol ve deney gruplarının SABT II ön test ve son test ortalamaları

Şekil 11'de de görüldüğü üzere; ön testte Kontrol I grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 58,6 iken Kontrol II grubundaki öğrencilerin 40,94; Deney I grubu öğrencilerinin 45,12 iken Deney II grubundaki öğrencilerin 43,1 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca kontrol grubunun ön test ortalamasının 50,05 deney gruplarının ise 44,62 olduğu belirlenmiştir.

Son testte Kontrol I grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 62 iken Kontrol II grubundaki öğrencilerin 47,1; Deney I grubu öğrencilerinin 64,35 iken Deney II grubundaki öğrencilerin 67,1 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca kontrol grubunun son test ortalamasının 55,40 deney gruplarının ise 66,65 olduğu belirlenmiştir.

Son testteki bu artış, geleneksel öğretimin sözcük öğretiminde sınırlı bir etkisinin olduğunu ancak e-GS ile öğretimin belirgin biçimde etkisinin olduğunu göstermektedir.



## 5. TARTIŞMA

5. sınıf öğrencilerine yönelik Elektronik Görsel Sözlük geliştirilmesi ve sözcükte anlam konusundaki başarıya etkisinin incelenmesini konu alan araştırmada ulaşılan sonuçlar, literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla tartışılarak sunulmuştur:

e-GS tasarımını geliştirmek-iyileştirmek için deney grubundaki öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş, bunun için öğrencilere açık uçlu sorular içeren görüşme formu uygulanmıştır. Tasarım aşamasında (I. Uygulama), sözlüğün tasarım hâline ilişkin deney grubundaki öğrencilerin tamamına yakınının (% 94,1) e-GS tasarımının yeni sözcükler öğrenmelerini sağladığına inandığı tespit edilmiştir. Buna karşın 2 öğrencinin bu soruya Hayır cevabını verdiği görülmüştür. Bu bulgu, sözlük taslağının öğrenciler tarafından beğenildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, deney grubundaki öğrencilerden 5 (%14,7)'inin sözlüğün sözcükleri anlam ilişkileri ile birlikte vermesini; 6 (%17,6)'sının yeni ve bilmedikleri sözcükleri öğretmesini; 3 (% 8,8)'ünün sözcüklerin anlam ve örnek kullanımlarını göstermesini ve 3 (% 8,8)'ünün ise aradıkları sözcüklere kolay ve hızlı ulaşmalarını sağlamasını beğendikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin 5 (%14,7)'inin elektronik-bilgisayar destekli olmasını; 4 (%11,8)'ünün görsel, resim ve şekil içermesini ve 8 (%23,5)'inin sözlük tasarımını bir özellik belirtmeksizin beğendiği belirlenmiştir. Bu bulgu, sözlük taslağının farklı yönlerinin öğrenciler tarafından beğenildiğini göstermektedir. Yine deney grubundaki öğrencilerden 28 (%82,4)'inin e-GS tasarımının Türkçe derslerinde kullanılmasını istediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin 2 (% 5,9)'sinin sözlüğün kullanılmasını, geliştirilmesi koşuluyla istediği ve 4 (%11,8)'ünün ise sözlüğün kullanılmasını istemediği belirlenmiştir. Bu bulgu, sözlük tasarımının öğrencilerin ilgisini çektiğini, öğrenmelerine yardımcı olduğunu ancak hâlen birtakım eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerden 22 (%64,7)'sinin e-GS tasarımını bu şekliyle kullanılabilir bulduğu ve değişiklik istemediği tespit edilmiştir. Buna karşın, öğrencilerden 12 (%35,3)'sinin ise sözlük tasarımında daha fazla sözcük olması, görsel-işitsel açıdan eklemeler yapılması ve ebadının büyütülmesi yönünde değişiklikler yapılmasını istediği belirlenmiştir. Bu bulgu, sözlük taslağının bu hâliyle kullanılabileceğini, ancak bazı iyileştirmelerle etkisinin daha fazla olacağını göstermektedir.

e-GS tasarımının uygulamasında, öğrencilerin sözlük taslağını genel olarak beğendiği, Türkçe derslerinde kullanılmasını istediği ayrıca iyileştirilmesi için bazı önerilerinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin belirttiği iyileştirmeler sözlük üzerinde yapılmış, iyileştirilmiş hâli üzerinden ikinci uygulamaya gidilmiştir.

İyileştirme (II. Uygulama) aşamasında, e-GS'nin iyileştirilmiş hâline ilişkin deney grubundaki öğrencilerin tamamının (% 100) e-GS'nin yeni sözcükler öğrenmelerini sağladığına inandığı görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin sözlük tasarımı ile yeni sözcükler öğrendiğini ifade etmesi, SABT II'deki başarı verilerini desteklemektedir. Sözcük öğretiminde, özellikle yabancı dil öğretiminde elektronik sözlüklerin sıklıkla kullandığı görülmektedir (İbe Akcan, 2015). Melanlıoğlu'nun (2013) araştırmasında ise, Türkçe öğretiminde de öğrencilerin elektronik sözlük kullanmak istediğine dair sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerden 17 (%23,5)'sinin sözlük tasarımının görsel ve işitsel özelliklerini; 7 (%20)'sinin sözcüklerin anlam ilişkileri ile verilmesini ve görsel-işitsel olmasını; 6 (%17,1)'sinin ise yeni ve bilmedikleri sözcükleri içermesini ve 5 (% 14,3)'inin sözcüklere kolay ve hızlı ulaşma özelliğini beğendiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, sözlük tasarımının birçok yönden öğrenciler tarafından beğenildiğini göstermektedir. Elektronik ya da dijital özellikli sözlüklerin sözcük öğretiminde sözcüğe ilişkin farklı yönleri (eş, zıt, mecaz anlam ve örnekleme vb.) içermesi ve sözcüğün form, anlam ve kullanım olmak üzere üç farklı yönü olduğunu ve aktif öğrenilebilmesi için bunların birlikte öğrenilmesinin önemi Nation (2011) tarafından vurgulanmaktadır. Aynı şekilde, Zimmerman (1997) ve Turgut (2006) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda da öğrenenlere sözcüğün farklı yönlerinin bir arada sunulmasının gerektiği ortaya konulmuştur. İlköğretim düzeyinde sözcüğün öğrenilmesinde farklı yönlerin de dikkate alınması gerektiğine çeşitli araştırmalarda değinilmiştir (Göçer, 2009; Gülseren ve Batur, 2009; Karadağ, 2013). Diğer taraftan e-GS'nin beğenilen özelliklerinden biri sözcüklere hızlı ve kolay ulaşma olarak görülmektedir. Çavuş ve İbrahim'in (2009) İngilizce sözcük öğretiminde mobil teknolojileri kullandıkları araştırmanın sonucunda da öğrencilerin eğlenceli bulma ve kolaylık etkenlerinden dolayı bu materyali tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte, Kaplan ve Yıldız'ın (2018) 8.sınıf öğrencilerinin elektronik sözlük kullanmaya ilişkin görüşlerini belirledikleri çalışma sonucunda; öğrencilerin, elektronik sözlük kullanımını basılı sözlük kullanımına göre hızlı ve kullanışlı bulduğu ortaya konmuştur. Yine aynı şekilde Dağtaş'ın (2014) 7. sınıf öğrencilerinin elektronik sözlüklere ilişkin görüşlerini belirlediği çalışmasında ise, öğrencilerin çoğunun elektronik sözlüklerin kullanımını kolay ve hızlı bulduğu; basılı sözlüklere göre sözcük potansiyelinin ise daha fazla olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Saran, Çağıltay ve Seferoğlu'nun (2008) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin tamamının e-GS tasarımının Türkçe derslerinde kullanılmasını istediği görülmektedir. Bu bulgu, sözlük tasarımının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verdiğini, bu nedenle diğer konularda da kullanılmasının istenildiğini göstermektedir. Araştırmada tasarlanan ve geliştirilen e-GS, Türkçe ders kitabındaki

temalara ait sözcük havuzunu esas almıştır. Dolayısıyla ders kitabı ile bütünleşik biçimde hazırlanmıştır. Bu durum öğrenci ve öğretmenlerde sözlük tasarımının diğer derslerde kullanılmasına yönelik bir isteğin oluşmasında etkili olmuştur. Aynı şekilde Chao ve Chen'in (2009) yaptığı çalışmada da, dijital araçların basılı ders materyalleriyle bütünleştirilerek kullanılmasının, öğrenenlerin bireysel öğrenme hızını arttırdığı ortaya konulmuştur. Yine deney grubundaki öğrencilerden 22 (%62,9)'sinin e-GS tasarımını bu şekliyle kullanılabilir bulduğu ve değişiklik istemediği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerden 6 (%17,1)'sının sözlük tasarımının diğer konu / dersler için de hazırlanması; 4 (%11,4)'ünün sözlüğe daha çok görsel ve işitsel içerik eklenmesi ve 3 (%8,6)'ünün sözlük tasarımının ebadının değişmesini, büyümesini istediği belirlenmiştir. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun sözlüğün bu hâlini yeterli bulduğunu, değişiklik isteyenlerden bazılarının ise sözlük de değişiklikten ziyade yeni konularda da kullanılmasını istediğini göstermektedir.

e-GS'nin iyileştirilmiş hâlinin uygulamasında, öğrencilerin tamamının sözlük tasarımını beğendiği ve Türkçe derslerinde kullanılmasını istediği görülmüştür. Ayrıca tasarım hâlinin uygulanması sonrasında, sözlüğün geliştirilmesi için sözcük havuzu, yazılı ifadeler, renk düzeni gibi teknik kısımlara dair değişikliklerden ziyade diğer konular için hazırlanma ve video-resim ekleme gibi geliştirme yönünde taleplerin olması öğrencilerin beklentilerini daha fazla karşıladığını da göstermektedir. Bununla ilgili olarak, elektronik öğrenme ortamlarının sözcük öğrenme başarısına olan etkisinin yanında öğrenciler tarafından tercih edildiğine dair araştırma sonuçları da mevcuttur. Çelik'in (2012) ilgili çalışmasında, ders içi aktivitelerde kullanılan mobil destekli sözlüğün derse yönelik motivasyonu artırdığı, bunun yanında farklı derslerde de mobil öğrenme aracının kullanılmasının istendiği öğrenci görüşleri ile ortaya konulmuştur.

e-GS'nin tasarım sürecinde deney grubunda derse giren Türkçe öğretmenlerinin de görüşlerine başvurulmuş, bunun için öğretmenlere açık uçlu soru içeren bir görüşme formu uygulanmıştır.

Tasarım aşamasında (I. Uygulama), sözlüğün tasarım hâline ilişkin deney gruplarında derse giren öğretmenlerden Ö1 "*Evet, öğrencilerin yeni sözcükleri öğrenmesine katkı sağladı.*", Ö2 ise "*Evet, uygulama daha uzun sürebilirdi*" şeklinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, sözlük taslağının öğrencilerin sözcük öğrenmelerine katkıda bulunduğunu göstermekte ve SABT l'deki başarı ortalamalarını desteklemektedir. Buna ek olarak, deney gruplarında derse giren öğretmenlerden Ö1 "*Sözcüğün anlamlıyla birlikte eş ve zıt anlamlarına aynı anda ulaşması, sözcüğün kavram alanını görmesi öğrencilerin hoşuna gitti. Sözcüğün ekrana girdikten sonra eş ve zıt anlamlarının belli bir süre ve*

*sırayla çıkması öğrenciye tahmin imkânı da sunmaktadır.” şeklinde sözlük tasarımının beğendiği yanlarını ifade etmiştir. Ö2 ise “Öğrenci kendi yaparak sonuca ulaştığı için daha verimli oldu.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, e-GS tasarımında sözcüğün eş ve zıt anlam ilişkileri ile birlikte belirli bir düzen ve sıra içerisinde sunulmasının ve öğrencilerin aktif katılımına imkân sağlanmasının etkili olduğuna işaret etmektedir. Yine deney gruplarında derse giren öğretmenlerden Ö1 “Öğrencinin az bir çabayla sözcüğün eş ve zıt anlamını öğrenmesi, örnek cümlelerle bağlam içinde sözcüğü görmesi, ilgili sözcüklerin farkına varması gibi.” ifadeleri ile sözlüğün faydalı özelliklerine dair görüş bildirmiştir.*

Bunların yanında e-GS'nin tasarım hâline yönelik öğretmenlerden Ö1 “Görsel Sözlük'ün boyutunun ekrana göre ayarlanması gerekiyor. Arama bölümünde otomatik doldurma ve sözcük havuzu özellikleri eklenmelidir. Sözcüklerin eş ve zıt anlamlarının da cümle içinde kullanılması etkiyi artıracaktır. Sözcüklerin eş, zıt, sesteş olanları ile mecaz ve terim anlamları da eklenebilir. Görsel Sözlük'ün her tema için hazırlanması öğretime renk katacaktır. Görsel Sözlük programının doğrudan açılması öğrencilerin kullanımını artıracaktır.” şeklinde, Ö2 ise “Sözlükteki sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi ve görsel anlamda eklemeler yapılması” ifadeleri ile geliştirilmesine dair önerilerini sunmuştur. Sözlükle ilgili anlam ilişkilerinin artırılmasına dair önerinin elektronik sözlüklere ilişkin yaygın kabule uygun olduğu da görülmektedir. Şöyle ki “Elektronik sözlüklerin işlevleri sadece kelimenin anlamını vermekten ibaret değildir. Türk dilinde örneği olmayan ve Batı dillerinde hızla yaygınlaşan görsel sözlükler sayesinde kelimeler dâhil olduğu kavram grubunda verilmektedir. Kavram alanına bağlı biçimde alt anlamların kelime ağı yöntemine göre” (Karcığa, 2016, s.18) hazırlanan elektronik sözlüklerde sözcüklerin çeşitli ilişkilendirmelerle, görsel ve işitsel unsurlarla verilmesi beklenmektedir.

Tasarım tabanlı araştırma sürecinde, teknolojinin geliştirilmesinde katılımcı ve kullanıcıların deneyimlerinin ve buna ilişkin görüşlerinin alınması gerekmektedir. Bu nedenle e-GS tasarımının geliştirilmesinde öğrenciler gibi öğretmenlerin de görüşleri önem taşımaktadır. Hem deney grubundaki öğrencilerin hem de Türkçe öğretmenlerinin önerilerinden hareketle, sözlük taslağında öğrencilerin kullanımını kolaylaştırmak için sözcüklerin bir arada görülebileceği bir listenin yer alması, mecaz ve terim anlam özelliğinin de eklenmesi, sözcüklerin örnek cümlelerinin artırılması ve kontrol edilmesi, sözlüğün bilgisayar ve akıllı tahta ekranına göre ayarlanabilme özelliğinin eklenmesine dair iyileştirmelerde bulunulmuştur. Bundan sonra iyileştirme uygulaması aşamasına geçilmiştir.

İyileştirme aşamasında (II. Uygulama), sözlüğün iyileştirilmiş hâline ilişkin deney gruplarında derse giren öğretmenlerden Ö1 “Öğrenciler temada yer alan sözcüklerin

*gerçek anlam, eş ve zıt anlamlarına anında ulaştılar. Öğrenciler için büyük kolaylık sağladı.*” şeklinde; Ö2 ise *“Evet. Öğrenciler için faydalı oldu.”* şeklinde sözlüğün sağladığı kolaylıkla ilgili görüşünü bildirmiştir. Bu sonuç, öğretmenlere göre sözlüğün hem tasarım hem de iyileştirilmiş hâlinin sözcük öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca deney gruplarında derse giren öğretmenlerden Ö1 *“Sözcüklerin sesli bir şekilde telaffuz edilmesi hoşlarına giderken, sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini görmeleri zihinsel şema oluşturmalarına yardımcı oldu. Kelimelerin anlam özelliklerinin farklı renklerle gösterilmesi de etkileyiciydi.”* şeklinde; Ö2 ise *“Kelimelerin anlam özelliklerinin farklı renklerle gösterilmesi ve sözcük bulma işleminin öğrenciler tarafından yapılması öğrenciler tarafından beğenildi.”* ifadeleri ile sözlüğün iyileştirilmiş hâlinin beğenildiğini belirtmiştir. Bu bulgu, e-GS tasarımında sözcüklerin anlam ilişkileri ile birlikte görselleştirilerek verilmesi, sözcüklerin okunuşlarına dair seslendirmeler içermesi ve öğrencilerin sözlük üzerinde aktif biçimde uygulama yapabilmelerinden dolayı öğretim sürecinin görsel, işitsel ve kinestetik açıdan desteklendiğini göstermektedir. Sözcük öğretiminde görsel ve işitsel materyallerin etkili olduğuna dair araştırma sonuçları literatürde mevcuttur. Örnek olarak Saran, Seferoğlu ve Çağıltay (2009) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin görsel ve işitsel olarak gördüğü sözcükleri daha kolay hatırlayabildikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca bu çalışma kapsamında geliştirilen e-GS'nin sözcüklerin kavram alanını yani ilişkili olduğu sözcükleri bir arada ve harita biçiminde elektronik ortamda vermesi de öğrenme sürecine katkıda bulunmuştur. Nitekim “Batı ülkelerine ait görsel sözlüklerin çoğu elektronik ortamda bulunmaktadır. Bu sözlüklerin çoğu kavram alanı kuramına göre hazırlanmıştır. Kavramlar zihinde gruplanırken, genellenirken, farklı özellikleriyle diğer kavramlardan ayrılırken ve tanımlanırken kendi içinde yatay ve dikey bir alan oluşturur. Dil biliminde bu alana kavram alanı (veyahut Filizok’a (2005) göre kelime alanı) denir. Kavram alanı, o kavrama yakın, komşu kelimelerle kendisini oluşturan alt anlamlı kelimelerin toplamından oluşur” (Karçığa 2015, s. 2516). Karçığa'nın tanım ve değerlendirmesine göre geliştirilen sözlük tasarımı da ders kitabından seçilen sözcüklerin anlam bakımından ilişkili olduğu alandaki diğer sözcükleri bir arada sunmaktadır. Dolayısıyla görsel sözlüğün hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından beğenilen ilişkili sözcükleri bir kavram haritası aracılığıyla bir arada sunması yurt dışındaki uygulamalara ve dil bilimsel esaslara uygundur.

Deney gruplarında derse giren öğretmenlerden Ö1 *“Sözcükler arası anlam ilişkilerini anında ve istedikleri zaman görmeleri öğrenciler açısından önemliydi. Örnek cümlelerin edebi zevki oluşturacak eserlerden seçilmesi, şair ve yazarlara yönelik merak uyandırdı. Ortaya çıkan kavram haritası sayesinde sözcükler görsel hafızaya kolayca kaydedilebiliyor. Kalıcılığı öğrenme sağlaması ve öğrenilenleri pekiştirmesi önemliydi.”*

şeklinde; Ö2 ise “Derslerde öğrencilerin sıkılmalarını önlemesi ile öğrenmeyi pekiştirmesi önemliydi.” ifadeleri ile sözlüğün iyileştirilmiş hâlinin üstün ve faydalı özelliklerine dair görüşünü sunmuştur. Benzer şekilde Maden ve arkadaşlarının (2016) konuyla ilgili araştırmasında da, kavram haritaları ile sözcük öğretiminin sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini kavramada, aynı anda birden çok sözcük öğretmede ve görsel hafızaya hitap edildiği için hatırlamayı kolaylaştırmada etkili olacağı belirtilmiştir. Bu bulgu, sözlük tasarımının sözcük öğretimi sürecini eğlenceli hâle getirme, sözcük öğrenmede kalıcılığı sağlama ve edebî zevk uyandırma gibi olumlu özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Bunlarla birlikte deney gruplarında derse giren öğretmenlerden Ö1 “*Ekran ve yazı boyutunun istenilen şekilde düzenlenecek ayarlamalarının yapılması. Bütün temaları içerecek şekilde sözlüklerin hazırlanması. Kelimeler (resim, karikatür vb.) görsellerle zenginleştirilebilir.*” şeklinde; Ö2 ise “*Kelime havuzundaki kelimeler daha da zenginleştirilebilir. Ekran boyutu büyütülebilir.*” şeklinde sözlük ile ilgili değişiklik önerilerinde bulunmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin sözlüğe yönelik görüşleri uygulama sürecinde de alınarak sözlük tasarımının ebadına dair düzenlemeye gidilmiştir. Böylece uygulama sürecinde sözlüğün bilgisayar ve akıllı tahta boyutlarına uyarlanabilen sürüm kullanılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerle aynı şekilde e-GS'nin diğer dersler için de hazırlanmasını istemesi, tasarımın sözcük öğretiminde, eğlenceli ve aktif katılımlı bir öğrenme öğretme süreci sağlamada başarılı olduğunu göstermektedir.

e-GS ile öğretimin başarıya etkisi ile ilgili bulgular incelendiğinde, kontrol (*geleneksel öğretim*) ve deney (*elektronik görsel sözlük ile öğretim*) gruplarının SABT I (tasarım aşaması) ön test verileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı ve her iki grubun başarı ortalamalarının ortalamaya yakın ve benzer olduğu görülmüştür (Kontrol: 42,75; Deney: 45,88). Bununla birlikte, kontrol ve deney gruplarının SABT I ön test ortalamaları ayrı ayrı değerlendirildiğinde de başarılarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Kontrol ve deney gruplarının SABT II (iyileştirme aşaması) ön test verileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı, ancak kontrol grubu lehine anlamlı fark oluşturmayacak oranda bir değişikliğin olduğu da görülmüştür (Kontrol: 50,05; Deney: 44,62). Bununla birlikte, kontrol ve deney gruplarının SABT II ön test ortalamaları ayrı ayrı değerlendirildiğinde de başarılarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Kontrol (geleneksel öğretim) ve deney (e-GS ile öğretim) gruplarının SABT I (tasarım aşaması) son test verileri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir (Kontrol: 48,12; Deney: 59,11). Bu bulgu, hem kontrol

hem de deney grubunda başarının arttığını ancak e-GS kullanılan deney grubunda anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde bir başarı artışının olduğunu göstermektedir.

Kontrol ve deney gruplarının SABT II (iyileştirme aşaması) son test verileri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir (Kontrol: 55,40; Deney: 66,65). Bu bulgu, e-GS'nin iyileştirilmiş hâlinin deney grubundaki öğrencilerin sözcük öğretimi başarılarında anlamlı bir artış sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla ulaşılan sonuç, sözcük öğretimi başarısında e-GS'nin geleneksel öğretim göre daha etkili bir yöntem ve araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Sözcük öğretiminde bilgisayar ve diğer elektronik araçlarının kullanımının öğrenme başarısına etki ettiğine dair literatürde benzer sonuçlara da ulaşılmıştır. Söz gelimi, Çelik (2012)'in araştırmasında, cep telefonu üzerinden sunulan mobil çevrimiçi sözlük kullanımının yabancı dil öğrenen öğrencilerin aktif sözcük öğrenme başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. E-GS tasarımı, metin, görsel ve işitsel öğeleri ile çoklu ortam özelliği taşımaktadır ve çoklu ortam materyallerinin sözcük öğretiminde başarıyı artıracak çeşitli araştırmalarda (Dlaska, 2002; Chun ve Plass, 1996; Carpenter ve Olson, 2011) da vurgulanmaktadır. Bununla birlikte bilgisayar ve mobil teknolojilerin kullanımının sözcük öğretiminde etkili olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçlarına alanyazında rastlanabilmektedir (Amer 2010; Başoğlu, 2010; Kwon ve diğ., 2010; Stockwell, 2008; Özdener ve Satar, 2009; Saran, 2009). Bu doğrultuda, Amirian ve Heshmatifar'ın (2013) elektronik sözlüklerin sözcük öğretiminde kalıcılık üzerine etkisini incelediği araştırmada, sözcük öğrenme ve akılda kalmasında e-sözlüklerin basılı sözlüklere göre, bu araştırmada olduğu gibi, daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Okur ve Dağtaş'ın (2014) kelime öğretimi ile ilgili araştırmalara dair yaptıkları içerik analizi sonucunda, bilgisayar yani elektronik ortamın kelime öğretimi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit araştırmada, e-GS tasarlanarak sözcük öğretimindeki başarıya etkisinin ortaya konmasının gerekliliğini ve ulaşılan sonuçların önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

e-GS'e yönelik öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri ile aynı doğrultuda sözcük öğretimi başarısında da geliştirilen teknolojik materyalin olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan teknoloji kullanımının dil öğretiminde ve özel olarak da sözcük öğrenme sürecinde etkili olduğuna dair yukarıda anılan araştırma sonuçları desteklenmektedir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 6. 1. Sonuç

Anlama ve anlatımın güçlü olabilmesi için yeterli sözcük hazinesine sahip olunması zorunludur. Sözcük hazinesinin geliştirilmesi, dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi tüm dil becerilerin doğru ve etkili kullanımında önem taşır. Bu nedenle okul öncesi evreden itibaren bireyin yeni sözcükler öğrenmeye ve yerinde kullanma alışkanlığı edinmeye ihtiyacı vardır. Sözcük öğretimine yönelik çalışmalarda, sözcüklerin gerçek, eş, zıt, mecaz, terim gibi anlam ilişkileri ile birlikte verilmesi ve bağlam-metin içinde öğrenilmesi bunun içinde alıştırma – uygulamaların yapılması hususu üzerinde ısrarla durulmaktadır. Göğüş (1978, s. 361) de aynı şekilde, kelime çalışmalarının amaçları arasında hem anlam ilişkilerinin tanıtılması ve kavratılması hem de bunların anlatımda yerinde ve doğru kullanılmasına yer vermektedir. Diğer taraftan öğrenme sürecinde ne kadar çok duyu organı devreye girerse başarının ve kalıcılığın o oranda artacağı da bilinmektedir. Nitekim araştırmalar, öğrenilenlerin % 83'ünün görme duyusu ile öğrenildiği ve yaparak öğrenilenlerin de kolay kolay unutulmadığını ortaya koymaktadır (Şahin ve Şahin, 2010). Bu bağlamda, öğrenme sürecinde farklı duyu organlarını devreye sokmada öğretim materyallerinin ve teknolojik unsurların değeri gözler önüne serilmektedir. Sözcük öğretiminde de öğrencilerin görerek, işiterek ve yaparak, anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlam ve örnek kullanımlarını öğrenme fırsatı yakalayabileceği teknolojik tasarımların etkili olabileceği anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak, yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarında “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları ve bireysel özellikleri vurgulanmakta, öğretim sürecinde onların ilgisine yönelik yöntem / teknik ve araç gereçlerin kullanılması istenmektedir” (Durukan, 2011, s. 175). Programın öğrenme öğretme sürecine yönelik bu beklentisi, bilgisayar ve internet teknolojisinin Türkçe derslerinde kullanılmasını beraberinde getirmekte ayrıca bu araçların kullanımına uygun bir zemin oluşturmaktadır. Türkçe öğretiminde bilgisayar ve internet kullanımına dayanan çeşitli araştırmalar yapılmışsa da elektronik sözlükler ile sözcük öğretimini konu alan tasarım ve uygulama içeren çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu gerekçelerden yola çıkarak araştırmada; 5. sınıf öğrencilerine yönelik elektronik görsel sözlüğün geliştirilmesi ve sözcükte anlam konusundaki başarıya etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ortaokul 5. sınıf öğrencilerine yönelik e-GS geliştirmeye ve sözcük öğretimindeki etkisini görmeye yönelik tasarım ve iyileştirme olmak



üzere iki aşamalı ön test – son test kontrol gruplu deneysel desenle tasarım tabanlı bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmanın sözlük tasarım aşamasında; sözlük maddelerinin Türkçe dersi öğretim programından hareketle gerçek, eş, zıt, eş sesli ve yakın anlam ilişkileri ile oluşturulmasına, kavram ağı tekniğinden yararlanılmasına, isimlerin madde başı olmasına, sözlük tasarımının akıllı tahtaya uyumlu olmasına, anlam ve yazım kurallarında Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzunun temel alınmasına, her bir sözcük için örnek cümle verilmesine dair ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler doğrultusunda oluşturulmuş e-GS senaryosu bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanından uzmanlara sunularak bir taslak tasarım geliştirilmiştir. İyileştirme aşamasında ise; *sözcüklerin daha büyük yazılması, sözlüğün açılan penceresinin büyütülmesi ve sözcüklerin okunuşuna dair ses ögesinin eklenmesi* şeklindeki öğrenci görüşlerine ek olarak *sözcüklerin mecaz ve terim anlam ilişkilerine de yer verilmesi, sözcük havuzunun geliştirilmesi, renklendirmelerde bazı değişikliklerin yapılması, sözlük penceresinin büyütülmesi, sözcük havuzunun açılan pencerede sunulması, akıllı tahtada kullanımın kolaylaştırılması için sözcük havuzu üzerinden madde arama özelliğinin oluşturulması* şeklindeki öğretmen görüşlerine göre sözlük tasarımında iyileştirmelere gidilmiştir. İyileştirilmiş sözlük ile ilgili öğrencilerin tamamının sözlük tasarımını beğenmesi ve Türkçe derslerinde kullanılmasını istemesine dayanarak e-GS'nin uygulanabilir olduğu kanaatine varılmıştır.

2. e-GS tasarımının hem tasarım (taslak) hem de iyileştirilmiş hâlinin sözcükte anlam konusundaki akademik başarıda geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, sözcük öğretimi başarısında e-GS'nin geleneksel öğretime göre daha etkili bir yöntem ve araç olduğunu kanıtlamaktadır.

3. Araştırma sonucunda geliştirilmiş olan e-GS tasarımını, 5. sınıf öğrencilerinin beğendiği ve Türkçe derslerinde kullanılmasını istediği tespit edilmiştir. Nitekim öğrencilerin sözlüğün diğer konular için de hazırlanmasını istemesi tasarımın etkili olduğunun bir başka göstergesidir.

4. Araştırma sonucunda geliştirilmiş olan e-GS'nin sözcükleri anlam ilişkileri ile birlikte görselleştirerek vermesi, sözcüklerin okunuşlarına dair seslendirmeler içermesi ve öğrencilerin sözlük üzerinde aktif biçimde uygulama yapabilmesi, görsel, işitsel ve kinestetik açıdan öğrenme sürecinin desteklenmesi gibi özelliklerinden dolayı Türkçe öğretmenleri tarafından da beğenildiği ve derslerde kullanılmasının istendiği tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenleri öğrencilerle aynı şekilde sözlüğün diğer dersler için de hazırlanmasını istemiştir. Bu da tasarımın öğrenme-öğretme sürecinde başarılı olduğunu daha açık biçimde açıklamaktadır.

Sonuç olarak sözcükte anlam konusundaki başarı ortalamaları ve sözlük tasarımına ilişkin görüşler birlikte değerlendirildiğinde; e-GS tasarımının bu hâliyle sözcük öğretiminde etkili bir öğretim teknolojisi olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Ulaşılan sonuçlardan hareketle, tasarım tabanlı araştırma sürecinin araştırma amacına uygun olarak gerçekleştirildiği, diğer bir deyişle sözlük tasarımının amaca uygun bir özelliğe kavuşturulduğu ifade edilebilir.

## 6.2. Öneriler

Sözcük öğretimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bilgisayar, internet ve diğer teknolojik ortamların etkilerini konu alan çalışmaların daha çok yabancı dil öğretiminde yoğunlaştığı görülmektedir. Buna karşın araştırmada ulaşılan sonuçlar, e-GS gibi dijital ortamdaki yararlanan araçların sözcük öğretiminde etkili olacağını göstermektedir.

### 6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere, yöneticilere, program geliştirme uzmanlarına, öğretim yazılımı hazırlayıcılarına ve araştırmacılara sunulabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Sözcük hazinesinin geliştirilmesinde sözlük kullanma alışkanlığı çok önemli bir konuma sahiptir. Bu bilinçle öğrencilerin hem basılı hem de elektronik sözlük kullanmayı alışkanlık hâline getirmeleri için Türkçe ders kitaplarında ve öğretim programlarında; sözlüklerin tanıtımı, kullanma ilkeleri ve çeşitlerinden de bahsedilebilir.
2. Ortaokul öğrencilerinin ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınarak Türkçe ders kitabındaki diğer temalar için de elektronik sözlükler hazırlanabilir.
3. Ortaokul öğrencilerinin ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, 5. sınıf dışındaki diğer seviyelere yönelik elektronik sözlükler hazırlanabilir.
4. Sözcük öğretiminde etkili bir materyal olduğu görülen elektronik sözlüğün Türkçe derslerinde etkin biçimde kullanılabilmesi için ders kitaplarında yönergeler ve internet tabanlı sözlükler için bağlantı bilgilerine yer verilebilir.
5. Elektronik Bilişim Ağı (EBA) üzerinden öğretmenlerin kullanımına sunulacak ilkökul ve ortaokul seviyelerine uygun elektronik sözlükler oluşturulabilir.
6. Ortaokul öğrencilerinin gelişim özelliklerine ve gereksinimlerine uygun olarak Türkçe derslerinde sözlük kullanımı ile birlikte okuduğunu ve dinlediğini

anlama, sözlü ve yazılı anlatım etkinliklerinde bilgisayar ve diğer teknoloji ortamlarından yararlanılması sağlanabilir. Bu konuda akıllı tahta önemli bir fırsat sunmaktadır. Ancak öğretmenlerin bu teknolojiyi etkin biçimde kullanabilmeleri için belirli aralıklarla içerikler güncellenebilir, öğretmenler de bu konuda bilgilendirilebilir.

7. Akıllı tahtalar aracıyla internet üzerinden erişilebilen elektronik sözlüklerin Türkçe derslerinde kullanılması için ders kitabındaki etkinliklere açıklama veya çeşitli işaretler konulabilir.
8. Tablet ve cep telefonlarının son dönemlerde yaygın kullanımı, bu teknolojilerin öğrenme sürecinde de kullanımını beraberinde getirmiştir. Bu nedenle e-GS'den öğrencilerin yararlanmasını kolaylaştırmak için sözlüğün mobil sürümünü geliştirilebilir.
9. Araştırmalarda geliştirilen elektronik sözlüklere öğrencilerin erişimini sağlamak için Türkçe öğretimine yönelik yazılımların yer aldığı, belirli aralıklarla denetlenen bir genel ağ sitesi kurulmalı, varsa burada e-sözlükler paylaşılabilir.
10. Türkçe öğretmenlerine bilgisayar teknolojisi kullanma yeterliliği kazandırmak sadece elektronik sözlüklerin etkili kullanımında değil, bilgisayar destekli diğer dil öğrenme araç ve ortamlarından yararlanmada da önemlidir. Bu nedenle, Türkçe öğretmenlerine hizmet öncesi / lisans döneminde ve hizmet içi dönemde dijital yetkinliklerini artırmaya dönük eğitim verilebilir.
11. E-sözlüklerin ve diğer teknolojik araçların Türkçe derslerinde kullanımı artırılarak öğrencilerin gelişim özelliklerine ve gereksinimlerine uygun öğrenme ortamları oluşturulabilir. Bu şekilde, akademik başarı artırılmalı ve derse / beceriye / konuya yönelik motivasyon, tutum ve kaygı gibi olumsuz etkenler ortadan kaldırılabilir.

### **6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Sözlük kullanma ile ilgili öğrencilerin yaşadığı problemler araştırılabilir, elektronik sözlüklerin bu konudaki etkisi ortaya konulabilir.
2. Elektronik Görsel Sözlük tasarımının sözcük öğretiminde başarının yanında kavram yanılgıları gibi diğer ilgili konulardaki etkisi de araştırılabilir.
3. Haritalamaya dayalı öğretim tekniklerinin (kavram ağı, zihin haritası gibi) sözcük öğretimi üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalar artırılabilir.

4. Elektronik sözlük kullanımı ile birlikte sözcük öğretiminde bilgisayar teknolojilerinin başarı, tutum ve görüş üzerine olan etkilerini ortaya koyacak nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.



## 7. KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2004). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Engin Ofset.
- Aksan, D. (2006). *Anadilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (1997). Kelime öğretimi. *Millî Eğitim*, 134, 46-47.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık,
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara: Kök Yayınları.
- Alhaysony, M. (2011). Dictionary look-up behavior of Saudi female EFL students. *European Journal of Social Sciences*, 26(2), 250-267.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitim rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., ve Bayraktaroğlu, S. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Amer, M. A. (2010). *Idiomobile for learners of English: A study of learners' usage of a mobile learning application for learning idioms and collocations*. Unpublished doctoral dissertation. Indiana University of Pennsylvania.
- Amirian, S.M.R. & Heshmatifar, Z. (2013). The impact of using electronic dictionary on vocabulary learning and retention of Iranian efl learners. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 35-44.
- Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: rethinking technology and the research agenda. *Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40.
- Anderson, R.C. & Nagy, W.E. (1992). The vocabulary conundrum. *American American Educator*, 16(4), 14-47.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Apaydın, D. (2007) *Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Yöntem Denemesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan E. ve Coşkun O. (2016).Yabancılarla Türkçe öğretiminde oyun yazılımları ile sözcük öğretimi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 221-236.
- Aydın, Ö. (2017). *Sözlükbilim ve sözlükçülük ders notu*. Erişim Adresi: <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=12658> adresinden 03.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal Of The Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 137-159.
- Baş, B. ve Karadağ, Ö. (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye'de yapılan temel araştırmalar. *Millî Eğitim*, 193, 81-105.
- Başaran, M. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğretim materyalleri kullanma durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başdamar, G. (2010). *Yazılı çalışmalar yaptırılarak öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirme uygulamaları, etkinlikleri ve ölçme değerlendirmeleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim insan-dili ve ötesi*. İstanbul: Multilingual.
- Başoğlu, E. B. (2010). *Cep telefonu ve sözcük kartı kullanan öğrencilerin İngilizce sözcük öğrenme düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bayram, B. ve Aktaş, E. (2017). *Ortaokul 5.sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları No:6336.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Boz, E. (2006). Sözlük ve sözlüçülük sorunları. G. Gülsevin ve E. Boz (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları* içinde (s.1-44). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Boz, E. ve Demirtaş, A.A. (2011). Türkçe öğretmenlerinin okul sözlüğü kullanma konusundaki tutum ve davranışları. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 3, 65-134.
- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*, 92,19-26.
- Büyüköztürk, S. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni - SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, A. ve Deniz, E. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 320-336.

- Carpenter, S. K. & Olson, K. M. (2011). Are pictures good for learning new vocabulary in a foreign language? Only if you think they are not. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. DOI: 10.1037/a0024828.
- Cavus, N. & Ibrahim, D. (2009). M-learning: an experiment in using sms to support learning new English language words. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 78–91.
- Chao, P.-Y. & Chen, G.-D. (2009). Augmenting paper-based learning with mobile phones. *Interacting with Computers*, 21, 173–185.
- Chun, D. M. & Plass, J. L. (1996). Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *Modern Language Journal*, 80(2), 183-198.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32, 9-13.
- Coşkun, H., Kaya, İ. ve Kuglin, J. (1996). *Türkiye ve Almanya'da ilköğretim ders kitapları*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Çakır, Ö. (2013). Tasarım tabanlı araştırma. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Ed.) *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* içinde (s.313-325). Ankara: PegemA Yay.
- Çankaya, S., Kuzu, A., ve Mısırlı, Z. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 19-35.
- Çeçen, M. A. (2002). *İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çelik, A. (2012). *Yabancı dil öğreniminde karekod destekli mobil öğrenme ortamının aktif sözcük öğrenimine etkisi ve öğrenci görüşleri: Mobil sözlük örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çotuksöken, Y.(2002). *Türkçe üzerine denemeler ve eleştiriler I*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Dağtaş, A. (2014). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin elektronik sözlüklere yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 2(7), 542-555
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretme sanatı: öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dlaska, A. (2002). Sites of construction: language learning, multimedia, and the international engineer. *Computers & Education*, 39, 129–143.
- Dursunoğlu, H. (2011). Cumhuriyet döneminde yapılan sözlük çalışmaları ve Türkçe sözlükler üzerine bir kaynakça denemesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 255-272.

- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ediskun, H. (2003). *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elbir, B. ve Yıldız, H. (2013). Türkçe öğretiminde sözlük kullanımı ve sözlükçülük. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 249-268.
- Erdem, C. (2017). Lise öğrencilerinin sözcük kazanımında sözlük kullanım eğilimlerinin etkisi. *GEFAD / GUJGEF* 37(1), 119–150.
- Eren, U. (2014). *Resimli eş anlamlı eş sesli zıt anlamlı kelimeler sözlüğü*. İstanbul: Yuva Yayınları.
- Filizok, R. (2005). *Metin analizi açısından kelimeler*. Erişim Adresi: <http://www.ege-edebiyat.org/modules.php?name=News&file=article&sid=156> adresinden 09.11.2005 tarihinde erişilmiştir.
- Gairns, R. & Redman, S. (1983) *Working with words*. Cambridge: CUP
- Göçen, G. ve Okur, A. (2015). Ortaokula yönelik söz varlığı araştırmalarının incelenmesi: tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79.
- Göçer, A. (2001). Türk dili ile ilgili sözlüklere genel bir bakış ve günümüz ilköğretim sözlükleri. *Türk Dili*, 598, 388-403.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 1025-1055.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Matbaası.
- Göğüş, B. (1996). *Türkiye’de Cumhuriyetten beri Türkçe eğitim kitapları - Türkiye’de ve Almanya’da ilköğretim ders kitapları*. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi No: 11.
- Gökdayı, H. (2016). Kalıplaşmış dil birimlerinin elektronik sözlüklerde gösterimi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(15), 189-208.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. (2000). *Çocuk eğitiminde drama: Yöntem ve uygulamalar*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. USA: NCTA&IRA.
- Gülseren, C. ve Batur, Z. (2009). Sözlüklerin niteliği ve işlevsel özelliği bağlamında sözlük okuma alışkanlığının anadili becerilerine etkisi üzerine kuramsal bir yaklaşım. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 135-147.



- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürses, R. (2003). Kelime öğretimi üzerine genel bir değerlendirme. *Türk Dili*, 622, 506-516.
- Hacıeminoğlu, N. (2011). *Türkçenin karanlık günleri*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Hamdi, C. (2015). The effects of electronic dictionary use on reading comprehension and vocabulary retention of EFL students. *Arab World English Journal*, 180-191
- Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi öğretimi-Yeni Hitit yabancılar için Türkçe 1 serisinde sözcük öğretiminin değerlendirilmesi ve sözcük öğretimi için uygulama örnekleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Herrington, J. A., McKenney, S., Reeves, T. C. & Oliver, R. (2007). Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2007: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 4089-4097). Chesapeake, VA: AACE.
- İbe Akcan, P. (2015). *Sözcük-kullanımbilimsel bilgi kaynağı olarak google: Basılı ve elektronik sözlüklerle karşılaştırmalı bir inceleme*. 2. Uluslararası Sözlükbilim Sempozyumu, 3-4 Kasım 2015, İstanbul Üniversitesi.
- İlhan, N. (2007). *Geçmişten günümüze sözlükcülük geleneği ve Türk dili sözlükleri*. Elazığ: Manas Yayıncılık
- İlhan, N. (2009). Sözlük hazırlama ilkeleri, çeşitleri ve özellikleri. *Turkish Studies* 4(4), 534-554.
- İnce, H. G. (2006). *Türkçede kelime öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İpekçi, A. (2005). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kelime serveti üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İzgören, M. K. (2003). *Oyunlarla dil öğretimi*. Ankara: Academyplus Yayınevi.
- Jian, H. S., Frode E., Law, K.M.Y. & Huang, Y.M. (2009). The role of electronic pocket dictionaries as an English learning tool among chinese students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 503-514.
- Joseph, S.R.H., Watanabe, Y., Shiung, Y., Choi, B. & Robbins, C. (2009). Key aspects of computer assisted vocabulary learning (cavl): Combined effects of media, sequencing and task type. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 4(2), 133-168.
- Kahraman, A. (2015). *Web tabanlı ödev takip ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Kandemir, E. ve Kandemir, Y. (2015). *Eşanlamlı ve karşıt anlamlı kelimeler sözlüğü*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kanğ, S. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanma. *Dede Korkut Dergisi*, 7, 73-84.
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım I - Yazılı anlatım*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kaplan, M. (1986). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplan, T. ve Yıldız, F. (2018). Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin elektronik sözlük kullanımına yönelik görüşleri. *ulakbilge*, 6(20), 101-112.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Karadağ, Ö. ve Yazıcı, N. (2016). *Ortaokul Türkçe 5. sınıf öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları No:6230.
- Karadağ, Ö.(2011). İlköğretim Türkçe sözlüklerinin hazırlanmasında temel ölçütler. *TÜBAR XXX*, 193-207.
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe -Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- Karakuş, N. (2012). *Türkçe öğretiminde kaynak metin kullanımı*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Karatay, H (2004). *İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarının ortak kelime kazandırma yönünden değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2007a). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H. (2007b). Türkçe ders kitaplarında kelime çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 173, 50-66.
- Karcığa, S. (2016). Görsel sözlükler ve kelime ağları. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 10-19.
- Keskin, U. ve Saykılı, A. (2017). Video sözlük uygulamalarının açık ve uzaktan öğrenme materyali olarak kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 43-61.
- Kılıç, A. (2006). Klâsik Türk edebiyatında manzum sözlük yazma geleneği ve Türkçe Arapça sözlüklerimizden Sühba-i Sıbyân. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 65-77.
- Koçkaya, G. Y. (2014). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine klasik yöntemlerle verilmeye çalışılan kelime öğretimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kolaç, E. (2009). Öğretmen adaylarının Türkçe sözlük ve yazım kılavuzu kullanma konusundaki tutum ve görüşleri. *Türk Dili*, 691, 50-60.

- Korkmaz, Z. (2010). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z., Ercilasun, A.B., Zülfikar, H., Akalın, M., Gülensoy, T., Parlatır, İ. ve Birinci, N. (1992). *Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: YÖK Matbaası.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016) Cumhuriyet dönemi ilkokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 559-598.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 45(210), 115-140.
- Kutlu, Ö. (2004). *Ölçme ve değerlendirme dersi notları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay.
- Kuzu, A., Çankaya, S., ve Mısırlı, A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 19-35.
- Kwon, D. Y., Lim, H. S., Lee, W., Kim, H. C., Jung, S. Y., Suh, T. & Nam, K. (2010). A personalized English vocabulary learning system based on cognitive abilities related to foreign language proficiency. *KSII Transactions on Internet and Information Systems*, 4(4), 595-617.
- Louis, C. & Lawrence, M. (1997). *Research methods in education*. London: Routledge Press.
- Lüle Mert, E. (2013) İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 13-31.
- Maden, S. (2017). *Drama ile dil öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Maden, S., Altunbay, M. ve Dincel, Ö. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi uygulamaları: Kavram haritası örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 210, 477-488.
- Maden, S., Maden, A. ve Demir, R. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının öğrenci etkinliklerine yansması. *International Journal of Language Academy* 5(3), 235-251.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları: nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 266-284.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1982). *Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- Millî Eğitim Bakanlığı MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: mufredat.meb.gov.tr
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: mufredat.meb.gov.tr
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). *Ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları No: 6228.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). *Ortaokul Türkçe 5. sınıf öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları No: 6229.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Ortaokul 5.Sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları No: 6336.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesi, H. & Uk, W. (2000). Electronic dictionaries in second language vocabulary comprehension and acquisition: the state of the art. Proceedings of EURALEX. Erişim Adresi: [http://www.euralex.org/elx\\_proceedings/Euralex\\_2000/099\\_Hilary%20NESI\\_Electronic%20Dictionaries%20in%20Second%20Language%20Vocabulary%20Comprehension%20and%20Acquisition\\_the%20State%20of%20the%20Art.pdf](http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex_2000/099_Hilary%20NESI_Electronic%20Dictionaries%20in%20Second%20Language%20Vocabulary%20Comprehension%20and%20Acquisition_the%20State%20of%20the%20Art.pdf), adresinden 10.07.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Nesi, H. (1999). A user's guide to electronic dictionaries for language learners. *International Journal of Lexicography*, 12(1), 55-66.
- Nesi, H. (2002). A study of dictionary use by international students at a British university. *International Journal of Lexicography*, 15(4), 277-305.
- Nurlu, M. ve Sarıca, A. (2015). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarının yöntem-teknik ve Türkçe öğretimi kazanımları açısından incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(10), 19-38.
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Okur, A. ve Dağtaş, A. (2014). Ortaokula yönelik kelime öğretimi çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 66-84.
- Öz, H. (2013). *Mobil öğrenme, mobil dil öğrenme*. II. Ulusal Yabancı Dil Çalıştayı Bildirileri Kitabı. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 8-9 Kasım 2013, Samsun.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların sözlük kullanma becerileri üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 1(1), 13-23.
- Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Özdener, N. ve Satar, H. M. (2009). Bilgisayar destekli dil öğretiminde kelime çalışmaları ve sözel geribildirim kullanım teknikleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 75-96.
- Peters, E. (2007). Manipulating L2 learners online dictionary use and its effect on L2 word retention. *Language Learning and Technology*, 11(2), 36-58.
- Prensky, M. (2005). What can you learn from a cell phone? Almost anything. Erişim Adresi: www.innovateonline.info adresinden 24 Kasım 2011 tarihinde alınmıştır.
- Püsküllüoğlu, A. (2012). *Ortaokul Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Reeves, T. C. (2000). Enhancing the worth of instructional technology research through "design experiments" and other development research strategies. International Perspectives on Instructional Technology Research for the 21st Century, April 27, New Orleans, LA, USA.
- Saran, M. (2009). *Exploring the use of mobile phones for supporting English language learners' vocabulary acquisition* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Saran, M., Cagiltay, K., & Seferoglu, G. (2008). *Use of mobile phones in language learning: Developing effective instructional materials*. Paper presented at the fifth International Conference on Wireless, Mobile and Ubiquitous Technologies in Education, 23 - 26 Mart, Beijing, China.
- Saran, M., Seferoğlu, G., & Çağıltay, K. (2009). Mobil assisted language learning: english pronunciation at learners' fingertips. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 97-114.
- Sari, E. ve Lim, C. (2012). Design-based research: Understanding its application in a teacher professional development study in indonesia. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(1), 28-38.
- Seibu Mary J., & Biju I. (2008). Mobile technologies and its impact – an análisis in higher education context. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 2(1), 1-7.
- Sharpe, P. (1995). Electronic dictionaries with particular reference to the design of an electronic bilingual dictionary for English-speaking learners of Japanese. *International Journal of Lexicography* 8(1), 39-54.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stirling, J. (2003). *The portable electronic dictionary: Faithful friend or faceless foe?*. *Modern English Teacher*, 14(3), 64-72.
- Stockwell, G. (2008). Investigating learner preparedness for and usage patterns of mobile learning. *European Association for Computer Assisted Language Learning*, 20(3), 253-270.

- Şahin, A. ve Şahin. E. (2007). Türkçe eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyaller. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretim Türkçe öğretimi* içinde (s.309-349). Ankara: PegemA Yayınları.
- Şahin, M. (2015). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012.
- Taşdemir, E., Bilkan, N. ve Can, H. (2003). *Pratik Türkçe öğretim teknikleri*. İzmir: Dilset Yayınları.
- Taylor, A. & Chan, A. (1994). *Pocket electronic dictionaries and their use*. 6<sup>th</sup> EURALEX International Congress on Lexicography in Amsterdam, Netherlands. Erişim Adresi: [http://www.euralex.org/elx\\_proceedings/Euralex1994/67\\_Euralex\\_Andrew%20Taylor%20and%20Adelaide%20Chan%20%20Pocket%20Electronic%20Dictionaries%20and%20their%20Use.pdf](http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex1994/67_Euralex_Andrew%20Taylor%20and%20Adelaide%20Chan%20%20Pocket%20Electronic%20Dictionaries%20and%20their%20Use.pdf) adresinden 09.07.2014 erişilmiştir.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turgut, Ö. (2006). *Yabancı dil dersinde pedagojik uygulama açısından sözcük öğretimi ve sözcük dağarcığını geliştirme yöntem ve tekniklerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. (11. bs.). Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2015). *İlköğretim okulları için Türkçe sözlük*. (6. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçar, S. (2012). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden haberdar olma ve kullanma sıklıkları düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Uğur, N. G. ve Turan, A. H. (2015). Üniversite öğrencilerinin mobil uygulamaları kabulü ve kullanımı: Sakarya üniversitesi örneği. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi* 6(2), 63-79.
- Uluçay, M. (2016). *Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ülper, H. ve Karagül, S. (2011) Zenginleştirilmiş sözcük öğretimi yaklaşımı bağlamında Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesi. *4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Wallace, M. J. (1988) *Teaching vocabulary*. London: Heinemann Educational Books.

- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology: Enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Yalçın, A. (1996). Türkçe ders kitaplarının plânlanması ve yazılması. *Türk Yurdu*, 107, 23-34.
- Yalın, H. İ. (2010) *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (22. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Yaman, H. ve Akkaya, D. (2012) Dil biliminin kelime öğretimine açılan kapısı: Bağlam türleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2599-2610.
- Yıldırım, A. (2015). *Yeni Türkçe sözlük –İlkokul ve ortaokullar için-*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Yıldırım, A. F. (2006). *İlköğretim ikinci sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kelime öğretimi teknikleri üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, O. ve Başer, E. (2016). İnternetin girişimciliği kapsamında değişen enformasyon siteleri üzerine bir değerlendirme. *Global Media Journal TR Edition*, 6(12), 172-200.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII, 753-773.
- Zimmerman, C. B. (1997). Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study. *TESOL Quarterly*, 31(1), 121-140.
- URL-1 [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&view=gts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts)
- URL-2 <http://www.seslisozluk.com/>
- URL-3 <http://www.osmanlicaturkce.com/>
- URL-4 <http://tureng.com/tr/turkce-ingilizce>
- URL-5 <http://www.freetranslation.com/>
- URL-6 <http://www.worldlanguage.com/>
- URL-7 <http://www.langtolang.com/>
- URL-8 <https://www.donanimhaber.com/mobil-uygulamalar/haberleri/Turk-Dil-Kurumu-Turkce-Sozluk-Play-magazasinda-yerini-aldi.htm>
- URL-9 <https://play.google.com/store/apps/details?id=org.kis.mck.turkdilkurumusozluk&hl=tr>
- URL-10 <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.imla.kilavuzu&hl=tr>
- URL-11 [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_seslisozluk&view=seslisozluk](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_seslisozluk&view=seslisozluk)

## 8. EKLER

### EK 1. Pilot Uygulama İzin Belgesi



T.C.  
GİRESUN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29409993-605.01-E.6568249  
Konu : Araştırma İzni.  
[Okt. Aslı MADEN]

09.05.2017

#### VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Gen. Md.'nün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) Giresun Ü. 05.04.2017 tarih 1809-3051 sayılı yazısı

Giresun Üniversitesi öğretim elemanı Okt. Aslı MADEN, "**İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Görsel Sözlük Geliştirme: Tasarım Tabanlı Bir Araştırma**" konulu bir akademik çalışma yapmak istemektedir. Söz konusu çalışma; *Merkez Aksu Şehit Hakan Gemici Ortaokulunda* gerçekleştirilecektir. İlgili (b) yazı ile eklerinin ilgili (a) genelge kapsamında incelenmesi sonucu oluşturulan "*Araştırma Değerlendirme Komisyonu Raporu*" ekte sunulmuştur.

Söz konusu çalışmanın yukarıda sözü edilen okulda **10.05.2017 - 02.06.2017** tarihleri arasında, Müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve ekte sunulan veri toplama araçlarını kullanarak; tüm çalışmaların okul yönetiminin sorumluluğunda/gözetiminde yürütülmesi, yapılacak çalışmaların eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan okul yönetiminin planlayacağı çalışma takvimine göre yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması, uygulama ile toplanacak verilerin sadece bu araştırma dahilinde kullanılması ve araştırma sonucunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine basılı veya elektronik doküman olarak teslim edilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ergin AYBAR  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
09.05.2017

Tuncer TURAN  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü V.

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır  
09/05/2017  
M. Raç Nakacı

Adres: Hükümet Konağı A Blok Kat 1  
Elektronik Ağ: <http://giresun.meb.gov.tr>  
E-posta: [arge28@meb.gov.tr](mailto:arge28@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE  
Tel: 454 215 7525 (184)  
Faks: 454 215 7522



## EK 2. Asıl Uygulama İzin Belgesi



T.C.  
GİRESUN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29409993-605.01-E.2539407  
Konu : Araştırma İzni.  
[Aslı MADEN]

06.02.2018

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Gen. Md.'nün 2017/25 nolu Genelgesi.  
b) Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 15.01.2018 tarih ve 7 sayılı yazısı.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD doktora öğrencisi Aslı MADEN, "**Ortaokul öğrencilerine yönelik görsel sözlük geliştirme; Tasarım tabanlı bir araştırma**" konulu araştırma yapmak istemektedir. Çalışma; *Aksu Şehit Hakan Gemici Ortaokulu 5. Sınıf öğrencileri* ile gerçekleştirilecektir. İlgi (b) yazı ile eklerinin ilgi (a) genelge kapsamında incelenmesi sonucu oluşturulan "*Araştırma Değerlendirme Komisyonu Raporu*" ekte sunulmuştur.

Söz konusu çalışmanın yukarıda sözü edilen okullarda 01.03.2018-13.04.2018 tarihleri arasında, Müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve ekte sunulan veri toplama araçlarını kullanarak; tüm çalışmaların okul yönetiminin sorumluluğunda/gözetiminde yürütülmesi, yapılacak çalışmaların eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan okul yönetiminin planlayacağı çalışma takvimine göre yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması, uygulama ile toplanacak verilerin sadece bu araştırma dahilinde kullanılması ve araştırma sonucunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine basılı veya elektronik doküman olarak teslim edilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

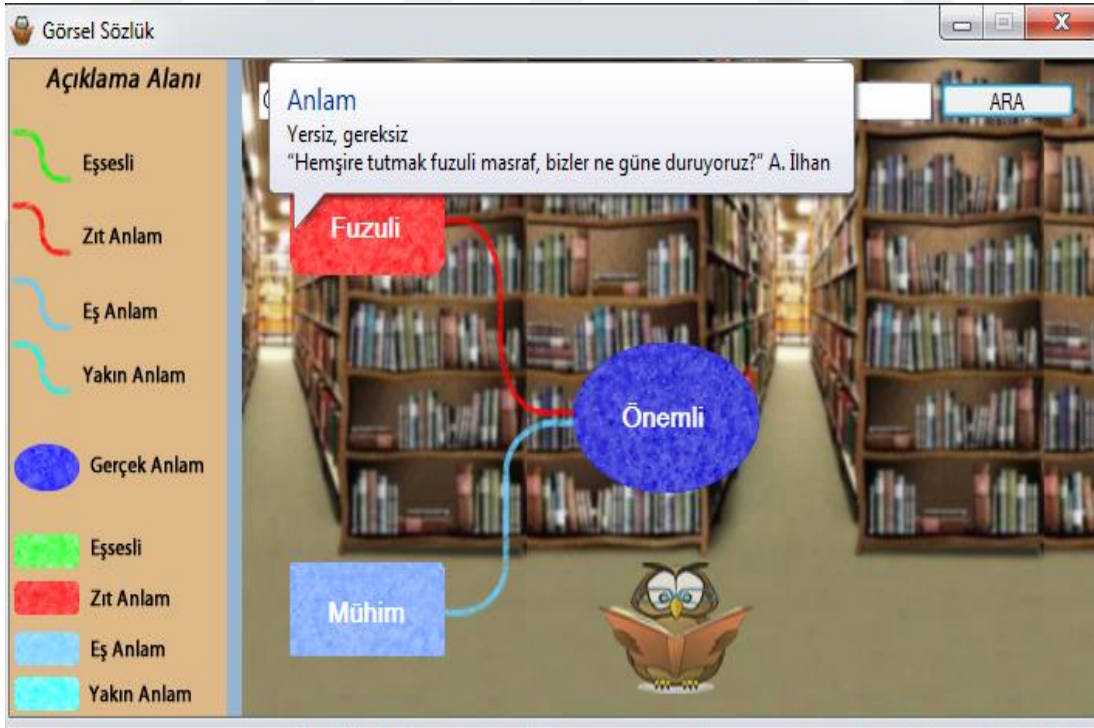
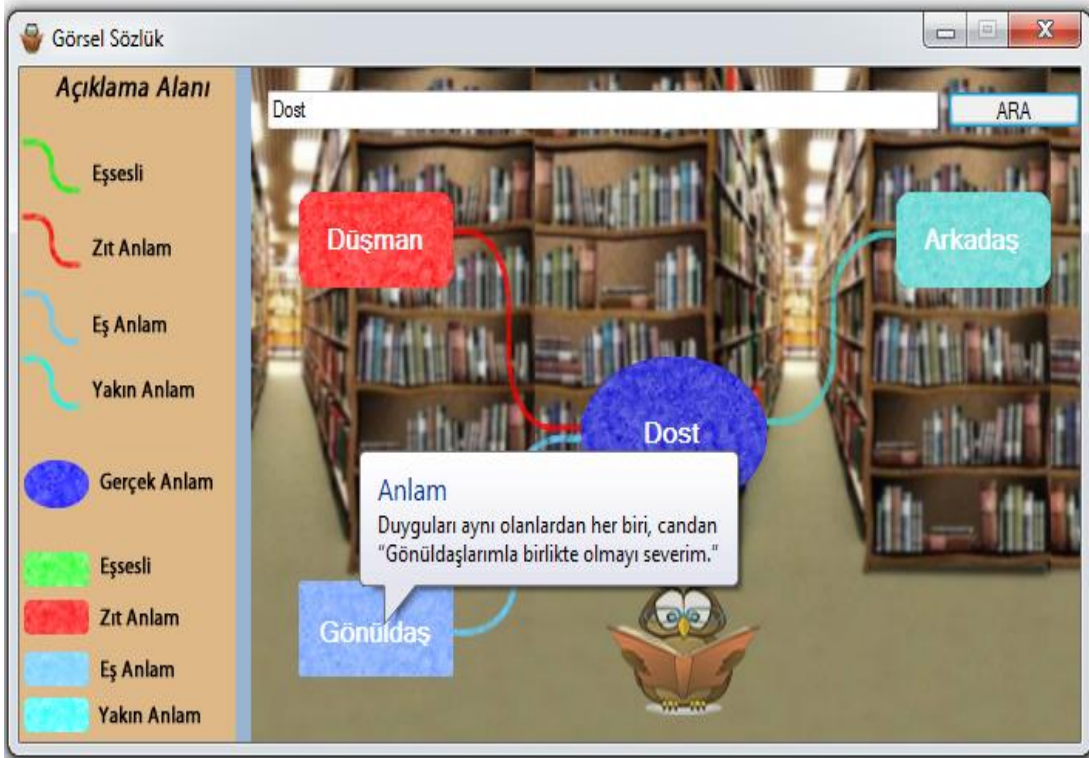
Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ergin AYBAR  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

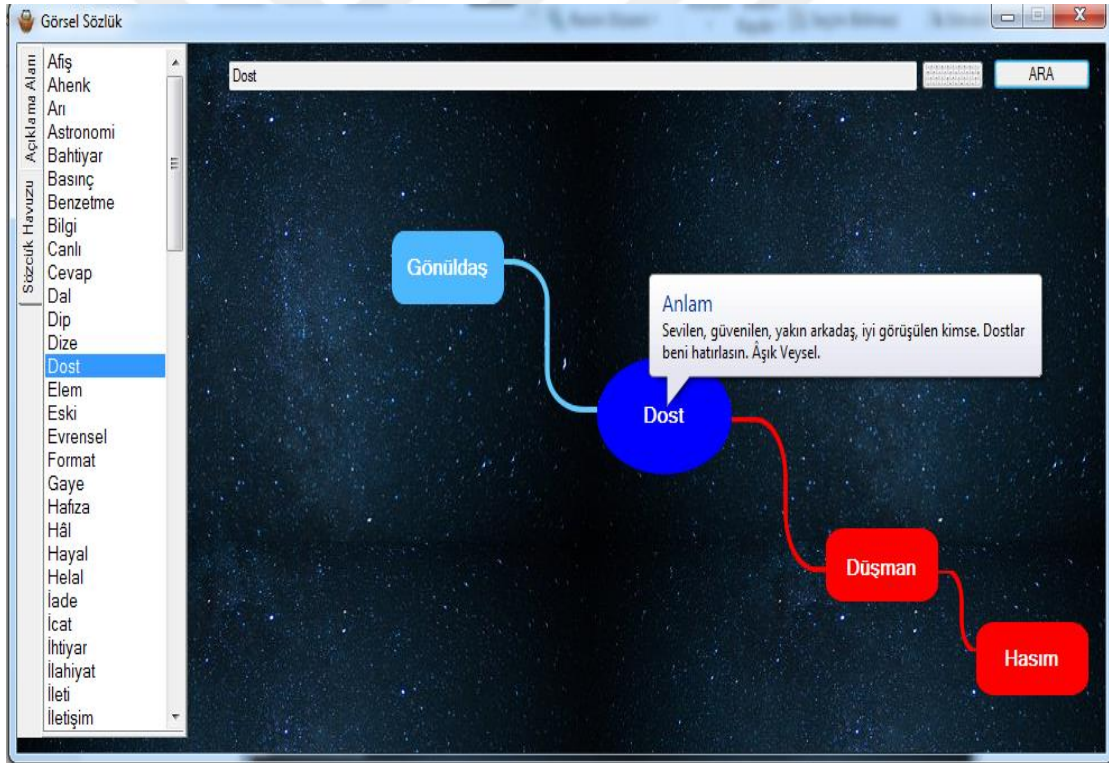
OLUR  
06.02.2018

Necati AKKURT  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

### EK 3. Elektronik Görsel Sözlük'ün Tasarım Hâline İlişkin Görüntüler



#### EK 4. Elektronik Görsel Sözlük'ün İyileştirilmiş Hâline İlişkin Görüntüler





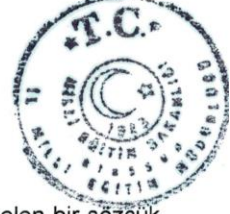
## EK 5. Sözcükte Anlam Başarı Testi I

### SÖZCÜKTE ANLAM BAŞARI TESTİ

(Doğa ve Çevre Teması)

**Soru 1) Şişman-Zayıf** sözcükleri arasındaki anlam ilişkisi aşağıdakilerden hangisinde vardır?

- A) Cesur-Korkak
- B) Al-Kırmızı
- C) Ad- İsim
- D) Anıt-Abide



**Soru 2) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "acayip" sözcüğü ile aynı anlama gelen bir sözcük kullanılmıştır?**

- A) Çocuk çocuğa benzer.
- B) Meyvelerin en lezzetlisi elmadır.
- C) Eski komşumuz garip bir adamdı.
- D) Tarih kitapları okumaktan zevk alırım.

**Soru 3) "Mahir'in boyama konusunda böyle bir hüneri olduğunu tahmin etmemiştim." cümlesindeki altı çizili sözcüğün yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?**

- A) ustalığı
- B) hatırası
- C) eksigi
- D) zevki

**Soru 4) Gemi kazasından sonra deniz altındaki ..... arama kurtarma**

çalışmaları ile yolcu yakınlarının ..... bekleyişleri sürüyordu.

**Bu parçadaki boşluklara getirilebilecek en uygun sözcükler aşağıdakilerden hangisinde yer almaktadır?**

- A) insanların-meraklı
- B) dalgıçların-üzgün
- C) vatandaşların-ilgili
- D) balık adamların-tuhaf

**Soru 5) "Eski komşumuz Hakan'ın taşınmasındaki sırrı anlayamadım." cümlesindeki altı çizili sözcüğün yerine aşağıdakilerin hangisi getirilebilir?**

- A) acayıplığı
- B) esrarı
- C) heyecanı
- D) telaşı

**Soru 6) Aşağıdaki altı çizili sözcüklerin hangisi "Osmanlı Sarayında tatlıların özelliğini kontrol etmek için görevliler varmış." cümlesindeki altı çizili sözcükle aynı anlama gelmektedir?**

- A) Anadolu'nun yemeklerindeki çeşni eşsizdir.
- B) Beklediğimden kuru bir tatlı olmuş.
- C) Türk lokumu renklerinden dolayı çok ünlüdür.
- D) Yemekte tuz yerine baharatı tercih ederim.

**Soru 7) "Tüketilen gıdalara ait ambalajların ayrıştırıldıktan sonra ..... ile yeniden kullanılabilmesi çevre kirliliğini azaltacaktır."**

**Bu cümledeki boş bırakılan yere aşağıdaki sözcüklerden hangisi getirilebilir?**

- A) çöp tesisleri
- B) geri dönüşüm
- C) az tüketim
- D) besin zinciri

**Soru 8)**Aşağıdakilerin hangisinde “**tutumlu**” sözcüğü karşıt anlamıyla birlikte kullanılmıştır?

- A)Ona tutumlu ol derken kendimin idareli olmadığını unutmuştum.
- B) Geçmişte tutumlu olacağım diye yok yere cimrilik yapmışım.
- C)Kendim için tutumlu ailem için ise savurgan olmayı seviyorum.
- D)Erdem yeni kitap alabilmek için harçlığını tutumlu harcıyordu.

**Soru 9)** Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “**sevinç**” sözcüğü ile aynı anlama gelen bir sözcük kullanılmıştır?

- A) Güneşi içime çektikçe rahatlıyorum.
- B) Duyduğum haberle neşem katlandı.
- C) Eski günleri anarak tasalanma.
- D) Bugün yetiştiremezsem kaygılanırım.

**Soru 10)**Aşağıdakilerin hangisinde “**taze**” sözcüğü karşıt anlamıyla birlikte kullanılmıştır?

- A)Balıkçıya taze balık almaya gidip de bayatını alan ne yapsın?
- B) Yaylada körpe kuzuların taze çimende yayılışlarını izledim.
- C) Ramazanda fırından susamlı taze pide almayı çok severim.
- D)Aşçı taze sebze yemeğini karıştırırken oldukça dinç duruyordu.

**Soru 11)** “Aşağıya doğru hızla gelen yabancıyı işaret etti.” cümlesindeki altı çizili ifadenin yerine aşağıdakilerin hangisi getirilebilir?

- A)açıkladı
- B)gösterdi
- C)tahmin etti
- D)fark etti

**Soru 12)** Aşağıdakilerin hangisinde “**arınma**” sözcüğünün hem eş anlamı hem karşıt anlamı olan sözcükler bir arada kullanılmıştır?

- A)Baharın gelişini etraftaki kuş sesleri haber veriyordu.
- B) Arabanın camları temizlense de sürekli kirleniyordu.
- C)Yarın neler olacağını tahmin etmek istemiyorum.
- D) Mahallemizdeki oyun sahasının açılmasını bekliyorum.

**Soru 13)** Aşağıdakilerinden hangisinde “**soy**” sözcüğü farklı bir anlamda kullanılmıştır?

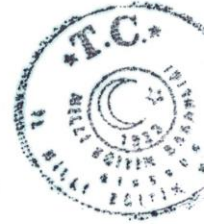
- A)Ailesinin soyu Osmanlı saraylarına kadar dayanır.
- B)Soylu bir aileden geldiği belli oluyor.
- C)Meyveler soyulduğunda da güzeldir.
- D)Tohumları ekmeden soyu araştırılmalıdır.

**Soru 14)** Aşağıdakilerin hangisinde “**başkaldırma**” sözcüğü ile aynı anlama gelen bir sözcük yer almaktadır?

- A)Zorbalığın karşısında boyun eğmek olmaz.
- B)Kuşlar hava kirliliğine karşı ayaklanıp göç etti.
- C)Söylediklerimi kabul etmeyip itiraz etti.
- D)Hoşgörü ile yaşamak için anlaştilar.

**Soru 15)** Aşağıdakilerin hangisinde karşıt anlamlı sözcükler bir arada verilmiştir?

- A)Kardeşine hırçın davranması huysuzluğunu gösteriyor.
- B)İrice bağlanmış olan demeti ufak bir kurdele tutuyordu.
- C)Eve gelirken karşılaştığım adamın esrarını çözemedim.
- D)Babamın bir bilgin gibi davranacağını beklemiyordum.



**Soru 16)** Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazılışları aynı fakat anlamları farklı olan sözcükler bir arada kullanılmamıştır?

- A) Elbisesini eski bezle yamamaktan artık bezmişti.
- B) Çıkarına göre hareket etmek onu insanlıktan çıkardı.
- C) Çayevine gidip de demli bir çay içmeden olur mu?
- D) Soyduğu evin sahibinin soylu biri olduğunu eşyalar anladı.

**Soru 17)** Aşağıdakilerin hangisinde bir sözcük açıklamasıyla birlikte kullanılmıştır?

- A) Fındık bahçelerine zararlı hayvanlar dadanmıştı.
- B) Ağaçlar rüzgârla yumak hâlinde yapraklarını döküyordu.
- C) Buğday hasadında ürün kaldırmanın mutluluğunu tattık.
- D) Yaşlandıkça zamanın değerini daha iyi fark ediyorum.

**Soru 18)** Aşağıdakilerin hangisinde bir sözcük açıklamasıyla birlikte kullanılmıştır?

- A) Afetler doğa olaylarının yıkıma yol açabileceğinin kanıtıdır.
- B) Televizyondaki bomba haberi sohbetimizi tümünden kesti.
- C) Aldığım haberle ne kadar mutlu olduğumu anlatamam.
- D) Tatili bitirmek isterken bencillik yaptığımı düşünemedim.

**Soru 19)** Aşağıdakilerin hangisinde "kriz" sözcüğü ile aynı anlama gelen bir sözcük kullanılmıştır?

- A) Öğrencilerin sınav heyecanı giderek artıyor.
- B) Babam gurbete gittiğinden beri bunalımdayım.
- C) Hayatın telaş içinde geçtiğini düşünüyorum.
- D) Dolmuş geç kalınca sıkılmaya başladım.

**Soru 20)** Aşağıdakilerin hangisinde "Yeryüzünün derinliklerine inildikçe katmanların özellikleri farklılaşır." cümlesindeki alt çizili sözcüğün yerine kullanılabilecek bir sözcük kullanılmıştır?

- A) Başarılı olmak için basamaklar sırayla çıkılmalıdır.
- B) Yazın ilk günlerinde sıcaklık birkaç derece arttı.
- C) Bitkilerin gövdesinde birden çok tabaka mevcuttur.
- D) Gireceğimiz sınav benim için önemli bir aşamadır.



CEVAP ANAHTARI (Doğru seçenek için X koyunuz)									
Soru	A	B	C	D	Soru	A	B	C	D
1)					11)				
2)					12)				
3)					13)				
4)					14)				
5)					15)				
6)					16)				
7)					17)				
8)					18)				
9)					19)				
10)					20)				



## EK 6. Sözcükte Anlam Başarı Testi II (Okuma Kültürü Teması)

### SÖZCÜKTE ANLAM BAŞARI TESTİ

(Okuma Kültürü Teması)

Aşağıdaki soruları okuyup doğru cevabınızı arka sayfadaki cevap anahtarına işaretleyiniz.

- Soru 1)** "Dost-düşman" sözcükleri arasındaki anlam ilişkisi aşağıdakilerden hangisinde vardır?  
 A) Eski-Yeni  
 B) Öykü-Hikâye  
 C) El-Yabancı  
 D) Mektep-Okul
- Soru 2)** Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "rüzgâr" sözcüğü ile aynı anlama gelen bir sözcük kullanılmıştır?  
 A) Köyün bu cephesi sürekli yel alır.  
 B) Yemişlerin rengi olgunlaşımına işaret etti.  
 C) Ağaçların dalları birbirine çarpıyordu.  
 D) Tarih kitapları okumaktan zevk alırım.
- Soru 3)** "Okuduğum kitabın adı ile anlatılanlar arasındaki uyum çok hoşuma gitti." cümlesindeki altı çizili sözcüğün yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?  
 A) ustahığı  
 B) hatırası  
 C) ahenk  
 D) zevki
- Soru 4)** Küçük yaşta itibaren okumaya ve öğrenmeye olan ..... yaşamı boyunca da devam etmiş ve hayatının ..... hâline gelmiştir.  
 I  
 II
- Bu parçadaki boşluklara getirilebilecek en uygun sözcükler aşağıdakilerden hangisinde yer almaktadır?**  
 A) merakı-gayesi  
 B) şüphesi-kaynağı  
 C) ilgisi-esrarı  
 D) nefreti-tercihi
- Soru 5)** Sınıfımızın camlarını ..... yağmurlu kiş rüzgârları sarşıyordu.  
 I  
 II
- Böyleyken ben, kitaplardaki o resimlere baktıkça yaz tatilinin ..... kapılmaktan kendimi alamazdım.**  
 I  
 II
- Bu parçadaki boşluklara getirilebilecek en uygun sözcükler aşağıdakilerden hangisinde yer almaktadır?**  
 A) aşırı-canlılığına  
 B) hafif-düşüncesine  
 C) karışık-istegine  
 D) sert-hayallerine
- Soru 6)** "Elektriğin icadı insanların yaşamında büyük değişikliklere yol açtı." cümlesindeki altı çizili sözcüğün yerine aşağıdakilerin hangisi getirilebilir?  
 A) gücü  
 B) etkisi  
 C) bulunuşu  
 D) özelliği
- Soru 7)** Aşağıdaki altı çizili sözcüklerin hangisi "Öğretmenimin teklifi ile bu kitabı okudum." cümlesindeki altı çizili sözcükle aynı anlama gelmektedir?  
 A) İzin almadan meyve ağaçlarına tırmanmıştık.  
 B) Ahmet'in derste önerisi herkesi mutlu etti.  
 C) Ağabeyimin tahmin ettiği şekilde olay gerçekleşti.  
 D) Keşke görevlinin ikazına göre yapsaydım.
- Soru 8)** "O resimler böylelikle, bizlere de tatilin yaklaşımda olduğunu ..... olurlardı." Bu cümledeki boş bırakılan yere aşağıdaki sözcüklerden hangisi getirilebilir?  
 A) gizlemiş  
 B) yaymış  
 C) müjdelemiş  
 D) aydınlatmış
- Soru 9)** Aşağıdakilerin hangisinde "tepe" sözcüğünün karşıt anlamlısı yer almaktadır?  
 A) Kitaplarını koyduğum masanın altına düşen notu fark ettim.  
 B) Karadeniz'de hamsi suyun dip bölgesinde yaşamaktadır.  
 C) Başımın üstünden aniden ve sessizce bir kirlenme geçti.  
 D) Hikâyenin başı ile sonu arasında bir bağ kurmak zor.
- Soru 10)** Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "rehber" sözcüğü ile aynı anlama gelen bir sözcük kullanılmıştır?  
 A) Yeni bir kılavuza ihtiyacımız var.  
 B) Söylediklerini bir sırdaş gibi sakladım.  
 C) Hepimiz onu lider olarak görüyorduk.  
 D) Bu tartışmaya hakemlik yapmalısın.
- Soru 11)** Aşağıdakilerin hangisinde "cevap" sözcüğü karşıt anlamıyla birlikte kullanılmıştır?  
 A) Dersten sonra cevaplarını kimse önemsemedi.  
 B) Sessizce verdiği cevaplar yeterli olmadı.  
 C) Cevabını bildiği hâlde yine de sorguluyordu.  
 D) Öyle bir soru sordu ki kimse cevap veremedi.
- Soru 12)** "Kış lastiği taktırmak kar yağışı için bir önlem idi." cümlesindeki altı çizili ifadenin yerine aşağıdakilerin hangisi getirilebilir?  
 A) uyarı  
 B) tedbir  
 C) amaç  
 D) sorun
- Soru 13)** Aşağıdakilerin hangisinde "fayda" sözcüğünün hem eş anlamlısı hem karşıt anlamlısı olan sözcükler bir arada kullanılmıştır?  
 A) Çıkarına göre iş yapandan zarar gelir.  
 B) İşin kolayına kaçan zarardan kaçamaz.  
 C) Hayatta hep bir şeyin fazlası zarar verir.  
 D) Azı yarar çoğu zarar getirir, demişler.
- Soru 14)** Aşağıdakilerin hangisinde terim anlamı bir sözcük kullanılmıştır?  
 A) Pencere açılınca sınıfın ağır havası değişti.  
 B) Yaylada hava basıncının azaldığını söylerler.  
 C) Soğuk hava önümüzdeki günlerde etkili olur.  
 D) Açık havada piknik yapmayı çok severim.

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak teyidinde <http://e-belge.ktu.edu.tr> adresinden Belge Num.:78384642-106.08-E.72 ve Barkod Num.:1569442 bilgileriyle erişebilirsiniz.







## EK 7. Öğrenci Görüşme Formu

### ELEKTRONİK GÖRSEL SÖZLÜK İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞ FORMU

Aşağıdaki sorular, Türkçe dersinde kullanılmak üzere hazırlanmış olan **Elektronik Görsel Sözlük** uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinizi belirlemeye yöneliktir. Sorulara açık, samimi ve özenle cevap verdiğiniz için teşekkür ederiz.

**Soru 1) Elektronik Görsel Sözlük ile yeni sözcükler öğrenebildiniz mi?**

**Soru 2) Elektronik Görsel Sözlük'ün hangi özelliklerini beğendiniz?**

**Soru 3) Elektronik Görsel Sözlük'ün Türkçe derslerinizde kullanılmasını ister misiniz?**

**Soru 4) Elektronik Görsel Sözlük'te değişmesini istediğiniz özellikler var mı? Varsa nelerdir?**

**Ekleme İstedikleriniz:**

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak teyidine <http://e-belge.ktu.edu.tr> adresinden Belge Num.:78384642-106.08-E.72 ve Barkod Num.:1569442 bilgileriyle erişebilirsiniz.



## Ek 8. Öğretmen Görüşme Formu

### ELEKTRONİK GÖRSEL SÖZLÜK İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞ FORMU

Aşağıdaki sorular, söz varlığını zenginleştirmek için elektronik ortam ve kavram ağlarını kullanarak hazırlanmış olan **Elektronik Görsel Sözlük** uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinizi belirlemeye yöneliktir. Sorulara açık, samimi ve özenle cevap verdiğiniz için teşekkür ederiz.

**Soru 1) Elektronik Görsel Sözlük öğrencilerinizin yeni sözcükleri öğrenmelerini kolaylaştırdı mı?**

**Soru 2) Elektronik Görsel Sözlük hangi açılardan öğrenciler tarafından beğenildi?**

**Soru 3) Elektronik Görsel Sözlük'ün üstün ve faydalı özellikleri sizce nelerdir?**

**Soru 4) Elektronik Görsel Sözlük'te değişmesini istediğiniz özellikler var mı? Varsa nelerdir?**

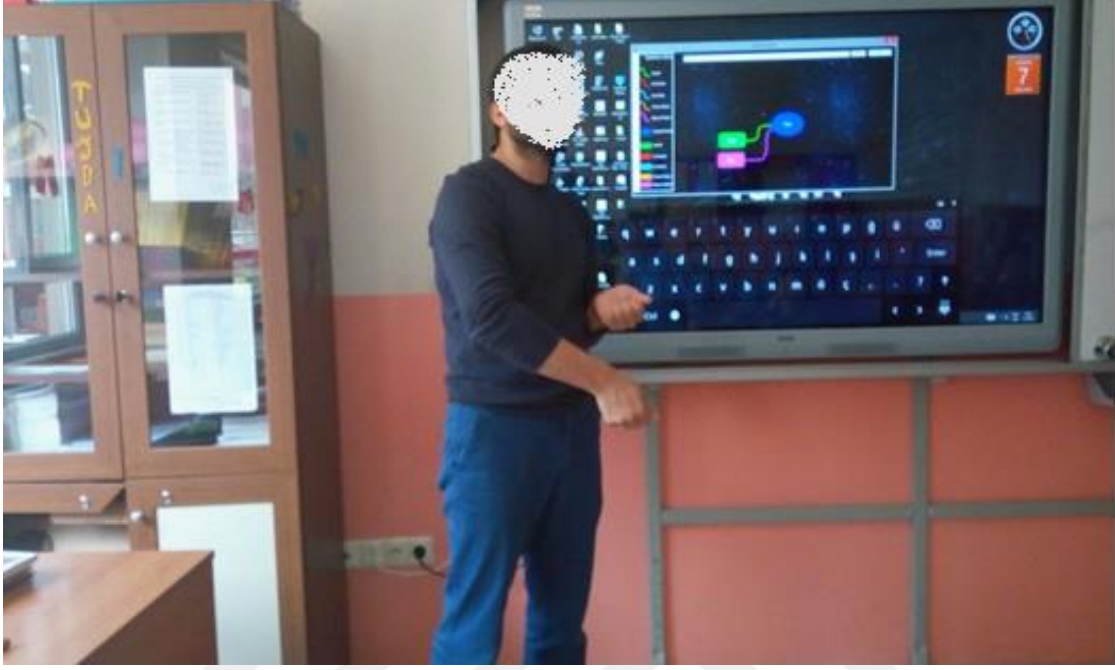
**Ekleme İstedikleriniz:**



Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak teyidine <http://e-belge.ktu.edu.tr> adresinden Belge Num.:78384642-106.08-E.7 ve Barkod Num.:1569442 bilgileriyle erişebilirsiniz.

## EK 9. Uygulama Sürecine İlişkin Görüntüler









## 9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1985 yılında Erzurum'un Oltu ilçesinde doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Oltu'da tamamladı. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden 2008 yılında mezun oldu. Yüksek lisans öğrenimini Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında *Aktif Öğrenme Tekniklerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kuralları Başarısı ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi* aldı tez çalışması ile 2013 yılında tamamladı. 2013 yılından bu yana Giresun Üniversitesi Türk Dili Bölümünde öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. İngilizce bilmektedir.

### İLETİŞİM BİLGİLERİ:

**Adres:** Giresun Üniversitesi Rektörlük Türk Dili Bölümü  
28000, Güre Yerleşkesi, Giresun

**e-posta:** asli.maden@giresun.edu.tr

**Telefon:** 0505 9965815