

Veri Yönlendirmeli Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Sözcük Edinimleri Üzerindeki Etkisi*

The Effect of Data-Driven Learning Approach on EFL Learners' Lexical Acquisition

Serkan ÇELİK**

Hafize KESER***

Kırıkkale Üniversitesi

Ankara Üniversitesi

Öz

Bu araştırma, veri yönlendirmeli öğrenme (VYÖ) yaklaşımı ile çevrimiçi sözlük kullanımı yöntemlerinin yabancı dilde sözcük edinimi boyutunda öğrenci başarısına ve başarısının kalıcılığına etkilerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma yarı deneysel araştırma modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2008–2009 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde öğrenim gören 68 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın deney gruplarına çevrimiçi öğrenme ortamı üzerinden eğitim verilmiştir. Veriler, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan, sözcük bilgisi ölçeği ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, kovaryans ve tanımlayıcı istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımıyla öğrenim gören öğrencilerin akademik sözcükleri edinimleri bağlamında çevrimiçi sözlük kullanan öğrenci grubuna kıyasla daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar destekli dil öğrenimi, veri yönlendirmeli öğrenme, derlem dilbilim.

Abstract

This semi-experimental research was conducted to investigate the effects of data-driven learning (DDL) on learners' achievement and retention of lexical acquisition. Instruction was delivered through a learning management system. The data collection instrument, of which reliability and validity were tested, is a vocabulary knowledge scale. The statistical method used to analyze the data besides the descriptives was Ancova. The results of the study revealed that the learners utilized the data-driven learning tools performed a significant achievement and retention on acquisition of academic words comparing to the control group.

Keywords: Computer assisted language learning, data-driven learning, concordancing, corpus linguistics.

Summary

Purpose: With the advent of the constructivist learning paradigm, traditional and grammar based language instruction methods which are not learner centered and context based have been criticized seriously by the language researchers. Although lexical competence was considered as "one of the most important aspect of general language skill" (Carter and McCarthy, 1988:97),

* Bu çalışma Serkan ÇELİK'in Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda hazırlanmış olduğu doktora tezinden üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Serkan ÇELİK, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, sercelikan@yahoo.com

*** Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, hafizekeser@yahoo.com

there are lots of language learners view vocabulary learning as the most difficult part of the language learning process (Coady and Huckin, 1997; Cobb, 1999). Cobb (2003), underlines the crucial importance of providing learners with adequate authentic language samples in order to enhance their vocabulary. Additionally, he points out that traditional dictionary use makes it hard for the learners to comprehend the word's meaning by using vague and artificial examples. This study aimed to investigate the effects of data-driven language learning approach on learners' vocabulary acquisition in comparison to online dictionary use method.

Results: The means of both experiment (D1) and control groups' (D2) pre-test results obtained from Vocabulary Knowledge Scale (VKS) were observed to be comparable (D1: \bar{X} :41,68 / D2: \bar{X} :42,88). However, post-test results of VKS indicated a positive variance in favour of experiment group as compared to control group (D1: 78.71, D2: 66.91 respectively). This difference in performances could be interpreted as the experiment group performed better than the control group. The difference in performance of experiment and control group is statistically significant, which was proven with covariance analysis ($F(1,63) = 17.456, p < .05$). Thus, the mean of retention test results belong to experiment group ($\bar{X} = 65.87$) was obtained as higher than the control group ($\bar{X} = 57.03$). The covariance test results proved that the difference observed between the means of groups' retention test results was statistically significant [$F(1,62) = 20.07, p < .05$]. It can be commented that the language learners studied through data-driven learning tools ($\bar{X} = 38.75$) achieved better than those in the online dictionary use group ($\bar{X} = 34.05$). The covariance analysis conducted by taking the pre and post test results as coefficients revealed that the variance observed within the corrected retention test results in favour of experiment group is statistically significant [$F(1,62) = 15.766, p < .05$]. Moreover, this variance between group means was observed nearly five points.

Discussion: At the end of the research it was found that students participated in Data-driven learning activities were more successful guessing the meanings of the words and use them in new contexts compared to the students participated in conventional vocabulary learning activities. There have been many reasons for why learners exposed to data-driven learning (DDL) showed a better performance. One of many reasons is that, DDL led them conduct their own research processes and made them cognitively active and forced them to have the responsibility of their own learning.

Conclusion: The results of the study revealed that DDL is more effective compared with the use of dictionary as a vocabulary learning tool. The main reason for this situation is that students are not passive knowledge receptors instead of that they actively participate in the learning activity and they learn through concordancing and analyzing corpus. Students have constructed their own knowledge by exposing authentic daily use of language, tried to confirm their thoughts and sentences through corpora. In this research paper, some proposals that would be realized in language education were presented in the direction of the findings.

Giriş

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ön plana çıkmasıyla birlikte, 1990'ların başlarında, öğretmen merkezli, dilin kendi bağlamındaki aktif kullanımını önemsemeyen dilbilgisi kurallarını dayatan, dilbilgisine dayalı dil öğretim yöntemleri, dil araştırmacılarınca, ciddi bir şekilde sorgulanmaya ve eleştirilmeye başlanmıştır. Bazı İngiliz dilbilimcileri geleneksel dil öğretim yöntemlerine alternatif olarak, dil öğretiminde dilbilgisi ile sözcük bilgisi arasında bir denge oluşturulması gerektiğini düşünerek 'sözcüksel yaklaşımı' önermişlerdir (Sinclair ve Renouf, 1988; Willis, 1990). Sözcüksel yaklaşım, öğrencilerin dil gelişimlerine sözcük, sözcükbilim ve sözcük bileşimleri açısından yaklaşmaktadır. Sözcüksel yaklaşım, dil öğretiminde dilbilgisi ile sözcük bilgisi öğretiminin birbirinden bağımsız olarak tasarılanamayacak iki olgu olduğunu öne sürer ve öğrencilerin dil yeterliklerini sözcük bilgisi ile arttırmaya yoğunlaşır.

“Sözcükbilimsel yeterliğin genel dil becerisi açısından önemli bir belirleyici” olduğu üzerinde oldukça geniş çaplı bir kanı oluşmuş olmasına rağmen (Carter ve McCarthy, 1988:97); hala birçok öğrenci tarafından dil öğreniminin en zor boyutu olarak değerlendirilmektedir (Coady ve Huckin, 1997; Cobb, 1999). Cobb (2003) ise, yeterli miktarda özgün dil örneklerinin öğrencinin sözcükbilimsel yeterliliğinin artırılmasındaki hayati rolüne vurgu yapmaktadır. Cobb, aynı zamanda geleneksel sözlük kullanımının, yetersiz, belirsiz ve yapay örneklerle öğrencinin bilmediği bir sözcüğü tam olarak algılamasını güçleştirdiğini ifade etmektedir. Mindth (1996: 232) ise, geleneksel dil öğretim materyallerini “yabancı dil sınıfının dışında hiç var olmayan bir dile sahip olmakla” eleştirmektedir. Sözcüksel yaklaşım, öğrencilerin dili edinebilmeleri için ‘gerçek’ (özgün) dil öğretim araçlarının tasarımı sırasında “elektronik ortamda yer alan özgün dil veritabanları (corpora)” anlamına gelen ve ‘derlem dilbilimin’ temel unsuru olan ‘derlemlerin’ kullanılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Derlem dilbilim, uygulamalı dilbilimin altında ortaya çıkmış olan ve son yıllarda hem dil araştırmalarına hem de dil öğretimi ve materyal tasarımı alanlarına dönük çıkarımlar sunan bir dilbilim koludur. Daha açık ve güncel bir tanımla, derlem dilbilim, geniş ve belirli ölçütlere dayalı olarak formatlanmış özgün dil veritabanlarını incelemek için bilgisayar teknolojisinden yararlanmayı içeren bir dil araştırma yöntemidir. Derlem dilbilimcilerin amaçları, dil kullanımının gerçek hayatta nasıl gerçekleştiği ile ilgili olarak tanımlamalar yapmak ve bu tanımlamaları bilgisayar ortamına yüklenmiş geniş dil metinleri koleksiyonlarına dayandırmaktır (Coady ve Huckin, 1997). Dil derlemleri; gazetelerden, iş mektuplarından, popüler romanlardan, kitaplardan, dergilerden, yayınlanmış ve yayınlanmamış akademik çalışmalardan alıntılanmış yazılı dil metinlerinden (örn. ODTÜ-Sabancı Türkçe Derlemi), kaydedilmiş ve yazıya dökülmüş resmi veya resmi olmayan konuşmalardan, radyo ve TV programlarından, hava durumu bültenlerinden, iş toplantılarından, hatta doğum günü partileri gibi toplumsal ortamlardan alıntılanmış sözlü dil metinlerinden oluşturulabilir (örn. Michigan Sözlü İngilizce Derlemi).

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

Metin analiz yazılımları ise, dilin istatistiksel analizi için de kullanılmaktadırlar. Metin analiz yazılımı, bir dilbilimsel yapının veya formun bütün kullanımlarının içinde yer aldığı bağlamla birlikte görülmesini sağlayan bir yazılımdır. Bu bağlam incelenmek istenen sözcüğün sağındaki ve solundaki genellikle 7-8 sözcükten oluşur. Metin analiz yazılımı seslerin dağılımını, kelimelerin dizilişini, kelimelerin ve sözcük birimlerinin kullanım sıklığını, içinde geçtiği satır ve sayfa numarasını veren bir “dizin” (concordance) oluşturmak gibi amaçlar için programlanabilmektedir (Fromkin ve Rodman, 1993). Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı, metin analiz yazılımı çıktılarının (sonuç sayfaları) öğrencilerin bir dil formunun farklı bağlamlarda üstlendiği dilbilgisel ve anlambilimsel işlevleri algılamalarında son derece etkili olduğunu varsaymaktadır. Veri yönlendirmeli öğrenme aktiviteleri, Widdowson (1990) ve Bernardini’nin (2004) ‘keşfederek öğrenme’ veya ‘keşfe dayalı öğrenme’ olarak isimlendirdikleri öğrenme yöntemine benzerdir. Veri yönlendirmeli öğrenme, geleneksel sınıfıçi öğretim etkinlikleri ile bütünleştirilebileceği gibi, geleneksel eğitimin yer aldığı veya almadığı uzaktan eğitim ortamlarında da bireysel çalışma

veya grup çalışmaları şeklinde uygulanabilmektedir.

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

İlgili Çalışmalar

Çalışmanın bu kısmında, alan yazında yer alan araştırmalarla ilgili bilgiler sunulmuştur. Araştırmalar, mevcut araştırmayla benzerlikleri, uygulanma zamanları, yurtiçinde veya yurtdışında yapılmış olmaları doğrultusunda sunulmuşlardır.

Kontrol grubunda 19, deney grubunda 18 öğrencinin yer aldığı ve Bilkent Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileriyle yüz yüze öğrenme ortamında yaptığı çalışmasında Kurtul (1999), anlamsal bütünlük içerecek şekilde bir bağlam (sözcük ailelerini içeren metinler) aracılığıyla sunulan sözcüklerin uzun süreli bellekten çağırılma düzeylerinin bağlam kullanılmayan öğretim yöntemine göre farkını incelemiştir. Çalışmada gruplar arası farkın belirlenmesi için sadece önölçüm-sonölçüm ortalamaları kullanılmış ve deney grubunun lehine bir sonuç gözlenmiştir. Kıvanç (2003) ise yüz yüze öğrenme ortamında gerçekleştirdiği çalışmasında, hem amaç hem de veri toplama araçları bakımından Kurtul’a (1999) benzer olarak, bağlamlı ve bağlamsız sözcük öğrenme etkinliklerinin farkını incelemiş ve elde edilen bulguların sebeplerini araştırabilmek için, çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce sözcük öğrenme alışkanlık ve stratejileri, algısal öğrenme tercihleri ve anadildeki yeterlilikleri ile sözcük öğrenimleri arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışmıştır. Araştırmada “sözcük listesi” tekniği ile sözcük öğreniminin, “anlam alanları şeması” tekniği ile sözcük öğreniminden daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Yüz yüze öğrenme ortamında sözcüklerin anlamlarını bağlam yardımıyla tahmin etmenin sözcük öğrenimindeki etkisini araştıran Er (2001), başlangıç düzeyindeki İngilizce hazırlık öğrencilerinin yer aldığı bir deney iki kontrol grubu olmak üzere 20 kişilik üç çalışma grubu kullanmıştır. Birinci kontrol grubuna sözcük listeleri ve karşılıkları verilmiş, ikinci kontrol grubunda sözcükleri tercüme etmeleri istenmiş ve deney grubuna ise hedef sözcükler bağımsız metinler ve ders kitabında yer aldıkları metinler içerisinde sunulmuştur. Çalışma sonunda, deney grubunun ilk oturumlarda kontrol gruplarına kıyasla başarısız olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte deney grubuna sözcüğün anlamını bağlamdan kestirmeye dönük stratejiler ile eğitim verilmiş ve bu durum deney grubunun çalışmanın devamında gelişme göstermesini sağlamıştır.

Anğ (2006), metin analiz yazılımı aracılığıyla derlem üzerinde inceleme yapmanın, Boğaziçi Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nde okumakta olan birinci sınıf öğrencilerinin akademik dil kalıplarını kullanmayı öğrenmeleri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Çalışma için TextSTAT metin analiz yazılımı ve FLED derlemi kullanılmıştır. MAY kullanımının araştırma makalesi özeti çıkartma, bir araştırma yazısının giriş bölümünde geçen belirli retorik adımlara özgü dilin kullanımı; bu tarz metinleri yazmaya duyulan güven üzerindeki etkisine ve katılımcıların MAY kullanımı ile ilgili görüşlerine dönük veriler elde edilmiştir. MAY kullanan denek grubunda 30 öğrenci, kontrol grubunda ise 28 öğrenci yer almıştır. Belirli dil yapılarının kullanımının özet çıkartmada sınıandığı üç ayrı ölçümde de iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Cobb (1997) ise, Umman’daki eğitim dili İngilizce olan Sultan Kaboos Üniversitesi’nde öğrenim gören İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileriyle yaptığı MAY kullanımından ölçümlenebilir

düzeyde öğrenme elde edilebilir mi? adlı çalışmasında, MAY'nın çevrimdışı bir öğrenme ortamında 10.001 sözcük içeren bir derlem kullanılarak sözcük öğrenimi üzerindeki etkisini incelemiştir. 12 hafta (bir ders dönemi) süren çalışmada bilinen sözcüklerin hatırlanması değil, yeni sözcüklerin edinimi hedeflenmiştir. Her bir deney uygulamasından sonra sınıf ortamında değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Katılımcılara haftalık küçük sınavlar uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda MAY kullanımını lehine az da olsa bir fark gözlenmiştir.

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

Supatranont (2005) ise, MAY kullanımının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen mühendislik fakültesi öğrencilerinin tanımsal ve üretimsel sözcük bilgileri üzerindeki etkisini incelediği deney ve kontrol gruplu çalışmasında, veri toplama aracı olarak öntest, sontest, izleme testi ve MAY kullanımına dönük öğrenci görüş anketi ve görüşme formu kullanmıştır. Tayland'da gerçekleştirilen çalışmada, deneysel uygulama bir ders dönemi devam etmiş ve kontrol grubunda geleneksel sözcük öğretim yöntem ve materyalleri kullanılırken, deney grubundaki öğrencilere MAY kullanımına dönük eğitim verilmiş ve öğrencilerin hem bilgisayar ekranında hem de sınıf içi çalışma kâğıtlarında MAY etkinliklerini kullanmaları sağlanmıştır. Araştırmacı sonuçları, öğrenme etkisi, öğrenme süreci ve öğrenme tutumları olarak üç gruba ayrılmış ve sözcük edinimine etkisi bakımından yapılan MANOVA analizi sonucunda, MAY kullanımının, kontrol grubuna kıyasla, deney grubunda belirgin bir öğrenme başarısı oluşturduğunu ifade etmiştir. Öğrenme süreci açısından öğrencilerin MAY kullanım becerilerinin arttığını, öğrenme tutumları açısından ise öğrencilerin kullanımını ilginç ve zorlayıcı bulmalarına rağmen MAY kullanmaktan dolayı memnun olduklarını ve yöntemi kullanmaya devam etmek istediklerini belirtmiştir.

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

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

belirlenebileceğini ve bu yapıların ders izlencesinde daha ayrıntılı bir şekilde incelenmelerinin sağlanabileceğini ifade etmiştir.

Hirata ve Hirata (2007) ise, orta düzey İngilizce bilgisine sahip 69 üniversite öğrencisiyle Japonya’da gerçekleştirdikleri çalışmalarında, teknoloji destekli dil öğrenimi konusunda hiçbir deneyimi olmayan öğrencilerin web’i bir derlem olarak kullanmalarının İngilizce sözcük yapılarına dönük farkındalık düzeylerini artırıp artırmadığını incelemişler ve ayrıca işlem sonucunda katılımcıların derlem ve MAY kullanımına dönük görüşlerini belirlemişlerdir. Öğrenciler arama motorları kullanarak kendi seçtikleri metinleri, araştırmacılar tarafından tasarılanmış olan LEX adlı bir MAY kullanarak incelemişlerdir. Metinleri inceleme sürecinde, edatlar, fiiller, zamirler ve ilişkili sözcükler gibi birbirinden oldukça farklı dil öğelerine dönük MAY çıktıları üzerinde çalışılmıştır. Araştırmacılara göre, çalışmanın iki önemli sonucu; katılımcıların derlem ve MAY kullanımını sayesinde belirli dil öğelerine karşı farkındalık düzeylerinin artmış olması, bu etkinlikleri yabancı dil gelişimleri ve daha bağımsız (otonom) bir öğrenme için yararlı bulmuş olmalarıdır.

Yukarıda belirtildiği üzere, alan yazındaki çalışmaların genelde yüz yüze öğrenme ortamlarında derlem ürünlerinin sözcük edinimi üzerindeki etkisini inceledikleri söylenebilir. Ayrıca, mevcut çalışma dışında hemen hiçbir çalışma, akademik sözcüklerin öğretimini içermemektedir.

Yöntem

Araştırmanın Amaç ve Modeli

Bu araştırma, çevrimiçi sözlük kullanımı yöntemine kıyasla veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik sözcükleri edinimleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

1. Yabancı dil öğrenimi alanında, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının, ön öğrenme düzeyleri kontrol edildiğinde, çevrimiçi sözlük kullanımı yöntemine kıyasla, öğrencilerin akademik sözcükleri edinimleri üzerinde, çevrimiçi sözlük kullanımı yöntemine kıyasla bir etkisi var mıdır?

2. Yabancı dil öğrenimi alanında, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik sözcükleri edinimleri üzerinde, çevrimiçi sözlük kullanımı yöntemine kıyasla öğrenmenin kalıcılığı boyutunda bir etkisi var mıdır?

Araştırmada tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü yarı-deneysel araştırma deseni kullanılmıştır.

Tablo 1: Araştırma Modeli

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

Birinci faktör ilişkili ölçümleri (önölçüm-sonölçüm-izleme ölçümü), ikinci faktör bağımsız grupları (deney gruplarını) ifade etmektedir. Desende bağımlı değişken öğrenme başarısı, bağımsız değişkenler ise akademik sözcükleri öğrenme başarısı üzerinde etkisi gözlenen veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan öğrenci grubu ve çevrimiçi sözlük kullanarak çalışan öğrenci grubudur. Desende iki deney grubu bulunmaktadır. Her iki deney grubunda da öğretim, MOODLE öğrenme yönetim sistemi üzerinden sunulmuştur. Birinci deney grubu akademik sözcükleri veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı ile öğrenmeye çalışmış, ikinci

deney grubunda ise öğrenciler akademik sözcükleri çevrimiçi (<http://www.ldoceonline.com/>) bir İngilizce sözlükten (The Longman Dictionary of Contemporary English Online) yararlanarak öğrenmeye çalışmışlardır.

Katılımcılar

Çalışma, 2008-2009 yılında Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi I. sınıfında öğrenim gören ve haftada dört saatlik Yabancı Dil (İngilizce) dersini alan 68 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin 62'si 2008 yılı Öğrenci Seçme Yerleştirme Sınavı'yla okula yerleştirilmiş olup İngilizce Hazırlık Eğitiminden, Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun yapmış olduğu İngilizce Yeterlik sınavı sonucunda başarılı olup muaf olmuşlardır. Öğrencilerin altı'sı ise 2007 yılı Öğrenci Seçme Sınavı'yla okula yerleştirilmiş ve bir yıllık İngilizce Hazırlık Eğitimi sonucunda başarılı olduktan sonra Tıp Fakültesi I. sınıfa devam etmekte olanlardır. Araştırmada, önölçümün uygulanmasını takiben seçkisiz atama yöntemiyle 34 kişilik iki ayrı grup oluşturulmuştur. Seçkisiz atamanın gerçekleştirilmesinde 1997 yılında *Geoffrey C. Urbaniak* tarafından geliştirilmiş olan ve *APA Monitor, ISI Current Web Contents, Science Hot Pick* gibi önemli bilimsel kuruluşlarca önerilen *Research Randomizer* yazılımının çevrimiçi sitesi olan <http://www.randomizer.org/about.htm> kullanılmıştır. Araştırmada 41 kız, 27 erkek öğrenci yer almıştır. Deney grubundan iki öğrenci çeşitli nedenlerden dolayı son ölçüme katılmamıştır. Bu öğrencilerin izleme ölçümü puanları ise veri çözümlemesine dahil edilmemiştir. 66 öğrenci, verilerin toplanması ve çevrimiçi uygulama sürecinde yer almışlardır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada kullanılan sözcüklerin belirlenmesinde ise çok katmanlı bir yöntem izlenmiştir. Son dönemde İngilizce sözcük öğretimi alan yazınında büyük ilgi uyandıran 'akademik sözcük listesinden' (ASL) (Academic Word List, AWL) elde edilmiş olan akademik sözcükler, *Averil Coxhead* tarafından geliştirilen ve 30 milyon sözcükten oluşan bir akademik İngilizce derleminin sıklık analizleri sonucunda tespit edilmiştir (Coxhead, 2000). İngilizcenin en sık kullanılan 2000 sözcüğünden oluşan *West'in* (1953) 'genel hizmet listesini' (General Service List, GSL) akademik İngilizce boyutunda tamamlama amacı taşımaktadır.

Çalışmada kullanılacak sözcüklerin belirlenmesi için 570 sözcükten oluşan Akademik Sözcük Listesi ve 'Contemporary corpus of American English (COCA)' derleminde elektronik ortamda edat öbeği (Prepositional Phrase) olarak etiketlenmiş olan 128 sözcük grubu (ilişkili sözcük, collocation) çalışmanın yürütüldüğü Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesinde görevli üç, Ankara Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu'nda görevli iki İngilizce Okutmanı tarafından çalışmanın katılımcıları olan hazırlık eğitimi almış veya hazırlık eğitiminden yeterlik sınavı ile muaf olmuş olan Tıp Fakültesi I. sınıf öğrencilerinin daha önceki yabancı dil öğrenim süreç ve materyallerinde karşılaşma ihtimalleri dahilinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede her iki sözcük türü altındaki sözcüklerin her biri için *Eichholz ve Barbe'a* (1961) ait aşağıdaki beşli bir derecelendirme kullanılmıştır.

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

Kritik eşik

Beş yabancı dil öğretim elemanı tarafından yapılan değerlendirme sonuçları daha sonra Excel programında çözümlenmiş ve her bir sözcük için ortalama değerler elde edilmiştir. Uzmanların verdiği ortalama puanlar üzerinden artan bir ölçekte sıralanan akademik sözcüklerden bilinme açısından kritik eşik olan 2,5 düzeyine kadar olanlardan seçkisiz olarak 30 adet, edat öbeklerinden ise 20 adet sözcük belirlenmiştir. Çalışma sürecinde elde edilen sözcükler iki ayrı ölçme aracı (derecelendirilmiş sözcük bilgisi ölçme aracı, ilişkili sözcük bilgisi ölçme aracı) geliştirmek üzere kullanıldığından dolayı, akademik sözcüklerden 16'sı (14: Fiil, 2: İsim) ve edat öbeklerinden 9 adedi, 25 maddeden oluşan sözcük bilgisi ölçeğinde (SBÖ) kullanılmışlardır.

Wesche ve Paribakht (1996) tarafından geliştirilen sözcük bilgisi ölçeği (Vocabulary Knowledge Scale, VKS), ilgili diğer ölçeklere kıyasla sözcük bilgisinin değerlendirilmesinde daha somut veriler elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Sözcük Bilgisi Ölçeği, Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Sözcük Bilgisi Ölçeği (SBÖ)

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

Çalışmada veriler, Wesche ve Paribakht, (1996) tarafından geliştirilen Sözcük Bilgisi Ölçeği (SBÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Bilişsel bir ölçek olan SBÖ’nün geçerlik ve güvenilirlik çözümlenmeleri yapılmış ve ölçek Türkçeye uyarlanmıştır. Bu kapsamda, SBÖ iki İngilizce okutmanı tarafından Türkçeye çevirilmiş ve daha sonra bu çeviriler iki ayrı İngilizce okutmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilerek orijinal metinle tutarlılık içinde olmaları sağlanmıştır. Bu kapsamda ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .871 olarak bulunmuştur. Sözcük Bilgisi Ölçeği (SBÖ) kullanılan diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında, mevcut çalışmada sadece akademik sözcüklere yer verildiği için tek bir yapı söz konusudur. Dolayısıyla, ölçek faktör çözümlemesine tabi tutulmuş ve faktör yük değerleri incelenerek, ölçeğin çalışmayan madde içerip içermediğine bakılmıştır. Faktör çözümlemesi sonucunda, madde faktör yük değeri .30’un altında hiçbir madde bulunmadığı gözlenmiş ve maddelerin tamamına esas uygulamada yer verilmesi gerektiğine (Büyüköztürk, 1998) karar verilmiştir. Ölçeğin, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ise .791 olarak tespit edilmiştir. Bu değer alan yazında, kabul edilebilir ölçüde değerlendirilebilir (Field, 2000). Çünkü; Kaiser (1974) 0.5’den büyük KMO değerlerinin kabul edilebilir olduğunu, Pallant (2001) ise KMO değerinin 0.6’dan büyük olması gerektiğini, Hutcheson ve Sofroniou (1999) 0.5 ile 0.7 arasındaki değerlerin normal, 0.7 ile 0.8 arasındaki değerlerin iyi, 0.8 ile 0.9 arasındaki değerlerin çok iyi ve 0.9 üstü değerlerin oldukça iyi olduğunu belirtmişlerdir. Ölçekte açıklanan toplam varyansın 62.287, Barlett’in küresellik ölçümü değerinin ise 300 olduğu gözlenmiştir. Açıklanan toplam varyans miktarı, alan yazında kabul edilebilir ölçüde değerlendirilmektedir (Dunteman, 1989; Henson ve Roberts, 2006).

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

Görünüş ve yapı geçerliği içinse, ön uygulama sürecine katılan öğrencilerden ölçek ve maddelerin ifade biçimleri ile ilgili yazılı geribildirim alınmış ve 2 ölçme-değerlendirme uzmanı ile 2 İngilizce öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur.

Ortam

Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda geliştirilen ve 1. deney grubunun (D1) yer aldığı dersin adı, 'Data-driven Learning' (Veri Yönlendirmeli Öğrenme), 2. deney grubunun (D2) yer aldığı dersin adı ise 'Online Dictionary Use' (Çevrimiçi Sözlük Kullanımı) olarak belirlenmiştir. Her iki dersde, öğretilmesi hedeflenen aynı 30 sözcüğün aynı içerik ve sırayla 6'şar sözcük olarak sınıflandırıldığı beş alt parçaya sahiptir. Modüllerdeki sözcük sayısının altı olarak belirlenmesinde Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde görev yapan dört İngilizce okutmanının görüş ve onayları dikkate alınmıştır. Derslerdeki her bir parça (modül) yaklaşık 80 dakikalık bir oturum süresine sahiptir. Derslerin etkinlikleri ve içerikleri paralel bir şekilde düzenlenmişlerdir. D1 ve D2 derslerinin tek farkı D1 dersinde uluslararası geçerliğe sahip bir çağdaş Amerikan İngilizcesi derlemi web sayfası bağlantısı bulunması ve ayrıca söz konusu derlemden araştırmacı tarafından seçilmiş örnek cümlelerin olduğu bir metin dosyası içermesidir. Diğer taraftan D2 dersinde farklı olarak, yukarıda sözü edilen araçlar yerine yine uluslararası geçerliğe sahip ve kullanıcı görüşleri doğrultusunda seçilmiş bir çevrimiçi sözlük web sayfası bağlantısı bulunmaktadır. Çalışmada öğrenmenin kalıcılığına dönük bilgi almak için kullanılan izleme ölçümü, sonölçümün uygulanmasından 3 hafta sonra işe koşulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda (D1) ve çevrimiçi sözlük kullanarak (D2) akademik sözcükleri öğrenmeye çalışan öğrencilerin, sözcük bilgisi ölçeği önölçüm ortalamaları birbirine oldukça yakın değerlere sahiptir (D1: \bar{X} :41,68 / D2: \bar{X} :42,88). Bu durum grupların işlem öncesi ön öğrenme düzeylerinin birbirine çok yakın olduğunu göstermesi açısından da önem taşımaktadır. Diğer taraftan, grupların sonölçüm ortalamalarında, D1 grubu lehine bir fark gözlenmektedir (D1: \bar{X} : 78,71 / D2: \bar{X} : 66,91). Bu fark, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan grubun daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sözcük bilgisi ölçeği önölçüm, sonölçüm ve izleme ölçümü olarak uygulandığında her iki grubun gösterdikleri başarıya ilişkin tanımlayıcı istatistik bulguları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

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

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

Grupların akademik sözcükler bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeği'nden elde ettikleri sonölçüm puanları ortalamalarına göre veri yönlendirmeli öğrenme grubu (\bar{X} =46.47), çevrimiçi sözlük kullanan gruba (\bar{X} =38.84) göre daha başarılı görünmektedir. Bulgular Tablo 4'te görselleştirilmiştir.

Tablo 4.

Grupların Akademik Sözcükler Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Önölçüm ve Sonölçüm Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup	N	SBÖ Önölçüm		SBÖ Sonölçüm		SBÖ Düzeltmiş Sonölçüm	
		Ort.	Std. Sapma	Ort.	Std. Sapma	Ort.	Ort.
D1	32	24.71	6.03	46.40	9.87	46.47	
D2	34	24.88	6.63	38.91	8.51	38.84	

Sözcük Bilgisi Ölçeği'nde (SBÖ) yer alan 'akademik sözcükler'in sonölçüm ortalamalarında gözlenen bu farkın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için SBÖ akademik sözcükler ön ölçüm puanları kontrol edilerek SBÖ akademik sözcükler sonölçüm puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonuçlarına göre (Tablo 5), düzeltilmiş sonölçüm puanları ortalamalarında veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine gözlenen bu fark anlamlıdır { $F(1,63) = 17.456, p < .05$ }. Gruplar arasında, veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine, yedi birimin üzerinde bir ortalama farkı gözlenmektedir. Dolayısıyla, akademik sözcükler bakımından, SBÖ düzeltilmiş son ölçüm ortalamalarına bakıldığında, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan öğrenci (D1) grubu daha yüksek bir başarı düzeyi elde etmiştir.

Tablo 5.
Grupların Akademik Sözcükler Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeği'nden Elde Ettikleri Sonölçüm Puanlarının Önölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

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

Grupların, sözcük türü ayrımı olmaksızın, Sözcük Bilgisi Ölçeği'nin tamamından elde ettikleri izleme ölçümü puanlarının ortalamaları Tablo 6'da sunulmuştur. Buna göre, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda eğitim alan öğrenci grubunun (D1) SBÖ izleme ölçümü puanları ortalaması ($\bar{X} = 65.87$), çevrimiçi sözlük kullanılan gruba ($\bar{x} = 57.03$) kıyasla daha yüksek görünmektedir.

Tablo 5.
Grupların Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Sonölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

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

Grupların SBÖ izleme ölçümü puanları ortalamalarında gözlenen bu farkın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ön ve sonölçüm puanları kontrol edilerek izleme ölçümü puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonuçlarına göre (Tablo 7), düzeltilmiş izleme ölçümü puanları ortalamalarında veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine gözlenen bu fark anlamlıdır { $F(1,62) = 20.07, p < .05$ }. Gruplar arasında, yaklaşık dokuz birimlik bir ortalama farkı söz konusudur. Bu farklılık ise, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda öğrenim gören öğrencilerin, çevrimiçi sözlük kullanan gruba kıyasla, öğrenme düzeylerindeki kalıcılığın daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7.

Grupların Sözcük Bilgisi Ölçeği'nden Elde Ettikleri İzleme Ölçümü Puanlarının Önölçüm ve Sonölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

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

Grupların akademik sözcükler bakımından SBÖ'den elde ettikleri izleme ölçümü puanları ortalamalarına göre veri yönlendirmeli öğrenme grubu ($\bar{X}=38.75$), çevrimiçi sözlük kullanan gruba ($\bar{X}=34.053$) göre daha başarılı görünmektedir. Bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Grupların Akademik Sözcükler Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Sonölçüm ve İzleme Ölçümü Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup	N	SBÖ Sonölçüm Ort.	Std. Sapma	SBÖ İzleme Ölçümü Ort.	Std. Sapma	SBÖ Düzeltilmiş İzleme Ölçümü Ort.
D1	32	46.4063	9.87293	39.6563	8.00246	38.756
D2	34	38.9118	8.51511	33.2059	6.30911	34.053

SBÖ'nün 'akademik sözcükler' bölümüne ait izleme ölçümü ortalamalarında gözlenen farkın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için SBÖ akademik sözcükler ön ve sonölçüm puanları kontrol edilerek SBÖ akademik sözcükler izleme ölçümü puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonuçlarına göre (Tablo 9), düzeltilmiş izleme ölçümü puanları ortalamalarında veri yönlendirmeli öğrenme grubu lehine gözlenen bu fark anlamlıdır [$F(1,62) = 15.766, p < .05$]. Gruplar arasında, yaklaşık beş birimlik bir ortalama farkı oluşmuştur. Bu farklılık, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda öğrenim gören öğrencilerin, çevrimiçi sözlük kullanan gruba kıyasla, akademik sözcükleri öğrenme düzeylerindeki kalıcılığın daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bulgular Tablo 9'de sunulmuştur.

Tablo 9.

Grupların Akademik Sözcükler Bakımından Sözcük Bilgisi Ölçeği'nden Elde Ettikleri İzleme Ölçümü Puanlarının Önölçüm ve Sonölçüm Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

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

Tartışma

Çalışmanın sonucunda ortaya çıkan genel durum, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çalışan grubun daha etkili bir öğrenme sağladığı yönündedir. Bunun nedeni, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının öğrencileri araştırma yapmaya sevk etmesi, kendi öğrenme

süreçlerinin sorumluluğunu almaya yöneltmesi (Johns, 1988; 1990; 1991) ve onları doğal dil örnekleri (Mindth, 1996) ile karşı karşıya getirmesi ile açıklanabilir. Diğer taraftan öğrencilerin derlemleri inceleyerek edindikleri sözcüklerle anlamlı ve doğru cümleler kurabildikleri görülmüştür. Dolayısıyla, bu sonuç, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının öngörülerinden olan, derlem ve metin analiz yazılımı destekli sözcük öğreniminin özellikle bağlama dayalı dil öğrenimi üzerinde etkili olduğu iddiasını desteklemektedir (Coady, 1997a; 1997b). Böylelikle, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin edindikleri bilgiyi farklı ortamlara taşıyabilmelerine olanak sunduğu da gözlemlenmiştir (Widdowson, 1990).

Çalışma sonuçları aynı zamanda alan yazındaki incelenen diğer çalışmaların sonuçları ile de uyum göstermektedir (Stevens, 1995; Kurtul, 1999; Anđ, 2006; Supatranont, 2006). Bununla birlikte, Anđ'ın (2006) çalışmasının, mevcut çalışmadan temel farkı MAY'nın doğrudan sözcük öğrenimi üzerindeki etkisine değil, makalelerde karşılaşılan kalıp ifadeleri yazım becerisinde kullanabilme üzerindeki etkisini incelemiştir. Bir diğer ayırım ise mevcut çalışma çevrimiçi bir öğrenme ortamına sahipken, Anđ'ın çalışması çevrimdışı çalışan bir programı kullanmayla sınırlıdır. Yine de her iki çalışma da MAY kullanımının sözcük ve dil gelişimine olumlu katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Supatranont'nun (2005) çalışması, metin analiz yazılımı etkinliklerini ihtiva etmesi ve sonuçlarının kullanımını desteklemesi bakımından mevcut çalışmayla benzerlik taşımakta, fakat hem sınıf içi öğrenme ortamı hem de çevrimdışı MAY araçları kullanması bakımından farklılaşmaktadır. Cobb'un (1997) çalışması ise, mevcut çalışma ile kullanılan etkinlikler ve daha önce bilinmeyen sözcüklerin öğretilmeye çalışılması bağlamında benzerlikler taşımaktadır. Diğer taraftan Cobb'un çalışması çevrimdışı bir ortama sahipken ve değerlendirme sınıf ortamında yapılmışken, mevcut çalışma bütünüyle çevrimiçi bir öğrenme ortamında gerçekleştirilmiştir. Kurtul'un (1999) çalışmanın mevcut çalışma ile tek bağıntısı sözcük öğreniminde bağlamın ön plana çıkarılmış olması ve veri toplama aracı olarak mevcut çalışmadaki 'cloze test' etkinliğini kullanmış olmasıdır.

Çalışma aynı zamanda, yabancı dil öğrenimi sürecinde özgün dil materyallerinin kullanılmasının önemli bir gereklilik olduğuna ilişkin alan yazını desteklemektedir (Johns, 1991; Cobb, 2003). Bu doğrultuda, özgün dil ürünleri kullanılarak oluşturulan öğrenim materyallerinin önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Sonuçlar

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

Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı, yabancı dilde sözcük edinimi ve sözcükler arası anlamsal ilişkilerin öğretiminde yoğunlaştırılmış yabancı dil eğitimi veren 'Hazırlık Okullarında' kullanılabilir. Ayrıca, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda geliştirilecek öğrenme ortamlarında kullanılmak üzere farklı dil becerisi düzeylerine uygun derlemler geliştirilebilir. Yabancı dil eğitimi veren kurumlarda, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda sözcük öğretiminde ve dilbilgisi öğretiminde kullanılmak üzere öğretim materyalleri geliştirilebilir. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı, yabancı dilde sözcük ve dilbilgisi öğretimi dışındaki dil becerilerinin geliştirilmesi için de kullanılabilir.

Çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının, yabancı dilde yazım ve dilbilgisi becerisi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar

yapılabilir. Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının rastlantısal (dolaylı) sözcük öğretiminden nasıl kullanılacağı ile ilgili araştırmalar yapılabilir. Çalışma, Türkiye'deki zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi verilen diğer Tıp Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere dönük veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda yabancı dilde sözcük öğretimi çalışmaları yapılabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının, yabancı dilde sözcük edinimi ve sözcükler arası anlamsal ilişkilerin öğretiminde yoğunlaştırılmış yabancı dil eğitimi veren 'Hazırlık Okullarında' kullanılacağı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda geliştirilecek öğrenme ortamlarında kullanılmak üzere farklı dil becerisi düzeylerine uygun derlemeler geliştirilebilir. Ek olarak, veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımından, yabancı dilde sözcük ve dilbilgisi öğretimi dışındaki dil becerilerinin geliştirilmesi için de yararlanılabileceği öngörülmektedir.

Kaynakça

- Anđ, F. (2006). Effectiveness of corpus consultation through concordancing on the formulaic academic language use of freshman ELT students. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi University.
- Batstone, R. (1995). Product and process: Grammar in the second language classroom. In M. Bygate, A. Tonkyn, and E. William, (Eds.), *Grammar and the language teacher* (pp. 224-236). London: Prentice Hall.
- Bernardini, S. (2004). Corpora in the classroom. An overview and some reflections on future developments. In JMCH Sinclair (ed), *How to Use Corpora in Language Teaching*, (15-36). Amsterdam: Benjamins.
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans Analizi: Varyans Analizi ile Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 91-105.
- Carter R. & McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. Longman: New York.
- Coady, J. (1997a). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 225-237). New York: Cambridge University Press.
- Coady, J. (1997b). L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 273-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J. & Huckin, T. (eds.) (1997). *Second language vocabulary acquisition*. A Rationale for Pedagogy. Cambridge University: USA.
- Cobb, T. (1997). Is There Any Measurable Learning From Hands-On Concordancing? *System*, 25(3), 301-315.
- Cobb, T. (1999). Breadth and depth of vocabulary acquisition with hands-on concordancing. [Electronic version]. *Computer Assisted Language Learning*, 12, 345-360. [Online] Retrieved on 20-March-2008 at <http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cv/Breadth.htm>
- Cobb, T. (2003). Do Corpus-Based Electronic Dictionaries Replace Concordancers? In Morrison, B., Green, G., & Motteram, G. (Eds.) *Directions in CALL: Experience, experiments, evaluation*. Polytechnic University: Hong Kong.
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2): 213-238.
- Dunteman, G. H. (1989). *Principal Components Analysis*. Sage Publications, Newbury Park, California, USA.
- Eicholtz, G. & Barbe, R. (1961). Vocabulary development. *Elementary School Journal* 61: 414.
- Er, S. (2001). Comparing Three Techniques in Vocabulary Teaching with Special Emphasis on Contextual Guesswork. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi University.

- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows*. London-Thousand Oaks- New Delhi. Sage Publications.
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *An Introduction to Language*. Harcourt Brace Jonanovich College Publishers, New York.
- Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). Exploratory factor analysis reporting practices in published psychological research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.
- Hirata, Y & Hirata, Y. (2007). Independent research project with web-derived corpora for language learning. *The jALT CALL Journal*. 3(3), 33-48.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist*. London: Sage.
- Johns, T. (1988). Whence and whither classroom concordancing. In T. Bongaerts, P. De Haan, S. Lobbe, & H. Wekker (Eds.), *Computer applications in language learning* (pp. 9-27). Dordrecht, The Netherlands: Foris.
- Johns, T. (1990) 'From Printout to Handout: Grammar and Vocabulary Teaching in the Context of Data- driven Learning', *CALL Austria* 10, 14-34.
- Johns, T. (1991). "'Should you be persuaded": two samples of data-driven learning materials' in T. Johns & P. King (eds.) *Classroom Concordancing ELR Journal* 4. University of Birmingham.
- Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-6.
- Kennedy, C. & Miceli, T. (2001). An evaluation of intermediate students' approaches to corpus investigation. *Language Learning & Technology*, 5(3), 77-90. [Online] Retrieved on 13-April-2008 <http://llt.msu.edu/vol5num3/kennedymiceli/>
- Kıvanç, A. Z. (2003). Effects of cognitive styles, contextualised and decontextualised vocabulary teaching techniques and learning strategies on EFL vocabulary. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara University.
- Kurtul, K. (1999). Bağlamda Sözcük Öğretimi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara Üniversitesi.
- Madeleinekenning, M. (2000). Concordancing and comprehension: preliminary observations on using concordance output to predict pitfalls. *ReCALL*, 12 (2): 157-169.
- Mindt, D. (1996). 'English corpus linguistics and the foreign language teaching syllabus' in J. Thomas and M. Short (eds.) *Using Corpora for Language Research*, (pp. 232-247). London: Longman.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead, PA: Open University Press.
- Read, J. (1998). Validating a test to measure depth of vocabulary knowledge. In A. J. Kunnan (Ed.), *Validation in language assessment: Selected papers from the Seventeenth Language Testing Research Colloquium*, Long Beach (pp. 41-60). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sinclair, J. & Renouf, A. (1988). A lexical syllabus for language learning. In: M. McCarthy & R. A. Carter. (Eds.), *Vocabulary and language teaching*. (140-160). New York: Longman.
- Stevens, V. (1995). Concordancing with language Learners: Why? When? What? *CAELL Journal*, 6,2: 2-10.
- Sun, H. C., & Wang, C. Y. (2003). Concordancers in the EFL Classroom: Cognitive Approaches and Collocation Difficulty. *Computer Assisted Language Learning*, 16(1), 83-94.
- Supatranont, P. (2005). A Comparison of the Effects of the Concordance-Based and the Conventional Teaching Methods on Engineering Students' English Vocabulary Learning. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Graduate School Chulalongkorn University.

- Wesche, M. & T. Paribakht. (1996). Assessing vocabulary knowledge: depth vs. breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53 (1): 13-40.
- West, M. (1953). *A General Service List of English Words*. Longman, London.
- Widdowson, H. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching*. London: HarperCollins.
- Yip, V. (1994), 'Grammatical consciousness-raising and learnability'. In Odlin, T. (ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. (pp. 123-138). Cambridge: Cambridge University Press.