

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖZBEK ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜKSEL ZORLUK ALGILARINI ETKİLEYEN ETMENLERE İLİŞKİN GÖRÜNÜMLER

Araştırma Makalesi

Dilek ÜNVEREN* / Hakan ÜLPER**

Geliş Tarihi: 27.11.2024 | **Kabul Tarihi:** 09.01.2025 | **Yayın Tarihi:** 21.04.2025

Özet: Sözcük, dilsel bir içerik oluşturmak için anlamsal ve bu içeriği dilin kurallarına göre yapılandırabilmek için işlevsel yönüyle bir dilin yapı taşıdır. Sözcük öğretimi dil öğretiminin odağında yer alan çok önemli bir alan olarak karşımıza çıkar. Bu durum da bir yönüyle sözcük öğretme süreci içinde yer alması gereken sözcüklerin seçimine özen gösterilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretilecek olan sözcüklerin seçiminde çok çeşitli ölçütler ve gerekçeler temel alınabilmektedir. Bu noktada sözcüğün zorluğu konusu karşımıza çıkmaktadır. Sözcük zorluğunu, sözcüklerin sesletilebilirliği, yazım düzenliliği yanı sıra biçimbirimsel saydamlık ve anlamın somutluğu ve imgelelenebilirliği gibi birçok özellik belirler. Bu çalışmada Özbek öğrencilerce öğrenilmesi zor olarak algılanan sözcüklerin hangi dilsel gerekçelerle zor olarak algılandığını belirlemek amaçlanmış ve tarama yöntemi işe koşulmuştur. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen Özbekistan Taşkent'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan 2. sınıf düzeyindeki gönüllü olarak katılmayı kabul eden 55 öğrenciye, sıklık, anlambilim ve biçimbirim olmak üzere 3 ulam ve 36 sözcükten oluşacak biçimde geliştirilen sözcük zorluğu sormacası uygulanmıştır. Öğrencilerin karşılaştıkları ve bildikleri sözcüklerin zorluğuna ilişkin algılarını saptamaya dönük bu çalışmada sözcüklerin iye oldukları biçimbirimsel, anlabilimsel ve kullanımsal boyutlarıyla ilgili çeşitli özelliklerin hem genel görünüm bakımından hem de kendi içinde ve kendi arasında karşılaştırmalı görünüm bakımından önemli verilere kaynaklık ettikleri görülmüştür. Sözcük öğretim süreçlerinin en önemli aşamalarından biri, sözcük seçiminin kolaydan zora ilkesine uygun olarak yapılmasıdır. Ayrıca, sözcüklerin daha etkili ve kalıcı bir şekilde öğretilmesi için seslem sayısı, anlabilimsel özellikler ve sıklık özelliklerinin önem sırasına göre dikkate alınmasının yerinde olacağı sonucuna ulaşılmıştır.


Anahtar Sözcükler: Özbek öğrenciler, sözcük öğretimi, sözcük seçimi, sözcük zorluğu, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.


VIEWS ON THE FACTORS AFFECTING THE LEXICAL DIFFICULTY PERCEPTIONS OF UZBEK STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Received: 27.11.2024 | **Accepted:** 09.01.2025 | **Published:** 21.04.2025

Abstract: Words serve as the fundamental building blocks of a language, possessing both semantic properties that contribute to linguistic content and functional aspects that structure this content in accordance with the rules of the language. Vocabulary instruction is a central component of language teaching, highlighting the necessity of careful word selection in the vocabulary learning process. A variety of criteria and justifications can be taken as a basis in the selection of words to be taught. At this point, the concept of word difficulty becomes a critical factor. Word difficulty is affected by multiple linguistic features such as phonology, spelling regularity, morphological transparency and concreteness and imageability of meaning. This study aimed to identify the linguistic factors contributing to the perceived difficulty of words among Uzbek students learning Turkish as a

* Doç. Dr.; Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; dilekunveren@sdu.edu.tr  0000-0003-3415-9274

** Prof. Dr.; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; hakanulper@gmail.com  0000-0002-7067-599X

foreign language. The scanning method was employed. A word difficulty questionnaire consisting of 3 categories and 36 words, namely frequency, semantics and morphology, was administered to 55 students, who were selected using the convenience sampling method and who were learning Turkish as a foreign language in Tashkent, Uzbekistan, and who accepted to participate voluntarily. In this study, which aimed to determine the students' perceptions of the difficulty of the words they encountered and know it was observed that various features related to the morphological, semantic and usage dimensions of the words provided important data both in terms of general appearance and comparative appearances within and among themselves. One of the most important stages of word teaching processes is to choose words in accordance with the principle of easy to difficult. Additionally, the study concludes that for more effective and long-lasting vocabulary acquisition, it is essential to consider phoneme count, semantic complexity, and word frequency, prioritizing these features accordingly.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Uzbek students, vocabulary teaching, word choice, word difficulty.

Giriş

Sözcük olgusu üzerine çok sayıda tanımlama yapılmış olsa ve henüz kesin bir tanımlamanın yapılamayacağı ileri sürülse de bir dilin iletişim işlevi açısından bakılınca belirli sınırlar içerisinde sözcüğü tanımlayabilmek olanaklı görünmektedir. Bu bağlamda sözcük, dilsel bir içerik oluşturmak için anlamsal ve bu içeriği dilin kurallarına göre yapılandırabilmek için işlevsel yönleriyle bir dilin yapı taşı olarak görülmelidir. Bu yapıtaşı tek boyutlu ve yalın bir olgu değildir. Tersine çok boyutludur. Nation'a (2022, s. 50) göre bu boyutlar biçim, anlam ve kullanım boyutlarıdır. Biçim boyutu sözcüğün yazım, sesletim ve biçimbirimsel özellikler; anlam boyutu çeşitli anlamsal yönler; kullanım boyutu ise sözcüklerin taşıdıkları çeşitli anlamlarla nerelerde nasıl kullanılabileceği, hangi sözcüklerle yan yana gelebileceği gibi yönlerle ilgilidir. Burada görülen çok boyutluluk ve karmaşıklık sözcük öğrenmenin neden bu denli zor olduğunu ve bu işe son derece bilimsel yaklaşılması gerektiğini açıklar niteliktedir.

Sözcük ile dört temel dil becerisi yakından ilişkili ve etkileşimli alanlar olarak karşımıza çıkar. Sözcük olgusunun bu çok boyutlu yapısı sözcüğün dil becerileriyle olan sıkı ilişkisinin de başlıca nedenleri arasındadır. Çünkü hem yazma ve seslendirme hem de anlam ve kullanım boyutları anlama ve anlatma becerileriyle yakından ilgilidir. Bunların niteliği anlama ve anlatma becerilerinin niteliğini doğrudan etkiler. Alan yazına bakılınca bu sözcük bilgisi ve dil becerileri arasındaki işlevsel ilişkinin kuramsal olarak açıkça anlatıldığı göze çarpmaktadır. Ülper (2023) de ilgili araştırmalara gönderimde bulunarak bu ilişkiyi açıklamaktadır. Bu bağlamda anlama süreçlerinde yeterli sözcük dağarcığına iye olmak ve gerekli durumlarda bu sözcüklere hızlı bir biçimde erişebilmek son derece önemlidir. Bunu gerçekleştirebilmek için sözcük bilgisinin niteliği de belirleyicidir. Çünkü bir sözcük hakkında iye olunması gereken bilgiler, sözcüksel anlama erişmede ve bunu metin ile bütünleştirmede önceliklidir. Yine anlatma becerisi açısından da sözcük bilgisinin tüm boyutlarına ilişkin gerekli bilgilere yeterince iye olmak gereklidir. Bu durum özellikle üretilen yazılı ya da sözlü metinlerin niteliğini artırmada ve iletişim işlevini sağlıklı bir biçimde yerine getirmede zorunludur. Kısacası anlama süreçlerinde düzgü çözüme ve anlatma süreçlerinde düzgüleme (kodlama) aşmasından kullanım aşamasına dek sürecin tamamında sözcük bilgisinin niteliği ve derinliğine özgü yeterlikler dilsel yetkinlik açısından belirleyicidir.

Gough (2001), yalnızca dil bilgisel bilgi ile hedef dilde bireyin iletişim kuramayacağını bunun için sözcüklere gereksinim duyacağını belirtir. Benzer biçimde McCarthy (1990), hedef dilde iletişim kurabilmenin yüksek oranda sözcük bilgisine bağlı olduğunu ortaya koyar. Yine Rivers (1983), bir dile ilişkin yeterli derecede dil bilgisi kurallarını bilmenin tek başına bir anlamı olmayacağını, yeterli sözcük bilgisine iye olunmadıkça bunun işlevsiz olacağını belirtir. Bu açıklamaların da gönderimde bulunduğu gibi, sözcük bilgisi bireyin hedef dili öğrenmesinde son derece önemli ve öncelikli bir etmendir (Kara Özkan, 2020). Bu bakımdan dil eğitimi ile sözcük öğretimi arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalarda, sözcük öğretiminin dil becerileri üzerindeki önemine her sürem vurgu yapılmıştır (Barın, 2003; Demirel, 2013; Karatay, 2007). Bu yönüyle de sözcük öğretimi dil öğretiminin odağında yer alan çok önemli bir alan olarak karşımıza çıkar. Bu durum da bir yönüyle sözcük öğretme süreci içinde yer alması gereken sözcüklerin seçimine özen gösterilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öğretilecek olan sözcüklerin seçiminde çok çeşitli ölçütler ve gerekçeler temel alınabilmektedir. Örneğin, Beck, McKeown ve Kucan (2002), çalışmalarında dil öğretiminde sözcük seçimine yönelik olarak, önem ve yarar ilkesine dayalı ölçütler belirlenmesi gerektiğini vurgular. Anılan araştırmacılar dildeki sözcüklerin yarar düzeylerinin aşamalı olduğunu belirtir. Bu bağlamda, birinci düzeyde; okulda çok az eğitim gerektiren saat, bebek, mutlu gibi en temel sözcükler bulunurken üçüncü düzeyde; kullanım sıklığı oldukça düşük olan, genellikle torna, yarımada gibi kullanımı belirli alanlarla sınırlı olan ve büyük olasılıkla belirli bir içerik alanında gereksinim duyulduğunda öğrenilen sözcükler bulunur. İkinci düzeydeki sözcükler ise; yetişkin dil kullanıcıları için yüksek sıklıkta kullanılan sözcükler olup (tesadüf, saçma, verimlilik vb.) bu sözcüklerin öğretilmesinin, bireyin dil becerisine etkili bir biçimde katkıda bulunabileceği vurgulanmıştır. İkinci düzey sözcükleri belirlemek için kullanılacak ölçütler; ‘önem ve yarar, öğretim gizilgücü, kavramsal anlama’ olarak önerilmiştir. Sözcüğün önemi ve yarar etmeni, çeşitli alanlarda sıklıkla görülen sözcükler; öğretim gizilgücü, öğrencilerin diğer sözcük ve kavramlarla olan bağlantılarını oluşturabilmeleri için çeşitli biçimlerde çalışılabilecek sözcükler; kavramsal anlama etmeni ise genel olarak anlaşılan ancak kavramın tam anlamıyla tanımlanmasında belirleyici olan sözcükleri kapsamaktadır (Beck, McKeown ve Kucan, 2002). Bunun yanında bireyin dil öğrenme amaçları da belirleyicidir. Bu nedenle Barın (2003), sözcük öğretiminde bir gereksinim çözümlenmesinin yapılması gerektiğini belirtir. Bu tür bir çözümlenme sonrasında seçilecek olan sözcüklerin bazıları daha kolay öğrenilebilecekken bazılarının daha zor öğrenilebileceği açıktır. Bu durum sözcüklerin taşıdığı dilsel özelliklerin öğrencilerin iye oldukları özelliklerle birleşerek öğrenme sürecini zorlaştırması ya da kolaylaştırması ile ilgili bir durumdur.

Sözcük zorluğu, sözcüklerin sesletilebilirliği, yazım düzenliliği yanı sıra biçimbirimsel saydamlık ve anlamın somutluğu ve imgelenebilirliği gibi birçok özellikten etkilenir. Sözcük zorluğunda belirleyici olan bu etmenler kendi içinde iki türe ayrılabilir. Birincisi ana dili (D1) ile ikinci dil (D2) arasındaki etkileşimlerden kaynaklanan dillerarası, ikincisi yeni sözcüklerle hedef dildeki tanıdık sözcükler arasındaki etkileşimlerden kaynaklanan dil içidir (He ve Godfroid, 2019). Bu bağlamda sözcüksel zorluk bir dilsel yapı olarak sözcüklerin işlenmesi, anlamına erişilmesi ve dilsel bağlamlarda kullanılması süreçlerinde ne denli

çok ya da az bilişsel kaynak gerektiğiyle ilgilidir. Öğrenme ve kullanma sürecinde daha çok bilişsel kaynak kullanımını gerektiren sözcükler zor, tersi ise daha kolay sözcükler olarak nitelenebilir.

Bir sözcüğün zorluk düzeyini belirleyebilmek, birçok değişkenle ilişkili olan ve kişilerin artalan bilgilerine göre değişimler gösteren zor bir alandır. Yine de bu konuda belirleyici olan bazı diğer etmenlerden de söz edilebilmektedir. Örneğin Ansar, Qamar, Bibi, ve Shaheen (2019) çalışmalarında; sözcük zorluğuna ilişkin bazı özellikler ortaya koymuş; bu bağlamda bir sözcükteki harf ve seslem sayısı arttıkça sözcüğün zor olarak nitelendirilebileceğini belirtmiştir. Araştırmacılar bir sözcüğü zor olarak nitelendirebilecek diğer bir özellik olarak da sözcüğün türünü göstermiştir. Araştırmacılara göre önadlar (sıfatlar) ve eylemlerle karşılaştırıldığında adların öğrenilmesi daha kolay, soyut bir düşünceyi tanımladıkları için belirteçlerin öğrenilmesi ise daha zordur. Araştırmacılara göre sözcük zorluğuna ilişkin diğer bir özellik de ‘sıklık’ etmenidir. Buna göre bir sözcük metinde daha az sıklıkta geçiyorsa zor, tersi durumda ise kolaydır. Hiebert, Scott, Castaneda ve Spichtig (2019) tarafından yapılan araştırmada, bir sözcüğün yazı dilinde görünme sıklığı, o sözcüğün öğrenciler tarafından edinim yaşı, sözcüğün uzunluğu, seslem sayısı ve somut olma durumu sözcüklerin zorluğunu belirleyen diğer etmenler olarak ortaya konmuştur. Nagy ve Hiebert (2011, s. 389) ise sözcüğün öğrenilmesinde etkili olan şu ana ölçütleri belirlemiştir: İlgili sözcüğün dildeki rolü, sözlükteki rolü ve öğrenenin artalan bilgisindeki rolü. Bu ana ölçütlere göre de sıklık, dağılım, biçimbirimsel görünüm, anlamsal görünüm, bilinirlik durumu ve kavramsal yakınlık gibi alt ölçütler.

Özetle bir sözcüğün zorluğu ile ilgili ölçütleri ortaya koyan Nagy ve Hiebert (2011, s. 389), edinim yaşı, sıklık, harf ve seslem uzunlukları, biçimbirimsel ilişkiler, somutluk-soyutluk ve çok anlamlılık gibi etmenleri öne çıkarmıştır. Alanyazındaki diğer çalışmalarda da (bk. Cervetti vd., 2015; Ellis, 2002; Laufer, 1990; Masrai ve Milton, 2015) sözcüklerin biçimbirimsel ve anlamsal özellikleriyle sıklık durumlarının ilgili sözcüğün kolay ya da zor öğrenilmesinde belirleyici olduğu belirtilmektedir. Araştırmamızın sınırları bu kuramsal bilgiler çerçevesinde çizilmiştir. Bu bağlamda sözcük sıklığı, biçimbirimsel özellikler (tek seslemliler -çok seslemliler) ve anlamsal (soyut-somut) özellikler sözcüksel zorluğu belirleyici etmenler olarak alınmış ve bunlar ölçme aracına temel oluşturmuştur.

Nitelikli bir sözcük öğretim süreci yaşanabilmesi için sözcüklerin kolaylık ya da zorluk durumlarına ilişkin saptamalar yapılması çok önemlidir. Çünkü bir öğretim sürecinin verimli olabilmesi için temel alınması gereken en öncelikli ilkelerden biri olarak karşımıza kolaydan zora ilkesi çıkar (bk. Liu, Tsang ve Müller, 2017; Yeşilyurt, 2012). Bu bakımdan nitelikli ve verimli bir sözcük öğretimi süreci için öğrencilerin zor olarak algıladıkları sözcüklerin nelerle ilişkili olduğunu belirlemek ve bu bağlamda kolaydan zora ilkesine uygun bir biçimde sözcükleri seçebilmek sözcükleri daha dizgeli bir biçimde öğretebilmek için önemli görünmektedir. Bu durumun kolaydan zora ilkesi bağlamında hangi özelliklere iye sözcüklerin daha önce, hangilerinin ise daha sonra öğretilmesi gerektiği açısından bir planlama yapabilmeyen bilimsel altyapısını oluşturmak bakımından yararlı olacaktır da açıktır.

Laufer (1990a), öğretilcek sözcük seçiminde kullanılan ilkeleri; sıklık, kullanışlılık, kapsama alanı ve kullanım aralığı olarak belirtmiştir. Buna göre, en sık kullanılan sözcükler aynı süremde en yararlı; kullanışlı olarak belirtilen sözcükler ise anadili konuşurları tarafından büyük oranda kullanıldığından bu sözcüklerin o dili öğrenen yabancılar tarafından öğrenilmesi yararlıdır. Ayrıca birçok dilde ve durumda eşit olarak dağılım gösterdiği varsayılan sözcükler de kullanım aralığı ilkesinde değerlendirilmiş ve yararlılık ilkesi ile bağlantılandırılmıştır. Bir sözcüğün ayrı durumlarda kullanılmasını anlatan kapsama alanı ilkesi de yararlılık ilkesi ile ilişkilendirilebilecek olan sözcük öğretiminde önemli ilkeler olarak belirlenmiştir. Ancak tüm bunların ötesinde, ‘öğrenebilirliğin’ sözcük öğretiminde önemli bir ilke olduğu ve bir sözcük; aralık, sıklık bağlamında yarar ilkesine uymuyor olsa da eğer öğrenilmesi kolay bir sözcükse öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla sözcük öğretiminde kolaydan başlayarak daha zor ve karmaşık sözcüklere doğru ilerlemenin dil öğreniminde verimli ve etkili ortamların oluşmasını sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca bilinmektedir ki, öğrenmeye basit bir sözcük dağılımıyla başlayıp araç gereçlerin karmaşıklığını giderek artırmak öğrenme çıktılarına geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Bu nedenle sözcük zorluğunun kestirimini yapabilmek, öğretim için uygun sözcük dağılımı seçimini sağlıklı bir biçimde yapabilmek için çok önemlidir. Bu iş, öğrencinin yeterliliği ve gelişimiyle uyumlu sözcükleri seçerek öğrenme sürecini verimli kılmayı sağlar (Zheng, 2024). Sınırlı öğretim sürecinde elde edilen öğrenme getirisini en üst düzeye çıkarmak için, zor sözcükler sınıfta açıklama ve uygulama için daha fazla süre gerektirir. Buna karşın kolay sözcükler öğrencilerce dersten sonra fazla çaba göstermeden öğrenilebilir (He ve Godfroid, 2019). Öğrencilerin çok sayıda sözcük öğrenmeye çalışmaları onların hem kafalarını karıştıracak hem de öğrenme yolundaki güdülerini kıracaktır. Bu nedenle de öğretmen, öğrencilerin kolayca anlayabileceği yeni sözcükler seçerek öğretim sürecini uygun biçimde yapılandırmalıdır (Suardi ve Sakti, 2019). Bu açıklamaların gösterdiği gibi sözcük öğretiminde kolaydan zora ilkesi önemli bir ilke olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alan yazında sözcük olgusuyla ilgili yukarıda değinilen çalışmaların yanı sıra gerçekleştirilen diğer çalışmalara bakıldığında daha çok İngilizce olmak üzere diğer dillerde bu çalışmaların yapıldığı ama Türkçede böyle bir çalışmanın olmadığı göze çarpmaktadır. Örneğin Alfter, Cardon ve François (2022), ana dili Fransızca olan ve ana dili Fransızca olmayan kişiler tarafından algılanan sözcük zorluğu üzerine açıklayıcı bir çalışma sunmayı amaçladıkları çalışmalarında dereceli sözlükten yararlanarak oluşturdukları görevleri, bölümler halinde öğrencilere sunmuşlardır. Öğrencilerinden en kolay ve zor olanı seçerek tümce içindeki kullanımlarına göre sözcüklerin zorluğunu derecelendirmelerini istemişlerdir. Sonuç olarak sözcük zorluğu söz konusu olduğunda Fransızca ana dili konuşurları ile ana dili konuşuru olmayanların büyük ölçüde aynı düşüncede olduğunu ortaya koymuşlardır. Heibert ve arkadaşları (2019) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, sözcük öğretimindeki değerlendirme süreçlerinde, sözcüklerin özelliklerinin öğrenci başarımları (performansları) üzerindeki etkisini araştırmış, böylelikle de sözcüklerin zorluk ve kolaylığına yönelik yordamada bulunmayı hedeflenmiştir. İlk çalışmada, bir sözcüğün yazılı İngilizcede görünme sıklığı ve edinim yaşının öğrencilerin başarımlarını etkilediği görülmüştür. İkinci çalışmada ise edinim yaşının yine önemli olduğu ancak sözcük uzunluğunun, seslem sayısının ve somutluğunun da

aynı biçimde önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Suardi ve Sakti (2019), öğretmenlerin sözcük öğretiminde yaşadıkları zorlukları ortaya çıkarmayı amaçladıkları, betimleyici nitel çalışmada İngilizce öğretmenleri ile görüşmeler yapmışlar ve öğretmenlerin sözcük öğretiminde en çok sözcük seçiminde zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Efeoğlu ve Tuna (2022), Otizm Spektrum Bozukluğu (ASD) ve işitme bozukluğu biçiminde ikili tanısı olan öğrencilerin İngilizce sözcük öğretiminde sözcük zorluğuna ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmada zor sözcükleri belirleyip kolay olanları ile değiştirerek sözcük öğrenme sürecini belirtilen hedef kitle için kolaylaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmalarında İngilizcedeki belirli bir sözcük kümesi arasındaki zor sözcükleri tanımlayan bir sınıflandırma yaklaşımı önermişlerdir. Veri setindeki sözcüklerin sözcüksel ve anlamsal özelliklerinin tamamı işitme engellilere özel dil kurallarına göre çıkarılmıştır. Sınıflandırma yaklaşımında en çok bilinen beş sınıflandırma algoritması kullanılmış ve algoritmaların zor sözcükleri tanımlamadaki başarısı çeşitli edimler kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda K-En Yakın Komşu algoritması hedef grup için İngilizcedeki zor sözcükleri belirlemek için en uygun algoritma olarak bulunmuştur.

1. Araştırmanın Amacı

Türkçe dışındaki dillerle özellikle İngilizce üzerinden yapılan ve yukarıda değinilen çalışmalar, sözcük öğretiminde zorluk belirleme çalışmasının önemini göstermekle birlikte Türkçede böyle bir çalışmanın gerçekleştirilmemiş olması önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Bu durum da böyle bir çalışmanın yapılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu çalışmada Özbek öğrencilerce öğrenilmesi zor olarak algılanan sözcüklerin hangi dilsel gerekçelerle zor olarak algılandığını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularının yanıtları aranmıştır:

1. Sıklık, seslem sayısı ve anlambilim etmenlerine göre seçilen sözcüklerin biçim, anlam ve kullanım boyutları bağlamında zorluk algısına ilişkin genel görünüşleri nasıldır?
2. Zorluk algısının oluşmasında sıklık, seslem sayısı ve anlambilim etmenlerinin kendi içinde sözcük boyutlarına (biçim, anlam ve kullanım) göre karşılaştırmalı dağılımları nasıldır?
3. Zorluk algısının oluşmasında sıklık, seslem sayısı ve anlambilim etmenlerinin kendi arasında sözcük boyutlarına (biçim, anlam ve kullanım) göre karşılaştırmalı dağılımları nasıldır?

2. Yöntem

Bu çalışmada tarama yöntemi işe koşulmuştur. Söz konusu yöntem, deneysel olmayan araştırmaların içinde yaygın olarak kullanılan bir türdür ve kişilerin bir konudaki inançları, tutumları ve düşünceleri hakkında veri toplama olanağı sağlar. Aynı süremde değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmaya, kestirimlerde bulunmaya vb.ne de yardımcı olur. Bu yöntemde evrenden seçilmiş olan bir örnekleme veri toplama aracı olarak geliştirilen sormacalar uygulanır ve belirli bir süremde gerçekleşen değişiklik ya da o süremde ortaya çıkan belirli bir durumun iç yüzü araştırılır (Christensen, Johnson ve Turner, 2011).

2.1. Örneklem

Örneklemenin temel amacı, evrenin parametrelerini en uygun biçimde temsil eden ögelerin seçilmesidir (Baltacı, 2018). Bu bağlamda bu çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun ya da elverişli örneklemede araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu ve bu durumdaki örnekleme seçer, bu durum araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir (Dawson ve Trapp, 2001). Nitel araştırmalarda çok sık kullanılan bu örnekleme yöntemi, ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanmakta ve bu yöntemde araştırmacılar var olan öğeler içerisinde yeterli sayıda öğeyi örneklem olarak belirlemektedirler (Patton, 2005). Bu bağlamda, geliştirilmiş olan bu ölçme aracı Özbekistan Taşkent'te Dünya Ekonomi ve Diploması Üniversitesi'nde ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan 2. sınıf düzeyindeki gönüllü olarak katılmayı kabul eden 55 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilerin 32'si erkek, 23'ü kızdır ve yaşları 18-20 arasındadır.

2.2. Ölçme Aracı

Bu araştırma sorularının yanıtını bulmak için geliştirilen ölçme aracında üç ana ulam yer almaktadır. Birinci ulam sıklık ulamıdır. Bu ulamda toplam 12 sözcük yer almaktadır. Bu sözcüklerin dördü 2001-3000, dördü 3001-4000, dördü de 4001-5000 diliminde yer almaktadır. Diğer değişkenlerin olası etkisini azaltabilmek ve ortaya çıkan sonucun büyük ölçüde sıklıkla ilgili olduğunu söyleyebilmek için seçilen 12 sözcüğün tamamı eylem ya da soyuttur. Yine biçimbirimsel olarak da sözcüklerin tamamı dört seslemlidir. İkinci ulam biçimbirim ulamıdır. Bu ulamda da toplam 12 sözcük yer almaktadır. Bu sözcüklerin üçü iki, üçü üç, üçü dört ve son üçü beş-altı seslemlidir. Diğer değişkenlerin etkisini azaltmak için tüm sözcükler eylem ya da soyut ve sıklıkları bakımından 3001-4000 dilimindeki sözcüklerden oluşmaktadır. Üçüncü ulam anlambilim ulamıdır. Bu ulam için soyut ve somut anlamlı sözcüklerden 12 sözcük seçilmiştir. Sıklık etmeninin etkisini ortadan kaldırmak için bu sözcüklerin tamamı 3001-4000 diliminde yer alan sözcükler içinden seçilmiştir. Yine seslem sayısının etkisini azaltabilmek için de 3 seslemliler seçilmiştir.

Seçilen bu 36 sözcüğün her birisi için sözcük bilmenin üç ayrı boyutuna göre sütunlar oluşturulmuştur. Bu bağlamda ölçme aracında 36 sözcük ve bu sözcüklerin her biri için biçim anlam ve kullanım boyutlarından oluşan üç ayrı sütun bulunmaktadır. Öğrenciler her bir sözcük için Likert tipi 1-(çok kolay) 5-(çok zor) arasında puanlar vererek her bir sözcüğün üç boyutuna ilişkin zorluk algılarını belirtme olanağına sahiptir.

Bu sözcükler seçilirken öğrencilerin sözcüğü duymuş ya da görmüş olmaları ve sözcüğün anlamını bilmeleri ana ölçüt olarak belirlenmiştir. Bunun için de öğrencilere yukarıdaki ölçütlere koşut bir biçimde 100 sözcükten oluşan listeler verilmiş ve öğrencilerden bu sözcükler için duydum/duymadım, anlamını biliyorum/bilmiyorum seçeneklerini işaretlemeleri istenmiştir. Tüm öğrencilerin duydum ve anlamını biliyorum olarak işaretledikleri sözcükler seçilmiş ve ölçme aracına dönüştürülmüştür. Böylece öğrencilerin bildikleri sözcükleri kolay olarak görmelerinin bilmedikleri sözcükleri ise zor olarak görmelerinin önüne geçilmiştir.

Son aşamada bir pilot uygulama yapılmıştır. Bu pilot uygulama yukarıda belirtilen ölçütlere göre hazırlanan taslak aracın uygulama alanında nasıl işlediğini gözlemlemek ve varsa sorunları gidermek amacıyla yapılmıştır. Uygulamanın yapılacağı özelliklere iye olan on öğrenci üzerinden gerçekleştirilen bu pilot uygulama sonucunda gözlemlenen en önemli sorun öğrencilerin tek başlarına sanal ortamda bu aracı doldurmasının sorunlu olabileceğidir. Bu bakımdan uygulamanın öğretmen gözetiminde fotokopiler aracılığıyla yapılmasına karar verilmiştir. Yine öğrencilerin uygulamayı sağlıklı bir biçimde yapabilmeleri için bir örnek uygulamanın yapılmasının gerekli olduğu görülmüştür. Bunun dışında herhangi bir sorun gözlemlenmemiştir.

2.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu tür araştırmalarda kullanılacak olan ölçme araçlarının geçerliği için uzman görüşü, güvenilirliği içinse test tekrar test yöntemi kullanılabilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2011). Bu bakımdan araştırmada veri toplamak için geliştirilen aracın geçerliğini sağlamak için üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Sözcükler alan uzmanlarının görüşüne sunulmadan önce alanyazın taraması yapılmış ve bu tarama sonucunda sözcüklerin zorluğunda etkili olan etmenler belirlenmiştir (Culligan, 2015; Hiebert, vd. 2019, Laufer, 1990b). Belirlenen bu etmenler kendi içinde öğrencilerin anlayabilmesi ve ölçme aracının uygulanabilirliği gibi temel ilkelere göre sıklık, seslem ve anlambilim ulamı biçiminde temel ölçütler olarak belirlenmiştir.

Alan uzmanlarının biri Özbekçe diğer ikisi ise Türkçe eğitimi alanında görev yapmaktadır. Uzmanlardan görüş almak için yüz yüze görüşmeler yapılmış, onlara ölçme aracının ne için kullanılacağı ve sözcüklerin hangi aşamalardan geçerek belirlendiği açıklanmış ve birlikte tartışılmıştır. Sonrasında onların da görüşlerine göre sözcüklerin neler olacağı ortak bir karar olarak verilmiştir. Bu bağlamda uzmanlar arasında % 100 görüş birliği söz konusudur.

Veri toplama aracının güvenilirliğini sağlamak için ise aynı araç aynı öğrencilere bir ay arayla ikinci kez uygulanmıştır. Bu iki uygulama arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek için sözcük boyutlarına göre Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bunun sonucunda yazma-sesletim boyutu için ,869; anlam boyutu için ,864 ve kullanım boyutu için ,862 sayısal değerleri elde edilmiştir. Bu değerler iki ölçme arasında güçlü bir ilişki olduğunu dolayısıyla da ölçme aracının güvenilir olduğu göstermektedir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Tarama yöntemine göre yapılan bu araştırmada kesitsel desen kullanılmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2011). Buna göre araştırma görece kısa bir sürem diliminde tek uygulamada gerçekleştirilmiştir. Uygulama bir araştırmacı tarafından sınıfta gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin başlangıcında öğrencilere veri toplama aracındaki kavramlarla ve uygulamanın neden ve nasıl yapılacağı ile ilgili açıklama yapılmış ve örnek bir uygulama yaptırarak onların konuyu tam anlamaları sağlanmıştır. Özellikle sözcük boyutlarıyla ilgili bölüm öğrencilerin daha iyi anlayabilmeleri için bildikleri kavramlarla açıklanmıştır. Örneğin biçim boyutuyla yazma ve okuma/seslendirmenin denmek istendiği ve kullanım boyutu için ise yazarken ya da konuşurken doğru kullanabilmenin denmek istendiği

açıkça vurgulanmıştır. Tüm öğrencilerin hazır olmasından sonra baskı oluşturmamak için sürem sınırı koymadan öğrencilere veri toplama aracı fotokopiyle çoğaltılarak dağıtılmıştır.

2.5. Verilerin Çözülmesi

Verilerin çözülmesi için sormaca yoluyla toplanan veriler SPSS programına girilmiştir. Ardından bu verilerin sıklık ve yüzdelik değerleri hesaplanarak çapraz tablolar biçiminde sunulmuştur. Bunun yanında verilerin kolay anlaşılabilirliği ve karşılaştırılabilirliği amacıyla her bir ulam için ortalama değerler hesaplanmış ve bu değerler oluşturulan tablolara yerleştirilmiştir. Sonra bu tablolardaki değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleriyle incelenmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olarak belirlenen “Sıklık, seslem sayısı ve anlambilim etmenlerine göre seçilen sözcüklerin biçim, anlam ve kullanım boyutları bağlamında zorluk algısına ilişkin genel görünümüleri nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 1

Sıklık Ulamındaki Sözcüklerin Boyutlarına Göre Kendi İçinde Yüzdeleri Dağılımı

Sıklık Ulamı	Sözcükler	Yazma-sesletim (% ve ort)					Anlam (% ve ort)					Kullanım (% ve ort)							
		Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama	Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama	Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama
2001-3000 arası	Yükümlülük	-	5,5	78,2	16,4	-	3,10	-	-	67,3	32,7	-	3,32	-	-	58,2	41,8	-	3,41
	Başarısız	-	7,3	80	12,7	-	3,05	-	1,8	56,4	41,8	-	3,40	-	-	54,5	45,5	-	3,45
	Dayanışma	-	3,6	85,5	10,9	-	3,07	-	-	65,5	34,5	-	3,34	-	-	58,2	41,8	-	3,41
	Pazartesi	-	1,8	87,3	10,9	-	3,09	-	-	74,5	25,5	-	3,25	-	-	76,4	23,6	-	3,23
3001-4000 arası	İnandırıcı	-	-	29,1	70,9	-	3,70	-	-	1,8	89,1	9,1	4,07	-	-	3,6	80	16,4	4,12
	Özdeşleşmek	-	-	40	60	-	3,60	-	-	-	72,7	27,3	4,27	-	-	-	67,3	32,7	4,32
	Yetenekli	-	-	30,9	69,1	-	3,69	-	-	5,5	78,2	16,4	4,10	-	-	3,6	78,2	18,2	4,14
	Ayrıcalık	-	-	40	60	-	3,60	-	-	-	70,9	29,1	4,29	-	-	-	69,1	30,9	4,30
4001-5000 arası	Oyunculuk	-	-	40	60	-	3,60	-	-	-	81,8	18,2	4,18	-	-	-	92,7	7,3	4,07
	Deneyimli	-	-	60	40	-	3,40	-	-	-	43,6	56,4	4,56	-	-	1,8	40	58,2	4,56
	Uyuşmazlık	-	-	60	40	-	3,40	-	-	-	18,2	81,8	4,81	-	-	-	14,5	85,5	4,85

Duygulanmak	-	-	61,8	38,2	-	3,38	-	-	12,7	65,5	21,8	4,09	-	-	10,9	49,1	40	4,29
-------------	---	---	------	------	---	------	---	---	------	------	------	------	---	---	------	------	----	------

Tablo 1’de Türkçede sık kullanılması bakımından yapılan sıralamaya göre 2001-3000, 3001-4000, 4001-5000 dilimleri arasında yer alan yani daha sık kullanılanlardan daha az kullanılan sözcüklere doğru yapılan sıralamaya göre seçilmiş olan sözcüklerin boyutlarına göre yüzdelik dağılımları ve ortalamaları yer almaktadır. Buna göre 2001-3000 dilimindeki sözcükler öğrenciler açısından yazma-sesletim bağlamında genellikle orta zorlukta görülmektedir. Bu dilimdeki bütün sözcükler için “orta zorlukta” seçeneğinin %78,2-87,3 oranları arasında olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte çok kolay ve çok zor seçeneğinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiş olması da göze çarpmaktadır. Bu dilimdeki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde de yine çok kolay ve çok zor seçeneğinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmediği buna karşın yalnız %1,8 oranında öğrencinin kolay seçeneğini imlediği göze çarpmaktadır. Bu bağlamda aynı sözcüklerin anlam boyutu öğrencilerce genellikle “orta” zorlukta ve “zor” olarak görülmekte ancak daha çok “orta” zorlukta görülmektedir. Bu dilimdeki sözcüklerin kullanım boyutuna ilişkin görünümünde ise “çok kolay”, “kolay” ve “çok zor” seçenekleri hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiştir. Anlam boyutuna benzer biçimde öğrenciler genellikle bu sözcükleri kullanmayı “orta” zorlukta ve zor olarak görmektedirler. Bununla birlikte yazma-seslendirme ve anlam boyutlarıyla karşılaştırınca kullanım boyutunda daha çok sayıda öğrencinin zor seçeneğini imlemiş olması ayrıca göze çarpmaktadır. Bu durum ortalamalar karşılaştırılınca da karşımıza çıkmaktadır. Ortalamaların genel görünümüne bakınca kullanım boyutunun daha zor olarak algılandığı yazma-seslendirme boyutunun ise daha kolay algılandığı görülmektedir. Bu ortalama değerler zorluk dereceleri olarak tanımlanarak değerlendirilince yazma seslendirme boyutunun bu sıklık dilimindeki sözcüklerinin “orta” zorlukta olduğu buna karşın anlam boyutundaki sözcüklerin yalnız birinin (başarısız) “zor” olarak diğerlerinin “orta” zorlukta görüldüğü, kullanım boyutundaki sözcüklerin ise birinin (pazartesi) “orta” zorlukta diğerlerinin ise “zor” olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

3001-4000 dilimindeki sözcükler, 2001-3000 dilimindeki sözcüklere göre yazma-sesletim bağlamında genellikle “orta” zorlukta değil, genellikle “zor” olarak görülmektedir. Bu dilimdeki bütün sözcükler için “orta zorlukta” seçeneğinin %29,1-40 oranları arasında “zor” seçeneğinin ise %60-70,9 arasında olması bunu göstermektedir. Bununla birlikte “çok kolay”, “kolay” ve “çok zor” seçeneğinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiş olması da göze çarpmaktadır. Bu dilimdeki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde ise “orta” zorluk seçeneğinin yalnız iki sözcük (inandırıcı, yetenekli) için %1,8-5,5 oranlarında imlenmiş olması buna karşın “çok kolay” ve “kolay” seçeneğinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiş olması göze çarpmaktadır. Bu bağlamda aynı sözcüklerin anlam boyutu öğrencilerce genellikle “zor” ve “çok zor” olarak görülmekte ancak daha çok “zor” olarak görülmektedir. Bu dilimdeki sözcüklerin kullanım boyutuna ilişkin görünümünde ise “kolay” ve “çok kolay” seçeneklerinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmediği “orta” seçeneğinin ise yalnız iki sözcük (inandırıcı, yetenekli) için % 3,6 oranındaki öğrencilerce imlenmiş olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte yazma-seslendirme ve anlam boyutlarıyla karşılaştırınca kullanım boyutunda daha çok sayıda öğrencinin “çok zor” seçeneğini imlemiş olması göze

çarpmaktadır. Ortalamalara bakınca da karşımıza benzer bir durum çıkmaktadır. Ortalamaların genel görünümüne göre kullanım boyutunun daha “zor” olarak algılandığı yazma-seslendirme boyutunun ise daha “kolay” algılandığı açıkça görülmektedir. Yine sözcüklerin kullanım sıklığının düşmesinin bu algıları üzerinde bir etkisinin olduğu açıktır. Bu ortalama değerler zorluk dereceleri olarak tanımlanarak değerlendirilince yazım-sesletim boyutunda tüm sözcüklerin ise “zor” olarak algılandığı, anlam boyutunda ise zorluk algısının artarak iki sözcük “zor” iki sözcüğün de “çok zor” olarak algılandığı, kullanım boyutunda yine iki sözcüğün “zor” diğer sözcüklerin “çok zor” olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

4001-5000 dilimindeki bütün sözcüklerin yazma-sesletim boyutu için “orta zorlukta” seçeneğinin % 40-61,8 oranları arasında “zor” seçeneğinin ise % 38,2-60 arasında olması, diğer seçeneklerin hiç imlenmemiş olması öğrencilerin bu dilimdeki sözcüklerin yazılış ve sesletimlerini “orta” zorlukta ve “zor” olarak gördüklerini göstermektedir. Bu dilimdeki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde ise “orta” zorluk seçeneğinin yalnız bir sözcük (duygulanmak) için %12,7 oranında imlenmiş olması buna karşın “çok kolay” ve “kolay” seçeneğinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiş olması göze çarpmaktadır. Bu bağlamda aynı sözcüklerin anlam boyutunun öğrencilerce genellikle “zor” ve “çok zor” olarak görüldüğü ancak daha çok “zor” olarak görüldüğü göze çarpmaktadır. Bu dilimdeki sözcüklerin kullanım boyutuna ilişkin görünümünde ise “kolay” ve “çok kolay” seçeneklerinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmediği “orta seçeneğinin ise yalnız iki sözcük (deneyimli, duygulanmak) için % 1,8 ve 10,9 oranındaki öğrencilerce imlenmiş olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yazma-seslendirme ve anlam boyutlarıyla karşılaştırınca kullanım boyutunda daha çok sayıda öğrencinin “çok zor” seçeneğini imlemiş olması göze çarpmaktadır. Ortalamalara bakınca da karşımıza benzer bir durum çıkmaktadır. Ortalamaların genel görünümüne göre kullanım boyutunun daha “zor” olarak algılandığı yazma-seslendirme boyutunun ise daha “kolay” algılandığı açıkça görülmektedir. Yine sözcüklerin kullanım sıklığı düştükçe daha zor olarak algılandıkları açıktır. Bu ortalama değerler zorluk dereceleri olarak tanımlanarak değerlendirilince yazım-sesletim boyutunda bir sözcüğün (duygulanmak) “orta” zorlukta diğer sözcüklerin ise “zor” olarak algılandığı, anlam boyutunda ise zorluk algısının artarak iki sözcüğün “zor” iki sözcüğün de “çok zor” olarak algılandığı, kullanım boyutunda ise bir sözcüğün (oyunculuk) “zor” diğer sözcüklerin “çok zor” olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2

Seslem Ulamındaki Sözcüklerin Boyutlarına Göre Kendi İçinde Yüzdeler Dağılımı

Seslem Ulamı (3001-4000 dilimi)	Sözcükler	Yazım-sesletim (% ve ort)						Anlam (% ve ort)						Kullanım (% ve ort)					
		Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama %	Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama %	Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama %
2 Seslem i	Hile	-	21,8	72,7	5,5	-	2,83	-	-	29,1	69,1	1,8	3,72	-	-	25,5	70,9	3,6	3,78

	5-6 Seslemli		4 Seslemli			3 Seslemli					
	Biçimlendirmek	İlişkilendirmek	Etkileyici	Orantılı	Bilinçaltı	İstikrarlı	İyimser	İstekli	Saçmalık	Güdü	Gizem
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	47,3	23,6	36,4	45,5	29,1	34,5	32,7	29,1	41,8	74,5	50,9
	52,7	76,4	63,6	54,5	70,9	65,5	67,3	70,9	56,4	25,5	49,1
	-	-	-	-	-	-	-	-	1,8	-	-
	3,52	3,76	3,63	3,54	3,70	3,65	3,67	3,7	3,6	3,25	3,49
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	18,2	-	-	12,7
	36,4	69,1	56,4	43,6	27,3	67,3	83,6	81,8	76,4	76,4	70,9
	63,6	30,9	43,6	56,4	72,7	32,7	16,4	-	23,6	23,6	16,4
	4,63	4,30	4,43	4,56	4,72	4,32	4,16	3,81	4,23	4,23	4,03
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	10,9	-	-	16,4
	40	69,1	60	47,3	30,9	67,3	90,9	89,1	67,3	74,5	67,3
	60	30,9	40	52,7	69,1	32,7	9,1	-	32,7	25,5	16,4
	4,60	4,30	4,40	4,52	4,69	4,32	4,09	3,89	4,32	4,25	4,00

Tablo 2’de 3001-4000 dilimi içinde seslem sayısına göre seçilen sözcüklerin boyutlarına göre yüzdeler dağılımları ve ortalamaları yer almaktadır. Buna göre iki seslemli sözcükler öğrenciler açısından yazma-sesletim bağlamında genellikle “orta” zorlukta görülmektedir. Bu dilimdeki bütün sözcükler için “orta zorlukta” seçeneğinin en düşük % 50,9, en yüksek ise %74,5 oranlarında olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte “çok kolay” ve “çok zor” seçeneğinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiş olması “kolay” seçeneğinin ise yalnız bir sözcük için % 21,8 oranında öğrenci tarafından imlenmiş olması göze çarpmaktadır. Bu ulamdaki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde ise “çok kolay” ve “kolay” seçeneklerinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmediği buna karşın çok zor seçeneğinin güdü sözcüğünün %23,6; gizem sözcüğünün %16,4 gibi yüksek bir oranda işaretlendiği

görülmektedir. İki seslemlı sözcüklerin anlam boyutu için %69,1-76,4 arasında “zor” olarak algılanmış olması göze çarpmaktadır. Bu sözcüklerin kullanım boyutuna ilişkin görünümlerine bakınca bu sözcüklerin kullanımı hiçbir öğrenci için “kolay” ya da “çok kolay” görünmemektedir. Buna karşın anlam boyutundakine benzer bir oranda “çok zor” olarak algılanmaktadır. Yine benzer bir biçimde bu sözcüklerin kullanımı büyük oranda “zor” olarak algılanmaktadır. Bununla birlikte yazma-seslendirme ve anlam boyutlarıyla karşılaştırınca kullanım boyutunda daha çok sayıda öğrencinin “zor” ve “çok zor” seçeneğini imlemiş olması ayrıca göze çarpmaktadır. Bu durum ortalamalara bakınca da karşımıza çıkmaktadır. Yazma seslendirme boyutunun ortalaması 2,83-3,49 arasında iken, anlam boyutunun ortalaması 3,72-4,23 arasında, kullanım boyutunun ortalaması ise 3,78-4,25 arasındadır. Ortalamaların genel görünümüne bakınca kullanım boyutunun daha “zor” olarak algılandığı yazma-seslendirme boyutunun ise daha “kolay” algılandığı görülmektedir. Bu ortalama değerler zorluk dereceleri olarak tanımlanarak değerlendirilince yazma seslendirme boyutundaki iki seslemlı sözcüklerden hile ve güdü sözcüğünün “orta” zorlukta, gizem sözcüğünün ise “zor” olduğu görülmektedir. Anlam boyutunda güdü sözcüğünün “çok zor”, diğerlerinin ise “zor” olduğu kullanım boyutunda da yine aynı durumun olduğu görülmektedir.

Üç seslemlı sözcükler öğrenciler açısından yazma-sesletim bağlamında daha çok “zor” olarak görülmektedir. Bununla birlikte “çok kolay” ve “kolay” seçeneği hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiş ve “çok zor” seçeneği de yalnız bir sözcük (saçmalık) için %1,8 oranındaki öğrenciler tarafından imlenmiştir. Bu ulamdaki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde ise “çok kolay” ve “kolay” seçenekleri yine hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiş ve bir sözcük (istekli) için %18,2 oranında öğrenci “orta” zorluk seçeneğini imlemiştir. Bu sözcüklerin kullanım boyutuna ilişkin görünüme bakınca bu sözcüklerin kullanımı hiçbir öğrenci için “kolay” ya da “çok kolay” olarak görünmemektedir ve yalnız bir sözcük (istekli) için %10,9 oranında “orta” zorlukta görünmektedir. Buna karşın saçmalık sözcüğü kullanım açısından anlam boyutundakinden daha zor, iyimser sözcüğü ise daha kolay görünmektedir. Bu yönüyle üç seslemlı sözcüklerin kullanımının anlam boyutundan daha zor olduğunu söylemek olanaklı görünmemektedir. Buna karşın yazım-sesletim boyutundan daha zor olduğu açıktır. Bu durum ortalamalara bakınca da karşımıza çıkmaktadır. Yazma seslendirme boyutunun ortalaması anlam ve kullanım boyutunun ortalamasından daha düşüktür dolayısıyla da yazma-seslendirme daha kolay algılanmaktadır. Bu ortalama değerler zorluk dereceleri olarak tanımlanarak değerlendirilince yazma seslendirme boyutundaki üç seslemlı sözcükler “zor”, anlam boyutunda saçmalık sözcüğü “çok zor”, diğerleri ise “zor” olarak algılanmaktadır. Kullanım boyutunda da yine aynı durumun olduğu görülmektedir.

Dört seslemlı sözcükler öğrenciler açısından yazma-sesletim bağlamında daha çok “zor” olarak algılanmaktadır. Bununla birlikte “çok kolay”, “kolay” ve “çok zor” seçeneği hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiştir. Bu ulamdaki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde ise “çok kolay”, “kolay” ve “orta” seçenekleri hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiştir. Dört seslemlı sözcükler daha çok “zor” olarak algılansa da önemli oranda “çok zor” olarak algılayan öğrenci de vardır. Bu sözcüklerin kullanım boyutuna ilişkin görünüme bakınca anlam boyutuna benzer bir görünümle karşılaşılmaktadır. Bu sözcüklerin

de kullanımı hiçbir öğrenci için “kolay”, “çok kolay” ve “orta” olarak görünmemektedir. Bu yönüyle dört seslemlilik sözcüklerin kullanımının anlamdan daha zor ya da kolay olduğunu söylemek olanaklı görünmemektedir. Buna karşın yazım-sesletim boyutundan daha zor olduğu açıktır. Bu durum ortalamalara bakınca da görülmektedir. Yazma seslendirme boyutunun ortalaması anlam ve kullanım boyutunun ortalamasından daha düşüktür dolayısıyla da yazma-seslendirme daha “kolay” olarak algılanmaktadır. Bu ortalama değerler zorluk dereceleri olarak tanımlanarak değerlendirilince yazma seslendirme boyutundaki üç seslemlilik sözcükler “zor”, anlam ve kullanım boyutundakiler “çok zor” olarak algılanmaktadır.

Beş-altı seslemlilik sözcükler de yazma-sesletim bağlamında daha çok “zor” olarak algılanmaktadır. Bununla birlikte “çok kolay”, “kolay” ve “çok zor” seçeneği hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiştir. Bu ulamdaki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde ise “çok kolay”, “kolay” ve “orta” seçenekleri hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiştir. Beş-altı seslemlilik sözcükler anlam boyutu için daha çok “zor” olarak algılansa da önemli oranda “çok zor” olarak algılayan öğrenci de vardır. Bu sözcüklerin kullanım boyutuna ilişkin görünüme bakınca anlam boyutuna benzer bir görünümle karşılaşılmaktadır. Bu sözcüklerin de kullanımı hiçbir öğrenci için “kolay”, “çok kolay” ve “orta” olarak görülmemektedir. Bu yönüyle beş-altı seslemlilik sözcüklerin kullanımının anlamdan daha zor ya da kolay olduğunu söylemek olanaklı görünmemektedir. Buna karşın yazım-sesletim boyutundan daha zor olduğu açıktır. Bu durum ortalamalara bakınca da görülmektedir. Yazma seslendirme boyutunun ortalaması anlam ve kullanım boyutunun ortalamasından daha düşüktür dolayısıyla da yazma-seslendirme daha “kolay” olarak algılanmaktadır. Bu ortalama değerler zorluk dereceleri olarak tanımlanarak değerlendirilince yazma seslendirme boyutundaki beş-altı seslemlilik sözcükler “zor”, anlam ve kullanım boyutundakiler “çok zor” olarak algılanmaktadır.

Tablo 3

Anlambilim Ulamındaki Sözcüklerin Boyutlarına Göre Kendi İçinde Yüzdelerle Dağılımı

Anlambilim Ulamı (3001-4000)	Sözcükler	Yazım-sesletim (%)						Anlam (%)						Kullanım (%)					
		Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama %	Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama %	Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama %
Somut	Fasulye	-	-	30,9	69,1	-	3,69	-	3,6	92,7	3,6	-	3	-	5,5	94,5	-	-	2,94
	Bulanık	-	1,8	89,1	9,1	-	3,07	-	-	14,5	72,7	12,7	3,98	-	-	10,9	72,7	16,4	4,05
	Duyuru	-	-	67,3	32,7	-	3,32	-	-	49,1	50,9	-	3,5	-	-	49,1	50,9	-	3,5
	Sarsıntı	-	-	69,1	30,9	-	3,3	-	-	5,5	72,7	21,8	4,16	-	-	5,5	60	34,5	4,29
	Donanma	-	-	74,5	25,5	-	3,25	-	-	1,8	85,5	12,7	4,10	-	-	3,6	80	16,4	4,12

Soyut	Pışmanlık	Önderlik	Canlılık	Tahammül	Kıskaçlık	Önyargı	Dondurma
	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-
	36,4	43,6	39,2	29,1	36,4	41,8	56,4
	63,6	56,4	61,8	70,9	60	58,2	43,6
	-	-	-	-	3,6	-	-
	3,63	3,56	3,61	3,7	3,67	3,58	3,43
	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	5,5	-	1,8	-	43,6
	67,3	47,3	61,8	65,5	65,5	43,6	56,4
	32,7	52,7	32,7	34,5	32,7	56,4	-
	4,32	4,52	4,27	4,34	4,30	4,56	3,56
	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	5,5	-	-	-	43,6
	72,7	47,3	58,2	65,5	52,7	47,3	56,4
	27,3	52,7	36,4	34,5	47,3	52,7	-
	4,27	4,52	4,30	4,34	4,47	4,52	3,56

Tablo 3'te anlambilim dilimi içinde somutluk ve soyutluk durumuna göre seçilen sözcüklerin boyutlarına göre yüzdeler dağılımları ve ortalamaları yer almaktadır. Buna göre somut sözcükler öğrenciler açısından yazma-sesletim bağlamında genellikle “zor” olarak görülmektedir. Bununla birlikte “çok kolay” ve “çok zor” seçeneği hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiştir. Yalnız bir sözcük (bulanık) %1,8 oranındaki öğrenci tarafından “kolay” olarak görülmüştür. Bu ulamdaki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde ise “çok kolay”, seçeneği hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiştir. Buna karşın üç sözcük önemli oranda öğrenci tarafından “çok zor” olarak algılanmıştır. Yine fasulye sözcüğünün anlam açısından %3,6 oranındaki öğrenci tarafından “kolay” olarak algılanması göze çarpmaktadır. Bu sözcük kullanım açısından ise %5,5 oranındaki öğrenci tarafından kolay olarak algılanmıştır. Kullanım açısından diğer oranlar birbirine çok yakın görünmektedir. Somut sözcüklerde anlam ve kullanım boyutunun yazım-sesletim boyutuna göre daha zor olarak görüldüğü açıktır. Ortalama değerler açısından bakınca somut sözcüklerin yazım-sesletim açısından ikisinin “zor” diğerlerinin ise “orta” zorlukta görüldüğü göze çarpmaktadır. Anlam açısından iki sözcüğün “orta” diğerlerinin “zor”, kullanım boyutunda ise bir sözcüğün “orta”, bir sözcüğün “çok zor” ve diğerlerinin ise “zor” olarak görüldüğü göze çarpmaktadır.

Soyut sözcükler de daha çok öğrenci tarafından yazma-sesletim bağlamında “zor” olarak görülmektedir. Bununla birlikte “çok kolay”, “kolay” ve “çok zor” seçeneği hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiştir. Bu ulamdaki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde ise “çok kolay” ve “kolay” seçeneği hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiş iki sözcük çok az sayıda öğrenci tarafından “orta” zorlukta görülmüştür. Buna karşın önemli oranda öğrenci “çok zor” seçeneğini imlemiştir. Benzer durum kullanım boyutu için de geçerlidir. Soyut

sözcüklerde anlam ve kullanım boyutunun yazım-sesletim boyutuna göre daha zor olarak görüldüğü açıktır. Ortalama değerler açısından bakınca soyut sözcüklerin yazım-sesletim açısından “zor” olarak, anlam ve kullanım açısından ise “çok zor” olarak görüldüğü göze çarpmaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusu olarak belirlenen “Zorluk algısının oluşmasında sıklık, seslem sayısı ve anlambilim etmenlerinin kendi içinde sözcük boyutlarına (biçim, anlam ve kullanım) göre karşılaştırmalı dağılımları nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 4

Zorluk Algısının Ulamlar İçi Dağılıma Göre Karşılaştırmalı Görünümü

Ulamlar	Yazım-sesletim (genel ort)	Anlam (genel ort)	Kullanım (genel ort)
2001-3000	3,07	3,32	3,37
3001-4000	3,64	4,18	4,22
4001-5000	3,44	4,25	4,44
2 seslem	3,19	3,99	4,01
3 seslem	3,65	4,06	4,1
4 seslem	3,63	4,53	4,51
5-6 seslem	3,63	4,45	4,43
Somut	3,34	3,73	3,74
Soyut	3,62	4,38	4,40

Tablo 4’te görüleceği gibi, sıklık ulamının yazım-sesletim boyutunda sözcüklerin sık kullanım durumu düştükçe zorluk algısı da artmaktadır. Buna göre 2001-3000 dilimindeki sözcüklerin yazım-sesletim bakımından ortalama zorluğu 3,07 iken 4001-5000 diliminde ortalama 3,44’tür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için Kruskal-Wallis testi yapılmış ve farkın anlamlı [$\chi^2_{(2)}=82,74$, $p<0,001$] olduğu görülmüştür. Bununla birlikte görülen bu farkın hangi dilimler arasında olduğunu anlamak içinse Mann Whitney U Testi yapılmış ve her üç küme arasında da ($p<0.001$) düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durum ayrı sıklık dilimlerindeki sözcüklerin yazım-sesletim bakımından zorluklarının da ayrı olduğunu sözcüklerin sıklık durumları düştükçe zorluklarının da arttığını göstermektedir.

Sıklık ulamının anlam boyutunda sözcüklerin sıklık durumu düştükçe yine zorluk algısının arttığı görülmektedir. Buna göre 2001-3000 dilimindeki sözcüklerin yazım-sesletim bakımından ortalama zorluğu 3,32 iken 4001-5000 diliminde ortalama 4,25’tir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için Kruskal-Wallis testi yapılmış ve farkın anlamlı [$\chi^2_{(2)}=124,33$, $p<0,001$] olduğu görülmüştür. Bununla birlikte görülen bu farkın hangi dilimler arasında olduğunu anlamak içinse Mann Whitney U Testi yapılmış ve her üç küme arasında da ($p<0.001$) düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durum ayrı sıklık dilimlerindeki sözcüklerin anlam bakımından zorluklarının da ayrı olduğunu sözcüklerin sıklık durumları düştükçe anlam açısından zorluklarının da arttığını göstermektedir.

Sıklık ulamının kullanım boyutunda da benzer bir durumun olduğu göze çarpmaktadır. Bu boyutta da sözcüklerin sıklık durumu düştükçe yine zorluk algısının arttığı görülmektedir. Buna göre 2001-3000 dilimindeki sözcükleri yazma-sesletme zorluğu ortalaması 3,37 iken 4001-5000 diliminde ortalaması 4,44’tür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için

Kruskal-Wallis testi yapılmış ve farkın anlamlı [$\chi^2_{(2)} = 121,84, p < 0,001$] olduğu görülmüştür. Bununla birlikte görülen bu farkın hangi dilimler arasında olduğunu anlamak içinse Mann Withney U Testi yapılmış ve her üç küme arasında da ($p < 0,001$) düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durum ayrı sıklık dilimlerindeki sözcüklerin kullanım bakımından zorluklarının da ayrı olduğunu sıklık durumları düştükçe kullanım açısından zorluklarının da arttığını göstermektedir.

Biçimbirim ulamına bakınca bu ulamdaki sözcüklerin seslem sayıları arttıkça zorluk algısına ilişkin ortalama puanların düzenli bir atış göstermediği buna karşın iki seslemlı sözcüklerin diğerlerine göre belirgin bir biçimde daha düşük ortalamaya iye olduğu görülmektedir. Yazış-sesletim boyutunda bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için Kruskal-Wallis testi yapılmış ve farkın anlamlı [$\chi^2_{(3)} = 66,48, p < 0,001$] olduğu görülmüştür. Bununla birlikte görülen bu farkın hangi seslem dilimleri arasında olduğunu anlamak içinse Mann Withney U Testi yapılmış ve iki seslemlı sözcüklerle diğer üç grup arasında da ($p < 0,001$) düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna karşın diğer gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum iki seslemlı sözcüklerin diğerlerine göre yazış-sesletim bakımından daha kolay olduğu ama diğerlerinin kendi aralarında yakın zorluk derecelerine iye olduğunu göstermektedir.

Biçimbirim ulamının anlam boyutu bakımından sözcüklerin seslem sayılarının zorluk üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını anlamak için yine Kruskal-Wallis testi yapılmış ve farkın anlamlı [$\chi^2_{(3)} = 84,37; p < 0,001$] olduğu görülmüştür. Bununla birlikte görülen bu farkın hangi seslem dilimleri arasında olduğunu anlamak içinse Mann Whitney U Testi yapılmış ve iki seslemlı sözcüklerle üç seslemlı sözcükler arasında anlamlı bir farkın olmadığı buna karşın 4 ve 5 seslemlı sözcükler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Diğer yandan üç seslemlı sözcüklerle 4 ve 5 seslemlı sözcükler arasında da anlamlı bir farkın olduğu ancak 4 seslemlı sözcüklerle 5 seslemlı sözcükler arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Görüleceği gibi burada seslem sayısı arttıkça anlamsal açıdan sözcüklerin zorluk algısının dizgesel olarak artmamaktadır. Ancak belirgin bir biçimde iki seslemlı sözcüklerin anlamsal açıdan daha “kolay” olarak algılandığı yine 5 ve 6 seslemlı sözcüklerin 2 ve 3 seslemlı sözcüklere göre daha “zor” olarak algılandığı açıktır.

Biçimbirim ulamının kullanım boyutu bakımından sözcüklerin seslem sayılarının zorluk üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını anlamak için yine Kruskal-Wallis testi yapılmış ve farkın anlamlı [$\chi^2_{(3)} = 76,40; p < 0,001$] olduğu görülmüştür. Bununla birlikte görülen bu farkın hangi dilimler arasında olduğunu anlamak içinse Mann Whitney U Testi yapılmış ve anlam boyutuyla aynı durumun olduğu görülmüştür. Buna göre 2 seslemlı sözcüklerle 3 seslemlı sözcükler arasında anlamlı bir farkın olmadığı buna karşın 4 ve 5 seslemlı sözcükler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Diğer yandan 3 seslemlı sözcüklerle 4 ve 5 seslemlı sözcükler arasında da anlamlı bir farkın olduğu ancak 4 seslemlı sözcüklerle 5 seslemlı sözcükler arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Burada da seslem sayısı arttıkça sözcüklerin kullanım açısından zorluk algısının dizgesel olarak artmadığı görülmektedir. Ancak belirgin bir biçimde 2 seslemlı sözcüklerin kullanım açısından daha

kolay olarak algılandığı, yine 5 ve 6 seslemlı sözcüklerin 2 ve 3 seslemlı sözcüklere göre daha zor olarak algılandığı açıktır.

Anlambilim ulamına bakınca bu ulamdaki sözcüklerin somuttan soyuta doğru gittikçe zorluk algısına ilişkin ortalama puanların düzenli bir atış gösterdiği görülmektedir. Yazım-sesletim boyutunda bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre ($U=1251$, $p>0,05$) anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu durum yazım ya da sesletim açısından sözcüklerin soyut ya da somut olmalarının bir öneminin olmadığını göstermektedir. Anlam açısından bakılınca $U=15$, $p<0,001$ değeri elde edilmiştir. Yine kullanım açısından bakınca $U=40,50$, $p<0,001$ değeri elde edilmiştir. Mann Whitney U testinin uygulanması sonucu elde edilen bu değerler somut ve soyut sözcüklerin hem anlam boyutu hem de kullanım boyutu bakımından zorluk algısı açısından anlamlı derece farklılaştığını göstermektedir. Diğer bir deyişle somut sözcükler anlam ve kullanım bakımından daha kolay, soyut sözcükler ise daha zor olarak algılanmaktadır.

Araştırmanın üçüncü sorusu olarak belirlenen “Zorluk algısının oluşmasında sıklık, seslem sayısı ve anlambilim etmenlerinin kendi arasında sözcük boyutlarına (biçim, anlam ve kullanım) göre karşılaştırmalı dağılımları nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 5

Zorluk Algısının Ulamlara Göre Karşılaştırmalı Görünümü

Ulamlar	Yazım-sesletim (genel ort)	Anlam (genel ort)	Kullanım (genel ort)
Sıklık	3,38	3,91	4,01
Seslem	3,52	4,25	4,26
Anlambilim	3,48	4,05	4,07

Tablo 5’te görüleceği üzere sıklık (2001-3000, 3001-4000, 4001-5000), seslem sayısı (2-5 seslemlı sözcükler) ve anlambilim (somut-soyut) ulamlarına göre sözcüklerin yazım-sesletim, anlam ve kullanım boyutlarına ilişkin zorluk algılarının genel ortalamaları çeşitlilik göstermektedir. Yazım-sesletim boyutunda sıklık ulamı en düşük, seslem ulamı ise en yüksek ortalamaya iyedir. Buradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre [$\chi^2_{(2)}=19,14$; $p<0,001$] bu fark anlamlıdır. Yapılan Mann Whitney U Testi bu farkın sıklık, seslem ve sıklık, anlambilim ulamları arasında olduğunu, seslem sayısı ve anlambilim arasında anlamlı bir farkı olmadığını göstermektedir. Buna göre bir sözcüğün yazılması ve sesletilmesi bakımından zorluk algısının oluşmasında seslem sayısı ve somutluk soyutluk gibi anlambilimsel etmenler sıklık etmenine göre anlamlı derecede daha belirleyici görünmektedir. Buna karşın seslem ulamının ortalaması daha yüksek olmasına karşın anlambilim etmeni ile arasında anlamlı bir ayırım yoktur.

Anlam boyutunda da sıklık ulamı en düşük, anlam ulamı ise en yüksek ortalamaya iyedir. Bu üç ulam arasında görülen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre [$\chi^2_{(2)}=72,42$; $p<0,001$] bu fark anlamlıdır. Yapılan Mann Whitney U Testi bu farkın tüm ulamlar arasında $p<0,001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda seslem ve anlambilim ulamları sıklık ulamına göre anlam açısından zorluk algısında

daha belirleyici görünmektedir. Bunun yanında en belirleyici etmen olarak seslem etmeni göze çarpmaktadır.

Kullanım boyutunda da diğerlerinde olduğu gibi, sıklık ulamı en düşük, anlam ulamı ise en yüksek ortalamaya iyedir. Bu üç ulam arasında görülen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre [$\chi^2_{(2)} = 58,24; p < 0,001$] bu fark anlamlıdır. Yapılan Mann Whitney U Testi bu farkın tüm ulamlar arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda seslem ve anlambilim ulamları sıklık ulamına göre kullanım açısından zorluk algısında daha belirleyici görünmektedir. Bunun yanında en belirleyici etmen olarak burada da seslem etmeni göze çarpmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin karşılaştıkları ve öğrenmekte oldukları sözcüklerin zorluğuna ilişkin algılarını saptamaya dönük bu çalışmada sözcüklerin iye oldukları biçimbirimsel, anlambilimsel ve kullanımsal boyutlarıyla ilgili çeşitli özelliklerin hem genel görünüm bakımından hem de kendi içinde ve kendi arasında karşılaştırmalı görünümeler bakımından önemli verilere kaynaklık ettiği görülmüştür. Genel görünüm açısından bakılınca göze çarpan yerlerin başında sözcüklerin sıklık görünümeleri düştükçe o sözcüklerin öğrenciler açısından daha zor olarak algılanmaya başladıklarıdır. Ortalama değerler karşılaştırılınca yazım-sesletim, anlam ve kullanım boyutlarının tamamında da sıklık durumunun anlamlı düzeyde fark yarattığı görülmüştür. Witalisz ve Lesniewska (2007) iki ayrı öğrenci kümesine bir metindeki sözcüklerin zorluklarını sordukları araştırmalarında sıklığın her iki öğrenci kümesi için de belirleyici bir ölçüt olduğunu bulgulamıştır. Bu bulgulamalara koşut bir biçimde Tamoya (1987) tarafından yapılan araştırma sonuçları kullanım sıklığının sözcük testlerinin yapımında ve çevirisinde kullanılabilir geçerli bir zorluk ölçütü olduğunu göstermektedir. Yine Stewart, vd. (2021) araştırmalarında sıklık ve sözcük zorluğu arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır.

Diğer yandan Hashimoto ve Egbert (2019) araştırmalarında tek değişken olmasa da sıklığın sözcük zorluğunu yordayan bir değişken olduğunu ortaya koyarak sıklığın önemine gönderimde bulunmuştur. Ancak bu araştırmada sıklığın sözcük zorluğunu belirlemede tek değişken olmaması önemli bir ayrıntı olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda kimi diğer çalışmalarda sıklık konusuna daha ölçülü yaklaşılmakta ve sıklığın yanında diğer değişkenlere de odaklanılmasının gerekli olduğunu belirtilmektedirler (Hashimoto, 2021; Vitta vd., 2023; Canning, McLean ve Witta 2024). Dolayısıyla uzun süredir sözcük sıklığı, sözcük zorluğunun en önemli yordayıcılarından biri olarak görülmüştür. Bununla birlikte, son dönemlerde yapılan deneysel araştırmalar, sıklığın üstünlüğüne meydan okumuştur. Örneğin Ha, vd. (2024) yaptıkları araştırmada sıklığın sözcük zorluğunun en önemli yordayıcısı olmadığını, Breland (1996), bazı sözcüklerin zorluğunun sözcük sıklığı ile doğru bir biçimde açıklanamadığını göstermiştir. Masrai ve Milton (2015) bazı sözcükleri örnek göstererek ortaya çıkma sıklığı (yinelene) ile sözcük içselleştirmesi arasındaki ilişkinin her sürem doğrusal olmadığını belirtmektedir. Bazı sözcüklerin yalnız birkaç kez yinelenmesinde bile öğrenildiğini, bazılarının ise dil edinimi sürecinde birçok kez yinelense de öğrenilmediğini ileri sürmektedir. Bu tür kanıtlar sözcük öğrenmenin çeşitli zorluk değişkenlerinden

etkilendiğini göstermektedir. Araştırmamızdan elde edilen sonuçlar öğrencilerin algısı bağlamında da diğer araştırmaların sonuçlarıyla benzerlikler taşımakta ve sıklığın tek ölçüt olarak görülmemesi gerektiğini ama önemli bir ölçüt olduğunu göstermektedir.

Sıklık etmeninin etkisi öğrencilerin söz konusu sözcüklerle ne denli çok karşılaşp karşılaşmadıkları ve o sözcükleri ne denli kullanıp kullanmadıkları ile açıklanabilecek bir durumdur. Ellis (2002) tarafından belirtildiği gibi, çok kez karşılaşılan sözcükler, daha hızlı ve kolay biçimde tanınmakta ve işlenmektedir. Yine kişiler sık karşılaştıkları sözcükleri daha kolay belleklerine alabilmekte ve erişebilmekte. Çift Yollu Aşamalı Model (Akkök, 2017) de okuma sürecinde sözcüklerin bilinen ve bilinmeyen olarak tanımlandığını ve bilinen sözcüklerin bütünsel olarak bilinmeyen sözcüklerin ise seslemlere odaklanarak yavaş yavaş okunduğunu belirtir. Sözcüklerin bilinen olarak tanımlanması için de o sözcükle çok sık karşılaşmak gerekmektedir. Bu durumda sözcüklerin sıklıkları onları kolay bir biçimde seslendirilebilmesi için son derece önemli görünmektedir. Çalışmamızda yer alan öğrencilerin algıları da bu yönde görünmektedir. Bu bakımdan her ne denli yalnız sıklıkla açıklanması olanaklı olmasa da sıklık değişkeni olmadan da bir sözcüğün zorluğunun belirlenmesi tam anlamıyla olanaklı görünmemektedir. Çünkü sözcüklerin görülme sıklığı düştükçe sözcük öğrencilerce daha zor olarak algılanmaktadır.

Dolayısıyla öğrenim ve öğretim süreçlerinde sözcük seçiminde önemli bir etmen olan sıklık etmeni bu açıdan da değerlendirilerek daha sık kullanılan sözcüklerin daha önce daha az sıklıkta sözcüklerin ise daha sonra öğretilmesine dönük özellikle A1 ve A2 düzeylerinde planlamaların yapılması etkili sözcük öğretimi için önemli görünmektedir. Sık kullanımı olan sözcüklerin günlük yaşamda, yazılı ve sözlü metinlerde daha çok kapsam oluşturan sözcükler olduğu gerçeği de göz önüne alınca bu durumun önemi daha çok anlaşılacaktır.

Benzer bir duruma seslem boyutunda da rastlanmaktadır. Seslem sayıları artkça yani sözcük uzunluğu artkça öğrencilerde sözcüklerin daha zor olduğu yönünde bir kanı oluşmaktadır. Özellikle yazma-seslendirme boyutu seslem özelliklerine daha duyarlı görünmektedir. Örneğin iki seslemlı sözcükler yazma-seslendirme bakımından “orta” zorlukta iken beş seslemlı sözcükler genellikle “zor” olarak algılanmaktadır. Seslem ulamı için seçilen sözcükler anlambilim ve kullanım boyutları açısından yazma-seslendirmeye göre belirgin biçimde “zor” görünmektedir ve bu görünüm hem iki seslemlı sözcüklerde hem de daha çok seslemlı sözcüklerde belirgindir. Ortalamalar açısından bir karşılaştırma yapılınc seslem sayısının artmasına bağılı olarak yazma-seslendirme boyutunda sözcüklerin daha “zor” olarak algılandığı ve bunun istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu göze çarpmaktadır. Ancak burada göze çarpan en önemli sonuç olarak seslem sayısının artmasının diğer boyutlarda yani anlam ve kullanım boyutlarında seslem sayısının artmasına bağılı olarak zorluk algısının da buna koşut biçimde düzenli olarak artmadığıdır. Örneğin 4 ve 5 seslemlı sözcükler arasında hem anlam hem de kullanım boyutlarında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu durumda seslem sayısı, yazma-seslendirme boyutunun zorluk algısı için çok belirgin bir etkiye iye iken diğer boyutlar için aynı oranda ve dizgesel biçimde etkili görünmemektedir. Özellikle okunabilirlik formüllerinin mantığı düşünülünce daha uzun sözcüklerin okunabilirliğinin zorlaşmasına koşut olarak uzun sözcüklerin yazma-seslendirme bakımından öğrenmesinin daha zor olarak

görülmesi anlaşılabilir bir durumdur. Türkçede bu duruma ilişkin Çetinkaya ve Uzun (2010) bu yönde önemli veriler sunmaktadır.

Laufer'e (1990) göre uzunluk etmeni olası diğer değişkenlerden düzgün biçimde ayrıştırılabilirse daha uzun sözcükleri öğrenmenin kısıtlara göre daha zor olacağını ileri sürmek usa yatkın görünmektedir. Bu bağlamda bir öğrenme ortamında, belirli bir sözcüğü öğrenmenin zorluğunu yalnız uzunluğuna bağlamak yerinde olmayacaktır. Uzunluk belli bir noktadan sonra önemli duruma geliyor olabilir, ancak tam olarak hangi nokta olduğu henüz bulunamamıştır. Çalışmamızda seslem sayısının sözcük öğrenmedeki zorluğa etkisini belirlerken diğer değişkenlerin etkisini ortadan kaldırabilmek için sözcüklerin tamamı aynı sıklık diliminden ve aynı anlambilimsel ulamdan seçilmiştir. Ancak yine de sözcük öğrenmenin zorluğu üzerinde çok sayıda değişkenin etkili olabileceği düşünülünce sözcük zorluğu üzerinde özellikle de anlam ve kullanım boyutları açısından seslem sayısının etkisini dikkatli yorumlamak gerektiği açıktır. Masrai ve Milton'un (2015) araştırma sonucu da bunun gerekliliğini desteklemektedir. Onların bulgularına göre yapılan regresyon analizi sözcük uzunluğunun anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Buna göre araştırmacılar arasında sözcük uzunluğunun bir zorluk etmeni olarak tek başına öğrenme üzerindeki etkileri konusunda bir görüş birliği yok gibi görünmektedir.

Anlambilim ulamına bakınca somut sözcükler soyut sözcüklere göre anlambilim ve kullanım açısından öğrenmesi daha kolay olarak algılanmaktadır. Bu durum istatistiksel açıdan da anlamlı görünmektedir. Buna karşın yazma-seslendirme boyutu açısından somut ve soyut sözcüklerin öğrenilmesi arasında anlamlı bir fark görünmemektedir. Her ne denli katılımcı öğrenciler üniversite düzeyinde olsalar ve kavramsal açıdan kendi dillerinde bu kavramlarla karşılaşmış olsalar da yeni bir sözcük öğrenirken somut olan sözcükler anlam ve kullanım açısından daha az bilişsel çaba ile daha çok duyu organı işe koşulduğu için daha kolay öğrenilir görünmektedir.

Laufer (1990) tarafından aktarıldığına göre soyut sözcükler somutlardan daha zordur, çünkü soyut sözcükler daha karmaşıktır. Bu bakımdan somut sözcükler öğrenilmesi en kolay olanlardır. Buna karşın bazı bulgular farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin İngilizce konuşan İbranice öğrencileri İbranicedeki iki mavi türünü (kachol/tchelet) öğrenirken birçok soyut ismi öğrenmekten daha fazla zorluk yaşamıştır. Bunun da nedeni İngilizcede bu iki renk arasında ayırımın yer almamasıdır. Bu nedenle, somutluğun kendi başına öğrenmede kolaylık sağlayabileceği ileri sürülemez. Ancak bu görüş tarafımızdan ortaya konan bulgular için tartışmalı görünmektedir. Çünkü araştırmamızda toplanan veriler anadili Özbekçe olan öğrencilerden toplanmıştır ve Türkçe ile Özbekçe aynı özelliklere iye dillerdir. Bu bakımdan ortaya çıkan sonuca göre soyut sözcüklerin öğrenilmesinin öğrencilerce daha zor olarak algılanmasının nedeni olarak bu tür anlambilimsel etmenleri göstermek yerinde görünmektedir. Diğer yandan Gairns ve Redman (1986) da somut sözcüklerin öğrenilmesinin ve öğretilmesinin soyut olanlara göre daha kolay olacağını ileri sürer ancak hedef ve kaynak dil arasında doğrudan çeviri eşdeğerliğinin olup olmadığının bir sorun oluşturabileceğini belirtir. Bu bağlamda öğrencilerin dünya bilgilerinin de sözcükleri somutlaştırarak öğrenme açısından önemli olduğunu belirterek şu örneği verir. Karbüratör ve şanzıman gibi sözcüklerin

öğretilmesi, öğrenciler araba tamircisi ise görece basit olabilir ama araba motorları hakkında bilgisi olmayan biri için bunlar zor olacaktır (Akt. Milton, 2009). Somut sözcüklerin ya da dünya bilgimiz içinde olan sözcüklerin öğrenilmesinin daha kolay olması beklenen bir durumdur. Carter (1987) da bu görüştedir. Ancak bunun sıklık, tanıdıklık ve sözcük sınıfı gibi değişkenlerin etkileriyle karışabileceği konusunda dikkatli olunması gerektiğini belirtir. Çalışmamızda bu durumun ortaya çıkmaması için sözcükler ona göre özenle seçildiğinden ortaya çıkan sonuç için daha kesin konuşabilmek ve somut sözcüklerin öğrenilmesinin daha kolay olduğunu söyleyebilmek olanaklı görünmektedir.

Yine bütün ulamlarda yazım-sesletim yani biçimbirimle ilgili boyutun anlambilim ve kullanım boyutlarına göre daha kolay olarak algılanması, anlambilimsel boyutun ise yine kullanıma göre daha kolay algılanması, kullanım boyutunun öğrenciler açısından en zor boyut olarak görülmesi önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır. Zorluk algısının oluşmasında etkili olan etmenler olarak sıklık, seslem sayısı ve soyutluk-somutluk durumları birbirleriyle karşılaştırılınca sözcüğün tüm boyutları bağlamında önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin yazma-seslendirme boyutu için sıklık ulamı anlambilim ve seslem ulamına göre anlamlı derecede daha düşük etkiye iye görünürken seslem sayısı ve anlambilim ulamı arasında da anlamlı derecede bir fark görünmemektedir. Buna göre sıklık ulamı yazma-seslendirme öğretimi açısından anlambilim ve seslem sayısı ulamına göre daha ikinci planda kalan bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer biçimde anlam boyutu açısından yine sıklık ulamı zorluk algısının oluşmasında daha düşük bir etkiye iye görünürken bir sözcüğün anlamını öğrenme sürecinde seslem ve anlambilim etmeni daha belirleyici görünmektedir. Bununla birlikte seslem ulamı en belirleyici konumda görünmektedir. Yani seslem sayısı arttıkça sözcüğün anlamının öğrenilmesi de zorlaşmaktadır. Bu durum bilişsel açıdan seslem sayısının artmasına bağlı olarak artan bilişsel yükü açıklanabileceği gibi öğrenim öğretim süreçlerindeki uygulamalarla da ilişkilendirilebilir. Kullanım boyutunda da sıklık etmeni en düşük etkiye iye görünmektedir. Bu boyutta da zorluk algısı açısından seslem ulamı yine en belirleyici ulam olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum istatistiksel açıdan da anlamlıdır. Ansar, Qamar, Bibi ve Shaheen (2019), çalışmalarında İngilizcede sözcüklerin sözcüksel ve anlamsal özellikleri incelenmiş ve zorluk derecelerine göre bir sınıflandırmayı içeren veri seti ortaya koymuşlardır. Araştırmacıların oluşturdukları bu veri seti de bu çalışmayı destekler biçimde kolaydan zora ve seslem açısından daha az seslemlilerden daha çok seslemlilere göre ayrılmış, daha az seslemliler olanların daha kolay öğrenilebilen sözcükler oldukları ortaya konmuştur. Aynı biçimde Efeoğlu ve Tuna (2023) da çalışmalarında, işitme engelli öğrenciler için İngilizce belirli bir sözcük kümesi arasındaki zor sözcükleri belirlemek ve böylece zor sözcüklerin daha kolay anlaşılmasını sağlamak için önerdikleri yaklaşımda daha kolay olarak belirledikleri, başka bir deyişle daha az seslemliler olan sözcükleri, daha uzun ve zor olanlarla değiştirerek sözcük ediniminin özendirilebileceğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalarda da görüldüğü üzere sözcük ediniminde seslem, belirleyici bir ulam olarak ortaya çıkmaktadır.

Özellikle öğretimin kolaydan zora ilkesine göre düzenlenmesinin öğrenme ve öğretme süreçleri açısından önemli olduğu (Liu, Tsang ve Müller, 2017; Yeşilyurt, 2012) gerçeği göz önüne alınca sözcük öğretimi sürecinde nasıl bir yol izlenmesi gerektiği bu sonuçlar ile belirli açılardan belirginleşmektedir. Bu bağlamda kolay sözcüklerin seçiminde öncelikle

sıklık ulamından çok seslem sayısı ve anlambilimsel özelliklere odaklanmak yerinde görünmektedir. Yine sözcük öğretim sürecinde öncelikle biçimbirimsel yönle odaklanılmalı sonrasında ise kullanım boyutuna doğru yol alınmalıdır. Tümünü aynı anda öğretmeye ya da öğrenmeye çalışmak süreci daha da zorlaştıracaktır. Bu durum alanyazında da açıkça belirgindir. Örneğin İşleme Türü Kaynak Ayırma (İTKA) kuramı gereğince biçim ve anlamın aynı anda öğretilmesi bilişsel kaynakların her iki alana da yeterince ayrılabilmesi açısından olanaksız görünmektedir (bk. Ülper, 2023).

Sözcük öğretim süreçlerinin karmaşıklığı ve zorluğu düşünülünce ve yine öğrencilerin bir dilde en çok gereksinim duydukları alanların başında sözcük dağarcığını geliştirmenin yer aldığı düşünülünce bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar bu karmaşık ve zor olan süreci daha verimli bir biçimde yürüterek sözcük öğrenmeyi daha kolay bir biçime sokama yardımcı olabilir. Ortaya çıkan sonuçların büyük oranda alanyazındaki sonuçlarla yakınlık göstermesi de bu yargıyı desteklemektedir. Bu bağlamda sözcük öğretim süreçlerin en önemli aşamalarından biri olarak sözcük seçimini kolaydan zora ilkesine uygun bir biçimde yapabilmek ve sözcükleri daha etkili ve kalıcı bir biçimde öğretebilmek için yukarıda tartışıldığı gibi önem sırasına göre seslem sayısı, anlambilimsel özellikler ve sıklık özelliklerinin dikkate alınması yerinde olacaktır.

Kaynakça

- Akkök, E. (2017). *Bilişsel işleme yaklaşımları. okumaya genel bir bakış* (Çev. Ed. H. Ülper). Pegem.
- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, U., & Demirhan, U. U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish: Core vocabulary for learners*. Routledge.
- Alfter, D., Cardon, R., & Francois, T. (2022). A dictionary-based study of word sense difficulty. R. Wilkens, D. Alfter, R. Cardon & N. Gala (Eds.), In *LREC 2022 Workshop Language Resources and Evaluation Conference 2. READI Workshop Bildirileri* (pp. 17–24). European Language Resources Association.
- Ansar, M., Qamar, U., Bibi, R., & Shaheen, A. (2019). Identification of difficult English words for assisting hearing impaired children in learning language. R. Lee (Ed.), In *17th International Conference on Software Engineering Research, Management and Applications (SERA)* (p. 60-65). Institute of Electrical and Electronics Engineers.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 311-317.
- Beck, I. L., McKeown, G. M., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford.
- Breland, H. M. (1996). Word frequency and word difficulty: A comparison of counts in four corpora. *Psychological Science*, 7(2), 96-99.

- Bulté, B., Housen, A., & Pallotti, G. (2024). Complexity and difficulty in second language acquisition: A theoretical and methodological overview. *Language Learning*. <https://doi.org/10.1111/lang.12669> Advanced Online Publication.
- Canning, D., McLean, S., & Witta, J. (2024). Relative complexity in a model of word difficulty: The role of loanwords in vocabulary size tests. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 14(4), 1-29.
- Carter, R. (1987). *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*. Allen & Unwin.
- Cervetti, G. N., Hiebert, E. H., Pearson, P. D. & McClung, N. A. (2015). Factors that influence the difficulty of science words. *Journal of Literacy Research*, 47(2), 153-185.
- Christensen, B. L., Johnson, B. R. & Turner, A. L. (2011). *Research methods, design and analysis*. Pearson Education.
- Culligan, B. (2015). *A comparison of three test formats to assess word difficulty*. *Language Testing*, 32(4), 503-520.
- Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2010). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri içinde* (s. 141-153). Pegem.
- Dawson B., & Trapp, R. G. (2001). Probability & related topics for making inferences about data. S. E. White (Ed.), In *Basic & Clinical Biostatistics (3rd Edition)*. (pp. 69-72). Lange Medical Books.
- Demirel, M. V. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere kelime öğretiminde farklı kelime gruplarının kullanımının etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 286-299.
- Efeoğlu, E. ve Tuna, A. (2023). A novel approach to identify difficult words in english to promote vocabulary acquisition of children dually diagnosed with autism spectrum disorder and hearing loss. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 25-31.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188.
- Gough, C. (2001). *English Vocabulary Organizer 100 Topics for Self Study*. Language Teaching Publications.
- Ha, H. T., Nguyen, D. T. B., & Stoeckel T. (2024). What is the best predictor of word difficulty? A case of data mining using random forest. *Language Testing*, 41(4), 828-844.
- Hashimoto, B., J., & Egbert, J. (2019). More than frequency? Exploring predictors of word difficulty for second language learners. *Language Learning*, 69(4), 839-872.

- Hashimoto, B. J. (2021). Is frequency enough? The frequency model in vocabulary size testing. *Language Assessment Quarterly*, 18(2), 171-187.
- He, X., & Godfroid A. (2019). Choosing words to teach: A novel method for vocabulary selection and its practical application. *TESOL Quarterly*, 53(2), 348-371.
- Hiebert, E. H., Scott, J. A., Castaneda, R., & Spichtig, A. (2019). An analysis of the features of words that influence vocabulary difficulty. *Education Sciences*, 9(8), 1-24.
- Kara Özkan, N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçede kelime öğretimi üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Academic Research*, 3(2), 126-139.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Laufer, B. (1990a). Ease and difficulty in vocabulary learning: Some teaching implications. *Foreign Language Annals*, 23(2), 147-155.
- Laufer, B. (1990b). Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors that affect the learning of words. *International Review of Applied Linguistics in Teaching*, 28(4), 293-307.
- Liu, W., Tsang, I. W., & Müller, K. R. (2017). An Easy-to-hard learning paradigm for multiple classes and multiple labels. *Journal of Machine Learning Research* 18(2017), 1-38.
- Masrai, A., & Milton, J. (2015). Word difficulty and learning among native arabic learners of EFL. *English Language Teaching*, 8(6), 1-10.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford University.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Multilingual Matters.
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in other language*. Cambridge University.
- Nagy, W. E., & Hiebert, E. H. (2011). Toward a theory of word selection. M., L., Kamil, P., D., Pearson, E., B., Moje & P., P., Afflerbach (Eds.), In *Handbook of Reading Research* (pp. 388-404). Longman
- Patton, M., Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons.
- Rivers, W. (1983). *Communicating naturally in a second language*. Cambridge University Press.
- Stewart, J., Vitta, J. P., Nicklin, C., McLean, S., Pinchbeck, G. G., & Kramer, B. (2021). The relationship between word difficulty and frequency: A response to Hashimoto. *Language Assessment Quarterly*, 19(1), 90-101.
- Suardi, S., & Sakti, J. E. (2019). Teacher difficulties in teaching vocabulary. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 7(2), 92-104.

- Tamayo, J. M. (1987). Frequency of use as a measure of word difficulty in bilingual vocabulary test construction and translation. *Educational and Psychological Measurement*, 47(4), 893-902.
- Ülper, H. (2023). *Sözcük ve öğretimi*. Pegem Yayınları.
- Vitta, J. P., Nicklin, C., & Albright, S. W. (2023). Academic word difficulty and multidimensional lexical sophistication: An English-for-academic-purposes-focused conceptual replication of Hashimoto and Egbert (2019). *The Modern Language Journal*, 107(1), 373-397.
- Witalisz, E. & Lesniewska, J. (2007). Perception of word difficulty in L2: Teacher vs. learner judgments. *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, (124), 193-201.
- Yeşilyurt, E. (2012). Teachers' application levels of common teaching principles and the problems they encounter. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(2), 207-223.
- Zheng, W. (2024) Estimating word difficulty using stratified word familiarity. *Cogent Arts & Humanities*, 11(1), 1-20.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50
2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Tarih: 09.10.2024, Sayı: 153/5

Extended Abstract

Words serve as the fundamental building blocks of language, possessing both semantic properties that contribute to linguistic content and functional aspects that structure this content according to linguistic rules. Vocabulary instruction is a crucial component of language teaching, underscoring the need for careful word selection in the vocabulary learning process. A wide variety of criteria and justifications can be used as a basis in the selection of words to include in instruction. At this point, the concept of word difficulty becomes a critical factor. Word difficulty is affected by multiple linguistic features such as phonology, spelling regularity, morphological transparency and concreteness and imageability of meaning. In this respect, this study aims to identify the linguistic factors contributing to the perceived difficulty of words among Uzbek students learning Turkish as a foreign language. In this context, the answers to the following research questions were sought.

1. What are the general views of the words selected according to frequency, number of syllables and semantics in terms of the perception of difficulty in terms of the dimensions of form, meaning and usage?
2. What are the comparative distributions of frequency, number of syllables and semantics in terms of word dimensions (form, meaning and usage) in the formation of the perception of difficulty?
3. What are the comparative distributions of frequency, number of syllables and semantics in terms of word dimensions (form, meaning and usage) in the formation of the perception of difficulty?

In this research conducted according to the screening method, a cross-sectional design was used. Accordingly, data were collected through a single administration over a relatively short period. A word frequency questionnaire was administered to 55 students who were learning Turkish as a foreign language in Tashkent, Uzbekistan and who accepted to participate voluntarily in the second grade level using the convenience sampling method. There are three main categories in the questionnaire. The first category is the frequency category. There are a total of 12 words in this category. Four of these words are in the 2001-3000, four in the 3001-4000, and four in the 4001-5000 segment. To minimize the influence of other variables and isolate the effect of frequency, all 12 words selected were either action words or abstract nouns. Again, all words contained four syllables in terms of morphology. The second category is the morpheme category. There were a total of 12 words in this category. Three of these words had two syllables, three had three syllables, three had four syllables, and the last three had five or six syllables. In order to reduce the effect of other variables, all words were action or abstract and selected from the 3001-4000 segment in terms of their frequencies. The third category is the semantics category. 12 words with abstract and concrete meanings were selected for this category. In order to eliminate the effect of the frequency factor, all of these words were selected from the words in the 3001-4000 segment. Again, in order to reduce the effect of the number of vowels, words with 3 vowels were selected. The collected data were analyzed using SPSS. Then, the frequency and percentage values of these data were calculated and presented in the form of cross-tabulations. In addition, in order to easily understand and compare the data, average values were calculated for each category and these values were placed in the created tables. Then, whether there was a significant difference between the values in these tables was examined with Kruskal Wallis and Mann Whitney U tests.

Findings indicate that, when compared with the writing-voicing and meaning dimensions, more students marked the “very difficult” option in the usage dimension. When we look at the averages, we see a similar situation. According to the general appearance of the averages, it is clearly seen that the usage dimension is perceived as more difficult, while the writing-voicing dimension is perceived as easier. Additionally, as word frequency decreases, words tend to be perceived as more difficult. It shows that concrete and abstract words differ significantly in terms of difficulty perception in both meaning and usage dimensions. Specifically, concrete words are perceived as easier in terms of meaning and usage, while abstract words are

perceived as more difficult. It was observed that there is a difference between frequency, syllable and frequency, semantics categories, but there is no significant difference between syllable number and semantics. Accordingly, syllable number and semantics factors such as concreteness and abstractness seem to be significantly more decisive than frequency factor in the formation of the perception of difficulty in writing and pronouncing a word. On the other hand, although the mean of syllable category is higher, there is no significant difference between it and semantics factor.

In this study, which aims to determine the perceptions of students regarding the difficulty of the words they encounter and are learning, it has been observed that various features related to the morphological, semantic and usage dimensions of the words provide important data both in terms of general appearance and comparative appearances within and between themselves. It has been concluded that in order to be able to make word selection in accordance with the principle of easy to difficult as one of the most important stages of word teaching processes and to teach words more effectively and permanently, it would be appropriate to take into account the number of phonemes, semantic features and frequency features in order of importance.