

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZ VARLIĞININ
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK TEKNOLOJİ DESTEKLİ ARAÇ GELİŞTİRME
VE UYGULAMA

DOKTORA TEZİ

RABİA GÜRBÜZ US

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ TUĞBA DEMİRTAŞ TOLAMAN

MAYIS 2023

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZ VARLIĞININ
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK TEKNOLOJİ DESTEKLİ ARAÇ GELİŞTİRME
VE UYGULAMA

DOKTORA TEZİ

RABİA GÜRBÜZ US

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ TUĞBA DEMİRTAŞ TOLAMAN

MAYIS 2023

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Rabia GÜRBÜZ US

ÖN SÖZ

Son yıllarda Türkçe öğrenmek amacıyla ülkemize gelen öğrenci sayısında artış olmuş ve bu artışla birlikte özellikle uluslararası öğrencilere Türkçe öğretmek önemli bir konu hâline gelmiştir. Bu çalışmanın da çıkış noktası olan nasıl daha iyi Türkçe öğretebileceği konusu üzerinde durulmuş ve bu düşüncenin şekillenmesi neticesinde araştırma ortaya çıkmıştır.

Uluslararası öğrencilere Türkçe kelimeleri öğretirken teknolojiden yararlanmanın başarı ve motivasyon üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmanın alana katkı sağlamasını diliyorum. Tabii bu çalışmanın ortaya çıkmasında emeği olan ve doktora eğitimi gibi uzun ve zorlu süreçte bana destek olanlara da teşekkür etmek istiyorum. Tezimin şekillenmesine fikirleri ve düşünceleriyle katkı sağlayan ve tez sürecimde bilgisinden yararlandığım saygıdeğer danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN'a öncelikle teşekkür ederim. Tez izleme süreçlerinde görüşleriyle tezime katkıda bulunan ve eleştirileriyle yönlendiren sayın hocalarım Prof. Dr. Alpaslan OKUR ve Doç. Dr. Gülден KAYA UYANIK'a; tezimin şekillenmesinde değerleri görüşlerinden istifade ettiğim sayın Doç. Dr. Onur ER ve çalışmaya başladığım ilk andan, çalışmamın son anına kadar beni yüreklendiren, dertlerimi dinleyen ve çözüm üretmeye çalışan sayın Dr. Öğr. Üyesi Aliye Nur ERCAN GÜVEN'e; lisans eğitimine başladığım ilk günden bugüne kadar her an yanımda olan ve fikirleriyle destekleyen sayın hocam Doç. Dr. Şükrü BAŞTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmada uzman görüşlerinden yararlandığım ve her konuda yardım etmekten çekinmeyen arkadaşlarım Dr. Murat TOPAL, Dr. Gökhan Haldun DEMİRDÖVEN, Uzm. Fitnat KILIÇ ve Uzm. Adem KAVAZ'a; manevi desteklerini her zaman hissettiğim Dr. Banu Çiçek BAŞARAN UYSAL, Dr. Öğr. Üyesi Z. Melis DEMİR, Arş. Gör. Leyla DÖNMEZ ve H. Musa ARIKAN'a; çalışmaktan zevk aldığım, kendilerini tanıdığım için her zaman şanslı hissettiğim Eskişehir Osmangazi Üniversitesindeki hocalarıma ve mesai arkadaşlarıma; tezimin uygulama aşamasında bana yardımcı olan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER yöneticilerine, katılım sağlayan öğrencilerine ve uzman görüşlerinden yararlandığım öğretim görevlilerine teşekkürü borç bilirim.

Bu günlere gelmemdeki en büyük pay sahibi ve böyle bir ailede doğduğum için beni şanslı hissettiren annem, babam ve kardeşim ile desteklerini hiç esirgemeyen eşimin ailesine bu süreçte yanımda oldukları için ayrıca teşekkür ediyorum, iyi ki varsınız. Son olarak doktora sürecim boyunca her daim yanımda olan, umutsuzluğa kapıldığım anlarda beni

cesaretlendiren, her anlamda desteklerini hissettiğim, bu uzun yolda beni asla yalnız bırakmayan sevgili eşim Semih US'a hem doktora yolculuğumda hem de hayatımda yoldaş olduğu için çok teşekkür ederim.

Doktora çalışmamı maddi olarak destekleyen TÜBİTAK 2211-A Genel Yurtiçi Doktora Burs Programı'na maddi katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Rabia GÜRBÜZ US



ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK TEKNOLOJİ DESTEKLİ ARAÇ GELİŞTİRME VE UYGULAMA

Rabia GÜRBÜZ US, Doktora Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN

Sakarya Üniversitesi, 2023

Son yıllarda bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler eğitim ve öğretimi de etkilemiştir. Derslerde geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra teknoloji destekli araç ve uygulamalar ile dijital içerikler de tercih edilmeye başlamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de teknolojik ve dijital materyallerin kullanımı yaygınlaşmaya başlamış ancak istenen düzeye henüz ulaşılmamıştır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde daha fazla araç ve materyal geliştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Temel amacı, teknoloji destekli araç geliştirmek ve bu araçla gerçekleştirilen kelime öğretiminin, Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kelime öğrenme başarısına ve Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisini ortaya koymak olan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemi desenlerinden gömülü (iç içe) desen işe koşulmuş ve araştırmanın nicel boyutu yarı-deneysel desenle planlanmıştır. Araştırmada öncelikle kelime öğretimi amacıyla teknoloji destekli bir araç tasarlanmış ve aracın tasarım süreci ADDIE öğretim tasarımı modeline göre yürütülmüştür. Teknoloji destekli araç tasarımının tamamlanmasının ardından bir Türkçe öğretim merkezinde Türkçe öğrenen 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere toplamda B1 düzeyinde 40 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği”, demografik bilgi formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen kelime başarı testi uygulanmıştır. Teknoloji destekli aracın uygulaması yalnızca deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve ayrıca yine deney grubu öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile görüşme yapılmıştır. Uygulama sonunda hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine tekrar Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği ve kelime başarı testi uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri SPSS 22.0 programıyla analiz edilmiş, Shaphiro Wilk testi, bağımlı gruplar t-testi, bağımsız gruplar t testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann Whitney U

testi analiz aşamasında kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin kelime başarı testi puanları artmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin puanlarında ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğrencilerin motivasyon puanlarına bakıldığında ise hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin ölçek geneli ve ölçek alt boyutlarında uygulama öncesi puanları ile uygulama sonrası puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerin sonucunda da teknoloji destekli aracı beğendikleri, diğer derslerde de kullanmak istedikleri sonucu çıkmıştır. Sonuç olarak teknoloji destekli araç ile yapılan kelime öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenme başarısını arttırdığını ve öğrencilerin teknoloji destekli aracı beğendiklerini söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Kelime öğretimi, Söz varlığı, Teknoloji, Motivasyon.

ABSTRACT

TECHNOLOGY ASSISTED TOOL DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION FOR IMPROVEMENT OF VOCATION IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Rabia GÜRBÜZ US, Doctoral Dissertation

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN

Sakarya University, 2023

The rapid developments in science and technology in recent years have also affected education and training. In addition to traditional teaching methods, technology-supported tools and applications and digital content have started to be preferred in the lessons. The use of technological and digital materials in teaching Turkish as a foreign language has started to become widespread, but the desired level has not been reached yet. For this reason, there is a need to develop more tools and materials in teaching Turkish as a foreign language.

The main purpose of the present study is to reveal the effect of vocabulary teaching through technology-supported tools on the success of international students learning Turkish and their motivation towards learning Turkish. To fulfill the stated aims, the mixed research method was used within the scope of the study. In the dissertation, embedded (nested) design, one of the mixed research method designs, was used and the quantitative dimension of the research was planned with a semi-experimental design. In the study, first, a technology supported tool was designed for vocabulary teaching and the design process of the tool was carried out according to the ADDIE instructional design model. After the completion of the technology supported tool design, the study was carried out with a total of 40 B1 students, 20 of whom were in the experimental group and 20 in the control group, who were learning Turkish in a Turkish teaching center. Before the application, “Motivation Scale For Learning Turkish as a Foreign Language”, demographic information form, and vocabulary achievement test developed by the researcher were applied to the experimental and control group students. The application of the technology-supported tool was carried out only with the students of the experimental group. Additionally, with the same group of students, semi-structured interviews were conducted. At the end of the application, the Motivation Scale For Learning Turkish as a Foreign Language and the vocabulary achievement test were applied to both the experimental and the control group students.

The data of the study were analyzed with SPSS 22.0 program, by using Shaphiro Wilk test, dependent groups t-test, independent groups t-test, Wilcoxon signed-rank test and Mann Whitney U test in the analysis phase. Qualitative data were analyzed by content analysis method.

The results of the study showed that the vocabulary achievement test scores of the students in the experimental group who were taught vocabulary with a technology-supported tool increased and a statistically significant difference emerged. No significant difference was found in the scores of the control group students. When the motivation scores of the students were examined, no significant difference was found between the pre-research and post-research scores of the experimental and control groups students in the overall scale and scale sub-dimensions. As a result of the interviews with the experimental group students, it was concluded that they liked the technology-supported tool and wanted to use it in other lessons. In conclusion, it is possible to say that vocabulary teaching with a technology-assisted tool increases the success of students in learning vocabulary and that students like the technology-assisted tool.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Teaching vocabulary, Vocabulary, Technology, Motivation.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	4
1.3. Problem cümlesi	6
1.4. Alt problemler.....	6
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II	9
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Kelime/sözcük	9
2.2. Söz varlığı.....	12
2.2.1. Söz varlığını oluşturan öğeler.....	13
2.3. Kelime hazinesi/dağarcığı	19
2.4.Kelime öğretimi.....	22

2. 5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimi.....	23
2.6. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde söz varlığı, sözcük dağarcığı ve kelime öğretimi.....	29
2.7. Dil öğretiminde teknoloji kullanımı	35
2.8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı	36
2.8.1. Yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde teknoloji kullanımı.....	40
2.9. Konu ile ilgili yapılmış araştırmalar	42
2.9.1. Teknolojik ve dijital materyallerle kelime öğretimi üzerine yapılmış çalışmalar	42
2.9.2. Söz varlığı ve kelime öğretimi ile ilgili yapılmış çalışmalar	52
2.9.3. Yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon ile ilgili yapılmış çalışmalar	54
BÖLÜM III.....	57
3. YÖNTEM	57
3.1 Araştırmanın yöntemi	57
3.2. Araştırmanın Deseni	61
3.2.1. Nicel paradigmaya dayalı desen	61
3.2.2. Nitel paradigmaya dayalı desen.....	62
3.3. Çalışma grubu.....	64
3.4. Veri toplama araçları	71
3.4.1. Nicel veri toplama araçları	71
3.4.1.1. Demografik bilgi formu.....	72
3.4.1.2. Kelime başarı testi	72
3.4.1.3. Teknoloji destekli kelime öğretimi aracı	77
3.4.1.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon ölçeği	88
3.4.2. Nitel veri toplama araçları	89
3.4.2.1. Görüşme formları	89
3.4.2.2. Araştırmacı ve öğrenci günlükleri	90

3.5. Verilerin toplanması	90
3.5.1. Pilot uygulama verilerinin toplanması.....	90
3.5.2. Asıl uygulama verilerinin toplanması.....	91
3.6. Verilerin analizi	97
3.6.1. Nicel verilerin analizi	97
3.6.2. Nitel verilerin analizi	101
3.7. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği.....	101
3.7.1. Nicel verilerin geçerlik ve güvenirliği.....	101
3.7.2. Nitel verilerin geçerlik ve güvenirliği	102
3.8. Araştırmanın etik boyutu.....	103
3.9. Araştırmacının rolü.....	104
BÖLÜM IV.....	105
4. BULGULAR.....	105
4.1. Deney grubu öğrencilerinin kelime başarı testi puanlarına yönelik bulgular.....	105
4.2. Kontrol grubu öğrencilerinin kelime başarı testi puanlarına yönelik bulgular.....	106
4.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime başarı testi puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular.....	107
4.7. Deney grubu öğrencilerinin etkinliklere göre kelime öğrenme durumlarına yönelik bulgular.....	112
4.8. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine dair görüşlerine yönelik bulgular ...	116
4.8.1. Katılımcıların teknoloji destekli araç hakkındaki düşünceleri	116
4.8.2. Katılımcıların daha önce kelime öğretimi aracı kullanma durumları.....	124
4.8.3. Teknoloji destekli aracın olumlu katkı sağlamasına yönelik katılımcı görüşleri	127
4.8.4. Temel dil becerileri için teknoloji destekli araç kullanıma ilişkin katılımcı görüşleri	130
BÖLÜM V	134
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	134

5.1. Sonuç ve Tartışma	134
5.1.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime öğrenme başarısına yönelik sonuç ve tartışma	135
5.1.2.Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye karşı motivasyona yönelik sonuç ve tartışma	141
5.1.3. Deney grubu öğrencilerinin teknoloji destekli araca ilişkin görüşlerine yönelik sonuç ve tartışma.....	144
5.2. Öneriler.....	145
5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler	145
5.2.2. Öğretici ve uygulayıcılara yönelik öneriler	146
KAYNAKLAR.....	147
EKLER	172

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Nation'ın sözcük bilgisi tablosu.....	24
Tablo 2. D-AOBM dil seviyelerinin öne çıkan özellikleri	31
Tablo 3. D-AOBM'ye göre seviyelere göre söz varlığı özellikleri	33
Tablo 4. D-AOBM'ye göre seviyelere göre sözcük denetimi özellikleri.....	34
Tablo 5. Çalışmanın nicel boyutu.....	62
Tablo 6. Uygulamaya dâhil edilecek grupların kelime başarı testine ait ön test U testi sonuçları.....	65
Tablo 7 Uygulamaya dâhil edilecek grupların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği'ne ait bağımsız gruplar t- testi sonuçları.....	66
Tablo 8. Deney ve kontrol grubu katılımcılarına ait cinsiyet dağılımı.....	67
Tablo 9. Deney ve kontrol grubu katılımcılarına ait yaş dağılımı.....	68
Tablo 10. Deney ve kontrol grubu katılımcılarına ait öğrenim düzeyi dağılımı	68
Tablo 11. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Türkiye'de yaşama süreleri	69
Tablo 12. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının bilgisayara/mobil cihaza sahip olup olmama durumu.....	69
Tablo 13. Deney grubu katılımcılarının geldikleri ülkeler	70
Tablo 14. Kelime Başarı Testi'nin madde analizi değerleri	74
Tablo 15. Madde güçlüğü aralıkları	76
Tablo 16. ADDIE Modeli genel öğretim tasarımı süreci	79
Tablo 17. Deney sürecine ilişkin takvim	92
Tablo 18. Deney grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği ön test son test normallik dağılımları	98
Tablo 19. Kontrol grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği ön test son test normallik dağılımları.....	99
Tablo 20. Deney ve kontrol gruplarının kelime başarı testi ön test- son test puanlarının dağılımı.....	100

Tablo 21. Deney grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği ön test ve son test puanları	106
Tablo 22. Kontrol grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği ön test ve son test puanları	107
Tablo 23. Deney ve kontrol gruplarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği son test puanları	108
Tablo 24. Deney grubu öğrencilerinin kelime başarı testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ait bağımlı gruplar t-testi sonuçları	109
Tablo 25. Kontrol grubu öğrencilerinin kelime başarı testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	110
Tablo 26. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime başarı testi son test puanlarının karşılaştırılması.....	111
Tablo 27. Teknoloji destekli araçtaki kelimelerin etkinliklere göre dağılımı	112
Tablo 28. Deney grubunun etkinliklere göre ön test ve son testte göre doğru cevaplanma yüzdeleri	113
Tablo 29. Katılımcıların teknoloji destekli araç hakkındaki görüşleri	117
Tablo 30. Katılımcıların daha önce kelime öğretimi aracı kullanma durumları	124
Tablo 31. Katılımcıların teknoloji destekli aracın olumlu katkı sağlamasına yönelik görüşleri	127
Tablo 32. Katılımcıların temel dil becerileri için teknoloji destekli araç kullanıma ilişkin görüşleri.....	130

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. D-AOBM dil seviyeleri	30
Şekil 2. Gömülü deneysel desen şeması	60
Şekil 3. Gömülü deneysel desene göre oluşturulmuş araştırma modeli	60
Şekil 4. Ön test- son test yarı deneysel desen.....	61
Şekil 5. Araştırma süreci	63
Şekil 6. ADDIE basamakları	78



FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 1. Teknoloji destekli araçta yer alan konuşma destekli kelime öğretimi etkinliğinin taslağı.....	83
Fotoğraf 2. Teknoloji destekli aracın ana sayfası	84
Fotoğraf 3. Teknoloji destekli aracın öğrenci giriş sayfası	85
Fotoğraf 4. Teknoloji destekli aracın etkinlik haritası.....	85
Fotoğraf 5. Teknoloji destekli araç için geliştirilen yazma becerisine yönelik kelime etkinliği	86
Fotoğraf 6. Etkinlik cevaplarının sistemde kayıtlı görüntüsü.....	87
Fotoğraf 7. Etkinlik kontrol paneli	87
Fotoğraf 8. K4 Öğrenci günlüğü (2. Hafta)	114
Fotoğraf 9. K9 Öğrenci günlüğü (2. Hafta)	114
Fotoğraf 10. K1 öğrenci günlüğü (1. Hafta)	117
Fotoğraf 11. K2 öğrenci günlüğü (1. Hafta)	118
Fotoğraf 12. K13 öğrenci günlüğü (2. Hafta)	121
Fotoğraf 13. K15 öğrenci günlüğü (Genel değerlendirme)	121
Fotoğraf 14. K18 öğrenci günlüğü (Genel değerlendirme)	122
Fotoğraf 15. K19 öğrenci günlüğü (2. Hafta)	123
Fotoğraf 16. K14 Öğrenci günlüğü (2. Hafta)	123

SİMGELER VE KISALTMALAR

AOÖÇ: Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

CEFR: Common European Framework of Reference for Languages

D-AOBM: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

N: Frekans

ss: Standart sapma

Sd: Serbestlik derecesi

$\bar{x}$: Ortalama

t: t değeri

p: Anlamlılık düzeyi

d: Cohen d etki büyüklüğü puanı

z: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi değeri

U: Mann Whitney U değeri

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Giriş bölümünde araştırmanın problem durumuna, amacına ve önemine yer verilmiş aynı zamanda problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar ve sınırlılıklar sunulmuştur. Son olarak araştırmada yer alan temel kavramların tanımları yapılmıştır.

1.1 Problem durumu

Uzun yıllardır öğretimde teknolojik araçlar yer almaktadır. Teknolojinin her geçen gün gelişmesiyle birlikte kullanılan teknoloji destekli öğeler de bu gelişmeye ayak uydurmakta ve zamanla değişmektedir. Bundan 30 yıl önce tepegöz, VHS kaset oynatıcı, radyo, televizyon gibi araçlar eğitimde kullanılan teknoloji destekli araçlar iken günümüzde bilgisayarlar, tabletler, akıllı telefonlar ya da giyilebilir araçlar daha çok kullanılmaktadır. Genel anlamıyla teknoloji destekli araçlar kavramı bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi araçları içermesiyle beraber eğitim ve öğretim süreci için geliştirilen çeşitli yazılım ve programları da kapsamaktadır. Günümüzde EBA, Vitamin, Udemy, ClassDojo, Google Classroom gibi uygulamalar, internet siteleri ya da yazılımlar da eğitim ve öğretim alanında sıklıkla tercih edilmektedir. Ülkemizde son yıllarda gelişme gösteren ve 2020 yılı itibarıyla neredeyse tüm üniversitelerimizin kullandığı öğrenme yönetim sistemleri de yine günümüzde kullanılan teknolojik destekli araçlar içerisinde sayılabilir. Özellikle 2020 yılında başlayan ve tüm dünyanın etkilendiği COVID-19 salgını ile birlikte çevrim içi eğitim ve uzaktan öğrenme kavramları ile daha fazla karşılaşmış ve kullanımı artmıştır. Ayrıca çevrim içi ve uzaktan öğrenmenin getirisi olarak teknolojik ve dijital araçlar eğitim alanında daha sık kullanılmaya başlanmış ve bu araçlar vasıtası ile kullanılabilen teknoloji destekli programlar veya yazılımlar da sıkça karşımıza çıkmıştır. Derslerin uzaktan yürütülmesine katkı sağlayan Zoom, Google Classroom gibi uygulamalar salgın döneminde eğitimin her kademesinde kullanılmış, bunun yanı sıra yükseköğretim kurumlarında da kurumların kendi uzaktan eğitim sistemleri ile dersler yürütülmüştür. Bu platformlarda yalnızca dersler

yürütülmemiş ayrıca derslerin sınavları da yine uzaktan eğitim sistemleri üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Günümüzde hâlâ en sık kullanılan ders aracı ders kitapları (Yalınkılıç, 2020) olsa da pek çok alanda olduğu gibi dil öğretiminde de dijital ve teknoloji destekli araçların kullanımı artmaktadır. Çeşitli Web 2.0 araçları, mobil uygulamalar, internet siteleri ve dijital programlar ile dil öğretiminin sağlanmasının yanı sıra, çevrim içi oynanan oyunlar sayesinde de aslında uzaktan dil öğretimi gerçekleşmekte, yüz yüze eğitimlerde ise teknolojik araçlar öğretime destek olması amacıyla kullanılmaktadır. Yalnızca ana dili eğitiminde değil yabancı dil eğitiminde de teknoloji destekli araçların kullanımına rastlamak mümkündür. Duolingo, Memrise, Busu, Mondly gibi mobil uygulamalar ile kullanıcılar öğrenmek istedikleri dilde pratik yapabilmekte ve aynı zamanda diğer kullanıcılar ile etkileşimde bulunabilmektedir. Uygulamaların yanı sıra öğrencilerin dijital kitap yapabilecekleri Book Creator; dijital hikâyeler yazmak için Storyjumper, Storyboard; animasyon ve karikatür kullanımı için Canva, Powtoon, Plotagon; kelime öğretimi için kullanılan Wordwall, LearninApps, Quizlet; birçok dilde telaffuzun nasıl yapıldığını gösteren ve uygulamaya izin veren Youglish, Memrise gibi teknoloji destekli araçlar da dil öğretimine katkı sağlamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de teknoloji destekli araçlar ve uygulamalar kullanılmaya başlanmıştır ancak yeteri düzeyde değildir. Pilancı (2020), Türkçe öğrenmeye olan ilginin artmasına karşın Türkçe öğreticilerinin hazırlıksız olduğunu ve özellikle açık ve uzaktan öğrenme sistemleri konusunda günceli yakalayamadığını vurgulamaktadır. XI. yüzyılda Divanü Lügat'it-Türk ile başladığını varsaydığımız yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, günümüzde daha planlı ve bir program dâhilinde devam etmekte ve bu öğretimin geliştirilmesi ve daha ileri bir seviyeye getirebilmesi için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin araştırılmasına, farklı araçların geliştirilmesine ve kullanılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan bilimsel araştırmaların önemli bir kısmı temel dil becerileri (Ayrancı vd., 2023; Başkan ve Ustabulut, 2020; Durmuş ve Cihangir, 2018; Erdem vd., 2015; İşcan ve Karagöz, 2016; Kocayanak, 2023; Sayar, 2022; Şenyiğit ve Okur, 2019; Şimşek ve Erdem, 2019; Tiryaki, 2013), dil öğretimi sorunları (Akkaya ve Gün, 2016; Bulut vd., 2018; Çarkıt ve Korkutan, 2023; Dyla ve Şengül, 2022; Er vd., 2012; Korkmaz, 2018; Moralı, 2018; Mutlu ve Bağcı Ayrancı, 2017), kültür ve kültür aktarımı (Acun ve Durmuş, 2023; İşcan ve Yassıtış, 2018; Moralı ve Göçer, 2019), ders kitapları ve metinler (Kesici, 2023; Özkan ve Doğru, 2023; Sallabaş, 2023; Ulutaş ve Kara, 2019; Yaylı ve Yaylı, 2018) üzerine yapılmaktadır. Bunun

dışında söz varlığını geliştirmeye ve kelime öğretimine yönelik çalışmaların sayısı diğer çalışmalara göre daha azdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve kelime öğretimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde söz varlığı ve kelime öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların, dil becerilerinin ve dil bilgisinin öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların sayıca gerisinde kaldığı görülmektedir. Kelime öğretimi ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde genellikle kültürel unsurların kullanımı (Dhahi, 2021) atasözü ve deyim öğretimi (Ercan Güven ve Akpınar, 2022; Gün, Tanrıku ve Türk, 2021; Tekin ve Baş, 2019) ders kitaplarındaki kelime öğretim stratejilerinin değerlendirilmesi ile ilgili öğretmen/öğretici görüşleri (Saydam, 2018), çoklu uyarıcılarla yapılan kelime öğretimi (Sayır, 2020; Yıldırım, 2020), çeşitli kelime öğretimi stratejilerinin, yöntem ve tekniklerinin etkililiğinin belirlenmesi (Biçer ve Polatcan, 2015; Doğan, 2014; Elmas Dindar, 2019; Memiş, 2019;) şeklinde çalışıldığı saptanmıştır. Söz varlığı ile ilgili yapılan çalışmalar da ise uluslararası öğrencilerin yazma ve konuşmadaki söz varlıklarının belirlenmesi (Öztürk, 2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarındaki ya da bu öğrenciler için uygun olan edebi eserlerdeki söz varlığının tespiti (Bayrak Gökkaya, 2022; Göçen ve Buluş, 2022; Gökmen, 2021; Karabulut, 2022; Öztek, 2022), uluslararası öğrencilerin söz varlıkları ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki sözcüklerin karşılaştırılması (Göçen, 2016; Eroğlu, 2022; Serin, 2017; Şimşek, 2020; Yahşi, 2020), akademik Türkçede söz varlığı (Tüfekçioğlu, 2018), öğretim yöntem, teknik ve modellerinin söz varlığına etkisi (Ateş, 2016; Uluçay, 2016) gibi konuların ele alındığı görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında son yıllarda teknoloji destekli ve dijital araçlar ile Web 2.0 araçlarının kullanıldığı çalışmalar da yapılmaktadır. Alanyazına bakıldığında uluslararası öğrencilere kelime öğretiminde teknoloji kullanımının ile ilgili kuramsal çalışmalar (Aytan ve Ayhan, 2018; Birinci, 2020; Cayhan ve Karakaş, 2019; Pilancı, 2015), teknoloji destekli ve dijital araçlar ile web 2.0 araçlarının dil becerileri ya da Türkçe öğrenme üzerine etkisinin incelendiği araştırmalar (Aydın, 2019; Baş ve Yıldırım, 2019; Göker, 2019; Göker ve İnce, 2019; Güner Özer, 2022; Karagöz, 2019; Sülükçü, 2011; Tıraşoğlu, 2019; Tiryaki ve Zini, 2022), öğrencilerin ya da öğrencilerin teknolojik araçlar ile web uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlendiği araştırmalar (Çalışkan, 2021; Geçgel ve Peker, 2020), öğretim yöntemleri ve dijital araçların kullanımı ile ilgili araştırmalar (Akyıldız, 2022; Ünlü, 2019) yer almaktadır. Teknolojik ve dijital araç ya da uygulamalarla kelime öğretimi yapılan çalışmalara (Aslan ve Coşkun, 2016; Gülcü, 2015; Sayır, 2020) daha az rastlanmaktadır.

Alanyazında teknolojik araçlar ile dijital araç ve uygulamalar ile ilgili daha çok kullanıma hazır olan teknoloji destekli araçların, yazılımların ya da dijital araçların araştırmalarda tercih edildiği görülmektedir. Web 2.0 araçlarının da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sıklıkla tercih edildiği söylemek mümkündür.

Çalışmaların sonuçlarına bakıldığında teknoloji destekli araçların, dijital ortamların ya da Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasının dil öğrenme veya becerilerin geliştirilmesi noktasında çoğunlukla etkili oldukları görülmüştür. Teknoloji, dil öğretiminde bu kadar etkili olmasına rağmen kelime öğretimi özelinde sık kullanılmamış ya da bu konuda daha az çalışma yapılmıştır. Hâlbuki dil becerilerinin gelişmesinde ve ana dili konuşurları ile iletişim kurma noktasında kelime bilmenin önemi büyüktür. Kelime öğretiminin de klasik öğretimle yapılacağı gibi teknoloji destekli yapılması da çağı yakalamak adına önemlidir. Ayrıca İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi dünyada çokça konuşulan ve yabancı dil olarak öğrenilen dillerin öğretilmesi noktasında teknolojik araç ve uygulamalardan sıkça yararlanılmakta ve kelime öğretiminde bu araçların kullanımına rastlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Türkçeye yönelik kelime öğretimi yapılması ve öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilebilmesi için teknolojik araçların kullanımı yaygınlaşmalıdır. Bu aşamada dikkat edilecek bir diğer konu ise kullanılan araçların Türkçeye özel geliştirilmiş araçlar olmamasıdır. Bu araçlar her ne kadar belli düzey kelime öğretimi sağlasa da Türkçenin kendine has yapısı, sık kullanılan kelimeler, kelimelerin telaffuzu ve bağlam içindeki yeri gibi özellikleri diğer dillerden doğal olarak farklılaşmakta bu da tüm diller için geliştirilen bir araçtansa Türkçe için geliştirilen bir araç ile kelime öğretimi yapılmasını daha önemli kılmaktadır. Bu sebeple kelime öğretimine yönelik bir araç geliştirilmesine ve bu aracın kelime öğrenme başarısı üzerindeki etkisinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi teknolojik araçların hayatımıza girmesinde etkili olmuştur. Teknolojinin etkisinin eğitim ve öğretim alanında da hissedilmesi kaçınılmazdır. Eğitim ve öğretimde son yıllarda web tabanlı araçlar, teknoloji destekli araçlar, zenginleştirilmiş ve etkileşimli kitaplar, mobil uygulamalar, uzaktan öğrenme ve e-öğrenme

gibi teknolojik alt yapının gerektirdiği öğrenme şekilleri yer almaya başlamıştır. Bu sebeple teknoloji destekli araçların eğitimle daha fazla bütünleşmesi gerekmektedir.

Yeni bir dilin öğrenilmesi noktasında da teknoloji destekli araçların kullanımı son yıllarda artmaya başlamıştır. Bireyler yeni bir dil öğrenirken klasik sınıf ortamının dışına çıkmakta, yer ve zaman kısıtlaması olmadan dil öğrenebilmektedir. Ayrıca maliyet bakımından değerlendirildiğinde de teknoloji destekli araçların yüz yüze dil eğitimi veren kurslardan ve kurumlardan daha ucuz olması da bu araçlara olan ilgiyi arttırmaktadır. Teknoloji destekli araçlar, tek başına dil öğrenmek için kullanılabildiği gibi yüz yüze verilen eğitimlerde içeriğin çeşitlenmesi ve dersin işleyişinde farklılık oluşturmak için de tercih edilmektedir.

Yeni bir dil öğretilirken dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmanın öğretiminin yanı sıra dil bilgisi öğretimi de yapılmaktadır. Bu becerilerin gelişmesi yalnızca öğretilen dil bilgisi ve becerilere bağlı değildir, dilin etkili şekilde öğrenilebilmesi için kelime öğretiminin de önemi büyüktür. Kelime öğretimi ile kelime hazinesinin ve buna bağlı olarak söz varlığının geliştirilmesi yabancı bir dili öğrenenler için önemli bir noktadır. Kelime hazinesinin geniş olması iletişimi kolaylaştırmakta ve dili öğrenmeyi hızlandırmaktadır. Kelime öğretimi ve kelime hazinesinin gelişmesi noktasında teknoloji destekli araçların da katkı sağlaması yadsınamaz bir gerçektir. Ayrıca düz anlatıma göre daha ilgi çekici olması ve yeni neslin teknolojik araçlara daha aşina olması sebebiyle de kullanımının yaygınlaşması özellikle dil öğretiminde etkili olacaktır.

Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere yönelik yapılan önceki çalışmaların konuları, kapsamı ve yöntemleri göz önüne alındığında, bu çalışmanın birçok yönden diğer çalışmalardan farklılaştığını söylemek mümkündür. Çalışma, veri toplamada kullanılacak temel aracın araştırmacı tarafından geliştirilmesi ve kullanımda olan bir teknoloji destekli aracın kelime öğretiminde tercih edilmemesi açısından özgün ve güncel bir özellik taşımaktadır. Ayrıca araçta kullanılan etkinliklerin ve metinlerin de araştırmacı tarafından oluşturulması ve alanyazındaki çalışmalarda kullanılan kelimelerden genel anlamda farklı olması da bu çalışmayı özgün kılmaktadır. Kullanımda olan teknoloji destekli araçlar, yalnızca Türkçe öğretimine yönelik olmayıp tüm dilleri kapsamaktadır. Bu durum ise zaman zaman yanlış kelime seçimlerinin yapılmış olma ihtimalini akıllara getirmektedir. Bunun yanı sıra geliştirilen teknoloji destekli araçlar için kelime seçimlerinde, tüm araçlar için uzman desteği alınıp alınmadığı bilinmemektedir. Tüm bu soru işaretlerinden sıyrılmış bir çalışmanın olması ve yalnızca Türkçe kelimeleri öğretmesi alan için önemlidir.

Bu çalışmanın amacı teknoloji destekli araç geliştirmek ve bu araçla gerçekleştirilen kelime öğretiminin, Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kelime öğrenme başarısına ve Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı için yalnızca Türkçe kelime öğretimine yönelik bir araç geliştirilecek olması alana katkı sağlayacaktır. Ayrıca Türkçe öğrenen öğrenciler açısından bakıldığında, teknoloji destekli kelime öğretiminin düz anlatım yapılan derslerin dışında öğrencilerin ilgilerini çekeceği ve derse olan dikkatlerini arttıracığı ve dolayısıyla teknoloji destekli bir araç ile yapılan öğretimin kelime başarısını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Çalışmanın bu yönleriyle önemlidir ve alana katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

1.3. Problem cümlesi

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli araçların kullanımının kelime öğrenme başarısına ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon üzerine etkisi incelenecektir. Bu kapsamda “Teknoloji destekli araç kullanılarak gerçekleştirilecek öğrenmenin, teknoloji destekli araç kullanılmadan yapılan öğrenmeye kıyasla kelime öğrenme başarısı ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna cevap aranacaktır.

1.4. Alt problemler

Araştırmanın problemi doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılan gruptaki öğrencilerin kelime başarı testi ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılmayan gruptaki öğrencilerin kelime başarı testi ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılan grup ile teknoloji destekli araç kullanılmayan grubun kelime başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılan gruptaki öğrencilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılmayan gruptaki öğrencilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılan grup ile teknoloji destekli araç kullanılmayan grubun motivasyonlarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılan gruptaki öğrencilerin öğrendikleri kelimeler etkinliklere göre nasıl değişiklik göstermektedir?
8. Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılan gruptaki öğrencilerin sürece dair görüşleri nelerdir?

1.5. Varsayımlar

Araştırma, öğrencilerin aşına olduğu bir ortamda yapıldığı için çalışmaya samimi bir şekilde katıldıkları ve not kaygısı olmadan soruları cevapladıkları varsayılmaktadır. Ayrıca katılımcıların verdikleri görüşlerde samimi ve içten oldukları, buna uygun cevap verdikleri ve çalışmaya katkı sağladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma, araştırmacı tarafından geliştirilen ve deney grubuna uygulanan teknoloji destekli araçta yer alan altı kelime öğretimi etkinliği ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Söz varlığı: Söz kavramının genişliği içinde dilde kelime ve kelime üstü birimler olan ikileme, deyim, atasözü vb. anlamlı dil birimlerinin oluşturduğu birikimin bütünü (Karadağ, 2019, s. 6).

Kelime öğretimi: Öğrencinin ana dilinde ya da yabancı dildeki söz varlığını geliştirmek amacıyla yapılan ve diğer dil becerilerinin zeminini hazırlayan öğretim süreci.

Teknoloji destekli öğrenme: Klasik öğretim yöntemlerinin yanı sıra veya klasik öğretim yöntemlerinden ayrı olarak çağın gerektirdiği teknolojik araçların da eğitim öğretim sürecinde kullanılmasıyla verilen eğitim.

Teknoloji destekli araç: Bilgisayar, tablet, telefon gibi donanım araçları ya da internet sitesi, uygulama, program gibi yazılım araçlarının kullanıldığı araçlar.

Motivasyon: Öğrenen bir kişinin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması ve bunlardan yarar sağlaması.

BÖLÜM II

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İnsanların birbiri ile iletişim kurmasını sağlayan, duygu ve düşüncelerini aktarmaya yardımcı olan, kültürün aktarımını sağlayan en önemli öge dildir. İnsan bir dil yetisi ile dünyaya gelir ve doğduğu andan itibaren dilin olduğu bir dünyada yaşamaya başlar. Birey belli bir dili konuşma yeteneği ile doğmaz ancak içinde bulunduğu toplumun dilini öğrenir ve bu dilin taşıdığı kültüre göre şekillenir. Her dil aslında kendi kültürünün taşıyıcısıdır ve bu nedenle her dilin dinamiği de değişmektedir.

Bir dilde yer alan tüm sözlerin bütünü o dilin söz varlığını oluşturur. Bu söz varlığı içinde kelimeler, atasözleri, deyimler, mecazlar, kalıp sözler gibi ögeler bulunmaktadır. Bireyler dildeki söz varlığına ne kadar hâkimse ya da ne kadar geniş kelime hazinesine sahipse, o kadar rahat iletişim kurmaktadır. Tüm bunlardan hareketle, bu bölümde kelime, söz varlığı, söz varlığını oluşturan ögeler ve kelime hazinesi kavramları açıklanmış ayrıca kelime öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretimi ve teknoloji kullanımı üzerinde durulmuştur.

2.1. Kelime/sözcük

Kelime, sözlük anlamı olarak (TDK, 2022) “anamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük, lügat” şeklinde tanımlanmaktadır, yine Türkçe sözlükte sözcük kavramının karşılığı olarak “kelime” karşımıza çıkmaktadır. Ergin (2004) kelimeyi anlamı ve dil bilgi görevi bulunan ve tek başına kullanılabilen ses ya da sesler topluluğu olarak tanımlarken, Korkmaz (2007) ise bir ya da daha fazla heceli söz öbeklerinden oluşan ve tek başına bir kavrama karşılık olabilecek somut veya soyut söz kalıpları olarak betimler. Vardar (2007, s. 181) ise sözcük kavramını “bir ya da birden çok sesbirimin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarında biçimce ya hiç değişmeyen ya da -bükünlerde olduğu gibi- bir bölümüyle değişim gösteren eklemli ses ya da sesler öbeği” şeklinde tanımlamaktadır. Banguoğlu (2004) bir anlamı olan tek veya çok heceli ses öbeklerine kelime demektedir,

Hengirmen (2009) ise anlamlı ses ya da ses birliğı olarak tanımlamakta ve sözcük, kavram ve düşüncenin birbirleriyle yakın ilişkide olduğunu ifade etmektedir.

Demir ve Aslan (2017), kelime tanımlarında yer alan “iki boşluk arası” ifadesinin kimi zaman doğruluk taşımadığını belirtir ve “şeytan tüyü”nün tek bir kavrama karşılık geldiğı hâlde iki sözcükle yazıldığını ifade eder; ayrıca çekimli fiillerin her birinin ayrı sözcük olduğunu ancak sözlükte yalnızca fiilin çekimsiz hâlinin yer aldığını söyler. Bu noktada aslında fiilin çekimli hâlinin de “iki boşluk arası” ifadesine göre bir sözcük olduğunu belirtir ve aslında ifadenin tam olarak sözcük kavramını karşılamadığını savunur. Martinet (1998, s. 134), sözcük için “birbirinden ayrılamayan anlambirimlerin oluşturduğu özerk dizim” tanımını yapar ancak bu tanımın daha kesin yapılamayacağını savunur. Ayrıca bu tanımın belli bir dil çerçevesinde yapılabilecekken, her dili kapsamayacağını belirtir ve bu durumda bile kesin bir tanım yapmanın zorluğundan bahseder. Uzun (2004, s. 47) ise farklı bir noktadan değerlendirerek dilin yazılı ve sözlü kullanımına değinir. Eğer bir dilde yazı dili kullanılıyorsa “Sözcük, iki ucuna birer boşluk verilerek yazılan dil birimidir.” tanımının yeterli olacağını ancak sözlü olarak kullanılan diller için içine girince böyle bir tanımın yetersiz kalacağını belirtir. Uzun (2004) yazılı dilde, basılı bir materyal olduğunda yazıdaki boşlukları sayarak kelimeleri tespit edebileceğimizi, sözcüğün nerede başlayıp nerede bittiğini kestirebileceğimizi ifade eder. Buna rağmen yazı diline dayanarak sözcük tanımlamasının yapılmasının da doğru olmadığını belirtir. Ancak sözlü dillerde kelimeleri söylerken kelimelerin arasında boşluk olmadığını ve konuşmadaki duraklamalara göre sınırları belirlediğimizi açıklar.

Kelime tanımları incelendiğinde Karadağ’ın (2019) ifade ettiğı gibi, kelime tanımı basit gibi görünmekte ancak bakış açısına göre farklılıklar göstermektedir. Kelime tanımlarına bakıldığında çeşitli noktalarda farklılaştığını söylemek mümkündür. Uzun (2004), ses bakımından bir kelimeyi tespit etmenin eksik olacağını belirtir ve vurgu, ünlü uyumu, ünsüz benzeşmesi gibi noktalardan belirlenebileceğini ancak bunun kesin bir yargıya ulaşmakta zayıf kalacağını ve istisna durumların da yer aldığını paylaşır. Örneğin, Türkçede vurgunun kelimenin son hecesinde olduğu bilgisiyle kelime tespiti yapmak yetersiz kalacaktır. Çünkü çoğunlukla kelimenin son hecesinde yer alan vurgu, kelime ek aldığı zaman değişecek ve ek kısmına geçecektir.

Şekilsel olarak yapılan kelime tanımlarında zayıflık hissedilen noktalardan biri Türkçede bitişik ve ayrı yazılan birleşik kelimelerdir. Birleşik kelimeler ayrı ve bitişik yazılması

dışında birbirinden farklı özellik göstermez ancak bitişik yazılan tek bir sözcük gibi görünürken ayrı yazılan iki sözcük olarak görünmektedir. Bu konuda Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005, s. 295-296) şu örneği vermektedir:

“Örneğin; aslanağzı ile karga tulumba birleşik kelimelerinin her ikisi de iki kelimedenden müteşekkildir. Biçime bakarak ilkinin tek kelime, ikincisini iki ayrı kelime kabul etmek kelime kavramına uygun değildir. Her ikisi de birlikteliği oluşturan iki kelimenin dışında farklı bir anlama karşılık gelmektedir. Aslan ve ağız kelimeleri tek başlarına farklı anlamlara sahip iken aslanağzı kelimesinin anlamı her ikisinden de farklıdır. Aynı durum karga tulumba kelimesi için de geçerlidir. Karga tulumba birleşik kelimesinin anlamı onu oluşturan karga ve tulumba kelimelerinin anlamlarından tamamen farklıdır.”

Örnekte de olduğu gibi bir kelimenin ayrı ya da bitişik yazılması onun tek bir kavrama karşılık geldiği gerçeğini değiştirmez. Ayrı yazılan birleşik kelimedeki boşluk da burada iki farklı sözcük olduğu anlamına gelmediği için iki boşluk arasında kalan birimin kelime olması eksik bir tanım olmaktadır.

Dilde kullanılan ekler ve çekimler de şekilsel yapıya göre kelime belirleme noktasında eksik kalabilmektedir. Türkçe gibi sondan eklemeli dillerde bir kelime birçok farklı çekim eki alırken kelimenin anlamı değişmez ancak şekilsel incelemeye göre hepsi ayrı birer kelimedir, bu durum da eksik tanımlamaya neden olur (Baş, 2011).

Kelimeyi anlam yönünden tanımlamada Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005) dildeki bağımsız ve anlamlı her birimin kelime sayıldığını belirtir. Şekilsel açıdan yapılan tanımlamada olduğu gibi anlam yönünden yapılan tanımlama da bazı yönlerden eksik kalmaktadır. Bunlardan biri eş sesli kelimelerdir. Türkçede eş sesli kelimelerin anlamlarının belirlenmesi için bir bağlam içinde kullanılması gerekmektedir. Bu durumda tek başına kullanılan bir kelimenin konuşmada vurgu ile anlamı bir şekilde belirlenebilirken yazılı durumda hangi anlama geldiğini söylemek güçtür. Bunun yanı sıra tanımlamada anlamlı birim ifadesi de zaman zaman tanımı güçleştirmektedir. Dilde kullanılan edat ve bağlaçlar her ne kadar dil bilgisel görevi olan birimler olsa da cümle içinde bu birimlerin de anlamı olmaktadır.

Tüm bunların ışığında kelime tanımının sınırlarını belirlemek için tanımların şekilsel ya da anlamsal olarak tek başına ele alınmasının eksik olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005), kelime hazinesi araştırmalarında kelime kavramının sınırını “Çekim unsurları çıkarıldığında, anlam ile biçimin kesiştiği ilk nokta” olarak

belirlemekte ve kesişmenin kelime kökünde, kelime gövdesinde ve birleşik kelime tabanında olabileceğini ifade etmektedir. Burada kullanılan taban kavramı kelime köklerinin ve gövdelerinin ek almamış hâlini karşılamaktadır. Özellikle kelime hazinesi çalışmalarında kelime sınırının taban olarak belirlenmesi kolaylık sağlayacaktır.

2.2. Söz varlığı

Söz varlığı kavramı TDK sözlüğünde “bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Söz varlığı kavramı ile kelime hazinesi, sözcük dağarcığı, kelime serveti gibi kavramlar birlikte kullanılmaktadır ancak Karadağ (2019), bu kavramların bazı noktalarda benzer yanları olmasına rağmen farklı anlamları olduğunu söyler. Aynı zamanda söz varlığı kavramının kelime hazinesi kavramını da içine alan geniş bir yelpazesi olduğu ifade eder ve söz varlığını “dilde kelime ve kelime üstü birimler olan ikileme, deyim, atasözü vb. anlamlı dil birimlerinin oluşturduğu birikim bütünü” olarak tanımlar (s. 6).

Aksan (1996), bir dilin söz varlığının yalnızca o dildeki kelimelerden oluşmadığını, kelimelerin yanı sıra atasözleri, deyimler, yabancı sözcükler ve terimlerin de o dilin söz varlığı içinde değerlendirilen bir bütün olduğunu ifade eder. Ayrıca söz varlığı kavramındaki varlık sözcüğüne atıfta bulunarak ilgili dili konuşan ulusun maddi ve manevi kültürünü, bunun yanı sıra dünya görüşünü, yaşam koşullarını ve deneyimlerini de kapsadığını belirtir (Aksan, 2002). Baş (2006), söz varlığını bu doğrultuda tanımlamakta ve kelime hazinesi, kelime serveti, kelime dağarcığı, sözcük dağarcığı, sözcük serveti, kelime kadrosu, vokabüler kavramlarının hepsini toplayan en üst aşama olarak ifade etmektedir. Şahin (2006) de bu noktada söz varlığını basit bir terim şeklinde kelimeler bütünü şeklinde tanımlamanın doğru olmayacağını, kavramın toplumun kültürünü, düşünce yapısını, dünya görüşünü yansıtan en önemli araç olduğunu, söz varlığının zenginliğinin ve çeşitliliğinin bir dilin gelişmişliğini gösterdiğini söylemektedir. Tüm bu tanımlardan hareketle, aslında söz varlığı dediğimiz kavramın, kapsamına aldığı kelime hazinesi, sözcük dağarcığı gibi kavramlar ile aynı olmadığını ve aynı zamanda sadece kelimeleri değil aslında kültürü de kapsadığını söylemek mümkündür.

Söz varlığı, bir dil için kullanılabileceği gibi bireysel olarak da kişinin sahip olduğu sözcüklerin tümü için kullanılabilir. Karadağ (2019) bu durumu kişisel ve kişinin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik şartlarla sınırlandırmakta ve bireyin söz varlığındaki değişim ve gelişimleri -hızı ve miktarı farklılaşmakla birlikte- hayatının bütün dönemlerinde olabileceğini söyler.

Kişisel söz varlığının iki yönü bulunmaktadır. Bu noktada kişisel söz varlığını bilinen üretici söz varlığı ve alıcı söz varlığı olarak ikiye ayırmak mümkündür. Üretici söz varlığı konuşma ve yazma; alıcı söz varlığı ise dinleme ve okuma için kullanılmaktadır. Alıcı söz varlığı üretici söz varlığını kapsar yani konuşurken ya da yazarken kullanılan sözcüklerden çok daha fazlası okurken ya da dinlerken anlamlandırılır (Karadağ ve Maden, 2014).

2.2.1. Söz varlığını oluşturan ögeler

Söz varlığı kavramı açıklanırken kelime ve kelime üstü anlamlı dil birimlerinden oluştuğu belirtilmiştir. Söz varlığını oluşturan bu ögeleri Aksan (1996), temel sözvarlığı, yabancı sözcükler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri (kalıp ifadeler), kalıplaşmış sözler, terimler, ikilemeler ve çeviri sözcükler olmak üzere dokuz alt başlığa ayırmaktadır. Alanyazında bazı araştırmalarda kelime hazinesi de bu kapsam içinde değerlendirilse de bu çalışmada ayrı olarak ele alınacaktır.

Aksan (1996), bir dilin söz varlığının hangi ögelerden oluştuğu hakkında konuşulurken ilk akla gelenin temel sözvarlığı (çekirdek söz varlığı) olduğunu ifade eder. Temel söz varlığı birey temel alındığında, bireyin hayatında var olan ve sık kullandığı kelimelerden oluşur. Organ adları, sık kullanılan araç-gereç adları, temel ihtiyaçları karşılayan fiiller temel söz varlığını oluşturmaktadır. Temel söz varlığı içinde akrabalık isimleri de önemli bir yer tutmaktadır ve Türkçedeki en eski ögelerden bazıları da akrabalık ile ilgili kelimelerdir. Bu temel söz varlığı içinde dilin kendi ögeleri olabileceği gibi yabancı dillerden giren ögeler de olabilir.

Bir dilin zenginliğinin göstergelerinden olan deyimler, anlatıma çekicilik katmak için kullanılan ve gerçek anlamı dışında kullanılan kelimelerden oluşur ve kendilerine has anlam taşırlar. “Deyimlerin işlevi anlatımı güzelleştirmek ve güçlendirmektir” (Kurudayıoğlu ve Dölek, 2019, s. 23). Deyimler de tıpkı temel söz varlığında olduğu gibi söz varlığını

oluşturan ögelerdendir. Bu sebeple deyimlerde de o dili konuşan toplumun kültürünün ve yaşayışının izleri görülür. Her toplumun kültürü ve yaşayışı bir diğerinden farklı olduğu için deyimini oluşturan sözcükler ve ifadeler de değişmektedir. “Deyimler, bir dilin anonim sayılan ögeleri olmakla birlikte bu deyimlerin başlangıçta bir kişi tarafından kullanılıp daha sonra yaygınlaştığı düşüncesi de akla yatkındır” (Aksan, 2002, s. 97). Türkçenin deyimler konusunda zengin bir dil olduğunu söylemek mümkündür. Özkan ve Şadiyeva (2003) deyimleri Türk millî felsefesinin dile yansıyan özlü ifadeleri olarak betimlemekte ve deyimlerin her yönüyle Türk dili ve folklorunun önemli söz zenginlikleri olduğunu vurgulamaktadır.

Atasözleri de deyimler gibi bir dilin söz varlığını oluşturan önemli ögelerden biridir. Her dilin yüzyıllardır aktarılan atasözleri vardır. Türkçenin atasözleri tarihsel süreçte bakıldığında Divan-ü Lügat-it Türk'te sav şeklinde ya da Arapça mesel adlarıyla yer almış, ilerleyen yıllarda darbimesel yahut atalar sözü şeklinde de kullanılmıştır. Günümüzde ise atasözü olarak kullanılan kavram, Güncel Türkçe Sözlük'te “uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, mesel, sav, darbimesel” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Ünal (2010) ve Aksan (1996), atasözlerini, bir toplumun bilgeliğini, tecrübelerini, dünya görüşünü ve anlatım gücünü yansıtan, yaşayabilen sözler olarak nitelendirmektedir. Aksoy ise atasözünü “Atalarımızın, uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce veya öğüt olarak düsturlaştıran ve kalıplaşmış şekilleri bulunan öz sözler” olarak tanımlar (Aksoy, 1996 Akt. Şahan, 2020, s.741). Albayrak (2010, s.46) atasözün tanımını “ataların yüzyıllar içindeki tecrübe ve gözlemlerine dayalı düşüncelerini öğüt ve yargı şeklinde nakleden anonim, kısa ve özlü söz” şeklinde yapar. Çobanoğlu'nun (2004) atasözü tanımında ise atasözünün, toplumsal yaşantı içindeki bireyin uyması beklenen bir genel kural niteliği taşıdığı ve bu nedenle milletlerin karakterlerini, tavırlarını ve zihniyetlerini ifade eden özlü sözler olduğu belirtilir.

Atasözleri ulusal varlıklardır ve kutsal bir söz gibi ruha etki ederler (Aksoy, 1968). Her ne kadar ulusal varlık olarak nitelendirilse de atasözleri aslında bir ulusa da topyekûn etki edebilir. Tarih boyunca Türk milletleri coğrafya olarak birbirinden ayrı olsalar bile atasözlerinde dile gelen düşünme tarzları aynı olduğundan tek bir zihin ülkesinde yaşadıkları ve aynı sosyal psikolojiyi paylaştıkları görülmektedir (Çobanoğlu, 2004).

Atasözlerinin ilk olarak ne zaman ortaya çıktığı bilinmese de ilk çağlardan beri var oldukları düşünülmektedir. İlk örneklerini Divanü Lügat’it-Türk’te ve Dede Korkut hikâyelerinden görmek mümkündür. İlk çağlardan günümüze kadar gerek sözlü gerekse de yazılı şekilde zaman zaman değişerek zaman zaman ise aynı kalarak ulaşmıştır. Bu süreç içinde kültürden, gelenek ve görenekten de etkilenmiştir. Atasözleri somut bir durumu başlangıç noktası yapar ve yaşantımızda düstur edinebileceğimiz çeşitli düşünceleri ve fikirleri; somuttan soyuta olacak şekilde kimi zaman bir fıkra gibi bazen de söz ya da yazı yardımıyla kuşaktan kuşağa aktarır (Elçin, 1986). Hem düz yazı hem de şiir şeklinde olabilen atasözleri, belli bir ses düzenine veya kafiyeyle sahip olabilmektedir. Atasözlerinde benzetme, kişileştirme, iğneleme, mecaz gibi edebî sanatlarla da rastlamak mümkündür ya da anlatılmak istenenin edebi sanatlar olmadan doğrudan anlatıldığı örneklerine de rastlamak mümkündür.

Atasözleri son derece yaygın bir kullanıma sahiptir. Kimi zaman kısa şekilde konuyu noktalamaya yararken kimi zaman ise herhangi bir konuşmada yeni bir konu açmaya yardımcı olur (Çobanoğlu, 2004).

Terimler, söz varlığının bir diğer ögesidir. Eskiden “ıstılah” kelimesiyle ifade edilen terim, özellikle bir bilim, meslek ya da sanat dalına ait özel kavramları karşılamak için kullanılan kelime olarak adlandırılır. Pilav (2008), terimlerin yapıları ve anlamları bakımından bir dilin genel kelimelerinden ayrıldığını belirtir ve terimlerin, bir dilin kültür ve medeniyet dili olarak gelişmişliğinin temel göstergelerinden ve bilim ve sanat dallarının bel kemiği olduğunu savunur. Vardar (2007) ise terimlerin, ilgili alanın uzmanları arasında bir bağlantı sağlaması amacıyla gerekli olan ve temel nitelikli ögeler olduğunu belirtir ve dilin genel kullanımındaki çokanlamlı duruma karşı terimlerin tek anlamlılığına vurgu yapar. Yumru (2010), terimlerin ortaya çıkış amacına vurgu yapar ve teknolojik ürünler ve bilimsel buluşlar sonucunda; durum, varlık, nesne vb. gibi yeniliklerin adlandırılma gereksiniminin ortaya çıktığını söyler.

Terimler bazen genel dilde kullanılan kelimeler ile benzerlik gösterdiği için genel dilden ayırması zor olabilmektedir. Terimlerin genel özelliklerini Zülfikar (1991, s. 20-22) şu şekilde açıklamaktadır:

1. Bir bilimsel kavramda bir kelime karşılığı bulunmaktadır yani bir kavramın birden çok karşılığı olmaz.

2. Dildeki diğer kelimeler bulunduğu bağlama ya da yanındaki kelimelere göre farklı anlamlar alabilirken terimlerin anlamları sabittir ve cümle içinde de olsa dahi farklı bir anlamda kullanılamaz.

3. Terimler halkın söz varlığında yer almazlar ama halk ağzında kullanılıp da sonradan terim özelliği kazanmış kelimeler de bulunmaktadır.

4. Bazı meslek erbaplarının günlük hayatta kullanılan kelimelerle anlaşma sağladığı durumlar olmaktadır. Bu kelimeler de kısa yoldan anlaşmayı sağladıkları için terim olmaktadır.

5. Terimlerin bazılarının anlamları iyice daralmıştır ve kesin, kısa ve net anlamaları olduğu için bunların terim olduğu açıktır.

Terimler diğer söz varlığı öğeleri gibi dilin kendi akışı içinde oluşan öğelerden değildir. Dillerde terim oluşturma çeşitli yolları bulunmaktadır. Şaş (2020) terim oluşturma yollarını, alandaki bilimsel kaynaklardan derlediği şekliyle şu başlıklar altında toplamıştır:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. Türetme (derivation), | 10. Karma (blending), |
| 2. Örnekseme (analogy), | 11. Genelleşme (generalization), |
| a. Ana dilden örnekseme | 12. Başharfleştirme (initialism), |
| b. Yabancı dilden örnekseme | 13. Eksiltme (ellipsis), |
| 3. Tür değiştirme (conversion), | 14. Uydurma (coinage), |
| 4. Genel dilden sözcük aktarma, | 15. İkileme (reduplication) |
| 5. Ağızlardan sözcük aktarma, | 16. Yansıma (onomatopoeia) |
| 6. Tarihi lehçelerden sözcük aktarma, | 17. Geri Oluşum (backformation), |
| 7. Çağdaş lehçelerden sözcük aktarma, | 18. Kopyalama (copying), |
| 8. Birleştirme (compounding), | 19. Melezleme (hybrid), |
| 9. Kırpma (clipping), | 20. Anlam aktarması (Şaş, 2020, s. 247-248) |

Terimlerin kullanıldığı bilim, sanat ya da meslek dalında anlaşılabilir olması önemlidir. Zülfikar (1991), terimlerin ait olduğu dilin kelimelerinden olmasının daha doğru olduğunu söyler ve bu şekildeki terimlerin dilin canlı bir parçası olduğunu ve millî olduğunu savunur.

Söz varlığı içinde değerlendirilen bir diğer öge ise kalıp ifadelerdir. Alanyazında ilişki sözleri (Aksan, 1996), kültür birim (Kula, 1996) veya iletişimsel sözler (Toklu, 2003) olarak da ifade edilen kalıp sözler, bir dili konuşan insanların kültürü ve değerleri hakkında da bilgi verir. Kalıp ifadeleri Yazıcı Ersoy (2011) bir toplumun dilinde yüzyıllar evvel kültür, gelenek ve görenekler ile biçimlenen ve zamanla belirli olay ve durumlar için hazır olarak kullanılagelmiş dil birimleri olarak tanımlamaktadır. Kalıp ifadelerin Türkçenin Türk kültürünü ne derece yansıttığının bir göstergesi olduğunu söyleyen Gökdayı (2008), günlük hayat içinde yaşanan başsağlığı dileme, doğum, ayrılık gibi durumlar karşısında Türkçe konuşan insanların birbirleriyle kurdukları ilişkiler ve kültürleri hakkında fikir verdiğini belirtir. Günlük hayatta kullanılan “bir yastıkta kocayın”, “Allah kabul etsin”, “başınız sağ olsun”, “gözünüz aydın” gibi sözler, Türkçedeki kalıp ifadelere örnek olarak gösterilebilir.

Kalıplaşmış sözler, Aksan’a (1996; 2002) göre daha önce ifade edilen kalıp ifadelerden farklı olarak genelde söyleyenin belli olduğu ve bir olaya dayanan sözlerdir. Bu sözler çoğu kez ünlü kişiler tarafından söylenmiş ve dile yerleşmiştir, belli durumlarda geçmiş olayı anımsatarak anlatımı güçlendirmek adına kullanılır (Aksan, 2007). Sezar’ın söylediği “Sen de mi Brütüs?” ya da Hamlet oyununda geçen “Olmak ya da olmamak, işte bütün mesele bu!” cümleleri kalıplaşmış sözlere örnektir (Aksan, 2007; 2002).

Bir dilin söz varlığı içinde yer alan yabancı sözcükler, bir toplumun siyasî, ticarî, askerî ya da kültürel olarak etkileşimde bulunduğu diğer bir toplumun dilinden aldığı sözcüklerdir. Türkler tarih boyunca birçok toplumla çeşitli amaçlarla ilişkiler kurmuştur ve bunun sonucunda dilimize yabancı sözcükler de girmiştir. Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesinin, Arapça ve Farsça gibi doğu dillerinin ve Yunanca, İtalyanca, Slavca, Rumence, Macarca, Fransızca, Almanca, İngilizce gibi batı dillerinin etkisinde kaldığını söylemekte ve belli dönemleri içine alan bir tabakalaşma niteliği taşıdığını da belirtmektedir. Aksan (1996) ise yabancı sözcükleri yerleşmiş yabancı sözcükler ve yerleşmemiş yabancı sözcükler olmak üzere ikiye ayırmakta; yerleşmiş yabancı sözcükleri bir dilin ses eğilim ve kurallarına uyumuş, yerleşmemiş yabancı sözcükleri ise ses eğilim ve kurallarına uymamış, yabancılığı hemen belli olan sözcükler olarak nitelendirmektedir.

Yabancı sözcükler kimi zaman dilimize geldiği dildeki anlamıyla geçmekte kimi zaman ise farklı bir anlama gelecek şekilde kullanılmaktadır. Bazen de yabancı sözcük, Türkçe başka bir ek ya da kelime ile birlikte kullanılmaktadır.

Çeviri sözcükler ise yabancı sözcüklerin dile girmesinden ziyade kavramların dile girmesi olarak tanımlanabilir. Yabancı sözcüklerde olduğu gibi diğer toplumlarla olan etkileşim, yalnızca yabancı kelimelerin dile girmesine neden olmamış aynı zamanda çeşitli şekillerde kavramların, deyimlerin ya da kalıp kullanımların da dile girmesine sebep olmuştur. Aksan (1996), bu durumu çeviri sözcükler olarak adlandırmış ve tam çeviri, yarı çeviri, bağımsız çeviri ve anlamı etkilenen sözcükler olmak üzere dörde ayırmıştır. Örneğin, ortak pazar kavramı, İngilizcede common market, Almancada gemeinsamer markt, Fransızcada marché commun olarak kullanılmakta ve aynı kavrama denk gelmektedir (Aksan, 1996).

Hatiboğlu (1981, s. 9) ikilemeyi “anlatım gücünü artırmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek amacıyla, aynı sözcüğün tekrar edilmesi veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirini andıran iki sözcüğün yan yana kullanılmasıdır” şeklinde tanımlamaktadır. Aksan (2001, s.115) ise ikilemeyi “bir sözcüğün ya da yansımali bir birimin tamamının ya da bir kısmının yinelenmesi ya da sözcüğün anlam özellikleri açısından eşanlamlı, zıt anlamlı, anlam açısından ilişkili olabileceği başka bir sözcükle birlikte kullanılmasıyla oluşturulan bir anlatım biçimi” olarak ifade etmektedir.

İkilemeler, dilimizde sıklıkla başvurulan bir anlatım yoludur. Diğer dillere nazaran Türkçede sıklıkla kullanılmaktadır. Aksan (2002), ikilemelerin Türkçeye olağanüstü bir anlatım gücü kazandırdığını, Türkçe, Korece ve kısmen Japoncada Hint-Avrupa ailesine mensup dillere kıyasla daha fazla kullanıldığını ve Türkçenin her lehçesinde ve her evresinde yer aldığını belirtmektedir. İkilemeler anlatımda güç kazandırır ve anlatılmak istenen kavramın anlaşılmasını kolaylaştırır. Hatiboğlu (1981), ikilemelerin yapı bakımında Türkçenin temeline kadar inen bir özellik olduğunu söyler ve bu sebeple Türkçede ikileme konusu konusunu ele almadan Türkçenin yapısının aydınlatılamayacağını savunur.

İkilemeler çeşitli şekillerde oluşturulmaktadır. Aksan (1996), ikilemeleri oluşturulma şekline göre aynı sözcüğün tekrarıyla, zıt anlamlıların bir araya gelmesiyle, eş anlamlıların bir araya gelmesiyle, ikilemedeki ikinci sözcüğün başına “m” eklenmesiyle, yansıma sözcüklerin tekrar edilmesiyle ve çekimli fiil, sıfat fiil, zarf fiiller ile olmak üzere altı farklı ikileme yapma yolu olduğunu ifade etmektedir.

2.3. Kelime hazinesi/dağarcığı

Kelime hazinesi bireyin belleğinde yer alan ve bilip kullandığı kelimeler bütünüdür. Kelime hazinesi kavramı alanyazında söz dağarcığı, sözcük dağarcığı, kelime serveti olarak da karşımıza çıkmakta ve Güncel Türkçe Sözlük'te (2022) söz varlığı kavramına karşılık olarak gösterilmektedir. Özbay ve Melanlıoğlu (2008) kelime hazinesini “bir kişinin kazandığı kelimelerin hepsi” olarak tanımlamakta ve bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimini ifade ettiğini belirtmektedir. Korkmaz (1992, s.10) ise “bir dilin bütün kelimeleri, bir kişinin veya topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamıdır” şeklinde kelime hazinesini tanımlamaktadır.

Alanyazında söz varlığı ile kelime hazinesi zaman zaman aynı anlamda kullanılmaktadır ancak bu konuda Karadağ (2019), söz varlığı ile kelime hazinesinin aynı anlamda kullanılmayacağını ifade eder. Benzer şekilde Baş (2010) da bu konuda kelime hazinesi ve söz varlığının farklı iki kavramı karşıladığını söyler ve şu şekilde açıklar:

“Kelime hazinesi, söz varlığının bir unsuru hatta en zengin unsurudur. Kelimenin biçimsel özelliğinden yaklaşılabilecek olursa, kelime hazinesi, söz varlığına göre daha matematiksel hatta geometrik bir kavramdır diyebiliriz. Söz varlığı, bu geometrik şekli açar ve söz yerindeyse geometrik şekiller kümesi kurar” (Baş, 2010, s. 140).

Kurudayıoğlu (2005) da söz kavramının kelime kavramından daha geniş olduğunu dolayısıyla söz varlığının da kelime hazinesinden daha kapsamlı olduğunu belirterek Özyay'ın (2019) Baş'ın (2010) düşüncelerini destekler.

Söz varlığı ve kelime hazinesi kavramları zaman zaman birbirleri yerine kullanıldıkları için söz varlığında bahsedilen alıcı ve üretici söz varlığına benzer şekilde aktif (üretici) ve pasif (alıcı) kelime hazinesinden de söz edilmektedir. Kişinin yazılı ve sözlü anlatımda (konuşma ve yazma) aktif olarak kullandıkları kelimeler aktif kelime hazinesini oluşturmakta, konuşma ve yazmada kullanmadığı ancak duyduğunda ya da okuduğunda (dinleme ve okuma) anlamlandırabildiği kelimeler ise pasif kelime hazinesini oluşturmaktadır (Nail ve Aytan, 2014; Onan, 2016). Bu noktada önemli olan hem sayıca hem de doğru şekilde kullanımı geliştirmektir. “Kelime hazinesinin geliştirilmesinde de ana amaç; alıcı kelime hazinesine dinleme ve okuma yoluyla giren edilgen konumdaki kelimeleri; üretici kelime hazinesine transfer edip, konuşma ya da yazmada aktif olarak kullanılabilecek duruma getirebilmektir” (Baş, 2006, s. 109).

Kelime hazinesi, bireyin doğumundan itibaren gelişmeye başlar ve yaşamı boyunca gelişir. Bir kişinin kelime hazinesinin zengin olması kişinin kendini ifade edebilmesine olanak sağlar, bunun yanı sıra akademik ve sosyal alanlarda da avantaj yaratır. Ayrıca kişiye iletişim ile ilgili de katkı sağlar.

Kelime hazinesinin dilin dört temel dil becerisi ile de yakından ilişkisi vardır. Kelime hazinesinin zenginliği dil becerilerinin de gelişmesini sağlamakta aynı zamanda dört temel dil becerisindeki gelişme de kelime hazinesine olumlu katkı yapmaktadır. Bu yalnızca ana dilin öğrenilmesinde değil yabancı ya da ikinci dil öğrenmede de etkilidir.

Kelime hazinesi ile temel dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma arasında önemli bir bağ vardır. Kelime hazinesi genişledikçe kişinin dil becerileri de aynı oranda gelişir. Karadağ (2019), kişinin sahip olduğu dilde anlama ve anlatmayı tam anlamıyla sağlayabilmesi için iyi bir kelime hazinesine sahip olması gerektiğini vurgular ve bu noktada kelime öğretiminin dil becerilerinin temeli olduğunu savunur.

Dinleme becerisi hem ana dilde hem de ikinci dil öğrenmede önemli bir beceridir. İnsanlarda ilk gelişen becerinin dinleme becerisi olduğu düşünüldüğünde bu becerinin önemi anlaşılmaktadır. Dinleme becerisinin gelişmesi kelime hazinesinin zenginliğine bağlıdır. Aktif kelime hazine kadar pasif kelime hazinesinin de kullanıldığı dinlemede kelime hazinesi ne kadar genişse karşıdaki ile iletişim kurma ve anlaşma da o kadar kolay ve doğru olur. Kelime hazinesinin gelişmesinde dinleme becerisinin önemli bir rolü olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Stæhr (2009), İngilizce öğrenen Danimarkalı üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada kelime hazinesinin dinleme becerisi arasındaki ilişkiyi ölçmeye çalışmıştır. Çalışma sonunda kelime hazinesinin yüksek ölçüde dinlemeye katkıda bulunduğunu belirlemiştir. Yine benzer şekilde tekrar edilerek yapılan dinlemenin kelime hazinesi üzerindeki etkisini araştıran Penno, Wilkinson ve Moore (2002), bir hikâyeyi bir defa dinleme sonucunda kelimelerin öğrenilse de ikinci ve üçüncü tekrarlardan sonra öğrencilerin kelimeleri okuma-tekrar anlatma görevinde artan bir doğrulukla kullanmalarıyla sonuçlanarak, kelime anlamının daha kapsamlı bir şekilde anlaşıldığını belirlemiştir. Bu noktada bakıldığında dinlemenin belli koşullar dâhilinde yapılması sonucunda kelime hazinesinin geliştiği görülmektedir.

Okuma becerisi kişilerin eğitim hayatına başlaması ile birlikte kazandığı bir beceridir. Öğrenciler, okumayı öğrenmeye başladıkları andan itibaren yeni sözcükler öğrenmekte ve kelime hazineleri gelişmeye devam etmektedir. Okuma ve kelime hazinesi arasındaki ilişki yine dinleme becerisinde olduğu gibi önemlidir. Yıldız ve Okur (2007), okuma ve kelime

hazinesi arasında birbirini etkileyen ve geliştiren bir bağ olduğunu ve okuduğunu anlayabilmenin ilk şartının sözcük bilgisi olduğunu belirtir ve bilinmeyen sözcük sayısı fazlalaşması sonucunda hem okumanın hızı yavaşladığını hem de anlamının zorlaştığını ifade eder. Okuma ile kelime hazinesinin gelişimi ile ilgili bir diğer nokta ise hangi kelimelerin okuma ile kazanılacağıdır. Demir ve Demiriz (2019), birinci dilde olduğu kadar ikinci dilde de kelime hazinesi dikkate alınarak alt seviye okuma metinleri ile başlayıp kademe kademe ilerlemesini savunmakta, aksi takdirde okuyucunun metne olan ilgisinin alacağını ve okumaya yönelik olumsuz bir tutum gelişebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca öğrencinin bir eğitim çerçevesinde karşılaşmış olduğu metinler ile günlük hayatta karşılaştığı metinler arasında üslup, seviye ve dil bilgisi açısından doğal olarak farklılık olacağını, bu yüzden de özellikle yabancı dilde sözcük öğrenirken yapılacak olan okumaların kontrollü olmasını belirtmektedir.

Dilin temel becerilerinden olan yazma anlatma becerileri arasında yer alır. Okuma becerisi gibi yazma becerisi de eğitimle birlikte gelişmeye başlar. Yazma becerisi somut verilerin elde edilebildiği bir beceri olduğu için dönüt verme ve eksikleri tespit etme noktasında bu durum önemlidir (Tiryaki, 2013). Yazma eğitiminde imla, noktalama, alfabe öğretimi gibi yazma eğitimi aşamaları olduğu gibi kelime öğretimi ve cümle öğretimi de yazma becerisinin aşamalarındandır. Bu süreçte öğretilmesi gereken kelimeler yaşa, ilgiye, ihtiyaca göre seçilerek kelime hazinesi geliştirilebilir.

Milton (2009), ikinci dilde okuma ve yazma becerileriyle öğretilen kelime hazinesinin diğerlerinden daha etkili olduğunu varsayımı bulunduğunu belirtmektedir. Bunun sebebinin ise konuşmada daha az kelime ile jest-mimik kullanarak akıcılığın sağlanabileceğini, bu sebeple sözel iletişimde daha az kelime hazinesine ihtiyaç olduğu şeklinde belirtmektedir. Ayrıca ikinci bir sebep olarak ise sözel beceriyi ölçen testlerin, daha az yararlı ya da nispeten daha az sıklıkta kullanılan kelime hazinesi üzerine yoğunlaştığını söylemektedir.

Anlatma becerileri içinde yer alan bir diğer beceri ise konuşma becerisidir. Bireylerin günlük hayatlarında en çok kullandığı beceri olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. İletişim için bu denli önemli olan bu becerinin hem ana dilinde hem de yabancı dilde geliştirilmesi önemlidir. Konuşma becerisinde de diğer becerilerde olduğu gibi kelime hazinesi önemli bir yer tutmaktadır. Bir kişinin kelime hazinesinin zenginliği ve bu kelime hazinesini aktif kullanması kendini en iyi şekilde ifade etmesine olanak sağlar ve aynı şekilde kelime hazinesinin de zengin olması konuşma becerisini geliştirir (Topçuoğlu Ünal, 2019).

Dört temel dil becerisinin gelişimine baktığımızda, tüm beceriler için kelime hazinesinin öneminden bahsetmek mümkündür. Çünkü kelime hazinesinin zengin olması temel dil becerileri yardımıyla kuracağımız iletişimin de sağlıklı olmasını sağlamakta ayrıca anlama ve anlatma becerilerimizi de olumlu etkilemektedir. Bunun yanı sıra temel dil becerilerinin iyi olması da kelime hazinesinin genişlemesine yardımcı olmaktadır.

2.4.Kelime öğretimi

Bireyler doğduğu andan itibaren içinde bulundukları toplumun dili ile etkileşim hâlinde. Dinleyerek başlayan bu süreç konuşma becerisi ile devam eder ve öğrenim hayatının başlamasıyla birlikte okuma ve yazma da iletişim sürecine eklenir. Bireyler doğduğunda içinde bulundukları doğal çevrede edindikleri dil becerileri farklılaşmaktadır, bu yüzden okullarda verilen ana dili eğitimi önemli hâle gelmektedir (Karadağ, 2019). Ana dili eğitimi verilirken anlama ve anlatma becerileri kadar dilin söz varlığının aktarılması ve öğrencinin kelime hazinesinin geliştirilmesi de sağlanmalıdır. Bireylerin kelime hazinelerinin gelişimi dört temel dil becerisi ile ilgili olabileceği gibi aynı zamanda kelime öğretimi ile de ilintilidir. Kelime öğretiminin öncesinde kelime bilgisinin ne olduğu ve bir kelimeyi bilmenin ne demek olduğu üzerinde durulması gerekmektedir. Nation (2020) bir kelimeyi bilmekle ilgili on ilkedden söz etmektedir:

1. Sözcük bilgisinin tüm yönleri eşit derecede önemli değildir.
2. Kelime bilgisi genişlik (açı), derinlik (kuvvet) ve akıcılık açısından tanımlanabilir
3. Sözcük bilgisi zamanla gelişir.
4. Bazı bilgiler tek tek kelimelerle sınırlıdır, diğer bilgiler ise sistemattir.
5. Bazı bilgilerin öğrenilmesi gerekirken, diğer bilgiler sağduyu ve dünya bilgisi aracılığıyla yapılandırılır.
6. Bilgi edinmenin zorluğu (öğrenme yükü), kalıplamanın düzenliliği, öğrencinin birinci dili, bilinen diğer diller, fırsat ve deneyim, kişisel bağlılık, öğretimin kalitesi ve ders tasarımının kalitesi gibi çeşitli faktörlerden etkilenir.
7. Sözcük dağarcığı bilgisi, öğrenme için rastlantısal ve kasıtlı uygun fırsatlar arasında bir denge varsa büyük olasılıkla gelişir.

8. Sözcük bilgisinin öğrenilen yönleri, az sayıdaki psikolojik öğrenme koşullarından etkilenir.

9. Sözcük bilgisinin akıcılığı yararlı bir öğrenme odağı olabilir.

10. Kelime bilgisini test etmek, testin amacı, test edilecek bilginin yönleri ve gücü, test ögesi türünün etkileri ve test edilen kişiler hakkında dikkatli düşünmeyi gerektirir. (Nation, 2020, s.15).

Kelime öğretimi yalnız ana dilinde üzerine düşülmesi gereken bir konu değildir, aynı zamanda yabancı dil öğretiminde de önemlidir. Bu noktada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de sözcük öğretimin önemli olduğunu söylemek mümkündür.

2. 5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimi

Kelime hazinesinin geliştirilmesi ve bu yönde yapılacak kelime öğretimi yalnızca ana dili kapsamında değil, aynı zamanda uluslararası öğrencilere dil öğretimi noktasında da önemlidir. Ne öğretileceği ne zaman öğretileceği ne kadar öğretileceği gibi sorular yabancı dil öğretimi için de önemli bir husustur.

Kelime öğretiminden önce cevap aranması gereken en önemli soru bir kelimeyi bilmenin ne demek olduğudur. Göçen (2016) bir kelimeyi bilmeyi, kelimenin biçimsel, dil bilgisel özelliklerini bilmek demek olduğunu belirtir ve sözcük türleri, ekleri, birleşimleri hakkında bilgi sahibi olmayı, bir sözcük ile ilgili dil bilgisel, sözlüksel, sesbilimsel özellikleri bilmeyi içerdiğini söyler. Uzdu Yıldız (2013) ise bir kelimeyi bilmenin, anlamını bilmenin yanı sıra biçimsel özelliklerini bilmeyi ve kelimeyi kullanmayı da içerdiğini savunur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de üzerinde durulması gereken en önemli nokta öncelikle kelimeyi bilmek olmalıdır. Öğrencinin yalnızca kelimeyi görmesi ya da kelimeyi anlamıyla bilmesi değil bu kelimeyi belli bir yapı içinde yerine yerleştirebilmesi ve günlük hayatında kullanması gerekmektedir. Bu noktada Özdemir (2017) de kelime öğretiminde dikkat edilmesi gereken iki unsur olduğunu savunur. Bunlardan birincisi kelimelerin sözlük anlamlarının sözlük yardımıyla bulunması yahut kelimenin anlamının bilinmesi yeterli değildir, kelimelerin bir bağlam içinde öğretilmesi gerekir ve bu kelimelerin günlük hayatta hangi durumlarda da kullanıldığının bilinmesi önemlidir. İkinci nokta ise kelimelerin hatırlanması yani uzun süreli belleğe aktarılıp aktif kelime hazinesi içinde kullanılmasıdır.

Bu açıdan bakıldığında aslında aktif ve pasif kelime hazinesi de devreye girmektedir. Nation (2000), kelime bilgisini şu şekilde bir tabloda ifade etmektedir:

Tablo 1.

Nation'ın (2000, s.40-41) sözcük bilgisi tablosu

Biçim	Konuşma	A	Kelime kulağa nasıl geliyor?
		Ü	Sözcük nasıl telaffuz ediliyor?
	Yazma	A	Kelime nasıl gözüktüyor?
		Ü	Kelime nasıl yazılıyor ve heceleniyor?
	Kelime bölümleri/ ekleri	A	Bu kelimedeki hangi kısımlar tanınabilir?
		Ü	Anlamı ifade etmek için hangi kelime parçalarına ihtiyaç vardır?
Anlam	Biçim ve anlam	A	Bu kelime formu hangi anlama işaret ediyor?
		Ü	Bu anlamı ifade etmek için hangi kelime biçimi kullanılabilir?
	Kavram ve referanslar	A	Kavrama neler dâhildir?
		Ü	Kavram hangi öğeleri ifade edebilir?
	Çağrışımlar	A	Bu bize başka hangi kelimeleri düşündürüyor?
		Ü	Bunun yerine başka hangi kelimeleri kullanabiliriz?
Kullanım	Dil bilgisel işlevler	A	Kelime hangi yapılarda ortaya çıkıyor?
		Ü	Bu kelimeyi hangi yapılarda kullanmalıyız?
	Eşdizimlilik	A	Bununla hangi kelimeler veya kelime türleri ortaya çıkıyor?
		Ü	Bununla hangi kelimeleri veya kelime türlerini kullanmalıyız?
	Kullanım kısıtlılıkları	A	Bu kelimeyle nerede, ne zaman ve ne sıklıkta karşılaşmayı bekleriz?

(kesit, sıklık)	Ü	Bu kelimeyi nerede, ne zaman ve ne sıklıkta kullanabiliriz?
--------------------	---	---

A: Alıcı bilgi, Ü: Üretken bilgi

Nation'ın (2000) tablosu incelendiğinde kelimenin görünümü noktasında üç farklı kategori belirlendiği görülmektedir. Bu kategoriler biçim, anlam ve kullanımdır. Bu kategorilere bakıldığında, biçim karşımıza çıkar. Bir kelimenin öncelikli olarak yazılı olarak hangi sesbirimlerden oluştuğunu, kelimeyi duyduğumuzda kulağa nasıl geldiğini belirleriz. Ayrıca bir kelimenin kısımları belirleyebiliriz. Tüm bunlar kelimenin biçimi hakkında bilgi verir. Anlam kısmına gelindiğinde ise kelimenin belli bir bağlam içinde kullanımında kelimenin ne anlama geldiği, bunların yanı sıra başka hangi kelimeleri çağrıştırdığı ya da anımsattığı anlaşılmaktadır. Ayrıca ilgili kelimenin benzer anlamdaki diğer kelimelerle olan ilişkisini irdelemek de yine kelimenin anlam yönünü belirler. Kelimenin kullanımı ise ilgili kelimenin hangi dilsel yapılar içinde kullanıldığı ile ilgilidir. Bu aşamada kelimenin birlikte kullanıldığı diğer kelime ya da kelime grupları yahut hangi sıklıkta ve ne zaman kullanıldıkları gibi konular da dâhildir.

Tablonun ikincil olarak incelenecek kısmı ise alıcı ve üretken bilgi kısmıdır. Alıcı noktada kelimenin kişide çağrıştırdığı görsel ya da duyduğunda oluşturduğu anlam söz konusuyken, üretken aşamada bu kelimenin yazılı ya da sözlü olarak kullanımı söz konusudur.

Kelime öğretiminde kelimeyi bilme konusundan sonra önemli olan nokta, neyin, nasıl ve ne kadar öğretileceğidir. Gökdayı (2016) uluslararası öğrencilere kelime yeteneği kazandırılmasının amaçlandığını söyler ve bu amaç doğrultusunda yapılacak olan ilk işin hedef kitleye öğretilecek konunun içeriğini, miktarını ve yöntemini belirlemeyi amaçlayan neyin, ne kadar ve nasıl öğretileceğine karar vermek olduğunu belirtir. Gökçen (2016) ve Uzdu Yıldız (2013) aynı konuya değinmekte ve neyin, nasıl ve ne zaman öğretileceğinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Kelime öğretiminde neyin öğretileceği planlanırken öncelikle öğretimin yapılacağı grubun özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü ana dilinde yapılan kelime öğretimi ile yabancı dil öğretiminde yapılan öğretimi birbirinden farklı olacaktır. Keza hedef kitlenin yaşı ya da eğitim durumu da bir diğer etkidir. Ayrıca hedef kitlenin dil öğrenme amacı da öğretilecek kelimeler üzerinde etkili bir sebeptir. Tüm bu noktalar göz önüne alındığında

öğretilecek kelimeler de değişecektir. Tüm bu durumlar bir ihtiyaç analizini gerekli hale getirmektedir (Göçen ve Okur, 2019).

Öğrencilere hem ana dilinde hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretiminin önemi üzerinde durulmuş ancak hangi kelimelerin öğretileceği noktasında çeşitli değişkenlere göre farklılaşacağı belirtilmiştir. Özbay ve Melanlıoğlu (2008, s.34), ana dilinde hangi kelimelerin öğretileceği sorusuna öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri, kendi duygu ve düşünceleri ile dileklerini yaş ve düzeylerine göre ayrıntılarıyla anlatabilmelerinde işe yarayacak, kullanacakları kelimeler, kelime grupları, deyimler, terimler vb. cevabını vermektedir. Ana dilinde verilen eğitimde bu yaklaşım işe yaramaktadır ancak söz konusu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi olduğunda öğretilmesi gereken kelimeler de değişmektedir. Uzdu Yıldız (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğretirken öncelikli olarak Türkçenin söz varlığının öğretilmesinin gerekli olduğunu söylemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılırken temel söz varlığını bilmek hem süreci hızlandırır hem de kolaylaştırır (Çelik, 2019, s.148). Söz varlığı öğelerini oluşturan temel söz varlığının yanı sıra, atasözü deyim ve kalıp ifadeler ile gerekli durumlarda alana özgü terimler de bu aşamada uluslararası öğrencilere öğretilbilir. Ayrıca kelimelerin bağlam içinde aldığı anlama göre de farklı anlamlarının öğretilmesi önemlidir. Barın (2003), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizi yaparken Türkçenin ne amaçla öğrenildiğinin önemli olduğunu belirtir ve eğer amaç bir yabancıya Türkiye’de öğrenim görebilmesi için gerekli bir dil öğretiminin yapılması ise farklı, ev hanımlarının günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri düzeyde Türkçe öğretmekse farklı olacağını ifade eder.

Yabancı dil olarak kelime öğretimi noktasında cevap aranacak sorulardan bir diğeri ise ne kadar kelime öğretileceğidir. Nation (2000) ne kadar kelime öğretileceğini hesaplarken dildeki kelime sayısı, ana dili konuşurları tarafından bilinen kelime sayısı ve dili kullanmak için gereken kelime sayısı bilgisine bakılması gerektiğini belirtmektedir. Straehr (2008), kelime dağarcığı ile yabancı dil olarak İngilizcede dinleme, okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında İngilizcede en sık kullanılan 2000 kelimeyi bilme durumunun performans üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Ancak bu bilgiler her dil için geçerli olmayabilir çünkü her dilin kendine has söz varlığı ve kelime sıklığı vardır. Ölker (2011) yaptığı çalışma sonucunda Türkçede sık kullanılan ilk 5000 kelimenin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeterli olabileceğini çünkü bu kelimelerin oranının %91’i bulunduğunu belirtir. Tüfekçioğlu (2016), becerilere göre kelime öğretiminin farklılaşabileceğini ifade eder ve dinleme etkinliklerinin okuma etkinliklerine göre daha hızlı

gerçekleşen etkinlikler olması, kaygı düzeyinin yüksek olması ve daha fazla anlama yoğunlaşma gerektirdiği sebebiyle öğrencilerin dinleme etkinliklerinde kullanılan kelimelere %95 oranında hâkim olmaları gerektiğini söyler. Kelime sıklığı çalışmalarından yararlanarak belirlenen kelimelerin derste ne kadarının öğretileceği de önem taşımaktadır. Nagy vd. (1987) Bir kelime öğretim programının normalde haftada 10-12 kelime ya da yılda yaklaşık 400 kelime öğrettiğini belirtir ve bu öğretilenlerin de muhtemelen %75'inin öğrenildiğini söyler (Nagy vd., 1987 Akt. İlter, 2017, s. 439). Gökdayı (2016) ise, bir derste öğretilebilecek kelime sayısının önceden belirlenmesi ve sınırlı olmasını söyler ayrıca 40-50 dakikalık bir derste 5-10 sözcük öğretimi uygun olduğunu, hedef kitlenin seviyesi ve alanlarına göre bu sayının bir derste 20-30'a kadar çıkabileceğini belirtir. Tüm bunlar göz önüne alındığında kelime öğretiminin koşullara göre değiştiğini ancak genellikle sınırlı sayıda kelime öğretimi yapılabildiğini söylemek mümkündür.

Kelime öğretiminde kelimenin nasıl öğretileceği konusu da neyi öğrettiğimiz ve ne kadar öğrettiğimiz kadar önemlidir. Kelime öğretimi genellikle dil bilgisi öğretimi ile birlikte yapılmaktadır ya da dil bilgisi etkinlikleri ağırlıklı bir öğretim tercih edilebilmektedir. Karatay (2020), Türkçenin ana dili ya da yabancı dil olarak öğretiminde bu zamana kadar sözcük hazinesini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yerine dil bilgisi ağırlıklı bir öğretim yapıldığını belirtmekte ve bu yöntemin öğrencinin duygu ve düşüncelerini dil bilgisi kurallarını bilse dahi iletişim kurmak için yarar sağlamadığı için yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Altıkulaçoğlu (2010) da benzer bir durumdan söz etmektedir ve yabancı dil öğretiminde ilk akla gelenin dil bilgisi öğretimi olduğunu söylemekte ancak bu şekilde bir eğitiminin hedef dilin zayıf bir bilgisinden ileri gidemeyeceğini ifade etmektedir. Bir dilin kurallar bütünü bilmek tek başına dili konuşabileceğimiz anlamına gelmez yahut dil yapısını bilmeden kelime bilmek de yeterli olmaz. Dil bilgisi ile birlikte kelime öğretiminin yanı sıra kelime öğretiminin bağlam içinde yapılması da üzerinde durulması gereken bir konudur. İpek Eğilmez (2010) kelimeleri, sözlükteki anlamları ile öğretmek yerine cümle içindeki anlamlarıyla öğretmenin daha faydalı olduğunu, ders kitaplarında da öğretilecek kelimelerin bir cümlenin anlam bütünlüğü içinde yer aldığını belirtir ve ayrıca kelimenin cümle içinde kullanılması çalışması yapıldığını da ifade etmektedir.

Son olarak üzerinde durulması gereken konu ise kelime öğretiminin ne ölçüde yapılabildiğinin belirlenebilmesidir. Bu noktada Milton (2009), kelime öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin yapılabilmesinin kolay olmadığını belirtmektedir. Bu ölçümün kolay olmadığını şu şekilde açıklamaktadır:

İkinci bir dilde kelime öğrenmeyi incelemenin avantajlarından biri, en azından yüzeysel olarak, bunun anlamlı olarak sayılabilir veya ölçülebilir gibi görünen bir nitelik olmasıdır. Bir metindeki kelimeleri sayabilir veya bir öğrencinin bildiği kelime sayısını tahmin edebilirsiniz ve ortaya çıkan sayıların bir kompozisyon için 10 üzerinden bir nattan çok daha fazla anlamı vardır. 400 kelimelik bir metin, 200 kelimelik bir metnin iki katı uzunluktadır. Örneğin, bir kelimenin tam olarak ne olduğu her zaman net değildir ve bir metindeki kelime sayısını saymak gibi basit bir görev gibi görünen şey, birkaç olası cevaba yol açabilir. Yine, bir öğrencinin bildiği kelime sayısını tahmin ederken, çok farklı boyutlarda tahminler üretebilen, bazıları diğerlerinden daha talepkâr olan birkaç bilgi tanımı bulmak mümkündür. (Milton, 2009, s.7)

Yanagisawa ve Webb (2020) de kelime öğretiminde kelime hazinesinin ölçülmesinde ikinci dildeki hedef kelimelerin eşanlamlılarının bilinip bilinmediği, kelimelerin doğru çevirilerinin seçilip seçilmediğini amaçladığını ancak sözcüklerin yalnızca biçim-anlam bağlantılarına ilişkin bilgiyi ölçen testlerin sonuçları yanıltıcı olabileceğini çünkü sözcük bilgisinin, biçim ve anlam dışında birçok farklı şeyi (ör. türetme, eş dizim, çağrışım) bilmeyi de içerdiğini ifade eder. Bu noktada kelime hazinesinin derinliğinin ölçülmesi kelimenin ne kadar iyi bilindiğinin sonucunu verecektir.

Kelime bilgisi ölçümünde bir diğer nokta ise bağlam içinde mi yoksa bağlamdan hariç mi ölçüm yapılacağıdır. Bağlam dışında yapılan ölçme işi kelimenin tanınıp tanınmadığı noktasında bilgi verir. Bağlam içinde kelime bilgisinin ölçülmesi daha doğru sonuçlar verecektir. Ayrıca kelime bilgisinde kelimenin temel anlamının yanı sıra yan anlamların ya da mecaz anlamların ölçülmesinin gerekli olup olmadığı noktasında ise Bölükbaş Kaya ve Yusufoglu (2019), öğrencilerin dil düzeylerinin dikkate alınması gerektiği kanısına varmıştır. Başlangıç seviyesindeki öğrenciler için temel anlam yeterli iken ilerleyen seviyelerde yan anlamların ya da mecaz anlamların da ölçülmesi doğru olacaktır.

2.6. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde söz varlığı, sözcük dağarcığı ve kelime öğretimi

The Common European Framework (CEFR) ya da Türkçeye çevrilen adıyla Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)¹, Avrupa genelinde dil öğretim programlarının, dil öğretim programlarındaki yönergelerin ve seviyelerin belirlenmesi ve sınavların, ders kitaplarının vb. hazırlanması için ortak bir temel sağlar. Dil öğrenenlerin bir dili iletişim için kullanmak için ne yapmayı öğrenmeleri gerektiğini ve etkili bir şekilde hareket edebilmek için hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklar, ayrıca dilin geçtiği kültürel bağlamı da kapsar. Çerçeve aynı zamanda, öğrenenlerin ilerlemesinin öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu bazda ölçülmesine izin veren yeterlilik düzeylerini de tanımlar (CEFR, 2001).

Avrupa Konseyi'nin 1970'ler ve 1980'lerde dil eğitimi alanındaki çalışmalarının bir devamı olarak geliştirilen D-AOBM, iletişimsel bir yaklaşım üzerine inşa edilmiş ve 1991 yılında D-AOBM'ye eşlik eden Avrupa Dil Portföyü ile birlikte İsviçre'de düzenlenen hükümetler arası bir sempozyum tarafından önerilmiştir. 1996 ve 1998 yılında taslak programları hazırlanmış ve sunulmuş, ardından 2001 yılında İngilizce (Cambridge University Press) ve Fransızca (Hatier-Didier) yayımlanmış ve 40 dile çevrilmiştir (CEFR, 2013). 2020 yılında, 2001 sürümünün güncellenmiş hâli yayımlanmıştır.

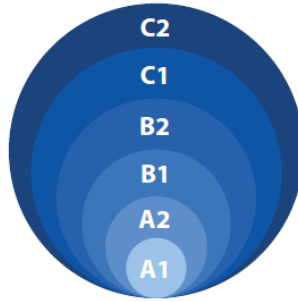
D-AOBM, temelde farklı eğitim sistemlerinden kaynaklı eğitimsel engelleri gidermek adına geliştirilmiş ve dil öğretimi alanındaki tüm birleşenlerin ihtiyacını karşılaması amaçlanmıştır. Ayrıca D-AOBM'nin diğer amaçları ise şunlardır:

“Öneriler Çerçevesi, amaç, içerik ve yöntemlerin belirlenmesi için ortak bir temel oluşturarak kursların, öğretim programlarının, yönergelerin, yeterlik belgelerinin saydamlığını artırır ve böylece modern diller alanında uluslararası iş birliğinin geliştirilmesini sağlar. Dil yeterliğinin tanımlanmasını sağlayan nesnel ölçütlerin oluşturulması, çeşitli bağlamlarda verilen dil yeterlik

¹ CEFR için yapılan daha önceki çevirilerde (2013) “Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ)” çevirisi kullanılmış ancak 2021 yılındaki Türkçe çevirisinde “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)” çevirisi kullanılmıştır. Bu araştırmada son çevirideki hâli esas alınmıştır.

belgelerinin karşılıklı olarak kabullenilmesini kolaylaştırır ve böylece Avrupa’da hareketliliği destekler.” (CEFR, 2013, s.11).

D-AOBM’de kursların organizasyonunu kolaylaştırmak amacıyla altı dil seviyesi belirlenmiştir. Bu seviyeler temelde A, B ve C olmak üzere üç ana kategoriye ayrılmaktadır. A seviyesi temel kullanıcı seviyesidir (A1 ve A2), B seviyesi bağımsız kullanıcı (B1 ve B2), ve C seviyesi yetkin kullanıcı (C1 ve C2). Seviyeler de kendi içlerinde ikiye ayrılmaktadır. Bu seviyelere ait şekil Şekil 1’de gösterilmiştir:



Şekil 1. D-AOBM dil seviyeleri (CEFR, 2020, s. 40)

D-AOBM’ye göre A1 seviyesi, üretken dil becerisinin en düşük olduğu seviyedir ve bu seviyedeki biri temel düzeyde kelimeler bilir, basit diyaloglar kurabilir. A2 ise “Başlangıç (Waystage) olarak tanımlanan seviyedir ve bu seviyede sosyal tanımlayıcıların çoğu yer alır. B1 seviyesi, eşik seviyesi (Threshold) olarak adlandırılmakta ve bu seviyedeki birinin etkili şekilde iletişimi sürdürebildiği üzerinde durulmaktadır. B2 ise Üstünlük (Vantage) seviyesidir ve bu seviyede kişi konuştuğu dilde belli bir yetkinliğe ulaşmış kabul edilir. C1 seviyesi, akıcı ve kendiliğinde gelişen iletişime izin veren geniş bir dil varlığını temsil ederken C2 ise son derece başarılı öğrenenlerin konuşmalarını betimlemektedir (CEFR, 2021).

Belirtilen dil seviyelerinin öne çıkan özellikleri ise Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2.

D-AOBM dil seviyelerinin öne çıkan özellikleri (CEFR, 2020, s. 179).

Uzman Kullanıcı	C2	Neredeyse tüm metin tiplerini anlayabilir. Farklı sözlü ve yazılı kaynaklardan gelen bilgileri, savları ve açıklamaları yeniden oluşturarak tutarlı bir sunumda özetleyebilir. Daha karmaşık durumlarda bile daha ince anlam ayrımlarını fark ederek kendini spontane, çok akıcı ve kesin bir şekilde ifade edebilir.
	C1	Çok çeşitli zorlukta, daha uzun metinleri anlayabilir ve örtük anlamın farkına varabilir. İfadeleri çok fazla aramaksızın akıcı ve spontane bir şekilde kendisini ifade edebilir. Sosyal, akademik ve mesleki amaçlar için dili esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Metin düzenleme kalıplarının, bağlayıcıların ve bağdaşıklık öğelerin kontrollü kullandığını göstererek karmaşık konularda açık, iyi yapılandırılmış, ayrıntılı metinler üretebilir.
Bağımsız Kullanıcı	B2	Kendi uzmanlık alanlarındaki teknik tartışmalar dâhil olmak üzere hem somut hem de soyut konulardaki karmaşık metinlerin ana fikirlerini anlayabilir. Her iki tarafı da zorlamadan, hedef dilin kullanıcıları ile mümkün olduğunca düzenli etkileşim kuracak akıcılıkla ve spontane bir biçimde etkileşime girebilir. Çok çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilir ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını vererek güncel bir konu hakkında bir bakış açısını açıklayabilir
	B1	Düzenli olarak işte, okulda, serbest zamanlarında vs. karşılaşılan aşına olduğu meselelerdeki açık standart girdilerin ana noktalarını anlayabilir. Dilin konuşulduğu bir bölgede seyahat ederken ortaya çıkması muhtemel çoğu durumla başa çıkabilir. Aşına olduğu veya kişisel ilgi alanına giren konularda basit, bağlantılı metinler üretebilir. Deneyimleri ve olayları, hayalleri, umutları ve emelleri betimleyebilir ve kısaca görüşler ve planlar için nedenler sunabilir ve açıklamalar yapabilir.
Temel Kullanıcı	A2	Kendisi için en yakın alakalı (ör. çok temel kişisel ve aile bilgileri, alışveriş, yerel coğrafya, istihdam) cümleleri ve sık kullanılan ifadeleri anlayabilir. Aşına olduğu ve rutin konularda basit ve doğrudan doğruya bilgi alışverişini gerektiren basit ve rutin görevlerde iletişim kurabilir. Geçmiş, yakın çevresi ve öncelikli ihtiyaç alanlarındaki meselelerinin boyutlarını basitçe betimleyebilir.
	A1	Somut türden ihtiyaçların karşılanmasına yönelik aşına olduğu günlük ifadeleri ve çok temel öbekleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir ve sorular sorabilir. Nerede yaşadığı, tanıdığı insanlar ve sahip olduğu şeyler gibi kişisel ayrıntılar hakkında sorular sorabilir ve sorulan soruları yanıtlayabilir. Diğer kişinin yavaş ve açık konuşması ve yardım etmeye hazır olması koşuluyla basit bir şekilde etkileşim kurabilir.

D-AOBM'nin özünde eylem odaklı bir yaklaşım vardır ve bu yaklaşım doğrultusunda dili kullanan kişi ya da öğrenici aktif rol oynar. Dil öğretim süreci yalnızca dilsel girdilerin sunulması ile sınırlı değildir. D-AOBM'nin genel yaklaşımı şu şekilde özetlenmektedir:

“Dil öğrenmeyi de içine alan dil kullanımı, kişiler tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsar. Bireyler ve sosyal aktörler olarak bu kişiler çeşitli yetkinlikler (hem genelde hem de iletişimsel dil yetkinlikleri özelinde) geliştirirler. Bu kişiler, görevleri gerçekleştirmek için en uygun görünen stratejileri harekete geçirerek, belirli alanlardaki temalarla ilgili metin üretme ve/veya alımlamaya yönelik dil süreçlerini içeren dil etkinliklerine katılmak amacıyla çeşitli bağlamlarda ve şartlarda ve çeşitli sınırlamalar altında mevcut yetkinliklerine başvururlar. Bu eylemlerin katılımcılar tarafından izlenmesi, yetkinliklerinin pekiştirilmesini veya değiştirilmesini sağlar.” (D-AOBM 2001, Akt. CEFR, 2020, s. 36)

Bu noktada belirtilen iletişimsel dil yetkinlikleri dilsel, toplumbilimsel ve edimsel olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Dilsel yetkinlik alt başlığı ise yine kendi içinde genel dil varlığı, söz varlığı, dil bilgisel doğruluk, sözcük denetimi, sesbilimsel denetim ve yazım denetimi şeklinde altıya ayrılmaktadır. Kelime öğretimi konusu ile ilgili yetkinlikler dilsel yetkinlik kapsamında değerlendirilecektir.

D-AOBM'nin 2001 yılı baskısında diller için sözcük dağarcığı yeterliğini, kelimeler ve dil bilgisi öğelerinden oluşan bir dilin sözcük dağarcığı bilgisiyle bu bilgiyi kullanma yeteneği olarak tanımlamaktadır (CEFR, 2013). Bu tanım kapsamında sözcük dağarcığı içine giren öğeler kalıp cümleler, atasözleri, deyimler, pekiştirme sözcükleri, kalıp ifadeler ve basit sözcüklerdir. Dil bilgisi öğeleri ise zamirler, edatlar ve bağlaçlardır.

D-AOBM'de 2020 yılında tamamlayıcı baskıda, daha önce sözcük dağarcığı olarak belirtilen bölüm, Türkçe çevirisinde söz varlığı olarak ele alınmıştır. D-AOBM'de seviyelere göre söz varlığı özellikleri Tablo 3'te gösterilmektedir:

Tablo 3.

D-AOBM'ye göre seviyelere göre söz varlığı özellikleri (CEFR, 2020, s. 135).

	Söz Varlığı
C2	Deyimsel ifadeler ve gündelik anlatım içeren çok geniş bir sözlük birikimine iyi derecede hâkimdir, anlamın yan anlam düzeylerinin farkındadır.
C1	Dolaylı ifadelerle boşlukların anında üstesinden gelmeye izin veren geniş bir sözcük birikimine iyi bir şekilde hâkimdir, az da olsa ifade ve kaçınma stratejileri arayışı içindedir. Daha az karşılaşılan kelimelerin/işaretlerin bile eş anlamlılarını kullanarak hemen hemen tüm durumlarda birkaç kelime seçeneği arasında seçim yapabilir. Yaygın deyimsel ifadelere ve gündelik anlatıma hâkimdir; kelimeleri/işaretleri oldukça iyi kullanabilir. Kendi uzmanlık alanında ortak olan teknik kelime ve deyimsel ifade genişliğini anlayabilir ve uygun şekilde kullanabilir.
B2	Uzmanlık alanlarını diğer uzmanlarla tartışırken kendi alanının temel teknik terminolojisini anlayabilir ve kullanabilir. Alanıyla bağlantılı meseleler ve çoğu genel konu için iyi bir söz varlığına sahiptir. Sık tekrardan kaçınmak için ifadesini çeşitlendirebilir ancak sözlüksel boşluklar yine de tereddüte ve dolambaçlı ifadelerle neden olabilir. Çoğu bağlamda oldukça sistematik biçimde birçok kelimenin/işaretin uygun eş dizimlerini üretebilir. Uzmanlık gerektiren kelimelerin çoğunu anlayabilir ve kullanabilir ancak bunun dışında uzmanlık gerektiren terminolojisiyle ilgili sorunları vardır.
B1	Aşına olduğu konular ve günlük durumlarla ilgili iyi bir söz varlığına sahiptir. Aile, hobiler ve ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi günlük yaşamıyla ilgili çoğu konuda biraz dolaylı ifadelerle kendini ifade edecek yeterli kelimeye sahiptir.
A2	Aşına olduğu durumları ve konuları içeren rutin günlük işlemleri yürütmek için yeterli kelimeye sahiptir. Temel iletişim ihtiyaçlarının ifadesi için yeterli kelime birikimine sahiptir. Basit hayatta kalma ihtiyaçlarıyla başa çıkmak için yeterli kelimeye sahiptir.
A1	Belirli somut durumlarla ilgili temel kelime/işaret ve öbek birikimine sahiptir.
A1 öncesi	<i>Tanımlayıcı yok.</i>

Tabloya bakıldığında A1 ve A2 seviyesi için daha çok somut kelimeler ya da söz varlığı ögeleri ile tanıdık durumların ifade edilmesinde kullanılan kelimelerin kazanılması beklenirken, B1 seviyesinde tanıdık durumlar için kullanılan kelimelerin iyi bir seviyede olması ve buna ek olarak günlük yaşantı ile ilgili olabilecek kelimelere de hâkim olması istenmektedir. B2 seviyesinde uzmanlık gerektiren konularda kullanılacak söz varlığının gelişmiş olması istenmekte, C1 ve C2 gibi üst düzey seviyelerde soyut söz varlığı ile mecaz içeren deyimler, atasözleri ve yan anlamların da bilinmesi gerekmektedir.

D-AOBM, dili kullanan kişilerin ya da öğrencilerin kelime hazinesinden uygun bir ifade seçme becerisi için sözcük denetimi ölçeğini kullanmaktadır. Bu ölçeğe göre dili kullananların ya da öğrencilerin yetkinliği arttıkça uygun ifade seçme becerisi, eş dizimler ve kelime öbeklerinin çağrışımları neticesinde daha fazla yönlendirilebilmektedir. D-AOBM sözcük denetimini konuların aşinalığı (A1'den B1'e) ve kontrol derecesi (B2'den C2'ye) olmak üzere iki anahtar kavram sunmaktadır. Sözcük denetiminin seviyelere göre özellikleri Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4.

D-AOBM'ye göre seviyelere göre sözcük denetimi özellikleri (CEFR, 2021, s. 136-137).

Sözcük Denetimi	
C2	Kelime birikiminin sürekli olarak doğru ve uygun kullanır.
C1	Daha az yaygın olan kelimeleri deyimsel olarak ve uygun şekilde kullanır. Ara sıra küçük sürçmeler var ancak önemli kelime hataları yok
B2	İletişimi engellemeden bazı karışıklıklar ve yanlış sözcük/işaret seçimi oluşsa bile sözlüksel doğruluk genellikle yüksektir.
B1	Temel kelime birikimini iyi kontrol eder ancak daha karmaşık düşünceleri ifade ederken veya aşina olmadığı konuları ve durumları ele alırken büyük hatalar hâlâ meydana gelir. Aşina olduğu konuları tartışırken çok çeşitli basit kelimeleri uygun şekilde kullanır
A2	Somit, günlük ihtiyaçlarla ilgili dar bir sözcük birikimini kontrol edebilir.
A1	Tanımlayıcı yok.
A1 öncesi	Tanımlayıcı yok.

CEFR 2001 sürümünde sözcük dağarcığı, dilbilgisi, telaffuz ve yazım bilgisinin nasıl geliştirileceği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin konuşma ve yazma metinlerinde kalıplaşmış ifadeler ve kelimelerle karşılaşması, gerekli durumlarda sözlük kullanması, metinlerde yer alan söz varlığı öğelerinin çeşitli etkinlikler ve uygulamalarda kullanılması, kelimelerin görsellerle desteklenmesi, sözcük listesi ezberlenmesi, zihin haritalarının oluşturulması, sözcük yapılarının açıklanması ve gerektiğinde kullanılması ve iki dildeki anlambilimsel yönlerin karşılaştırılması sözcük dağarcığının gelişmesinde etkilidir (CEFR, 2001; CEFR, 2013). Sözcük dağarcığının geliştirilmesinin yanı sıra derste kullanılacak öğretim materyalleri ve test için seçilecek sözcüklerin belirlenmesi noktasında hangi ölçütlerin kullanılacağına dair bilgiler bulunmaktadır.

2.7. Dil öğretiminde teknoloji kullanımı

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte her alanda teknolojinin etkisi artmıştır. Son yıllarda bireyler tek bir tıkla dünyanın her yerine saniyeler içinde erişmeye başlamış, sosyal medya ve dijital uygulamalar sayesinde farklı ülkelerdeki insanlarla iletişim imkânı doğmuştur. Prenksy (2001), dünyadaki hızlı değişimden etkilenenler için dijital yerli ve dijital göçebe kavramlarını kullanmış ve yeni neslin dijital ve teknolojik araçlarla çevrili bir dünya da doğduklarını belirtmiştir. Yine Prensky (2004), dijital göçebelerin eski iletişim araçlarıyla yeni iletişim araçlarını kıyaslarken dijital yerliler teknolojik araçlarla hızla yol aldığını ifade etmektedir. Teknolojinin bu kadar hızlı ilerlediği ve yeni neslin bu kadar çabuk adapte olduğu durumdan eğitim ve öğretim de etkilenmiştir. Günümüzde okullarda, kurslar verilen eğitime zaman zaman teknoloji destekli araçlar ve eğitimler eklenmiş ya da tamamen dijital dünyada eğitim ve öğretim faaliyetleri başlamıştır.

Dil eğitimi de teknolojiden etkilenen alanlardan olmuştur. Özellikle farklı ülkelerde yaşayan insanların teknoloji ve internet ağı desteği ile birbirleriyle iletişim kurabilmesi dil öğrenmenin dijitalleşmesine zemin hazırlamıştır. Bunların yanı sıra sosyal medya araçları ve dijital araçlar da bilgi paylaşımı sağladıklarından dolayı dil öğretiminde yaygınlaşmıştır. Ayrıca dil eğitimi derslerinde de teknoloji destekli araçların ve uygulamaların kullanımı da yaygınlaşmıştır. Geliştirilen birçok dijital uygulama dil öğretiminde karşılığını bulmakta ve kısa zamanda eğitim materyaline dönüşmektedir (Alan ve Biçer, 2020, s. 168).

Eğitim ve öğretimde kullanılan tüm dijital, teknolojik ve internet tabanlı araçlar öğretim sürecinde hem öğretmen ve öğrenciler hem de öğrencilere fayda sağlamaktadır. Bal (2020),

teknoloji kullanımının öğretmenlerin öğretim sürecini zenginleştireceğini, farklı içeriklere uygun öğretim materyali, tasarlama kolaylık sağlayacağını, öğrencilerin motivasyonunu artırmada yardımcı olacağını belirtmekte; öğrenci açısından ise bilgiye hızlı erişim, öz düzenleme ve öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi, zaman ve mekândan bağımsız ulaşılabilir olması noktasında katkı sağladığını ifade etmektedir. Batdı (2021) da teknolojik araçların yabancı dil öğretiminde yaşanan engellerin ortadan kaldırılmasında büyük etkisi olduğunu görüldüğünü belirtmiş ve klasik bir öğretim yerine üç boyutlu görsellerin öğrenme sürecinde kullanılması, dil becerileri kapsamında dinleme ve telaffuz pratiği yapabilmek imkânları sunulması, video ve görsellerle kalıcı öğrenme sağlanabilmesi bu avantajlar sağladığını söylemiştir. Her ne kadar teknolojinin ve dijital araçların faydaları olsa da zaman zaman sınırlılıklarından ve dezavantajlarından da bahsetmek mümkündür. Her öğrencinin dijital ve teknolojik araç gerece sahip olmaması, öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklı teknolojiye karşı olumsuz tutumları ya da klasik ders işleme metoduyla daha kolay öğrenmeleri, konunun ya da dersin teknolojik alt yapıyla işlenmeye elverişli olmaması gibi durumlar olumsuz yönleri olarak sayılabilmektedir.

Avantajları ve tez avantajları ile değerlendirildiğinde günümüzde teknoloji kavramı hayatımızın içinde olduğu kadar eğitim ve öğretim süreçlerinin de içindedir. 21. yüzyıl becerileri içinde sayılan bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve bu kapsamda oluşturulmuş öğrenme ortamları da teknolojinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Değerli becerilere sahip dijital teknolojiyi kullanan bireyler, 21. yüzyılda en güçlü öğrenme kaynaklarıdır (Boholano, 2017 Akt. Çiftçi vd. ,2021, s. 730).

2.8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı

Teknolojinin eğitim alanında kendine yer bulmasıyla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de özellikle son yıllarda teknoloji destekli ve dijital araçların kullanımı yaygınlaşmıştır. Özellikle Türkçenin kullanımının yaygınlaşması, daha fazla Türkçe öğrenen öğrenciye öğretim verebilmek ve farklı coğrafyalarda Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilere ulaşılması noktasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital ve teknolojik araçların kullanımının yaygınlaşması önem taşımaktadır. Göçer ve Moğul (2011), dijitalleşme ve teknoloji kullanımı noktasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, geleneksel yöntemlerin bir kenara bırakılmasını söylemekte ve bunun yerine çağdaş yaklaşımın benimsendiği yöntem ve teknikler ile uygun materyallerle zenginleştirilmiş ve

kültürel unsurlarla desteklenmiş çok uyaranlı öğretim ortamlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılması gerektiğini savunmaktadır. Bal (2020), ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına ihtiyaç duyulmasının gerekçesini ders içeriklerinin esneklik, ulaşılabilirlik ve tekrarlanabilirlik gibi özelliklere sahip olması dolayısıyla amaca hizmet etmesi olarak göstermektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan bazı teknolojik ve dijital araçları web 2.0 ve web 3.0 araçları, mobil uygulamalar ve internet siteleri olmak üzere temel başlıklarda toplamak mümkündür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan araçların büyük kısmı web 2.0 ve web 3.0 araçlarıdır. Web 2.0 ve Web 3.0 kavramları, internetin gelişim sürecine göre isimlendirilmektedir. Web 1.0 internetin ilk yıllarda kullanılan şeklidir. Çok fazla girdinin olmadığı bu dönemde internet üzerinden bilgiye erişim dokümanlar ile olmakta, bilgiyi alan kişi etkileşime girmemektedir. Tek yönlü bilgi edinme yıllar içinde evrilmiş ve web 2.0 ortaya çıkmıştır. İlk defa Tim O'Reilly tarafından 2004'te bir konferansta kullanılan web 2.0 terimi, ilk kuşak web araçlarından farklı özelliklere sahip araçları tanımlamada kullanılmaktadır (Horzum, 2010, s.605). Web 2.0 ortamlarını web 1.0 ortamlarından ayıran en önemli fark, web ortamının dokümanların yüklenip yalnızca bilgi almak amacıyla kullanılan bir yer olmasından çıkıp bilginin üretildiği bilgi alışverişinin sağlandığı ve sosyalleşmenin olduğu bir ortama evrilmesidir. Bu yeni web ortamlarında, bireyler bilgiyi pasif olarak kullanan ya da bilgiye erişebilen kullanıcı olmaktan çıkıp aktif olarak bilgiyi üreten ve paylaşan rolüne geçmekte ve hiçbir programlama bilgisine sahip olmasalar dahi kolaylıkla istedikleri ortamı oluşturabilmektedir (Yükseltürk ve Top, 2020, s. 556). Web 2.0 araçları eğitimde son yıllarsa sıklıkla kullanılmaktadır. Dersin her aşamasında kullanılabilen web 2.0 araçları öğrencileri ilgisini çekmesini ve eğlenerek bilgi sahibi olmasını sağlamanın yanı sıra, öğretmene de katılımlı bir ders planlama imkânı sunmaktadır. Web 2.0 araçlarının kullanıldığı bir sınıfta öğrenciler, dinleyici olmaktan çıkıp sınıf içindeki üretim sürecine dâhil olmakta ve öğrenci değerlendirmeleri sadece yazılı ve sözlü değerlendirmeler şeklinde değil aynı zamanda ürünler üzerinden de yapılabilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Web 2.0 araçları dil öğretiminde de sıklıkla kullanılmaktadır. Yazma ve konuşma gibi öğrencilerin anlatmaya yönelik dil becerilerini ölçmenin yanı sıra kelime öğretimi ve öğrenilenlerin tekrarı noktasında da çeşitli araçlar kullanılmaktadır. Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi noktasında web 2.0 araçlarından yararlanmak önemlidir. Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini desteklemek ve geliştirmek adına bloglar, dijital hikâye yazma programları, wikiler

kullanılabilmektedir. Kelime öğretiminde çeşitli kelime oyunlarının yer aldığı araçlar ve öğrencilerin seviyeleri hakkında bilgi edinmek için kısa sınavlar yapılmak istendiğinde mini quiz araçları da kullanılabilmektedir.

Web 2.0 ortamlarının ardında web 3.0 ortamları da son yıllarda kullanılmaya başlanmıştır. Web 3.0, Web 2.0'ın kullanımlarını aşacak bir forma kademeli olarak geliştiği ve Web 3.0'ın, sosyal medyanın sunduğu özelliklerin ve araçların çok ötesine geçen özelliklerin ve araçların tanıtılmasıyla, insanların internetteki algısını ve etkileşimini değiştireceği düşünülmektedir (Çukurbaşı, vd., 2022, s.11). Web 3.0, aslında internet üzerindeki bilgilerin anlamlandırılmasına dayalı bir ortamdır. İnternette yer alan veriler üzerinden değerlendirme ve yorum yapılabilen ve ihtiyaçlara yönelik gelişim sağlanabilmektedir. Özellikle artırılmış gerçeklik araçlarının birçoğu Web 3.0 ortamlarında tasarlanmaktadır. Artırılmış gerçeklik temelde gerçek dünyada bulunan ortama, bilgisayarlar tarafından üretilen ses, görüntü, video animasyon gibi verilerin aktarılması ile oluşturulan yeni bir ortamdır. Yani gerçek ortam ile sanal ortamın bütünleştirildiği bir ortam söz konusudur. Zenginleştirilmiş bu yeni ortam sayesinde gerçek hayata fiziksel olarak yerleştirilmesi mümkün olmayan nesne ve olgular, artırılmış gerçeklikte sanal olarak algılanabilir hale gelir (Bingöl, 2018, s. 46). Karadayı Taşkiran vd. (2015) Artırılmış gerçeklik teknolojisinin öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini savunmakta ve artırılmış gerçekliğin “öğrenenlere dil becerilerini ve alanlarını etkileşimli bir şekilde gerçek dünya bağlamında sunup anlamlı öğrenme deneyimi sağlamak için kullanılabilecek bir teknoloji” (s.423) olduğunu ifade etmektedir. Artırılmış gerçeklik uygulama ve araçlarını kullanmak için bu uygulamalar uygun gözlük, kulaklık, sensör gibi donanımlara da ihtiyaç duyulabilmektedir. Artırılmış gerçeklik uygulamaları web 2.0 ve web 3.0 ile birlikte öğretimde kullanılan etkili araçlara dönüşmektedir. Artırılmış gerçeklik ortamları eğitimde genellikle zenginleştirilmiş kitaplarda ve eğitim uygulamalarında kullanılmaktadır. Özellikle kitaplarda iki boyutlu olan resimleri veya kavramları üç boyutlu hale getirerek bilgilerin daha hızlı ve etkili öğrenilmesine katkıda bulunabilmektedir. Eğitimde artırılmış gerçeklik araçları temel bilimler, tıp, mühendislik, havacılık mimarlık gibi görselliğin ve modellemenin ön planda olduğu alanlarda kullanıldığı gibi müze ve tarihî mekânların da görselleştirilmesinde kullanılmaktadır (Özarslan, 2020). Ayrıca fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, coğrafya, matematik gibi derslerde kullanılan artırılmış gerçeklik araçları zaman zaman dil eğitiminde de kullanılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde artırılmış gerçeklik araçları kullanılarak yapılan çalışmalarda (Akçayır ve Akçayır, 2016; Büyükuygur, 2018; Çınar, 2017; Pozharina, 2019) ve yabancı dil olarak

Türkçe öğretiminde artırılmış gerçeklik araçlarıyla yapılan çalışmalarda (Kanal, 2020) bu araçların olumlu katkılar yaptıkları saptanmıştır.

Üç boyutlu araçlar, yapay zekâ özellikleri, anlamsal veri ortamı gibi noktalar web 3.0 araçlarının belirgin özellikleridir ve bu tür araçlar önümüzdeki yıllarda daha fazla kullanılacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yardımcı olan internet siteleri de teknoloji kullanımına dâhil edilebilmektedir. Özellikle son yıllarda uzaktan öğretimin ve açık öğretimin yaygınlaşması neticesinde internet siteleri de öğretim için cazip duruma gelmiştir. İnternet siteleri aracılığı ile ders materyallerine erişim sağlanmakta, bireylerin öğrenmek istedikleri alana göre oluşturulmuş sitelerden bilgi edinilmekte ve zaman zaman bu siteler üzerinde oyun ve etkinlikler ile öğretim gerçekleştirilmektedir. Yabancı dil öğrenme özelinde de internet sitelerinin kişilere kolaylık sağladığı bir gerçektir. Bazı internet sitelerinin web tarayıcılarının yanı sıra mobil erişim ve uygulama (aplikasyon) olarak kullanımı da mevcuttur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda oluşturulmuş internet siteleri de bulunmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü (YEE) tarafından oluşturulan ve birçok etkinliği bünyesinde bulunduran “Türkçe Öğretim Portalı” (WEB, 1) ve yine Yunus Emre Enstitüsü tarafından oluşturulan “Türkçenin Sesi Radyosu” (WEB, 2); Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı desteği ile adımları atılmış e-öğrenme platformu “3 Dakikada Türkçe” (WEB, 3); Anadolu Üniversitesi tarafından hayata geçirilen ve belli temalarda ve A1-A2-B1-B2-C1-C2 seviyeleri için oluşturulan eğitim içerikleri içeren ANA-DİL Türkçe (WEB, 4), Yaşar Üniversitesi tarafından hayata geçirilmiş ve Türkiye’ye eğitim ve seyahat için gelmek isteyenlere, Türkiye ile işbirliği yapmak isteyenlere -ücretsiz olarak- temel seviyede Türkçe öğrenme imkânı sunan ve Temel düzeyde ders içeriklerinin bulunduğu “Türkçe Öğreniyorum” (WEB, 5) siteleri bu bağlamda oluşturulan ve Türkçe öğretmeyi amaçlayan internet sitelerine örnek olarak gösterilebilir.

Mobil uygulamalar da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmaktadır. Mobil uygulamalar, akıllı telefonlarda yer alan ve uygulamaların indirilmesine olanak veren dükkânlar (store) üzerinde edinilmektedir. Bu uygulamalar tüm dil becerilerine hitap edebileceği gibi özelde kelime öğretimi, yazma, konuşma ve okuma uygulaması, quiz uygulaması da olabilmektedir. Çoğu uygulama dünyanın her yerinden erişilebildiği için sosyal ortam sağlamakta ve farklı kültürden aynı amaç için bir araya gelen insanlara eğlenceli bir öğrenme ortamı da sunmaktadır. Duolingo, Busuu, Memrise, Mondly Learn gibi uygulamalar farklı ülkelerden katılımcılar ile bir araya gelerek zaman zaman yarışarak

dil öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda bu uygulamalarda yer alan etkinlikler bazen görsel destek ve kültürel ipucu da sağlamakta böylelikle öğrenmeyi pekiştirmeyi hedeflemektedir.

2.8.1. Yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde teknoloji kullanımı

Dil öğretiminde kullanılan teknoloji destekli araçlar, mobil uygulamalar ve internet siteleri, dil öğrenmek isteyen bireylerin, öğrenmeye ihtiyaç duydukları alana göre seçim yapabileceği şekillerde farklılaşmaktadır. Yazma becerisinin gelişimde ya da konuşma becerisinin gelişimde farklı teknolojik araca ya da uygulamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Kelime öğretimi noktasında da yalnızca kelime öğretimi yapan uygulamalar, araçlar ve siteler olduğu gibi birkaç becerinin aynı anda geliştirilmesini sağlayanlar da bulunmaktadır. Bu başlık altında yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde en sık kullanılan araçlara ve uygulamalara yer verilecektir.

Kelime öğretiminde en sık kullanılan araçlar web 2.0 araçlarıdır. Günümüzde kelime etkinliği tasarlayabileceğimiz bazı web 2.0 araçlarının yanı sıra kelime öğretimine yönelik olmasa da kelime öğretimi için de kullanılabilecek araçlar bulunmaktadır. Kelime öğretimi amacıyla kullanılan Wordwall, içerisinde çeşitli şekillerde kelime testlerinin yer aldığı oyun tabanlı bir web 2.0 araçtır. Wordwall birçok dille birlikte Türkçeyi de desteklemektedir. Bu uygulama ile etkinlik türüne göre öğretilmek istenen kelimeleri yerleştirip kolayca kelime testi hazırlanmaktadır. Öğretmen tarafından oluşturulan test sınıf içinde uygulanabilir.

Bilgi kartlarına içeriklerin eklenmesiyle oluşturulan Quizlet, kelime öğretiminde tercih edilen araçlardan biridir. Bu uygulamada öğretmen bilgi kartlarına giriş yapabileceği gibi öğrenciler de kendileri çalışmak istediklerinde oluşturdukları kartları kullanabilmektedir. Öğretmenler isterse oluşturdukları etkinlikleri sınıf içinde de paylaşabilmektedir. Öğretmen bir tarafa istediği kelime veya cümleyi; diğer tarafa ise onun karşılığı olan kelime, cümle veya resmi ekleyip bilgi kartı listesini hazırlayıp kaydettikten sonra Quizlet bu içerikleri çeşitli etkinlik ve oyunlaştırma unsurlarına dönüştürmektedir (Sarıgül, 2021, s. 67).

Kelime öğretimi için kullanılan bir diğer uygulama ise LearningApps adlı uygulamadır. Eğitim ve öğretimi etkileşimli öğeler yardımıyla desteklemek için yapılmış Web 2.0 uygulaması olan LearningApps, içeriğindeki öğelere yeni içerikler ekleyerek, kullanıcılar tarafından yeni öğe oluşturularak ya da öğeler yeniden şekillendirilerek kullanılan bir

uygulamadır (WEB, 6). Bu uygulama çevrim içi olarak kullanılmaktadır ve Türkçe dil desteği vardır. Farklı bir etkinlik tasarlamak istendiğinde ise kaydolarak sisteme giriş yapıp etkinlik tasarlanabilir. LearningApss içinde bulunan eşleştirme, sıralama, bulmaca, boşluk doldurma, kelime avı gibi farklı etkinlik türü yardımıyla istenilen etkinlikler oluşturulabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime avı, atasözü ve deyimleri anlamlarıyla eşleştirme gibi etkinliklerde kullanılmaktadır.

Wordmint, kelime etkinliklerinde kullanmak için bulmaca oluşturulabilecek bir web 2.0 aracıdır. Araç içinde bulunan beş farklı bulmaca ile kelime öğretimi yapılmaktadır. Diğer kullanıcıların oluşturduğu bulmacaları da kullanmak mümkündür.

Kelime bulutları yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek bir diğer web 2.0 aracıdır. Kelime bulutu araçlarından biri olan Wordle, metin içinde kullanım sıklığına göre kelimeleri ön plana çıkarır. Kelime bulutu araçlarının içinde öncü olarak nitelendirilebilecek olan Wordle, renkli ve farklı yazı tiplerini içermekte ve en sık kullanılan kelimeleri boyut, renk ve biçim yönüyle diğerlerinden farklı görünmesini sağlamaktadır (Demirdöven, vd., 2019). Benzer şekilde kelime bulutu oluşturulabilecek araçlar arasında WordClouds, WordArt, WordItOut da kullanılmaktadır.

Kelime öğretimi için zaman zaman sosyal ağlar da kullanılmaktadır. Facebook üzerinden oluşturulan gruplarda ve sayfalarda kelime öğretimi yapılabilmekte ve diğer kullanıcılar ile etkileşim içinde kelime öğrenilmektedir. Benzer şekilde Twitter üzerinden de kelime öğretim etkinlikleri yapılabilir. Kullanıcıların ilgi alanına ya da mesleki alanına hitap eden hesapları takip etmesi ve bu hesaplarda yazılan terimleri öğrenmesi de kelime öğretimine örnek olacaktır.

Tüm web 2.0 araçları ve sosyal ağların yanı sıra podcastler, vikiler, bloglar ve kavram haritası araçlarıyla zaman zaman kelime öğretimi yapılabilmektedir. Duolingo, Memrise, Busuu gibi dil öğretim siteleri ve uygulamaları da uygulamanın küçük bir kısmında kelime öğretimine olanak sağlamaktadır ancak tamamen kelime öğretimi üzerine programlanmamışlardır.

Genelde yabancı dilde kelime öğretimi özelde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında bakıldığında genellikle web 2.0 araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu araçlardan ise tam anlamıyla kelime öğretimi işlevi olan araç sayısı azdır. Kelime öğretimi yapılan araçların ise neredeyse tamamı diğer dillerde de kelime öğretimi yapmakta

Türkçenin öğretimi üzerine özel bir araç olmamaktadır. Kelime öğretimi etkinliklerinin Türkçeye özel olarak geliştirilmesi alandaki eksikliğin giderilmesinde katkı sağlayacaktır.

2.9. Konu ile ilgili yapılmış araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde dil öğretiminde teknoloji destekli uygulamalar, internet siteleri ya da programların kullanıldığı araştırmaların yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimi, söz varlığı ve yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiş ve ilgili araştırmalar kısaca açıklanmıştır.

2.9.1. Teknolojik ve dijital materyallerle kelime öğretimi üzerine yapılmış çalışmalar

Türegün Çoban ve Adıgüzel (2022), yedinci sınıf İngilizce dersi uzaktan eğitimle kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrenci akademik başarısına ve İngilizce dersine yönelik tutuma etkisini amacıyla bir çalışma yapmış ve çalışmayı ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirmişleridir. Araştırmaya 24 ortaokul öğrencisi ve deney grubunda Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubuna başarı testi, ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, Ortaokul İngilizce Dersi Tutum Ölçeği deney grubu öğrencilerinin tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ve deney grubu öğrencilerinin tutumlarına da olumlu katkısı olmuştur.

Akyıldız (2022), “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev temelli dil öğretim yöntemine göre yapılandırılan web 2.0 araçlarıyla kelime öğretimi” başlıklı yüksek lisans tezinde A1 ve A2 seviyesindeki Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere kelime öğretimi amacıyla web 2.0 araçları görev temelli dil öğretim yönteminin uygulanabilirliğine bakmıştır. Bu doğrultuda Web 2.0 araçlarından Powtoon, Word Wall, Quizizz, Microsoft Word, Pixton, LearningApps, Vyond, Pictrama, Wooclap, Wordmint, Renderforest, Paint, Artsteps araçları görev temelli dil öğretim yöntemiyle kelime öğretim etkinlikleri için kullanılmıştır ve bu uygulamalar yardımıyla etkinlikler geliştirilmiştir.

Güner Özer’in (2022), “Yabancı uyruklu ilköğrencilerinin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirilmesi”

başlıklı doktora tezinin amacı A1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda A1 düzeyi Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinde sorun yaşayan 10 yabancı uyruklu ilkokul öğrencisiyle çalışılmış ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerini eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirmek amacıyla altı eylem döngüsü gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleriyle, A1 düzeyi okuma-anlama ve yazma becerilerinde sorun yaşayan 10 öğrencinin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır.

“Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisi” başlıklı çalışmada Yaşar Sağlık (2022), Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamış ve bu doğrultuda ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenli bir çalışma planlamıştır. Deney grubu ile on haftalık uygulama yapılmış ve Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş çevrimiçi kelime etkinlikleri yapılırken, veri toplama aracı olarak öğrencilerin kelime bilgi düzeylerini belirlemek için Kelime Bilgisi Başarı Testi, okuduklarını anlama düzeylerini belirlemek için Hikâye Edici Metni Anlama Testi ve Bilgi Verici Metni Anlama Testi (BVMAT) kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime öğretiminin öğrencilerin kelime hazinesi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şenol Ebren (2022), “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital materyal destekli özgün doküman kullanımının başarı ve tutuma etkisi” başlıklı doktora tezinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital materyal destekli özgün doküman kullanımının öğrencilerin temel dil becerilerine ve Türkçeye yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Türkçe öğrenmek amacıyla TÖMER’de eğitim alan B1 ve B2 seviyesindeki toplam 45 öğrenci ile çalışmış ve 23 öğrencinin deney, 22 öğrencinin ise kontrol grubunu oluşturduğu çalışma 8 hafta sürmüştür. Çalışma sonucunda dijital materyal destekli özgün (otantik) dokümanların kullanıldığı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirerek akademik başarılarını ve Türkçeye yönelik tutumlarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmış, ayrıca sürece ve uygulamaya dair görüşlerinin olumlu yönde olduğu da nitel ve nicel verilerle belirlenmiştir.

“Plotagon” adlı Web 2.0 aracı kullanılarak yapılan kelime öğretiminin öğrencilerin kelime bilgisine, Web 2.0 araçlarına olan tutumlarına ve sınıf iklimine etkisinin incelendiği Tekin (2021) tarafında hazırlanan doktora tez çalışmasında, 53 İngilizce öğrenen İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencisiyle çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplu çalışılan araştırma, karma yöntem ile şekillenmiştir. Deney grubuna web 2.0 aracı ile kelime öğretimi yapılmış, kontrol grubuna ise Marzano’nun altı basamaklı kelime öğretme yöntemi kullanılarak ders anlatılmıştır. Araştırma sonunda, Web 2.0 aracı destekli kelime öğretiminin öğrencilerin kelime bilgilerini arttırdığı, kalıcılığı, Web 2.0 araçlarına olan tutumlarını ve sınıf iklimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

“Yabancılar Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi sürecinin etkinlik kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi” isimli çalışmada Sayır (2020), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretiminin öğrencilerin kelime bilgisinin gelişimine etkisinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri ile Türkçe öğrenme sürecine ve dil becerilerine yaptığı katkının belirlenmesi amaçlamış ve kelime öğretimi sürecinin etkinlik kuramı çerçevesinde değerlendirmiştir. Bu amaç doğrultusunda TÖMER’lerde öğrenim gören B1 öğrencileriyle ve burada eğitim veren öğretim görevlileriyle çalışmıştır. Deney ve kontrol gruplu çalışılan ve karma yöntem kullanılan çalışmada deney ve kontrol gruplarının ön test-son test ve deney grubuna uygulanan kalıcılık testi sonuçları analiz edilmiş ve sonucunda kelime bilgisinin gelişimi açısından elde edilen bulguların deney grubu öğrencilerine olumlu katkı sağladığı saptanmış ve deney grupları öğrencileriyle öğretmenlere uygulanan görüşme formlarından elde edilen bulgulara göre de uygulamanın öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, yabancı dil kaygılarını azalttığı, kelime dağarcığını geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Akdoğan (2020), dijital hikâye anlatım yönteminin İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin kelime dağarcığı ve okuma becerileri gelişimine olan etkisini incelemek ve uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen planlamıştır. Deney ve kontrol grupları için başarı testi ve deney grubu için görüşme soruları kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda dijital hikâye anlatım yöntemi uygulanan grubun diğer gruptaki öğrencilere göre kelime dağarcığı başarıları, okuma becerileri başarıları ve toplam başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Arslan (2020), Quizlet uygulamasının özel amaçlar için İngilizce öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişimleri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır ve

bu amaç doğrultusunda deney grubu katılımcıları ile Quizlet kullanarak kelime öğretimi yapmıştır. Grupların ön test ve son test puanları karşılaştırılmış ve Quizlet kullanımının deney grubu öğrencilerinin kelime öğrenimi üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeler neticesinde Quizlet hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bağatur (2019) amacı web-tabanlı corpus (WTC) öğretiminin öğrenen özerkliğine, e-öğrenmeye hazırbulunuşluğa, kelime öğrenme strateji kullanımına ve kelime dağarcığı gelişimine etkisini incelemek olan çalışmada İngiliz Dili Eğitimi öğrencileri ile çalışmıştır. Çalışma deney ve kontrol grubu olarak yürütülmüş ve çalışmada veri toplama aracı olarak öğrenen özerkliği, e-öğrenmeye hazırbulunuşluk, kelime öğrenme stratejileri kullanımı ve kelime dağarcığı araçları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Batıbay (2019), “Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Dersinde Motivasyona ve Başarıya Etkisi: Kahoot Örneği” başlıklı tez çalışmada Web 2.0 araçlarından Kahoot’un Türkçe dersinde başarıya ve motivasyona etkisini incelemeyi amaçlamış ve bu amaç doğrultusunda 7. Sınıf öğrencileri ile ön test-son test kontrol grubu deneysel desenin kullanıldığı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Deney grubu öğrencileri ile Kahoot destekli etkinliklerle ders işlenmiş, kontrol grubunda ise ders kitabındaki etkinliklere bağlı kalınarak öğretim yapılmıştır. Uygulama sonunda elde edilen sonuçlara göre Kahoot destekli etkinliklerle işlenen Türkçe dersinde motivasyon yüksek çıkmıştır ancak Türkçe dersi başarısına ilişkin bir fark bulunamamıştır.

Bozali (2019), “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde/öğreniminde kelime kazanımına ilişkin oyun içerikli materyal geliştirme örneği: B1 düzeyi” adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde/öğreniminde kullanılabilecek B1 seviyesi için kelime kazanımına ilişkin oyun içerikli materyaller geliştirmeyi amaçlamış ve bu amaç doğrultusunda B1 seviyesindeki kitaplarda ortak olarak yer alan “Eğitim, Boş zaman / Eğlence ve İş dünyası” konuları ele alarak etkinlikler planlamıştır. Etkinlikler planlanırken kelime seçimi alanda kullanılan dört kaynaktan da konuya uygun olabilecek şekilde seçilmiş, oyunlar ise var olan kaynak oyun materyallerinden ve etkinliklerinden alınmıştır. İçerik ise dersin amacını destekleyici şekilde tasarlanmaya çalışılmıştır.

Göker (2019) araştırmasında Türkçenin öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarından 3 Dakikada Türkçe web sitesinin kullanılabilirliğini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak Sakarya Üniversitesi TÖMER’de öğrenim görmekte olan A1 seviyesindeki 33

öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Deney kontrol gruplu yürütülen çalışma sonunda kullanıcı algısına dayalı olarak değerlendirilen 3 Dakikada Türkçe web sitesinin ‘yüksek’ düzeyde kullanılabilir olduğu sonucuna, 3 Dakikada Türkçe’nin, kullanıcıların akademik başarıları üzerinde etkili olduğuna ve kullanıcıların edindikleri bilgilerin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

MOODLE öğretim yönetim sisteminde hazırlanmış Türkçe sözcük öğretimi etkinliklerinin sözcük öğretimine olan etkisinin incelendiği çalışmada Karagöz (2019), C1 seviyesini tamamlamış 13 öğrenci ile çalışmıştır. Deney ve kontrol gruplu çalışmada deney grubu öğrencilerine MOODLE uygulaması kapsamında sözlük, sınav, etkinlikler ve metinler sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda deney grubundaki ilerlemenin kontrol grubuna göre daha anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kahoot! uygulamasının Türkçe öğrenen yabancıların söz varlıklarına olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada Tıraşoğlu (2019), Akdeniz Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören B1 ve B2 kurlarındaki öğrencilerle çalışmıştır. 16 deney grubu 15 kontrol grubu öğrencisi ile yürütülen çalışmada nicel veriler için ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir model kullanılırken nitel verileri için de yarı yapılandırılmış bireysel görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kazanım düzeyi açısından Kahoot! uygulamasının söz varlığı ve bu varlığın gelişimi üzerinde olumlu bir etki yaptığı belirlenmiş ancak bu etki anlamlı olmamıştır. Sonuçta uygulamanın söz varlığı puanlarını artırmada etkili olamadığı tespit edilmiştir.

Çınar ve Arı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Quizlet uygulamasının kelime öğrenme becerileri ve İngilizce dersine yönelik tutum üzerindeki etkilerini araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak çalışma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile desenlenmiş ve deney ve kontrol grubu toplam 71 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Veriler toplanırken İngilizce Dil Tutum Ölçeği ve Kelime Testi kullanılmış, gruplar ile dört haftada toplam sekiz ders işlenmiştir. Araştırmanın sonunda deney grubunun kelime dağarcığı son testi ve kalıcılık testi puanları kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek çıkmış, kalıcılık testi deney grubunda son teste göre anlamlı bir artış gösterirken, kontrol grubunda anlamlı bir düşüş bulunmuştur. İngilizce dersine yönelik olumlu tutum deney grubunda anlamlı bir artış göstermiş fakat kontrol grubunda anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Baş ve Yıldırım (2018), çalışmalarında Web 2.0 tabanlı teknolojilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dahil edilmesinin öğrencilerin motivasyon ve yaratıcılığını nasıl

etkilediğini belirlemeyi amaçlamışlardır ve bu amaç doğrultusunda TÖMER’de eğitim gören 10 B1 öğrencisi ile çalışma yapmışlardır. 6 saat ders içi 4 saat ise ders dışı olacak şekilde toplamda üç hafta Voki, Pixton ve Padlet web 2.0 araçlarıyla çalışma gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın sonunda hem öğrenciler hem de öğretmenler ile görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Çalışmanın sonunda Kullanılan web 2.0 araçlarının öğrencilerin motivasyonlarını geliştirdiği, yaratıcılıklarına katkı sağladığı, dil öğretmenlerine esnek imkanlar sunduğu ancak bu araçların amaçlı ve ara ara kullanılmasının daha iyi olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Genç-Ersoy (2017), “Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkökul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi” adlı doktora tezinde Türkçe dersinde oyunlaştırma yoluyla gerçekleştirilen sözcük öğretiminin ilkökul öğrencilerinin söz varlığının gelişimine ve sözcük öğrenmeye yönelik motivasyonlarına olan etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda veri toplama araçları geliştirilmiş ve veri toplama araçlarının ve uygulamanın alt yapısının geliştirilmesini izleyen süreçte çalışma grubu katılımcılarıyla 68 ders saati deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir. Aynı zaman diliminde kontrol grubu ise öğretici merkezli ve oyunlaştırma etkinliklerinden bağımsız sözcük öğretimi almıştır. Araştırma verileri nitel ve nicel bir dizi yaklaşım uygulanarak çözümlenmiş ve sonuçlar kuramsal temellere dayanarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları oyunlaştırma yoluyla sözcük öğretimi ve öğretici merkezli sözcük öğretimi gruplarının sözcük öğrenme başarısı ve motivasyonuna ilişkin ön test son test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermiştir.

Gülcü (2015), çalışmasında yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretiminin etkililiğini araştırmış ve bu araçlara yönelik öğrenci görüşlerine yer vermiştir. Araştırmada kullanılan materyaller yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde kullanılmak için geliştirilen internet temelli kelime öğretim materyalleri, kısa mesajlar ve çoklu ortam mesajlarıdır. Deney ve kontrol grubu olarak planlanan çalışma, 48 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerine geliştirilen materyaller yanında kelime başarı testi uygulanmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile de nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonunda mobil destekli grubun puanlarında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmış ve öğrencilerin mobil destekli kelime öğretiminden memnun oldukları, mobil öğrenmeye yönelik olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sülükçü (2011), Bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi ile düz anlatım yönteminin yabancı dil öğretimi öğrencilerinin akademik başarısına etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir

araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma 34 öğrenci ile deney kontrol gruplu yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği başarı testlerinin yanı sıra öğrenci görüşleri ve gözlem raporları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, bilgisayar destekli materyal ile düz anlatım yoluyla işlenen yabancı dil olarak Türkçe dersi arasında öğrencilerin akademik başarılarını arttırma konusunda anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Cho'nun (2021) çalışmasının amacı, Koreli ortaokul öğrencilerinin Quizlet dil öğrenme yazılımını kullanarak kelime dağarcığı geliştirmeye ilişkin algılarını ve kelime testi puanlarının belirlemektir. Bu amaçla 520 İngilizce öğrenen Koreli ortaokul öğrencisi deney ve kontrol gruplarına ayrılmış ve deney grubuna Quizlet destekli eğitim verilmiş diğer gruba ise geleneksel eğitim verilmiştir. Quizlet ve geleneksel gruptaki kelime kazanımlarını ölçmek için bir ön ve son test uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda Quizlet grubunun kelime testi puanlarında geleneksel gruptan daha iyi performans gösterdiğini görülmüştür. Öğrencilerin Quizlet hakkındaki algılarını incelemek için deney grubuna Quizlet'in etkililiği, öz değerlendirme, öğrenci özerkliği ve motivasyonu ile ilgili kapalı uçlu 5 puanlık likert ölçeği ve açık uçlu sorulardan oluşan 21 maddelik bir anket uygulanmıştır. Öğrencilerin anketlere verdiği yanıtlar, hedef kelimeleri öğrenme konusunda Quizlet'e yönelik olumlu algılara sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmenlerin Quizlet hakkındaki algılarını belirlemek için araştırmaya katılan beş öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Tüm öğretmenler Quizlet'in öğrenme etkisini olumlu değerlendirmiş ve eğitim açısından önemli bulmuşlardır.

Namaziandost, Alekasir, Dehkordi ve Tilwani (2021), Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilere İngilizce kelimeleri öğretmek için bilgisayar destekli Rosetta Stone uygulamasının ve mobil destekli Rosetta Stone uygulamasının kullanım potansiyelini araştırmayı amaçlamıştır. Mevcut çalışma, özel bir İngilizce dil enstitüsünde yaşları 15 ile 25 arasında değişen 60 İranlı öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, teknolojik tabanlı gruplar (bilgisayar destekli grup ve mobil destekli grup) ve teknoloji entegrasyonu olmayan grup olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Teknoloji tabanlı gruplar, mobil ve kişisel bilgisayarları üzerinden Rosetta Stone uygulamaları ile kelime öğrenmiş, teknoloji entegrasyonu olmayan grup, öğretmen odaklı platform aracılığıyla kelime öğrenmiştir. Çalışmanın sonuçları, teknolojik temelli grupların teknoloji entegrasyonu olmayan gruptan önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini göstermiştir. Ayrıca, bilgisayar destekli öğrenme grubunun kelime bilgisi açısından gelişiminin, hem mobil destekli öğrenme grubu

ve hem de teknoloji entegrasyonu olmayan öğrenme grubundan daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

Bowles (2020), çalışmasında dijital, mobil bir kelime öğrenme aracı ve cihazı kullanımının, Körfez Arap öğrencilerinin kelime bilgisi ve öz düzenleme kapasitesi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Aracın öğrencilerin öz düzenleme kapasitelerine nasıl aracılık ettiğini ve farklı cihazların bu konuda herhangi bir etkisinin olup olmadığını, hem öz-bildirimli, çevrimiçi bir anket aracı hem de zengin, niteliksel veri toplamayı amaçlayan ikili derinlemesine görüşmeler aracılığıyla incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin alıcı kelime bilgilerinin arttığını, ancak teknoloji yoluyla öz-düzenlemeli kelime öğrenimi kapasitelerinde herhangi bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca cihazlar açısından birçok öğrenci, akıllı telefonlarındaki mobil uygulama yerine dijital aracın web tabanlı sürümünü dizüstü bilgisayarlarında kullanmayı tercih etmiştir. Öğrenciler tarafından dizüstü bilgisayar, öz düzenlemeye dayalı kelime öğretiminde ciddi bir öğrenme aracı olarak görülürken, akıllı telefon ağırlıklı olarak sosyal medyaya erişim için bir iletişim ve eğlence cihazı olarak görülmüştür.

İngilizce ve Almanca dillerinin öğretilmesinde Web 2.0 aracı podcastlerin kullanımını ve podcast kullanımının katılımcıların dinleme becerilerinin önemli ölçüde geliştirilmesi üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, Stefancik ve Stradiotová (2020) İngilizce eğitimi alan 218 katılımcı ve Almanca eğitimi alan 196 katılımcı ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Deney ve kontrol gruplu deneysel desenlenen çalışmada, katılımcılar rastgele deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney, kış döneminin 13 haftasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda sınıflarda geleneksel eğitim süreçlerine destek olarak kullanılan podcastlerin öğrencilerin dinleme becerilerini önemli ölçüde geliştirmelerine yardımcı olabileceği sonucuna varılmıştır.

Morley (2019), “Comparison of Vocabulary Learning Strategies: Will the Use of Technology Based Vocabulary Learning Strategies Result in Better Vocabulary Retention than Traditional Vocabulary Learning Strategies?” isimli tezinde teknoloji destekli kelime öğretiminin geleneksel kelime öğretimine göre sözcük dağarcığına katkısını incelemiştir. Çalışma altı hafta sürmüş ve iki ünitadaki kelimeler kullanılmıştır. Öğrencilere ön test yapılmış iki hafta boyunca farklı kelime öğrenme stratejileri uygulanmış ve ardından bir son test ile sonuçlandırılmıştır. Öğrencilerin bir grubunda teknolojiye dayalı öğrenme stratejileri kullanılmış diğer grupta teknolojiye dayalı olmayan stratejiler kullanılmıştır. Öğrencilerden ayrıca farklı kelime stratejilerinin kullanımına ilişkin görüş alınmıştır. Bulgular, teknoloji ve

teknoloji temelli olmayan stratejiler arasında sonuçlarda önemli bir fark göstermese de anket ve gözlemlerin sonuçları öğrencilerin günlük kelime alıştırmalarının yararlı olduğunu düşündüklerini ve sınıf ortamında daha etkili olan belirli stratejileri önerdiğini göstermiştir.

2018 yılında Onomo'nun "Impact of Strategic Technology-Based Vocabulary Instruction on Students Living in Poverty" isimli tez çalışmasında dezavantajlı öğrencilerin söz varlığını teknoloji tabanlı araçlarla geliştirme amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda dört hafta yaz okulunda çalışma yapılmış ve bu çalışmanın sonucunda teknoloji destekli kelime öğretiminin dezavantajlı öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Love (2018) yılında yapmış olduğu "Promoting Vocabulary Knowledge in Inclusive Science Classrooms: Comparison of Instructional Methods" isimli doktora tezinde kapsayıcı fen sınıflarında öğrencilere akademik kelime bilgisi öğretmek için tasarlanmış öğretmen liderliğindeki ve teknoloji tabanlı öğretim müdahalelerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada verilen kelime öğretimi, öğretmen liderliğindeki öğretim (TLI) veya kişiselleştirilmiş mobil öğretim (PMI) tarafından yapılmış ve belirli sorgulama ödevlerinde kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerden sürece yönelik anket ve görüş toplanmıştır. Çalışma sonucunda iki grup arasında belirgin fark olmasa da teknoloji tabanlı eğitimin kelime öğrenmeye katkı sağladığı düşünülmüştür.

Makoe, ve Shandu (2018), amacı İngilizce kelime öğretimi ve öğrenimini geliştirmeyi amaçlayan mobil tabanlı bir uygulama tasarlamak ve uygulamak olan çalışmalarında VocUp adlı kelime öğrenme mobil uygulamasını geliştirmeye çalışmışlardır. Tasarım tabanlı araştırma yöntemini kullanan bu çalışma, VocUp adlı kelime öğrenme mobil uygulamasını geliştirmek için atılan adımların haritası çıkarılmış ve VocUp'ın mimarisi, kullanıcı ara yüzü ve özellikleri açıklanmıştır.

Pede (2017), "The Effects of the Online Game Kahoot on Science Vocabulary Acquisition" isimli yüksek lisans tezinde bir ortaokuldaki kaynaştırma fen bilimleri sınıfında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin fen bilgisi kelime edinimi üzerindeki çevrimiçi oyun Kahoot'un etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, kelime kazanımı haftalık kelime değerlendirmeleri açısından ölçülmüştür. Bu çalışmaya üçü erkek, üçü kız olmak üzere altı ortaokul öğrencisi katılmıştır. ABAB evreli tek denekli desen kullanılmıştır. Sonuçlar, Kahoot haftada iki kez oynandığında tüm öğrencilerin kelime değerlendirme puanlarını artırdığını göstermektedir. Kahoot kullanımı aynı zamanda öğrenci odaklanmasını ve görev davranışını artırmıştır. Öğrenci memnuniyeti anketinin sonuçları, öğrencilerin Kahoot oynamaktan keyif aldıklarını ve kullanımını kolay bulduklarını göstermiştir.

Liu, Lan, ve Ho (2014) yaptıkları araştırmada Web tabanlı işbirliğinin yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğrenenler arasındaki sözcük dağarcığı geliştirmeleri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada web tabanlı bir araç olan Google Docs kullanılmış ve bunun yanı sıra öz düzenlemeye yönelik kelime stratejisi kullanımı ve web tabanlı iş birliği algılarının (SRvsWBC) ölçülmesi de amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda toplamda 210 lisans öğrencisi bu çalışmaya gerçekleştirilmiş ve kelime ön/son testleri ve öz düzenlemeye yönelik kelime stratejisi kullanımı ve web tabanlı iş birliği algıları da ölçülmüştür. Çalışmanın bulguları, web tabanlı araç kullanan öğrencilerde iş birliğinin bilgi gelişimini etkilediğini ortaya koymuştur.

Gorjian (2012), web tabanlı dil öğretimi ve geleneksel dil öğretimi yaklaşımların İranlı yabancı dil öğrenenlerin kelime dağarcığı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasını 300 katılımcı ile gerçekleştirmiştir. Katılımcılar deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış ve ardından her iki gruba da ön test uygulanmıştır. Hem deney hem kontrol grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından CNN web sitesinden seçilen on iki açıklayıcı metin ile çalışma yapılmıştır. Deney grubu kontrol grubundan farklı olarak web tabanlı bir araç kullanmıştır. Bu araç metin, grafik, video ve ses biçimindeki sözcükler için çeşitli açıklamalar veya ek açıklamalar içeren açıklayıcı bir İngilizce metin okumasını sağlamaktadır. Her iki grupta da toplamda 12 metin ile çalışılmış ve uygulama sonunda son test ve kalıcılık testi de uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda web tabanlı dil öğrenimi yaklaşımının, kısa vadede kelime dağarcığının kalıcılığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ancak kalıcılık testi sonucunda etkisinin ortadan kalktığı saptanmıştır.

Alanda yapılan çalışmaların birçoğu internet destekli, web tabanlı ya da web 2.0 araçları kullanılarak yapılan kelime öğretiminin genellikle etkili olduğunu saptamıştır. Bu çalışmalardan da gördüğümüz kadarıyla web destekli araçlar günümüz teknolojisinin içinde doğan yeni neslin daha çok ilgisini çekmekte ve yabancı bir dil öğrenirken etkili olabilmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında dikkat çeken bir diğer nokta ise araştırmacıların çoğunlukla hazır olarak kullanılabilen web 2.0 araçlarını tercih etmeleridir. Bu araştırmada ise araştırmacı tarafından geliştirilen bir teknoloji destekli kelime öğretimi aracı kullanılmış ve etkililiği araştırılmıştır. Bu sebeple bu araştırmanın özgün değere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu anlamda alanyazında sık rastlanmayan bir çalışma olduğunu söylenebilir.

2.9.2. Söz varlığı ve kelime öğretimi ile ilgili yapılmış çalışmalar

Eroğlu (2022), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler yönelik hazırlanan Akademik Türkçe ders kitaplarındaki söz varlıkları ve Akademik Türkçe dersine devam eden öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlıklarının tespiti amaçlamış ve bu amaç doğrultusunda Akademik Türkçe için hazırlanan dokuz kitabı incelemiştir. Aynı zamanda TÖMER’de eğitim gören 125 öğrenci ile de yazılı anlatım çalışması yapılmış ve öğrencilerin yazılı anlatımlarda kullandıkları kelimeler belirlenmiştir. Çalışma sonunda akademik Türkçe ders kitaplarındaki kelimelerin birbiri ile uyumlu olmadığı ve öğrencilerin yazılı anlatımda kullanıp kitaplarda olmayan sözcüklerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Bilgin (2020), “Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının söz varlığı açısından değerlendirilmesi: Yunus Emre Enstitüsü Çocuk Hikâyeleri Dizisi örneği (A1-A2)” isimli yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarındaki deyim, atasözü, ilişki sözler, ikileme, ünlem ve özel isimlerden oluşan söz varlığını; hikâye kitaplarında yer alan kelimelerin kullanım sıklığını ve yaygınlığını karşılaştırmalı olarak ortaya koymak amacıyla 14 hikâye kitabını incelemiştir. Çalışma sonucunda kelime sıklığı ve söz varlığı unsurları bakımından A1 ve A2 seviyesi hikâye kitaplarında farklılıklar olduğu, A1 seviyesindeki hikâye kitaplarının kelime kullanımı, ilişki söz, özel isim ve ünlem bakımından A2 seviyesi hikâye kitaplarına göre daha zengin olduğu belirlenmiştir.

Serin (2017), “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması” isimli doktora tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim setlerinin ders ve çalışma kitaplarına ait söz varlığı unsurlarının tespit edilmesi ve elde edilen söz varlığıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sahip olduğu söz varlığının karşılaştırılması yoluyla; kullanılan öğretim materyallerinin öğrencilerin söz varlığının zenginleşmesinde ve öğrencilerin kullanım boyutuna aktarmasında ne derece etkili olduğunu ortaya koymak amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırmaya hizmet edecek şekilde doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri öğrencilerin yazılı anlatımları, ders kitapları ve çalışma kitapları olmak üzere üç ayrı kaynaktan elde edilmiştir. Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’nin A1, A2 ve B1 seviyelerinde hazırlanan ders kitapları ve çalışma kitaplarındaki söz varlığını belirlemek amacıyla metinler ve alıştırmalar kullanılmıştır. Sıklıkları belirlenen sözcük ve sözcük

grupları Yunus Emre Enstitüsü'nün yurt dışı temsilciliklerin okuyan uluslararası öğrencilere yazılı anlatım çalışması yaptırılmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin kullandığı ve kitaplarda ortak olarak kullanılan sözcüklerin toplam sözcük açısından A1 seviyesinde %69,97, A2 seviyesinde %75,85, B1 seviyesinde %78,05'lik bir dilimi oluşturduğu tespit edilmiştir.

Göçen (2016), “Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı” isimli doktora tezi çalışmasında yabancılar için Türkçe ders kitaplarında ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında yer alan söz varlığı öğelerini incelemek amacıyla ders kitaplarına ve öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik iki çalışma yapmıştır. Yapılan çalışma sonucunda incelenen toplam 15 yabancılar için Türkçe ders kitabı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen toplam 500 öğrencinin yazılı anlatımları bir bütün olarak değerlendirilip karşılaştırıldığında en sık kullanılan 0-2000 sözcüğün yüksek oranda benzer olduğu; öğrencilerin yazılı anlatımlarında ihtiyaç duydukları sözcüklerin de yüksek oranda ders kitaplarında bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Ateş'in (2016) “Yabancılar Türkçe öğretiminde Gass'ın ikinci dil edinimi modeli'nin söz varlığını geliştirmeye etkisi” isimli doktora tezinde öğrencilerin metinlerde geçen yeni kelimeleri, hiyerarşik söz varlığı etkinliklerini yaparak mı yoksa kitapta yer alan etkinlikleri yaparak mı daha iyi öğreneceğini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına belirlenmiş 133 hedef sözcük/söz öbeğini öğretmiş ve ölçme aracı olarak ön test, son test ve kalıcılık testi olarak Kelime Bilgisi Ölçeği uygulamıştır. Araştırmanın nitel kısmına ait veriler öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınan görüşler doğrultusunda yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda grupların hedef söz varlığına ilişkin toplam son test puanlarının ortalamaları arasındaki fark deney grubunun lehine anlamlı bulunmuş, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre hedef söz varlığına başarı olarak ön teste geride başladıkları belirlenmiştir.

Yukarıda yer alan araştırmalar incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında, akademik kitaplarda ve çeşitli hikâye kitaplarında yer alan söz varlığının belirlenmesine ve kitaplardaki söz varlığı ile öğrencilerin sahip olduğu söz varlığının özellikle yazma becerisi ile belirlenmesine yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Söz varlığı çalışmaları yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hangi kelimelerin öğretileceği ya da hangi kelimelerin daha kolay ya da zor öğrenildiğini göstermesi bakımından önemlidir. Bu çalışmada da öğrencilere öğretilmesi planlanan

kelimeler, B1 seviyesi için kullanılan çeşitli ders kitaplarında yer alan söz varlığı tespit edilerek belirlenmiştir.

2.9.3. Yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon ile ilgili yapılmış çalışmalar

Özbek (2022), “Uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma halkası tekniğinin dil öğrenme motivasyonuna etkisi” başlıklı tezinde Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki 60 öğrenci ile çalışılmış, deney grubu öğrencileriyle konuşma halkası tekniği ile ders işlenmiş ve motivasyonlarına bakılmıştır. Motivasyon ölçeği uygulanan deney grubu öğrencilerinin, ölçeğin içsel motivasyon alt boyutu dışında, motivasyonlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen konuşma halkası uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenme motivasyonunu kısmen olumlu etkilese de genel anlamda çok büyük bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Türker ve Çelik (2022), Suriyeli yetişkin mültecilerin Türkçe öğrenme nedenlerini belirlemek ve motivasyonun Türkçe dil başarısı üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında Suriyeli mültecilerin Türkçe öğrenmelerinin temel sebeplerinin profesyonel kariyer, akademik kariyer, hayatta kalma ihtiyaçları ve sosyal uyum olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiş ve mültecilerin genellikle araçsal olarak motive oldukları ortaya çıkmıştır. Türkçe öğrenme nedenlerine göre Suriyeli yetişkin mültecilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmazken, sonuçlar motivasyonun Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenme yeterliliğini arttırmada büyük rol oynadığını ortaya koymuştur

Yağmur (2021), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Motivasyon Durumları” başlıklı çalışmada Türkiye’de öğrenim gören 103 uluslararası öğrenci ile çalışmış ve bu öğrencilerin motivasyon durumlarını geldikleri ülke, yaş ve dil seviyelerine göre incelemiştir. Çalışmanın sonucunda içsel ve kültürel alt boyutlarda anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen araçsal boyutta, İranlı öğrencilerin motivasyonu yüksek olarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaya katılanların ülkelerine, yaşlarına ve dil seviyelerine göre kültürel motivasyon puan ortalamaları düşük çıkmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonun ölçek genelinde tüm değişkenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

Mete ve Batıbay (2019), “Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Eğitiminde Motivasyona Etkisi: Kahoot Örneği” başlıklı çalışmalarında Web 2.0 araçlarından Kahoot’un Türkçe dersinde motivasyona etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaca yönelik olarak 52 7. Sınıf öğrencisi ile ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Deney grubu öğrencileri ile Kahoot destekli etkinliklerle ders işlenmiş, kontrol grubunda ise ders kitabındaki etkinliklere bağlı kalınarak öğretim yapılmıştır. Uygulama sonunda elde edilen sonuçlara göre Kahoot destekli etkinliklerle işlenen Türkçe dersinde motivasyon yüksek çıkmıştır.

Lisansüstü uluslararası öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon durumlarını ortaya koymak olan tez araştırmasında Mohamed (2019), lisansüstü öğrenim gören 60 uluslararası öğrenci ile çalışmış ve karma bir desenle araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda uluslararası öğrencilerin hem araçsal hem de bütünleşik olarak motive oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca araçsal motivasyonlarının bütünleştirici motivasyondan az da olsa daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Biçer (2016), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin kendi motivasyon durumlarına ilişkin görüşlerinin alınması ve sınıf içinde görülen motivasyonla ilgili davranışların gözlemlenmesi amaçladığı çalışmada, uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenirken kendini motive etme yöntemleri, motivasyonlarını artıran ve azaltan etkinlikler belirlenmiş ayrıca öğrencilerin sınıf içindeki davranışları gözlemlenmiştir. Yabancı uyruklu 15 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda, öğrencilerin kendine özgü motive etme yöntemleri kullandıkları, eğlenceli etkinliklerle motive oldukları, tekrar yapılan ve birbirine benzeyen etkinliklerin onların motivasyonunu düşürdüğü ve sınıf içinde motivasyonun önemli oranda okutmanlar bağlı olarak gerçekleştiği tespit edilmiştir.

İbili (2015), Yunanistan’da bir üniversitede yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin Türk diline, Türkçe öğrenmeye, Türk insanına, dil öğrenmeye, ebeveynlerinin Türkçe öğrenmelerine karşı tutumlarının içsel ve dışsal motivasyonlarını belirlemeyi amaçlamış ve bu amaç doğrultusunda öğrencilerin yaş ve cinsiyete göre motivasyonlarında değişip olmadığını tespit etmek istemiştir. 145 öğrenci ile yürütülen çalışmada öğrencilere motivasyon tutum ve içsel-dışsal motivasyon anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin üst düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz ve Buzlukluoğlu Arslan (2014), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşadıkları motivasyon sorunları ve kaynaklarının belirlemek amacıyla çalışma

yapmışlardır. Bu amaca yönelik 111 öğrenciye anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin en önemli motivasyon kaynağının içsel motivasyon olduğu ortaya çıkmıştır.

Acat ve Demiral (2002), “Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları” başlıklı çalışmalarında, yabancı dil öğrenenlerin yaşadıkları motivasyon problemleri ile bireyleri yabancı dil öğrenmeye motive eden etmenlerin ne olduğunu belirlemeye çalışmış, ayrıca bunların bireylerin cinsiyet ve eğitim durumlarına göre nasıl farklılaştığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Eskişehir’de hizmet veren bir yabancı dil eğitim merkezinde eğitimine devam eden öğrenciler ile çalışılmış ve araştırmacılar tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin en önemli motivasyon kaynağının iş bulabilmek olduğu ortaya çıkmış, içsel faktörlere dayalı motivasyon kaynaklarına ait puanlar düşük kalmıştır. Sınıf içinde öğretmenlerin motivasyon kaynağı olması ve sınıf içi etkinliklerin de motivasyon üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilerin motivasyonları yükselten ve düşüren etmenlerin belirlendiği; belli bir yöntem, teknik ya da aracın motivasyonu ne yönde etkilediği; motivasyon türlerine göre araştırmaların yapıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonları belirlenmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümü içinde araştırmanın yöntemi, araştırmanın modeli, veri toplama araçları, çalışma grubu ve verilerin analizi ile araştırmanın etik boyutu ve araştırmacının çalışmadaki rolü ilgili bilgiler verilecektir.

3.1 Araştırmanın yöntemi

Bu çalışmada teknoloji destekli araç geliştirmek ve bu araçla gerçekleştirilen kelime öğretiminin, Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kelime öğrenme başarısına ve Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak teknoloji destekli bir araç tasarlanması ve geliştirilmesi de planlanmıştır. Bu doğrultuda amaca en iyi hizmet edecek olan karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Creswell (2017a) karma yöntem araştırmalarını, araştırmanın problemini anlamak için hem nitel hem de nicel verilerin toplandığı ve bu iki ayrı yöntemle toplanan verilerin birbirini bütünleştirici şekilde kullanılarak sonuca varılması olarak tanımlamaktadır. Hesse-Biber (2010) yine benzer şekilde karma yöntem araştırmalarını tanımlamakta ve karma yöntemler kullanan araştırmacıların, belirli bir soruyu veya bir dizi soruyu yanıtlamak için hem nicel hem de nitel verileri kullanan bir araştırma tasarımı kullandıklarını belirtmektedir. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) ise araştırmacının nicel ve nitel araştırma tekniklerini, yöntemlerini, yaklaşımlarını, kavramlarını veya dilini tek bir çalışmada karıştırdığı veya birleştirdiği araştırma sınıfı olarak tanım yapmışlardır. Tanımların ortak noktası, karma yöntem araştırmalarda hem nitel hem de nicel yöntemlerin kullanılmasıdır. Diğer araştırma yöntemlerine göre nispeten daha yeni olarak kabul edilen karma yöntem araştırmalarında yalnızca nitel ya da yalnızca nicel yöntem ile elde edilemeyen verilere ulaşmak kolaylaşmakta ve bu iki yöntemde eksik kalan noktalar karma araştırma yöntemi ile giderilmektedir. Karma araştırma yönteminin bir diğer önemli noktası ise güvenilirlik kısmında sağladığı faydadır. “Araştırma sonucunda farklı yöntemlerle desteklenmiş güçlü delillere ulaşma olanağı sunan karma araştırma, tek bir yöntemin kullanılmasında ortaya

çıkacak zayıflığı gidermenin yanında sayısal ve sözel unsurları bir araya toplayıp bulguları anlamlı duruma getirmekte; böylece resmin bir bütün olarak görülmesine olanak tanımaktadır” (Gültekin vd., 2020, s. 318).

Creswell ve Plano Clark’a (2015) göre bilimsel araştırmalarda dört farklı paradigma/dünya görüşü bulunmaktadır. Bu dünya görüşleri post-pozitivist, yapılandırmacı, katılımcı ve pragmatik dünya görüşleridir. Creswell ve Plano Clark (2015) nicel araştırmaların dünya görüşünün post-pozitivist olduğunu, nitel araştırmaların yapılandırmacı ve katılımcı dünya görüşü olduğunu savunurken karma araştırma yöntemlerinin dünya görüşünü ise pragmatik olarak ifade etmektedirler. Teddlie ve Tashakkori (2020) ise karma araştırma yöntemlerinin pragmatik görüşün yanı sıra dönüştürücü görüşün de etkili olduğunu belirtir. Ayrıca pragmatistlerin hem nitel hem de nicel yöntemin her ikisinin de faydalı olduğuna inandıklarını ifade etmektedirler. Yine Teddlie ve Tashakkori’ye (2020) göre pragmatik düşünenler, yöntemlerden nicel ya da nitelden herhangi birini yahut her ikini de seçme durumunun araştırmaların sorusuna ve araştırma döngüsüne göre değişeceğini söylemektedirler.

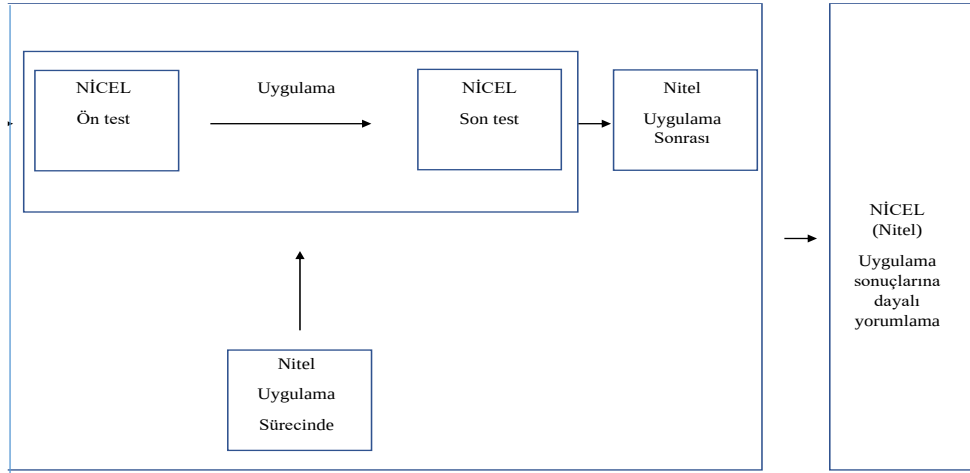
Karma yöntem araştırmaları hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarını ve veri analizini içerdiği için iyi hazırlandığı sürece güçlü bir yöntemdir. Christensen vd. (2015), karma yöntem araştırmalarının güçlü yönlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Birden fazla kanıt kaynağı sağlayabilir,
- Bir bulgunun alternatif açıklamalarını azaltabilir,
- Tek bir çalışmada birden çok geçerlilik türü sağlamaya yardımcı olabilir,
- Bir olgunun farklı yönlerini açıklayabilir,
- Daha eksiksiz, daha derin, daha karmaşık ve daha kapsamlı açıklamalar sağlayabilir,
- Hem emik bir bakış açısı (yani, içeriden birinin bakış açısı) hem de etik bir bakış açısı (yani, objektif dışarıdan birinin bakış açısı) sağlayabilir,
- Daha sonraki testler için aracı mekanizmaları ve düzenleyici faktörleri belirleyebilir,
- Teoriyi pratiğe bağlamaya yardımcı olabilir (yani genelden özele),
- Başka bir yöntemi sistematik olarak dâhil ederek bir yöntemin zayıflıklarını telafi edebilir,
- Daha güçlü çıkarımlar sağlayabilir,

- Tamamen nicel araştırmalarda gözden kaçırılabilir öznel anlamı aydınlatılabilir
- Bir çalışmanın uygulanmasını kontrol etmek için kullanılabilir (katılımcılar için anlamı dâhil),
- Ölçüm aletlerinin çalışmasını ve anlamını kontrol etmek için kullanılabilir,
- Aynı çalışmada zengin, ayrıntılı, öznel veriler ve nesnel nicel veriler sağlayabilir,
- Teori/hipotez testi araştırmasına keşfedici bir boyut ekleyebilir (veya tam tersi). (s. 383).

Karma araştırma içinde her araştırmanın doğasına uygun fark desenler bulunmaktadır. Başlıca karma araştırma desenlerini Creswell ve Plano Clark (2015) yakınsayan paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, dönüştürücü desen, çok aşamalı desen ve iç içe desen olarak ayırmaktadır. Yakınsayan paralel desende nitel ve nicel veriler araştırmacı tarafından aynı anda toplanır ancak veriler ayrı analiz edilir. Açıklayıcı desen ise birinci aşamada nicel verilerin toplandığı ve ikinci aşamanın bu verilere göre planlandığı karma araştırma desendir ve araştırmanın daha iyi açıklanması için nitel verilere başvurulur. Açıklayıcı sıralı desenin tersten yürütülmüş şekli ise keşfedici sıralı desen olarak açıklanabilir. Dönüştürücü desen, dört temel deseni aşan ve kuram odaklı bir yaklaşımın kullanılması gerektiği durumlarda kullanılan desendir. Çok aşamalı desen yine dört temel karma araştırma desenin ötesinde sıralı ve eş zamanlı aşamaların bir program içinde belli bir süre birleştirilmesidir. İç içe desen ise nicel bir çalışmanın içine nitel verilerin eklendiği ya da nitel çalışmanın içine nitel verilerin eklendiği ve bir yöntemin daha baskın olduğu desendir.

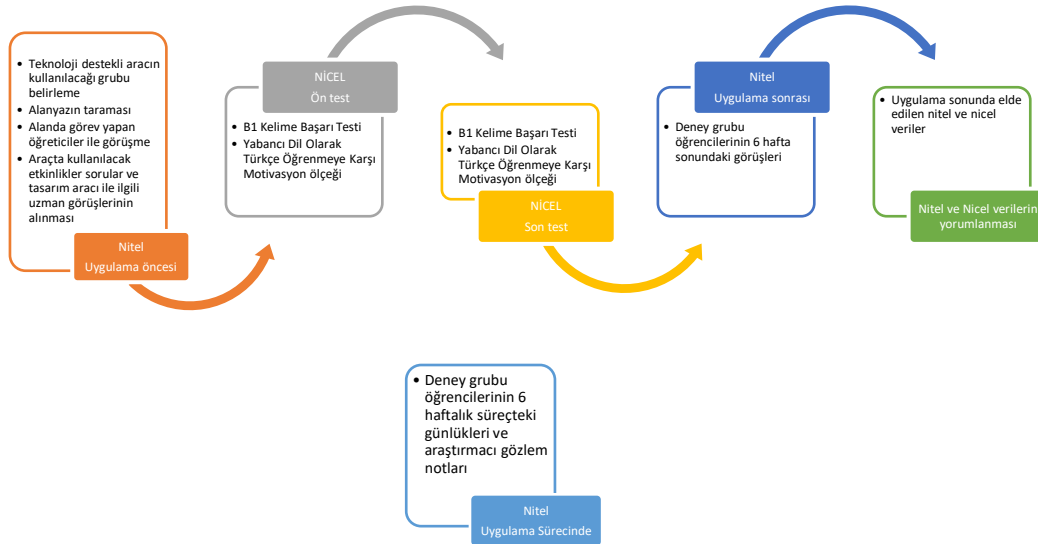
Bu araştırmada, karma araştırma yöntemi desenlerinden gömülü (iç içe) desen kullanılmıştır. “Gömülü desenler araştırmacının hem nicel hem de nitel verileri geleneksel bir nicel veya nitel tasarım içinde toplayıp analiz etmesiyle oluşmaktadır” (Creswell ve Plano Clark, 2011, s.71). “İlk olarak Caracelli ve Greene (1997) tarafından tanımlanan gömülü desen, bir baskın yöntemle sahipken diğer veri setinin ikincil ya da destekleyici rol oynamasına dayanır” (Doyle vd.2009, s. 181). Gömülü desenler içinde nitel verilerin yanında nicel verilerin gömülü olduğu modeller olduğu gibi nicel verilerin yanında nitel verilerin gömülü olduğu desenler de bulunmaktadır. Gömülü desenlerin içinde en sık kullanılan gömülü deneysel desendir ve deneysel bir tasarıma gömülü nitel verilere sahip olan araştırmalar olarak tanımlanır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Gömülü deneysel desene ait şema Şekil 2’deki gibidir:



Şekil 2. Gömülü deneysel desen şeması (Creswell ve Plano Clark, 2007, s. 68).

Bu çalışmada nicel verilerden elde edilecek sonuçların ağırlığının yanı sıra uygulama aracı geliştirilirken ve uygulama aşaması ile sonrasında nicel verileri kuvvetlendirmek adına nitel veriler de kullanıldığından gömülü deneysel desen çalışmanın desenini oluşturmuştur.

Gömülü deneysel desen ile şekillendirilen araştırmanın uygulama şeması Şekil 3'te yer almaktadır:



Şekil 3. Gömülü deneysel desene göre oluşturulmuş araştırma modeli

3.2. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli araçların kullanımının kelime öğrenme başarısına ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon üzerine etkisinin incelenmesi nicel; teknoloji destekli aracın kullanılarak yürütülen eğitim süreci esnasında ve sonunda uygulamaya ilişkin görüş kısımları ise nitel paradigma ile planlanmıştır.

3.2.1. Nicel paradigmaya dayalı desen

Araştırmanın nicel boyutu deneysel desende planlanmıştır. Deneysel araştırmalar, özel bir işlemin sonuç üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeye çalışır ve araştırmacı bu kapsamda bir gruba işlemi uygularken diğer grubu bu işlemin dışında tutarak her iki grubun başarı puanlarını değerlendirerek sonuca varmaya çalışır (Creswell, 2017b). Araştırmada deneysel desenin türlerinden yarı-deneysel işe koşulmuştur. “Yarı deneysel desen, deneysel bir prosedürün uygulandığı ancak tüm yabancı değişkenlerin kontrol edilmediği bir araştırma tasarımıdır” (Christensen, vd., 2015, s. 290). Çalışma ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel olarak planlanmıştır. Çoğunlukla eğitim araştırmalarında, araştırmacıların rastgele seçim yapmaları ve katılımcıların kontrol ve deney gruplarına rastgele atanması mümkün olmamaktadır ve bu durumda gerçek bir deneysel tasarıma yakın yarı deneysel tasarım kullanılır (Cohen vd., 2021). Eğitimde sık kullanılan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin şablonu şu şekildedir:



Şekil 4. Ön test- son test yarı deneysel desen (Cohen vd., 2021, s.407).

Çalışmanın nicel boyutu ise şu şekilde yapılandırılmıştır:

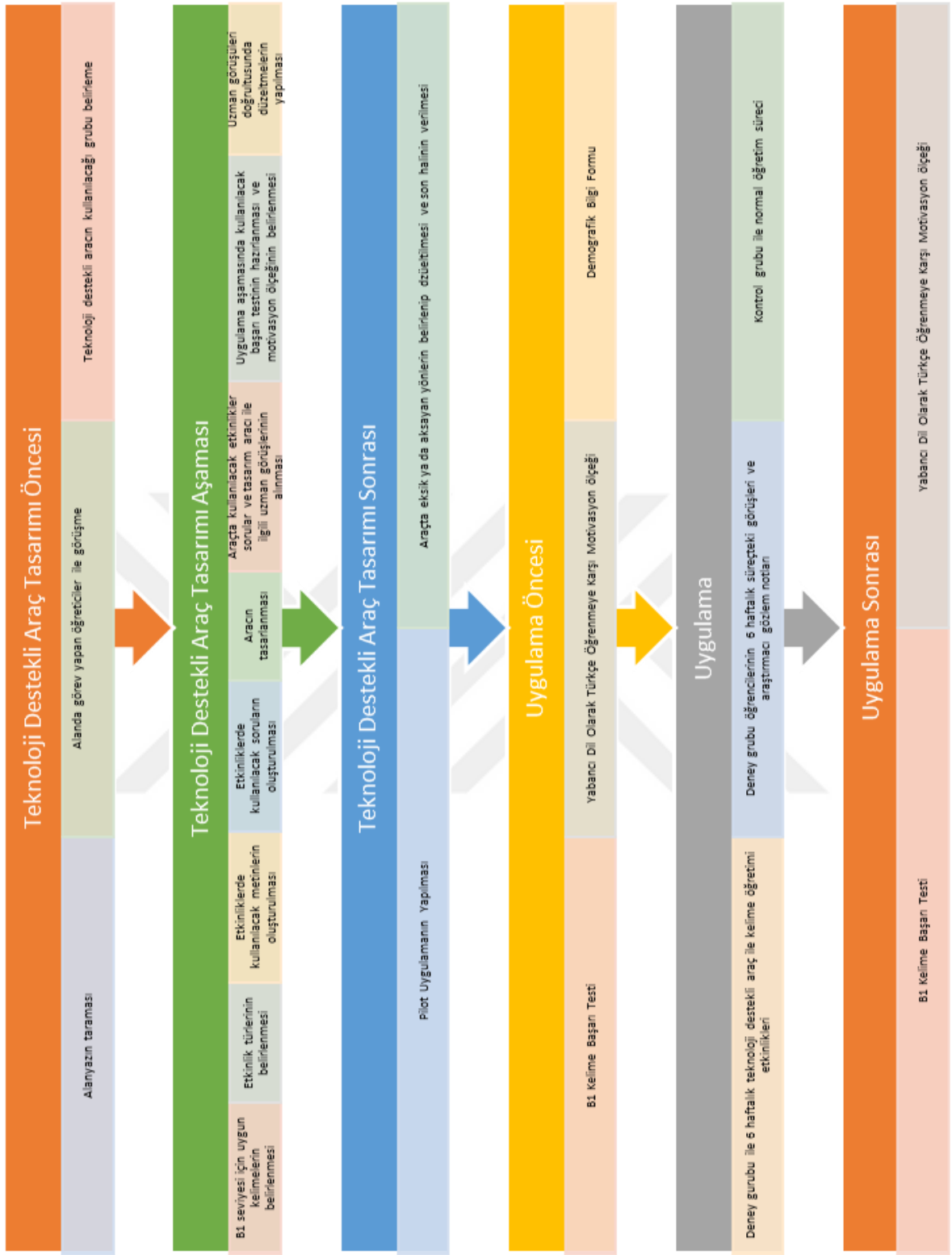
Tablo 5.

Çalışmanın nicel boyutu

Gruplar	Deney	Kontrol
Katılımcı Sayısı	20	20
Ön test	O1 B1 Kelime Başarı Testi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği Demografik Bilgi Formu	O3 B1 Kelime Başarı Testi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği Demografik Bilgi Formu
Uygulama	Teknoloji destekli araç ile destekli kelime öğretim etkinlikleri	X
Son test	O2 B1 Kelime Başarı Testi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği	O4 B1 Kelime Başarı Testi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği

3.2.2. Nitel paradigmaya dayalı desen

Araştırmanın nitel boyutu durum çalışması ile planlanmıştır. Durum çalışmasını Akar (2016, s.146), “araştırmacıya, ilgili şahıslara, karar vericilere ya da kurumlara, bir durumla ilgili olarak ayrıntılı bilgi edinmede, bazen de kuramın doğruluğunu ve bağlama göre etkinliğini açıklama amaçlı kullanılan araştırma yaklaşımı” olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılan gruptaki öğrencilerin hem araç hem de süreç hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine yönelik durum çalışması tercih edilmiştir.



Şekil 5. Araştırma süreci

3.3. Çalışma grubu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli araçların kullanımının kelime öğrenme başarısı ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretim merkezinde Türkçe öğrenen 40 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Veriler toplanırken deney grubu 22 kontrol grubu ise 24 kişi iken, uygulama sonunda veri kayıpları, hatalı veriler ve eğitimi bırakıp ülkesine dönen öğrenciler olduğu için deney grubundan 2, kontrol grubundan ise 4 öğrenci araştırmaya dâhil edilmemiştir. Çalışma grubunu belirlemede seçkisiz olmayan (tesadüfi olmayan) örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. “Tesadüfi olmayan örnekleme daha çok nicel araştırmaların başlangıcındaki ön araştırmalar başvurulan yöntemlerden biridir” (Tutar ve Erdem, 2022, s.256). “Amaçlı örnekleme ise, belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir” (Büyüköztürk vd., 2015, s. 90). Patton (2014) amaçlı örnekleme on beş ayrı alt başlığa ayırmaktadır. Bu çalışmada da Patton (2014)’un amaçlı örneklem sınıflandırmasında yer alan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada örnekleme ölçütü öğrencilerin “Türkçe öğrenmek amacıyla Türkçe öğretimi ve araştırma merkezlerine kayıtlı B1 seviyesindeki öğrenciler” olmalıdır. Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı aynı Türkçe öğretim merkezinde öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin 20’si deney 20’si ise kontrol grubudur ve katılımcıların tamamı uygulama öncesinde B1 kuruna başlamış öğrencilerdir. Ayrıca öğrenciler, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından desteklenen öğrencilerdir. Öğrencilerin B1 kuruna devam edenlerden seçilmesinin sebebi ise kelime öğretim etkinliğinin bu seviyede daha anlamlı olmasıdır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne (CEFR, 2021) göre B1 seviyesindeki öğrencilerin söz varlığı “Aşına olduğu konular ve günlük durumlarla ilgili iyi bir söz varlığına sahiptir. Aile, hobiler ve ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi günlük yaşamıyla ilgili çoğu konuda biraz dolaylı ifadelerle kendini ifade edecek yeterli kelimeye sahiptir.” (2021, s. 135) şeklinde açıklanmıştır. Bu noktadan hareketle bir üst seviye için yeterli kelimeye sahip olabilmesi ve soyut kavramlara geçişin hızlanması için B1 seviyesinde kelime hazinesini geliştirmek önemlidir.

Deney ve kontrol grubuna dâhil edilecek katılımcılar aynı kurumda eğitim gören öğrenciler olduğu için kurumun yaptığı kur atlama sınavı katılımcıların seçiminde kullanılmıştır. Kur

atlama sınavı sonucunda B1 seviyesinde olan 40 öğrenci deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın nitel verileri ise sadece deney grubu öğrencilerinden toplanmıştır.

Deney ve kontrol grubu atamaları yapılırken öncelikle grupların kelime başarı testinde aldıkları puanlar, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği puanları, sınıflarda yapılan gözlemlerin sonuçları ve demografik bilgi formu verilerine göre atama yapılmıştır. Tablo 6’da uygulamaya dâhil edilen grupların kelime başarı testi ön test puanları yer almaktadır:

Tablo 6.

Uygulamaya dâhil edilecek grupların kelime başarı testine ait ön test U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	U	p
1. Grup	20	22.10	442.00	-.867	168	.386
2. Grup	20	18.90	378.00			
Toplam	40					

Not: Testten alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan ise 60’tır.

Tablo 6 incelendiğinde birinci grup öğrencilerinin kelime başarı testinin ön testinde aldıkları puanların sıra ortalamasının 22.10 iken ikinci grup öğrencilerinin ise ön test sıra ortalamasının 18.90 olduğu görülmektedir. Grupların ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Bu testin kullanılmasının sebebi ikinci gruptaki öğrencilerin ön test puanlarının normal dağılım göstermemesidir. Analiz sonucunda, birinci ve ikinci grupların kelime başarı testinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=168; p=.386 p>0.05).

İkinci olarak aynı gruplara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği de uygulanmış ve grupların ön test genel toplam puan ortalamaları belirlenmiştir. Grupların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için iki grubun ölçek geneli ön test puanları normallik gösterdiğinden ilişkisiz gruplar t-testi kullanılmıştır. Tablo 7’de

uygulamaya dâhil edilen grupların motivasyon ölçeğinin genel ön test puanları yer almaktadır:

Tablo 7.

Uygulamaya dâhil edilecek grupların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği'ne ait bağımsız gruplar t- testi sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	d
1. Grup	20	81.7	11.32	38	-.522	.605	0.16
2. Grup	20	83.8	13.97				

Not: Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22 en yüksek puan ise 110'dur

Tablo 7 incelendiğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği puan ortalamaları birinci grubun 81.7 iken ikinci grubun 83.8 olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda, birinci grup ($\bar{x}=81.7$ ss=11.32) ve ikinci grup ($\bar{x}=83.8$, ss=13.97) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(38)=-.522$, $p=.605$). Bu sonuçlara göre, ikinci grubun katılımcılarının yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının birinci gruba göre daha yüksek olmasına rağmen fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ancak Cohen d etki büyüklüğü hesaplandığında 0.16 etki büyüklüğünün ikinci grup lehine olduğunu göstermektedir.

İki gruptaki öğrencilerin demografik bilgileri de kontrol edilmiş ve 2. gruptaki öğrencilerin diğer gruptaki öğrencilere kıyasla yüksek lisans ve doktora düzeyinde oldukları görülmüştür. Ardından araştırmacının sınıf içi gözlem notları değerlendirilmiştir. Bu noktada birinci gruptaki öğrencilerin ikinci gruptaki öğrencilere göre ders içinde kelime öğrenimi konusunda sıkıntı yaşadıkları konusunda görüş belirtilmiştir. Araştırmacıya ait ön gözlem notu şu şekildedir:

“Birinci gruptaki öğrencilerin yaşları küçük ve grup içindeki 11 kişi lisans eğitimi için Türkiye’de bulunuyor. Öğrencilerin derse katılımlarını ve ders işleyişini takip edebilmek adına birinci grubun dersine girdim (...) Birinci gruptaki öğrencilerin ders esnasında bilinmeyen kelimeler ile ilgili yaptıklarını gözlemledim ve öğrencilerin bazılarının bilmedikleri kelimeleri

not aldığını ancak çoğunun anlamını öğrendikten sonra geçtiklerini fark ettim. Bazı öğrencilerin defterlerine yazdıklarını da kontrol etme imkânı buldum ve kelime yazımlarında da bazı hatalar gözüme çarptı.” (Araştırmacı günlüğü, Uygulama öncesi gözlem)

“(…) İkinci gruptaki öğrencilerin 9’u lisansüstü eğitim için Türkiye’ye gelmiş. Lisansüstü eğitim için gelen öğrencilerin derse daha aktif katıldığı ve özellikle kendi alanları ile ilgili kelimeleri öğrenme konusunda daha istekli oldukları dikkatimi çekti. Ayrıca ikinci gruptaki beş öğrenci diğerlerine göre Türkçeyi çok daha iyi konuşmakta ve derse daha fazla katılmakta. Ders esnasında konunun gidişatına göre farklı kelimelerle fikirlerini ifade etmeleri ve kelimelerde telaffuz hatalarının az olması bulundukları seviyenin daha da üstünde oldukları düşüncesini oluşturuyor.” (Araştırmacı günlüğü, Uygulama öncesi gözlem)

Tüm bu etkenler göz önüne alındığında birinci grubun deney grubu ikinci grubun ise kontrol grubu olmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarına ait demografik bilgiler tablolar hâlinde paylaşılmıştır. Tablo 8’de deney ve kontrol grubu katılımcılarına ait cinsiyet dağılımı yer almaktadır:

Tablo 8.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarına ait cinsiyet dağılımı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Cinsiyet	N	%	N	%
Kadın	14	70	8	40
Erkek	6	30	12	60
Toplam	20	100	20	100

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet dağılımına bakıldığında deney grubundaki kadınların oranının % 70, erkek katılımcıların oranı %30 iken kontrol grubunda kadın katılımcıların oranı %40, erkek katılımcıların oranı ise %60’tır. Deney ve kontrol

gruplarında cinsiyet dağılımının benzer olmadığını söylemek mümkündür. Tablo 9’da ise katılımcıların yaş aralıkları yer almaktadır:

Tablo 9.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarına ait yaş dağılımı

Yaş Aralığı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
18-22	16	80	11	55
22+	4	20	9	45
Toplam	20	100	20	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğrencilerin yaşları 18-22 aralığında deney grubunda 16, kontrol grubunda 11 iken, 22 yaş üstü ise deney grubunda 4 kontrol grubunda ise 9 kişidir. Tablo 10 ise deney ve kontrol grubu katılımcılarının öğrenim düzeylerini göstermektedir:

Tablo 10.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarına ait öğrenim düzeyi dağılımı

Öğrenim Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Lisans	15	75	11	55
Yüksek Lisans	5	25	6	30
Doktora	-	-	3	15
Toplam	20	100	20	100

Katılımcıların öğrenim düzeylerine bakıldığında deney grubu öğrencilerinin % 75’i lisans öğrenimi görmekte, %25 ise yüksek lisans eğitimi almaktadır. Kontrol grubunun ise %55’i lisans öğrencisiyken %30’u yüksek lisans, %15’i ise doktora öğrencisidir.

Katılımcıların Türkiye’de bulundukları süreye ilişkin bilgiler ise Tablo 11’de gösterilmektedir:

Tablo 11.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Türkiye’de yaşama süreleri

Türkiye’de Bulunma Süresi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
0-5 ay	20	100	20	100
6-11 ay	-	-	-	-
12 ay +	-	-	-	-
Toplam	20	100	20	100

Tablo 11’e bakıldığında hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin 5 aydan daha az süredir Türkiye’de bulundukları görülmektedir. Tüm öğrencilerin genel olarak aynı zamanda Türkiye’ye geldiklerini söylemek mümkündür. Tablo 12 ise katılımcıların cep telefonu ya da bilgisayar ve tablet gibi teknoloji destekli aracı kullanabilecekleri aracın olup olmadığını göstermektedir:

Tablo 12.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının bilgisayara/mobil cihaza sahip olup olmama durumu

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Evet	20	100	20	100
Hayır	0	0	0	0
Toplam	20	100	20	100

Araştırmaya katılan tüm katılımcıların bilgisayara/ mobil cihazlara sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılara internet erişimine sahip olup olmama durumları da sorulmuş ve tüm katılımcıların internete ulaştıkları bilgisi elde edilmiştir.

Tablo 13'te deney ve kontrol grubu katılımcılarının geldikleri ülkeleri gösteren bilgiler yer almaktadır:

Tablo 13.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının geldikleri ülkeler

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Gelinen Ülke	Kişi Sayısı	Gelinen Ülke	Kişi Sayısı
Karadağ	2	Afganistan	2
Kosova	1	Benin	1
Arnavutluk	1	Cezayir	2
Libya	2	Çad	2
Lübnan	1	Ekvator	1
Mısır	1	Endonezya	3
Myanmar	1	Etiyopya	2
Nijer	1	Filipinler	1
Nijerya	1	Gine	2
Pakistan	2	Güney Sudan	1
Rusya	2	Irak	2
Somali	1	Haiti	1
Sudan	1		
Tayland	1		
Ukrayna	1		
Venezuela	1		
Toplam	20		20

Deney grubu katılımcılarının geldikleri ülkelere bakıldığında öğrencilerin genellikle farklı ülkelere geldikleri görülmektedir. Karadağ, Libya, Pakistan ve Rusya'dan gelen katılımcılar ikişer kişi iken diğer ülkelere bir katılımcı bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise Endonezya'dan 3, Afganistan, Cezayir, Çad, Etiyopya, Gine ve Irak'tan ikişer kişi iken Benin, Ekvator, Filipinler, Güney Sudan ve Haiti'den birer katılımcı vardır. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının geldikleri ülkeler bakıldığında genellikle farklı ülkelere geldikleri görülmektedir.

3.4. Veri toplama araçları

Karma yöntemlerden iç içe desende nitel ve nicel veriler sıralı olarak, eş zamanlı olarak veya her ikisi bir arada toplanabilir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 203). Bu araştırma kapsamında teknoloji destekli araç tasarlanırken nitel veriler kullanılmış ardından aracın öğrenci başarı ve motivasyonu üzerindeki etkisi ölçülürken hem nitel hem de nicel veriler bir arada toplanmıştır. Uygulama sonunda ise deney grubu öğrencilerinin görüşleri nitel yolla toplanmıştır.

Bu başlıkta, çalışmada kullanılan nitel ve nicel veri toplama araçlarına ayrı alt başlıklarda yer verilmiş ve hem nitel hem de nicel veri toplama araçları ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

3.4.1. Nicel veri toplama araçları

Araştırmanın nicel verileri toplanırken demografik bilgi formu, kelime başarı testi, teknoloji destekli kelime öğretimi aracı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçlarına ait detaylı bilgiler başlıklar hâlinde sunulmuştur.

3.4.1.1. Demografik bilgi formu

Çalışmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler için demografik bilgi formu oluşturulmuştur. Öğrencilere cinsiyet, geldikleri ülke, öğrenim seviyeleri, Türkiye’de bulunma süreleri, bilgisayara/mobil cihaza sahip olup olmama durumu, bulunduğu yerde internet erişimi olup olmama durumu gibi bilgilerini edinebilmek amacıyla sorular yöneltilmiştir.

3.4.1.2. Kelime başarı testi

Çalışmanın ön test- son test aşamalarında kullanmak amacıyla araştırmacı tarafından bir kelime başarı testi geliştirilmiştir. Kelime başarı testi, teknoloji destekli araçta kullanılan ve öğretilmesi amaçlanan kelimelerin yer aldığı, çoktan seçmeli test şeklinde hazırlanmıştır. Başarı testinde B1 seviyesine uygun 63 soru yer almaktadır. Kelime başarı testi ekler bölümünde (EK-7) yer almaktadır.

Kelime başarı testi sorularının hazırlanma aşamasında öncelikle taslak sorular hazırlanmış ve bu taslak sorular alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Sorular hazırlanırken hem dil bakımından uygunluğu hem de B1 seviyesine uygunluğu bakımından beş alan uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarından ikisi doktora eğitimlerini yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında tamamlamış ve aktif olarak bir Türkçe öğretim merkezinde öğretici olarak çalışmaktadır. Uzmanlardan diğer ikisi doktora eğitimini tamamlamış olup biri on yıldır diğeri ise beş yıldır Türkçe öğretim merkezinde aktif olarak çalışmaktadır. Diğer uzman ise yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında uzman olup beş yıldan fazla süredir aktif olarak uluslararası öğrencilere Türkçe dersi vermektedir.

Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda bazı soru köklerinde değişikliğe gidilmiş bazı sorularda ise seçenekler değiştirilmiştir. Testin öğrenciler açısından anlaşılır olduğunu belirlemek için ise 10 öğrenci ile pilot uygulaması yapılmıştır. Bu pilot uygulama sonunda testin anlaşılır olduğu belirlenmiş ve testin cevaplama süresi de öğrencilerin cevaplama sürelerinin ortalamaları alınarak 100 dakika olarak ayarlanmıştır.

Deneme uygulamalarında, denemeye katılan cevaplayıcı sayısı önemli konulardan biridir. Baykul’a (2021) göre farklı madde analizi yöntemleri ve her birinin farklı şartları olduğu

için deneme uygulamasındaki cevaplayıcı sayısının madde analizi yöntemine göre hesaplanması daha uygundur. Çalışmanın uygulamasının yapılacağı gruba temsil gücü yüksek olmalıdır. Hazırlanan kelime başarı testi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 225 B1 seviyesindeki öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamanın büyük çoğunluğu, araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Araştırmacının başarı testini kendisinin uygulama imkânı bulunmadığı noktalarda, uygulamayı yapacak olan öğretim görevlilerine gerekli açıklamalar yapılmış ve dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durulmuştur. Uygulama sonunda uygun veri sağlamayan formlar liste dışı bırakılmış ve 217 öğrencinin formu değerlendirilmeye alınmıştır.

Kelime başarı testinin deneme uygulamasının ardından madde analizleri yapılmıştır. Madde analizi, madde istatistiklerinin hesaplanması, doğrudan teste konulabilecek maddelerin belirlenmesi ve bu maddeler üzerinde yapılacak düzeltme çalışmalarının ne doğrultuda olacağının saptanması, teste konulması mümkün olmayan maddelerin ayıklanması amacıyla yapılır (Turgut ve Baykul, 2014, s. 224). Bu doğrultuda maddelerin güçlüğü ve ayırt ediciliğini belirlenmiş ve uygun olmayan maddelerin tespiti yapılmıştır. Kelime başarı testi maddeleri analizinde basit yöntem (alt-üst grup yöntemi) kullanılmıştır. Basit yöntem uygulanırken en yüksek puan alan öğrenciler üst gruba en düşük puan alan öğrenciler alt gruba alınır ve analiz yapılır (Güler, 2014). Baykul (2021), en az 100 tercihe bağlı olarak 200 kişilik deneme grubunun madde analizi için bu yöntemin tercih edilebileceğini belirtmektedir. Tüm grubun %27 üst grup %27'si ise alt grup olarak değerlendirilir ve arada kalan veriler analize dâhil edilmez. Deneme grubundaki öğrenci sayısı arttıkça ve test puanları dağılımı simetrikleştikçe basit analizle elde edilen istatistiklerin gerçek istatistiklere yakınlığı da artar (Atılğan, 2013, s.322). Araştırmada deneme uygulaması yapılan öğrencilerin %27'lik üst ve alt grupları belirlenmiş ve analizde bu yüzdelikler içinde olan öğrencilerin verileri kullanılmıştır. Bu verilerden hareketle testteki her madde için madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği belirlenmiştir.

Testin madde güçlüğüne ve madde ayırt ediciliğine ilişkin bilgiler Tablo 14'te yer almaktadır:

Tablo 14.

Kelime Başarı Testi'nin madde analizi değerleri

Madde Numarası	Madde Güçlüğü (p_j)	Madde Ayırt Ediciliği (r_{jx})	Çıkarılan Maddeler
1	0.72	0.25	
2	0.23	0.05	*
3	0.67	0.26	
4	0.67	0.32	
5	0.72	0.28	
6	0.66	0.27	
7	0.83	0.34	
8	0.60	0.25	
9	0.43	0.17	*
10	0.73	0.34	
11	0.90	0.32	
12	0.86	0.34	
13	0.80	0.36	
14	0.78	0.33	
15	0.78	0.21	
16	0.58	0.28	
17	0.72	0.33	
18	0.63	0.21	
19	0.53	0.04	*
20	0.78	0.33	
21	0.56	0.28	
22	0.47	0.43	
23	0.62	0.40	
24	0.40	0.43	
25	0.50	0.38	
26	0.57	0.44	
27	0.72	0.58	
28	0.62	0.31	
29	0.44	0.53	
30	0.59	0.31	
31	0.35	0.36	
32	0.36	0.66	
33	0.55	0.34	
34	0.65	0.53	
35	0.47	0.27	
36	0.35	0.48	
37	0.73	0.46	
38	0.35	0.33	
39	0.44	0.21	
40	0.41	0.36	

41	0.36	0.40
42	0.10	0.24
43	0.66	0.51
44	0.29	0.32
45	0.51	0.36
46	0.55	0.48
47	0.72	0.43
48	0.50	0.31
49	0.37	0.34
50	0.67	0.41
51	0.48	0.49
52	0.31	0.39
53	0.37	0.31
54	0.49	0.48
55	0.83	0.50
56	0.40	0.37
57	0.33	0.38
58	0.26	0.31
59	0.20	0.28
60	0.35	0.47
61	0.55	0.43
62	0.21	0.34
63	0.60	0.41
Ortalama	0.51	0.36

Not: Tabloda yer alan Madde Güçlüğü (p_j) ve Madde Ayırt Ediciliği (r_{jx}) ortalamaları alınırken çıkarılan maddeler eklenmemiştir.

Bir başarı testinin madde güçlüğüne bir maddeyi doğru cevaplayan öğrenci sayısının, uygulama yapılan tüm öğrenci sayısına bölünmesi ile ulaşılmaktadır (Tan, 2008). Madde güçlüğü değerleri 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Madde güçlüğü 0'a yaklaştıkça madde zorlaşır 1'e yaklaştıkça madde kolaylaşır. Alanyazında madde güçlüğü aralıkları Tablo 15'teki gibi kabul görmektedir:

Tablo 15.

Madde Güçlüğü Aralıkları

Madde Güçlük Aralığı	Madde Güçlük Aralığı Yorumu
0-0.19	Çok Zor
0.20-0.34	Zor
0.35-0.64	Orta
0.65-0.79	Kolay
0.80-1	Çok Kolay

Geliştirilen kelime başarı testinin toplam madde güçlüğü 0.51 olarak bulunmuştur. Tablo 15'te yer alan madde güçlüğü aralıklarına göre geliştirilen kelime başarı testi orta olarak nitelendirilmektedir.

Geliştirilen bir testte madde ayırt ediciliği ile ifade edilen, testin ölçmeyi hedeflediği özelliğe yüksek düzeyde sahip olanlar ile düşük düzeyde sahip olanları ayırt etme gücüdür (Büyüköztürk vd., 2015). Madde ayırt ediciliği -1.00 ile +1.00 arasında değer almaktadır. Alanyazında madde ayırt ediciliği aralıkları ve yorumları Güler (2014, s. 133) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

$-1 \leq r_{jx} < 0$: Madde ayırt ediciliğinin negatif değer alması istenmeyen bir durumdur bu yüzden böyle bir maddenin teste alınması istenmez.

$0 \leq r_{jx} < 0.20$: Maddenin 0.20'nin altında değer alması maddenin ayırt ediciliğinin yetersiz olduğunu gösterir ve bu maddelerin testten çıkarılması gerekir.

$0.20 \leq r_{jx} < 0.30$: Maddenin orta düzeyde ayırt edici olduğunu gösterir ve bilenle bilmeyen ayırımını yeterli düzeyde yapmadığının göstergesidir. Bu maddeler gerekmedikçe teste alınmamalı ya da gerekli durumlarda düzeltme yapılarak kullanılmalıdır.

$r_{jx} \geq 0.30$: Maddenin iyi düzeyde olduğunu gösterir ve bu maddelerin testte kullanılması istenir.

Geliştirilen kelime başarı testinde maddelerin testten çıkarılması noktasında uzmanlar madde ayırt edicilik bağlamında uygun olmayan maddelerin kesinlikle çıkarılmasına karar vermiştir. Madde güçlüğü bağlamında ise testte her düzeyden soru olmasının makul karşılanabileceğini, bu noktada çıkarıp çıkarmama konusunda esnek olunabileceğini belirtmişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda madde çıkarma işlemi madde ayırt ediciliği noktasında yapılmıştır. Kelime başarı testinde ayırt edicilik indeksi 0.20'nin altında olan maddeler (* ile işaretli olanlar) testten çıkartılmış ve toplam 60 madde ile teste son hâli verilmiştir. 0.20 ile 0.30 aralığındaki maddeler gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak testte kullanılmıştır. Maddelerde düzeltme yapılırken B1 seviyesindeki öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri dil bilgisel yapılar ve kelimeler varsa hem soru kökünde hem de test maddelerinin seçeneklerinde değiştirilmiştir. Ayrıca anlam karmaşasına yol açan seçenekler kaldırılmış yerine uygun seçenekler eklenmiştir. Testin toplam madde ayırt ediciliği 0.36 olarak belirlenmiştir. Bu noktada testin toplam madde ayırt ediciliğinin iyi düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Bir testteki bütün soruların birbiri ile tutarlılığına bakarak güvenilirliğini ölçmek mümkündür (Turgut ve Baykul, 2014). KR_{20} testi ile kelime başarı testinin tamamının güvenilirliğini belirlenmiştir. Bu hesaplama sonucunda KR_{20} değerinin 0.89 olduğu saptanmıştır. Bu formülle elde edilen veriler 1'e yaklaştıkça güvenilirliği artmakta 0'a yaklaştıkça güvenilirliği azalmaktadır (Güler, 2014). Buna göre testin tamamının güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

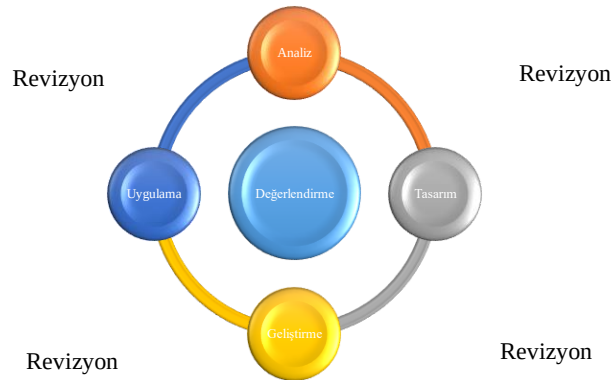
3.4.1.3. Teknoloji destekli kelime öğretimi aracı

Çalışmada kullanılan teknoloji destekli araç oluşturulmadan önce tasarım ve geliştirme ile ilgili alanyazın taranmış ve öğretim araçlarının geliştirilmesinde temel alınan öğretim tasarımı yaklaşımları belirlenmiştir. “Öğretim tasarımı modelleri, uygun sonuçları belirlemek, veri toplamak, verileri analiz etmek, öğrenme stratejileri oluşturmak, medyayı seçmek veya yapılandırmak, değerlendirme yapmak ve sonuçları uygulamak ve revize etmek için iletişim araçları sağlar” (Branch ve Kopcha, 2014, s. 77). “Günümüzde kendini kabul ettirmiş ve çok bilinen tasarım modellerinden bazıları; Öğretim Geliştirme Enstitüsü modeli, Amerikan Hava Kuvvetleri modeli, Gagne, Briggs ve Wager modeli, Smith ve Ragan modeli, Kemp Modeli, R2D2 modeli, Reiser ve Dick modeli, Dick ve Cary modeli, Seels ve

Glasgow Modeli, ADDIE Modeli, ASSURE modeli ve Hızlı Prototipleme modelidir” (Ocak, 2015, s. 32).

Bilinen tasarım modelleri ve yaklaşımlar içinde araştırmanın doğasına en uygun öğretim tasarımı yaklaşımının ADDIE olduğuna karar verilmiş ve bu yaklaşım işe koşulmuştur. ADDIE yaklaşımı eğitimde araç geliştirilirken yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Kimi araştırmacılara göre bir öğretim modeli olarak görülse de Branch (2009) ADDIE’nin bir öğretim modeli olmadığını aslında ürün geliştirme yaklaşımı olduğunu savunur (Branch, 2009). Belli bir geliştiricisi veya fikir sahibi bulunmayan ADDIE aslında öğretim tasarımının temel bileşenlerini oluşturan çekirdek bir yapıdır. Çoğu zaman çekirdek model olarak da adlandırılmaktadır. Ancak alanyazında model olarak da adlandırıldığı görülmektedir.

ADDIE özellikle eğitim bilimleri alanında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu yaklaşım öğretimde performansın ön planda olduğu, etkileşimin ve yeniliğin de eşlik ettiği bir anlayışla planlanan sistemli bir süreç oluşturmayı sağlamaktadır (Fer, 2011). Aslında bir kısaltmanın baş harflerinden oluşan ADDIE ifadesi, Analysis (Analiz), Desing (Tasarım), Development (Geliştirme), Implementation (Uygulama) ve Evaluation (Değerlendirme) evrelerinin baş harflerinin bir araya gelmesi ile ismini almıştır. ADDIE, günümüzde ürün geliştirmede ve karmaşık durumlara rehberlik eden öğrenme kaynaklarını geliştirmede en etkili yollardan biridir (Branch, 2009). ADDIE her ne kadar doğrusal ilerleyen bir model olarak gözüксе de aslında tekrarlayan bir modeldir. Bunun sebebi ise her aşamada aslında bir süreç değerlendirmesinin yapılması ve duruma göre bir önceki basamağa geri dönme ya da başarı durumunda bir sonraki basamağa geçmenin mümkün olmasıdır (Ocak, 2015). ADDIE’nin süreç basamakları Şekil 6’da yer almaktadır:



Şekil 6. ADDIE basamakları (Branch, 2009, s.14)

ADDIE süreci doğrusal bir yapıda gerçekleşebileceği gibi araştırmanın doğası gereği birbirini tekrarlayan ya da eş zamanlı olarak gerçekleştirilen yapıda da olabilir.

Branch (2009, s.15) ADDIE modeline ait genel öğretim tasarımı sürecini tablo hâlinde şu şekilde ele almıştır:

Tablo 16.

ADDIE modeli genel öğretim tasarımı süreci (Branch, 2009, s. 15).

	Analiz	Tasarım	Geliştirme	Uygulama	Değerlendirme
KAVRAM	Performans açığının olası nedenlerini belirle	İstenilen performans çıktılarını ve uygun ölçme yöntemlerini belirle	Öğrenme kaynaklarını üret ve geçerliliklerini denetle	Öğrenme ortamını hazırla ve öğrencilerin aktif katılımını sağla	Uygulama öncesi ve sonrası öğretim materyallerinin ve süreçlerinin kalitesini değerlendir
GENEL SÜREÇLER	1. Performans açığını belirle 2. Öğretim amaçlarına karar ver 3. Hedef kitleyi belirle 4. Gerekli kaynakları belirle 5. Ders içeriği dağıtım kanallarına karar ver (maliyet tahmini de dâhil)	7. Görev listesi oluştur 8. Performans hedeflerini belirle 9. Ölçme stratejilerini geliştir 10. Yatırımın getirisini hesapla	11. İçeriği üret 12. Destekleyici medyayı seç ve geliştir 13. Öğrenci kılavuzu hazırla 14. Öğretmen kılavuzu hazırla 15. Süreç revizyonlarını yap 16. Pilot test yap	17. Öğretmeni hazırla 18. Öğrenciyi hazırla	19. Değerlendirme ölçütlerine karar ver 20. Değerlendirme araçlarını seç 21. Değerlendirmeyi yap
	Analiz Özeti	Tasarım Özeti	Öğrenme Kaynakları	Uygulama Stratejisi	Değerlendirme Planı

ADDIE'nin aşamaları Branch'tan (2009) yararlanılarak aşağıdaki şekilde özetlenmektedir:

Analiz: ADDIE modelinin birinci aşaması olan analiz aşamasında, öncelikli olarak performans açığının belirlenmesi gerekmektedir. Bir alanda ortaya çıkan ve problem yaratan durumların öncelikli olarak belirlenmesi, ürünün gerekliliğini de ortaya çıkarması açısından önemlidir.

Eğitimde ortaya çıkan sorunu belirleme ve buna yönelik analiz aşamasında yapılacakları tespit etmek için gözlem, değerlendirme formları, öğrenci ve öğretmenlere uygulanacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formları gibi araçlarla bilgi toplanabilir.

Tasarım: Tasarım aşamasında, bir önceki aşamadan elde edilen bilgiler doğrultusunda ürünün tasarımı gerçekleştirilir. Bu aşamada ürünün hangi amaca hizmet edeceğini belirlemek önemlidir. Bu amaç doğrultusunda yapılacaklar listesi ve bu ürün sonucunda kazanılması beklenen beceri ve davranışların da tasarım aşamasında tam anlamıyla tespit edilmesi doğru olacaktır.

Geliştirme: Üçüncü aşama olan geliştirme aşamasında ise tasarımı yapılan ürünün somutlaştırma yönündeki ilk adımı atılmaktadır. Bu aşamada geliştirilecek içerik üretilir. Geliştirme aşamasının en önemli noktası ortaya çıkan ürünün kullanıcıları tarafından öncelikli olarak kullanılmasıdır. Bunun için yapılması gereken ise pilot uygulama olacaktır. Pilot uygulama sonucunda ortaya çıkan eksik ve hatalı noktaların düzeltilmesi de geliştirme sürecinin düzgün bir şekilde ilerlemesini sağlayacaktır.

Uygulama: Uygulama aşaması ise pilot uygulamanın ardından ürünün son hâlinin verilip tam anlamıyla uygulanmasını kapsamaktadır. Önemli nokta ise uygulanacak katılımcının aktif olarak katılımı sağlamaktır.

Değerlendirme: Son aşama olan değerlendirme aşamasında ortaya çıkan ürünün uygulama sonucunda kalitesinin değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmeyi yapmak için öncesinde doğru ve güvenilir değerlendirme araçlarının hazırlanması gereklidir. Bu değerlendirme araçları ile yapılan ölçüm sonucunda tasarım geliştirme sürecinin sonuna gelinmektedir. Tüm bu aşamaların sonunda da her bir aşamayı değerlendirmek için kendi içinde de bir değerlendirme çalışması yapmak, aşamaların birbirini takip ederken hata yapma riskini ortadan kaldıracaktır.

ADDIE yaklaşımının rehberliğinde çalışmaya başlamadan önce ilgili alanyazın taranmış ve bu alanda yapılan çalışmalar belirlenmiştir. Çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar, öğretim yöntemleri araştırılmış ve alanyazında eksik olduğu

düşünülen noktalar üzerine yoğunlaşmıştır. Yapılan alanyazın taraması sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli araç kullanımının yaygın olmadığı ve özellikle söz varlığındaki eksiklerin diğer dil becerilerinin de gelişmesini sınırlandığı belirlenmiştir. Alanyazın taramasının yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenler ile görüşme yapılmış ve uygulamada yaşanan eksikler ile ilgili görüş alınmıştır. Son olarak araştırmacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan merkezlerde dersin işleniş sırasında Türkçe öğrenen yabancıların kelime hazineleri ile ilgili gözlem yapma fırsatı bulmuştur. Bu gözlemler sonucunda öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirirken kullandığı yöntemleri inceleme fırsatı bulmuş ve teknoloji destekli araçların kullanımının kelime hazinesini geliştirmede etkili olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda kelime öğretimi çalışması için en uygun seviyenin B1 düzeyi öğrenciler olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelemesinin ikinci basamağında alanda eksik olduğu belirlenen teknoloji destekli araçlar ile ilgili araştırma yapılmış ve teknoloji destekli araçlar hakkında bilgi toplanmıştır. Bu aşamadan sonra Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde yer alan söz varlığı ilkeleri ve seviyeler göz önünde bulundurularak alan uzmanı bir öğretim üyesi, bir öğretim elemanı ve alanda çalışan üç öğretici ile söz varlığını geliştirmeye yönelik olarak görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca uygulamanın yapılacağı Türkçe öğretim merkezinde de kullanılan İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim Seti'nde yer alan tüm kitaplardaki kelimeler ve kelime grupları belirlenmiş ve bu kelimeler hem seviyelere göre hem de kelime türlerine göre sınıflandırılmıştır. Ardından kelime sıklıkları belirlenmiştir. Sıklıkların belirlenmesinden sonraki aşamada kelime ve kelime grupları B1 seviyesindeki öğrencilere kazandırılması gereken uygun seçimler ile devam etmiştir ve hedef söz varlığı için kullanılacak olan kelimeler seçilmiştir. Türkçe öğretim merkezinde kullanılan kitabın yanı sıra farklı yayınevlerine ait yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları da incelenmiş ve B1 seviyesindeki kelimeler belirlenmiştir. Bu kitaplarda da kullanılabilecek kelimeler kaydedilmiştir. Tasarlanan araçta kullanılması planlanan ve araştırmacı tarafından belirlenen hedef söz varlığı, yine alanda çalışan bir öğretim üyesi, üç öğretim elemanı ve bir uzmana kelime uygunluğu formu (EK-6) aracılığıyla sorulmuş ve hedef söz varlığının uygunluk durumları kontrol edilmiştir. Formda B1 seviyesindeki öğrenciler için ilgili kelimeler verilmiş ve kelimelerin karşısına “Uygun, Uygun Değil ve Önerilen Kelime” olmak üzere üç seçenek eklenmiştir. Uzman ve öğretmenlerden ilgili kelimeleri belirtilen seviyeye göre değerlendirmeleri istenmiştir.

İlgili kelimelerin belirlenmesinin ardından hedef söz varlığının öğretilmesi amacıyla etkinlik geliştirme sürecine geçilmiştir. Bu aşamada araçta kullanılacak olan etkinlikler planlanmıştır. Etkinlikler planlanırken B1 kurunun süresi ve öğrenci seviyeleri dikkate alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bu seviye için altı etkinliğin kur boyunca uygulanmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca etkinlikler planlanırken dört temel dil becerisi ile desteklenen etkinlikler olmasına dikkat edilmiş ve bu doğrultuda bir dinleme ile kelime öğretimi etkinliği, bir okuma etkinliği ile kelime öğretimi, bir konuşma etkinliği ile kelime öğretimi, bir yazma etkinliği ile kelime öğretimi etkinliği hazırlanmıştır. Dil becerilerinin desteklediği etkinliklerin yanı sıra deyim ve kalıp ifade bulma etkinliği ve kelime anlamı eşleştirme etkinliği de geliştirilmiştir. Planlanan etkinlikler şu şekildedir:

Dinleme metni eşliğinde kelime bulma: Bu etkinlikte amaç dinleme becerisiyle bağlantılı olarak söz varlığını geliştirmeye yöneliktir. Öğrencilerin dinledikleri metinde kelime ve kelime gruplarını bulmaları amaçlanmaktadır. Bunun için kelimelerin açık ve net kullanıldığı diksiyon sorunu olmayan bir metin hazırlanmıştır. Dinleme metni alan uzmanlarına dinletilmiş, vurgu ve tonlama hatalarının olup olmadığının belirlenmesi istenmiştir. Uzmanların görüşü doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Boş bırakılan yere uygun kelimeleri getirme: Okuma becerisi ile desteklenen bu etkinlikte öğrencilere verilen okuma metnindeki boşluklara uygun sözcüklerin getirilmesi istenmiştir. Etkinlikte kullanılan metnin konusu, B1 kitabında yer alan sağlık temasına göre belirlenmiş ve metin araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Oluşturulan metin alan uzmanlarının değerlendirilmesine sunulmuş ve gerekli yerlerde düzeltmeler yapıldıktan sonra son hâli uygulamaya eklenmiştir.

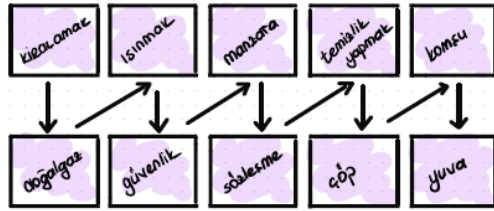
Verilen kelimeler aracılığıyla konuşma: B1 İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı temalarına uygun olarak belirlenen ev taşıma konusu ile ilgili on kelime belirlenmiştir. Öğrencilerden, belirlenen on kelimeyi kullanarak anlamlı bir konuşma yapmaları istenmiştir.

Anahtar sözcükler ile yeni metin oluşturma: Bahsedilen etkinlik yazma becerisi ile bağlantılı olarak planlanmıştır. Bu aşamada öğrencilere kitapta kullanılan sözcüklerden üç grup oluşturulmuştur. Birinci grupta filler, ikinci grupta isimler, üçüncü grupta ise pekiştirme sıfatları yer almaktadır. Her grupta altı kelime/kelime grubu olmak üzere toplamda 17 kelime vardır. Öğrencilerden her gruptan üç sözcük seçerek bir metin oluşturmaları istenmiştir.

Kelime ve anlam eşleştirme: Bu etkinlikte öğrencilere verilen kelimelerin doğru şekilde anlamları ile eşleştirilmesi istenmiştir.

Deyim ve kalıp ifadeleri bağlamda uygun yere yerleştirme: B1 düzeyi içinde yer alan deyim ve kalıp ifadeler kullanılarak oluşturulan bu etkinlikte, atasözü ve deyimlerin metin içinde uygun yerlere yerleştirilmeleri istenmiştir.

Teknoloji destekli araçta yer alması planlanan kelimeler ve etkinlikler planlandıktan sonra aracın ön tasarımı üzerinde çalışılmıştır. Araştırmacı uygulamada kullanılacak teknoloji destekli aracın ön tasarımını belirlemiş ve iki öğretim tasarımı alan uzmanı ile taslağı paylaşmıştır. Alan uzmanları taslak üzerinde gerekli düzeltmeleri yaptıktan sonra dilsel hataların giderilmesi ve etkinliklerin B1 seviyesine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla tasarım Türkçe alan uzmanları ile paylaşmıştır. Gerekli dönütlerin ardından düzeltmeler yapılmış ve aracın asıl tasarım aşamasına geçilmiştir.



AÇIKLAMA

Öğrenci, uygulama açıldığında "kiralamak" fiilinin yer aldığı kutucuğu görecektir. Öğrenci kutu - cuktaki kelimeyi kullandıktan sonra diğer kelimeye geçiş yapılacaktır. Konuşma etkinliği olduğu için kelime geçişlerinin kontrolü yöneticide olacaktır.

3. ETKİNLİK

Hedef Kelime Sayısı: 10

Desteklenen Dil Becerisi: Konuşma

Hedef Kelimeler: Kiralamak

Doğalgaz

Isınmak

Güvenlik

Manzara

Sözleşme

Temizlik yapmak

Çöp

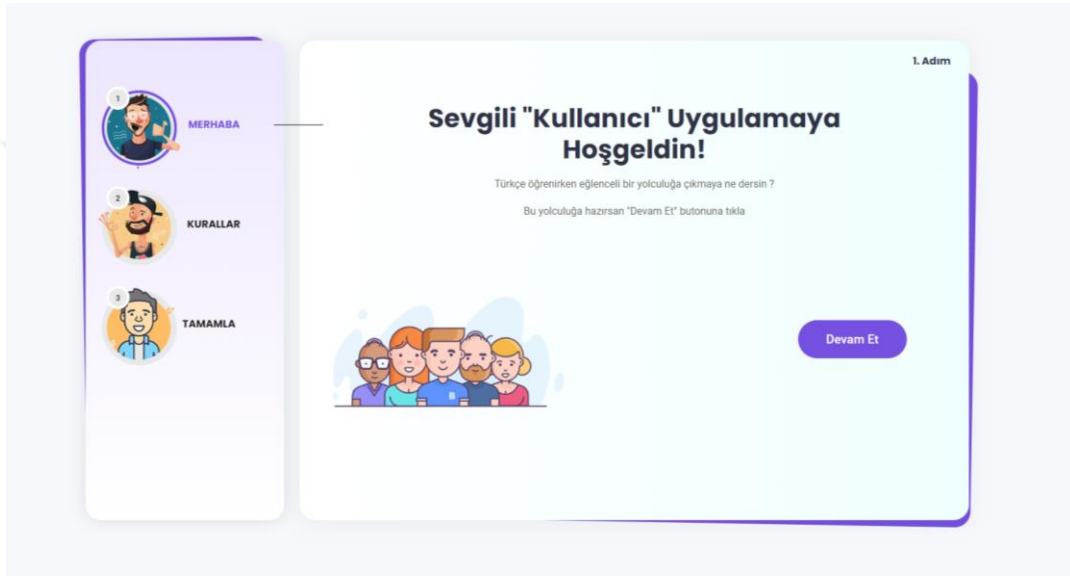
Komşu

Yuva

Süre Sınırlaması: Yok

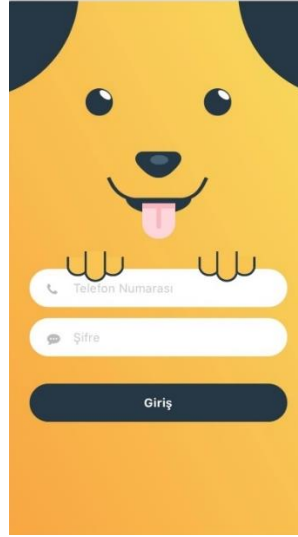
Fotoğraf 1. Teknoloji destekli araçta yer alan konuşma destekli kelime öğretimi etkinliğinin taslağı

Ön tasarımın ardından son hâli verilen taslak üzerinde bir plan yapılmış ve bu plan doğrultusunda bir programlama uzmanı ile çalışılmıştır. Programlama uzmanı, her aşamada teknoloji destekli aracın yapım sürecini araştırmacı ile paylaşmış ve gerekli yerlerde programcıya dönüt ve düzeltmeler verilmiştir. Teknoloji destekli aracın öğrenci panelleri ve yönetici paneli yapıldıktan sonra, öğrencilerin giriş yapacağı internet sitesi alınmış ve sitenin adı kelimeyolu.com olarak belirlenmiştir. Öğrenciler de aracı kullanırken “Kelime Yolu” olarak kullanmıştır.



Fotoğraf 2. Teknoloji destekli aracın ana sayfası

Aracın temelinde öğrencilerin kullanıcı adı ve şifreleri ile girebilecekleri bir web sitesi bulunmaktadır. Bu web sitesini yalnızca deney grubundaki öğrenciler kullanmıştır, kontrol grubundaki öğrenciler ve dışarıdan bir katılımcının siteye girmesi mümkün olmamıştır. Teknoloji destekli aracının bir yönetici paneli ve 60 öğrenci için de kullanıcı paneli bulunmaktadır. Kullanıcı panelinin kapasitesinin yükseltilmesinin sebebi oluşabilecek herhangi bir olumsuz durum karşısında daha çok öğrenciden veri toplama imkânını sağlamasıdır. Araçtaki etkinlikler yönetici tarafından sadece etkinlik anında açılacak şekilde tasarlanmıştır. Böylece çalışmanın daha güvenilir olması sağlanmıştır.



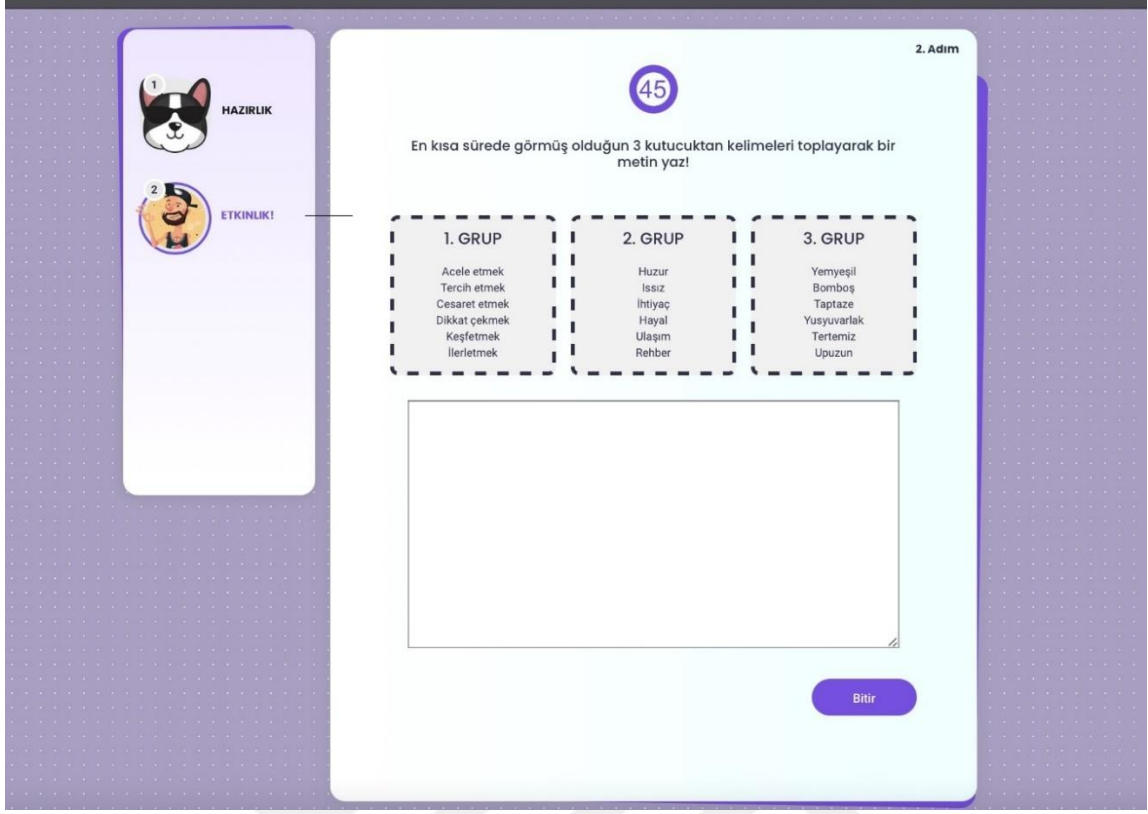
Fotoğraf 3. Teknoloji destekli aracın öğrenci giriş sayfası

Toplam altı hafta için altı etkinlik planı yapılmıştır. Her haftanın öğrenilmesi gereken kelime ve kelime grupları farklılaşmakta ve her etkinlik için de mümkün olduğunca değişik kelimeler öğrencilere sunulmaktadır.



Fotoğraf 4. Teknoloji destekli aracın etkinlik haritası

Her etkinlik için etkinliğin yapısına uygun olacak şekilde süre ve puanlama sistemi yer almaktadır. Bazı etkinliklerde geriye doğru sayım varken, bazılarında ise süre sınırı olmaksızın en kısa sürede tamamlama amacı bulunmaktadır. Etkinlikler sonunda kullanıcılar için bir puan tablosu oluşturulmaktadır.



Fotoğraf 5. Teknoloji destekli araç için geliştirilen yazma becerisine yönelik kelime etkinliği

Öğrencilerin etkinlikleri gerçekleştirdikleri panelin yanı sıra öğrenci listelerinin, yanıtların ve kontrol özelliklerinin bulunduğu bir yönetici paneli de araçta bulunmaktadır. Öğrencilerin liste olarak kendilerine tanımlanan etkinlik numaraları ve kullanıcı adları olacak şekilde yönetici panelinde bilgileri yer almaktadır. Bunların dışında herhangi bir özel verileri ya da kişisel bilgileri bulunmamaktadır. Kontrol özelliklerinin bulunduğu kısım etkinliklerin açılıp kapanmasına olanak veren ve cevapların ne zaman sisteme düştüğünü gösteren ve bu şekilde yöneticinin etkinlikleri kontrol etmesini sağlayan kısımdır. Son olarak öğrenci cevaplarının yer aldığı bölüm bulunmaktadır. Öğrencilerin verdiği cevaplar, “bitir” düğmesine bastıkları zaman anında yönetici paneline düşmektedir. Öğrencilerin cevapları her etkinlik için ayrı etkinlik sayfasında depolanmıştır. Öğrenci cevaplarının sistemde kayıtlı hali Fotoğraf 6’daki gibi görünmektedir. Öğrencilerin adı, soyadı ve kullanıcı numarası bilgileri gizlenmiştir.

Etkinlik 5 Yanıtları

Show 10 entries

Kullanıcı ID	Kullanıcı Ad Soyad	Cevap1	Cevap2	Cevap3	Cevap4	Cevap5
15		Tüketim	Sülale	Karmasik	Tüketim	Denge
22		Rastlamak	Denge	Karmasik	Sülale	Verimli
23		Aksamak	Sülale	Karmasik	Verimli	Aksamak
24		Denge	Sülale	Karmasik	Verimli	Aksamak
25		Verimli	Rastlamak	Karmasik	Denge	Aksamak

Fotoğraf 6. Etkinlik cevaplarının sistemde kayıtlı görüntüsü

Etkinliklerin yönetici tarafından kontrolünün sağlandığı panel ise Fotoğraf 7’de yer almaktadır:

Etkinlikler

Etkinlik 1(Kapalı)	Aç	Kapat
Etkinlik 2(Kapalı)	Aç	Kapat
Etkinlik 3(Kapalı)	Aç	Kapat
Etkinlik 4(Kapalı)	Aç	Kapat
Etkinlik 5(Kapalı)	Aç	Kapat
Etkinlik 6(Kapalı)	Aç	Kapat

Fotoğraf 7. Etkinlik kontrol paneli

Tasarım aşamasının devamında hazırlanan araç, öğretim tasarımı uzmanı, öğretim programı uzmanı ve Türkçe eğitimi uzmanlarının incelemesi için uzman görüşüne sunulmuştur. Bu aşamada yine uzmanların değerlendirebilmeleri adına görüşme formları oluşturulmuştur. Hazırlanan teknoloji destekli aracın uzman dönütleri sonucunda düzenlemesi yapılmış ve pilot uygulamanın da başarılı olması ile birlikte uygulama aşamasına geçilmiştir.

3.4.1.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon ölçeği

Çalışmada öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla Sevim (2019) tarafında geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği”nin kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında Atatürk ve Harran üniversitelerinin Türkçe öğretim merkezleriyle Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Hazırlık Sınıfı’nda öğrenim gören toplam 325 uluslararası öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 75 sorudan oluşan bir madde havuzu hazırlanmış ve çeşitli elemeler neticesinde kapsam geçerliği yapılmak üzere 35 maddelik bir form hazırlanmıştır. Son aşamada 6 madde daha elenmiş ve 29 soruluk taslak ölçeğin uygulaması yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler madde analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Madde analizinde %27’lik alt ve üst gruplara ait ortalamaya bakıldıktan sonra 6 maddenin taslak maddeden çıkarılması uygun görülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi uygulama sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiş ve toplam varyansın %50.81; Varimax dik döndürme sonrasında ise faktör yüklerinin 0.31 ve 0.82 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında ise bir hata varyansının yüksek olduğu tespit edildiği için ölçekten çıkarılmış ve taslak ölçeğin üç faktörlü yapısının uyum indeksi değerlerinin $\chi^2/df = 1.518$, GFI=0.89, AGFI=0.87, NNFI=0.97, CFI=0.98, RMSR= 0,094, SRMR= 0.054, RMSEA=0.047 olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda 22 maddeden oluşan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği’nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu anlaşılmıştır. 22 maddeden oluşan bu ölçek beşli likert tarzda hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110, en düşük puan ise 22’dir. Ölçeğin puan aralıkları ise; 22-44 puan: Düşük Motivasyon, 45-66 puan: Orta Düzey Motivasyon, 67-110 puan: Yüksek Motivasyon şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110 iken, alınabilecek en düşük puan ise 22’dir. Ölçekteki 6, 7 ve 8. maddeler olumsuzdur ve ters kodlanmıştır. Ölçeğin bu çalışma için güvenilirliğine bakılmış ve ön test Cronbach’s Alpha (α) güvenilirlik katsayısı değeri 0.74, son test Cronbach’s Alpha (α) güvenilirlik katsayısı değeri ise 0.89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ön test ve son test Cronbach’s Alpha (α) değerlerinin 0.60 ve 0.90 arasında olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Can, 2014).

3.4.2. Nitel veri toplama araçları

Nitel veriler toplanırken ise deney grubundaki 20 öğrencilerden her etkinlik sonundaki düşünceleri yazmaları amacıyla günlük tutmaları istenmiştir. Ayrıca altı etkinlik bittikten sonra öğrencilerin genel değerlendirmeleri de yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Aşağıda nitel veri toplama araçları açıklanmıştır.

3.4.2.1. Görüşme formları

Çalışmanın deneysel çalışması öncesinde teknoloji destekli araç geliştirilirken uzman görüşü almak amacıyla alan uzmanlarından; deneysel kısmında verileri desteklemek ve deneysel uygulama sonucunda süreci değerlendirmek adına deney grubu öğrencilerinden görüşme formu aracılığı ile veriler toplanmıştır.

Görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir (Merriam, 2013, s. 86). Görüşmenin yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış olmak üzere üç türü vardır. Yapılandırılmış görüşmeler soru esnekliği sağlamadığı için nitel araştırmalarda genellikle tercih edilmezler. Yapılandırılmamış görüşmelerde, soru sınırı ve sıralaması sabit olmadığından geniş bir yelpaze sunar. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi sahibi olmayı sağlar (Büyüköztürk, vd., 2015). “Yarı yapılandırılmış görüşmeler, ne yapılandırılmış görüşmeler kadar hareket kısıtlaması yapar ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir. Bu iki uç arasında bir ortamda yapılır” (Karasar, 2007, s.167-168).

Bu araştırmanın doğası gereği veri toplamaya en uygun olan yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiş ve bu kapsamda form oluşturulmuştur. Öğrenciler için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları, çalışmanın sürecini ve sonucunu ölçmeye yönelik hazırlanmış ve taslak hâlleri uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların dönütleri sonucunda yedi sorudan dördünün kullanılmasına karar verilmiş ve forma son şekli verilmiştir (EK-8)

3.4.2.2. Araştırmacı ve öğrenci günlükleri

Çalışmanın nitel verileri toplanırken araştırmacı ve  ğrenci günlüklerinden de faydalanılmıştır. Nitel veriler toplanırken gazete ve resm  tutanaklar gibi umumi dokümanlardan veya mektup, günlük, e-mail gibi özel dokümanlardan yararlanılabilir (Creswell, 2017b). Günlükler nitel veriler toplanırken yararlanılan özel dok manlardandır. Araştırmanın uygulanması sırasında öğrencilerden altı haftalık süreçte yaptıkları her etkinlik ile ilgili görüşlerinin ve etkinlik ile ilgili düşüncelerinin yer aldığı günlükler tutmaları istenmiştir. Etkinlik sonunda da sürece dair genel bir değerlendirme yaptırılmıştır. Bu günlükler, her öğrenciden ayrı ayrı toplanmış ve yapılandırılmış bir soru ya da madde kullanılmamıştır.

Bir nitel araştırma sürecinde yazılan araştırmacı günlüğü gerçekleştirilen araştırmayı anlamada, araştırmacının araştırma konusu ve süreciyle ilişkisini bilmede, araştırmacının kimliğini görmede ve süreçte yaşanan zorlukları ve bunların üzümünü anlamada başka araçlarla elde edilemeyecek veriler sağlayabilir (Ersoy, 2015, s. 550-551). Araştırmada süreci daha iyi analiz edebilmek adına  ğrenci günlüklerinin yanı sıra araştırmacının sürece ilişkin görüşlerinin yer aldığı ve her hafta için ayrı ayrı tutulan günlükleri de çalışmada nitel veri toplamak için kullanılmıştır.

3.5. Verilerin toplanması

Çalışmanın verileri 2022-2023 eğitim- ğretim yılı g z döneminde bir haftalık pilot uygulama ve altı haftalık asıl uygulama ve iki hafta  n test son test, ölçek ve görüşme olacak şekilde toplanmıştır. Süreçlere ilişkin bilgiler alt başlıklarda detaylı olarak verilmiştir.

3.5.1. Pilot uygulama verilerinin toplanması

Araştırmanın pilot uygulaması asıl uygulamanın yapıldığı Türkçe  ğretim merkezinde deney ve kontrol grubu dışındaki bir B1 sınıfında uygulanmıştır. Pilot uygulama sürecinde geliştirilen teknoloji destekli aracın iki etkinliğinin uygulaması yapılmış ve araç ile ilgili bir

sorun ya da aksayan yön olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca pilot uygulamaya katılan öğrencilere anlamadıkları bir kelime ya da soru olup olmadığı sorulmuş ve düzeltme gereken noktalar asıl uygulamadan önce değiştirilmiştir. Aracı kullanırken yaşadıkları bir sorun varsa belirtmeleri istenmiştir. Öğrenciler, araçla ilgili bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Tüm bu geri bildirimlerden sonra asıl uygulamaya geçilmiştir.

3.5.2. Asıl uygulama verilerinin toplanması

Araştırmacı asıl uygulama verilerini toplamadan önce verilerin toplanacağı deney ve kontrol gruplarının derslerine gözlemci olarak katılmış ve öğrencileri gözleme imkânı bulmuştur. Bu gözlemler sonucunda deney sürecini planlamış ve uygulama aşamasına geçmiştir.

Teknoloji destekli aracın tasarlanması, uygulamaya katılan grupların gözlemlenmesi ve çalışmanın pilot uygulamasının yapılmasından sonra asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulama altı hafta sürmüş ve araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Asıl uygulamanın öncesinde bir hafta ön test ve motivasyon ölçeği uygulaması ve asıl uygulama sonunda da son test, motivasyon ölçeği uygulaması ile deney grubu ile nitel görüşme yapılmıştır.

Araştırmacı her hafta öğrenciler ile uygulama öncesinde hazırlık çalışmaları yapmış, uygulama esnasında teknoloji destekli aracın kullanımı ve etkinliklerin yönergelerini paylaşmış ve uygulama sonunda etkinlikler ve o hafta öğrenilen kelimeler ile ilgili değerlendirme yapmıştır. Her etkinliğin sonunda öğrenci günlükleri yazdırılmış ve etkinlik uygulaması bitirilmiştir.

Deneysel sürece ilişkin bilgiler Tablo 17’de yer almaktadır:

Tablo 17.

Deney sürecine ilişkin takvim

Hafta	Süre	Etkinlik
1. Hafta	120 dk.	Deney ve kontrol grubu öğrencilerine; Kelime Başarı Testi'nin uygulanması Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği'nin uygulanması Demografik Bilgi Formu uygulanması
2. Hafta	15+30+30 dk.	Deney grubu öğrencilerine; Dinleme becerisi kapsamında kelime öğretimi etkinliği Öğrenci günlüklerinin yazdırılması
3. Hafta	15+30+25 dk.	Deney grubu öğrencilerine; Okuma becerisi kapsamında kelime öğretimi etkinliği Öğrenci günlüklerinin yazdırılması
4. Hafta	15+75+15 dk.	Deney grubu öğrencilerine; Konuşma becerisi kapsamında kelime öğretimi etkinliği Öğrenci günlüklerinin yazdırılması
5. Hafta	15+40+20 dk.	Deney grubu öğrencilerine; Yazma becerisi kapsamında kelime öğretimi etkinliği Öğrenci günlüklerinin yazdırılması
6. Hafta	15+15+15 dk.	Deney grubu öğrencilerine; Kelime ve anlam eşleştirme kelime öğretimi etkinliği Öğrenci günlüklerinin yazdırılması
7. Hafta	15+45+30 dk.	Deney grubu öğrencilerine;

		Uygun yerlere deyim ve kalıp ifade yerleştirme şeklinde kelime öğretimi etkinliği
		Öğrenci günlüklerinin yazdırılması
8. Hafta	200 dk.	Deney grubu öğrencileriyle süreç ile ilgili görüşmeler yapılması
8. Hafta	120 dk.	Deney ve kontrol grubu öğrencilerine; Kelime Başarı Testi'nin uygulanması Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği'nin uygulanması

Çalışmanın pilot uygulamasının ardından deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Ardından katılmak isteyen öğrenciler gönüllü katılım formunu imzalamıştır. Öğrencilerin Türkçe düzeylerinin yeterli gelmediği noktalarda gönüllü katılım formundaki maddeler araştırmacı tarafından detaylı şekilde açıklanmış ve ardından gönüllüler belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ilk hafta demografik bilgi formu, kelime başarı testi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerine testler ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve verilerin araştırma haricinde kullanılmayacağı ile ilgili tekrar hatırlatma yapılmıştır. Deney ve kontrol grubuna yapılan uygulamanın ardından deney grubu ile altı hafta süren etkinlik süreci başlatılmıştır.

Uygulamanın ikinci haftasında deney grubu öğrencileri ile detaylı bir tanışma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere araştırmanın uygulama kısmıyla ilgili detaylı bilgi verilmiş ve uygulamaların ne amaçla yapıldığı anlatılmıştır. Ardından uygulamada kullanılacak teknoloji destekli araç tanıtılmıştır. Öğrencilere aracın kullanımı hakkında bilgi verilmiş ve araca ulaşacakları internet sitesinin bağlantısı paylaşılmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde her öğrenciye kullanıcı adı ve şifre oluşturulmuş ve bireysel kullanımları konusunda uyarılar yapılmıştır. Öğrencilerin internete erişimi sağlanmış ve tüm öğrencilerin araca doğru şekilde eriştiğinden emin olunduktan sonra ilk uygulama açılmıştır.

İlk etkinlik dinleme becerisi temelli kelime öğretimi etkinliği olarak planlanmıştır ve bu doğrultuda öğrencilere öncelikli olarak bu etkinlik uygulanmıştır. Etkinliğin başında, öğrencileri konuya hazırlamak adına etkinlikteki konuya uygun bir giriş yapılmış ve önceki bilgileri harekete geçirilmiştir. Ardından etkinlik açılmış ve dinleme metninde geçen kelimelerin tespit edilmesine yönelik ilk etkinlik başlatılmıştır. Etkinlikte öğrencilere bir dinleme metni sunulmuştur. Ayrıca öğrenciler uygulama ekranını açtıklarında toplam 20 kelime ile karşılaşmıştır. Bu 20 kelimeden hangilerinin dinledikleri metinde geçtiğini bulmaları istenmiştir. Metni iki defa dinleyen öğrenciler metinde geçtiğini düşündükleri kelimeleri araç üzerinden seçmiş ve bitir butonuna tıklayarak yönetici paneline cevaplarını göndermişlerdir.

Etkinliğin ardından öğrenciler ile metin tekrar incelenmiş ve metinde geçen kelimeler üzerine fikir alışverişinde bulunulmuştur. Tüm bu uygulamanın ardından öğrencilerden etkinlik hakkında görüşlerini yazmaları istenmiş ve ardından ders bitirilmiştir.

Uygulamanın üçüncü haftasında ilk olarak önceki hafta öğrendikleri kelimeleri hatırlama etkinlikleri yapılmış ve öğrencilerden teknoloji destekli araç üzerinden geçen hafta öğrendikleri kelimeleri yazmaları istenmiştir. Öğrencilere bunun için beş dakika verilmiş ve hem kelimeleri yazmaları hem de bir cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Hatırlama etkinliğinin verileri de aracın yönetici paneline kaydedilmiştir.

Hatırlama etkinliğinin ardından üçüncü haftanın asıl etkinliği olan okuma becerisi temelli kelime öğretimi etkinliğine geçilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere uygulamayı nasıl kullanacakları tekrar hatırlatılmış ve her öğrencinin uygulamaya doğru şekilde girmesi sağlanmıştır. Etkinlik öncesi, sınıfa okuma metninde geçen nesneler getirilmiş ve öğrenciler ile bu nesneler üzerine konuşulmuştur. Öğrencilerin konu ile ilgili geçmiş öğrenmeleri irdelenmiş ve etkinliğe hazırlık yapılmıştır. Hazırlığın ardından etkinlik açılmıştır. Etkinlikte yer alan “şıfalı İkililer” başlıklı okuma metninde boş bırakılan yerlere uygun kelimelerin sürüklenmesi istenmiştir. şans faktörünü azaltmak için metindeki kelimelerden daha fazla kelime etkinlik içinde yer almıştır. Süre sınırı olmaksızın yapılan etkinlikte öğrenciler cevaplamayı bitirdikten sonra bitir butonuna basarak yönetici paneline cevaplarını göndermiştir.

Araç kullanılarak yapılan etkinlik sonrası öğrenciler ile metin hakkında konuşulmuş ve metinde yer alması gereken kelimeler ile ilgili fikir alışverişi yapılmıştır. Ardından öğrencilerden etkinlik ile ilgili görüşlerini günlüklerine yazmaları istenmiş ve haftalık etkinlik bitirilmiştir.

Uygulamanın dördüncü haftasında bir önceki hafta olduğu öncelikle bir önceki hafta öğrenilen kelimeleri hatırlamak amacıyla araç üzerinden hatırlama etkinliği yapılmıştır. Hatırlama etkinliğinden sonra konuşma becerisi ile desteklenmiş bir kelime öğretim etkinliği yapılmıştır. Etkinlikte yeni bir eve taşınma ile ilgili on kelime verilmiş ve bu kelimeler anlamlı bir metin oluşturacak şekilde sıraya koyulmuştur. Katılımcılardan bu kelimeleri sırayla kullanarak anlamlı bir konuşma metni oluşturmaları istenmiştir. Etkinlik konuşmaya dayalı olduğu için bu etkinlik sınıfta tüm katılımcılarla birlikte yapılmamış, her öğrenci için ayrı ayrı planlanmıştır. Etkinlik öncesinde her öğrenciye, kelimelerin telaffuzu noktasında hata yapmamaları ve kelime ek gelen durumlarda ekleri doğru söylemeleri gerektiği de hatırlatılmıştır. Öğrencilerin konuşma esnasında kurdukları cümleler araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Etkinlik sonrasında öğrenciler ile ilgili etkinlikte yer alan kelimeler ile ilgili bilgi paylaşımı yapılmış ve anlamını bilmedikleri ya da yanlış bildikleri kelimeler ile ilgili düzeltmeler ve hatırlatmalar yapılarak etkinlik haftası bu şekilde bitirilmiştir.

Uygulamanın beşinci haftasında yazma becerisi ile desteklenmiş bir kelime öğretimi etkinliği planlanmıştır. Yazma etkinliğinde üç kelime grubu belirlenmiştir. Bu kelime gruplarından bir tanesi yüklem olarak kullanılacak kelimelerden, bir tanesi isim grubundan kelimelerden bir diğeri ise pekiştirme sıfatlarından oluşmaktadır. Öğrencilerden bu üç gruptan en az üçer kelime seçerek bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrenciler etkinliğe başlamadan önce, etkinliğin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi verilmiş ve anlamadıkları noktalarda tekrar edilmiştir. Kelimelerin ek alma durumunda karşılaşılabilecek ses olaylarını ve kelimenin doğru yazılışının da önemli olduğu öğrencilere hatırlatılmıştır. Metinde kullanılabilecek kelimelerde anlaşılmayan noktalar üzerinde de durulduktan sonra etkinlik yapılmıştır. Öğrenciler toplamda en az dokuz kelime seçerek anlamlı bir metin oluşturmuşlar ve ardından tüm metinleri etkinliklerin yönetildiği panele göndermişlerdir. Etkinlik sonunda öğrenciler ile etkinlikteki kelimeler üzerine tartışılmış ve yanlış bilinen kelime anlamları düzeltilmiş ya da anlamı bilinmeyen kelimeler ile ilgili bağlama göre açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca kelimelerin doğru yazımı ve ek aldıklarında yaşanan değişimler üzerine de konuşulmuş ve etkinlik bitirilmiştir.

Kelime ve anlam eşleştirme kelime öğretimi etkinliği uygulamanın altıncı haftasında gerçekleştirilmiştir. Kelime ve anlam eşleştirme etkinliğinde öğrencilere sekiz kelime ve karşısına da -bir tanesi şans faktörünü azaltmak adına- dokuz kelime anlamı verilmiştir. Öğrencilerden kelimeler ile anlamları eşleştirmeleri istenmiştir. Öğrenciler kelimeleri anlamlarının karşısındaki boş alana sürükleyerek etkinliği tamamlamıştır. Bu etkinlik

öncesinde öğrencilere kelimeler ile ilgili bilgi verilmemiş, ilgili kelimeleri tanıma ve anlamlarını bilme durumları kontrol edilmiştir. Etkinlik sonunda hangi kelimenin hangi anlamla eşleştiği üzerine sınıfça beyin fırtınası yapılmış ve kelimeler doğru anlamlara karşılık tekrar eşleştirilmiştir. Ardından verilen anlama uygun olacak şekilde öğrencilerden cümleler kurlmaları istenmiştir. Aynı zamanda kelimenin başka bir anlamı olması durumunda o anlamı ile de bilgi verilmiştir. Kelimelerin cümle içinde de kullanılmasının ardından etkinlik bitirilmiştir.

Yedinci hafta son etkinliğin uygulandığı hafta olmuştur. Uygun yerlere deyim ve kalıp ifade yerleştirme şeklinde tasarlanan kelime etkinliği öğrencilere uygulanmıştır. Etkinlik öncesinde öğrencilere deyim ve kalıp ifadenin ne anlama geldiği ve hangi durumlarda kullanılabileceği ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Etkinlikteki deyimler ve kalıp ifadeler haricinde öğrencilere örnekler ile anlatım yapılmıştır. Etkinlik öncesi çalışmanın ardından etkinliğe geçilmiştir. Öğrencilere verilen sekiz deyim/kalıp ifadenin yine etkinlikte verilen sekiz karşılıklı konuşma içinde uygun yerlere sürüklenmesi istenmiştir. Bu etkinlikte karşılıklı konuşma verilmesinin amacı öğrencilere deyim ve kalıp ifadelerin bağlam içinde öğretilmesini sağlamaktır. Öncelikle ilgili deyim/kalıp ifadeler öğrencilere etkinlik içinde gösterilmiştir ve öğrencilere bu deyim ve kalıp ifadelerin ne anlama gelebileceği sorulmuştur. Öğrenciler olabileceğini düşündüğü anlamları sınıfta paylaşmıştır. Ardından öğrenciler etkinliği yapmıştır. Etkinlik sonrasında ilgili yerlere gelecek deyim/kalıp ifadeler sınıfça tartışılarak yerlerine yerleştirilmiş ve anlam konusunda hata varsa düzeltilmiştir. Ayrıca anlamları tekrar en doğru şekliyle öğrencilere hatırlatılmış ve öğrencilerin ana dillerinde bu deyimlere benzer kullanım olup olmadığı ile ilgili sohbet edilmiştir. Bu sayede öğrencilerin Türkçe deyim ve kalıp ifadeler ile bağlantı kurması sağlanmıştır.

Deney grubu ile yapılan toplam altı etkinlik bittikten sonraki hafta katılımcılar ile ayrı ayrı görüşme yapılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış formda hazırlanan görüşme soruları deney grubu öğrencilerine sorulmuş ve sorular haricinde de uygulama ile ilgili düşüncelerini ifade etmeleri bakımından zaman tanınmıştır. Öğrencilerin seviyesi B1 düzeyinde olduğu için zaman zaman kendilerini ifade etmekte zorlanmışlardır, böyle durumlarda araştırmacı gerekli zamanın tanındığını belirtmiş ve süre sınırı koymamıştır.

Deney grubu öğrencileri ile görüşülen günün sonrasında aynı hafta içinde hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine son test ve motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Test ve ölçeğin uygulaması ile sekiz haftalık veri toplama aşaması sonlandırılmıştır.

3.6. Verilerin analizi

Araştırma karma araştırma yöntemi desenlerinden gömülü (iç içe) desen ile oluşturulmuş ve veri analizi de yöntem ve desene uygun olarak yapılmaya çalışılmıştır. Karma yöntem araştırmasında veri analizi; nitel veriyi nitel yöntemleri ve nicel veriyi de nicel yöntemleri kullanarak ayrı ayrı analiz etmeyi içerir. “Karma yöntem ve analizi ayrıca, nitel ve nicel verileri ve bulguları harmanlayan teknikleri kullanmayı ve bu iki veri türünü birlikte analiz etmeyi gerektirir” (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 217). “Nitel ve nicel veri ayrı ayrı analiz edildikten sonra nicel ve nitel bulgular karma veri analizi yöntemleri kullanılarak karşılaştırılır” (Jang vd, 2008, Akt. Mertkan, 2015, s. 91).

3.6.1. Nicel verilerin analizi

Araştırmada kelime başarı testi ve motivasyon ölçeği uygulamaları sonucunda elde edilen hem deney hem de kontrol grubundaki verilerin analizi nicel veri analizi yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle parametrik ya da parametrik olmayan yöntemlerin hangisinin uygun olup olmadığına karar verilmiştir. “Parametrik testler, güçlü sonuçları olan testler olup verilerin normal dağılım göstermesi, grup varyanslarının homojen olması verilerin en az eşit aralıklı ölçek düzeyinde olması gibi sayıtlara dayanır” (Özdoğan, 2022, s. 223). İlgili sayıtların karşılanmadığı durumlarda parametrik yöntemlerin kullanılması doğru olmayacaktır. Böyle durumlarda ise parametrik olmayan yöntemler tercih edilir. “Parametrik olmayan yöntemler, veri setinin normal dağılım göstermemesi ya da normal dağılıma dönüşmemesi, örneklem büyüklüğünün normal dağılım gösteremeyecek kadar küçük olması, veri setinin parametrik yöntemlerce kapsanmayan bir dağılım göstermesi gibi durumlarda kullanılmaktadır” (Karadavut, 2020, s.221). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği ve kelime başarı testi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Shaphiro-Wilk testi, puanların normallığe uygunluğunu incelemek için kullanılan bir testtir ve grup büyüklüğünün 50’nin altında olduğu durumlarda tercih edilir (Büyüköztürk, vd., 2020).

Deney ve kontrol gruplarının kelime başarı testinden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shaphiro- Wilk testi kullanılmıştır. Tablo 18’de

deney ve kontrol gruplarının kelime başarı testi ön test ve son test puanlarının normallik dağılımı yer almaktadır:

Tablo 18.

Deney ve kontrol gruplarının kelime başarı testi ön test- son test puanlarının dağılımı

	Uygulama	N	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk testi		
					İstatistik	sd	p
Deney Grubu	Ön test	20	.389	-.331	.968	20	.707
	Son test	20	-.358	-.111	.964	20	.619
Kontrol Grubu	Ön test	20	1.127	.713	.886	20	.022
	Son test	20	.729	.017	.923	20	.114

Deney ve kontrol gruplarının ön test- son test puanlarının normallik dağılımına bakıldığında kontrol grubunun ön test puanının Shapiro- Wilk testine göre normallik şartını sağlamadığı belirlenmiştir ($p=.02$; $p>.05$). Deney grubunun kelime başarı testi ön test son test puanları arasındaki anlamlılık hesaplanırken bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun ön test puanlarında normallik sağlanamadığından dolayı parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, kelime başarı testinin kontrol grubu için ön test ve son test puanları arasındaki ilişki hesaplanırken kullanılmıştır. İlişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki anlamlılığın test edilmesi amacıyla kullanılan Wilcoxon İşaretli sıralar testi, sosyal bilimlerde az denekle gerçekleştirilen gruplar içi araştırmalarda sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk, 2020). “Toplanan verilerin parametrik testlerin sayıltılarını karşılayamadığı durumlarda bağımsız iki ortalama arasındaki farkın test edilmesinde yani t testinin parametrik olmayan karşılığı kullanılmak istendiğinde Mann-Whitney U testi kullanılır” (Büyüköztürk, Çokluk, Köklü, 2015, s. 201). Araştırmada deney ve kontrol gruplarının kelime başarı testi ön test-son test puanları karşılaştırılırken kontrol grubunun ön test puanları normal dağılım göstermediği için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Veriler öncelikle Microsoft Office Excel programına aktarılmış, veri analizi ise SPSS 22 veri analiz programı yardımıyla yapılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği ön test son test puanlarına ait çarpıklık, basıklık ve Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 19’da yer almaktadır:

Tablo 19.

Deney grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği ön test son test normallik dağılımları

Boyut	Uygulama	N	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk testi		
					İstatistik	sd	p
İçsel	Ön test	20	-.136	-.531	.941	20	.245
	Son test	20	.013	-1.018	.954	20	.436
Araçsal	Ön test	20	-.270	-1.347	.908	20	.059
	Son test	20	-.759	-.079	.918	20	.091
Kültürel	Ön test	20	-.465	-.476	.955	20	.450
	Son test	20	.563	-.681	.920	20	.097
Genel	Ön test	20	-.050	-.050	.911	20	.067
	Son test	20	-.377	-.035	.974	20	.834

Deney grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği ön test son test normallik dağılımlarına bakıldığında, ölçeğin alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>0.05$). Deney grubunun ardından kontrol grubu için de aynı test tekrarlanmıştır. Kontrol grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği ön test son test normallik dağılımları Tablo 20’de yer almaktadır:

Tablo 20.

Kontrol grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği ön test son test normallik dağılımları

Boyut	Uygulama	N	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk testi		
					İstatistik	df	p
İçsel	Ön test	20	.081	-.306	.933	20	.176
	Son test	20	-.131	.285	.965	20	.643
Araçsal	Ön test	20	.477	-.895	.906	20	.054
	Son test	20	-.565	.066	.946	20	.312
Kültürel	Ön test	20	.468	-.285	.925	20	.122
	Son test	20	-.111	.788	.958	20	.499
Genel	Ön test	20	.580	.380	.913	20	.073
	Son test	20	-.159	.122	.995	20	1.000

Kontrol grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği ön test son test normallik dağılımlarına bakıldığında, ölçeğin alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>0.05$). Bu yüzden deney ve kontrol gruplarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği ön test son test puanları arasındaki anlamlı farklılık belirlenirken bağımlı gruplar t-testi ve iki grubun ön test ve son test puanları karşılaştırılırken bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. “Aynı veri kaynağı üzerinde art arda yapılan iki ölçüm sonucu elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan parametrik test bağımlı gruplar t-testidir” (Can, 2014, s.132). Farklı gruplar ile yapılan anlamlılık testi ise bağımsız gruplar t-testi olarak adlandırılır.

3.6.2. Nitel verilerin analizi

Araştırmaya katılan deney grubu katılımcılarından etkinlikler sonrasında toplanan öğrenci günlükleri ve uygulama sonunda yapılan görüşmeden elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. “Nitel araştırmada veri analizi, analiz için verilerin hazırlanmasını ve organizasyonunu, sonra verileri kodlamayı ve kodların bir araya getirilmesiyle temalara indirgemeyi ve son olarak veriyi şekiller, tablolar veya bir tartışma halinde sunmayı içermektedir” (Creswell, 2018, s. 180). Nitel veriler, nitel araştırmalarda kullanılan içerik analiziyle analiz edilmiştir. Patton (2014), içerik analizinin genellikle gözleme dayalı notlardan ziyade mülakat yoluyla toplanan verilerin, dokümanların ya da günlüklerin analizini ifade ettiğini belirtir ve bazen metindeki tekrar eden kelimeler ya da temalar açısından taranması olduğunu belirtir. Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeler ve öğrenci günlükleri ile toplanan verilerde tekrar eden kelimeler ve benzer ifadelerden hareketle kodlar oluşturulmuştur. Bu kodların güvenilirliğinin sağlanması amacıyla araştırmacı dışında bir başka alan uzmanı tarafından da kodlama yapılmıştır.

3.7. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği noktasında hem nicel hem de nitel veriler için yapılanlar alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.7.1. Nicel verilerin geçerlik ve güvenilirliği

Araştırmalarda önemli olan konulardan biri geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasıdır. “Geçerlik, bir ölçme aracının ölçtüğü değişkeni başka bir değişken ile karıştırılmadan ölçebilmesinin derecesidir” (Güler, 2014, s. 57). “Araştırmalarda bağımlı değişkende gözlenen değişimlerin, bağımsız değişkenlerle açıklanabilirlik derecesi iç geçerlik, sonuçların evrene genellenebilme derecesi ise dış geçerlik olarak tanımlanır” (Büyüköztürk vd., 2014, s. 174). Nitelikli bir çalışma için iç ve dış geçerliğin yükseltilmesi önemlidir (Can, 2014). “Güvenirlik ise bir ölçme aracının ölçtüğü özellik ya da özellikleri tutarlı olarak ölçebilmesidir” (Batdı ve Oral, 2020, s. 124). Nicel verilerin geçerliği ve güvenilirliği

bağlamında araştırmada kullanılan başarı testinin geliştirilmesi, deney ve kontrol grubunun belirlenmesi ve teknoloji destekli araç ile uygulama yapılması noktasında ölçütlere dikkat edilmiş; kelime başarı testinin madde güclüğü ve ayırt ediciliği hesaplanarak madde ayırt ediciliği düşük maddeler çıkarılmış, testin KR_{20} kat sayısı hesaplanmış, güvenirliği ve geçerliği yüksek bir motivasyon ölçeği kullanılmış ve çalışmadaki güvenirliği de test edilmiştir. Böylece araştırmanın geçerlik ve güvenirliği yükseltilmeye çalışılmıştır.

3.7.2. Nitel verilerin geçerlik ve güvenirliği

Nitel verilerin geçerlik ve güvenirliği nicel verilerden farklıdır. Guba ve Lincoln (1985, Akt. Aydın ve Bayazıt, 2021) nicel çalışmalardaki iç geçerliğin karşılığını inandırıcılık, dış geçerliğin karşılığını transfer edilebilirlik, iç güvenirliğin karşılığını güvenilebilirlik (değişmezlik) ve dış güvenirliğin karşılığını ise onaylanabilirlik olarak ifade etmiştir. İnandırıcılık, araştırmacıların buldukları ile katılımcıların ifade ettiklerini ne derece yansıttığı ile ilgilidir (Güler vd., 2015). Nitel araştırmalardaki dış geçerliğin karşılığı olarak yer alan aktarılabilirlik, tam manasıyla nicel verilerin dış geçerliği gibi doğrudan genellenemez, bu yüzden nitel araştırmada aktarılabilirlik kavramı kullanılmaktadır. Aktarılabilirlik, nitel verilerin bir noktaya kadar benzer durumlara ve ortamlara genellenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Güvenilebilirlik, nitel bir araştırmanın sonuçlarının değil, bu sonuçların elde edildiğin sürecin güvenilir olmasını ifade ederken; onaylanabilirlik ise verinin başka araştırmacılar tarafından da değerlendirilip onaylanabilir olması, veriyi yansız ortaya koymasını ifade eder (Aydın ve Bayazıt, 2021). Nitel verilerde bu ölçütlerin sağlanabilmesi için deney süreci öncesinde, sırasında ve sonrasında şunlar yapılmıştır:

Araştırmacı teknoloji destekli kelime öğretimi aracını geliştirmeden önce alan yazın taraması yapmış ve alanyazında eksikliğini hissettiği noktada çalışmalarına başlamıştır. Teknoloji destekli aracın tasarım aşamasında kelimeler belirlenirken alan uzmanlarından görüş alınmış ve bu görüşler doğrultusunda düzeltmeler ve iyileştirmeler yapılmıştır. Ayrıca aracın tasarımı aşamasında da öğretim teknolojileri uzmanları ve öğretim programcısı ile görüşülmüş, araçtaki hatalar giderilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra görüşme sorularına verilen cevaplar kodlanırken araştırmacı dışında bir alan uzmanının daha görüşü alınmıştır. Kodların güvenirliği Miles ve Huberman'ın (2015) güvenirlik formülüne göre

hesaplanmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülüne göre verilerin güvenirlik hesapları yapılmış ve 0,86 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin hangi kıstaslara göre seçildiği de açıklanmış ve ölçütü belirtilmiştir.

Araştırmacı, nitel verileri toplanmadan önce verilerin toplanacağı deney ve kontrol gruplarının derslerinde gözlem yapmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken görüşme, gözlem, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden yararlanılmış, bu sayede verilerin zenginleşmesi amaçlanmıştır. Ayrıca görüşmenin verileri toplanırken her katılımcıya aynı soruların sorulmasına çalışılmıştır.

Araştırmacının, araştırmanın her aşamasındaki rolü açıkça ifade edilmiştir. Araştırma sürecinin nasıl işlediği ve uygulamaların hangi hafta ve nasıl gerçekleştirildiğine yönelik ayrıntılı açıklama yapılmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen nitel bulgular araştırmacının ardından uzmanlar ile paylaşılmış ve veriler teyit ettirilmiştir.

3.8. Araştırmanın etik boyutu

Araştırmanın uygulama aşamasından önce Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Araştırma izni ve etik kurul izin belgeleri ekler bölümünde yer almaktadır. (EK-1). Kurumsal iznin yanı sıra kelime başarı testi, pilot uygulama ve asıl uygulama yapılacak olan TÖMER yönetimiyle görüşülmüş bu kurumdan da gerekli izinler alınmıştır (EK-2). Aynı zamanda uygulama süresince haftada bir gün uygulama yapılan öğrenciler de araştırma hakkında bilgilendirilmiştir.

Araştırmaya gönüllülük esasına göre katılım sağlanmış ve katılımcıların kişisel verileri araştırma haricinde başka bir yerde kullanılmamıştır. Tüm bu bilgilerin yer aldığı gönüllü katılım formu da katılımcılara imzalatılmıştır (EK-3). Araştırma verileri analiz edilirken katılımcıların isimleri gizlenmiş ve her katılımcıya tanımlamak amacıyla kod verilmiştir.

Çalışmanın nicel verileri toplanırken kullanılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon ölçeğinin kullanımı için de gerekli izinler alınmıştır (EK-4).

3.9. Araştırmacının rolü

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli araç kullanımının kelime öğrenme ve yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon üzerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada araştırmacı, çalışmada kullanılan nicel veri toplama araçlarından kelime başarı testini ve teknoloji destekli aracı hazırlamıştır. Teknoloji destekli araç hazırlanırken araç içinde bulunan etkenlikler, kelimeler araştırmacı tarafından yapılan araştırmalar sonucunda oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca araç tasarlanırken uzmanla görüşü soruları ve kelime belirleme formu da yine araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Nitel veriler toplanırken kullanılan görüşme formunun hazırlanmasında da yine araştırmacı aktif rol almıştır. Uygulamanın yapılması, uygulama esnasında ve uygulama sonrasında verilerin toplanması aşamasında da tüm uygulamalar ve görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problemi ve alt problemi doğrultusunda toplanan verilerin, nitel ve nicel analizleri sonucunda erişilen bulguları irdelenmiştir. Araştırmanın nicel verileri kelime başarı testi, teknoloji destekli araç ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Motivasyon Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri deney grubu öğrencileri ile yapılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile cevaplar alınmıştır. Katılımcıların Türkçe seviyesi B1 olduğu için bazı noktalarda sorulan soruları anlamada güçlük yaşamışlardır. Böyle durumlarda araştırmacı soruyu biraz daha açmıştır ve katılımcıların anlayabileceği şekilde sormuştur. Ayrıca deney grubu katılımcılarının sayısı tümüyle görüşmeye yapmaya uygun olduğu için 20 katılımcı ile de görüşme yapılmıştır. Görüşmenin yanı sıra öğrencilerden her etkinlik sonunda o hafta yapılan etkinlik ile ilgili düşüncelerini öğrenci günlüklerine yazmaları istenmiştir. Görüşmede olduğu gibi katılımcıların Türkçe yazma seviyeleri de orta düzeyde olduğu için ve B1 kuru başında orta düzeyin de biraz altında olduğu için uzun görüş yazıları elde edilememiştir. Ayrıca yazılarda yazım hataları ve dil bilgisi hataları, konuşmada ise dil bilgisi ve telaffuz hataları da bulunmaktadır.

4.1. Deney grubu öğrencilerinin kelime başarı testi puanlarına yönelik bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılan gruptaki öğrencilerin kelime başarı testi ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusundan hareketle deney grubu öğrencilerinin ön test- son test puanları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Deney grubunun ön test-son test puanlarına ilişkin veriler Tablo 20’de gösterilmiştir:

Tablo 21.

Deney grubu öğrencilerinin kelime başarı testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ait bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Ön test	20	28.50	11.321	-9.031	19	.000
Son test	20	39.55	11.727			

Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin kelime başarı testine ait ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bağımlı gruplar t- testi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin kelime başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($p=.000$; $p<0.01$). Ön test- son test ortalamalarına ise anlamlı farklılığın pozitif yönde olduğu yani son test bakımında olumlu olduğu görülmektedir. Test sonucunda etki büyüklüğü de belirlenmiştir ($d=0.95$). Cohen d etki büyüklüğü kıstasına göre 0.80 ve üzeri değerlerde bulunan fark yüksek düzeydedir. Yani deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasındaki etki büyüklüğü yüksektir.

4.2. Kontrol grubu öğrencilerinin kelime başarı testi puanlarına yönelik bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılmayan gruptaki öğrencilerin kelime başarı testi ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusudur. Beşinci alt probleme ilişkin kontrol grubunun kelime başarı testi ön test-son test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Teste ait sonuçlar Tablo 21’de yer almaktadır:

Tablo 22.

Kontrol grubu öğrencilerinin kelime başarı testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Ön test-son test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıralar	5	7.80	39.00	-2.469	.014
Pozitif sıralar	15	11.40	171.00		
Fark olmayan	0				
Toplam	20				

Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin kelime başarı testine ait ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin kelime başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z=-2.469$; $p<0.05$). Anlamlı farkın son test lehine olduğu da yine tablodan anlaşılmaktadır. Ön test- son test puanlarının etki büyüklüğü ise ($d=0.18$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuç Cohen d’ye göre yorumlandığında etki büyüklüğü değerinin 0.2’den küçük olması durumunda etki büyüklüğünün zayıf olduğunu söylemek mümkündür.

4.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime başarı testi puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular

“Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılan grup ile teknoloji destekli araç kullanılmayan grubun kelime başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin yanıtı için deney ve kontrol gruplarından elde edilen son test puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırma için parametrik olmayan ilişkisiz gruplar testi Mann Whitney U kullanılmıştır. Sonuçlara ilişkin bilgiler Tablo 22’de sunulmuştur:

Tablo 23.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime başarı testi son test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	U	p
Deney	20	24.73	494.50	-2.290	115.5	.022
Kontrol	20	16.28	325.50			

Deney ve kontrol gruplarının kelime başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucunda iki grubun son test puanları arasında anlamlı bir fark ($U=115.5$; $p=0.022$ $p<0.05$) olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında ise teknoloji destekli araç ile eğitim yapılan grubun puanlarının diğer gruba göre daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Testteki puanlar ve çıkan sonuçlara göre teknoloji destekli araç ile yapılan kelime öğretiminin kelime başarısı üzerinde anlamlı etkisi vardır.

4.4. Deney grubu öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye karşı motivasyon puanlarına yönelik bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılan gruptaki öğrencilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik olarak deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları t-testi ile hesaplanmıştır. Deney grubunun ön test-son test puanlarına ilişkin veriler Tablo 23’te yer almaktadır:

Tablo 24.

Deney grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği ön test ve son test puanları

Boyut	Uygulama	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
İçsel	Ön test	20	32.20	6.06	-.485	19	.633
	Son test	20	33.10	4.27			
Araçsal	Ön test	20	31.45	3.95	-.200	19	.844
	Son test	20	31.75	5.40			
Kültürel	Ön test	20	18.05	3.99	-.164	19	.872
	Son test	20	18.25	3.85			
Genel	Ön test	20	81.70	11.32	-.380	19	.708
	Son test	20	83.10	10.94			

Deney grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği uygulaması sonucunda elde edilen ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ölçeğin içsel alt boyutunda ($t(19)=-.485$, $p<.05$), araçsal alt boyutunda ($t(19)=-.200$, $p<.05$), kültürel alt boyutunda ($t(19)=-.164$, $p<.05$) ve ölçek genelinde ($t(19)=-.380$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Çıkan sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarında anlamlı bir yükseliş olmadığını söylemek mümkündür. Ölçeğin puan aralıklarına bakıldığında 22-44 puan: Düşük Motivasyon, 45-66 puan: Orta Düzey Motivasyon, 67-110 puan: Yüksek Motivasyon olduğu görülmektedir. Deney grubunun genel ölçek puanı ortalaması 81.7'dir ve yüksek motivasyon kategorisine girmektedir. Son test puan ortalaması ise 83.10'dur ve bu puan da yüksek motivasyonu ifade etmektedir. Deney grubunun puan ortalamalarının daha da yükselmemesinin sebebinin, araştırmanın başından itibaren katılımcıların motivasyonunun yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.5. Kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye karşı motivasyon puanlarına yönelik bulgular

“Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılmayan gruptaki öğrencilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu araştırmanın ikinci alt problemini oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları normallik sağlandığı için t-testi karşılaştırılmıştır. Kontrol grubunun ön test-son test puanlarına ilişkin veriler Tablo 24’te yer almaktadır:

Tablo 25.

Kontrol grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği ön test ve son test puanları

Boyut	Uygulama	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
İçsel	Ön test	20	33.50	7.17	1.225	19	.236
	Son test	20	30.85	6.88			
Araçsal	Ön test	20	32.65	4.54	1.171	19	.256
	Son test	20	30.60	6.84			
Kültürel	Ön test	20	17.65	4.17	.632	19	.535
	Son test	20	16.85	4.55			
Genel	Ön test	20	83.80	13.97	1.253	19	.225
	Son test	20	78.30	15.84			

Kontrol grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği uygulaması sonucunda elde edilen ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ölçeğin içsel alt boyutunda ($t(19)=1.225$, $p>.05$), araçsal alt boyutunda ($t(19)= 1.171$, $p>.05$), kültürel alt boyutunda ($t(19)= .632$, $p>.05$) ve ölçek genelinde ($t(19)=1.253$, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kontrol grubunun alt boyutlarda ve ölçek genelinde son testlerde ortalamasının düştüğü

görülmüştür. Çıkan sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarında bir düşüş olduğunu söylemek mümkündür. Kontrol grubunun ölçek geneli ön test puanlarının ortalaması 83.80 iken son test puanları ortalaması 78.30 olarak ölçülmüştür. Puanlar arasında anlamlı bir fark olmasa bile deney grubunun motivasyon konusunda az da olsa düşüş yaşadığı söylenebilir. Son test puanında düşüş yaşanmasına rağmen ölçek puan aralıklarına göre son test yine de yüksek motivasyon puanı aralığındadır. Bu da kontrol grubunun puan düşüşü yaşamalarına rağmen motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

4.6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye karşı motivasyon puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılan grup ile teknoloji destekli araç kullanılmayan grubun motivasyonlarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik, deney ve kontrol grubunun son test puanları karşılaştırılmıştır. Grupların puanları normal dağılım gösterdiği için son test puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz gruplar t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin veriler Tablo 25’te yer almaktadır:

Tablo 26.

Deney ve kontrol gruplarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği son test puanları

Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
İçsel	Deney	20	32.20	4.27	1.241	38	.222
	Kontrol	20	30.85	6.88			
Araçsal	Deney	20	32.65	5.40	.589	38	.559
	Kontrol	20	31.75	6.84			
Kültürel	Deney	20	18.25	3.85	1.049	38	.301
	Kontrol	20	16.85	4.55			
Genel	Deney	20	83.10	10.94	1.115	38	.272
	Kontrol	20	78.30	15.84			

Deney ve kontrol gruplarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği son test puanlarına bakıldığında içsel alt boyut, araçsal alt boyut, kültürel alt boyut ve ölçek genelinde deney grubunun ortalamalarının kontrol grubunun ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına bakıldığında tüm alt boyutlarda $p > .05$ 'tir. Deney ve kontrol grubunun puan ortalamaları arasında fark olsa bile bu fark anlamlı değildir. Hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları, ölçeğin puan aralıklarına göre yüksek motivasyon kategorisinde değerlendirilmektedir. Bu yönden bakıldığında motivasyonda fark olmamasının sebebinin iki grubun da yüksek motivasyona sahip olmasından kaynaklı olduğunu söylemek mümkündür.

4.7. Deney grubu öğrencilerinin etkinliklere göre kelime öğrenme durumlarına yönelik bulgular

“Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılan gruptaki öğrencilerin öğrendikleri kelimeler etkinliklere göre nasıl değişiklik göstermektedir?” sorusu araştırmanın yedinci alt problemidir. Bu alt probleme yönelik olarak öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonunda kelime başarı testine verdikleri cevaplardan yola çıkarak bir çıkarım yapılmıştır. Tablo 27’de kelimelerin etkinliklere göre dağılımı yer almaktadır:

Tablo 27.

Teknoloji destekli araçtaki kelimelerin etkinliklere göre dağılımı

Etkinlik	Öğretilmesi hedeflenen kelime sayısı
Dinleme becerisi destekli kelime öğretimi etkinliği (1. Etkinlik)	10
Okuma becerisi destekli kelime öğretimi etkinliği (2. Etkinlik)	9
Konuşma becerisi destekli kelime öğretimi etkinliği (3. Etkinlik)	9
Yazma becerisi destekli kelime öğretimi etkinliği (4. Etkinlik)	17

Kelime – anlam eşleştirme etkinliği (5. Etkinlik)	10
Deyim/kalıp ifadeyi uygun bağlamda kullanma etkinliği (6.Etkinlik)	8
Toplam	63

Tablo 27’de her etkinlik için kelimelerin dağılımı yer almaktadır. Her etkinlikte birbirine yakın sayıda kelime öğretimi hedeflenmektedir. Yalnızca yazma becerisi destekli kelime öğretimi etkinliğinde öğrencilerin kelime seçmesine imkân verildiği için kelime sayısı fazla tutulmuştur. Öğrencilerin ön test ve son testte etkinliklere göre doğru yaptıkları soruların doğru cevaplanma yüzdeleri Tablo 28’de sunulmuştur:

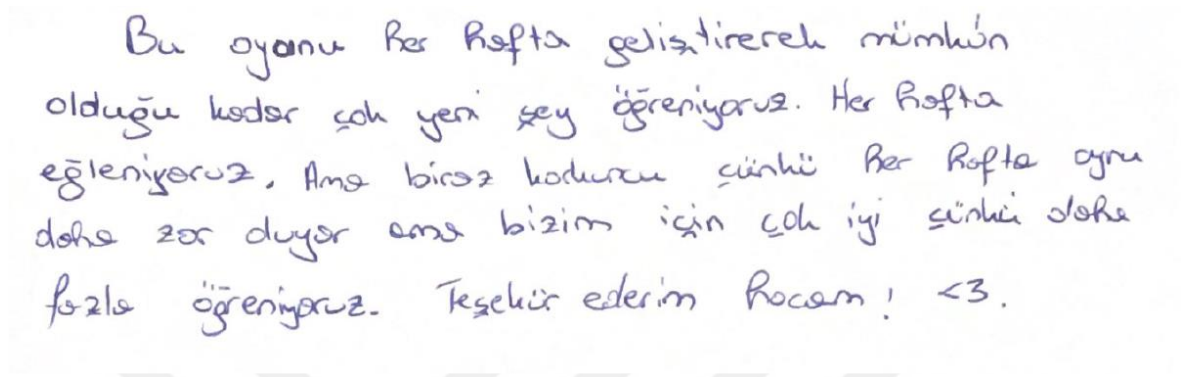
Tablo 28.

Deney grubunun etkinliklere göre ön test ve son testte göre doğru cevaplanma yüzdeleri

Etkinlikler	Ön test	Son test
	%	%
1. Etkinlik	49	66.5
2. Etkinlik	47.2	63.8
3. Etkinlik	70	87.7
4. Etkinlik	56.7	71.7
5. Etkinlik	33.5	50.5
6. Etkinlik	25.6	53.7

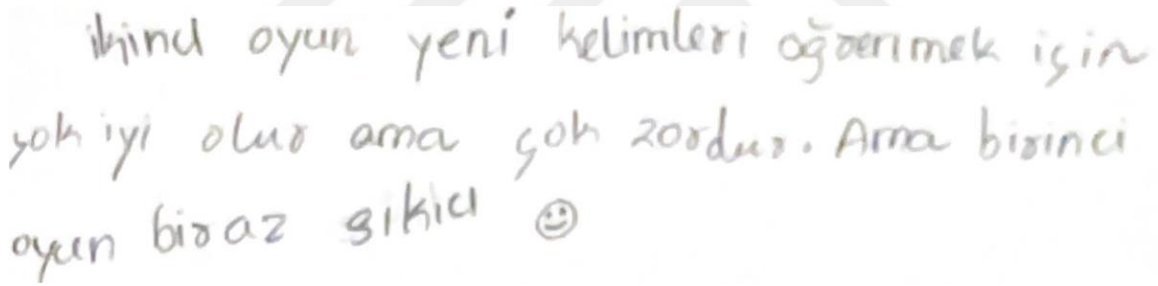
Tablo 28’de öğrencilerin ön test ve son test puanlarının her etkinlik için ayrı ayrı ortalamaları yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin ön test ve son test doğru cevaplama oranı en az artan etkinlik yazma destekli dördüncü etkinliktir. Dördüncü etkinliğin son test doğru cevaplanma oranlarının düşük olmasının sebebinin, bu etkinlikteki kelimelerin seçmeli olması ve öğrencilerin her kelimeyi kullanmadığı için kullanılmayan kelimelerin anlamlarının unutulmuş olduğu düşünülmektedir. İkinci hafta yapılan dinleme etkinliği ise doğru

cevaplama oranının en az olduğu ikinci etkinliktir. Bu etkinlikte yer alan kelimelerle öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları düşünülmektedir ve bundan dolayı öğrenciler için daha zor olduğu söylemek mümkündür. Öğrenci günlüklerinde de bu durum öğrenciler tarafından ifade edilmiştir:



Bu oyunu Her Hafta geliştirerek mümkün
olduğu kadar çok yeni şey öğreniyoruz. Her Hafta
eğleniyoruz. Ama biraz kodurcu çünkü Her Hafta oyun
daha zor oluyor ama bizim için çok iyi çünkü daha
fazla öğreniyoruz. Teşekkür ederim Hocam! <3.

Fotoğraf 8. K4 Öğrenci günlüğü (2. Hafta)



ikinci oyun yeni kelimeleri öğrenmek için
çok iyi olur ama çok zordur. Ama birinci
oyun biraz sıkıcı 😊

Fotoğraf 9. K9 Öğrenci günlüğü (2. Hafta)

K4 ve K9 deney grubu öğrencilerinin de ifade ettiğı gibi ikinci etkinlikteki kelimeleri öğrenciler zor bulmuştur. İkinci etkinlik ile ilgili araştırmacı günlüğünde de benzer ifadeler yer almaktadır:

“İkinci hafta öğrenciler ile okuma becerisi destekli kelime öğretimi yaptık. Etkinlik öncesinde, etkinlikte kullanılacak “Şifalı İkililer” isimli okuma metninde geçen ve öğrencilerin bilmeyeceğini düşündüğüm turp, zencefil gibi yiyecekleri sınıfta gösterdim ve öğrencilerle bu yiyecekler hakkında konuştuk. Öğrencilerin ülkelerinde bu yiyeceklerin nasıl kullanıldığı hakkında sohbet ettik. Ardından okuma etkinliğini başlattım. Öğrenciler okuma etkinliğinde yer alan kelimelerin zor olduğunu ve kelimelerin bir kısmını bilmediklerini

ifade ettiler. Bu yüzden kelimeleri doğru yerlere yerleştirmenin zaman aldığını söylediler. Etkinlik bitiminde öğrenciler ile kelimeleri metin üzerinde doğru yerlere yerleştirip kelimeler ile ilgili konuştuk. Yine de bazı öğrenciler ilk haftaki etkinliğe göre daha zor olduğunu ifade ettiler.” (Araştırmacı günlüğü, 2. Hafta)

Öğrencilerin puan ortalamalarının en çok yükseldiği etkinlik ise altıncı etkinlik olan deyim/kalıp ifadeleri bağlamda uygun yere yerleştirme etkinliği olmuştur. Bu etkinlikte öğrencilerin puan ortalamalarının yükselmesinin sebebinin, öğrencilerin mecazlı ifadeler ile çok fazla karşılaşmamış olmaları ve mecazlı kullanımların dikkatleri çekmiş olduğu düşünülmektedir. Araştırmacı tarafından 6. Haftada yapılan deyim/kalıp ifadeyi bağlamda uygun yere yerleştirme etkinliği ile ilgili araştırmacı günlüğü de bu doğrultudadır:

“Son etkinliğin yapılacağı 6. haftada öğrenciler için deyim ve kalıp ifadeleri bağlamda uygun yere yerleştirecekleri etkinliği yaptık. Etkinlikte öğrencilere öğretilmek istenen sekiz deyim ve kalıp ifade ve bu deyim ve kalıp ifadeleri uygun yere yerleştirecekleri sekiz tane karşılıklı konuşma bulunmaktadır. Etkinliğe başlamadan önce öğrenciler ile deyimlerin ve kalıp ifadelerin neler olduğu ve Türkçede nasıl kullandığımız ile ilgili bir sohbet gerçekleştirdik. Öğrenciler okul dışında birileriyle konuşurken bazen kelimeyi bilseler de insanların ne demek istediklerini anlamadıklarını söylediler. Ben de zaman zaman bazı kelimeleri veya kelime gruplarını gerçek anlamı dışında kullanabildiğimizi ve bunun aslında diller için bir zenginlik kaynağı olduğundan bahsettim. Sohbetten sonra öğrenciler ile önce etkinlikte kullanacaklarımızın dışında bazı deyimler hakkında konuştuk ve deyimlerin ne anlama gelebileceklerini sordum. Böylece öğrenciler çıkarım yapmaya, anlamlarını tahmin etmeye çalıştılar. Ardından etkinlikte kullanacağımız deyimler ve kalıp ifadeler ile ilgili aynı etkinliği yaptık. Ancak bu sefer deyimlerin ne anlama geldiklerini söylemedim. Daha sonra öğrenciler etkinlik sayfasını açtılar ve uygun yerlere deyim ve kalıp ifadeleri yerleştirdiler. Etkinliğin ardından bu etkinliğin çok eğlenceli olduğu ve öğrendikleri deyimleri günlük hayatta da kullanabilecekleri söylediler.” (Araştırmacı günlüğü, 6. Hafta)

Araştırmacı günlüğünde de ifade edildiği gibi öğrenciler günlük hayatta duydukları ve kullanabileceklerini düşündükleri deyimleri ve kalıp ifadeleri öğrenmenin

eğlenceli olduğunu düşünmektedirler. Deyim ve kalıp ifadeleri bağlamda uygun yere yerleştirme etkinliğinin sevilmesinin ve altıncı etkinlikteki soruların doğru cevaplanma oranının yükselmesinin sebebinin bu olduğu düşünülmektedir.

4.8. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine dair görüşlerine yönelik bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılan gruptaki öğrencilerin sürece dair görüşleri nelerdir?” sorusudur. Soruya verilen cevaplar yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır ve tüm katılımcılar ile görüşme yapılmıştır. Katılımcıların görüşleri; teknoloji destekli araç hakkındaki düşünceler, teknoloji destekli araç dışında kullanılan kelime öğretimi araçları, Teknoloji destekli aracın katılımcıların ilgisini arttırıp arttırmamasına yönelik görüşleri, teknoloji destekli aracın olumlu katkı sağlamasına yönelik görüşler ve temel dil becerileri için teknoloji destekli araç kullanıma ilişkin görüşler olmak üzere beş alt başlıkta incelenmiştir.

4.8.1. Katılımcıların teknoloji destekli araç hakkındaki düşünceleri

Deney grubu katılımcılarına “Teknoloji destekli araç hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların anlamadığı noktalarda beğenip beğenmedikleri noktalar üzerinden soru tekrar edilmiştir. Bu soruya katılımcıların verdiği cevaplar; oyun gibi olması, eğlenceli olması, yeni kelimeler öğrenmeyi sağlaması, pratik yapmaya fırsat vermesi, bazı etkinliklerin diğerlerine göre daha zor olması ya da tamamen zor olması şeklinde beş başlıkta toplanmaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 29’da yer almaktadır:

Tablo 29.

Katılımcıların teknoloji destekli araç hakkındaki görüşleri

Öğrenci Cevapları	Katılımcılar	f
Oyun gibi olması	K1, K5	2
Eğlenceli olması	K2,K4, K7,K11, K18	5
Yeni kelimeler öğrenmeyi sağlaması	K3,K8,K13,K15,K16	5
Pratik yapmaya fırsat vermesi	K10, K12,K14	3
Bazı etkinliklerin diğerlerine göre daha zor olması	K9, K19, K 20, K17	4
Tamamen zor olması	K6	1
TOPLAM		20

Katılımcılar etkinliklerin genel itibariyle eğlenceli olduğunu ve oyun gibi olduğunu, zaman zaman bazı etkinliklerin ya da etkinliklerdeki kelimelerin onları zorladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda etkinliklerin pratik yapma noktasında da faydalı olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilere ait görüşler aşağıda sunulmuştur:

K1 teknoloji destekli aracın hoşuna gittiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hoşuma gitti çünkü ben böyle şeyler çok seviyorum. Oyunlar eee öyle öyle oyunlarla öğreniyorum daha kolay öğreniyorum.” (K1).

K1, benzer ifadeleri öğrenci günlüğünde de yazmıştır. Öğrenci günlüğü Fotoğraf 10’da sunulmuştur:

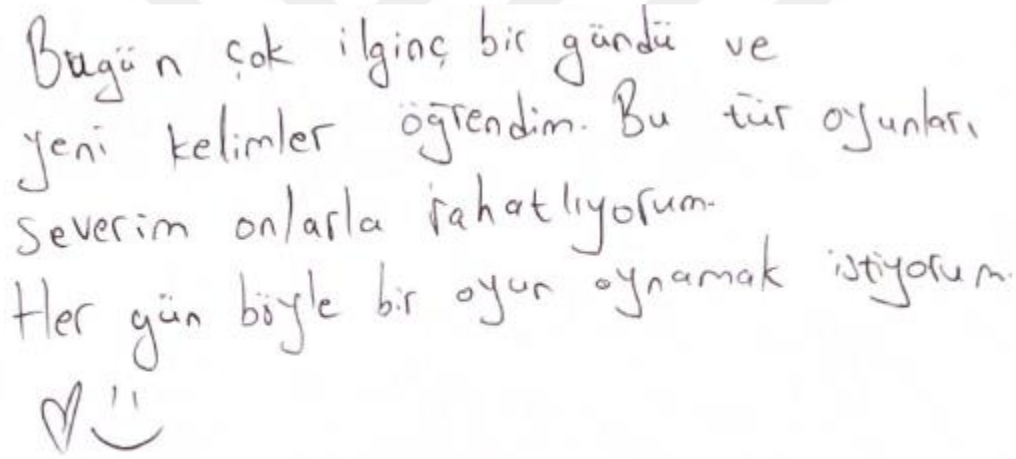
*Çok eğlendim ve yeni kelimeler öğrendim.
Daha fazla oynamak istedin ama başka bir gün olacak.
Sabırsızlanıyorum.*

Fotoğraf 10. K1 öğrenci günlüğü (1. Hafta)

Katılımcı K1 teknoloji destekli aracın oyun gibi olduğundan bahsetmiş ve bu şekilde daha kolay öğrendiğini belirtmiştir. Benzer şekilde K2 de teknoloji destekli aracı oyun gibi gördüğünü ve beğendiğini söylemiştir:

“Çok beğendim mesela bazen kelime bilmiyorum ve size sorum ve siz bana cevap veriyorsunuz eee ve çok güzel oyna oynuyoruz. Mesela biraz farklı çünkü her gün sadece ders kitap ders kitap... Bu bizim için çok çok güzel bir şey.” (K2)

K2 verilen eğitimin normalde kitap ağırlıklı olduğundan bahsetmiş ve geliştirilen bu aracın kitap dışında eğlenceli bir etkinlik olduğunu belirtmiştir. Kitap dışında farklı bir araçla yapılan kelime öğretimi bu yönüyle katılımcıların ilgisini çekmiş ve hoşlarına gitmiş demek yanlış olmayacaktır.



Bu gün çok ilginç bir gündü ve
yeni kelimeler öğrendim. Bu tür oyunları
severim onlarla rahatlıyorum.
Her gün böyle bir oyun oynamak istiyorum.
😊

Fotoğraf 11. K2 öğrenci günlüğü (1. Hafta)

K3 beğendiğini ifade etmiş ve devamında “...yeni kelimeler öğrendim. Türkiye’ye gelmeden önce hiç Türkçe bilmiyordum, yeni kelimeler öğrendim.” (K3) sözleriyle teknoloji destekli aracın yeni kelime öğrenmesine katkı sağladığını belirtmiştir.

K4, teknoloji destekli aracın eğlenceli olduğunu vurgulamıştır:

“Bence çok iyi bir uygulama çünkü biz de eğleniyoruz yeni şeyler öğreniyoruz. Biz de dersten biraz böyle kaçıyoruz. Bence çok iyi bir şey, beğendim çok beğendim.” (K4)

K4 de K2 gibi derslerden farklı olduğunu ifade etmiş ve aslında bir bakıma derslerden eğlenceli bir kaçış gibi görmüştür. Hem eğlenip hem de yeni şeyler öğrenmekten bahseden K4, teknoloji destekli araçla yapılan etkinliklerin normal dersten farklı olduğunu düşünmektedir. K5 ise etkinliklerden konuşma becerisi destekli yapıları beğendiğini ancak kelime bilgisi zayıf olduğu için etkinliklerdeki çoğu kelimeyi bilmediğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Konuşma güzel ama yani ben biraz anlamıyorum çünkü çok kelimeler ben bilmiyorum. İlk defa görüyorum ama çok iyi yani, pratik gibi. Ama oynama çok güzel gerçekten.” (K5)

Katılımcı aracın eğlenceli olduğunu düşünmekte ancak kelime bilgisi etkinliklerinde öğretilen kelimeler dışında kalan ve bağlamı oluşturan kelimeler için yeterli gelmediğinden yapamadığını ifade etmeye çalışmaktadır. Diğer açıdan bakıldığında ise kendisi için pratik yapmak için yararlı olacağını düşünmektedir.

K6 teknoloji destekli araçtaki kelimelerin onun için zor olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Benim için daha kolay var Quizlet, ondan daha kolay öğreniyorum. Ben kelimeleri yazıyorum sonra quiz ediyorum. Ama bu daha zor.”

K6 geliştirilen teknoloji destekli aracın kullandığı diğer uygulamaya göre zor olduğunu çünkü Quizlet uygulamasındaki kelimeleri kendisinin yazdığını ve kendi yazdığı kelimeler ile sınav yaptığını belirtmiş, araştırmada geliştirilen teknoloji destekli araçta ise bu durumun olmadığını bu yüzden kelimelerde zorlandığını dile getirmiştir.

Teknoloji destekli araç ile ilgili K8 de düşüncelerini paylaşmış ve *“Bence çok güzeldi yani çok eee bana çok faydalı geldi. Evet, öğrendim yeni kelimeler.”* (K8) cümleleriyle yeni kelimeler öğrendiğini belirtmiştir.

K9 ise etkinlikleri genel olarak sevdiğini ancak yazma becerisi destekli etkinliği sıkıcı bulduğunu belirtmiştir:

“Eee yazma benim için çok sıkıcı çünkü ben her zaman yazıyorum ama eee ama eee başka başka etkinler var. Bu çok güzel. Eee mesela eşleştirmek, bu çok güzel eee yeni kelimeleri eee öğrendim ve konuşma da güzel. Ben eee konuşma pra.. eee yapmış oluyorum.” (K9)

K9'un ifadelerinden hareketle öğrencilerin her etkinliği eşit derecede sevmediği anlaşılmaktadır. Özellikle konuşma becerisi destekli etkinliğini sevdiğini belirten K9 gibi K14 de konuşma etkinliğini diğerlerinden daha faydalı bulmuştur.

K14: *"Beğendim, çünkü benim için konuşma çok lazım. Çünkü pratik bazen olmuyor. Mesela çok fazla annem ile konuşuyorum ve sınıfta arkadaşlar ile yani İngilizce bazen konuşuyoruz Rusça, bu yüzden pratik olmuyor ve şey... Yurtta yaşıyorum, orada dört kişilik ama konuşmuyoruz. Herkes Türkler ama konuşmuyoruz."*

Araştırmacı: *"Bu etkinlikler senin kelime öğrenmeni sağladı yani?"*

K 14: *"Evet. Çok iyi...Beğendim."*

K14 teknoloji destekli aracı beğendiğini, özellikle konuşma ile bütünleştirilmiş kelime öğretimi noktasında işe yaradığını belirtmiştir. Okul dışında konuşma pratiği yapmadığını zaman zaman okulda da ana dili konuşurları ile kendi dilinde konuştuğunu ya da İngilizce konuştuğunu ifade eden K14, bu noktada aracın konuşma pratiği noktasında faydalı olduğunu vurgulamıştır.

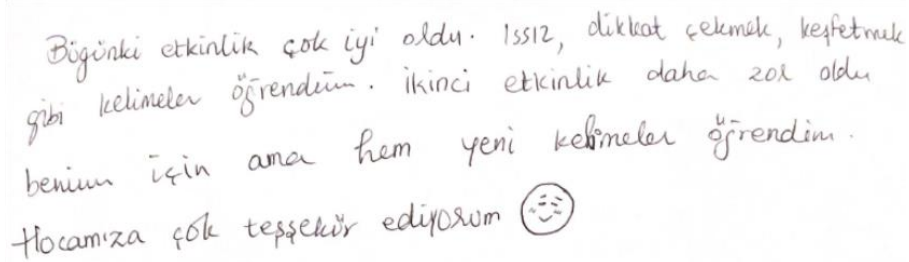
Katılımcılardan K10 teknoloji destekli aracın pratik yapma açısından etkili olduğuna değinmiştir. *"...çünkü çok önemli bir şey yani yurtdışında genellikle pratik yapmıyoruz. Biraz zor bizde çok çok önemli bir şey"* (K10) diyerek pratik yapma fırsatını her zaman bulamadığını bu yüzden geliştirilen aracın Türkçe öğrenmek için pratik yapma imkânı sağladığından bahsetmiştir.

Katılımcılardan K12 teknoloji destekli araç ile yapılan etkinlikler ile öğrenmenin çalışarak öğrenmekten daha etkili olduğunu savunmuştur:

"...çok beğendim ve ben gerçek çalışmaktan daha etkinli içinde insan daha iyi öğreniyor diye düşünüyorum çünkü mesela ben... Benim aksan konuşması iyi. Ben görüyorum iki yıldır burada ama aksan gelmemiş. Benim nasıl geldi? Ben eee çok dinledim ve izledim dizileri. O zaman bu etkinlik gibi o yüzden daha... o yüzden çok sevdim." (K12)

K12 kendisinin Türkçe konuşurken aksan sıkıntısı yaşamadığını, bunu çözmek için de Türk filmleri ve dizileri izlediğini ayrıca dinleme yaptığını söylemiştir. Bu etkinliklerin de dinleme ve izleme yaptığı gibi pratiğe dökülmesinden dolayı etkili olduğunu düşünmektedir. Bu şekilde öğrenmenin de daha iyi olduğunu söylemiştir.

K13 teknoloji destekli araç sayesinde yeni kelimeler öğrendiğini “çok beğendim çok öğrendim ben.” sözleriyle ifade etmiştir. K13 öğrenci günlüğünde de benzer ifadelere yer vermiştir. K13’e ait öğrenci günlüğü Fotoğraf 12’de yer almaktadır:



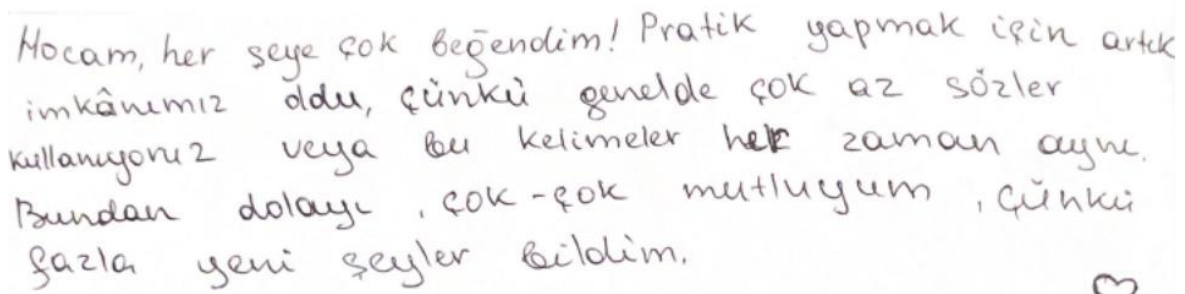
Bugünkü etkinlik çok iyi oldu. 1512, dikkat çekmek, keşfetmek gibi kelimeler öğrendim. İkinci etkinlik daha zor oldu benim için ama hem yeni kelimeler öğrendim. Hocamıza çok teşekkür ediyorum 😊

Fotoğraf 12. K13 öğrenci günlüğü (2. Hafta)

K15 de teknoloji destekli aracı beğendiği ifade etmiş ve araç sayesinde yeni kelimeler öğrendiğini belirtmiştir:

“...beğendim, çok güzel oldu. Çok beğendim. Yeni kelimeleri de ben foto yaptım çünkü eee geçen hafta biraz zor oldu. Yeni kelimeler geldi onu anlaması şöyle böyle oldu.” (K15)

K15 bazı etkinliklerdeki kelimelerin zor olduğunu, bazen anlamakta zorlandığını ancak bu kelimeleri kaydedip tekrar ettiğini söylemiştir. Ayrıca K15 öğrenci günlüğünde yaptığı genel değerlendirmede şu cümlelerle yeni kelime öğrendiğini tekrar belirtmiştir:



Hocam, her şeye çok beğendim! Pratik yapmak için artık imkânımız oldu, çünkü genelde çok az sözler kullanıyoruz veya bu kelimeler hep zaman ayırır. Bundan dolayı, çok-çok mutluyum, çünkü fazla yeni şeyler bildim.

Fotoğraf 13. K15 öğrenci günlüğü (Genel değerlendirme)

Katılımcı K16 da teknoloji destekli aracın güzel olduğunu ve yeni kelimeler öğrendiğini belirtmiş ve ilk başlarda kelimelerin anlamlarını bilmediğini ama etkinliklerden sonra kelimeleri öğrendiğini dile getirmiştir. Bu düşüncelerini ise şu şekilde ifade etmiştir:

“Her şey güzeldi, yeni kelimeler öğrendim çünkü. Çok teşekkür ederim. Çünkü önceden kelimeler eee bilmiyordum, yani sen çevril zamanlar bütün kelimeler bilmiyor ama şimdi biliyorum. Bazılarını öğrendim.” (K16).

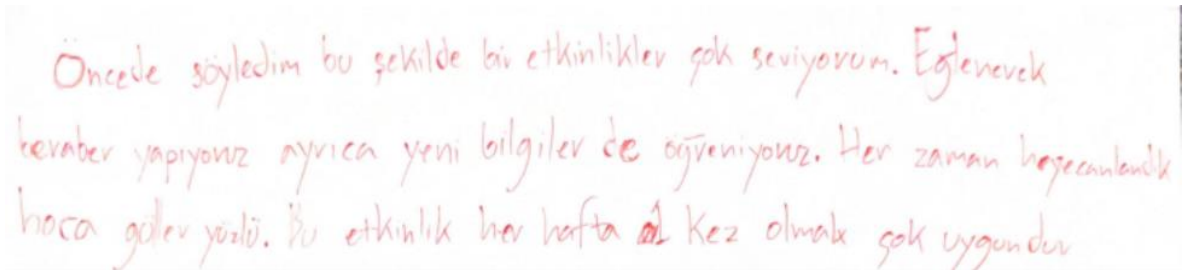
K17 de K15 ve K16 gibi yeni kelimeler öğrendiğini belirtmektedir. Yeni kelimeler öğrendiğini şu cümleler ile ifade etmiştir:

“Evet beğendim. Çok kelimeler öğrendim. Kelimeler bazen Arapça benziyor bazen zor. Bazen de normal.” (K17)

K18 kelime etkinliklerinin haftada bir defa olmasının iyi olduğunu düşünmektedir ve bunu şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Benim için en iyi çünkü bizde uı hissediyoruz yani sadece ders okuyoruz haftada ve yani haftada bir etkinlik yapıyoruz ve eğlenceli etkinlik yapıyoruz o zaman bizden stresler alıyoruz. Rahat hissediyoruz. Bunun için çok uygun ama haftada bir gün yeterli haftada bir gün daha fazla olur.” (K18)

Katılımcı ifadesinde haftada bir kere planlanan eğitime ek olarak teknoloji destekli bir aracın kullanılmasının eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Haftanın bir günü yapılan etkinliğin daha fazla olmasının ise iyi olmayacağını belirtmiştir. Etkinliklerde kendini rahat hissettiğini belirten K18 haftada bir etkinliğin uygun olduğunu söylemiştir. Yine benzer düşüncelerini öğrenci günlüğünde genel değerlendirmede de ifade etmiştir:



Öncede söyledim bu şekilde bir etkinlikler çok seviyorum. Eğlenecek beraber yapılıyor ayrıca yeni bilgiler de öğreniyoruz. Her zaman heyecanlılık hoca goller yazdı. Bu etkinlik her hafta 1 kez olmak çok uygundur

Fotoğraf 14. K18 öğrenci günlüğü (Genel değerlendirme)

K19 ise teknoloji destekli aracı beğendiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Evet, çok beğendim çünkü çok kolay da değil ve böyle bir tarzda yapılıyor ki hemen düşünmeye başlıyorsun. Çok kolay değil yani bunu yaptım yaptım. Düşünüyorsun sürekli düşünüyorsun ve bence bu Türkçe ilerletiyor.” (K19)

K19’un ifadelerinden hareketle teknoloji destekli araçtaki kelimelerin çok kolay olmadığı hatta zaman zaman katılımcıları zorladığı anlaşılmaktadır. K19 ise bu durumun kötü olmadığını, kendisini düşünmeye sevk ettiğini ve böylece Türkçesinin ilerleyebileceğini söylemiştir. K19 öğrenci günlüğünde de etkinliklerin bazılarının zor olduğunu ifade etmiştir:

Etkinlikleri beğendim, biraz zorley ama yeni kelimelerini öğrendim, bence daha kolay etkinlikleri eklemek gerekiyor.

Fotoğraf 15. K19 öğrenci günlüğü (2. Hafta)

K20 aracı beğendiğini ancak kelimeler konusunda zorlandığını dile getirmiştir. “...beğendim ama benim için zor, çok zor. Çünkü çok farklı kelimeler bilmiyorum.” (K20) diyerek aslında aracın işleyişi ile ilgili bir sıkıntı yaşamadığını ancak kelimeler konusunda zorlandığını söylemektedir.

Katılımcılardan K7, K11 aracı beğendiklerini ve eğlenceli bulduklarını ifade etmişler ancak detaylı bir bilgi vermemişlerdir. K17 ise bazı kelimelerin kendi dilindeki kelimelere benzer olduğu için daha kolay anladığını ancak bazı kelimeleri öğrenmesinin ve anlamasının daha zor olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların genel olarak görüşlerine baktığımızda hemen hemen hepsinin teknoloji destekli aracı sevdiğini ya da beğendiğini söylemek mümkündür. Katılımcılardan K6, K20 gibi kelimelerde zorlandığını belirtenler olmuştur. Ayrıca K9 ve K14 gibi konuşma becerisine yönelik hazırlanan etkinliği daha çok sevdiğini söyleyen katılımcılar olduğu gibi okuma becerisi ile desteklenmiş etkinliği zor bulanlar da olmuştur.

Yeni etkinlikler çok beğendim ama çok zor olmuştur.

Fotoğraf 16. K14 Öğrenci günlüğü (2. Hafta)

Katılımcılardan K13, K15, K16 ve K17 etkinlikler sayesinde yeni kelimeler öğrendiklerini belirtmiş, K10 ve K14 ise bu etkinlikler ile Türkçe öğrenme pratiği yapmış olduklarını dile getirmiştir. Bu sorunun cevaplarına bakıldığında teknoloji destekli aracın katılımcılar tarafından sevildiğini söylemek mümkündür.

4.8.2. Katılımcıların daha önce kelime öğretimi aracı kullanma durumları

Deney grubuna görüşme esnasında “Kelime hazinenizi geliştirmek için daha önce benzer bir uygulama kullandınız mı?” sorusu sorulmuştur. Soruya cevap veren katılımcıların 10’u daha önce kelime öğrenmek için bir araç/uygulama kullandığını söylerken diğer 10 kişi ise teknoloji destekli araçtan başka bir kelime öğrenme aracı kullanmadığını belirtmiştir. Katılımcıların verdiği cevapların dağılımı Tablo 30’da yer almaktadır:

Tablo 30.

Katılımcıların daha önce kelime öğretimi aracı kullanma durumları

Öğrenci Cevapları	Katılımcılar	f
Evet, kullandım	K1, K2, K6, K8, K12, K13, K14, K15, K18, K20	10
Hayır, kullanmadım	K3, K4, K5, K7, K9, K10, K11, K16, K17, K19	10
TOPLAM		20

Benzer bir araç kullanan katılımcıların kullandığı araçlara ilişkin bilgiler şu şekildedir:

K8, Araştırmada kullanılan teknoloji destekli araca benzer araç ya da uygulama kullandığını belirtmiştir:

K8: “*Hmm Duolingo kullandım bir de başka var ama hatırlamıyorum adı neydi.*”

Araştırmacı: “*Diğer uygulamadaki kelimeler ile bu araçtaki kelimeleri karşılaştırabilir misin?*”

K8: “*Orta. Ne zor ne de kolay.*”

K8, kullandığı uygulamalar ve teknoloji destekli araçtaki kelimeleri karşılaştırması istendiğinde kolaylık ve zorluk açısından bir karşılaştırma yapmış ve teknoloji destekli araçtaki kelimeleri ne kolay ne de zor olarak nitelendirmiştir. Daha önce kullandığı araçtaki kelimelerin kolaylık ve zorluk derecelerini belirtmemiştir.

K12 de K8 gibi daha önce Duolingo uygulamasını kullandığını belirtmiş ve Duolingo hakkında yorumlarda bulunmuştur:

“Ben Duolingo kullandım. Ama Duolingo yine de o kadar iyi değil. Duolingo’nun etkinlik o kadar iyi değil. Şey yapmıyor, sadece aynı şeyi soruyor kelime yine hata oldu aynı şeyi soruyor.” (K12)

K12, Duolingo’nun etkinliklerinin onun için çok iyi olmadığını ve etkinliklerde hata yapılırsa bile tekrar aynı soruyu sorduğunu ve yeni bir kelime ile karşılaşılmadığını belirtmiştir.

K13, daha önce benzer bir araç kullandığını ifade etmiştir ve kullandığı araç ile teknoloji destekli aracı karşılaştırmıştır:

“Duolingo ama Duolingo’da Türkçe çok farklı çok kolay bir Türkçe yani o Türkiye yaşamak için değil. Yeterli değil. Buradaki zor, buradaki faydalı. Yani Duolingo’da sadece elma var ekmek var. Onları zaten biliyoruz.” (K13)

K13 Duolingo isin Web 2.0 aracını kullandığını söylemiş ve Duolingo’daki kelimelerin çok kolay olduğunu, bu kelimeler ile Türkiye’de yaşamak için iletişim kurmanın kolay olamayacağını ifade etmiştir. Basit kelimelerin yer aldığını ve bu kelimelerin çoğunlukla bilindiğini ifade eden K13, teknoloji destekli araçtaki kelimelerin ise Duolingo’ya göre daha zor olduğunu ve faydalı olduğunu eklemiştir.

Daha önce kelime öğretimi için araç kullandığını belirten K20, hangi araç ve uygulamaları kullandığını şu cümle ile açıklamıştır:

“Evet, benim telefonumda var. Mesela Duolingo, Mondly, Busuu uygulamaları...” (K20)

K20 daha önce kelime öğrenmek için Duolingo, Mondly ve Busuu uygulamalarını kullanmıştır ancak kullandığı uygulamalar ile araştırma kapsamında geliştirilen teknoloji destekli araç ile karşılaştırma yapmamıştır. K1 de Duolingo kullandığını belirtmiştir.

Araştırmacı, uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin bahsettiği araç ve uygulamaların bir kısmını deneyimlemiştir ve öğrencilerle görüşmenin ardından yazdığı araştırmacı günlüğünde de Duolingo hakkında görüşlerini belirtmiştir:

“Öğrencilere daha önce benzer bir araç ya da uygulama kullanıp kullanmadıklarını sorduğumda öğrencilerin yarısı bir araç ya da uygulama kullandıklarını söyledi. En çok kullanılan ise Duolingo isimli araç. Araştırmanın öncesinde Duolingo’yu kullanma fırsatım oldu. Duolingo’nun hem internet sitesi var hem de uygulama desteği var. Bu sayede öğrenciler rahatça kullanabiliyor. Uygulama içinde satın alma seçeneği olsa da Duolingo’nun çoğu bölümü ücretsiz de kullanılıyor. Bu durum da öğrencilerin Duolingo’yu tercih etmesini sağlıyor. Ancak Duolingo Türkçeye özel değil ve en önemlisi Türkçeyi İngilizce bilenlerin kullanacağı biçimde öğretiyor. Yani Türkçe öğrenmek için İngilizce öğrenmek şart. Bir diğer nokta ise sadece kelime öğretimi özelinde değil tüm becerilere yönelik tasarlanmış. Ayrıca her etkinlikte yeteri kadar kelime yok ve olan kelimeler de öğrencilerin ileri seviyelerdeki ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte değil. Bu olumsuz özellikler öğrencilerin de dikkatini çekmiş ve bugün görüşme esnasında iki öğrenci bu durumdan bahsetti.” (Araştırmacı günlüğü, 8. Hafta).

Katılımcılardan K12’nin kelimelerin kolay olduğunu söylemesi ve K13’ün aynı kelimeleri tekrar ettiğini belirtmesi ile araştırmacının daha önceki deneyimi ve uygulama hakkındaki görüşleri benzer niteliktedir.

K14 daha önce benzer bir uygulama kullandığını söylemiştir:

“Evet ııı, X Hoca ile Kahoot!.. Oradan sorular basıyoruz ve sonra puan çıkıyor... böyle...” (K14)

K14 dersine giren bir öğretmeni ile bazı derslerde Kahoot! uygulamasını kullandığını ifade etmiş ve bu uygulamaya ders esnasında öğretmen tarafından soruların yazılarak sınıfta puanlamaya dayalı bir etkinlik yaptıklarını söylemiştir.

K18 kelime öğrenmek için kullandığı uygulamadan şu cümlelerle bahsetmiştir:

“Ling App aplikasyon. Ling aplikasyonda kelimeler iyi değil ama ben sadece kitaptaki kelimeler ııı aplikasyona getirdim ve orada kullanıyorum ezberlemek için.” (K18)

K18 kullandığı uygulamadaki kelimeleri beğenmese de kitaptaki kelimelerin anlamlarını öğrenmek için uygulamayı kullandığını belirtmektedir.

K2 daha önce kelime öğrenmek için yalnızca internetteki yazıları kullandığını ve bilmediği kelimeleri öğrenerek kelime hazinesini geliştirdiğini söylerken K15 Youtube ve Instagram kullanarak kendi dilindeki ve Türkçedeki kelimeleri karşılaştırdığını belirtmiştir. K6 ise Quizlet uygulamasını kullandığını ifade etmiştir. Diğer katılımcılar daha önce teknoloji destekli araca benzer bir araç ya da uygulama kullanmadıklarını belirtmiştir.

Katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak kelime öğrenmek için en çok Duolingo'yu tercih ettiklerini, Duolingo dışında ise Kahoot!, Quizlet, Ling App gibi farklı web 2.0 araçları ve uygulamaları da kullandıklarını söylemek mümkündür. Youtube ve Instagram gibi sosyal medya araçlarının yanı sıra internetteki yazılardan da yararlanılmaktadır. Katılımcıların yarısının herhangi bir teknoloji destekli araç uygulama ya da internet tabanlı bir araç kullanmıyor olmaları, teknoloji ile iç içe yetişen bir nesil için şaşırtıcıdır.

4.8.3. Teknoloji destekli aracın olumlu katkı sağlamasına yönelik katılımcı görüşleri

Deney grubu öğrencilerine görüşme esnasında sorulan bir diğer soru ise teknoloji destekli aracın kendilerine olumlu katkısının olup olmadığıdır. Katılımcıların 16'sı etkinliklerin kendilerine olumlu katkı sağladığını söylerken diğer katılımcılar olumlu bir etki sağlamadığını ya da bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların verdiği cevaplara Tablo 31'de yer verilmiştir:

Tablo 31.

Katılımcıların teknoloji destekli aracın olumlu katkı sağlamasına yönelik görüşleri

Öğrenci Cevapları	Katılımcılar	f
Olumlu katkı sağladı	K2, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	16
Olumlu katkı sağlamadı /bir etkisi olmadı	K1, K3, K9, K13	4
TOPLAM		20

K18, teknoloji destekli aracın kendisine olumlu katkı sağladığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Evet, hocam çok mutlu oluyorum ve bazı ıı uzun zaman sürüyor biraz sıkılıyorum ama o kadar değil çünkü biz en uzun sadece biz daha hiç istemiyorum, gerçekten çok iyi. Pozitif yanında etki oldu.” (K18)

K18 zaman zaman uzun süren etkinliklerden sıkılsa da bu aracı kullanmanın kendisine olumlu anlamda katkı sağladığını aktarmıştır. K15 de teknoloji destekli aracın olumlu etkisinin olduğunu düşünenlerdendir ve şu cümlelerle ifade etmiştir.

“Mutlu oldum çünkü farklı şeyler var. Mesela aa sadece sözler değil dinleme de var. Onu kullanması da var. Çünkü mesela evet çok sözler biliyoruz anlıyoruz duyduk ama hiç kullanmadık. Şimdi sen onu biliyorsun yarın bilmiyorsun öyle oluyor.” (K15)

Katılımcılardan K15 aracı kullanırken mutlu hissettiğini söylemiş ve yalnızca kelime öğrenmediğini aynı zamanda dinleme becerisi ile desteklemiş bir kelime öğretimini de beğendiğini ifade etmiştir. K15 yalnızca görerek ya da duyarak kelime öğrenemediğini, becerilerle birlikte kelime öğrenmenin daha iyi olduğunu vurgulamıştır. K15 gibi K14 de temel dil becerileri ile desteklenen etkinliklerden konuşma etkinliğinin olumlu katkı sağladığını aktarmıştır:

“Evet, çok pozitif çünkü çok kelimeler öğrendim ee ve kullanmak... Nasıl kullanabilirim ve şimdi konuşma pratik oldu, konuşma sınavı gibi. Bu yüzden ben... Benim için çok pozitif oldu.” (K14)

K14 teknoloji destekli aracın konuşma pratiği yapma noktasında olumlu katkı sağladığını belirtmiş ve aynı zamanda aracı kullanırken yeni kelimeler öğrendiğini ve kelimeleri nasıl kullanabileceğini düşündüğünü söylemiştir. Aracın yeni kelimeler öğrenme noktasında faydalı olduğu söyleyen bir diğer katılımcı ise K19’dur:

“Çok çok sevdim çünkü bazı kelimeleri bilmiyordum ve yani düşünüyordum düşünüyordum. Bitince de onları öğrenmeyi istiyordum.” (K19)

K19 etkinlik esnasında bilmediği kelimelerin olduğunu ve bu kelimelerin ne anlama geldiğini düşündüğünü ifade etmiş ve etkinliklerin ardından kelimelerin anlamalarını öğrenmek istediğini belirtmiştir. Etkinliklerin K19 için yeni kelimeler öğrenmeye teşvik etmesi noktasında olumlu katkısı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Benzer şekilde diğer öğrenciler de beğendiklerini ifade etmişlerdir:

“Evet, yeni kelimeler öğrendim. Biraz unuttum ama kelime öğrendim.” (K6)

“Evet, çok çünkü aa bilmiyorum bilmiyorum yeni kelime öğrendim.” (K20)

“Evet, yeni kelime öğrendim bayağı öğrendim.” (K4)

K16 teknoloji destekli aracı kullanırken ilk zamanlarda zorlandığı ancak daha sonra beğendiğini belirtmiştir:

“Beğendim. Çünkü önceden Duolingo falan kullanmıyordum bilmiyordum ama ilk defa burada kullanıyorum. Ama şimdi biraz anlamadım ama sonra kullanmak istiyorum. İlk zaman biraz zordu, kelimeler biraz zordu, biraz daha yüksek. Ama sonra kelimeleri seçerken kolaydı. Pozitif oldu yani tamam evet.” (K16)

K16 daha önce benzer bir araç ya da uygulama kullanmadığı için zorlandığını hatta son etkinliklere kadar bu zorluğu yaşadığını belirtmiştir. Etkinlikleri yaparken anlamadığını ama zamanla alıştığını daha sonraki etkinliklerde kelimelerin daha kolay geldiğini sözlerine eklemiştir.

Teknoloji destekli aracın kendilerine olumlu katkı yapmadığını belirten katılımcılardan K1, aracın neden etkili olmadığı noktasında düşüncelerini dile getirmiştir:

K1: “Ben digital şeyler çok sevmiyorum. Mesela ben bir kitap aldım... Türkçede okuyorum. Böyle ben... Yeni kelimeler böyle öğreniyorum.”

Araştırmacı: “Anladım, sen daha çok kitaptan öğrenmeyi seviyorsun.”

K1: “Evet, digital diziler için seviyorum. Mesela Türk diziler çok çok izlemedim ve buraya geldim dedim ki izlemek zorundasın çünkü şimdi Türkçe daha çok öğrenmek gerek.”

Katılımcılardan K1, dijital ya da teknolojik araçlarla öğrenmediğini bunun yerine kitaplardan yeni kelime öğrenmeyi tercih ettiğinin belirtmiştir. K13 de K1 gibi olumlu bir etkisinin olmadığını söylemiş ve neden etkisini olmadığını şu cümleyle açıklamıştır:

K13: “Kullanamadım.”

Araştırmacı: “Neden kullanamadığını anlatır mısın?”

K13: “Öğrendim ee sonra unuttum, kullanamadım. Ama yazdım ee tekrar ee okuyacağım ve inşallah hatırlayacağım.”

K13, teknoloji destekli aracın kendisine katkı sağlamamasının sebebini araçtaki kelimeleri kullanamaması olarak açıklamıştır. Etkinlikler ile yeni kelimeler öğrendiğini ancak kelimeleri daha sonra unuttuğunu ve bu yüzden kullanmadığını söylemiştir. Kelimeleri kullanmadığı için bir katkısı olmadığını düşünmektedir. İlerleyen zamanlarda kelimeleri tekrar edeceğini belirtmiştir.

4.8.4. Temel dil becerileri için teknoloji destekli araç kullanıma ilişkin katılımcı görüşleri

Katılımcılara görüşmede yönetilen bir diğer soru ise dinleme, okuma, konuşma ve yazma çalışmalarında da teknoloji destekli bir araç kullanmak isteyip istemedikleridir. Katılımcıların 3'ü farklı beceri alanları için teknoloji destekli bir araç istemezken 17'si ise istediklerini belirtmiştir. Katılımcıların soruya verdiği yanıtlar Tablo 32'de gösterilmiştir:

Tablo 32.

Katılımcıların temel dil becerileri için teknoloji destekli araç kullanıma ilişkin görüşleri

Öğrenci Cevapları	Katılımcılar	f
Olumlu katkı sağladı	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19	17
Olumlu katkı sağlamadı /bir etkisi olmadı	K1, K17, K20	3
TOPLAM		20

Böyle bir aracın derslerde eğlenceli olacağını düşünen K8, teknoloji destekli araç kullanmak istediğini şu cümlelerle dile getirmiştir:

“Evet evet, çünkü eğlenceli bir şey. Sıkıcı değil. Yani normal ee normal olarak ders anlatırken ee tahtaya falan biz eee siz ee çözün soruları falan sıkıcı biraz sıkıcı olur ama uygulamalarla daha eğlenceli, olur.” (K8)

K8 derslerde teknoloji destekli araçların kullanımının eğlenceli olduğunu düşünmekte ve düz anlatım yapılan derslerin sıkıcı olduğunu ifade etmektedir. Bu tarz araçların ve

yazılımların öğretmeninin sadece ders anlatmasından daha eğlenceli olduğunu düşünmektedir. K12 de teknoloji destekli araçların daha etkili olduğunu ifade etmektedir:

“Böyle bir araç... Tabi ki etkinlik her defa iyi. Her zaman iyi olur. Çünkü bence etkinlik her zaman mesela bir saat ders çalışmak ve 20 dakika konuşmak bence eğer yeni şeyler konuşursan çok daha iyi.” (K12)

K12, teknolojik araçların dil öğrenme noktasında ders çalışmaktan daha etkili olduğunu düşünmektedir. Ders çalışmak yerine böyle bir araç ile konuşma pratiği yapmanın çok daha iyi olacağı görüşündedir. K4, dört temel dil becerilerinden okumada teknoloji destekli bir araç istemiştir:

“Evet bence iyi, her şey için iyi. Sadece yeni kelimeler öğrenmek değil mesela bize biraz sınavda biraz zorladım ben okuma. Orada bence iyi olacak.” (K4)

K4, okuma sınavlarında zorlandığını ve bu yüzden okuma derslerinde teknoloji destekli bir aracın kendisine katkı sağlayacağını düşünmektedir. K7 ise *“Konuşmada evet. Konuşma ve yazma belki.” (K7)* diyerek konuşma ve yazma becerileri için teknoloji destekli bir aracın kullanımını istediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde K10 da konuşma becerisi için böyle bir araç kullanmak istediğini belirtmiştir:

“Evet, konuşma. Çünkü ben çok sohbet etmek istiyorum yani kültür hakkında konuşmak istiyorum.” (K10)

K10 konuşma derslerinde böyle bir araç kullanmak istediğini çünkü sohbet etmek ve öğrendiği dilin konuşulduğu kültürü hakkında konuşmak istediğini ifade etmiştir. K5 ise yine konuşma için böyle bir araç kullanmayı istediğini söylemiştir:

“Evet, istiyorum çok. Benim Türkçe çok iyi değil ama gerçekten çok yani ben Türk gibi konuşmak istiyorum.” (K5)

K5 daha akıcı ve ana dili Türkçe olan bir konuşur gibi Türkçe konuşmak istediği için konuşma derslerinde böyle bir araç kullanabileceğini ifade etmiştir. K15 farklı derslerde teknoloji destekli araç kullanımı için diğerlerin farklı bir bakış açısıyla düşüncelerini dile getirmiştir:

K 15: *“Evet, mesela çok iyi böyle şey olur. Bir de şimdi yeni konular ee her zaman yazıyoruz öğreniyoruz ama hızlı şekilde. Pratik çok az. Evet çalışma kitabı var ama sen onu şimdi yaptın ama iki üç haftadan.. iki üç hafta sonra hiç...şöyle böyle... Biz X Hoca ile kullanıyoruz dinleme, Yunus Emre'den.*

Bazen orada anlaşıyor da ama ilginç değil. Sadece aynı her şey aynı. Çocuklar için hayvanlar, bitkiler...

Araştırmacı: *“Farklı konularda dinleme yapmak için böyle bir araç kullanmak istiyorsun yani?”*

K15: *Evet.*

K15 derslerde yeni konular öğrendiklerini ancak programın işleyişinin çok hızlı olduğunu belirtmiş bu yüzden konuların hızlı geçtiğini ve yeni öğrendiği konu hakkında yeterince pratik yapamadığını söylemiştir. Çalışma kitabının bazı noktalarda yeterli olmadığını sözlerine eklemiştir. Zaman zaman derslerde farklı kaynaklardan dinleme metinleri kullansalar da konuların ilgi çekici olmadığını genelde aynı konular ile ilgili metinlerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Değişik ve ilgi çekici dinleme metinleri ile teknoloji destekli araçları dinleme derslerinde kullanmak istediğini ifade etmiştir. K6 da diğer beceri alanlarında böyle bir araç kullanabileceğini söylemiştir:

“Evet, istiyorum ama nedeni yok. Defter kitap sıkıcı, sadece sınav için kitap okuyorum. Dijital daha kolay.” (K6)

Dijital araçların daha kolay olduğunu ve kitapla yapılan öğrenmeyi sıkıcı bulduğunu belirten K6 özel bir alan belirtmese de diğer derslerde böyle bir araç kullanmak istediğini ifade etmiştir. K18 ise etkinliğin farklı derslerde kullanmayı istediğini ancak yalnızca ders esnasında değil, ders dışında da kullanmak istediğini söylemiştir:

K18: *Evet isterim. Evet derste sizin ile benim için sadece haftada bir yeterli. Ama ben şimdi yanınızda yapıyorum mesela aplikasyon kullanıyorum... Nasıl söyleyeceğim...*

Araştırmacı: *Yurtta da yapsam daha mı iyi olur demek istiyorsun?*

K18: *Evet. Başka zaman da kullanalım. Başka derslerde de hep kullanalım.*

K18 teknoloji destekli araçların diğer derslerde de kullanılabileceğini ancak yalnızca ders esnasında değil aynı zamanda ders dışında pratik yapmak amacıyla da kullanılmasının daha iyi olacağını ifade etmiştir.

Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri için teknoloji destekli araç kullanmak isteyen katılımcıların yanı sıra kullanmak istemeyen katılımcılar da vardır. Bu katılımcılar da kullanmak istememe sebeplerini açıklamışlardır. K1 temel dil becerileri için *“Kullanabilirim yani problem yok önemli değil. Ama kitap daha iyi.”* ifadelerini kullanmış

ve diğ er derslerde teknoloji destekli bir aracın olmasının onun için önemi olmadığını ancak kitaptan öğrenmeyi tercih ettiğini sözlerine eklemiştir. Benzer ifadeleri K17 de kullanmıştır. K17 “*Kitap  ğrenme sevmiyorum, böyle daha güzel.*” Kitaptan  ğrenmeyi sevdiğini ve kitaptan öğrenmenin dijital bir araçla öğrenmekten daha güzel olduğunu savunmuştur. K20 de K1 ve K17 ile aynı düşüncelere sahiptir ve “*Kitaptan daha seviyorum      eee anlatma var. Normal daha iyi benim için.*” (K20) c mlleleriyle kitaptan öğrenmenin onun için iyi olduğunu belirtmektedir.

Katılımcıların görüşme sürecinde aktardıklarından hareketle, katılımcıların genelinin teknoloji destekli aracı beğendiğini, eğlenceli bulduklarını ve diğ er derslerde de benzer araçlar kullanmak istediklerini söylemek mümkündür.



BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuç, tartışma ve öneriler başlıklı beşinci bölümünde araştırmanın sonuçlarına dair bilgiler verilmiştir. Alanyazında daha önce bu konu ile ilgili yapılmış çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmış ve sonuçlar tartışılmıştır. Son olarak araştırmanın sonucuna yönelik önerilerden bahsedilmiş ve gelecek araştırmalara da önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Temel amacı, teknoloji destekli araç geliştirmek ve bu araçla gerçekleştirilen kelime öğretiminin, Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kelime öğrenme başarısına ve Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisini ortaya koymak olan bu araştırmada, bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretim merkezinde öğrenim gören B1 seviyesindeki 40 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmış ve deney gurubu öğrencileri altı hafta boyunca araştırmacı tarafından geliştirilen teknoloji destekli araç ile kelime etkinlikleri yardımıyla uygulama yapmıştır. Deney gurubu öğrencilerine bu altı haftalık süreç içinde her hafta farklı bir dil becerisine yönelik olarak etkinlik sunulmuş ve uygulama sonunda öğrencilerin bu etkinlikler hakkındaki görüşleri de alınmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol gurubu öğrencilerine kelime başarı testi ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği de uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime başarı testinden ve motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar ile deney grubu öğrencilerinin uygulama boyunca yazdıkları günlüklerden ve görüşmede ifade ettiklerinden hareketle sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar, alt problemlerle ilişkili olarak başlıklar hâlinde sunulmuştur.

5.1.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime öğrenme başarısına yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi yapılan gruptaki öğrencilerin kelime başarı testi ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular ışığında deney grubu öğrencilerinin kelime başarı testinden aldıkları puanların arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca puan artışının yanı sıra puanlar arasında da son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Puanların etki büyüklüğü hesaplandığında ise anlamlı bir etki büyüklüğü olduğu belirlenmiştir. Türegün Çoban ve Adıgüzel’in (2022) çalışmalarında da Web 2.0 araçlarının yedinci sınıf İngilizce dersinde kelime öğretiminde öğrenci başarısını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür ve deney grubunun ön-test son-test veri analiz sonuçları incelendiğinde son test lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türegün Çoban ve Adıgüzel’in (2022) çalışmalarının deney grubu ile ilişkili kısmı incelendiğinde bu araştırma ile paralel sonuçlar elde edildiğini söylemek mümkündür. Benzer şekilde Yaşar Sağlık’ın (2022) çalışmasında da deney grubu öğrencileri ile yapılan Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin kelime bilgisine katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır. Akdoğan (2019) da çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış ve dijital hikâye anlatım yöntemlerinin öğrencilerin kelime dağarcığına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında benzer şekilde hem dijital destekli araçların, etkinliklerin ya da dokümanların (Genç Ersoy, 2017; Gülcü, 2015; Güner Özer, 2022; Sayır, 2020; Şenol Ebren, 2022) hem de web 2.0 araçlarının (Arslan, 2020; Cho, 2021; Çınar ve Arı, 2019; Karagöz, 2019; Tekin, 2021) kullanıldığı çalışmalarda bu araçların, materyallerin ya da uygulamaların kullanıldığı gruplar lehine anlamlı sonuçlar bulunduğu çalışmalara sıkça rastlanmaktadır. Olumlu sonuçların yanı sıra etkinin görülmediği ya da görülse bile yeteri derecede etkili olmayan çalışmalar da (Bağatur, 2019; Batıbay, 2019; Love, 2018; Morley, 2019; Pede, 2017; Sülükçü, 2011; Tıraşoğlu, 2019) alanyazında yer almaktadır.

Çalışmada öğrencilerin kelime öğrenme başarısını etkileyen çeşitli noktalardan söz etmek mümkündür. Bunlardan birincisi ve en önemlisi geliştirilen teknoloji destekli aracın kullanımının kolay olması ve kullanışlı olmasıdır. Öğrencilerin tamamında mobil cihaz olması, mobil cihazların yanı sıra hepsinin tablet veya bilgisayar sahibi olması, her yerde internete erişimleri teknoloji destekli cihazın kullanımını kolaylaştırmıştır. Ayrıca teknoloji destekli aracın basit bir ara yüze sahip olup öğrencilerin anlayacağı şekilde sade ve anlaşılır

tasarlanması da kullanışlı olmasını sağlamış bu da öğrencilerin teknoloji destekli aracı kullanırken zorluk yaşamamalarında etkili olmuştur. Son yıllarda gelişen teknoloji ile birlikte hemen hemen her öğrencinin evinde bilgisayar, tablet, mobil cihaz bulunmakta ve internete erişim sağlanmaktadır. Bu yüzden teknoloji destekli araçların, dijital materyallerin ve web 2.0 ya da web 3.0 araçlarının kullanımı kolay olmaktadır. Yücel Avcı (2016) da yaptığı çalışmada öğrencilerin dikkatini en çok çeken durumun Web 2.0 araçlarının kullanımının kolay, kullanışlı ve ekonomik olması olduğunu belirtmiştir.

Derse ek olarak ya da dersin tamamında teknolojik ve dijital araçların kullanımı derste etkileşimi arttırmakta ve öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmektedir. Teknoloji destekli aracın yüz yüze işlenen derste ek olarak kullanılması da öğrencilerin derse olan ilgilerinin artmasını sağlamıştır. “Çoklu öğrenme ortamı olan sınıflarda öğrenci öğretmen etkileşiminin sağlanmasında yapılandırmacı öğretim yaklaşımının da öngördüğü şekilde öğretim içeriğinin görsel ve somut hâle getirilmesinde teknolojik unsurlardan imkânlar ölçüsünde yararlanılması gerekmektedir” (Yazar, 2019, s. 613). Bunların yanı sıra teknolojik ve dijital araçlar ile uygulamalar öğretmene sonuçları değerlendirme açısından kolaylık sağlamakta ve ders ile ilgili verilerin ve bilgilerin saklanmasını ve tekrar kullanılmasını kolaylaştırmaktadır. Çelebi ve Satırlı (2021), öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ve seviye belirlemek, derse hazırlık yapmak, ders sırasında; sunum, video ve animasyonlarla dersi zenginleştirmek, görsel okuma yapmak, iş birlikli öğrenme çalışma yapmak, anket araçlarıyla öğrencilerin çeşitli konular hakkında görüşlerinin belirlemek, öğrenilen konuların bütün olarak görebilmek ve gibi noktalarda web 2.0 araçlarının öğretmenlere fırsat sunduğunu belirtmekte ve öğretmenlerin bu araçları hem sınıf içi hem de sınıf dışı ortamlarda kullanabileceğini belirtmektedir. Teknoloji destekli araç ile öğrencilerin verdikleri cevaplar aynı anda yöneticinin sistemine düşmekte ve bu sistem üzerinde depolanabilmektedir. Bu da uygulayıcının ileriye dönük öğretmek istediklerini tasarlamasına olanak sağlamakta ve öğrenciler ile ilgili bireysel bir çalışma gerektiğinde nereden ve nasıl başlayacağı noktasında fikir vermektedir. Benzer şekilde Karatay ve diğerlerinin (2018), Edmodo uygulaması ile yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlar çıkmış geri bildirim verme, etkileşim kurma, ölçme ve değerlendirme, iş birlikli öğrenme, öğrenme sorumluluğu kazandırma ve teknoloji okuryazarlığı gibi eğitsel süreçlere katkı sağladığı öğrenciler ve öğretmenler tarafında da ifade edilmiştir.

Öğrencilerin derste hem grup olarak hem de bireysel olarak bu araçları kullanabilmesi de teknolojik ve dijital araç ve uygulamaların bir diğer kullanışlı özelliğidir. Elmas ve Geban

(2012), bu tarz araçların bireyleri 21. yüzyılın iş ve eğitim hayatına hazırlamada önemli rol oynayabileceğini ayrıca bireylerin yaratıcı ve kritik düşünme becerilerini destekleyebileceğini belirtmektedir. Kelime öğretimi özelinde bakıldığında ise dijital materyaller ve teknoloji destekli araçlar ile kelime öğrenme süreci; sınırsız tekrar imkânı sunması, yer ve süre kısıtlaması olmaması, çoklu öğrenme modelini desteklemesi gibi yönleriyle kelime öğrenmeyi kelime anlamını ezberlemekten ziyade bağlam içinde anlamının belirlenmesi yönüne çekmekte ve bunun yanı sıra “interaktif olarak kendini test edebileceği, ilerleme raporlarını görebileceği, hangi kelimelerde öğrenme eksikliğinin olduğunu saptayabileceği, kelime öğretimi sürecini oyunlaştıran ve kalıcılığını arttıran bir deneyim haline getirmektedir” (Yalçın, 2021, s. 518). Günümüzde teknolojinin her alanda kullanıldığı ve öğrencilerin de teknolojik bir dünya içinde hayata başladıkları varsayıldığında kelime öğretimi noktasında teknolojik araçlardan ve uygulamalardan yararlanmanın öğrenmeyi kolaylaştıracağı ve kelime öğretiminin etkili olacağı düşünülmektedir.

Teknoloji destekli aracın eğlenceli olması bir diğer etkidir. Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğu aracı eğlenceli bulduklarını ve oyun oynar gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Eğitimde kullanılan teknoloji destekli araçlar, uygulamalar ya da dijital araçlar özellikle düz anlatım yapılan derslerde öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Ders anlatımına ek olarak teknoloji destekli araç ile etkinlikler yapılması ya da dersin bir bölümünün bu tür araçlar ile işlenmesi öğrencilerin ilgisini çekmekte ve eğlenceli bir etkinlik olduğunu hissettirmektedir. Alanyazında da derslerde teknoloji destekli araç, web 2.0 araçları ya da uygulamaları kullanımının eğlenceli bulunduğu çalışmalar bulunmaktadır (Akkaya, 2019; Baş ve Turhan, 2017; Karaaslan vd. 2018; Karadağ ve Garip, 2021; Medina ve Hurtado, 2017; Plump ve LaRosa, 2017; Reynolds ve Taylor 2020).

Geliştirilen aracın öğrencilerin kelime öğrenmesi için uygun olması öğrencilerin kelime öğrenme başarısını etkileyen bir diğer faktördür. Aracın yalnızca kelime öğretimi etkinliği için tasarlanmış olması, yalnızca uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenmesine yönelik içerik oluşturulması ve diğer dilleri içermeyen yalnızca Türkçe dil desteği olan bir araç olması aracı diğer teknoloji destekli araçlardan ve genele hitap eden web 2.0 araçlarından ayırmaktadır. Eğitimde kullanılan web 2.0 ve web 3.0 araçları dil öğretimi üzerine farklı dil becerilerine yönelik olarak tasarlanmakta ya da her dil becerisini içermekte ancak salt kelime öğretimi üzerine durmamaktadır. Kelime öğretimi üzerine olan araçlar olsa da bunların çoğu çoklu dil desteği olan, yalnızca Türkçe öğretmeye yönelik tasarlanmamış araçlar ve

uygulamalardır. Geliştirilen teknoloji destekli araç bu yönleriyle diğer araç ve uygulamalardan ayrılmaktadır. Teknoloji destekli araç geliştirilirken eğitimde kelime öğretimi amacıyla kullanılan uygulamalar ve araçlar incelenmiş ve yalnızca amaca hizmet edecek uygulama veya araca rastlanmamıştır. Benzer bir durumu Makoe ve Shandu (2018) da ifade etmiştir. Makoe ve Shandu (2018) VocUp isimli kelime öğretimi aracını tasarlamadan önce dil öğrenme uygulamalarını incelemiş ve kelime öğrenmeye odaklanan ilgili bir uygulama aramışlardır. İnceledikleri uygulamaların bazılarının eş ve zıt anlamlılık üzerinden kelime öğretimi yaparken, diğer uygulamaların kelime öğretiminin bir parçası olarak resimler, görsel ipuçları ve öğretilen kelimelerin resimleri gibi kaynaklarla kelime öğrettiğini saptamışlardır. Uygulamaların kullanıcılar için günlük kelime dağarcığını verdiğini ancak kullanıcıların anlayıp anlamadıklarını test etmediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca piyasada bulunan sayısız uygulamaya rağmen bu uygulamaların pedagojik olarak uygun olup olmadığının bilinmediğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da Makoe ve Shandu'nun (2018) araştırmasında olduğu gibi benzer eksikliklerin hissedilmesi, sebebiyle araç geliştirilmiş ve araç geliştirilirken her aşamasında ilgili alanların uzmanlarından görüş alınmıştır. Kullanılan kelimeler belirlenirken, öğrencilerin derste kullandıkları kitap seti öncelikli olmak üzere seviyelerine uygun diğer yayınevlerinin de setleri incelenmiş, ortak temalar ve kelimeler belirlenmiş, kelime sıklıklarına bakılmış ve uzmanlara sunulan kelime belirleme formu ile nihaî hâli verilmiştir. Öğrencilerin görüşme esnasında ifade ettikleri de geliştirilen teknoloji destekli aracın diğerlerinden farklılaştığını göstermesi bakımından örtüşmektedir. Öğrencilerden bazıları daha önce genel hitap eden uygulamalardan kullandıklarını belirtmiş ve araştırma için geliştirilen teknoloji destekli araç kadar verim alamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu yönüyle de aracın öğrencilere katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Deney grubu öğrencilerinin başarısını etkileyen ve dolaylı olarak geliştirilen teknoloji destekli aracın da başarılı sayılmasını sağlayan bir diğer husus ise araçtaki etkinliklerin bağlam temelli hazırlanması ve kelime öğretiminin bu doğrultuda yapılmasıdır. Duran ve Bitir (2017), bir sözcüğü tanımayı sadece sözlükteki anlamının ezberlenmesi değil, onu bütün anlamlarıyla tanımak olduğunu belirtir. Göçer (2015), kelime öğretiminin en önemli aşamasının kelimelerin seçimi ve seçilen kelimelerin anlamının kullanılan bağlam içerisinde öğrencilerin çıkarmaları süreci olduğunu belirtmektedir. Bağlam temelli yapılan kelime öğretiminin geleneksel yöntemlerle yapılan kelime öğretime kıyasla etkili olduğuna yönelik çalışmalar (Duran ve Bitir, 2017; Gür, 2014; İlter, 2017) alanyazında

bulunmaktadır. Teknoloji destekli araçta bulunan dinleme, okuma ve yazma becerisi destekli etkinlikler ile deyim/kalıp ifade etkinliği için metinler hazırlanmış ve kelime öğretimi bu metinler ile gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle bakıldığında teknoloji destekli araç ile yapılan kelime öğretiminde bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinin etkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Teknoloji destekli araçta yer alan etkinliklerden dört tanesi temel dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri ile desteklenecek biçimde hazırlanmıştır. Karatay (2007), kelime hazinesi zengin bireylerin, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini daha etkili kullanmalarının daha doğal olduğunu ifade ederken (s. 146), Büyükkız ve Hasırcı (2013) kelime hazinesinin, duygu ve düşünceleri aktarma ve söylenenleri anlatma noktasında önemli bir işlevi olduğunu belirtmekte ve sözcük öğretiminin, dört temel beceriyi tam ve eksiksiz olarak kullanabilmeleri açısından büyük önem taşıdığını ifade etmektedir (s.148-149). Kelime hazinesinin zenginliği dört temel dil becerisinin etkin kullanımını etkilerken, dört temel dil becerisi ile yapılan kelime öğretiminin de kelime hazinesini geliştirme açısından daha etkili olacağı düşünülmektedir. A1 seviyesi gibi sınırlı kelime bilgisine sahip düzeyler için dört temel dil becerisi ile kelime öğretimi yapmak başarısız bir sonuç verebilir ancak belli bir düzeyde kelime bilgisine sahip B1 seviyesi için temel dil becerileri ile kelime öğretimi yapmak olumlu etki gösterecektir. Deney grubu öğrencilerinin görüşlerine ve öğrenci günlüklerine göre, uygulamayı kullanan öğrenciler etkinliklerin temel dil becerilerini kapsamaları noktasında beğenilerini ifade etmişler ve diğer derslerde de benzer bir aracı kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri de dört temel dil becerisi ile kelime öğretiminin etkili olduğu noktasında bu görüşü desteklemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim, kalıp ifade ve atasözü öğretimi kelime öğretimi açısından önemlidir. Deyim, kalıp ifade ve atasözlerinin öğretiminde de teknoloji destekli araç ve uygulamaların kullanılmasının deyim öğretiminde etkili olduğu çalışmalara alanyazında rastlamak mümkündür. Basal ve diğerleri (2016) mobil uygulama kullanarak deyim öğretimi çalışması yapmış ve araştırma sonunda hem deney hem de kontrol grubu katılımcılarının deyimleri öğrendiğini ancak mobil uygulama ile deyim öğrenenlerin diğer gruba göre önemli ölçüde başarı sağladığını tespit etmişlerdir. Benzer bir çalışma gerçekleştiren Almogheerah (2021), Whatsapp aracılığı ile İngilizce öğrenen Suudi öğrenciler ile deyim çalışması yapmış ve Whatsapp ile deyim öğretimi yapan grubun diğer gruba göre daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Çok modlu öğretim yoluyla deyim öğretiminin etkisinin araştırıldığı çalışmada Amos ve Abas (2021), deney ve kontrol grubu

öğrencilere geleneksel ve çok modlu öğretim olmak üzere iki türlü deyim öğretimi yapmış ve çok modlu öğretimin yapıldığı grupta başarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Teknoloji destekli araç geliştirilen bu çalışmada da etkinliklerden birisi deyim/kalıp ifade öğretimine yönelik hazırlanmıştır. Bağlam içinde verilen deyimlerin öğretiminin amaçlandığı çalışma, öğrencilerin en başarılı olduğu etkinlik olmuştur. Bu noktadan hareketle deyim/kalıp ifade öğretiminde teknoloji destekli araçların ya da uygulamaların kullanılmasının olumlu etki göstereceğini söylemek mümkündür.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik elde edilen bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin kelime başarı testi ön test ve son test puanlarında artış olmuş ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır. Bu sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerine kelime öğretimi noktasında düz anlatımın yanı sıra kelime öğretimini destekleyecek etkinlikler ile teknoloji destekli araç ve uygulamalara yer verilmesinin etkili olacağını söylemek mümkündür.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin kelime başarı testi son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar, alanyazında teknoloji destekli araç, web 2.0 uygulamaları vb. ile yapılan kelime öğretimi araştırmalarının (Arslan, 2020; Cho, 2021; Çınar ve Arı, 2019; Genç Ersoy, 2017; Gülcü, 2015; Güner Özer, 2022; Karagöz, 2019; Sayır, 2020; Şenol Ebrin, 2022; Tekin, 2021; Türegün Çoban ve Adıgüzel, 2022; Yaşar Sağlık, 2022) sonuçları ile örtüşmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin hangi etkinlikteki kelimeleri daha çok öğrendiğine yönelik elde edilen yedinci alt problemin bulgularına göre ise öğrencilerin ön test ve son test doğru cevaplama oranı en az artan etkinlik yazma destekli dördüncü etkinlik olmuştur. Bunun sebebinin dördüncü etkinlikteki kelimelerin seçmeli olması ve öğrencilerin her kelimeyi kullanmadığı için kullanılmayan kelimelerin anlamlarının unutulmuş olduğu ihtimalidir. Dinleme etkinliği ise yazma etkinliğinden sonra doğru cevaplama oranının en az olduğu etkinliktir. Bu etkinlikte yer alan kelimelerle öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları düşünülmektedir ve bundan dolayı öğrenciler için daha zor olduğu söylemek mümkündür. Öğrencilerin doğru cevaplama oranı en çok artan etkinlik ise deyim/kalıp ifade etkinliği olmuştur. Bu etkinlikte öğrencilerin puan ortalamalarının yükselmesinin sebebinin, öğrencilerin mecazlı ifadeler ile çok fazla karşılaşmamış olmaları ve mecazlı kullanımların dikkatleri çekmiş olduğu düşünülmektedir. Ayrıca etkinliğin dijital ortamda olmasının da ilgi çekici olduğu ve akılda kalıcılığı arttırdığını söylemek mümkündür.

5.1.2.Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye karşı motivasyona yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda deney grubu öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarını belirlemek için uygulama öncesi ve sonrasında ölçek uygulanmış ve bu ölçek sonucunda elde edilen ön test ve son test puanları arasındaki anlamlılığa bakılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarında ölçeğin genel bağlamında bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilememiştir. Ölçeğin alt boyutları olan içsel, araçsal ve kültürel boyutlarına yönelik ön test son test puanları da karşılaştırılmış ancak alt boyutlarda da istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Öğrencilerin genel ölçek puan ortalamasına bakıldığında ön testten aldıkları puan, ölçek puan aralıklarına göre en yüksek puan aralığı olan yüksek motivasyon puan aralığındadır. Öğrencilerin uygulama başında da yüksek motivasyona sahip oldukları için uygulama sonunda motivasyonlarında değişiklik olmamasının bu noktada kabul edilebilir olduğu düşünülmektedir. Alanyazında uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonları ile ilgili yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Biçer, 2016; Mete ve Batıbay, 2019; Mohamed, 2019; Özbek, 2022; Türker ve Çelik, 2022; Yağmur 2021).

Özbek (2022), çalışmasında Sevim (2019) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği”ni kullanmış ve çalışma sonunda deney grubu öğrencilerinin motivasyon puan ortalamalarını karşılaştırmıştır. Ölçeğin geneli ile araçsal ve kültürel boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşamamış ancak içsel motivasyon alt boyutunda anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasının sebebinin ise uzaktan eğitimle etkinliklerin yürütülmüş olması düşünülmüştür. Özbek’in (2022) çalışmasının deney grubu sonuçları içsel motivasyon alt boyutu hariç, bu araştırmanın deney grubu öğrencilerinin sonuçları ile aynıdır. Yağmur (2021) ile Türker ve Çelik’in (2022) çalışmalarında ise öğrencilerin tümünün genel motivasyonları yüksek çıkmıştır. Bu çalışmanın hem deney hem de kontrol grubunda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Mete ve Batıbay’ın (2019) çalışmalarında web 2.0 aracı kullanılan deney grubu öğrencilerinin motivasyonlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş ve bu farkın etki büyüklüğü de yüksek çıkmıştır. Benzer durum Baş ve Yıldırım’ın (2018) çalışmalarında da görülmüştür. Motivasyonu düşük öğrencilerde teknoloji destekli araçların ya da

uygulamaların kullanımı motivasyonu yükseltebilmekte ancak motivasyonu yüksek olan gruplarda motivasyonun yükselmesi daha az olmakta ya da hiç olmamaktadır.

Mohamed (2019), lisansüstü uluslararası öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarını incelediği çalışmada 60 lisansüstü öğrenci ile çalışmış ve beşli likert tipi ölçek ve görüşme soruları ile verileni toplamıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin araçsal ve genel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Teknoloji destekli araçla yapılan kelime öğretimi öncesinde ve sonrasında, deney grubu öğrencilerinin de hem ön test hem de son test motivasyon ölçeği puanlarının yüksek çıkması deney grubunun Türkçe öğrenme konusunda motivasyon sorunu yaşamadığını göstermektedir. Bu yönüyle araştırma Mohamed'in (2022) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik yapılan uygulamada kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla ön test ve son test uygulanmış ve öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında da anlamlı fark tespit edilmemiştir ancak puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen ölçek geneli ile içsel, araçsal ve kültürel alt boyutlarda öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği ile elde edilen son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı altıncı alt problem dâhilinde incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarına bakıldığında iki grubun hem genel ölçek puanları hem de alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları, ölçeğin puan aralıklarına göre yüksek motivasyon kategorisinde değerlendirilmektedir. Bu yüzden motivasyonda fark olmamasının sebebinin iki grubun da yüksek motivasyona sahip olmasından kaynaklı olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca iki grubun da ön test puanlarının da hâlihazırda yüksek olması ve iki grup arasında ön test puanları noktasında da anlamlı fark olmamasını da motivasyonlarının yüksekliği ile açıklamak yanlış olmayacaktır. İbili'nin (2015) araştırmasında da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonları yüksek çıkmıştır. Bu yönüyle iki araştırma benzerlik göstermektedir.

İkinci dil ediniminde motivasyonun etkisini inceleyen birçok çalışma alanyazına kazandırılmıştır. Gardner (1985), motivasyonun başarı üzerinde etkisi olan basit bir açıklama olmadığını, aslında ikinci bir dil öğrenme motivasyonunun bireyin dil öğrenme arzusu nedeniyle ne ölçüde çalışıldığı veya çabaladığı ve bu faaliyetten duyduğu doyum olduğunu ifade eder. Gilakjani vd., (2012) motivasyonu, dil öğretiminin ihmal edilen kalbi olarak ifade etmekte ve motivasyonun sınıftaki öğrenme üzerindeki etkisinin büyük olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Dörnyei (1998) de motivasyonu, ikinci yabancı dili öğrenmeye başlamak için birincil itici gücü ve ardından gelen uzun ve genellikle sıkıcı öğrenme sürecini sürdürmek için itici gücü sağlayan bir araç olarak görmek ve yeterli motivasyon olmadan, en dikkate değer yeteneklere sahip bireylerin bile uzun vadeli hedeflere ulaşamayacağını ne uygun müfredat ne de iyi öğretim tek başına öğrenci başarısını garantilemek için yeterli olmadığını savunmaktadır. Motivasyon konusunda farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Gardner ve Lambert (1972), motivasyonu bütünleştirici ve araçsal olarak ikiye ayırmaktadır. Noels ve diğerleri (2003) motivasyonu içsel ve dışsal olarak değerlendirirken, Dörnyei (1994) ise dil seviyesi, öğrenci seviyesi ve öğrenme ortamı seviyesi olarak sınıflandırmaktadır. Alanyazında farklı motivasyon sınıflandırmaları olmasına rağmen, ortak nokta motivasyonun ikinci dil öğrenme üzerindeki etkisidir. Motivasyonun yüksek olması ikinci dilin öğrenme başarısını yükseltmektedir.

Alanyazındaki çalışmaların birçoğunda motivasyonu yüksek öğrencilerin başarılarının da yüksek olduğu sonucu çıkmaktadır. Bu araştırmada da her ne kadar hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmasa da öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin ikinci dil öğrenirken motivasyonlarının yüksek olmasından dolayı başarıyı yükseltmektedir. Bir diğer nokta ise çalışma grubundaki öğrencilerin Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından maddî olarak desteklenen öğrenciler olmasıdır. YTB tarafından desteklenen öğrencilerin temel amacı Türkiye’de eğitim almaktır ve desteklenen öğrencilerin belli bir başarı şartını sağlaması gerekmektedir. Bu durum da öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olmasını sağlamaktadır.

5.1.3. Deney grubu öğrencilerinin teknoloji destekli araca ilişkin görüşlerine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın sekizinci alt probleminde deney grubu öğrencilerinin kullandıkları teknoloji destekli araç ile ilgili görüşleri belirlenmiştir ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Öncelikle deney grubu öğrencilerinin kullanılan araca yönelik görüşleri büyük oranda olumludur. Öğrenciler teknoloji destekli aracın oyun gibi olması, eğlenceli olması, yeni kelimeler öğrenmeyi sağlaması, pratik yapmaya fırsat vermesi yönüyle beğenmişlerdir. Teknoloji destekli aracı beğenmeyenler ise bazı etkinliklerin zor olduğunu belirtmişler ya da teknoloji destekli aracın kullanımının zor olduğunu ifade etmişlerdir. Olumsuz görüşler olumlu görüşlere göre daha azdır. Yaşar Sağlık ve Yıldız'ın (2021) Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaları derledikleri araştırmasında olumlu görüşlerin olumsuz görüşlerden fazla olduğunu belirlemişlerdir ve olumlu görüşlerin uygulamaların ilgi çekici ve eğlenceli olduğu, olumsuz görüşün ise araç, gereç ve donanım eksikliği ile ilgili yapıldığını tespit etmişlerdir. Yine aynı çalışmada Web 2.0 araçlarının dil öğretiminde etkili sonuçlarının etkisiz sonuçlarından fazla olduğu sonucuna ulaşılmış ayrıca bu araçların yabancı dil öğretiminde temel becerileri geliştirdiği, kelime hazinesini arttırdığı da bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin yarısının dil öğrenmek amacıyla daha önce teknoloji destekli bir araç ya da uygulama kullandıkları belirlenmiştir. Daha önce araç kullanan öğrencilerin genelde Duolingo'yu tercih ettikleri ortaya çıkmış ancak bazı öğrenciler araştırmada kullanılan araç ile karşılaştırdıklarında Duolingo'daki kelimelerin daha kolay olduklarını ifade etmiştir. Zaman zaman derslerde Kahoot! Kullanıldığını ifade eden öğrenciler de olmuştur.

Deney grubu öğrencilerine sorulan teknoloji destekli aracın kendilerine olumlu katkısının olup olmadığı sorusuna 16 öğrenci etkinliklerin kendilerine olumlu katkı sağladığını söylerken diğerleri olumlu bir etki sağlamadığını ya da bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilere sorulan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri için de böyle bir araç isteyip istemediklerine dair soruya 3 öğrenci olumsuz cevap verirken 17 öğrenci ise olumlu cevap vermiştir.

Ana dili öğretiminde olduğu kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de teknolojinin rolü büyüktür. Özellikle COVID-19 salgını ile birlikte eğitim ve öğretim de uzaktan eğitim

sağlayan araçlarla birlikte derslerde kullanılan teknoloji destekli araçlar da hızla hayatımıza girmiştir. Bu araçların kullanımı yabancı dil öğretiminde de önem kazanmıştır. Kelime öğretiminde teknoloji destekli araçlar, web 2.0 uygulamaları, arttırılmış gerçeklik, dijital öyküler ya da dijital karikatürler günümüzde sıkça kullanılmaktadır. Hem bu çalışma özelinde hem de alanyazında incelenen çalışmalarda görüldüğü üzere teknoloji destekli araç ve uygulamaların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında olumlu etkisi yadsınamazdır. Kullanılan araçlardaki eksiklikler, internete erişim sorunu ya da öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiye olan olumsuz tutumu gibi dezavantajlar barındırsa da teknolojik araçların ve uygulamaların eğitimde sıklıkla kullanıldığı görülmekte ve önümüzdeki yıllarda da bu kullanımın artarak devam edeceği düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak araştırmanın sonucuna ve gelecek araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

Araştırmanın sonuçlarına yönelik olarak şu önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırmada kullanılan teknoloji destekli araca şu an için yalnızca internet sitesi aracılığıyla ulaşılabilir. Mobil uygulaması geliştirilip daha çok kullanıcıya ulaştırılabilir.
- Araştırmada altı etkinlik oluşturulmuş ve kur süresi ve seviyesi dikkate alınarak etkinlik çeşitlendirilmesi yapılmamıştır. Daha üst seviyeler için eş anlamlılık, zıt anlamlılık ile ilgili etkinlikler planlanabilir, daha uzun metinler ile çalışılabilir ya da deyim ve atasözü etkinliklerine daha çok yer verilebilir. Alt seviyeler için ise görsellerin ağırlıklı olduğu kısa etkinlikler tasarlanabilir.
- Teknoloji destekli araç ile kelime öğretimi bu çalışmada B1 seviyesindeki öğrenciler ile tek bir Türkçe öğretim merkezinde yapılmıştır. Çalışma, farklı dil seviyesindeki öğrenciler için seviyelerine uygun kelimeler belirlenerek ve farklı Türkçe öğretim merkezlerinde tekrarlanabilir.

- B1 seviyesine göre hazırlanmış ve Türkçe öğretim merkezlerinde kullanılan kitaplardan elde edilen kelimelerin kullanıldığı bu çalışmadan farklı olarak, her seviye için ayrı kelimeler belirlenebilir ya da B1 seviyesi için farklı kaynaklardan kelimeler derlenebilir.
- Öğrencilerin daha fazla kelime öğrenebilmesi için farklı tarzda ve farklı kelimeler ile yeni etkinlikler tasarlanabilir.
- Araştırmada kelime öğretimi üzerinde durulmuş ve her ne kadar dört temel dil becerisiyle desteklenen etkinlikler oluşturulsa da tam anlamıyla temel dil becerilerine yönelik etkinlikler hazırlanmamıştır. Bundan dolayı her beceri alanı için farklı etkinlikler ve araçlar geliştirilebilir ve uygulama yapılabilir.
- Farklı kelime başarı testi soruları kullanılarak öğrenci başarısının ölçümü tekrar yapılabilir ya da farklı ölçekler kullanılarak testler tekrar edilebilir.
- Kelime öğretimi uygulaması için teknoloji destekli aracın yanı sıra farklı araç ve uygulamalar kullanılarak iki araç arasındaki kelime öğretimi etkisi incelenebilir.
- Bu araştırmada yalnızca öğrencilerin araç hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Gelecek araştırmalarda öğreticilerin uygulama yapması sağlanıp onların görüşlerine yönelik çalışma yapılabilir.

5.2.2. Öğretici ve uygulayıcılara yönelik öneriler

Dil öğretim merkezlerinde derse giren öğreticilere ve bu teknoloji destekli aracı derslerinde kullanacak uygulayıcılara şu önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırmada kullanılan teknoloji destekli araç Türkçe dil öğretimi merkezlerinde ders kitaplarına ek olarak öğrencilerin kullanımına sunulabilir.
- Araştırmada kullanılan teknoloji destekli araç öğrencilerin ders programlarının yoğunluğu sebebiyle haftada bir gün olacak şekilde uygulanabilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bu aracı etkili buldukları ve aracı kullanmaya istekli oldukları anlaşılmıştır. Bu sebeple teknoloji destekli araç ders içinde uygun zaman bulundukça daha fazla kullanılabilir.
- Teknoloji destekli araç, araştırmanın güvenilirliğini korumak adına yalnızca sınıfta kullanılmıştır. Diğer çalışmalarda sınıf dışı etkinlik amacıyla kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil eğitiminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10366/126878>
- Acun, D. ve Durmuş, M. (2023). Boşnaklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürün rolü. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (38), 297-316. <https://doi.org/10.20427/turkiyat.1184391>
- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma yöntemleri içinde* (s.111-149). Anı Yayıncılık.
- Akçayır, M. ve Akçayır, G. (2016). Yabancı dil öğretiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kelime öğrenimine ve kalıcılığa etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 331-345. <https://doi.org/10.9775/kausbed.2016.017>
- Akdoğan, F. (2020). *Dijital hikâye anlatım yönteminin İngilizce kelime dağarcığı ve okuma becerilerinin gelişimine etkisi*. (Tez No: 650594) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖKTEZ
- Akkaya, A. (2019). *Bilgisayar donanımı konusunda Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. (Tez No: 561479) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖKTEZ
- Akkaya, A. ve Gün, M. (2016). Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Ürdün Örneği, *Turkish Studies*, 11(9), 9-18. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11231>
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin sözvarlığı: Türk dilinin sözcükbilimiyle ilgili gözlemler, saptamalar*. Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin söz denizinde: Sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, terimler üzerinde geçmişe de uzanan açıklamalar*. Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. (4. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, Y. (2001). Türkçede zaman anlatımı ve kimi ikileme yapıları. *XV. Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı*, s. 115-122.

https://www.academia.edu/38078628/T%C3%BCrk%C3%A7ede_Zaman_Anlat%C4%B1m%C4%B1_ve_Kimi_%C4%B0kileme_Yap%C4%B1lar%C4%B1?sm=b adresinden erişilmiştir.

- Aksoy, Ö. A. (1968). *Atasözleri ve deyimler el kitabı*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyıldız, İ. (2022). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev temelli dil öğretim yöntemine göre yapılandırılan web 2.0 araçlarıyla kelime öğretimi*. (Tez No: 755856). [Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. YÖKTEZ
- Alan, Y. ve Biçer, N. (2020). İlkokul öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web uygulamaları. F. M. Cığerci (Ed.), *İlkokul öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi içinde* (s.167-199). Pegem Akademi.
- Albayrak, N. (2010). *Ansiklopedik halk edebiyatı sözlüğü* (2. Baskı). Kapı Yayınları.
- Almogheerah, A. (2021). Exploring the effect of using whatsapp on Saudi female EFL students' idiom-learning. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(4), .328-350. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3764287>
- Altıkulaçoğlu, S. (2010). Yabancı dil sınıflarında eşdizimli sözcük öğretimi ve anadilinin rolü. *Dil Dergisi*, 148, 37-52. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780134>
- Amos, N. T., ve Abas, I. H. (2021). Idiom comprehension using multimodal teaching approach among Zanzibar University Students. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(3), 82-89. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.12n.3.p.82>
- Arslan, M. S. (2020). *Quizlet kullanımının özel amaçlı İngilizce öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişimlerine etkileri*. (Tez No: 632980). [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖKTEZ
- Aslan, E. ve Coşkun, O. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde oyun yazılımları ile sözcük öğretimi. *Turkish Studies*, 11(3), 221-236. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9417>
- Ateş, A. (2016). *Yabancılar Türkçe öğretiminde Gass'ın ikinci dil edinimi modeli'nin söz varlığını geliştirmeye etkisi*. (Tez No: 452184) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖKTEZ.

- Atılğan, H. (2013). Test geliştirme. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 315-348). Anı Yayıncılık.
- Avcı Yücel, Ü. (2016). Perceptions of pedagogical formation students about web 2.0 tools and educational practices. *Education and Information Technologies*, 22, 1571–1585. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9508-7>
- Aydın, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. (Tez No: 609108) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Aydın, S. ve Bayazıt, İ. (2021). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik. M. Çelebi (Ed.). *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (s.181-209). Pegem Akademi.
- Ayrancı, B., Yiğit Karazeybek, P. ve Aydemir, M. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin Türkçe temel dil becerilerine etkisinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (93), 46-67. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1228837>
- Aytan, T. ve Ayhan, N. H. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital ortamlar. *International Journal of Bilingualism Studies*, 1(1), 3-37. https://www.academia.edu/38080983/T%C3%BCrk%C3%A7enin_Yabanc%C4%B1_Dil_Olarak_%C3%96%C4%9Fretiminde_Dijital_Ortamlar_Digital_Environments_in_Teaching_Turkish_as_a_Foreign_Language
- Bağatur, S. (2019). *Technology utilization in teaching vocabulary at tertiary level*. (Tez No: 533360) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Bal, M. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknoloji kullanımı. H. Karatay (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (s.605-644). Pegem Akademi.
- Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *TÜBAR*, XIII, 311-317. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156774>
- Basal, A., Yılmaz, S., Tanriverdi, A., ve Sari, L. (2016). Effectiveness of mobile applications in vocabulary teaching. *Contemporary educational technology*, 7(1), 47-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105763.pdf>

- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Tez No: 191152) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 137-159. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156986>
- Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *TÜBAR*, XXIX, 27-61. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157052>
- Baş, B. ve Turhan, O. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.344695>
- Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839. <https://doi.org/10.16916/aded.415059>
- Başkan, A. ve Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 39-55. <https://doi.org/10.29000/rumelide.835294>
- Batdı, V. (2021). Yabancılar dil öğretiminde teknolojinin kullanımı: bir karma-meta yöntemi. *Millî Eğitim*, 50(1), 1213-1244. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.942631>
- Batıbay, E. F. (2019). *Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği*. (Tez No: 582756). [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖKTEZ
- Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Bayrak Gökkaya, T. (2022). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının söz varlığı açısından değerlendirilmesi: Salih Hikâye Serisi örneği*. (Tez No: 717821) [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Biçer, N. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84-99. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/226777>

- Biçer, N. ve Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 54, 811-828.
- Bilgin, B. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının söz varlığı açısından değerlendirilmesi: Yunus Emre Enstitüsü Çocuk Hikâyeleri Dizisi örneği (A1-A2)*. (Tez No: 651441) [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Bingöl, B. (2018). Yeni bir yaşam biçimi: Artırılmış gerçeklik (AG). *ETKİLEŞİM Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 1(1), 44-55. <https://doi.org/10.32739/etkilesim.2018.1.8>
- Birinci, F. G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 350-371. <https://doi.org/10.19126/suje.685534>
- Bowles, M. K. (2020). *An exploration of the mediating effects of a digital, mobile vocabulary learning tool and device use on gulf arab learners' receptive vocabulary knowledge and capacity for self-regulated learning* (Order No. 28485078). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global; ProQuest One Academic.
- Bozal, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde/öğreniminde kelime kazanımına ilişkin oyun içerikli materyal geliştirme örneği: B1 düzeyi*. (Tez No: 584736). [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖKTEZ
- Bölükbaş Kaya, F. ve Yusufoglu, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük bilgisini ölçme. A. Okur ve G. Göçen (Ed), *Yabancı dil olarak/ikinci dil olarak/yurt dışındaki Türk soylular için Türkçenin sözcük öğretimi içinde* (s.551-572). Nobel.
- Branch, R. M., (2009). *Öğretim tasarımı ADDIE yaklaşımı*. (Çev. ed. İlhan Varank), Eğitim Yayınevi.
- Branch, R. M., ve Kopcha, T. J. (2014). Instructional design models. In Spector, J., Merrill, M., Elen, J., Bishop, M. (Ed.) *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 77-87). Springer
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe*

- Büyükikiz, K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/182885>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö ve Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik* (Gözden Geçirilmiş 17. Basım). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö ve Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik* (24. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 19. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyükuygur, M. (2018). *Artırılmış gerçeklik teknolojisinin yabancı dil eğitiminde kullanımı: İlkokul öğrencileri için bir eğitsel oyun uygulaması*. (Tez No: 542479) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Canlı Bekar, N. (2019). *Exploring the effects of digital storytelling on young learners' motivation, vocabulary learning and retention in foreign language teaching*. (Tez No: 545761) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Cayhan, C. ve Karakaş, R. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılacak yapılandırılmış bir podcastte bulunması gereken özellikler. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (44), 335-349. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.570257>
- Cho, H. (2021). *Quizlet in the EFL classroom: Enhancing vocabulary acquisition of korean middle school students* (Order No. 28496406). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global; ProQuest One Academic.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis*. (12. Edition). Pearson.
- Cohen, L. Manion, L. ve Morison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. E. Dinç ve K. Kiroğlu). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017a). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev. Ed. M. Sözbilir). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017b). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (4. Baskı), (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L (2011). *Designing and conducting mixed methods*. (2nd edition). Sage Publishing.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L (2015). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi* (2. Baskı) (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, E. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde geleneksel ve teknoloji temelli yaklaşımların değerlendirilmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (27), 921-924. <https://doi.org/10.31590/ejosat.954701>
- Çarkıt, C. ve Korkutan, K. (2023). Ukrayna’da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunların fenomenolojik bir araştırması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 236-253. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1199635>
- Çelebi, C. ve Satırlı, H. (2021). Web 2.0 araçlarının ilkökul seviyesinde kullanım alanları. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1), 75-110. <https://doi.org/10.52911/itall.938122>
- Çelik, M. E. (2019). Türkçe kalıplaşmış sözlerin (atasözü, deyim, ikileme, kalıp söz) öğretimi. E. Boylu ve L. İltar (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (s.147-167). Pegem Akademi.
- Çınar, D. (2017). *İngilizce öğretiminde artırılmış gerçeklik destekli ders kitabının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. (Tez No: 503226) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖKTEZ.

- Çınar, İ. ve Arı, A. (2019). The effects of Quizlet on secondary school students' vocabulary learning and attitudes towards English. *Asian Journal of Instruction*, 7(2), 60-73. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/913593>
- Çiftçi, S., Sağlam, A., Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995863>
- Çobanoğlu, Ö. (2004). *Tarihte ve günümüzde Türk boylarının ortak atasözleri sözlüğü*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Çukurbaşı, B., Çam, E. ve Kıyıcı, M. (2022). Web 2.0, 3.0, 4.0... ilerlemenin neresindeyiz? B. Çukurbaşı, E. Çam ve M. Kıyıcı (Eds.), *Öğretim teknolojilerinde web araçları uygulamalar, araştırmalar ve eğilimler* içinde (s. 1-18). Pegem Akademi.
- Demir, N. ve Aslan, S. (2017). Anlambilim. N. Demir ve E. Yılmaz (Eds.), *Türk dili yazılı ve sözlü anlatım (5. Basım)* içinde (s.137-148). Nobel.
- Demir, S. ve Demiriz, H. N. (2019). Okuma eğitimi ve sözcük öğretimi. A. Okur ve G. Göçen (Eds.), *Yabancı dil olarak/ikinci dil olarak/yurt dışındaki Türk soylular için Türkçenin sözcük öğretimi* içinde (s.39-63). Nobel.
- Demirdöven, G. H., Üngören, Y. ve Horzum, M. B. (2019). Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı ve sözcük öğretimi. A. Okur ve G. Göçen (Eds), *Yabancı dil olarak/ikinci dil olarak/yurt dışındaki Türk soylular için Türkçenin sözcük öğretimi* içinde (s.449-478). Nobel.
- Dhahi, A. (2021). *Yabancı öğrencilere Türkçe kelime öğretiminde kültürel unsurların kullanımı (Rusça-Türkçe örneği)*. (Tez No:673152) [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Doğan, Y. (2014). Yabancılar Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10 (1), 89-98. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/104789>
- Doyle, L., Brady, A.M. ve Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research Nursing*, 14(2), 175-185. <https://doi.org/10.1177/1744987108093962>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/10.2307/330107>

- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Duran, E., ve Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretiminin kelime kazanımına katkısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 70-94. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40052/476383>
- Durmuş, M. ve Cihangir, S. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin sadeleştirilmesi: Gazi Üniversitesi Yabancılar Türkçe Öğretim Seti örneği. *International Journal of Language Academy*, (26), 684-694. <https://doi.org/10.18033/ijla.4074>
- Dyla, M. ve Şengül, K. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Arnavutluk örneği. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(2), 98-118. <https://doi.org/10.56987/bezgek.12>
- Elçin, Ş. (1986). *Halk edebiyatına giriş*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Elmas, R., ve Geban, Ö. (2012). 21. yüzyıl öğretmenleri için Web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254. https://www.researchgate.net/publication/264856610_Web_20_Tools_for_21st_Century_Teachers
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>
- Ercan Güven A. N. ve Akpınar, Ş. (2022). “Dilin Anahtarı Deyimler” programı aracılığıyla Türkçe öğrenen yabancılar deyim öğretimi. *International Congress of Education of Science 2022 Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde (160-167). Çizgi Kitabevi.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Şimşek, R. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 455-476. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020>
- Ergin, M. (2004). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.

- Eroğlu, S. (2022). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerdeki akademik Türkçe söz varlığı ile akademik Türkçe kitaplarındaki söz varlığı*. (Tez No:770404) [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.030>
- Fer, S. (2011). *Öğretim Tasarımı* (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R.C. ve Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House.
- Geçgel, H. ve Peker, B. (2020). Multimedya araçlarının yabancı dil öğretimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 12-22. <https://doi.org/10.29000/rumelide.791070>
- Genç-Ersoy, B. (2017). *Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkökul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi*. (Tez No: 463436) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Gilakjani, A. P., Lai-Mei, L. ve Sabouri, N. B. (2012). A study on the role of motivation in foreign language learning and teaching. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 4(7), 9-16. <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2012.07.02>
- Gorjian, B. (2012). Teaching vocabulary through web-based language learning (WBLL) approach, *Procedia Technology*, 1, 334-339. <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2012.02.070>
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. (Tez No: 431355) [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Göçen, G. ve Buluş, F. (2022). Yabancılar için “Hayat Boyu Türkçe” ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Education Studies, Special Issue* 1(1), 70-87. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/seader/issue/69007/1069066>

- Göçen, G. ve Okur, A. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve sözcük öğretimi. A. Okur ve G. Göçen (Eds.), *Yabancı dil olarak/ikinci dil olarak/yurt dışındaki Türk soylular için Türkçenin sözcük öğretimi* içinde (s.479-527). Nobel.
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63. <https://doi.org/10.16916/aded.39222>
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 797-810. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2470>
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*, 44, 89-110. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/234366>
- Gökdayı, H. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi ve kalıp sözler. *Turkish Studies*, 11(19), 379-394. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11131>
- Göker, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde uzaktan eğitim web sitelerinin kullanılabilirlik açısından incelenmesi (3 dakikada Türkçe örneği)*. (Tez No: 584763) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Göker, M. ve İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6 (1), 12-22. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/721130>
- Gökmen, H. (2021). *Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti örneği*. (Tez No: 705270). [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Gülcü, İ. (2015). *Yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretimi* (Tez No: 391272) [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (Gözden geçirilmiş ve güncellenmiş 2. Baskı). Seçkin.
- Güler, N. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7. Baskı). Pegem Akademi.

- Gültekin, M., Gürdoğan-Bayır, Ö. ve Yaşar, E. (2020). Karma araştırma yöntemi. B. Oral ve A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 317-354). Pegem Akademi.
- Gün, M., Tanrikulu, L. ve Türk, A. (2021). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında ek çalışma kâğıtları ile deyim öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 49-64. <http://dx.doi.org/10.29000/rumelide.948289>
- Güner Özer, M. (2022). *Yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirilmesi*. (Tez No: 735971) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Güney, N. ve Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617-628. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.326>
- Gür, T. (2014) Bağlam temelli öğretimin ilkököl üçüncü sınıf öğrencilerine kelime öğretiminde kullanılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 242-253. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/82089>
- Hengirmen, M. (2009). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü* (3. Baskı). Engin Yayınevi.
- Hesse- Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. The Guilford Press.
- Horzum, M.B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936655.pdf>
- İbili, Z. (2015). *Selanik Aristoteles Üniversitesi'ndeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarının araştırılması*. (Tez No: 395892) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- İlter, İ. (2017). Farklı okuma yeteneklerindeki öğrencilere kelime anlamlarının öğretimi: Bağlam temelli öğretimin okuduğunu anlama üzerinde kontrollü bir değerlendirmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 437-463. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6482>

- İpek Eğilmez, N. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı*. (Tez No:271221) [Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/265454>
- İşcan, A. ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği (B1-B2 Düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/447726>
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004) Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kanal, Y. (2020). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının yabancı öğrencilere Türkçe sözcük öğretiminde akademik başarıya etkisi*. (Tez No:630175) [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Karaaslan, H., Kılıç, N., Güven-Yalçın, G., ve Güllü, A. (2018). Students' Reflections on Vocabulary Learning through Synchronous and Asynchronous Games and Activities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(3), 53-70. <https://doi.org/10.17718/tojde.444640>
- Karabulut, G. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında fen bilimleri ders kitaplarındaki söz varlığının incelenmesi*. (Tez No:754373) [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Karadağ, B. F. ve Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulaması olarak Learningapps'ın kullanımı. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 21-40. <https://doi.org/10.47935/ceded.897374>
- Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 265-301). Pegem Akademi.

- Karadavut, T. (2020). Parametrik olmayan (non-parametrik) istatistik yöntemleri. F. Orçan (Ed.), *Sosyal bilimlerde istatistik Excel ve SPSS uygulamaları* içinde (s. 221-258). Anı Yayıncılık.
- Karadayı-Taşkiran, A., Koral, E., & Bozkurt, A. (2015). Artırılmış Gerçeklik Uygulamasının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması. *Akademik Bilişim 2015* (s.462-467). 4-6 Şubat 2015, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karagöz, M. (2019). *Web tabanlı uygulamalarla yabancılara Türkçe sözcük öğretimi*. (Tez No: 599600) [Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77174>
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı ve geliştirilmesi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (s.253-270).
- Karatay, H., Karabuğa, H., ve İpek, O. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Edmodo'nun kullanımı: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1064-1090. <https://doi.org/10.16916/aded.452838>
- Kesici, S. (2023). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki alıntı sözcüklerin incelenmesi: Yedi İklim Türkçe Seti (B1-B2 Ders Kitabı) Örneği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 8 (1), 1-42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2877138>
- Kocayanak, D. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 507-530. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1228869>
- Korkmaz, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözümleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 89-104. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/473183>
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). Türkiye Türkçesinde yazı diline girmiş günlük yaşamla ilgili alıntı sözler ve ekler. *Türk Dili Dergisi*, 620, 118-127.

https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/zeynep_korkmaz_turkiye_turkcesi_yazi_diline_girmis_sozler_ekler.pdf

- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grameri: Şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köktürk, F. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarındaki söz varlığının durumu ve öğretimi. (Tez No: 675529) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Kula, O. B., (1996). Dilin kültürelliği ya da kültürün dilselliği. *Bilim ve Ütopya*, 23, 46-47.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. (Tez No: 159613) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Kurudayıoğlu, M. ve Dölek, O. (2019). Söz varlığı ve sözcük öğretiminin önemi. A. Okur ve G. Göçen (Eds.), *Yabancı dil olarak/ikinci dil olarak/yurt dışındaki Türk soylular için Türkçenin sözcük öğretimi* içinde (s.19-37). Nobel.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77263>
- Liu, S. H. J., Lan, Y. J., ve Ho, C. Y. Y. (2014). Exploring the relationship between self-regulated vocabulary learning and web-based collaboration. *Educational Technology & Society*, 17 (4), 404-419. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.4.404>
- Love, M. L. (2018). *Promoting Vocabulary Knowledge in Inclusive Science Classrooms: Comparison of Instructional Methods*. Doctoral Dissertation, University of Nevada, Las Vegas, USA.
- Makoe, M. ve Shandu, T. (2018). Developing a Mobile App for Learning English Vocabulary in an Open Distance Learning Context. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4), 208-221. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3746>
- Marriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan Çev. Ed.). Nobel.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim* (Çev. B. Vardar). Multilingual.

- Medina, E. G. L., ve Hurtado, C. P. R. (2017). Kahoot! A digital tool for learning vocabulary in a language classroom. *Revista Publicando*, 4/12 (1), 441-449. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/673/pdf_478
- Memiş, M. R. (2019). Yabancılar Türkçe öğrenenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 275-300. <https://doi.org/10.35675/befdergi.643415>
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Pegem.
- Mete, F. ve Batıbay, E., F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047. <https://doi.org/10.16916/aded.616756>
- Miles, M. B.ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. A. Ersoy ve S. Akbaba Altun (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2019). *Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi: Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı*. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Multilingual Matters.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- Moralı, G. ve Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129. <https://doi.org/10.16916/aded.609340>
- Morley, L. (2019). *Comparison of Vocabulary Learning Strategies: Will the Use of Technology Based Vocabulary Learning Strategies Result in Better Vocabulary Retention than Traditional Vocabulary Learning Strategies?*, Master Thesis. The University of the Arts, Pennsylvania, USA.
- Mouhamed, A. H. (2019). *Post graduate foreign students' motivation towards learning Turkish as a foreign language*. (Tez No: 565240) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖKTEZ.

- Mutlu, H. H. ve Bağcı Ayrancı, B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/388757>
- Namaziandost, E., Alekasir, S., Dehkordi, E. S., ve Tilwani, S. A. (2021). An account of EFL learners' vocabulary learning in a mobile-assisted language environment: the case of Rosetta stone application. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22, 80-110. <http://callej.org/journal/22-1/Namaziandost-Alekasir-Dehkordi-Tilwani2021.pdf>
- Nation, J. (2000). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge.
- Nation, J. (2020). The different aspects of vocabulary knowledge. S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* içinde (s.15-29). Routledge.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., and Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53223>
- Ocak, M. A., (2015). Öğretim tasarımı modelleri. M. A. Ocak (Editör) *Öğretim tasarımı kuramlar, modeller ve uygulamalar* içinde (s.32-257). Anı Yayıncılık.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 45 (210), 11-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/441259>
- Onomo, H. M. (2018). *Impact of Strategic Technology-Based Vocabulary Instruction on Students Living in Poverty*. Doctoral Dissertation, Texas Wesleyan University, Texas, USA.
- Ölker, G. (2011). Sözlük türleri ve kelime sıklığı sözlüğü üzerine. *Dil Araştırmaları*, 9, 45-60. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/54752>
- Özarslan, Y. (2020). Artırılmış gerçeklik. M. Kesim ve V. Yüzüak (Ed.), *Açık ve uzaktan öğrenmenin teknoloji boyutu* içinde (s.55-73). Pegem Akademi.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146323>

- Özbek, E. (2022). *Uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma halkası tekniğinin dil öğrenme motivasyonuna etkisi*. (Tez No: 763659) [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Özdemir, B. (2017). Sözcük öğretimi ve kalıp sözlerin öğretimi. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu (Eds.), *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (s. 55-110). Kesit.
- Özdoğan, D. (2022). Parametrik olmayan testler. S. Göçer Şahin ve M. Buluş (Eds.), *Adım Adım Uygulamalı İstatistik* içinde (s. 223-267). Pegem.
- Özkan, E. ve Doğru, M. (2023). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerinin dil bilimsel açıdan incelenmesi (Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı-A2 Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(1), 274-286. <https://doi.org/10.7884/teke.5661>
- Özkan, F. ve Şadiyeva, G. (2003). Somatik deyimler. *Bilig, Kış* (24), 135-157. <https://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/3352-published.pdf>
- Öztekin, S. (2022). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının söz varlığı açısından değerlendirilmesi: Yunus Emre Enstitüsü Anadolu Hikâyeleri dizisi örneği (A1-A2)*. (Tez No: 767751) [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Öztürk, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı, *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 65(I), s.83-104. <https://doi.org/10.9761/JASSS7226>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Pede, J. (2017). The effects of the online game kahoot on science vocabulary acquisition. Master Thesis. Rowan University, New Jersey, USA.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23-33. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.23>

- Pilancı, H. (2015). Web tabanlı uzaktan dil öğretimindeki gelişmeler ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *International Journal of Languages Education*, 3(3), 253-267. <https://doi.org/10.18298/ijlet.518>
- Pilancı, H. (2020). *Açık ve uzaktan Türkçe öğrenme sistemleri için ölçütler*. Pegem Akademi.
- Pilav, S. (2008). Terim sorunu ve eğitim öğretimde terimlerin yeri ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 267-276. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/819051>
- Plump, C. M., ve LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: A game-based technology solution for elearning novices. *Management Teaching Review*, 2, 151-158. <https://doi.org/10.1177/2379298116689783>
- Pozharina, G. (2019). *The effects of using mobile augmented reality integrated materials on students' motivation and attitude level in EFL academic writing classes*. (Tez No: 569334) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖKTEZ
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Prensky, M. (2004). The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology, and how they do it. [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The Emerging Online Life of the Digital Native-03.pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The%20Emerging%20Online%20Life%20of%20the%20Digital%20Native-03.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Reynolds, E. D., ve Taylor, B. (2020). Kahoot!: EFL instructors' implementation experiences and impacts on students' vocabulary knowledge. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(2), 70-92. <http://callej.org/journal/21-2/Reynolds-Taylor2020.pdf>
- Sallabaş, F. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait soruların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1) , 449-46. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1202147>

- Sarıg l, K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe  ğretiminde çevrim içi süreç değerlendirme araçları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe  ğretimi  zel Sayısı), 56-80. <https://doi.org/10.47948/efad.922748>
- Sayar, A. H. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe  ğretiminde Dinleme Becerisi. *Türk Dünyası ve Türkçe  ğretimi*, 1(2), 73–88. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7464344>
- Saydam, M. (2018). *Kelime  ğretimi stratejileri açısından yabancı dil olarak Türkçe  ğretimi kitapları üzerine bir araştırma*. (Tez No: 511192). [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖKTEZ
- Sayır, M. F. (2020). *Yabancılar  Türkçe  ğretimde çoklu ortam dipnotlarıyla kelime  ğretimi süreç etkinlikler kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi*. (Tez No: 628555) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖKTEZ
- Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe  ğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması*. (Tez No: 485700) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖKTEZ
- Sevim, O. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe  ğrenmeye yönelik motivasyon: Bir  l ek  alışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 65, 567-586. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4170>
- St hr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *The Language Learning Journal*, 36(2), 139-152. <https://doi.org/10.1080/09571730802389975>
- St hr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 577-607. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990039>
- Stefancik, R. ve Stradiotov , E. (2020). Using web 2.0 tool podcast in teaching foreign languages. *Advanced Education*, 14, 46-55. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.198209>
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılar  Türkçe  ğretiminde (temel seviye A1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun  ğrenci başarısına etkisi*. (Tez No: 200649) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖKTEZ

- Şahan, K. (2020). Ömer Asım Aksoy'un atasözleri sözlüğü bağlamında “anlama”nın kavram alanı üzerine. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 19(3) 738-750. <https://doi.org/10.21547/jss.716075>
- Şahin, H. (2006). Terimlerin genel dile yansımalarına dair bazı gözlemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 123-129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23753/253082>
- Şaş, A. K. (2020). Türkçede terim oluşturma yolları ve bilişim terimlerinin oluşum süreçleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 242-256. <https://doi.org/10.29000/rumelide.843314>
- Şenol Ebre, Z. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital tabanlı özgün doküman kullanımının başarı ve tutuma etkisi. (Tez No: 754180) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖKTEZ
- Şenyiğit, Y. ve Okur, A. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 519-549. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/842417>
- Şimşek, R. (2020). B1 düzeyi ders materyallerinin söz varlığının ve B1 düzeyi öğrencilerin yazılı söz varlığının çeşitli değişkenler açısından derlem tabanlı incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 7, 152-171. <https://doi.org/10.29000/rumelide.808315>
- Şimşek, R. ve Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 280-289. <https://doi.org/10.29000/rumelide.895762>
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- TDK [Türk Dil Kurumu], (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2020). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Tekin, E. ve Baş, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında atasözü ve deyimlerin öğretim stratejileri. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 157-171. <https://doi.org/10.31464/jlere.592835>

- Tekin, İ. (2021). *Web 2.0 aracıyla desteklenen İngilizce kelime öğretiminin etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No: 678918) [Doktora Tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖKTEZ
- The Common European Framework of Reference For Languages [CEFR], (2001). *The common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assesment*. Cambridge University Press.
- The Common European Framework of Reference For Languages [CEFR], (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Telc Language Test.
- The Common European Framework of Reference For Languages [CEFR], (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (Companion Volume)*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> adresinden erişilmiştir.
- The Common European Framework of Reference For Languages [CEFR], (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme (Tamamlayıcı Cilt)*. <https://rm.coe.int/diller-icin-avrupa-ortak-basvuru-metni-ogrenme-ogretme-degerlendirme-t/1680a52d54> adresinden erişilmiştir.
- Tıraşoğlu, C. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik Web 2.0 araçları: Kahoot! Örneği*. (Tez No:552897) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖKTEZ
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/14883>
- Tiryaki, E. N. ve Zini, H. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde paragraf yazmada teknoloji kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 85-105. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1190291>
- Toklu, M. O. (2003), *Dilbilime giriş*. Akçağ Yayınları.
- Topçuoğlu-Ünal, F. (2019). Konuşma eğitimi ve sözcük öğretimi. A. Okur ve G. Göçen (Ed), *Yabancı dil olarak/ikinci dil olarak/yurt dışındaki Türk soylular için Türkçenin sözcük öğretimi içinde* (s.91-112). Nobel.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

- Tutar, H. ve Erdem, T. E. (2021). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- Tüfekçioğlu, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar içinde* (s.267-287). Pegem Akademi.
- Tüfekçioğlu, B. (2018). Yabancı dil olarak akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik söz varlığı. (Tez No: 488551) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖKTEZ
- Türegün Çoban, B. ve Adıgüzel, A. (2022). Uzaktan eğitim İngilizce dersi kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrenci başarısına ve tutuma etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 164-180. <https://doi.org/10.21733/ibad.961403>
- Türker, M. S. ve Çelik, H. (2022). Investigation of Syrian Refugees' Motivations for Learning Turkish. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(1), 65-74. <https://doi.org/.7575/aiac.ijels.v.10n.1p.65>
- Uluçay, M. (2016). *Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi*. (Tez No: 429621) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2198-2214. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/908115>
- Uzdu Yıldız, F. (2013). Sözcük ve sözcük öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Eds.) *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s.357-364). Grafiker.
- Uzun, N. E. (2004). *Dünya dillerinden örnekleriyle dilbilgisinin temel kavramları: Türkçe üzerine tartışmalar*. Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.
- Ünalın, Ş. (2010). *Dil ve kültür*. Nobel.
- Ünlü, B. F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sanal gerçekliğin amaç odaklı dil öğretimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (5), 57-76. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/767127>
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dil bilim terimleri sözlüğü*. Multilingual.

- WEB 1. (2023). Türkçe Öğretim Portalı. <https://learnturkish.com/> adresinden erişilmiştir.
- WEB 2. (2023). Türkçenin Sesi Radyosu. <https://turkceninsesi.yee.org.tr/> adresinden erişilmiştir.
- WEB 3. (2023). 3 Dakikada Türkçe. <https://3dakikadaturkce.com/> adresinden erişilmiştir.
- WEB 4. (2023). ANA-DİL Türkçe. <https://acik.anadolu.edu.tr/SourceLanding/AnadilLanding/> adresinden erişilmiştir.
- WEB 5. (2023). Türkçe Öğreniyorum. <https://turkish.yasar.edu.tr/> adresinden erişilmiştir.
- WEB 6. (2023). LearningsApps. <https://learningapps.org/impressum.php> adresinden erişilmiştir.
- Yağmur, Ş. K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon durumları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (3), 1628-1639. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1001250>
- Yahşi, Ö. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzey söz varlığını belirleme: Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitapları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatım uygulamalarına dayalı söz varlığı*. (Tez No: 649934) [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖKTEZ
- Yalçın, S. (2022). Arapça kelime öğretiminde Web 2.0 araçlarının önemi ve materyal hazırlama uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 517-538.
- Yalınkılıç, K. (2020). Bir öğretim aracı olarak ders kitabı. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* içinde (s. 3-22). Pegem Akademi.
- Yanagisawa, A. ve Webb, S. (2020). Measuring depth of vocabulary knowledge. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (s.371-386). Routledge.
- Yaşar Sağlık, Z. (2022). *Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisi* (Tez No: 737082) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖKTEZ
- Yaşar Sağlık, Z. ve Yıldız, M. (2021). Türkiye’de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *JRES*, 8(2), 418-442. <https://doi.org/10.51725/etad.1011687>

- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 132-145. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.210>
- Yazar, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. *The Journal of International Social Research*, 12(64), 612-623. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3384>
- Yazıcı Ersoy, H. (2011). Başkurt Türkçesinde kalıp sözler. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 30, 1-54. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/257712>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Tıpkı Basım). Seçkin.
- Yıldırım, G. (2020). *Türkçe dersinde çoklu uyarıcılarla gerçekleştirilen kelime öğretimi uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma* (Tez No: 651805) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖKTEZ
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: sözcük öğretimi. *TÜBAR*, XXVII, 753-773. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157018>
- Yılmaz, F. ve Buzlukluoğlu Arslan, S. (2014). ÇOMÜ TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Turkish Studies*, 9(6), 1181-1196. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6889>
- Yumru, D. (2010). Terim üret(me)me sorunu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (3), 10-19. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874848.pdf>
- Yükseltürk, E. ve Top, E. (2020). Web 2.0 teknolojilerinin öğretmen eğitiminde kullanımı. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler (3. Baskı)* içinde (s. 555-570). Pegem Akademi.
- Zülfikar, H. (1991). *Terim sorunları ve terim yapma yolları*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

EKLER

EK-1: Etik Kurul İzni



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-199920
Konu : 13/30 Rabia GÜRBÜZ US

15.12.2022

Sayın Rabia GÜRBÜZ US

İlgi : 08.12.2022 tarihli ve E--000-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 14.12.2022 tarihli ve 13 sayılı toplantısında alınan "30" nolu karar ile Rabia GÜRBÜZ US'un başvurusu uygun görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSCCK5Y0B5 Pin Kodu :30052

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&aD=BSCCK5Y0B5&aS=199920>

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauiversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



EK-2: Kurum Uygulama İzni



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Müdürlüğü

Sayı : E-97835215-605.01-2300005394
Konu : Uygulama İzni

06.01.2023

Sayın Arş. Gör. Rabia GÜRBÜZ US

Merkezimize iletmış olduğunuz 20.12.2022 tarihli dilekçenize istinaden, hazırlamakta olduğunuz “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Teknoloji Destekli Araç Kullanımının Dil Becerilerinin Gelişmesi ve Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Üzerine Etkisi” başlıklı doktora teziniz kapsamında Merkezimizde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler ile altı hafta uygulama yapma talebiniz ve 06.01.2023 tarih ve 6/7 sayılı TÖMER Yönetim Kurulu Kararı ile uygun görülmüş olup, aynı karar ile uygulamanın Merkez Müdür Yardımcısı Dr. Öğr. Üyesi Aliye Nur ERCAN GÜVEN sorumluluğunda gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Oktay BERBER
Merkez Müdürü

Belge Doğrulama Kodu: CUHTCAE

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://ubys.ogu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Meşelik Kampüsü 26040 Odunpazarı

Telefon No: (0 222) 2393750 - 6385

e-Posta: esogutomer@gmail.com

Kep Adresi: esk.ozsmangazi@esk.ogu.tr

Faks No: (0 222) 2391074

İnternet Adresi:

Bilgi için :

Derya Akalın

Bilgisayar İşletmeni

Telefon No:



EK-3: Gönüllü Onam Formu

T.C. Sakarya Üniversitesi

Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Rabia GÜRBÜZ US ve Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN tarafından yürütülen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Varlığının Geliştirilmesine Yönelik Teknoloji Destekli Araç Geliştirme ve Uygulama” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı teknoloji destekli araçlar vasıtasıyla gerçekleştirilen sözcük öğretiminin, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin söz varlığı gelişimlerine ve yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisini belirlemektir. Araştırmaya tahminen haftada bir gün olmak üzere toplam 8 hafta ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 40 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya 1 - posta adresi ve numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının

Adı-Soyadı:

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; ☐ Kabul ediyorum ☐ Kabul **etmiyorum** (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Rabia GÜRBÜZ US

İmzası:

Danışmanın

Adı-Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN

İmzası:

EK-4: Ölçek Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni

Harici

Gelen Kutusu x



Rabia Gürbüz <rabiagurbuz@sakarya.edu.tr>

Alıcı: oguzhan-sevim

1 Haz 2022 18:00 (2 gün önce)



Sayın Hocam,

Ben Rabia GÜRBÜZ US, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında, Dr. Öğr. Üyesi. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN danışmanlığında doktora tezimi yürütmekteyim. Tezimde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ile çalışacağım ve öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon durumlarını belirlemek istiyorum. Bu amaçla geliştirmiş olduğunuz "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği"ni doktora tezimde kullanmak üzere sizden izin istiyorum.

Şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla.



Oğuzhan Sevim

Alıcı: ben

2 Haz 2022 14:20 (23 saat önce)



Rabia Hocam merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Oğuzhan Sevim

Atatürk Üniversitesi

[Outlook](#)'tan gönderildi

EK-5: Hedef Kelime Belirleme Formu

Hedef Kelime Belirleme Formu (Alan Uzmanı)

[illegible]

Ek-6: Teknoloji Destekli Araç Tasarımı ile İlgili Görüşler

Teknoloji Destekli Araç Tasarımı ile İlgili Görüşler (Eğitim Teknolojisi Uzmanı)

Değerli Katılımcı,

Bu form, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN danışmanlığında yürütülen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Varlığının Geliştirilmesine Yönelik Teknoloji Destekli Araç Geliştirme ve Uygulama” başlıklı doktora tezinin tasarım aşamasında kullanılmak üzere uzman görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Çalışmada uluslararası öğrencilere kelime öğretiminde kullanılmak üzere teknoloji destekli bir araç tasarlanması planlanmıştır. Bu plan doğrultusunda tasarım ile ilgili görüşlerinize başvurmak amacıyla bu form hazırlanmıştır. Bu araştırma kapsamında kimliğiniz gizli tutulacak ve elde edilen veriler yalnızca akademik amaçlı kullanılacaktır.

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Rabia GÜRBÜZ US

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

Mezuniyet Durumunuz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Mesleki tecrübeniz:yıl

	Uygun	Uygun Değil	Öneriler
Geliştirilmesi düşünülen teknoloji destekli araç görsel tasarım ilkeleri yönünden uygun mudur?			
Geliştirilmesi düşünülen teknoloji destekli araç görsel tasarım öğeleri yönünden uygun mudur?			
Geliştirilmesi düşünülen teknoloji destekli araç çoklu ortam özellikleri yönünden uygun mudur?			
Geliştirilmesi düşünülen teknoloji destekli araç içerik tasarımı yönüyle uygun mudur?			
Geliştirilmesi düşünülen teknoloji destekli araç kullanıcı denetimi yönüyle uygun mudur?			
Geliştirilmesi düşünülen teknoloji destekli araç kullanılabilirlik yönüyle uygun mudur?			
Geliştirilmesi düşünülen teknoloji destekli araç eğitsel yönüyle uygun mudur?			

Ekleme istedikleriniz varsa belirtebilirsiniz.

Teknoloji Destekli Araç Tasarımı ile İlgili Görüşler (Dil Uzmanı)

Değerli Katılımcı,

Bu form, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN danışmanlığında yürütülen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Varlığının Geliştirilmesine Yönelik Teknoloji Destekli Araç Geliştirme ve Uygulama” başlıklı doktora tezinin tasarım aşamasında kullanılmak üzere uzman görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Çalışmada uluslararası öğrencilere kelime öğretiminde kullanılmak üzere teknoloji destekli bir araç tasarlanması planlanmıştır. Bu plan doğrultusunda dilin kullanımı ilgili görüşlerinize başvurmak amacıyla bu form hazırlanmıştır. Bu araştırma kapsamında kimliğiniz gizli tutulacak ve elde edilen veriler yalnızca akademik amaçlı kullanılacaktır.

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Rabia GÜRBÜZ US

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

Mezuniyet Durumunuz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Mesleki tecrübeniz:yıl

	Uygun	Uygun Değil	Öneriler
Geliştirilmesi düşünülen teknoloji destekli araç dil bilgisi kurallarına uygun hazırlanmış mıdır?			
Geliştirilmesi düşünülen teknoloji destekli araç Türkçe dil kurallarına göre hazırlanmış mıdır?			

Ekleme istedikleriniz varsa belirtebilirsiniz.

Teknoloji Destekli Araç Tasarımı ile İlgili Görüşler (Alan Uzmanı)

Değerli Katılımcı,

Bu form, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN danışmanlığında yürütülen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Varlığının Geliştirilmesine Yönelik Teknoloji Destekli Araç Geliştirme ve Uygulama” başlıklı doktora tezinin tasarım aşamasında kullanılmak üzere uzman görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Çalışmada uluslararası öğrencilere kelime öğretiminde kullanılmak üzere teknoloji destekli bir araç tasarlanması planlanmıştır. Bu plan doğrultusunda tasarımın alana uygunluğu ilgili görüşlerinize başvurmak amacıyla bu form hazırlanmıştır. Bu araştırma kapsamında kimliğiniz gizli tutulacak ve elde edilen veriler yalnızca akademik amaçlı kullanılacaktır.

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Rabia GÜRBÜZ US

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

Mezuniyet Durumunuz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Mesleki tecrübeniz:yıl

	Uygun	Uygun Değil	Öneriler
Geliştirilmesi düşünülen teknoloji destekli araç B1 seviyesi öğrencilerinin düzeyine uygun mudur?			
Geliştirilmesi düşünülen teknoloji destekli araçta seçilen kelimeler B1 seviyesi için uygun mudur?			
Geliştirilmesi düşünülen teknoloji destekli araçta verilen oyunlar kelime öğretimi için uygun mudur?			
Geliştirilmesi düşünülen teknoloji destekli araç yabancılara Türkçe öğretimi ilkelerine uygun hazırlanmış mıdır?			
Geliştirilmesi düşünülen teknoloji destekli araç öğrencilerin kelime gelişimini destekler nitelikte midir?			
Geliştirilmesi düşünülen teknoloji destekli araçta kullanılan görseller ve tasarım uygun mudur?			

Ekleme istedikleriniz varsa belirtebilirsiniz.

EK-7: Kelime Başarı Testi

KELİME BAŞARI TESTİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu test Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN danışmanlığında yürütülen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Varlığının Geliştirilmesine Yönelik Teknoloji Destekli Araç Geliştirme ve Uygulama” başlıklı doktora tezi kapsamında kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Bu teste vereceğiniz cevapların not karşılığı bulunmamaktadır. Yalnızca sizin kelime bilginizi ölçmek için hazırlanmıştır. Bu araştırma kapsamında kimliğiniz gizli tutulacak ve elde edilen veriler yalnızca akademik amaçlı kullanılacaktır.

Katılımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Rabia GÜRBÜZ US

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere hangi kelimeler gelmelidir?

1. “Piknik yapmayı çok severim, beni her zaman rahatlatır. Bu ormana da bu yüzden geldim. Büyük ağaçlarla çevrili bu ormanda piknik yapmak bana veriyor.”

a. Sevgi b. Acı c. Huzur d. Kardeşlik

2. “Yaşlı adam, yürüyemediği için ona yardım edebilecek bir kişiye duyuyordu. Bu sayede karşıdan karşıya geçebiliyordu.”

a. Heyecan b. Korku c. Saygı d. İhtiyaç

3. “En büyük, iyi bir aşçı olmaktı. Önce üniversite sınavını kazanıp aşçılık okudu, sonra bir restoranda işe başladı.”

a. Sıkıntısı b. Sebebi c. Tercihi d. Hayali

4. “Uçaktan indiğinizde, şehir merkezine gitmek için farklı yolları olduğunu göreceksiniz. Havalimanı çıkışında sağındaki yol metroya gider, soldaki yol ise belediye otobüsü duraklarına götürür.”

- a. Ulaşım b. Gelişim c. Taşıt d. Deneyim

5. “Okulumuz Bursa’ya bir gezi düzenledi. Kısa bir yolculuktan sonra Bursa’ya vardık. Bizi, şehri tanıtmakla görevli bir karşıladı. Şehir o kadar güzeldi ki hepimiz hayran kaldık.”

- a. Bakkal b. Rehber c. Şoför d. Sekreter

Aşağıdaki boşluklara uygun kelimeleri yerleştiriniz.

Üç yıldır oturduğumuz ev çok eskidi. Bu yüzden başka bir ev (6)Eski evimizin (7) çok kötüydü, hiçbir yeri göremiyorduk. Ayrıca eski evimizde kömür ile ısıniyorduk. Kömür kullanmak çevreye zarar verdiği için zararsız bir yakıt olan (8) bir ev bulduk. Bu ev bir apartmanın yedinci katında. Ev sahibiyle konuştuk ve beş yıl oturmak için anlaştık. Bu anlaşmayı unutmamak için bir (9) imzaladık. Yeni apartmanımızın kapısında bir (10) görevlisi var, apartmanda oturmayanların girmesine engel oluyor. Bir de her gün (11) toplayan bir görevlimiz var. Aynı görevli her gün (12) yapıyor. Apartmandaki (13) da çok yardımsever, taşınırken bize yardım ettiler ve yemek getirdiler. Burası artık benim için yeni bir (14) oldu.

- | | | | | |
|-----|--------------|---------------|---------------|-------------|
| 6. | a. Kiraladık | b. Sattık | c. Boyadık | d. Çıktık |
| 7. | a. Kirası | b. Manzarası | c. Görünüşü | d. Uzaklığı |
| 8. | a. Yağlı | b. Sera gazlı | c. Doğalgazlı | d. Odunlu |
| 9. | a. Sözleşme | b. Gözleme | c. Özleme | d. Tartışma |
| 10. | a. Sağlık | b. Güvenlik | c. Temizlik | d. Evlilik |
| 11. | a. Çöpleri | b. Meyveleri | c. Çiçekleri | d. Paraları |
| 12. | a. Sağlık | b. Güvenlik | c. Temizlik | d. Evlilik |
| 13. | a. Memurlar | b. Hayvanlar | c. Komşular | d. Kuşlar |
| 14. | a. Yuva | b. Yara | c. Şehir | d. Kafes |

Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere hangi kelimeler gelmelidir?

15. “Bazı bitkilerin kökleri ve tohumları ilaç yapmak için kullanılır. Bazıları da olur ve yemeklere güzel tat verir.”

- a. Karbonhidrat b. Baharat c. Yaprak d. Protein

16. “Meksika’da insanların acı yemek bir alışkanlıktır. Neredeyse her yemeğin tadı acıdır. Turistler bu kadar acı yemekleri yiyemeyebilir.”

- a. Yayın b. Saygın c. Yaygın d. Baygın

17. “Kış gelince nezle oldum. Burnum akıyor ve hem hem de Hastalığımın geçmesi ilaç içtim ve bitkilerle çay yaptım. Böylece kısa zamanda iyileşeceğim.”

- a. Yatıyorum- Kalkıyorum
b. Hapşırıyorum-Öksürüyorum
c. Kaşınıyorum-Terliyorum
d. Üşüyorum-Susuyorum

18. “Vücudumuz gerçekten çok ilginç. Kemiklerin bir araya gelmesiyle iskelet oluşuyor. İskeletimize bağlı var ve onlar sayesinde iskeletimiz hareket eder.

- a. Yağlarımız b. Kaşlarımız c. Zarlarımız d. Kaslarımız

19. “Bitkiler gündüzleri yaparken karbondioksit alır ve oksijen verir. İnsanlar ve hayvanlar tam tersini yaparlar yani oksijen alıp karbondioksit verirler.”

- a. Gerilim b. Boşaltım c. Solunum d. Sindirim

20. “Yorgunluk ve halsizlik, hızlı kilo vermek, çok susamak şeker hastalığının olabilir. Bu durumda bir doktor ile görüşebilirsiniz ve tedavi olabilirsiniz.”

- a. İlgilileri b. Belirtileri c. Belirlileri d. Belirgini

21. “Eylül ayında yaprakların sararır ve havaların soğumaya başlar. Bazı kuşlar sıcak ülkelere göç eder. Tüm bunlar sonbaharın”

- a. Habercisidir b. Getirmesidir c. Benzeridir d. Belgesidedir

22. “Spora giderken yanıma bir şişe su aldım ama şişe olduğu için sular çantama damlamış.”

- a. Patlak b. Yırtık c. Dilek d. Delik

23. “İş başvurusunda aradığımız iki önemli yabancı dil bilmek ve yazılım programı kullanabilmektir.”

- a. Nitelik b. Benzerlik c. Eksiklik d. Kişilik

24. “İstanbul’da bir şirkete iş başvurusu yaptım ve beni görüşmeye çağırdılar. Ancakolmadığım için işe almadılar. Seneye okulu bitirip tekrar başvuracağım.”

- a. Aday b. Öğrenci c. Mezun d. Gezin

25. “Lokantaya gittiğimizde menüyü inceledim. Kebapların güzeldi, bir porsiyon kebab sipariş ettim.”

- a. Manzarası b. Bakılışı c. Görünüşü d. Görüşü

26. “Ablam eskiden öğretmenlik yapıyordu. Geçen sene müdürlük sınavına girdi ve kazandı. Artık yeni okul müdürlüğü oldu.”

- a. Vekili b. Görevi c. Birimi d. İşlevi

27. “İşe ilk başladığımda hiçbir şey bilmiyordum ama zamanla tüm bilgileri öğrendim. Bu öğrendiklerim bana kazandırdı, şimdi işimle ilgili her şeyi biliyorum.”

- a. Deneyim b. Girişim c. Biçim d. Verim

28. “Bugün..... saati altıda bittiği için işten geç çıktım, otobüse yetişemedim.”

- a. Ders b. Okul c. Mesai d. Mesaj

29. “İşe başladığımda patronum verdiği için param çok azdı. Bir yıl sonra patronumzam yaptı, şimdi daha fazla kazanıyorum.”

- a. Yüksek ücret- Ücretime
b. Asgari kazanç- Parama
c. Düşük maaş- Fiyatıma
d. Asgari Ücret-Maaşıma

30. “..... çalışabilmek için okuldan ayrıldım, çünkü 12 saat çalışmam lazım.”

- a. Tam saatli b. Az zamanlı c. Zamanlı zamansız d. Tam zamanlı

31. “Babam eylül ayında daha çok çalıştığı için patronu verecek. Bu habere çok sevindim çünkü bana onunla kazak alacak.”

- a. Hediye b. Plaket c. İkramiye d. Sermaye

32. “Kütüphane sessiz olduğu için okuduğumu daha iyi anlıyorum. Böylece sınav konularını aklımda tutabiliyorum. Kütüphane çalışmak benim için. oldu.”

- a. Verimli b. Sevimli c. Endişeli d. Tehlikeli

33. “Köpeğimi parkta gezdirirken köpeğim bir anda kaçtı. Onun arkasından koşarken kaybettim ve yere düştüm.”

- a. Neşemi b. Belgemi c. Dengemi d. Sevgimi

34. “Benim ülkemin çok farklı. Biz sabah kahvaltısında çorba içeriz ama burada kahve içiyorlar ve kruvasan yiyorlar.”

- a. Gereçleri b. Geçmişleri c. Gelecekleri d. Gelenekleri

35. “Benim dört amcam, üç halam, beş teyzem var. Bu yüzdenkalabalık.”

- a. Sülalem b. Grubum c. Takımım d. Kuzenlerim

36. “Arkadaşım saçlarıma baktı ve saçlarımla ilgili kötü sözler söyledi. Bunlar beni çok üzdü ve”

- a. İnceltti b. İncitti c. Soldurdu d. Yanılttı

37. “Son yıllarda, insanların ihtiyacı olmayan ürünleri satın almasına çılgınlığı diyorlar.”

- a. Tüketim b. Üretim c. Dağıtım d. Satış

38. “İnsan beyni, hayvanların beynine göre dahaBundan dolayı insanlar hayvanlardan daha zekidir. ”

- a. Dolaşıktır b. Karşılıktır c. Karmaşıktır d. Barışlıktır

39. “Çocukluk arkadaşına yıllar sonra Bir çay bahçesinde oturduk ve uzun uzun sohbet ettik. Zaman nasıl geçti anlayamadık.”

- a. Kutladım b. Rastladım c. Karşılaştım d. Barıştım

40.” Kaza geçirdikten sonra kaybı yaşadı, hiçbir şeyi hatırlamadı. Onun durumuna hepimiz üzüldük.”

- a. Zekâ b. Hafıza c. Beyin d. Kafa

41. “Bugün birden kar yağdı ve her yer bembeyaz oldu. Kar yağınca tüm uçak seferleri Yolcular beş saat havalimanında bekledi.”

- a. Alındı b. Aklandı c. Aksadı d. Atladı

Aşağıdaki boşluklara uygun kelimeleri yerleştiriniz.

İlkokuldan üniversiteye kadar ders çalıştınız ve birçok sınava girdiniz. Sonunda eğitim hayatınız bitti ve diplomanızı aldınız. İş hayatına başlamak için (45)..... Ancak iş seçiminde dikkatli olmalısınız çünkü önünüzde (46)..... bir meslek hayatı var. Sizin için doğru işi (47)..... Yanlış iş seçerseniz sıkıntılar yaşayabilirsiniz.

42. a. Garanti ediyorsunuz

b. Acele ediyorsunuz

c. Hesap ediyorsunuz

d. Nasihat ediyorsunuz

43. a. Tertemiz b. Bomboş c. Sapaşğlam d. Upuzun

44. a. Tebrik etmelisiniz b. Tercih etmelisiniz c. Tehdit etmelisiniz d. Taklit etmelisiniz

Aşağıdaki boşluklara uygun kelimeleri yerleştiriniz.

Bilecik’teki Bozcaarmut Gölü, (48) çam ağaçlarının arasında doğal bir göldür. Hafta sonu için tatil planı yapıp burayı (49) İsterseniz kamp yapabilirsiniz. Ancak dikkat etmeniz gereken bir nokta var. Hafta içi kamp alanları (50) ama hafta sonu kalabalıktır. Yer bulamayabilirsiniz.

45. a. Yemyeşil b. Masmavi c. Pespembe d. Mosmor

46. a. Memnun edebilirsiniz

b. Hayret edebilirsiniz

c. Keşfedebilirsiniz

d. Teklif edebilirsiniz

47. a. Sapsadedir b. Yapayalnızdır c. Bomboştur d. Dopdoludur

Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere hangi kelimeler gelmelidir?

48. Anneannemi ziyaret edeceğim için otobüse bindim. Camdan dışarı baktığımda güzel bir manzara.....

a. Dikkatimi çekti b. Dikkat ettim c. İlgilendim d. İzletti

49. “Kahvaltıda domatesler ve ekmek vardı.

a. Yemyeşil- tertemiz

b. Kıpırmızı- yapayalnız

c. Yusuvarlak-taptaze

d. Dümdüz- sapasağlam

50. “İngilizceyi öğrenmek için çok çalıştım. Her zaman İngilizce kitap okudum ve film izledim. Bu sayede İngilizcem

a. İlerledi b. Genişledi c. Büyüdü d. Yükseldi

51. “Karanlıktan korktuğum için dışarı çıkmayaYanımda birisi olsaydı dışarı çıkıp ekmek alacaktım.”

a. Teklif edemedim b. Tercih edemedim c. Hareket edemedim d. Cesaret edemedim

52. “Eskişehir çok güzel bir şehir ancak sokaklarında çöpler var. Eskişehir’in sokaklarındaki çöpler toplanırsa sokaklar olacak.”

- a. Tertemiz b. Dümdüz c. Sımsıcak d. Kupkuru

Aşağıdaki sorularda boşluk olan yerlere hangi deyimler gelebilir?

53. “Kardeşim yeni bisiklet istiyor ve bunu her gün tekrar ediyor. Sürekli bisiklet istediğini söylemesinden bıktım,”

- a. Başımı bağladı.
b. Başımın etini yedi.
c. Başımı belaya soktu.
d. Başımı alıp gitti.

54. “Sınava bir hafta kala çalışmaya başladım ancak sınavdan başarısız oldum. Çalışmaya daha önce başlamadığım için pişman oldum, ama zaman geri gelmiyor.”

- a. Dizlerimin bağı çözüldü.
b. Diz çöktüm.
c. Dizimi dövdüm.
d. Dizlerine kapandım.

55. “Dün rüzgârlı havada koştum ve terledim. Eve gelince ateşim çıktı, öksürmeye başladım. Sanırım dün, hasta oldum.”

- a. Şifayı sattım.
b. Şifayı aldım.
c. Şifayı verdim.
d. Şifayı kaptım

56. “Yarın okullar tatil olacak ve biz ailece Fethiye’ye tatile gideceğiz. Bütün gün yüzmek için

- a. Can veriyorum.
- b. Can atıyorum.
- c. Can satıyorum.
- d. Can buluyorum.

57. “Yurt dışına gitmek için biriktirdiğim 40000 TL’yi, sağlığım için harcamaya karar verdim, sağlığım için paramı

- a. Gözden çıkardım.
- b. Gözden düşürdüm.
- c. Gözden topladım.
- d. Gözden kaçırdım.

58. “Kar yağınca okullar tatil oldu ve tüm çocuklar sokaklarda gönüllerince oynadı. Çocuklar tatilin

- a. Tadını çıkardı.
- b. Tadını bozdu.
- c. Tadını kaçırdı.
- d. Tadını sağladı.

59. “Her gün evime gelip sıkıntılarını saatlerce anlatıyor, bana

- a. Dert yapıyor.
- b. Dert ediyor.
- c. Dert yanıyor.
- d. Dert sağlıyor.

60. “Efes Antik Kenti’nde bazı evlerin duvarları hiç yıkılmamış, yıllardır”

- a. Ayak bağı oluyor.
- b. Ayakta duruyor.
- c. Ayaklarına dolaşıyor.
- d. Ayak basıyor.



EK-8. Görüşme Soruları

Teknoloji Destekli Araç Kullanımı ve Söz Varlığı Etkinlikleri İlgili Görüşler

Değerli Katılımcı,

Bu form, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN danışmanlığında yürütülen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Varlığının Geliştirilmesine Yönelik Teknoloji Destekli Araç Geliştirme ve Uygulama” başlıklı doktora tezinin tasarım aşamasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Çalışmada uluslararası öğrencilere kelime öğretiminde kullanılmak üzere teknoloji destekli bir araç tasarlanması planlanmıştır. Aracın etkililiğini tespit etmek adına size beş soru yöneltilecektir. Bu araştırma kapsamında kimliğiniz gizli tutulacak ve elde edilen veriler yalnızca akademik amaçlı kullanılacaktır.

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Rabia GÜRBÜZ US

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

1. Teknoloji destekli araç hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Kelime öğrenmek için daha önce böyle bir araç kullandınız mı?
3. Teknoloji destekli araç, kelime öğrenmeye ilginizi arttırdı mı ya da size olumlu katkı sağladı mı?
4. Okuma, konuşma dinleme ve yazma öğretimi için de böyle bir araç kullanmak ister miydiniz?

EK-9. Demografik Bilgi Formu

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri için Demografik Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu form, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN danışmanlığında yürütülen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Varlığının Geliştirilmesine Yönelik Teknoloji Destekli Araç Geliştirme ve Uygulama” başlıklı doktora tezinin uygulama aşamasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Bu araştırma kapsamında kimliğiniz gizli tutulacak ve elde edilen veriler yalnızca akademik amaçlı kullanılacaktır.

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaşınız:

Geldiğiniz Ülke:

Eğitim Durumuz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Ne zamandır Türkiye’de yaşıyorsunuz? : 0-5 Ay () 6-12 Ay () 12+ Ay ()

Bilgisayar ya da mobil cihaza Sahip misiniz? : Evet () Hayır ()

İnternete erişimimiz var mı? : Evet () Hayır ()

ÖĞRENCİLEZLE GÖRÜŞME SONRASI ARAŞTIRMACI NOTLARI

Deney grubu öğrencileri ile bugün görüşme yaptım. Öğrencilere sorduğum temel sorular ve görüşmenin gidişatına göre eklediğim diğer sorulara aldığım yanıtlardan sonra fikirlerimi toparladım.

Öğrencilerin araç hakkındaki görüşleri:

* Öğrencilerin çoğunluğu teknoloji destekli aracı beğendiklerini ifade etti. Özellikle oyun gibi eğlenceli olduğunu söylediler. Program dahilinde işlenen derslerde zaman zaman teknoloji destekli etkinlik yapılırsa da öğrenciler için araştırma kapsamında geliştirilen araç daha farklı öğrenim bırakmış, bu yüzden eğlenceli bulmuşlar. Derslerde kullanılan z-kıtapların ekrana yansıtılmasının ilpilerini çekmediğini söyleyen bir öğrenci oldu.