



**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇOKLU
ORTAM DİPNOTLARIYLA KELİME ÖĞRETİMİ
SÜRECİNİN ETKİNLİK KURAMI ÇERÇEVESİNDE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Muhammed Fatih SAYIR

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2020

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇOKLU ORTAM DİPNOTLARIYLA
KELİME ÖĞRETİMİ SÜRECİNİN ETKİNLİK KURAMI ÇERÇEVESİNDE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Evaluation of Vocabulary Teaching Process with Multimedia Annotations in Teaching
Turkish to Foreignes within Activity Theory Framework

DOKTORA TEZİ

Muhammed Fatih SAYIR

Danışman: Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ

Erzurum
Mayıs, 2020

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Muhammed Fatih SAYIR tarafından hazırlanan “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortam Dipnotlarıyla Kelime Öğretimi Sürecinin Etkinlik Kuramı Çerçevesinde Değerlendirilmesi” başlıklı çalışması 21 / 05 / 2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ <i>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ <i>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA <i>Muş Alparslan Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Çoklu ortam Dipnotlarıyla Kelime Öğretimi Sürecinin Etkinlik Kuramı Çerçevesinde Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

21 / 05 / 2020

Aslı ıslak imzalıdır

Muhammed Fatih SAYIR

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☒ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışma, yabancı dilde kelime öğretimi için kullanılan çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının faydalı olacağı düşüncesiyle yapılmış ve bu yöntemin dil becerilerine etkisi üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak bu yöntemin öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirdiği ve dil becerilerine katkı sağladığı görülmüştür.

Çalışmanın yapılmasında ve amacına ulaşmasında birçok bilim insanının katkısı olmuştur. Bu anlamda çalışmanın her aşamasında bana bilgisi ve tecrübesiyle destek olan ve içtenliğini esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Halil Ahmet Kırkkılıç'a en içten duygularımla şükranlarımı sunarım. Çalışma süresince sürekli destek olan Doç. Dr. Oğuzhan Sevim'e teşekkür ederim.

Uygulamanın yapıldığı Atatürk Üniversitesi TÖMER ve Harran Üniversitesi TÖMER yöneticilerine desteklerinden ötürü teşekkür ederim. Uygulamaya katılan öğrencilere ve uygulama yürütücüleri Öğr. Gör. Zülal Şenol Ebren ve Öğr.Gör. İbrahim Doyumğaç'a teşekkürü bir borç bilirim. Çalışma boyunca bana destek olan Öğr. Gör. Ferhat Çiftçi'ye teşekkür ederim.

Son olarak varlıkları ve sundukları destekle zorlukları aşmamda büyük katkıları olan ailem, anne – babam ve eşime teşekkür ederim.

Muhammed Fatih SAYIR

ÖZ

DOKTORA TEZİ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇOKLU ORTAM DİPNOTLARI İLE KELİME ÖĞRETİMİ SÜRECİNİN ETKİNLİK KURAMI ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Muhammed Fatih SAYIR

Mayıs 2020, 181 Sayfa

Amaç: Bu çalışmanın amacı yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretiminin öğrencilerin kelime bilgisinin gelişimine etkisinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri ışığında Türkçe öğrenme sürecine ve dil becerilerine yaptığı katkının belirlenmesi ve kelime öğretimi sürecinin “etkinlik kuramı” çerçevesinde değerlendirilmesidir.

Yöntem: Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak “dönüştürücü desen”den faydalanılmıştır. Çalışmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ve bunlara ders veren öğretmenler, örnekleme ise Atatürk Üniversitesi TÖMER’den 11, Harran Üniversitesi TÖMER’den 16 B1 seviye öğrenci ve bunlara okuma dersi veren 2 öğretmen oluşturmaktadır. Uygulama aşamasının başında kontrol ve deney gruplarına kelime bilgisini ölçmeye dönük hazırlanan ve öğretilmesi hedeflenen kelimeleri kapsayan Kelime Bilgisi Ölçme Testi ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney gruplarında metinler üzerinden çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretimi uygulamasına geçilmiştir. Kontrol gruplarında ise aynı metinler üzerinden hedef kelimeler öğretmen merkezli kelime öğretimi yöntemiyle öğretilmiştir. Çalışma sonunda deney ve kontrol gruplarının ön test-son test ve deney grubuna uygulanan kalıcılık testi sonuçları bir paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri öğretmen ve öğrencilerden görüşme formlarıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Bulgular: Çalışma sonucunda kelime bilgisinin gelişimi açısından elde edilen bulgular deney grupları lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca deney grupları öğrencilerine ve öğretmenlere uygulanan görüşme formlarından elde edilen bulgulardan uygulamanın öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, yabancı dil kaygılarını azalttığı, kelime dağarcığını geliştirdiği, dil becerilerine ve telaffuzlarına katkı sağladığı ve öğretmenlerin sınıf yönetimini kolaylaştırdığı anlaşılmıştır.

Sonuç: Çalışmada çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretiminin öğrencilerin kelime bilgisinin gelişmesine katkı sağladığı, dil becerilerini geliştirdiği ve Etkinlik Kuramının çalışma için bir çerçeve sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çoklu ortam dipnotları, yabancılara Türkçe öğretimi, kelime bilgisi, Etkinlik Kuramı.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

EVALUATION OF VOCABULARY TEACHING PROCESS WITH MULTIMEDIA ANNOTATIONS IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS WITHIN ACTIVITY THEORY FRAMEWORK

Muhammed Fatih SAYIR

May 2020, 181 Pages

Purpose: The aim of this study is to determine the contribution of teaching vocabulary with multimedia annotations to students' vocabulary and language skills in teaching Turkish to foreigners, and to evaluate the vocabulary teaching process within the framework of Activity Theory.

Method: The mixed method was used in the study. Transforming design was used as a research design. The population of the study consists of students who learn Turkish as a foreign language and teachers who teach them, and the sample is 11 B1 level students from Atatürk University TÖMER, 16 B1 level students from Harran University TÖMER and 2 teachers who give reading lessons to them. At the beginning of the application phase, the Vocabulary Assessment Test, prepared for evaluating vocabulary and covering target words to be taught, was conducted to control and experimental groups as a pretest. Then, vocabulary teaching application was started with multimedia annotations on texts for experimental groups. In the control groups, the target words were taught by using the teacher-centered vocabulary teaching method over the same texts. At the end of the study, the results of pretests and posttests of the experimental and control groups and the permanence test which applied to the experimental groups, were analyzed by using a package program. The qualitative data of the research was collected from teachers and students through interview forms and analyzed by descriptive analysis method.

Findings: As a result of the study, the findings obtained in terms of the development of vocabulary showed a significant difference in favor of the experimental groups. In addition, it was understood from the findings obtained from the interview forms applied to the students of experimental groups and teachers that the application increased the motivation of the students, reduced their foreign language anxiety, improved their vocabulary, contributed to their language skills and pronunciation, and facilitated the classroom management of the teachers.

Result: In the study, it was concluded that vocabulary teaching with multimedia annotations contributed to the development of vocabulary of students, improved their language skills and Activity Theory provided a framework for this study.

Keywords: Multimedia annotations, teaching Turkish to foreigners, vocabulary, Activity Theory.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Problemi	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	2
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Varsayımlar	4
Terim ve Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	5
Cumhuriyet Öncesi Yabancılar Türkçe Öğretimi Tarihçesi.....	5
Codex Comanicus.	6
Kitabü'l-İdrak li-Lisani-Etrak.	7
Kitab-ı Mecmu-i Tercüman-ı Türki ve Acemi ve Mugali.	7
Et-Tuhfetü-z-Zekiye fi'l-Lügati't Türkiye.	8
El-Kavânînu'l-Küllîyye li Zabti'l-Lügâti't Türkiye.....	8
Kitabü Bulgatü'l-Müştak fi Lugâti't-Türk ve'l Kıfcak.....	8
Ed-Dürretü'l-Mudiye fi'-Lügati't-Türkiye.	9
Regola Del Parlare Turcho Et Vocabulario De Nomi Et Verbi.	9
Grammatica Turchesca.....	9

Institutionum Linguae Libri Quatroure.....	10
Grammaire Raisonnée de la Langue Ottomane.	10
A Reading Book of the Turkish with a Grammar and Vocabulary.	10
The Turkish Campaigner's Vade-Mecum of Ottoman Colloquial.	11
Cumhuriyet Dönemi Yabancılar Türkçe Öğretimi Tarihçesi.....	12
Yabancı Dilde Kelime Öğretimi	15
Kelime ve kelime bilgisi.	15
Yabancı dil öğretiminde kelime bilgisi ve kelime öğretiminin önemi.....	16
Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Kelime Öğretimi.....	17
Dilbilgisi-çeviri yöntemi (grammar translation method).	17
Dolaysız yöntem (direct method).....	18
Sözel yaklaşım ve durumsal dil öğretimi (the oral approach and situational language teaching).....	19
İşitsel-dilsel yöntem (audiolingual method).	19
İletişimsel yaklaşım (communicative approach).....	21
Tüm fiziksel tepki (total physical response).	22
Sessiz yol (silent way).....	23
Toplulukla dil öğretim yöntemi (community language learning).	24
Doğal yaklaşım (natural approach).	25
Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı	27
Bilgisayar destekli dil öğretiminin tarihi.	28
Bilgisayar destekli dil öğreniminin gelişimi.	30
Bilgisayar destekli dil öğreniminin avantajları ve dezavantajları.	31
Bilgisayar Destekli Kelime Öğretimi.....	33
Etkinlik Kuramı.....	37
Etkinlik kuramının özellikleri.	41
Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kelime Öğretimi Üzerine Yapılmış Çalışmalar	44
Kitap incelemeleri.	45
Uygulama yapılan çalışmalar.	47
Diğer çalışmalar.	48
Etkinlik Kuramı ile İlgili Çalışmalar.....	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	52
Yöntem	52
Araştırma Yöntemi.....	53
Çalışma Grubu	57

Veri Toplama Araçları	57
Kelime bilgisi ölçme testi.	58
Öğrenci görüşme formu.	61
Öğretmen görüşme formu.	62
Uygulama	62
Deney ve kontrol gruplarında ders işleme süreçleri.....	62
Yabancılar Türkçe öğretiminde metinler aracılığı ile kelime öğretimi bilgisayar programı.	63
Veri Analizi	70
Araştırmacı Rolü	72
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	74
Bulgular ve Tartışma	74
Nicel Bulgular ve Tartışma	74
Atatürk Üniversitesi TÖMER deney ve kontrol gruplarına ilişkin nicel bulgular ve yorumlar.	74
Harran Üniversitesi TÖMER deney ve kontrol gruplarına ilişkin nicel bulgular ve yorumlar.	79
Nitel Bulgular ve Tartışma.....	85
Motivasyon.....	85
Yabancı dil kaygısı.....	89
Kelime dağarcığı.	93
Sınıf yönetimi.....	97
Konuşma becerisi.	99
Okuma becerisi.....	102
Yazma becerisi.....	104
Dinleme becerisi.....	107
Telaffuz.	109
Yapılan Uygulamanın Etkinlik Kuramı Çerçevesinde Değerlendirmesi	111
BEŞİNCİ BÖLÜM	116
Sonuç	116
Öneriler.....	118
KAYNAKÇA	120
EKLER	134
ÖZ GEÇMİŞ.....	164

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. 1960'lı Yıllardan Sonra Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Yazılmış Eserler	12
Tablo 2. Türkçe Öğretim Setleri	13
Tablo 3. Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminin Gelişimi	31
Tablo 4. Etkinliğin Hiyerarşik Yapısı	39
Tablo 5. Desenin Simgesel Gösterimi.....	54
Tablo 6. Araştırmanın Katılımcıları	57
Tablo 7. Kelime Bilgisi Ölçme Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri	60
Tablo 8. Kelime Bilgisi Ölçme Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri ve Güvenirlik Katsayısı	61
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Bilgisi Ölçme Testi Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler	74
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonucu	75
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımlı Örneklem T-Testi Sonucu	76
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test-Ön Test Değişim (Fark) Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonucu	77
Tablo 13. Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına ait ilişkili Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi sonuçları	78
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Bilgisi Ölçme Testi Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler	79
Tablo 15. Deney ve Kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılmasına ait Bağımsız Örneklem T-Testi sonucu	80
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımlı Örneklem T-Testi Sonucu	81
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test-Ön Test Değişim (Fark) Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonucu	82
Tablo 18. Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasına ait ilişkili Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi sonuçları .	83

Tablo 19. Uygulama Motivasyonunuzu Ne Yönde ve Nasıl Etkiledi? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Frekans Değerleri	86
Tablo 20. Uygulamanın Varsa Yabancı Dil Kaygınız Üzerinde Nasıl Bir Etkisi Oldu? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Frekans Değerleri	90
Tablo 21. Uygulamanın Kelime Dağarcığınız Üzerindeki Etkileriyle İlgili Fikirleriniz Nelerdir? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Frekans Değerleri.....	94
Tablo 22. Uygulamanın Konuşma Beceriniz Üzerindeki Etkisi Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Frekans Değerleri.....	99
Tablo 23. Uygulamanın Okuma Beceriniz Üzerindeki Etkisi Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Frekans Değerleri.....	102
Tablo 24. Uygulamanın Yazma Beceriniz Üzerindeki Etkisi Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Frekans Değerleri.....	104
Tablo 25. Uygulamanın Dinleme Beceriniz Üzerindeki Etkisi Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Frekans Değerleri.....	107
Tablo 26. Uygulamanın Telaffuzunuz Üzerindeki Etkisi Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Frekans Değerleri	109

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Yükseköğretimde yıllar bazında uluslararası öğrenci sayısı (2001-2019).....	2
Şekil 2. Yükseköğretimdeki uluslararası öğrencilerin dağılımı (2018-2019).....	3
Şekil 3. Birinci Kuşak Etkinlik Kuramı.	38
Şekil 4. Etkinliğin Hiyerarşik Yapısı.	39
Şekil 5. Engeström'ün Etkinlik Yapısı.	40
Şekil 6. Araştırmanın Çalışma Modeli.....	56
Şekil 7. Programın Ana Sayfası.	64
Şekil 8. Metin ve İçerik Yükleme Sayfası.	65
Şekil 9. Metnin ve İçeriklerinin Yüklü Olduğu Sayfa.	67
Şekil 10. Hedef Kelimelerle İlgili Çoklu ortam Dipnotların Bulunduğu Sayfa.	68
Şekil 11. Video İçeriğinin Açıldığı Sayfa.	69
Şekil 12. Açıklama İçeriğinin Açıldığı Sayfa.	70
Şekil 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanları.	76
Şekil 14. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanları.	77
Şekil 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanları.....	78
Şekil 16. Deney Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları.....	79
Şekil 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanları.	81
Şekil 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test Puanları.	82
Şekil 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanları.....	83
Şekil 20. Deney Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları.....	84
Şekil 21. Motivasyon temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.....	86
Şekil 22. Motivasyon temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.....	86
Şekil 23. Motivasyon temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.....	86
Şekil 24. Motivasyon temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.....	87
Şekil 25. Motivasyon temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.....	87
Şekil 26. Motivasyon temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.....	87
Şekil 27. Motivasyon temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.....	87
Şekil 28. Motivasyon temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.....	88
Şekil 29. Motivasyon temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.....	88
Şekil 30. Kaygı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	90
Şekil 31. Kaygı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	90

Şekil 32. Kaygı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	90
Şekil 33. Kaygı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	91
Şekil 34. Kaygı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	91
Şekil 35. Kaygı temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.	91
Şekil 36. Kaygı temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.	92
Şekil 37. Kelime dağarcığı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	94
Şekil 38. Kelime dağarcığı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	94
Şekil 39. Kelime dağarcığı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	95
Şekil 40. Kelime dağarcığı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	95
Şekil 41. Kelime dağarcığı temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.	95
Şekil 42. Kelime dağarcığı temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.	96
Şekil 43. Sınıf yönetimi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.	97
Şekil 44. Sınıf yönetimi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.	98
Şekil 45. Konuşma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	100
Şekil 46. Konuşma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	100
Şekil 47. Konuşma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	100
Şekil 48. Konuşma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	100
Şekil 49. Konuşma becerisi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.	101
Şekil 50. Konuşma becerisi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.	101
Şekil 51. Okuma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	102
Şekil 52. Okuma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	102
Şekil 53. Okuma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	103
Şekil 54. Okuma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	103
Şekil 55. Okuma becerisi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.	103
Şekil 56. Okuma becerisi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.	104
Şekil 57. Yazma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	105
Şekil 58. Yazma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	105
Şekil 59. Yazma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	105
Şekil 60. Yazma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	105
Şekil 61. Yazma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	106
Şekil 62. Yazma becerisi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.	106
Şekil 63. Yazma becerisi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.	106
Şekil 64. Dinleme becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	107
Şekil 65. Dinleme becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	107
Şekil 66. Dinleme becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	108

Şekil 67. Dinleme becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.....	108
Şekil 68. Dinleme becerisi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.	108
Şekil 69. Dinleme becerisi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.	108
Şekil 70. Telaffuz temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	109
Şekil 71. Telaffuz temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	110
Şekil 72. Telaffuz temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	110
Şekil 73. Telaffuz temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	110
Şekil 74. Telaffuz temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.	110
Şekil 75. Telaffuz temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.	110
Şekil 76. Telaffuz temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.	111
Şekil 77. Etkinlik Sistemi 1.	112
Şekil 78. Etkinlik Sistemi 2.	114

KISALTMALAR DİZİNİ

İ.Ö. : İsa'dan Önce

KÖ : Katılımcı Öğrenci

KÖğrt : Katılımcı Öğretmen

TÖMER : Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Araştırmanın Problemi

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda “Etkinlik kuramı çerçevesinde çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime dağarcığı üzerindeki etkileri ve kelime öğretimi sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?” probleminden hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır. Alt problemlerin ilk üçü araştırmanın nicel boyutuna diğer üçü nitel boyutuna yöneliktir.

1. Yabancılar Türkçe öğretiminde B1 düzeyi öğrencilere kelime öğretimi için çoklu ortam dipnotlarının kullanıldığı deney ve öğretmen merkezli kelime öğretimi yönteminin kullanıldığı kontrol grupları öğrencilerinin uygulamadan önceki başarı ortalamaları ile uygulama sonrası başarı ortalamaları arasında kelime bilgisi yönünden anlamlı bir fark var mıdır?
2. Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime öğretimi için çoklu ortam dipnotlarının kullanıldığı deney grupları öğrencilerinin son test başarı ortalamaları ile öğretmen merkezli kelime öğretimi yönteminin kullanıldığı kontrol grupları öğrencilerinin son test başarı ortalamaları arasında kelime bilgisi yönünden anlamlı bir fark var mıdır?
3. Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime öğretimi için çoklu ortam dipnotlarının kullanıldığı deney grupları öğrencilerinin kalıcılık testi başarı ortalamaları ile ön test ve son test başarı ortalamaları arasında kelime bilgisi yönünden anlamlı bir fark var mıdır?
4. Çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi sürecinin öğrencilerin dört temel dil becerisi ve telaffuzları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?

6. Etkinlik kuramı yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi süreci için bir çerçeve sunmakta mıdır?

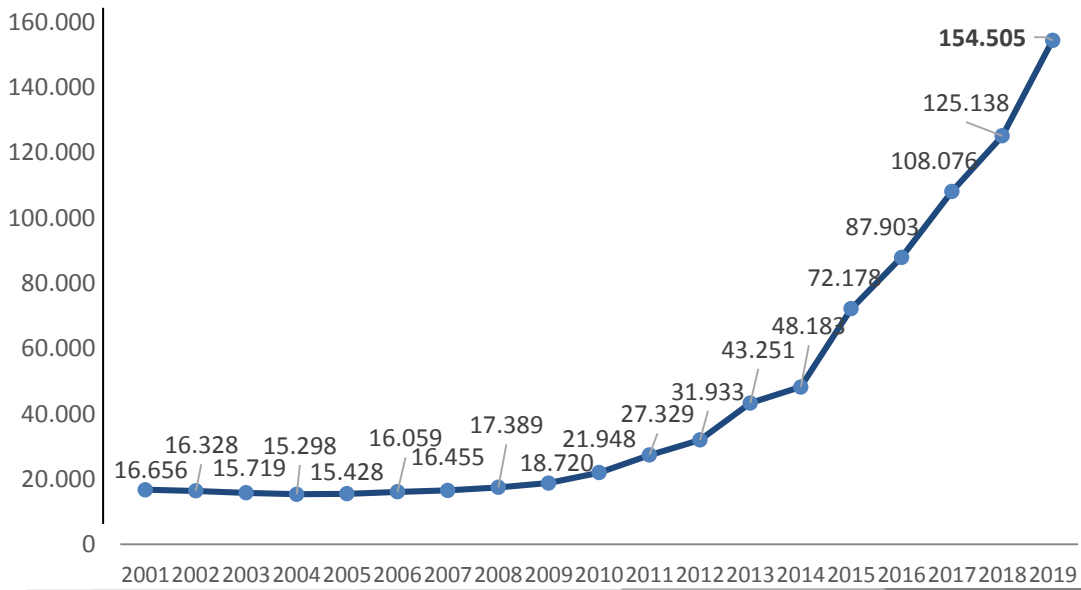
Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretiminin öğrencilerin kelime bilgisinin gelişimine etkisinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri ışığında Türkçe öğrenme sürecine ve dil becerilerine yaptığı katkının belirlenmesi ve kelime öğretimi sürecinin Etkinlik Kuramı çerçevesinde değerlendirilmesidir.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

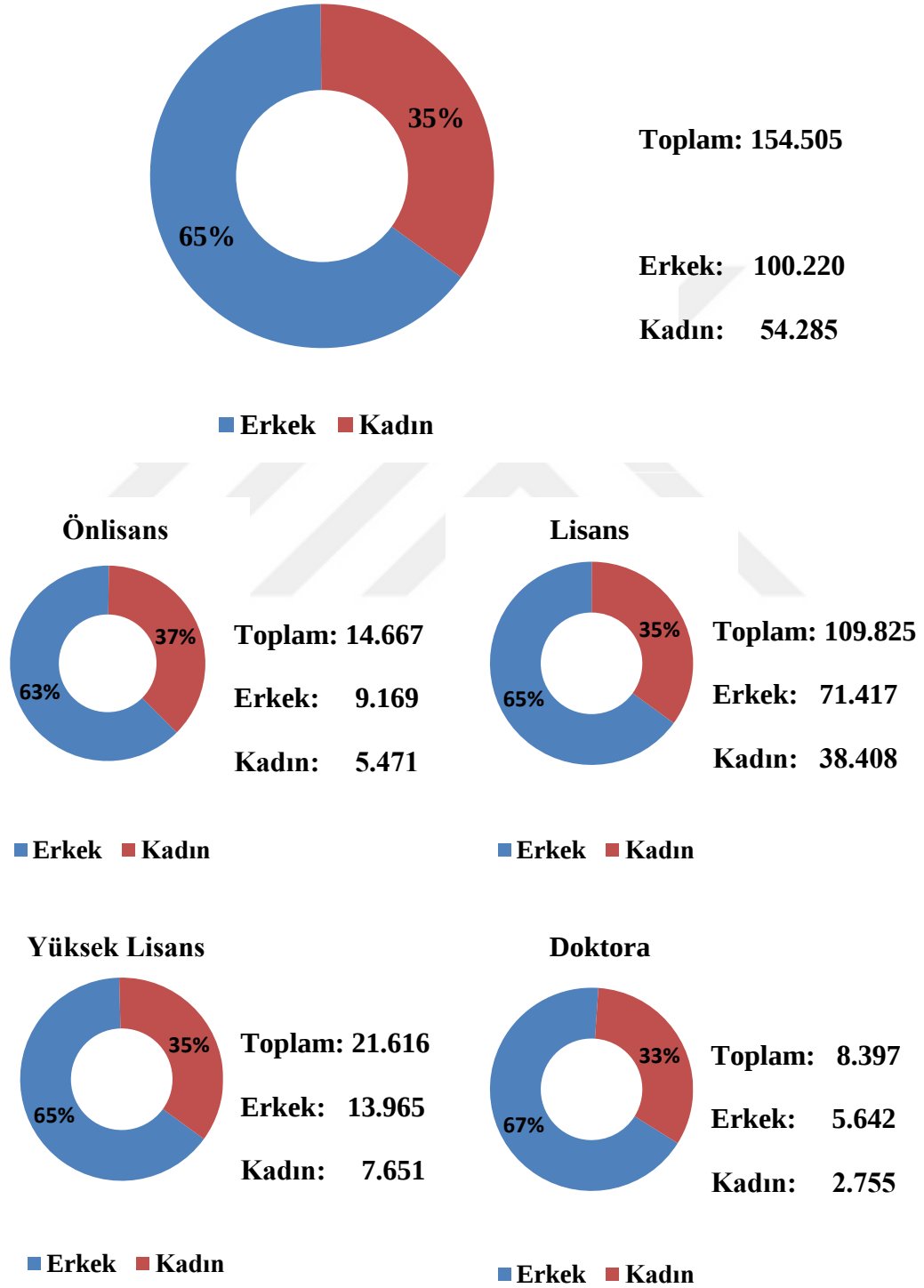
Yabancı dil öğretiminde uzun yıllar ihmal edilmiş olan kelime öğretimi (Carter ve McCharty, 1987; Meara, 1987) birçok araştırmacıya göre üzerinde çalışmalar yapılması gereken önemli bir alandır (Harmer, 2001; Wilkins, 1972; Thornburry, 2002; Decarrico, 2001; Schmitt, 2010; Zimmerman, 1997; Carter, 2001; Richards ve Renandya, 2002). Bu durum kelime öğretimine olan ilgiyi arttırmakta ve bu konu ile ilgili birçok çalışma yapılmaktadır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde de kelime öğretimi üzerinde çalışmalar yapılması ve yeni uygulamaların hayata geçirilmesi gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye'nin gelişmesi ve sunduğu olanaklara paralel olarak ülkemizde yüksek öğretim seviyesinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısı her geçen yıl artmaktadır. YÖK verilerine göre ülkemizde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin 2001-2019 yılları arasındaki sayısal dağılımı Şekil 1'de verilmiştir (YÖK, 2019).



Şekil 1. Yükseköğretimde yıllar bazında uluslararası öğrenci sayısı (2001-2019).

Şekil 1 incelendiğinde ülkemizde öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısının özellikle iki bin onlu yılların ortasından itibaren büyük bir ivme kazanarak her geçen yıl arttığı ve 2019 yılı itibarıyla 154.505 sayısına ulaştığı görülmektedir. YÖK verilerine göre 2018-2019 öğretim yılında ülkemizde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yükseköğretim derecelerindeki dağılımları Şekil 2’de verilmiştir (YÖK, 2019).



Şekil 2. Yükseköğretimdeki uluslararası öğrencilerin dağılımı (2018-2019).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmada örneklem çeşitlendirilmek istenmiştir, ancak sadece izin alınabilen iki kurumda uygulama yapılmıştır.

Varsayımlar

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ve onlara ders veren öğretmenlerin nitel veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formlarında yer alan soruları gerçeğe uygun olarak cevapladıkları varsayılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin nicel veri toplama aracı olarak kullanılan kelime bilgisi ölçme testini ciddi bir şekilde cevapladıkları ve ilgili testin kelime bilgisini ölçtüğü varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Kelime: “Manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya ses topluluğu” (Ergin, 2012, s. 95).

Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi: “Dil öğreniminde ve öğretiminde bilgisayar uygulamalarının araştırılması ve incelenmesi” (Levy,1997, s. 1).

Yabancı Dil: “Belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş bir biçimde yer almayan dildir” (Durmuş, 2013, s. 16).

Etkinlik Kuramı: "Bireysel ve sosyal düzeylerin birbirine bağlı olduğu, farklı insan uygulamaları ve gelişim süreçlerini incelemek için bir felsefe ve disiplinler arası çerçevedir" (Kuutti, 1996, s. 24).

Çoklu Ortam Dipnotu: “Resimler, sesler, videolar aracılığıyla çok yönlü bilgi sağlamak için kullanılan çoklu ortam dipnotudur” (Gürkan, 2018, s. 8).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Cumhuriyet Öncesi Yabancılara Türkçe Öğretimi Tarihçesi

Günümüzde yabancı dil öğrenimi kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. Vuku bulan bir olay ile ilgili haber ve bilgi, artık bireylere bir tuş kadar yakındır. Akıllı telefonlar aracılığı ile bilgiye ulaşmak çok kolaylaşmıştır. İnsanlar istedikleri bilgiye rahatlıkla ulaşabilmekte ve bu bakımdan zaman ve mekân artık bir anlam ifade etmemektedir. Bilgiye kaynağından ulaşabilmenin en kısa ve güvenilir yolu o bilginin ifade edildiği dili bilmektir. Bu bağlamda yabancı dil öğrenimi, insanlar için çağın zorunlu kıldığı bir olgu hâline gelmiştir (Acat & Demiral, 2002; Agca & Özdemir, 2013). Bu nedenle günümüzde yabancı dil öğrenimine ilişkin sayısız kitap basılmakta, materyaller geliştirilmekte, kurslar verilmekte ve bilimsel çalışmalar yapılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin tarihçesine baktığımızda tarihteki ilk yazılı ve sözlü yabancı dil öğretiminin İ.Ö. 2225'te Akadların Sümer ülkesini ele geçirdikten sonra Sümerce öğrenmeleriyle başladığını görmekteyiz (Hengirmen, 1990, s. 3). Türklerin yaşadığı bölgeler ve etkileşim halinde bulundukları milletler göz önüne alındığında Türkçenin başka milletler tarafından çok eski tarihlerden beri öğrenildiğini düşünmek yersiz olmaz (Biçer, 2012). Ancak Türkçenin yabancılara öğretilmesi için kaleme alınan ilk yazılı eser Dîvânü Lügati't-Türk'tür. Eser 1072-1074 tarihleri arasında Araplara Türkçe öğretmek için Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılmıştır.

Divanü Lügati't-Türk esasen Türkçeden Arapçaya bir sözlüktür ve sözlükte izlenen metot ve yer yer yapılan gramer açıklamaları sözlüğe dil öğretimi özelliği de katmaktadır. Divanü Lügati't-Türk'te Türkçe kelimelerin Arapça karşılığı verildikten sonra mutlaka kelimelerin içinde bulunduğu bir örnek cümle verilmektedir. Örnekler bir atasözü olabildiği gibi bir dördlük de olabilmektedir. Daha sonra örneğin Arapça karşılığı da yazılır. Eğer madde başı olan kelime Türk kişi veya boy adıysa ayrıca açıklama yapılır (Ercilasun, 2015, s. 317).

Akyüz (2009) "*Türk Eğitim Tarihi*" kitabında Divanü Lügati't-Türk'ün Türk eğitim tarihindeki önemine değindikten sonra eserde dil öğretimi yönteminin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- 1- Medreselerde yapıldığı gibi önce ve hemen hemen her zaman sadece kural verme değil, ilkin çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır.
- 2- Dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi görmüş, örnekleri günlük hayattan, atasözlerinden, şairlerden derlemiştir.
- 3- Dil öğretirken Türk kültürünü de tanıtmaya amacı gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir.
- 4- Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından, önceden geçen bir kuralı gerektiğinde hatırlatmaktan çekinmemiştir.
- 5- İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, nihayet kesin olarak dördüncü defa yazmıştır. Böylece o, eser yazma konusunda da kendisinden sonra geleceklere geçerli bir ders vermektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazılmış ilk eser olan Divanü Lügati't-Türk'ten sonra başka birçok eser kaleme alınmıştır. Bu bölümde bunların birkaçı hakkında bilgi verilecektir.

Codex Comanicus.

İki bölümden oluşan Codex Comanicus, yabancılar Türkçe öğretiminde değinilmesi gereken bir eserdir. Codex Comanicus “*Kıpçak Kitabı*” anlamına gelmekte; 55 yaprak (110 sayfa) İtalyanca ve 27 yaprak (54 sayfa) Almancadan oluşmaktadır. İlk bölüm, Latince-Farsça-Kıpçakça üç dilli bir sözlüktür ve iki sözlük listesinden oluşur. İlk liste alfabetik sırayı takip ederken ikinci liste tematiktir. İtalyanca bölümde Kumancaya ait bazı gramer kurallarının yanında dini, ticari, ev yapısına, zanaatlara, esnaflara, zamana dair çeşitli türlerde Kumanca kelimeler vardır. İtalyan bölümü adı verilen bu kısım Latin alfabesinin Gotik yazısıyla yazılmıştır ve ilk sayfası 11 Temmuz 1303 tarihini taşımaktadır (Ünal, 2010).

Alman bölümü isimli ikinci bölüm iki karışık sözlük listesi ve bazı metinlerden oluşur. Bu bölümde yer alan sözlük listelerinin ilki Kıpçakça-Almanca ikincisi Kıpçakça-Latince'dir. Ancak bu listeler birinci bölümdeki gibi sistematik değildir ve bazı yerlerde Kumancanın dil bilgisi kurallarına ait eklemeler vardır. Bu bölümde Farsça çeviri veya sözlük bulunmamaktadır. Metinler İncil'den parçalar, ilahiler, bilmece ve atasözlerinden oluşmaktadır. Eserin ilk bölümü yalnız dinî maksatlarla değil, günlük hayatın icap ettirdiği pratik bilgileri elde etmek ve ticaret dilinin Farsça olduğu İlhanlı Devleti ve ticaret dilinin Kumanca olduğu Altın Ordu Devleti ile ticari ilişkileri bulunan ana dilleri Latince-İtalyanca olan İtalyan tüccarların ticaret ve alışveriş sırasında Fars ve Kuman kökenli kişilerle

anlaşmalarını kolaylaştırmak için yazılmıştır. İkinci bölüm, çoğunlukla Hristiyan dinine ait ilahileri bulundurması dolayısıyla, araştırmacılara onun Alman Franziskan tarikatına mensup rahipler tarafından Kumanları Hristiyanlaştırmak için yazılmış bir eser olduğu kanaatini vermiştir (Çağatay, 1994).

Dil öğretim yöntemi olarak dilbilgisi çeviri yöntemi kullanılan eserde hem tümnden gelim hem de tüme varım metotları kullanılmıştır. Dinî, ticari amaçları olan ve pratik Türkçe öğretimine örnek sayılabilecek nitelikteki eserin özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu değerlendirilebilir (Bayraktar, 2003).

Kitabü'l-İdrak li-Lisani-Etrak.

Eser, Berberi asıllı bir Arap filolog olan Esirû'd-din Ebu Hayyan tarafından 18 Aralık 1312'de Mısır'da tamamlanmıştır. Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan bir sözlük ve gramer kitabıdır. Sözlük ve dilbilgisi olmak üzere iki bölümden oluşan kitap, alfabetik bir sözlük, tasrif (morfoloji) ve nahiv (sentaks) konularının işlendiği üç kısımdan müteşekkildir. Kitabü'l-idrak'ın Beyazıt Umumi, İstanbul Üniversitesi ve Kahire'deki Dârül-Kütüb kütüphanelerinde olmak üzere üç nüshası bulunmaktadır (Demirci, 2003, s. 54).

Ebu Hayyan, bu eseri yazmaktaki amacını “Türk dilinin büyük bir kısmını lügat, sarf ve nahiv bakımından kaydetmektir.” şeklinde belirtmiştir. Eser, Mısır'daki yönetici dilinin anlaşılmasından çok bilimsel bir yaklaşımla teorik amaçla yazılmıştır (Özyetgin, 2003, s. 36). Dil bilgisi bölümünde Kıpçakçanın ses ve biçim bilgisi işlenmiştir. Sözlük bölümünde ise yaklaşık 3500 kelime vardır. Öğretim yöntemi olarak tüme varım yönteminin kullanıldığı eserde yapısalcı yaklaşım ışığında dilbilgisi çeviri yöntemi takip edilmiştir (Bayraktar, 2003, s. 63). Eserle ilgili ilk bilimsel çalışma Ahmet Caferoğlu tarafından 1931 yılında yapılmıştır (Ercilasun, 2015).

Kitab-ı Mecmu-i Tercüman-ı Türki ve Acemi ve Mugali.

Eser, 1343'te Mısır'da Halil Bin Muhammed Bin Yusuf el-Konevi isimli Konyalı bir Türk tarafından yazılmış ve kopya edilmiştir. Araplara Türkçeyi öğretmek için yazılan eserin yazma nüshası Hollanda Leiden Kütüphanesindeir. Kelime çeşitlerine göre düzenlenen eser, bir sözlük ve gramerdir. Yetmiş altı yapraktan oluşan eserin 63 sayfalık kısmı Arapça-Türkçe sözlük ve gramerdir. 13 yapraklık bölüm ise Moğolca-Farsça sözlüktür (Demirci, 2003, s. 55). 2000 civarında Türkçe kelime barındıran eser dört bölüme ayrılmaktadır:

- 1- İsimlerin konularına göre sıralandığı Arapça-Türkçe sözlük
- 2- Filler bölümü
- 3- Kelime ve fiil çekimleri

4- Cümle kuralları (Ercilasun, 2015, s. 386)

Et-Tuhfetü-z-Zekiye fi'l-Lügati't Türkiye.

Arapça-Türkçe bir sözlük ve gramer olan eser 15. yüzyılın başlarında yazılmıştır. Eserin yazarı, yazıldığı yer ve tarih bilinmemektedir. İstanbul Beyazıt Kütüphanesi Veliyüddin Efendi Bölümünde bulunan eserin tek nüshasının ilk sayfasının kenarında bulunan 829 tarihi, 1425 tarihinden önce yazılmış olması gerektiğini gösterir (Ercilasun, 2015, s. 387). Ayrıca eserin başında ve sonunda ilave kayıtlardan Mısır'da yazıldığı anlaşılmaktadır (Karamanlioğlu, 1962, s. 182).

Eser 91 varaktan oluşmakta ve her sayfada 13 satır bulunmaktadır. Eserde Kitabü'l-İdrak gibi sözlük ve gramer olmak üzere iki bölüm vardır. Arapça kelimelerin alfabe sırasına göre yazıldığı ve karşılarında Türkçe anlamlarının verildiği sözlük kısmı, 78 sayfadan oluşmaktadır. Yazarın Kitabü'l-İdrak'i gördüğü eserin baş tarafında Ebu Hayyan ve eserleri hakkında övgü ile bahsedilmesinden anlaşılmaktadır (Karamanlioğlu, 1962, s. 182).

Tümevarım yöntemiyle yazılan eserde bulunan kelimeler günlük yaşam Türkçesinden olmasına rağmen gramer açısından başlangıç seviyesinde değildir. Bu nedenle eserin ileri seviyede ve akademik amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu söylenebilir. Dilbilgisi çeviri yöntemi Türkçe öğretim yöntemi olarak kullanılmıştır (Bayraktar, 2003, s. 64).

El-Kavânînu'l-Küllîyye li Zabtî'l-Lügâti't Türkiye.

15. yüzyılın başlarında Arapça yazılmış bir Türkçe dilbilgisi kitabıdır. Yazarı ve yazıldığı tarih belli değildir ancak Kahire'de yazıldığı tahmin edilmektedir (Toparlı, Çögenli & Yanık, 1999, s. III). Memluk sahasında yazılan diğer eserlerden farklı olarak eserde sözlük bölümü yoktur fakat gramer içinde yer yer kelime listeleri verilmiştir (Ercilasun, 2015, s. 389). Tek nüshası İstanbul Süleymaniye Kütüphanesi Şehit Ali Paşa Bölümündedir. Yazarın “Ben ne Türküm ne de Türk oğullarımdım, onların ülkelerine de gitmedim. Benim bilgim, onlarla çok düşüp kalkmam ve birlikte olmam sebebiyle kendilerinden duyduklarıma dayanmaktadır.” (Toparlı vd., 1999, s. 1) ifadeleri, Türk olmadığını ama Türklerle birlikte yaşayan Türkçeyi iyi bilen biri olduğunu göstermektedir. Öncelikle pratik amaçlı Türkçe öğretiminin amaçlandığı eserde yer yer ileri seviye Türkçe öğretimine yönelik bilgilerin verildiği görülür (Bayraktar, 2003).

Kitabü Bulgatü'l-Müştak fi Lugâti't-Türk ve'l Kıfcak.

Arapça-Türkçe bir sözlük olan eser, Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdullahi't-Türki tarafından yazılmıştır ve tek nüshası Paris Bibliotheque Nationale'dedir. Eserin ilk sayfasında

Ebu Bekr adlı biri tarafından 835 (1451) tarihinde okunduğuna ilişkin bir kayıt vardır. Bu kayıt, eserin 1451 tarihinden önce yazıldığını göstermektedir (Karamanlioğlu, 1962, ss. 182-183).

Bülgatü'l-Müştak'ı diğer eserlerden ayıran özellik sayfa düzenidir. Kelimeler baklava dilimi şeklinde dizilmiştir ve her kelime baklava şeklinin bir kenarını oluşturmaktadır. Baklava şeklinin kenarları bir kenar Arapça bir kenar Türkçe ve yine bir kenar Arapça bir kenar Türkçe olmak üzere bu biçimi oluşturmaktadır. Bu şekilde her sayfada alt alta ve yan yana 23 baklava şekli oluşturulmuş, kitaba estetik bir özellik katılmıştır. Eserde isim ve fiil konuları ayrı ayrı işlenmiştir. İsimler tematik olarak sıralanmış, filler ise Arapça alfabe sırasına göre düzenlenmiştir (Ercilasun, 2015, s. 388).

Ed-Dürretü'l-Mudiye fi'-Lügati't-Türkiye.

Türk dilinin parlayan incisi anlamına gelen eser 14 veya 15. yüzyılda yazılmış Arapça-Türkçe sözlük ve konuşma kılavuzudur. 24 bölümden oluşan eserde Allah, gök ve yerdekiler, sular, güzel kokulu bitkiler, meyveler, ağaçlar, Türkçe sayılar, Türk erkek adları, Türk kadın adları vb. konuların her biri birer bölüm oluşturmaktadır. Eserin 24. bölümü olan "*Terkîbü'l-kelam ve kelâmu mürekkebe*" sözlerin terkihi veya mürekkep sözler anlamına gelmektedir. Eserin konuşma bölümünü oluşturan bu kısımda 220 kısa cümle ve anlamları verilmiştir. Bu bölüm, eseri diğer bütün sözlük ve gramerlerden ayırmaktadır. Eserin tek nüshası Floransa'daki Medicae Bibliotheca Laurenzianada bulunmaktadır (Toparlı, 2003, s. V).

Regola Del Parlare Turcho Et Vocabulario De Nomi Et Verbi.

İtalyan tüccarlara yardımcı olması için 1533 yılında yazılan eser, Floransa şehrinin İstanbul balyosluğunda yazman olarak bulunmuş olan Filippo Argeiti tarafından kaleme alınmıştır. Küçük boyda 535 sayfadan oluşan eser konuşmak için yararlı cümleler, isim ve fiil listeleri içermektedir. Eser, Floransa Merkez Milli Kütüphanesi'nde bulunmaktadır (Dilaçar, 1970, s. 198).

Grammatica Turchesca.

Avrupa'da yazılan ilk Türkçe grameri olan eser, Messinalı (İtalyan) Jesuit papazı Pietro Ferraguto tarafından 1611 yılında yazılmıştır. Gençliğinde altı yıl Tunus'ta tutsak olarak kalan Pietro Ferraguto, Türkçeyi öğrenmiş ve bu eseri o dönem Osmanlıya gelen Jesuit papazları için dil kılavuzu olarak kaleme almıştır. 131 sayfadan oluşan eserde 46 bölümlük küçük bir dilbilgisi özeti, devamında dini sorulara Türkçe cevaplar ve bunların İtalyanca çevirileri vardır (Dilaçar, 1970, s. 199).

Institutionum Linguae Libri Quatrour.

Batıda yayımlanan Doğu dilleri gramerlerinin beşincisi olan eser, 1612’de Leipzig’de Hieronymus Megiser tarafından yazılmıştır. Dört bölümden oluşan eser 328 sayfadır. Türk Gramerine Giriş başlıklı ilk bölüm 53 sayfadan oluşmaktadır ve altı alt başlık içermektedir. Etimoloji başlıklı ikinci bölüm, on dört alt başlıktan oluşmaktadır. Bu bölümde sözcük türleri hakkında bilgi verilmektedir. Metinlerin bulunduğu üçüncü bölümde Hristiyanlığa ait bazı dini metinler ve 220 Türkçe atasözü ve deyim vardır. Eserin dördüncü ve son bölümünde 2460 kelimelik Latince-Türkçe ve 2440 kelimelik Türkçe-Latince sözlük vardır (Dilaçar, 1970, ss. 200-209).

Grammaire Raisonnée de la Langue Ottomane.

Sir James William Redhouse 1843-1847 tarihleri arasında Osmanlı İran sınırlarının belirlenmesi sürecinde Erzurum’da tercümanlık yapmıştır. Eser, Redhouse tarafından bu dönemde Fransızlara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış ve 1846’da Paris’te basılmıştır (Karagöl, 2011, s. 19). Eserde konular maddeler hâlinde işlenmiş ve madde başlıkları numaralandırılmıştır. 1018 maddeden oluşan eser yazım, etimoloji, kelimelerin türetilmesi ve kompozisyon, söz dizimi olmak üzere dört bölüm halinde şekillenmiştir. Ayrıca eserin sonunda kelime kelime incelenmiş bir kompozisyon da vardır (Zorbaz, 2013, s. 166).

Burada değinilmesi gereken konulardan biri de Fransızlara Türkçe öğretimi tarihçesidir. Fransızlara Türkçe öğretimi Redhouse’un bu eserinden uzun yıllar önce 1669 yılında İstanbul’da kurulan “*Doğu Dilleri Oğlanları Okulu*” ile kurumsal bir kimlik kazanmıştır. Bu kurum Venedik Cumhuriyeti tarafından 1551 yılında İstanbul’da elçilik bünyesinde kurulan “*Dil Oğlanları Okulu*” örnek alınarak kurulmuştur. Kurumun açılış amacı, Fransız öğrencilerin küçük yaşta İstanbul’da Türk diline ve kültürüne hâkim Osmanlı ile ilişkilerde istihdam edilecek diplomat ve tercüman yetiştirmektir (Timur Ağlıdere, 2010, ss. 195-198).

A Reading Book of the Turkish with a Grammar and Vocabulary.

William Burckhardt Barker tarafından İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan eser, 1854 yılında Londra’da yayımlanmıştır. Yazar “Elinizdeki kitabın amacı, öğrencinin Türk dili konusunda şimdiye değin basılmış, ya hatalı ya da genel bir okuyucu için fazlasıyla karmaşık olan dilbilgisi kitaplarıyla edinebileceğinden daha detaylı bilgi sahibi olmasına yardımcı olmaktır.” ifadeleriyle kitabın amacını belirtmiştir. 284 sayfa olan eser dilbilgisi, kompozisyon, telaffuz, okuma metinleri ve sözlük olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır.

Eserin 89 sayfalık dilbilgisi bölümünde; alfabe ve ilgili konular, tanımlık, isimler, sıfatlar, zamirler, filler, söz dizimi, ekler ve fiilimsiler işlenmektedir. Yedi sayfalık kompozisyon bölümünde ise yazar öğrenciler için örnek yazma çalışmaları göstermek yerine yazma aşamasına gelinmesi için yapılması gerekenler üzerinde durmuştur. Bu anlamda öğrenciler için bir çalışma planı hazırlayan yazar, öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmeleri için okuma yapmaları ve kelime ezberlemeleri gereği üzerinde durmuştur (Doğan, 2011, s. 78).

Yazar eserinde telaffuz bölümüne beş sayfa ayırmıştır. Bu bölümde Osmanlı alfabesini Latinize etme çabası çerçevesinde sözcüklerin doğru telaffuzu verilmeye çalışılmıştır. Eserin bu bölümü kaleme alındığı dönemde hâkim olan dilbilgisi çeviri yönteminden farklılık göstermesi açısından kayda değerdir (Doğan, 2011, s. 85).

Eserin okuma bölümü Yuhanna İncili'nden 26 sayfa ve 72 adet Nasrettin Hoca fıkrasından oluşmaktadır. Yazar, bu metinlerde satır arası çevirilere, kelimelerin telaffuzlarına, dinî ve kültürel açıklamalara, dilbilgisi açıklamalarına yer vermiş ayrıca dilbilgisi konuları ile ilgili eserin dilbilgisi bölümüne yönlendirmelerde bulunmuştur. Bu bölümde kullanılan Nasrettin Hoca fıkraları, yazarın yabancı dil öğretiminde kültür ögesini göz önünde bulundurduğunu kanıtlamaktadır (Doğan, 2011, ss. 89-91).

Kitabın sözlük bölümü 56 sayfadır ve 2200 kelime içermektedir. Bu bölümde kelimelerin birincil ve kimi zaman ikincil anlamlarının verilmesi, nasıl telaffuz edildiklerinin gösterilmesi, kökenlerinin belirtilmesi, benzer konulara işaret edilmesi, dilbilgisel açıklamaya ihtiyaç duyulanlar için kitabın ilgili bölümüne yönlendirmesi ve kimi yerlerde ek açıklama ve örneklendirme dip notlarının kullanılması çok kapsamlı bir sözlük çalışmasının yapıldığını göstermektedir (Doğan, 2011, s. 120).

The Turkish Campaigner's Vade-Mecum of Ottoman Colloquial.

Sir James William Redhouse tarafından yazılan ve 1855 yılında Londra'da basılan eser, Osmanlı Devleti ile Rusya arasındaki Kırım Savaşı'nda Osmanlının müttefiki olan İngiltere'nin İstanbul'a gönderdiği İngiliz askerlere Türkçe öğretmek için kaleme alınmıştır. 7x11 ebatlarında ve 336 sayfadan olan eser, üç bölümden oluşmaktadır. Kitabın ilk bölümü 94 sayfadan oluşan "Kısa Bir Osmanlı Türkçesi Grameri" bölümüdür. Bu bölümde Osmanlı Türkçesinin dilbilgisi özellikleri kısaca özetlenmiştir. Bu kısım imla ve telaffuz, etimoloji, türetme, söz dizimi olmak üzere dört alt başlık içermektedir.

Eserin ikinci bölümü "Dikkatle Seçilmiş Lügatçe" bölümüdür. 201 sayfadan oluşan bu bölüm, İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce olmak üzere iki sözlük içermektedir. Türkçe-

İngilizce sözlükte 3053, İngilizce-Türkçe sözlükte 2755 sözcük vardır. Üçüncü ve son bölüm “Birkaç Bilinen Muhavere”dir. Bu bölüm 26 sayfadır ve her sayfanın sağ sütununda Türkçe karşılıklı konuşmalar, sol sütununda ise bunların İngilizce karşılıkları vardır (Karagöl, 2011, ss. 36-46).

Cumhuriyet Dönemi Yabancılar Türkçe Öğretimi Tarihçesi

Yabancılar Türkçe öğretimi cumhuriyet döneminde altmışlı yıllara kadar üzerinde fazlaca durulan bir alan olmamıştır. Cumhuriyetin ilanından altmışlı yıllara kadar tespit edilen tek yabancılar Türkçe öğretimi çalışması 1942 yılında Londra Halkevinde verilen Türkçe kurslarıdır. Türkiye’yi ve Türk kültürünü İngilizlere tanıtmak amacıyla açılan bu kurum, 1942-1948 yılları arasında Türkçe kursları vererek bu amaca hizmet etmiştir (Yaşar, 2010). Altmışlı yıllardan sonra birçok bilim insanı bu alana eğilerek çeşitli eserler üretmiştir. Barın (1992) ve Büyükkız (2014) bu eserlerin hangileri olduğunu çalışmalarında belirtmişlerdir. Bu eserlerden bazıları ve yazarları Tablo 1’de kronolojik olarak görülmektedir.

Tablo 1. 1960’lı Yıllardan Sonra Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Yazılmış Eserler

YAZAR	ESER	TARİH
Ertügrül GÜNIŞIK	Bizim Türkçemiz, Our Turkish	1961
Selahattin OLCAY	Yabancılar İçin Türkçe Dersleri	1963
Tahir Nejat GENÇAY	Türkçe Öğreniyorum	1964
Yusuf Kenan AKYÜZ	Yabancılar İçin Türkçe Dersleri, Konuşma, Okuma	1965
Yelman EMCAN	Let’s Speak Turkish	1965
Orhan TÜRELİ	Türkçe Gramer ve Konuşma	1968
Hamza ZÜLFİKAR	Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi	1969
İ. Sabri DALKOÇOĞLU	Türkçe-Yugoslavya (Makedonya) Konuşma Kitabı	1970
Yusuf Kenan AKYÜZ	Konuşma Kitabı	1971
Hüseyin AYTAÇ ve M. Agâh ÖNEN	Yabancılar İçin Açıklamalı, Uygulamalı Türkçe	1972
Nişim REHA	Limba Turca	1972
Hikmet SEBÜKTEKİN	Turkish for Foreigners, A Linguistic Approach Yabancılar İçin Dil Bilim Metoduyla Türkçe	1972
Hüseyin ŞEMS	Türkçeyi Kısa Sürede Öğretmensiz Öğrenmek	1974
Asım TANIŞ	Corso di Lingua Turca Moderna	1975
Sermet Sami UYSAL	Yabancılar Türkçe Dersleri I-II-III	1977
Sermet Sami UYSAL	Yabancılar Türkçe Dersleri Kitapları	1979

Tablo 1. (devamı)

Müfit YILDIRIMALP	A Practical Course in Turkish	1980
Sermet Sami UYSAL	Yabancılar Türkçe Dersleri: Konuşma, Okuma, Yazma ve Dilbilgisi	1984
Mehmet HENGİRMEN ve Nurettin KOÇ	Türkçe Öğreniyoruz	1986
Kaya CAN	Yabancılar İçin Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri	1991
Mehmet HENGİRMEN	Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi	1999
Hikmet SEBÜKTEKİN	Yabancılar İçin Türkçe” I-II	2000
Murat ÖZBAY ve Fahri TEMİZYÜREK	Türkçe Öğreniyoruz	2003

Yabancılar Türkçe öğretimi 1984 yılında Ankara Üniversitesinde açılan Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) ile farklı bir boyuta evrilmiş ve kurumsal bir kimlik kazanmıştır. Ankara Üniversitesi bünyesinde açılan bu merkezi, 1992 yılında Ege Üniversitesi ve 1994 yılında Gazi Üniversitesinde açılan Türkçe öğretim merkezleri takip etmiştir (Büyükkiz, 2014). Hâlihazırda devlet ve vakıf olmak üzere yüzün üstünde üniversitede Türkçe öğretim merkezleri bulunmaktadır. Bu durum, yabancılar Türkçe öğretiminin gösterdiği ilerlemeyi dikkatlere sunarak bu alanın öneminin gün geçtikçe arttığını göstermektedir.

Bu merkezlerde Türkçe öğretimi için çeşitli yayın evleri ve üniversitelerin yayımladığı Türkçe öğretim setleri kullanılmaktadır. Bunlar tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Öğretim Setleri

YAYIMLAYAN KURUM	ESER	TARİH
DİLSET	Adım Adım Türkçe	2002
DİLMER	Yabancı Dilim Türkçe Seti	2004
Gazi Üniversitesi TÖMER	Yabancılar İçin Türkçe Seti	2008
Ankara Üniversitesi TÖMER	Yeni-Hitit Yabancılar İçin Türkçe Seti	2008
DİLSET	Gökkuşuğu Dil Öğretim Seti	2008
Ege Üniversitesi	Yabancılar İçin Türkçe Seti	2009
DİLSET	Açılım Türkçe Seti	2011
Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM	Yabancılar İçin Türkçe Seti	2012
Gazi Üniversitesi TÖMER	Yabancılar İçin Türkçe Seti	2013
DİLSET	Lale Türkçe Öğretim Seti	2013
İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi	İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti	2013

Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında hizmet veren başka bir kurum da Yunus Emre Enstitüsüdür. Bu enstitü, 2007 yılında kurulan ve Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bunlarla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; bu alanlarda eğitim almak isteyenlere hizmet sunmak ve Türkiye ile diğer ülkeler arasında ilişkileri geliştirmek için kurulan Yunus Emre Vakfı bünyesinde 2009 yılında kurulmuştur. Bu tarihten itibaren faaliyetlerine başlayan enstitünün yurt dışında elli sekiz kültür merkezi bulunmakta ve buralarda Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Enstitü bu merkezlerde verilen Türkçe öğretiminin yanı sıra, farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla yapılan işbirlikleri ile Türkoloji bölümlerini ve Türkçe öğretimini desteklenmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezlerinde düzenlenen Türkçe kurslarında, öğretim sistemi Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Metni'ne göre şekillenmekte ve verilen Türkçe derslerinde dört temel dil becerisine eşit seviyede yer verilmektedir. Avrupa Dil Portfolyosu ölçütlerine göre tanımlanan A1, A2, B1, B2, C1, C2 düzeylerinden oluşan altı basamaklı dil öğretimi gerçekleştirilmektedir. Merkezlerde, kaynak kitap olarak 6-9 yaş hedef kitle için *Çocuklar İçin Türkçe (ÇİT)* seti, 10-15 yaş hedef kitle için *Türkçe Öğreniyorum* seti ve 15 yaş ve üzeri hedef kitle için *Yedi İklim Türkçe* seti kullanılmaktadır. Bunların yanında çağın gereği olarak internet teknolojisinden yararlanmak suretiyle yabancılar Türkçe öğretimi için *Türkçe Öğretim Portalı* geliştirilmiştir. Bu portalda kelime öğretimi, dinleme, okuma, yazma, konuşma etkinlikleri ve dilbilgisi öğretimi yapılabilecek etkinlik şablonları tasarlanmıştır. Yurt içi ve yurt dışından Türkçe öğrenmek isteyenlerin yararlanabilecekleri portalın internet sitesi ve mobil uygulaması mevcuttur (Yunus Emre Enstitüsü, 2019).

Yunus Emre Enstitüsünün yanı sıra 2016 yılında kurulan ve yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına Millî Eğitim Bakanlığı dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluş olan Türkiye Maarif Vakfı da yabancılar Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yapmaktadır. Vakfın 2019 yayımladığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı okulöncesi, ilköğretim 1. kademe, ilköğretim 2. kademe ve ortaöğretim seviyelerinde Türkçe öğretimini detaylı bir şekilde içermektedir. Kırk bir ülkede eğitim faaliyeti yürüten vakfın üç yüz on üç eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlarda Türkçe seçmeli ve zorunlu ders olarak sunulmak suretiyle örgün eğitim kapsamında verilmektedir. Ders kitabı olarak Yunus Emre Enstitüsünün kitap setlerini kullanan vakfın kitap geliştirme çalışmaları devam etmektedir (Türkiye Maarif Vakfı, 2019).

Yabancı Dilde Kelime Öğretimi

Kelime ve kelime bilgisi.

Türkçe sözlükte “anamlı ses veya ses birliğı, söz, sözcük” olarak tanımlanan kelime, Ergin (2012) tarafından “manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya ses topluluğı” (s. 95) şeklinde tanımlanmıştır. Ergin, bu tanımlı yaptıktan sonra kelimenin manalı veya vazifeli olma durumu üzerinde yoğunlaşarak bazı kelimelerin “ile, için” gibi tek başlarına anlamları olmadığına değinmiş, bu tür kelimelerin ancak diğerk kelimelerle kullanılarak anlam kazandıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda kelimenin tanımını “anlamı veya gramer vazifesi olan en küçük dil birlikleri” olarak ifade etmiştir (Ergin, 2012, s. 95). Vygotsky de anlam üzerinde durarak anlamlı kelimeyi insan bilincinin bir mikro evreni olarak tanımlamıştır (Vygotsky, 1986, s. 196). Wertsch, Vygotsky’nin düşüncelerini analiz ettiğı çalışmasında anlamın hem konuşmanın hem de düşünmenin bütün temel özelliklerini içerdiği için önemli olduğunu belirtmiştir (Wertsch, 1985).

Literatür incelendiğinde birçok araştırmacı tarafından kelimenin çeşitli tanımlarının yapıldığı görölmektedir. Kantemir (1997) kelimeyi “anlam taşıyan ve cümle kurulmasında etken rol oynayan ses ya da sesler topluluğı” (s. 178) şeklinde tanımlamıştır. Aksan (2007) ise kelimeyi “konuşma ve yazma yoluyla belli bir kavramı aktarabilen, dilin en anlamlı ögesi” (s. 28) olarak tanımlamıştır. Karatay (2007)’a göre “kelimeler, düşünsel ya da simgesel olan varlık ve kavramların ses ve yazı olarak karşılığıdır” (s.142). Korkmaz (2007) kelimeyi “bir ya da birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında somut veya soyut bir kavrama karşılık olan yahut da somut ve soyut kavramlar arasında geçici ilişkiler kurmaya yarayan dil birimi” (s. 144) şeklinde açıklamıştır. Topaloğlu (1989) da Ergin gibi kelimeyi açıklarken anlam üzerinde durarak “tek başına anlamı olan veya anlamlı kelimeler arasında ilişki kurmaya yarayan bir veya birden çok heceden oluşan ses öbeğı” (s. 98) şeklinde bir tanımlama yapmıştır.

Literatürde kelime serveti, vokabüler, ana söz varlığı, kelime dağarcığı gibi kavramlarla ifade edilen kelime bilgisi; Korkmaz (2007) tarafından “bir dilin bütün kelimeleri, bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı” (s. 144) olarak ifade edilmiştir. Hornby ve Cowie (1995), kelime bilgisini bir dildeki kelimeler toplamı, bir kişi tarafından bilinen kelimeler ve özellikle yabancı dil öğretimi kitaplarının arkasında anlamları ile birlikte verilen kelime listesi olarak üç şekilde tanımlamıştır. Gündoğdu (2012), kelime bilgisine bireyin dil öğrenme sürecinde anlama ve anlatma becerilerini ortaya koymada kullandığı kelime ve kelime gruplarının tümüne bireysel söz varlığı adını vererek tanımlamıştır. Özetle kişilerin eğitim ve sosyal ortamlarda okuyarak

veya dinleyerek edindikleri kelimelerin insan zihninde oluşturduğu yekûna o kişinin kelime bilgisi denebilir.

Yabancı dil öğretiminde kelime bilgisi ve kelime öğretiminin önemi.

Yabancı dil öğretiminde büyük öneme sahip olan kelime öğretimi, Carter ve McCharty (1988)'e göre uzun yıllar göz ardı edilen bir alandır. Meara (1987) da Carter ve McCharty gibi bu alanın uzun yıllar ihmal edildiğini belirtmiş, kelime bilgisine ilginin yeniden ortaya çıktığını söylemiştir. 1980'li yıllardan sonra üzerinde durulan ve yoğun bir şekilde çalışılan kelime bilgisi ve kelime öğretimi, birçok araştırmacıya göre yabancı dil öğretiminin temel yapı taşlarından biridir.

Araştırmacıların yabancı dil öğretiminde kelime bilgisinin önemine işaret eden birçok tespiti vardır. Örneğin Harmer (2001), eğer dil yapıları bir dilin iskeletini oluşturuyorsa kelime bilgisi yaşamsal organları ve deriyi sağlamaktadır, demiştir. Wilkins (1972)'e göre gramer olmadan çok az şey ifade edilebilir ancak kelime bilgisi olmadan hiçbir şey ifade edilemez. Yabancı dil öğretiminde yeterli kelime öğretimi olmazsa öğrencilerin mesajlarını iletemeyecekleri, ders içeriklerini anlayamayacakları ve doğal olarak kendi düşüncelerini ifade etmede başarısız olacakları belirtilmiştir (Wilkins, 1972). Thornburry (2006), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen kişilere hitaben eğer zamanlarının çoğunu gramer çalışarak geçirirlerse yabancı dil becerilerinin gelişeceğini, devamında daha fazla kelime ve ifade öğrenirlerse bu yönde büyük bir ilerleme kaydedeceklerini belirtmiştir. Gramerle çok az şey söyleyebileceklerini ama kelimelerle hemen hemen her şeyi söyleyebileceklerini ifade etmiştir. McCarthy (1990)'e göre öğretmenlerin tecrübeleri yabancı dil öğretiminin en önemli öğelerinden birinin kelime bilgisi olduğunu göstermiştir. Ona göre yabancı dilin gramerinin ne kadar iyi öğrenildiği önemli değildir çünkü kelimeler olmadan birçok mananın ifade edilmesi ve anlamlı bir iletişimin kurulması mümkün değildir.

Decarrico (2001)'ya göre anadili, ikinci dil ve yabancı dil ediniminde kelime bilgisi merkezdedir. Bu bakış açısı, kelime bilgisinin önemine daha geniş manada değinilmesi ve üzerinde hassasiyetle durulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Schmitt (2010) ise kelime bilgisinin genel dil başarısına büyük oranda katkı yaptığını belirtmiştir. Schmitt bu düşüncesini desteklemek için yabancı dil öğrenenlerin yanlarında gramer kitapları değil, sözlükler taşıdığını söylemiştir. Zimmerman (1997) da kelime bilgisinin dilin merkezinde yer aldığını ve dil eğitimi alanlar için kritik bir öneme sahip olduğunu belirterek bu konunun önemine işaret etmiştir.

Carter ve Nunan (2001)'a göre kelimeler, kültürün içinde önemli bir yere sahiptir, bu nedenle yabancı dil öğrenen çoğu insan için kelime öğrenimi temel bir amaçtır. Richards ve Renandya (2002)'ya göre kelime bilgisi, dil yeterliliğinin temel bileşenlerinden biridir ve öğrencilerin iyi konuşabilmeleri, dinleyebilmeleri, yazabilmeleri ve okuyabilmelerinin temelini oluşturur. Araştırmacıların kelime bilgisinin yabancı dil öğretimindeki yerinin önemine ve kelime öğretiminin gerekliliğine ilişkin bu tespitleri söz konusu alanda yapılan ve yapılacak olan çalışmaların gerekliliğini ve önemini göstermesi açısından son derece önemlidir.

Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Kelime Öğretimi

Dilbilgisi-çeviri yöntemi (grammar translation method).

İlk olarak Latince ve Yunancanın öğretiminde kullanıldığı için bir zamanlar *Klasik Yöntem* olarak da adlandırılan bu yöntem Ortaçağ'dan günümüze yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Hengirmen, 1990; Larsen-Freeman, 2000). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi kurallarını merkeze alan bu yöntem, hedef dile ve hedef dilden çeviri yapmayı esas olarak kabul etmektedir (Liu & Shi, 2007). Yabancı dil öğretmek için kullanılan bu yöntemle, hedef dilin dilbilgisi kurallarının çalışılması öğrencilerin ana dillerinin kurallarına da hâkim olmasını sağlayacağından ana dillerini daha iyi kullanabilecekleri de beklenmektedir (Larsen-Freeman, 2000). Bu yöntemin önde gelen temsilcileri olan Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H.S. Ollendorf ve Johann Meidinger'e göre Dilbilgisi-Çeviri Alman biliminin bir ürünüdür ve kaba bir eleştiri ile bir şeyin kendisi dışında hakkında her şeyi bilmek olarak tanımlanmaktadır (Richards & Rodgers, 2001).

Temel prensipleri;

- 1- Yabancı dil öğrenmenin temel amacı dilbilgisi kurallarına detaylı bir şekilde hâkim olarak o dilde yazılan edebiyat eserlerini okuyabilmek ve hedef dile ve hedef dilden çeviri yapabilmektir (Richards & Rodgers, 2001).
- 2- Okuma ve yazma üzerinde durulan becerilerdir, konuşma ve dinleme becerileri çok az dikkate alınır (Richards & Rodgers, 2001).
- 3- Cümle dil öğretiminin temel yapı taşıdır. Derslerde zamanın çoğu hedef dile ve hedef dilden cümle çevirilerine ayrılır (Richards & Rodgers, 2001).
- 4- Öğretim dili olarak öğrencilerin ana dili kullanılır (Hengirmen, 1990; Yaylı & Yaylı, 2011).
- 5- Doğruluk önemsenen bir konudur. Öğrencilerden çeviride yüksek standartlara ulaşmaları ve doğru çeviri yapmaları beklenir (Richards & Rodgers, 2001).

- 6- Dilbilgisi tümden gelim yöntemiyle öğretilir. Dilbilgisi kuralları anlatıldıktan sonra çeviriler yapılarak pekiştirilir (Yaylı & Yaylı, 2011).

Bu yöntem kelime ğretimi bağlamında ele alındığında bu alanın önemsendiği ancak öğrencilere bırakıldığı görülmektedir. Öğrenciler kelime öğrenirken sadece eviri yaptıkları metinlerde var olan kelimelerle sınırlıdır. Çeviri yapılırken sözlük kullanımı ve bilinmeyen kelimeler listelerinin ezberlenmesi kelime öğreniminde kullanılan yöntemlerdir. Bu durum öğretmenlerin bu konuyla ilgili herhangi bir çaba sarf etmediklerini göstermektedir.

Dolaysız yöntem (direct method).

Gouin tarafından 1880’li yıllarda dil öğretimine kazandırılan fiziksel etkinlik günümüz dolaysız yönteminin temelini oluşturmaktadır. Buna göre dil önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle okunup yazılacaktır. Dört temel dil becerisi olan konuşma, dinleme, okuma ve yazmanın geliştirilmesi bu şekilde Gouin tarafından sürece katılmıştır (Demirel, 2003). Frenke ise dili öğretmenin en iyi yolunun onu aktif olarak sınıfta kullanmak olduğunu belirtmiştir (Richards & Rodgers, 2001). Alt yapısı 1880’li yıllara dayanan bu yöntem dilbilgisi-eviri yöntemine karşı tepki olarak 1950’lerde ortaya çıkmış ve tüm dünyada yaygın olarak kullanılmıştır (Demirel, 2003). Dolaysız yöntemin temel ve basit bir kuralı vardır; eviri yapmamak (Larsen-Freeman, 2000). Dilbilgisi kurallarının öğretilmesinin ikinci planda olduğu ve çevirinin bir kenara bırakıldığı bu yöntemde dört temel dil becerisine özellikle de konuşmaya odaklanılmaktadır. Bu nedenle telaffuz üzerinde önemle durulan bir konudur.

Doğal dil ğretim prensiplerinden doğan dolaysız yöntem yirminci yüzyılın başlarında şekillenmiş Fransa ve Almanya’da resm Amerika’da ise yaygın olarak kullanılmıştır. Bu yöntem Amerika’da Sauveur ve Maximilian Berlitz tarafından Berlitz yöntemi olarak kullanılmıştır (Richards & Rodgers, 2001).

Temel prensipleri;

- 1- Sınıf içinde ğretim dili olarak hedef dil kullanılmalıdır.
- 2- Sadece gündelik kelimeler ve cmler öğretilmelidir.
- 3- Konuşma becerisi seviyesi dikkatli bir şekilde belirlenmiş sınıflarda ğretmen-ğrenci ve ğrenci-ğrenci iletişimi ile geliştirilir.
- 4- Dilbilgisi ğretiminde tme varım yöntemi kullanılır.
- 5- Yeni konular sözel olarak sunulur.
- 6- Konuşma ve dinleme becerilerinin her ikisi de öğretilir.
- 7- Doğru telaffuz ve dilbilgisinin üzerinde durulur (Richards & Rodgers, 2001).

Kelime öğretimi açısından bu yöntem ele alındığında bu alana önem verdiği anlaşılmaktadır. Kelime öğretiminin sadece öğrenciye bırakılmadığı bu yöntemde öğretmen de bu konuda aktif rol alır. Öğretmen somut kelimelerin öğretiminde resimlerden ve gerçek nesnelerden faydalanır. Soyut kelimelerin öğretiminde ise düşüncelerin ilişkilendirilmesi ve pantomim kullanılır. Öğretilcek kelimeler daha çok gündelik hayatla ilişkili kelimelerdir.

Sözel yaklaşım ve durumsal dil öğretimi (the oral approach and situational language teaching).

1920’li yıllarda Palmer, Hornby ve diğer İngiliz uygulamalı dil bilimciler tarafından ortaya çıkarılan bu yöntem kelime ve dilbilgisi öğretimini merkeze almaktadır. Palmer’a göre kelime yabancı dil öğretiminin en önemli öğelerinden biridir. Çünkü okuduğunu anlamanın yolu yeterli kelime bilgisine bağlıdır. Kelime öğretiminde sık kullanılan kelimeler üzerine durulmalıdır. Dilbilgisi öğretimi de kelime öğretimine paralel olarak basitten zora şeklinde olmalıdır. Konuşmayı dil öğretiminin merkezine alan bu yöntem dolaysız yöntemle benzerlik gösterir ancak dayandığı İngiliz yapısalcılığı onu bu yöntemden ayırır. Çünkü bilimsel bir temele dayanmaktadır. Konuşmanın dilin temelini oluşturduğu bu anlayışta yapılar konuşma becerisinin kalbini oluşturur. Dilbilgisi öğretiminde de dilbilgisi-çeviri yönteminden farklı olan bu yöntem dilbilgisi kurallarını konuşma dili içerisinde öğretmeyi hedefler (Richards & Rodgers, 2001).

Temel prensipleri;

- 1- Dil öğretimi konuşma diliyle başlar. Nesneler yazılı olarak gösterilmeden önce sözel olarak öğretilir.
- 2- Sınıf içinde öğretim dili hedef dildir.
- 3- Yeni dil konuları durumlar içinde tanıtılır ve uygulanır.
- 4- Dilbilgisi konuları basitten-zora şeklinde öğretilir.
- 5- Okuma ve yazmaya yeterli kelime ve dilbilgisi öğretildikten sonra geçilir (Richards & Rodgers, 2001).

Kelime öğretimi bakımından bu yöntem incelendiğinde bu konuya çok önem verildiği ve dil öğretimini onun etrafında şekillendirildiği görülmektedir. Sık kullanılan kelimelerin öğretilmesi için bunlara uygun konular, durumlar ve materyaller seçilir. Kelime öğretiminde görsel öğeler, resimli kartlar, resimler ve gerçek nesneler kullanılır.

İşitsel-dilsel yöntem (audiolingual method).

Bu yöntem 1940’lı yılların başında Amerika Birleşik Devletleri’nin İkinci Dünya Savaşı’na dâhil olmasıyla dünyanın çeşitli bölgelerine gönderilen askerlerin gittikleri

ülkelerde konuşulan dilleri öğrenmeleri amacıyla yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkmıştır.1942 yılında Ordu Özel Yetiştirme Programı (Army Specialized Training Program) elli beş üniversitenin devlet tarafından görevlendirilmesiyle başlamıştır. Bu programın amacı öğrencilerin çeşitli dillerde konuşma yeterliliği edinmelerini sağlamaktır. Altı haftalık periyotlar hâlinde sürdürülen programda öğrencilere haftanın altı günü onar saat ders verildiği aktarılmıştır (Richards & Rodgers, 2001). İlk zamanlar Ordu Yöntemi (Army Method) olarak bilinen bu yöntem çok başarılı sonuçlar elde edilmesini sağladığı için orta dereceli okullarda da kullanılmış ve işitsel-dilsel yöntem şeklinde anılmıştır (Demirel, 2003).

Dilbilimsel olarak yapısalcı dilbilime dayanan bu yöntemin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde yapısalcı dilbilimciler Bloomfield, Brook ve Lado'nun büyük katkıları olmuştur. Bu dilbilimcilere göre dilbilgisi-çeviri yöntemi yabancı dil öğretiminde yeterli değildir. Dilin doğal öğrenimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırasıyla meydana gelir (Demirel, 2003). Yapısalcı dilbilimin temel öğretilerinden biri dilin sözel olmasıdır, yani dil konuşmadır. Bu nedenle bu yöntemde konuşma becerisi öncelenmiştir (Richards & Rodgers, 2001).

İşitsel-dilsel yöntem ortaya çıktığı dönem etkin olan davranışçılığı temel almaktadır. Bu öğrenme kuramı uyarıcı tepki ve pekiştireç etkileşimi bağlamında davranış değişikliklerinin öğrenmeye dönüşmesini savunmaktadır. Bu kuram ışığında işitsel-dilsel yöntem ile yabancı dil öğretimi uyarıcı tepki ve pekiştireçlerle dil becerilerinin davranışa ve öğrenmeye evrilmesidir (Demirel, 2003).

Yöntemin temel prensipleri şunlardır:

- 1- Yabancı dil öğrenimi temelde mekanik bir alışkanlık geliştirme sürecidir. İyi alışkanlıklar doğru cevaplar vererek şekillenir. Diyalogları ezberleme ve yapı alıştırmaları yapmakla yanlışlar azaltılır. Dil sözel bir davranıştır ve öğrencilerin tekrarlar yapmasıyla öğrenilir.
- 2- Dil becerileri, konular yazılı olarak gösterilmeden önce hedef dilde sözlü olarak sunulursa daha etkili öğrenilir. Diğer dil becerilerinin gelişmesine temel hazırlamak için işitsel ve sözel çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.
- 3- Dil öğretiminde karşılaştırma analizden daha iyi bir temel sağlar. Karşılaştırma yaparak ana dili ve hedef dil arasında genellemeler ve ayrımlar yapılabilir. Bu nedenle kurallar için açıklamalar yapılmaz. Dilbilgisi öğretimi tüme varım yöntemiyle yapılır.
- 4- Bir dili öğretmek o dili konuşanların kültürel yönlerinin öğretilmesini de içerir.

Kelime öğretimi açısından bu yöntem ele alındığında bu alanın göz ardı edildiği anlaşılmaktadır. Bu yöntemde kelime öğretimi için herhangi bir araç ve teknik kullanılmaz. Kelimeler diyalogların tekrar edilmesi veya taklit edilmesi yoluyla süreç içerisinde kendiliğinden öğrenilir, öğrenciler ve öğretmenler bu konuda herhangi bir özel çaba sarf etmezler.

İletişimsel yaklaşım (communicative approach).

Bu yaklaşım 1960'lı yılların sonlarında o dönem İngiltere'de yaygın olan durumsal dil öğretimi yönteminde gerçekleşen değişiklikler sonucu ortaya çıkmıştır. Howatt (1984), altmışlı yılların sonlarında durumsal dil öğretiminin miadını doldurduğunu ve sadece belli durumlarda kullanılan “*Size yardımcı olabilir miyim? veya Nasılsınız?*” gibi durumsal ifadelerin dışında dilin kendisine odaklanıldığını belirtmiştir. Dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım dilin iletişim olduğu teorisiyle başlar. Heymes (1972)'e göre dil öğretiminin amacı iletişimsel yetiyi geliştirmektir. Heymes, bu terimi Chomsky'nin dilsel yeterlilik teorisine karşı geliştirmiştir. Chomsky (1965), dil teorisini iki kavram üzerine inşa etmektedir. Bunlardan ilki her bireyde bulunan dilsel bilgiyi niteleyen yeti (competence), ikincisi ise dilin belli durumlarda kullanılmasını ifade eden edimdir (performance). Chomsky'nin teorisine göre kişilerde var olan dilsel beceriler onların dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurmasını sağlar.

Heymes (1972), Chomsky'nin dilsel yeti kuramının dilin ne olduğunu anlatmada yetersiz olduğunu ileri sürerek iletişimsel yeti kavramını geliştirmiştir. Heymes'e göre dilbilim kuramının iletişim ve kültürü de içeren daha geniş ve kapsamlı bir çerçeveye oturtulması gerekiyordu. Heymes'in iletişimsel yeti kavramı, bir konuşma topluluğunda iletişimsel olarak yetkin olmak için konuşmacının bilmesi gerekenler olarak tanımlanabilir. Heymes'e göre iletişimsel yetiyi edinen kişi hem dil hem de dilin kullanımı için bilgi edinir. İletişimsel yaklaşımla ilgili çalışma yapan başka bir araştırmacı da Hanry Widdowson'dur. Widdowson (1987) *İletişim Olarak Dil Öğretimi* adlı kitabında metin ve söylemlerde bulunan dilsel yapıları ve bunlarla iletişimsel değerler arasındaki ilişkiyi gösteren bir bakış açısını sunmuştur. Widdowson, çalışmasında dili farklı amaçlar için kullanma yeteneğinin altında yatan iletişimsel eylemlere odaklanmıştır. Canale ve Swain (1980) iletişimsel yetiyi sosyo-dilbilimsel yeti, dilbilgisel yeti, söylemsel yeti ve stratejik yeti olmak üzere dört boyut üzerinden incelemişlerdir.

Dil kuramı bakımından iletişimsel yaklaşımın özellikleri şunlardır:

- 1- Dil bir anlam ifade etme sistemidir.

- 2- Dilin temel işlevi etkileşim ve iletişimdir.
- 3- Yapı dilin işlevsel ve iletişimsel kullanımını yansıtır.
- 4- Dilin temel birimleri sadece dilbilgisi ve yapısal özellikler değil bunlarla birlikte söylemde yer alan işlevsel ve iletişimsel anlamlardır (Richards & Rodgers, 2001).

Teorik tartışmalar dışında Avrupa ülkelerinin birbirlerine bağlanmaları ve Avrupa Ortak Pazarının temel dillerinin öğrenilmesi ihtiyacı da iletişimsel yaklaşımın ve iletişimsel dil öğretiminin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Temel çalışma alanlarından biri eğitim olan Avrupa Konseyi dil öğretimi konusunda yapılan çalışmalara büyük destekler sunmuştur. Konseyin desteklediği Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfit Johnson ve diğer İngiliz uygulamalı dilbilimcilerinin çalışmaları, bu yaklaşımın ve öğretim yönteminin şekillenmesinde etkili olmuştur (Richards & Rodgers, 2001).

Bu yaklaşımın temel prensipleri şunlardır:

- 1- Dil, dil yoluyla iletişimde bulunularak öğrenilir.
- 2- Anlamli ve gerçekçi iletişim sınıf içi etkinliklerin amacı olmalıdır.
- 3- İletişimin önemli boyutlarından biri akıcılıktır.
- 4- Farklı dil becerilerinin bütünleşmesiyle iletişim oluşur.
- 5- Öğrenme içinde deneme yanılma barındıran bir yapılandırma sürecidir (Richards & Rodgers, 2001).

Bu yaklaşım kelime öğretimi bağlamında incelendiğinde kelime bilgisine önem verdiği ancak kelime öğretimi için özel bir uygulama içermediği görülmektedir. İletişim kurabilmeyi merkeze alan bu yaklaşım, diyaloglarda öğrencilerin aşına oldukları kelimelerin kullanımını benimsemektedir. Kelimelerin anlamları bilinmiyorsa resimler, gerçek nesneler ve canlandırma kelime öğretiminde kullanılmaktadır.

Tüm fiziksel tepki (total physical response).

Psikoloji profesörü olan James Asher tarafından geliştirilen bu yöntem, dili fiziksel aktiviteler aracılığıyla öğretmeyi hedeflemektedir. Bu dil öğretim yöntemi konuşma ve hareket koordinasyonu üzerine inşa edilmiştir. Yöntem, psikolojideki hafıza ile ilgili *iz teorisi* bağlantılıdır. Bu teoriye göre bir şey hafızada ne kadar sık ve etkili iz bırakırsa o kadar kolay ve güçlü hatırlanır. Asher'a göre yabancı dil öğrenimi, çocukların anadili öğrenimine paralellik arz etmektedir ve anadili öğrenimi çocukların emir ifadelerine konuşmadan önce verdikleri fiziksel karşılıklarla gerçekleşir. Ona göre yetişkinler yabancı dil öğrenirken çocukların anadili öğrenirken yaptıklarını tekrarlamalıdır (Richards & Rodgers, 2001).

Bu yöntemde öğretmen ne öğretileceğine ve hangi materyallerin kullanılacağına karar veren aktif bir rol üstlenmektedir. Öğrenciler ise dinleyici ve uygulayıcı olarak öğretmenin

komutlarını yerine getirirler. Emir cümlelerinden oluşan alıştırmalar, sınıf içi etkinliklerin temelini oluşturur. Öğrenciler, öğretmenin emir cümlelerine bir süre sadece fiziksel olarak karşılık verirler, belli bir seviyeye gelince de sözel olarak cevaplar verilir ve diyalog çalışmaları yapılır. Canlandırma ve sunumlar da bu yöntemde kullanılan diğer aktivitelerdir. Bu yöntemde amaç temel seviyeden itibaren konuşma becerisini geliştirmektir. (Richards & Rodgers, 2001).

Yöntemin temel prensipleri şunlardır:

- 1- Hedef dilde anlam çoğu zaman hareketlerle de iletilebilir. Öğrencilerin cevaplarıyla hafıza etkinleşir.
- 2- Hedef dili anlama konuşma becerisinden önce geliştirilmelidir.
- 3- Emir cümleleri çok güçlü dilsel araçlardır ve öğretmenler bunları kullanarak öğrencilerin davranışlarını şekillendirebilir.
- 4- Öğrenciler hareketleri gözlemleyerek ve kendileri de yaparak öğrenebilir.
- 5- Eğlenceli olduğunda dil öğrenimi daha etkin olur.
- 6- Yazı dilinden çok konuşmaya odaklanılmalıdır.
- 7- Öğrenciler konuştuklarında hatalar yapabilir, öğretmen bunlara karşı toleranslı olmalıdır (Larsen-Freeman, 2000).

Kelime öğretimi açısından bu yöntem ele alındığında bu alana büyük önem verildiği görülmektedir. Kelime öğretimi emir cümleleriyle vücut bulmaktadır. Emir cümleleri tek kelime veya kelime gruplarından oluşabilir. Bunların sık kullanımı ile kelime öğretimi dolayısı ile dil öğretimi gerçekleşmektedir. Direkt olarak kelime ezberine başvurulmayan yöntemde kelimelerin defalarca kullanılmasıyla hafızada yer edinmesini sağlamak esastır.

Sessiz yol (silent way).

Esasen bir matematikçi olan Caleb Gattegno tarafından 1972 yılında geliştirilmiştir. Gattegno'nun sessiz yol yöntemi öğrenmede problem çözme yaklaşımı üzerine kurulmuştur. Benjamin Franklin'in "*Anlatırsan unuturum, öğretirsen hatırlarım, dâhil edersen öğrenirim.*" sözlerini temel alarak öğrencinin dil öğrenim sürecine dâhil edilmesini esas almaktadır. Bu bağlamda öğretmen, sınıf içinde sessiz olur ve edilgen bir pozisyonudadır; öğrenciler ise aktiftir keşfederek ve birbirleriyle etkileşim hâlinde olarak dili öğrenir. Bu yöntemde sessizlik bir araç olarak kullanılır; amaç bu yolla öğrencilerin öğrenme sürecinde özerk olmalarını ve inisiyatifi ellerinde bulundurmalarını sağlamaktır. Bu yöntemde her biri farklı ses ve anlamları karşılayan renkli çubuklar ve resimler materyal olarak kullanılır. Öğretmenin rehberliğinde öğrenciler sınıf içinde hedef dilde söylenenlerden anlamlar çıkararak dil

öğrenimini gerçekleştirirler (Demirel, 2003; Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001).

Gattegno'ya göre:

- a) Dil öğrenimi, öğrencilerin hatırlama ve tekrar etmelerinden çok keşfetme ve uygulamalarıyla kolaylaşır.
- b) Dil öğrenimi, fiziksel nesnelerin kullanımıyla kolaylaşır.
- c) Dil öğrenimi problem çözme ve hedef dilin kullanımıyla kolaylaşır (Richards & Rodgers, 2001).

Yöntemin temel prensipleri şunlardır:

- 1- Öğretmen öğrencilerin bildikleri konularla başlamalı ve bilinmeyenleri bunların üzerine inşa etmelidir.
- 2- Dil tekrarlar yoluyla öğrenilmez, öğrenciler dil öğreniminde kendi kıstaslarını belirlemelidir.
- 3- Öğrencilerin hareketleri öğretmene belli bir konuyu öğrenip öğrenemedikleri konusunda ipuçları verir.
- 4- Öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine güvenmeyi öğrenmeleri gerekir.
- 5- Öğrenciler birbirlerinden öğrenebilir, öğretmenin sessizliği grup çalışmalarını teşvik eder.
- 6- Dil kendini ifade etme içindir (Larsen-Freeman, 2000).

Sessiz yol yöntemi kelime öğretimi bakımından incelendiğinde kelime öğretiminin dil öğretiminin merkezine alındığı ve kelime seçimine büyük önem verildiği görülmektedir. Öğretilecek kelimeler hedef dilin kültürünü de yansıtan yiyecekler, elbiseler, günlük hayattan seçilen temalarla ilgilidir. Öğrenci için önemli olan kullanışlı kelimeler öğrenmesidir. Kelime öğretimi, her biri bir sesi simgeleyen renkli çubuklar kullanılarak sınıf içinde resimler yardımıyla yapılır. Burada ses ve anlam arasında bağlantı kurulur. Bu yöntemde kelime öğretiminde telaffuz konusunun üstünde de önemle durulmaktadır.

Toplulukla dil öğretim yöntemi (community language learning).

Psikoloji profesörü olan Charles A. Curran tarafından geliştirilen bu yöntem, Curran'ın danışmanlı öğrenim teorisinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasına dayanmaktadır. Uzun yıllar yetişkin eğitimi üzerine çalışan Curran, Carl Rogers'ın hümanistik psikoloji teorisinden etkilenmiştir. Bu yöntemde öğrencilere sadece zihinlerine hitap edilecek alıcılar olarak değil; duyguları, fiziksel reaksiyonları, korkuları, endişeleri ve öğrenme istekleri olan kişiler olarak bütüncül bir şekilde yaklaşılır. Öğretmenlerin bir nevi

danışman rolü üstlendiği yöntemde, öğrenciler ise danışan rolüne bürünürler. Sınıf ortamında öğrenciler bir çember oluşturur ve anadillerinde herhangi bir konu hakkında konuşurlar; çemberin dışında olan öğretmen konuştuklarını hedef dile çevirip onlara söyler ve öğrenciler konu hakkındaki düşüncelerini hedef dilde ifade etmeye çalışırlar. Öğretmen, öğrencilerin dil öğrenirken yaşayabilecekleri endişe ve yanlış yapma korkusu gibi hislerin üstesinden gelebilmeleri için onlara yardımcı olur ve olumsuz duyguların olumluya dönüşüp öğrenmeyi kolaylaştırmasını sağlamaya çalışır. Bu yöntemde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşim, dil öğretiminin temelini oluşturmaktadır. Öğrencileri sınırlayacağı düşüncesiyle ders kitabı kullanılmayan bu yöntemde, öğretim materyali olarak öğretmen tahta ve projeksiyon cihazını çeşitli notlar göstermek için kullanırken öğrenciler de diyalog ve senaryolar üreterek bu anlamda kullanabilirler (Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001).

Yöntemin temel prensipleri şunlardır:

- 1- Her yeni öğrenme deneyimi endişe verici olabilir. Öğretmen her etkinlikten önce bilgilendirme yaparak yabancı dil öğretiminde bu endişeleri azaltmalıdır.
- 2- Öncelikle dinleme ve konuşma becerileri üzerinde durulur, bunlar okuma ve yazma becerileriyle desteklenir.
- 3- Öğrenme ortamında öğretmen baskın değildir, öğrencilerle ortak öğrenme ortamı oluşturur.
- 4- Anadili yabancı dil öğretiminde aktif olarak kullanılarak öğrencilerin daha iyi anlamaları sağlanır.
- 5- Öğrenme sürecinde öğrencilerin duyguları önemlidir ve öğretmen olumsuz duyguların aşılmasında öğrencilere yardımcı olur (Larsen-Freeman, 2000).

Kelime öğretimi bağlamında bu yöntem incelendiğinde bu alan üzerinde hiç durulmadığı anlaşılmaktadır. Kelime öğretimi öğrencilerin hedef dili kullanmaları sonucu kendiliğinden olur. Bunun için özel bir uygulama yapılmaz ve sırf bu amaçla herhangi bir materyal kullanılmaz.

Doğal yaklaşım (natural approach).

Bu yaklaşım Kaliforniya'da İspanyolca öğretmeni olan Tracy Terrell'in 1977'de *Doğal Yaklaşım* olarak adlandırdığı yeni bir dil öğretim felsefesi önerisini ana hatlarıyla belirlemesiyle ortaya çıkmıştır. Terrell'in bu girişimi aslında araştırmacıların ikinci dil edinimi konusunda yaptıkları çalışmalarla belirledikleri *natüralist prensipleri* kapsayan bir dil öğretim önerisini geliştirmeyi amaçlamaktaydı. Terrell'in İspanyolca derslerindeki deneyimleriyle gelişen bu yaklaşım, Güney Kaliforniya Üniversitesinde uygulamalı dilbilimci

ve ikinci dil edinimi kuramının sahibi olan Stephen Krashen ile güç birliğine gitmesiyle farklı bir boyut kazanmıştır. Krashen ve Terrell bu yaklaşımın prensip ve uygulamalarını belirledikleri Doğal Yaklaşım (The Natural Approach) adlı kitabı 1983 yılında yayımlamışlardır. Krashen tarafından desteklendiği için büyük ilgi çeken bu eser Krashen'nın ikinci dil edinimi ile ilgili görüşlerini içeren teorik bölümlerden ve Terrell tarafından hazırlanan sınıf içi uygulama ve yöntemlerin olduğu kısımlardan oluşmaktadır (Richards & Rodgers, 2001).

Krashen ve Terrell (1983)'e göre dilin temel fonksiyonu iletişimdir ve bu yöntem iletişim becerilerini öğretmeye odaklandığı için iletişimsel yaklaşım örneklerinden biri olarak kabul etmektedir. Bununla birlikte Krashen ve Terrell Doğal Yaklaşımın dil öğretimini iletişim odaklı ele alan Dolaysız Yöntem ve İşitsel-Dilsel Yöntem'den farklı olduğunu ileri sürer. Dolaysız Yöntem'de kullanılan öğretmen monologları, tekrarlar ve soru-cevap kalıpları ve İşitsel-Dilsel Yöntem'in dilbilgisi yapılarını merkeze alması bu farklılıkların önde gelenleridir (Richards & Rodgers, 2001).

Krashen ve Terrell, dil öğreniminde anlam ve anlamının önemli olduğunu belirtmiş bu nedenle sözcük öğretime odaklanmışlardır. Onlara göre dil edinimi insanların hedef dilde verilen mesajı anlamasıyla gerçekleşir. Doğal Yaklaşım, Krashen'ın dil edinimi teorisinin de altyapısını oluşturan beş varsayım üzerine kurulmuştur.

Edinme-öğrenme farkı varsayımı: Krashen'ın bu varsayımına göre yabancı dilde yeterli olmanın iki farklı yolu vardır; edinme ve öğrenme. Edinme çocuklardaki anadili gelişimine paralellik arz eden doğal bir yoldur. Edinim, dil yeterliliğinin doğal gelişimini içeren bilinçaltı bir süreç olan dili anlama ve iletişim için kullanmayı ifade eder. Öğrenme ise tam tersine dil ile ilgili kuralların ve bilginin geliştiği ardından ifadeye dönüştüğü bilinçli bir süreçtir. Bu varsayım göre öğrenme edinmeye neden olamaz (Krashen & Terrell, 1983). Soyut ve öznel bir ayrım yaptığı için ve öğrenmenin kesinlikle edinmeye yol açmayacağı iddiası sebebiyle bu varsayım eleştirilere muhatap olmuştur (Yaylı & Yaylı, 2011).

Düzeltili varsayımı: Bu varsayım yabancı dilde iletişim kurulduğunda edinilmiş dilsel yapıların kullanıldığını ileri sürer. Öğrenme yoluyla kazanılan bilgiler bunları kontrol eder ve sadece düzeltici özellikleri vardır.

Doğal sıra varsayımı: Bu varsayım dilbilgisi yapılarının öngörülebilir bir sıraya göre edinildiğini ileri sürer.

Girdi varsayımı: Edinme ile ilgili olan bu varsayım göre öğrenciler edinmiş oldukları dil yeterliliğinden biraz fazla girdiye maruz kaldıklarında en iyi edinimi

gerçekleştirirler. Öğrencinin “i” ile ifade edilen dil seviyesi “1” ile ifade edilen seviyenin biraz üstündeki girdiye maruz kalınca “i+1” edinimi gerçekleşir. Bu varsayım akıcı konuşma becerisinin direkt olarak öğretilmeyeceğini, öğrencinin girdiyi anlamasından sonra zamanla kendiliğinden ortaya çıkacağını savunur. Ayrıca eğer yeteri kadar anlaşılabilir girdi olursa “i+1” otomatik olarak gerçekleşir (Richards & Rodgers, 2001).

Duygusal filtre varsayımı: Krashen (1982)’ın bu varsayımına göre öğrencide edinim için gerekli olan girdinin geçmesini veya engellenmesini sağlayan duygusal bir filtre vardır. Buna göre motivasyonu yüksek, kendine güveni olan ve kaygı seviyesi düşük olan öğrenciler girdiye daha açık olur ve dili daha fazla edinir.

Söz konusu yaklaşım kelime öğretimi açısından incelendiğinde bu alana büyük önem verdiği görülmektedir. Bu yaklaşıma göre dil esasen sözcüklerden oluşur ve dilbilgisi bu sözcüklerin nasıl kullanılacağını belirler (Richards & Rodgers, 2001). Bu bakış açısı dil öğretiminde dilbilgisinden çok kelimeye odaklanıldığını göstermektedir. Doğal yaklaşımda kelime öğretimi için resimler ve görsel öğeler kullanılmaktadır. Ayrıca broşürler, reklamlar ve haritalar da kelime öğretiminde yer verilen diğer materyallerdir.

Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı

Günümüzde tıptan mühendisliğe, ekonomiden eğitime birçok alanda yoğun bir şekilde kullanılan bilgisayar teknolojisi hayatımızın vazgeçilemez unsurlarından biri olmuştur. 1947 yılında Pensilvania Üniversitesinden Presper Eckert ve John Mauchly tarafından geliştirilen ENIAC (Electronic Numerical Integrator Calculator) hâlihazırda kullandığımız bilgisayarların atası olarak kabul edilmektedir. Eckert ve Mauchly ENIAC’ı geliştirirken Iowa State Üniversitesinden ABC (Atanasoff-Berry-Computer) bilgisayarını yapan John V. Atanasoff’un çalışmalarını temel almışlardır. Tamamen elektronik olan ENIAC 6x8 boyutlarında, 30 ton ağırlığında ve 130 kilovat elektrik kullanan bir bilgisayardı (Abuelnasr, 2007; Şengör, 2010). ENIAC’ı bu gün kullandığımız bilgisayarlarla karşılaştırdığımızda bu teknolojinin kısa sürede kat ettiği mesafeyi görmekteyiz. Bilgisayarlar artık kapladıkları alan, ağırlıkları ve tükettikleri enerji bakımından atalarıyla kıyaslanamayacak ölçülerdedir. Boyutları ve özellikleri bilgisayarların hemen hemen her alanda kullanılabilmesini ve olamazsa olamazlarımız hâline gelmesini sağlamıştır.

Çok geniş bir kullanım alanına sahip olan bilgisayarlar eğitimde de yoğun olarak kullanılmaktadır. Eğitimin her alanında var olan bilgisayarlar yabancı dil öğretiminde de yaygın olarak yer almaktadır. Bilgisayar teknolojisi hem sınıf ortamında hem de sınıf ortamı dışında öğrenci ve öğretmenlerin kimi zaman kaynak, kimi zaman materyal olarak

başvurdıkları temel öğelerden biri hâline gelmiştir. Yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde bilgisayar kullanımı dendiğinde akla ilk gelen kavram Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (Computer Assisted Language Learning)'dir. Levy (1997) bilgisayar destekli dil öğrenimini dil öğreniminde ve öğretiminde bilgisayar uygulamalarının araştırılması ve incelenmesi şeklinde tanımlamaktadır.

Bilgisayar destekli dil öğretiminin tarihi.

Bilgisayar destekli dil öğretimi tarihi altmışlar ve yetmişler, seksenler, doksanlar olmak üzere üç döneme ayrılmıştır. Her bir dönemde bilgisayar kullanımına dayalı farklı yabancı dil öğretimi projeleri bulunmaktadır (Levy, 1997).

Altmışlar ve Yetmişlerde Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi

Bu dönemde iki proje vardır. Bunlardan ilki Türkçeye Otomatik Öğretim İşlemleri İçin Programlanmış Mantık şeklinde çevirebileceğimiz PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) projesidir. Illinois Üniversitesinde 1960'ta başlatılan bu projede amaç öğrencilere daha mekanik kelime ve dilbilgisi uygulamaları sunarak hem bu alanların gelişimini sağlamak hem de sınıf içinde yapılabilecek başka etkinlikler için zaman kazanabilmektir. İlk sürüm üzerinden yapılan çalışmalarla geliştirilmiş ve onu PLATO I, PALTO II ve PLATO III izlemiştir. Levy (1997)'ye göre bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi PLATO projesiyle başlamıştır.

Bu dönemde karşımıza çıkan ikinci proje ise TICCIT (Time-Shared, Interactive, Computer Controlled Information Television) projesidir. Brigham Young Üniversitesinde 1971 yılında başlatılan TICCIT televizyon teknolojisi ile bilgisayar teknolojisinin birlikte kullanıldığı ilk projedir. Dilbilgisi kurallarının ve kelimelerin öğretimini içeren TICCIT İngilizce, Almanca, Fransızca ve İtalyanca öğretimi için kullanılmıştır. Metinleri, işitsel öğeleri ve videoları birleştirebilme kapasitesi TICCIT'i ilk çoklu ortam programı yapmaktadır. TICCIT donanımın, yazılımın ve eğitim yazılımının güncel hâlini sisteme dâhil eden özel bir öğretim yapısı olduğu için PLATO'dan farklıdır (Hendricks, Bennion & Larson, 2001; Levy, 1997).

Seksenlerde Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi

Bu dönemde karşımıza çıkan ilk uygulama John Higgins tarafından 1981 yılında geliştirilen Storyboard (Hikâye tahtası) programıdır. Bu programda içinde boşluklar bırakılan bir metin ipuçlarından hareketle kelime kelime tamamlanmaktadır. Ayrıca program öğretmen ve öğrencilere daha sonra kullanmak üzere metinler yazıp kaydedebilecekleri bir alan da

sunmaktadır. Yıllar içinde yeni sürümleri geliştirilen Storyboard İngilizce, Fransızca, İspanyolca ve Almanca gibi birçok yabancı dilin öğretiminde kullanılmaktadır (Higgins & Johns, 1984; Levy, 1997).

Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (MIT) tarafından 1983 yılında başlatılan Athena Dil Öğrenim Projesi (The Athena language Learnin Project ALLP) eğitimde bilgisayarların yenilikçi kullanımını inceleyen sekiz yıllık bir araştırma programıdır. ALLP'nin amacı yabancı dil olarak Fransızca, Almanca, İspanyolca, Rusça ve İngilizce temel ve orta seviyeler için iletişim tabanlı modellerin oluşturulmasıdır. Bu proje dil öğrenmeye yönelik iletişimsel yaklaşım çerçevesinde tasarlanmıştır (Levy, 1997).

Doksanlarda Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi

Bilgisayar teknolojisine internetin dâhil olmasıyla birlikte başka bir evreye geçilmiştir. İnternet imkânı bilgisayarların yabancı dil öğretiminde kullanımına da yeni bir boyut katmıştır. Helmut Brammerts tarafından 1993 yılında geliştirilen Uluslar Arası Email Düz Geçiş Ağı (The International Email Tandem Network) bilgisayarlar aracılığı ile internet üzerinden iletişim kurarak dil öğrenimi olarak tanımlanmaktadır. Bu ağ üzerinden dünyanın farklı yerlerindeki üniversitelerden öğrenciler e-mail aracılığı ile karşılıklı olarak yabancı dil öğrenebilmektedir. Öğrenciler, içinde forumların bulunduğu ağ üzerinden birbirleri ile iletişime geçebilmekte, fikir alışverişinde bulunup tavsiyeler verebilmekte ayrıca dil öğretimine ve öğrenimine ilişkin içerikleri sisteme yükleyebilmektedir (Levy, 1997).

İngiltere, Fransa, İspanya ve Hollanda'nın oluşturduğu bir konsorsiyum olan Bilgisayar Destekli Çoklu Ortam İnteraktif Dil Öğrenimi (Computer-Assisted Multimedia Interactive Language Learning CAMILLE) başlangıç seviyesi Flemenkçe ve İspanyoca ileri seviye İngilizce ve Fransızca dersleri vermek için hazırlanmıştır. Bu projede, yabancı dil öğrenenler için hazırlanan bilgisayar ortamında etkinliklerin ve dilbilgisinin bulunduğu bir ders kitabı, kelimelerin telaffuzlarının da bulunduğu bir sözlük, dinleme ve video kayıtları ve öğrenilen dilin kültürü ile ilgili bir kitap bulunmaktadır. Kullanıcılar bu kaynaklardan yararlanarak yabancı dil öğrenimi gerçekleştirmektedir (Levy, 1997).

Sözel Dil Arşivi (The Oral Language Archive OLA) 1994'te Carnegie Mellon Üniversitesinde başlatılmış bir projedir. Bu projede amaç yabancı dil öğrenimi için dijital ses kayıtlarının bir sistem üzerinden kaydedilmesini sağlayarak bir arşiv oluşturmak ve bunu bütün dünyanın erişimine açmaktır. Sistemde bulunan kayıtlar işledikleri konular ve zorluk derecelerine göre sınıflandırılmış olduğundan öğrenci kendisine uygun kayıtları

seçebilmektedir. Bu proje yabancı dil öğreniminde kültür faktörünü göz önünde bulundurmaktadır ve ses kayıtlarının da bunu yansıttığı düşünülmektedir (Levy, 1997).

Levy (1997)'nin Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminin gelişimine ilişkin verdiği bilgiler 1997 yılına kadarki bölümü içermektedir. 2000'lerden sonra internet teknolojisinin yaygınlaşması ve internete erişimin kolay ve ucuz olmasıyla bilgisayarlar yabancı dil öğretiminde çok daha etkin bir şekilde kullanılmaktadır. İlk yabancı dil öğretim setleri kitaplara ek olarak çeşitli içeriklerin yüklü olduğu CD'leri kullanıcılarına sunmuş daha sonra çevrimiçi siteler kurarak bunlar üzerinden dil öğretimini devam ettirmişlerdir. Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve dünyanın globalleşmesiyle yabancı dil öğrenimine ihtiyaç günden güne artmış ve internet teknolojisindeki hızlı gelişmelerle bu alan ticari bir özellik kazanmıştır. Günümüzde internet üzerinden bireylerin belli ücretler karşılığında bağlanıp İngilizceden Rusçaya, Çince'den İspanyolcaya birçok dili öğrenebileceği sayısız web sitesi bulunmaktadır.

Bilgisayar destekli dil öğreniminin gelişimi.

Levy (1997), Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminin tarihini üçe ayırmış ve bu dönemlerde yapılan projeler üzerinden bir değerlendirme yapmıştır. Warschauer ve Healey (1998) ise Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminin gelişim süreçlerini üç evreye ayırmış ancak bu evrelerde kullanılan öğretim metodlarına odaklanmıştır. Bunlar davranışçı, iletişimsel ve bütüncül bilgisayar destekli dil öğrenimi evreleridir.

Davranışçı Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi

Davranışçı Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi altmışlarda şekillenmiş ve altmışlar ve yetmişler boyunca kullanılmıştır. Bu dönemde uygulamaya konan PLATO ve TICCIT davranışçı öğretim metodlarının kullanıldığı projelerdir. Bilgisayarlardan mekanik bir öğretim aracı olarak faydalandığı bu dönemde öğrenciler bilgisayar üzerinden kendilerine sunulan dil kalıplarını tekrarlar yoluyla öğrenmekteydiler. Dilbilgisi kurallarının doğrudan öğretildiği bu evrede öğrenciler sadece kendilerine sunulan bilgilerle sınırlı olarak dil öğrenimini gerçekleştirmekteydiler (Warschauer & Healey, 1998).

İletişimsel Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi

Dil öğretiminde davranışçı yöntemlerin hem teorik hem de pedagojik olarak reddedildiği aynı zamanda bilgisayarların bireysel kullanıma daha uygun şekilde geliştirildiği yetmişlerin sonunda ortaya çıkan İletişimsel Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi seksenler boyunca etkin olmuştur. İletişimsel Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi, dil yapılarının

kendilerinden çok kullanımlarına odaklanmayı, dilbilgisini dolaylı olarak öğretmeyi ve öğrencileri öğrendikleri dili özgün olarak kullanmaya teşvik etmeyi hedeflemiştir. İletişim kurabilmenin amaçlandığı dönemde bilişsel kuramlar esas alınarak dil öğretimi gerçekleşmiştir (Warschauer & Healey, 1998).

Bütüncül Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi

Multimedya teknolojisi ve internet temelli olan Bütüncül Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi, seksenlerin sonlarında ortaya çıkmış ve doksanlardan günümüze devam eden bir dönemdir. Seksenlerin sonlarında ve doksanların başlarında iletişimsel Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimine karşı eleştiriler başladı ve öğretmenler iletişimsel öğretimde bilişsel bakış açısından dilin sosyal bağlamda daha özgün kullanımına odaklanan sosyo-bilişsel bakış açısına yöneldiler. Bu bakış açısı dilin özgün bir sosyal ortamda kullanımına yoğunlaşmaktadır. Bu dönemde kullanılan görev temelli, proje temelli ve içerik temelli yaklaşımların tümü öğrencileri özgün ortamlara koymayı ve dört temel dil becerisini birleştirerek öğretmeyi hedeflemektedir. Bütüncül Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi dil becerilerinin tümünü teknoloji aracılığıyla öğrenme sürecine dâhil etmeyi amaçlamaktadır (Warschauer & Healey, 1998).

Warschauer (2000) yaptığı çalışmasında yukarıda değindiğimiz dönemleri bir tablo üzerinden şu şekilde göstermiştir.

Tablo 3. *Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminin Gelişimi*

Evre	1970ler-1980ler Yapısal BDDÖ	1980ler-1990lar İletişimsel BDDÖ	21. Yüzyıl Bütüncül BDDÖ
Teknoloji	Büyük Bilgisayarlar	Kişisel Bilgisayarlar	Multimedya ve İnternet
Dil Öğretim Paradigması	Dilbilgisi Çeviri & İşitsel Dilsel	İletişimsel Dil Öğretimi	İçerik Temelli Dil Öğretimi
Dile Bakış	Yapısal (Şekilsel yapısal bir sistem)	Bilişsel (Zihinsel olarak yapılandırılmış bir sistem)	Sosyo-bilişsel (Sosyal etkileşimle gelişen bir sistem)
Temel Bilgisayar Kullanımı	Tekrar Uygulamaları	İletişimsel uygulamalar	Özgün Konuşmalar
Temel Amaç	Hatasızlık	Akıcılık	Eylemlilik

(Warschauer, 2000).

Bilgisayar destekli dil öğreniminin avantajları ve dezavantajları.

Eğitim ve öğretimde esas alınan her yöntem, teknik, metot ve yaklaşımın avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Aynı şekilde kullanılan materyal ve araçların da avantaj

ve dezavantajları bulunmaktadır. Bu bölümde Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi bu bağlamda değerlendirilecektir.

Avantajları

Yapılan çalışmalar bilgisayar destekli dil öğreniminin birçok avantajı olduğunu ortaya koymuştur. Lee'ye (2000) göre bilgisayarlar yabancı dil öğretiminde aşağıdaki sebeplerden ötürü kullanılmalıdır:

- Bilgisayarlar öğrenciler için deneyimsel öğrenmeyi mümkün kılar.
- Bilgisayarlar öğrencilerin motivasyonunu artırır.
- Bilgisayarlar öğrencilerin başarısını artırır.
- Bilgisayarlar özgün materyaller sunar.
- Bilgisayarlar öğretmen öğrenci ve öğrenci öğrenci arasında daha fazla etkileşim sağlar.
- Öğrenme bilgisayar yardımıyla bireyselleştirilebilir.
- Bilgisayarlar tek bir bilgi kaynağına bağımlı olmayı ortadan kaldırır.
- Bilgisayarlar genel olarak anlamayı geliştirir.

Wang (2008) bilgisayarların yabancı dil öğretiminde sağladığı faydaları şu şekilde sıralamıştır:

- Bilgisayar programları dil öğrencilerine harika uyarıcılar sağlayabilir.
- Bilgisayarlar öğretmen öğrenci arasındaki etkileşimi geliştirir.
- Bilgisayarlar sınıf içi öğretime sağladıkları çeşitli materyal ve yaklaşımlarla katkı sunar.

Warschauer ve Healey (1998) ise dil öğretimine bilgisayarları dâhil etmenin faydalarını şu şekilde sıralamışlardır:

- Dönütlerin olduğu çok çeşitli uygulamalar yapılabilir.
- Kalabalık sınıflarda bireyselleşme sağlanır.
- İşbirliğine veya rekabete dayalı grup çalışmaları yapılabilir.
- Eğlence faktörü öğrenme sürecine katılabilir.
- Kaynak çeşitliliği sağlar.
- Keşfedici öğrenme sağlanabilir.
- Bilgisayar kullanımıyla dil becerileri gerçek hayata uygun şekilde geliştirilebilir.

Kenning ve Kenning (1984) bilgisayarların öğrenme ortamında etkileşimi sağlayabilme özelliğinin sayılabilecek faydalarının ilki olduğunu belirterek diğerlerini şu şekilde listelemişlerdir:

- Bilgisayarla öğrenci arasında direkt bir bağ vardır.
- Bilgisayarlar öğrenciyi doğru cevaba yönlendirir ve içerikler öğrencinin performansına uyumludur.
- Anında geribildirim sağladığı için öğrenmeyi teşvik eder ve öğrencinin duyularını geliştirir.
- Öğretmenlerin zamanı ve uzmanlıklarını daha iyi kullanmalarını sağlar.

Dezavantajları

Yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımının avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Kenning ve Kenning (1984)'e göre bilgisayarlar sınıf içinde yapılabilecek her etkinlik için uygun olmayabilir ve kullanılan programın kalitesi sınırlayıcıdır; ayrıca ekrandan okumak kitaptan okumaya nazaran daha yorucudur. Dina ve Ciornei (2013) bilgisayarların öğretmenlerin öğrenme sürecindeki rollerini olumsuz yönde etkilediğini ve öğrencilerin de sentez yapabilme becerilerini azalttığını ileri sürmüştür. Gündüz (2005)'e göre bilgisayarla çalışma öğrencinin izole olmasına sebep olduğu için iletişim becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkiler. Buna ek olarak bilgisayarlar açık uçlu sorulara cevap veremediği için açık uçlu diyalog kurulamaz.

Lee (2000) ise dil öğretiminde bilgisayar kullanma ile ilgili engelleri şu şekilde sıralamıştır:

- Finansal engeller
- Donanım ve yazılımın elde edilebilirliği
- Teknik ve teorik bilgi eksikliği
- Teknolojiyi benimseyebilme

Bilgisayar Destekli Kelime Öğretimi

Yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımı günden güne artış göstermektedir. Bilgisayar teknolojisinde gerçekleşen hızlı ilerleme, bu teknolojinin sunduğu imkânlar ve ona erişimin kolaylaşması bu artışın temel sebepleri olarak sayılabilir. Dilbilgisi kurallarını öğretmek, dinleme ve konuşma gibi becerileri geliştirmek için kullanılan bilgisayarlar kelime öğretimi için de sıkça başvurulmuş kaynaklardan biridir. Ma ve Kelly (2006)'ye göre kelime öğretimi bilgisayar destekli dil öğretiminin üzerinde her zaman en çok durduğu alanlardan biridir. Tokaç (2005), bilgisayarların ve internet teknolojisinin günümüzde yabancı dil öğretiminde kelime bilgisi öğretimi de kapsayan önemli araçlar olduğunu belirtmiştir.

Kelime öğretimi için boşluk doldurma, metinde boş bırakılan kelimeleri tahmin etme, kelime oyunları gibi etkinliklerle başlayan bilgisayar destekli kelime öğretimi, bilgisayar teknolojisinin gelişmesi ve farklı uygulamalar yapılmasını sağlayacak özellikler barındırmasıyla yeni bir boyut kazanmıştır. Çoklu ortam dipnotları bu bağlamda değerlendirebileceğimiz uygulamalardan biridir.

Kitap sayfalarında “*” işareti veya sayılarla bazen de “haşiye” veya “not” şeklinde bir ifadeyle gösterilen dipnot, Türkçe sözlükte “Metin içinde geçen herhangi bir bilgi ile ilgili olarak sayfa altına, çalışmanın sonuna konulan açıklama veya kaynak bilgisi, haşiye.” şeklinde tanımlanmaktadır (Büyük Türkçe Sözlük, 2011). İngilizce karşılığı annotation veya gloss olan dipnot “Bir kelime ile ilgili ek açıklama veren not.” olarak tanımlanmıştır (Wehmeier, 2000). Okuyucunun okuduğu metnin herhangi bir yerinde ek bilgiye ihtiyaç duyabileceği düşüncesiyle veya daha fazla bilgiye ulaşması için başvurabileceği kaynaklara yönlendirme amacıyla sayfa veya kitap sonuna eklenen dipnotlar, yabancı dil kelime öğretiminde de kullanılmaktadır. Yabancı dil öğretim kitaplarında kelimelerin anlamlarının verildiği sayfa sonu dipnotlar veya kitap sonu sözlükçeler buna örnek olarak gösterilebilir.

Yabancı dil öğretiminde bilgisayar ortamında kullanılan ve kelime öğretimini hedefleyen dipnotlar klasik anlamdaki dipnotlardan farklılıklar gösterir. Çoklu ortam dipnotları şeklinde isimlendirilen bu dipnotlar yazılı, sözlü, görsel ve eylemsel olabilmektedir. Kelimenin ne anlama geldiğini öğretmeyi amaçlayan çoklu ortam dipnotları, öğrenciye farklı veriler sunarak kelime bilgisinin gelişmesini sağlamaya çalışmaktadır. Kelime öğreniminin kalıcı olması için kullanılan çoklu ortam dipnotları tek tek kullanılabileceği gibi bir arada da kullanılabilir. Örneğin bir sözcüğün anlamının öğretilmesi için sadece bir resim veya sözlük anlamı kullanılabileceği gibi bunlar beraber de kullanılabilir hatta bunlara video ve ses kayıtları da eklenebilir. Elektronik metinlerde çoklu ortam dipnotlarının eklendiği kelimelerin üzerine tıklandığında açılan bir pencerede resimler, videolar, bilgi notları hatta kelimenin telaffuzunun bulunduğu ses dosyaları bulunabilmektedir. Öğrenciler, bu tür metinleri şahsi bilgisayarlarında kendileri kullanabilecekleri gibi öğretmenler de sınıf ortamında kelime öğretimi ve okuma becerisini geliştirmek için bunlara başvurabilir.

Roby (1999), dipnotları dillerine, amaçlarına, bulundukları yere, biçimlerine, fonksiyonlarına ve yazarlarına göre sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma aşağıdaki gibidir:

- I- Yazarına Göre Dipnotlar
 - A- Öğrenciler tarafından yazılan dipnotlar
 - B- Uzmanlar tarafından yazılan dipnotlar
 - a) Öğretmenler tarafından yazılanlar

- b) Materyalleri geliştirenler tarafından yazılanlar
- II- Sunuluşlarına Göre Dipnotlar
 - A- Hazırlayan
 - B- Yönlendiren
- III- Fonksiyonlarına Göre Dipnotlar
 - A- Yöntemsel
 - a) Biliş st
 - b) Vurgulayan
 - c) Açıklayan
 - B- Bildirimsel
 - a) Ansiklopedik
 - b) Dil bilimsel
 - 1- Sözcüksel
 - Anamlama
 - Fayda
 - 2- Tmcesel
- IV- Bulundukları Yere Göre Dipnotlar
 - A- Metin içi
 - B- Metin dışı
- V- Dillerine Göre Dipnotlar
 - A- Anadili ile ifade edilenler
 - B- İkinci dilde ifade edilenler
 - C- nc dilde ifade edilenler
- VI- Biçimlerine Göre Dipnotlar
 - A- Sözel
 - B- Görsel
 - a) Resim
 - b) Simge
 - c) Video
 - Sesli
 - Sessiz
 - C- Sadece İşitsel

Yabancı dil ğretiminde uzun yıllar ihmal edilmiş bir alan olan kelime ğretimi, bu tür teknolojik imknların var olmasıyla üzerinde çalışılması daha mümkün hle gelmiştir.

Metinlerde dipnot kullanımının sağladığı birçok fayda olduğunu belirten çalışmalar yapılmıştır.

Nation (2001), dipnot kullanımının metni okurken sözlüğe bakma ihtiyacını ortadan kaldırdığı için zaman kaybını önlediğini ve kelimelerin anlamlarını yanlış tahmin etme olasılığını yok ettiğini belirtmiştir. Nagata (1999), dipnotların sözlük kullanımından kolay olduğunu ve öğrencinin dikkatini hedef kelimelere yoğunlaştırmasını sağlayarak kelime ve anlam arasında ilişki kurmasına imkân sağladığını belirtmiştir. Landers (2008) ise dipnotların, genel dil öğretim amaçlarına uygun, kelime öğretimi için faydalı ve özellikle sık kullanılmayan ve sözlüklerde anlamı bulunamayabilecek kelimelerin öğretiminde gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Yabancı dil kelime öğretimi için çoklu ortam dipnotu kullanımını temel alan çalışmaların başında Chun ve Plass tarafından 1996 yılında yapılan ve kelime ediniminde çoklu ortam dipnotlarının etkilerini belirlemeyi amaçlayan araştırma gelmektedir. Çalışmanın sonucu çoklu ortam dipnotu kullanımının beklenenin çok üstünde kelime edinimi sağladığı yönündedir (Chun & Plass, 1996). Al-Seghayer (2001), yaptığı çalışmada dipnot olarak açıklama ve video kullanımını açıklama ve resim kullanımıyla karşılaştırmış ve sonuç olarak açıklama artı video kullanımının daha fazla kelime edinimi sağladığını tespit etmiştir. Ynaguas (2009), araştırmasında çoklu ortam dipnotlarının kullanıldığı deney grubunun bunların kullanılmadığı kontrol grubuna nazaran daha fazla kelime öğrendiğini ortaya koymuştur. Benzer bir çalışmada Zarei ve Mahmoodzadeh'de benzer sonuçlar elde etmiştir (Zarei & Mahmoodzadeh, 2014). Yeh ve Wang (2003), üç çeşit dipnotun (sadece yazılı, yazılı artı resim ve yazılı artı resim artı ses) kelime öğretimine etkisini karşılaştırmalı olarak inceledikleri çalışmalarında, yazılı artı resim dipnotların diğerlerinden daha fazla kelime öğrenimi sağladığını tespit etmişlerdir.

Gürkan (2018), araştırmasında herhangi bir dipnot kullanılmayan, yazılı dipnot kullanılan ve çoklu ortam dipnotu kullanılan üç grubu karşılıklı olarak incelemiş ve çoklu ortam dipnotu kullanılan grubun diğer iki gruba nazaran daha iyi kelime öğrendiği ve hatırladığı sonucuna ulaşmıştır. AbuSeileek (2008), çalışmasında çoklu ortam dipnotu kullanılan deney grubunun klasik dipnot kullanılan kontrol grubuna göre kelime öğrenimi bakımından daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Akbulut (2007), araştırmasında sadece kelimelerin anlamlarının verildiği dipnotların kullanıldığı grup ile kelime anlamlarına ek olarak resimlerin ve videoların dipnot olarak kullanıldığı üç grubu karşılaştırmış ve resim ve videoların eklendiği dipnotları kullanan grupların ilk gruba göre kelime öğreniminde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kost, Foss ve Lenzini (2008), hedef kelimelerin

anlamlarının, resimlerinin ve anlam ve resimlerin beraber kullanıldığı üç grubu karşılaştırmalı olarak inceledikleri çalışmalarında, dipnot olarak kelimelerin anlamlarının ve resimlerinin birlikte verildiği grubun kelime öğreniminde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıda değinilen çalışmaların hepsi metin üzerinden sözcüklerle ilgili dipnotlar verilerek kelime öğreniminin ne ölçüde geliştiğini bulmayı amaçlamaktadır. Bunlardan farklı olarak Jones ve Plass (2002)'ın araştırmasında dinleme metinleri üzerinden dipnotların kelime edinimine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada metinleri dinleyen grupların birine herhangi bir dipnot sunulmamış, diğerine sadece yazılı dipnotlar ve ötekine hem yazılı hem de resimsel dipnotlar sunulmuştur. Sonuç olarak öğrencilerden hem yazılı hem de resimsel dipnotların verildiği grup diğer iki gruba nazaran daha iyi bir kelime öğrenimi gerçekleştirmiştir.

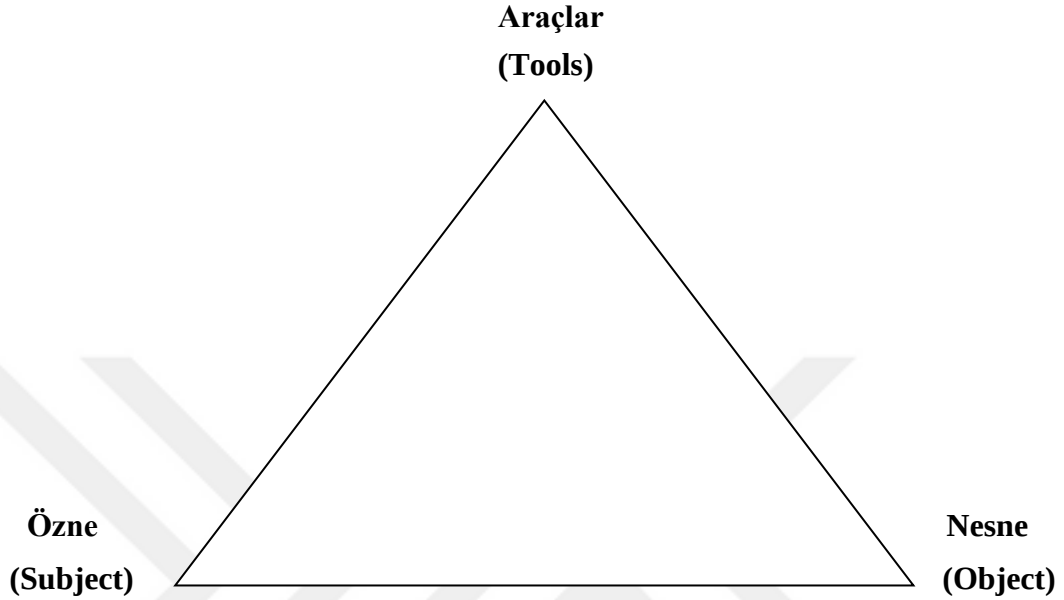
Etkinlik Kuramı

Sovyet kültürel-tarihsel-psikolojinin kurucuları olan Vygotsky, Leont'ev ve Luria tarafından geliştirilen Etkinlik Kuramı, Kant ve Hegel'in hem gelişimsel ve tarihsel fikirlere hem de insanların aktif ve geliştirici rollerine vurgu yapan klasik Alman felsefesine ve bu felsefeden hareketle ortaya çıkan ve daha çağdaş olan Marks ve Engels'in diyalektik materyalizm görüşlerine dayanmaktadır (Kutti, 1996). Batı dünyasında altmışların sonlarına kadar bilinmeyen bu kuram, seksenlerde ve doksanlarda Yrjö Engeström'ün çabalarıyla daha popüler olmuştur (Sannino, Daniels & Gutierrez, 2009).

Etkinlik Kuramı, Kutti tarafından insanların eylemlerinin ve gelişim süreçlerinin farklı biçimlerini, hem kişisel hem de sosyal düzeydeki bağlantılarını çalışmayı sağlayan felsefi ve disiplinler arası bir çerçeve şeklinde tanımlanmıştır (Kutti, 1996). Benzer bir tanımla Etkinlik Kuramının, natüralist bir vurguyla etkinliği tanımlamak için bir çerçeve sunan ve kişisel ve sosyal düzeyde birbiriyle ilişkili uygulamalar için bir dizi bakış açısı sağlayan psikolojik ve çok disiplinli bir kuram olduğu ifade edilmiştir (Engeström, 1987; Nardi, 1996; Roth & Lee, 2004). Etkinlik belirli bir hedefe veya amaca yönelik tutarlı, istikrarlı ve nispeten uzun bir çabadır (Rochelle, 1998). Etkinlik kuramı insan uygulamalarını incelemek için temel birim olarak etkinliği esas alır (Theodorayi & Plakitsi, 2013).

Engeström Etkinlik Kuramının tarihsel gelişiminin üç kuşaktan oluştuğunu belirtir (Engeström, 2001). Birinci kuşak Etkinlik Kuramında üç unsur vardır ve bunlar Vygotsky'nin "arabuluculuk" kavramı etrafında hareket eder. Bu kuram, insan etkinliğini birey veya bireylerden oluşan özne tarafından amaç olarak ifade edilen nesneye yönelik ve nesne tarafından yönlendirilen eylem olarak betimler. Üçüncü unsur olan ve kalem, çekiç gibi

maddesel veya işaret, sembol gibi psikolojik olabilen araçlar özne ve nesne arasında arabulucu görevi üstlenir (Barab, Schatz & Scheckler, 2004; Engeström, 2001). Nardi (1996), birinci kuşak etkinlik kuramının üç unsurundan biri olan nesne kelimesinin İngilizce karşılığı olan “object” sözcüğünün “goal” yani amaç anlamında kullanıldığını ve üst düzey güdüyü ifade ettiğini belirtmiştir. Şekil 3’te birinci kuşak Etkinlik Kuramı görülmektedir:



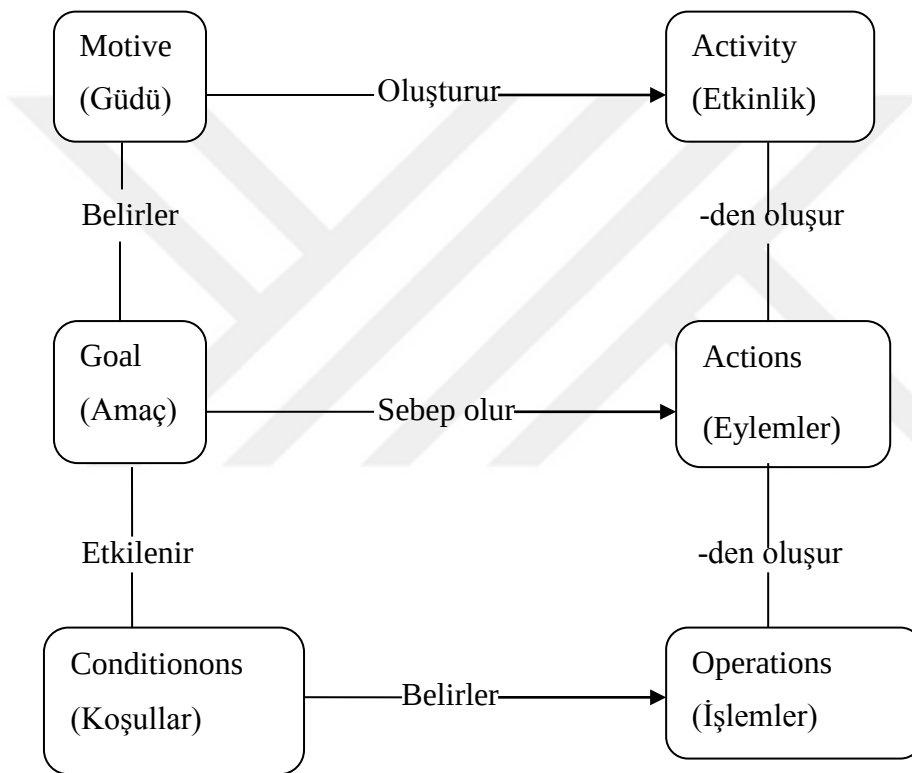
Şekil 3. Birinci Kuşak Etkinlik Kuramı.

Engeström (2001) birinci kuşak Etkinlik Kuramının analiz birimi olarak kişi merkezli olmasının sınırlayıcı olduğunu ve bu durumun Leont’ev tarafından geliştirilen ikinci kuşak Etkinlik Kuramında aşıldığını belirtmiştir. Leont’ev, bir etkinlik hiyerarşisi önererek bireysel bir eylemle kolektif bir faaliyet arasında ayırım yapmak için Vygotsky’nin Etkinlik Kuramını genişletir. Kolektif etkinlikte tüm topluluk hedefle ilişkilidir. Kişisel bir eylem ise bir amaca yöneliktir. Etkinlik ve eylemin altında koşullara bağlı olan işlem aşaması vardır. Böylece bir etkinlik sistemi üç aşamada analiz edilebilir. Bunlar topluluk tarafından yürütülen ve amaca (hedefe) yönelen etkinlik aşaması, kişisel amaca dönük eylem aşaması ve koşullara bağlı olan işlem aşaması şeklindedir. Bu hiyerarşi bir etkinlik sisteminde öğrenme sürecini açıklamak için önemlidir (Ang, Zaphiriz & Wilson, 2011).

Engeström (2001), Leont’ev’in Vygotsky’nin orijinal modelini bir model üzerinden hiçbir zaman göstermediğini öne sürmüştür, ancak çeşitli çalışmalarda Leont’ev’in düşünceleri tablo olarak gösterilmiştir (Ang, vd., 2011; Barab, vd., 2004; Crawford & Hasan, 2006; Rusell, 1997; Usluel & Demiraslan, 2005). Etkinliğin hiyerarşik yapısı aşağıdaki Tablo 4 ve Şekil 3 görülmektedir.

Tablo 4. Etkinliğin Hiyerarşik Yapısı

Seviye (Level)	NeyeYönelimli? (Oriented Towards)	Kim Tarafından Yönlendiriliyor (Carried Out By)
Etkinlik (Activity)	Nesne / GÜdü (Objec / Motive)	Topluluk (Community)
Eylem (Action)	Amaç (Goal)	Birey ya da Grup (Individual or Group)
İşlem (Operation)	Koşullar (Conditions)	Rutinleşmiş İnsan ya da Makine (Routinized Human or Machine)



Şekil 4. Etkinliğin Hiyerarşik Yapısı.

Üçüncü kuşak Etkinlik Kuramı, Engeström (1987) tarafından Vygotsky ve Leont’ev’in düşüncelerinin geliştirilmesiyle oluşturulmuştur. İnsanların bilişsel işlevlerini anlatmada yararlı olmasına rağmen Vygotsky modeli insan etkinliklerinin kolektif doğasını ve etkinlik sistemlerini açıklamada yetersizdir (Cole & Engeström, 1993). Bu düşünceyle Engeström kişinin içinde bulunduğu topluluğu, bu topluluğa ait iş bölümünü, uyulan kuralları ve etkinlik sonunda elde edilen çıktıyı da etkinlik sistemine dâhil etmiştir.

Üç kuşak şeklinde gelişen Etkinlik Kuramında yer alan ögeler ve işlevleri şu şekilde açıklanabilir:

Özne (Subject): Etkinlikte yer alan kişi veya gruplardır.

Nesne (Object): Öznenin etkinlikte yer almasına sebep olan gerçek bir nesne veya problem alanıdır. Gereksinim ifade eder ve bir etkinliği diğerlerinden ayıran güdüdür.

Araçlar (Tools): Etkinliğin amacına ulaşmasında arabuluculuk yapan somut ve soyut araçlardır.

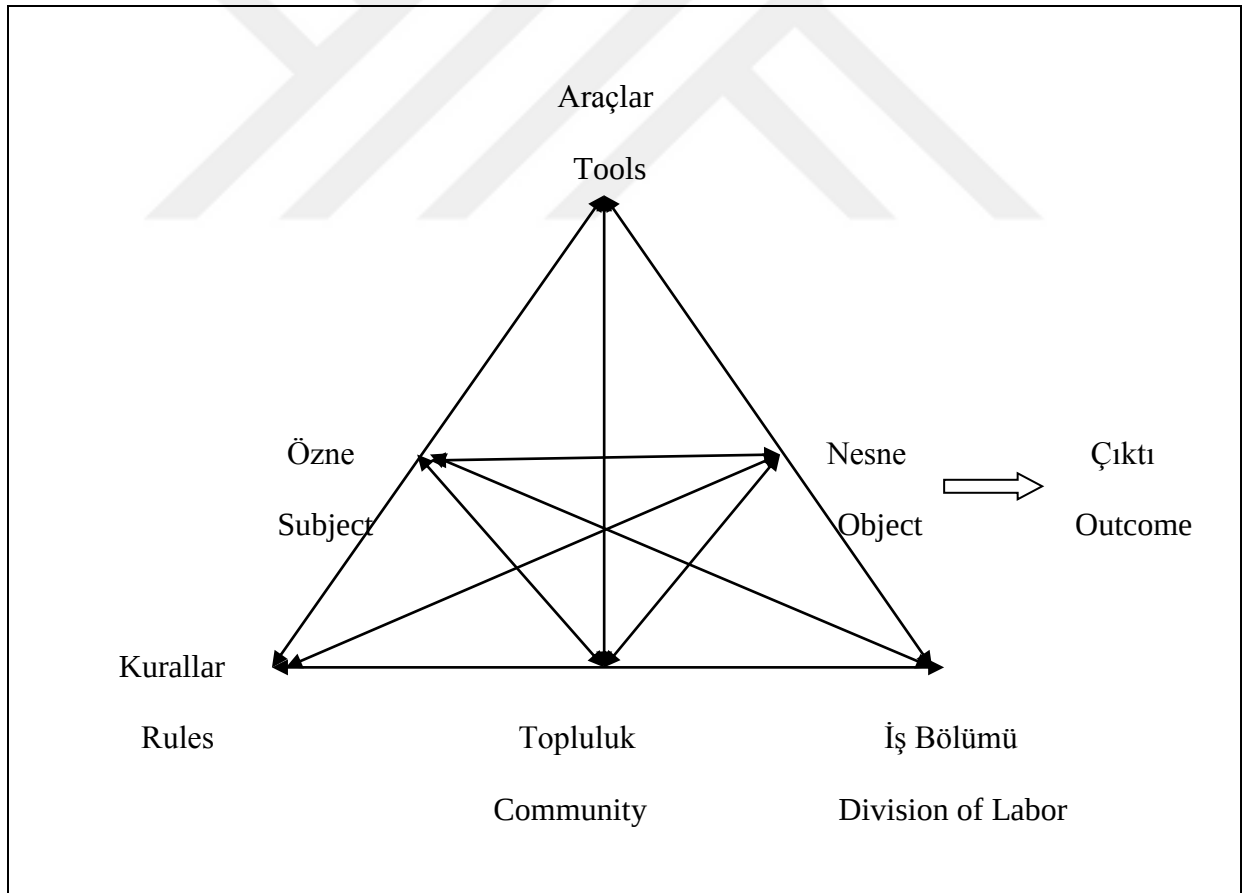
Kurallar (Rules): Etkinliği farklı derecelerde sınırlayabilen, topluluk üyeleriyle yapılacak uygulamalara rehberlik eden formal veya informal kaidelerdir.

Topluluk (Community): Etkinliğe katılan öznenin üyesi olduğu sosyal gruptur.

İş Bölümü (Division of Labor): Toplulukta yer alan her bireyin rolüdür ve bireyi topluluğa bağlar.

Çıktı (Outcome): Etkinlik sisteminden çıkan fiziksel veya zihinsel ürünlerdir (Lynch, 2003).

Şekil 5'te Engeström (1987)'ün etkinlik yapısı yer almaktadır:



Şekil 5. Engeström'ün Etkinlik Yapısı.

Etkinlik kuramının özellikleri.

Etkinliğin Hiyerarşik yapısı (Hiararchical Structure of Activity)

Etkinlik Kuramında analiz unsuru, etkinliği motive eden ve ona yön veren amaca yönelik bir etkinliktir. Etkinlikler hedefe ulaşmak için yapılması gereken hedefe yönelik eylemlerden oluşur. Eylemler bilinçlidir ve aynı hedefe ulaşmak için farklı eylemler gerçekleştirilebilir. Eylemler otomatik işlemler aracılığıyla gerçekleşir. İşlemlerin kendi amaçları yoktur, mevcut durumlara yönelik eylemler için düzenleme sağlarlar. Etkinlik Kuramı etkinlik bileşenlerinin sabit olmadığını, koşullar değiştikçe dinamik olarak değişebileceklerini ileri sürer (Engeström, 1999; Kaptelinin & Nardi, 1997; Nardi, 1996).

Nesne (Hedef) Yönelimlilik (Object Orientedness)

Etkinlik Kuramı, öğrenmenin ve uygulamanın bir bütün olduğunu ve bunların bir amaç tarafından başlatıldığını öne sürer. Amaçlar etkinliğin hedefine yöneliktir. Etkinliğin hedefi etkinlik sisteminin özneleri tarafından dönüştürülebilen her şey olabilir. Hedefler somut nesneler olabileceği gibi soyut veya kavramsal hedeflerde olabilir. Örneğin bir öğrenim tasarımcısının hedefi bir bilgisayar programı geliştirmek olabilir ve geliştirdiği bu programı kullanması hedefinin dönüştürülebilir olduğunu gösterir. Bu dönüşme süreci etkinliği motive ettiği için etkinliğin hedefi kendisine yönelik planlı eylemlere odaklıdır (Jonassen & Murphy, 1999).

İçselleştirme ve Dışsallaştırma (Internalisation / Externalisation)

Etkinlik Kuramı, bilişsel yaklaşımların tersine zihinsel süreçlerle duyuşsal süreçler arasında bilişsel olarak bir ayrım yapmaz. Bilinç ve etkinliğin birleştirilmesi, insan bilişinin temel özelliği olarak kabul edilir. Biliş, insanın uğraştığı dış eylemlerden ayrılmaz. İçselleştirme ve dışsallaştırma arabuluculuğun gelişimi ile ilgilidir. Örneğin; toplama işlemini öğrenen bir çocuk önce parmaklarını, çakıl taşlarını veya abaküs gibi dış gösterimleri kullanır. Fakat zamanla bu araçlar içselleştirilir ve çocuk bunlara başvurmadan toplama yapar. Dışsallaştırma ise aynı örnek üzerinden gidildiğinde, çocuğun zihinsel aritmetikte toplayamayacağı iki sayıyı toplamak için abaküs veya kâğıt, kelem gibi bir dış gösterim kullanmasıdır. Etkinlik Kuramı için önemli olan etkinliğin dışsal boyutunu incelerken içsel yönünü de keşfetmektir. Ayrıca birçok kişinin işbirliği yaparak yer aldığı bir etkinlikte eylemlerin dışsal olarak sunulması koordinasyonun sağlanması için önemlidir (Bertelsen & Bodker, 2003; Kaptellinin & Nardi, 1997).

Arabuluculuk (Mediation)

Arabuluculuk, Etkinlik Kuramının temel kavramıdır ve bu kuram insan etkinliklerine araçların aracılık ettiğini vurgulamaktadır (Kaptellinin & Nardi, 1997). Etkinlik Kuramının sosyal faktörlere ve insanların çevreleriyle olan etkileşimine odaklanması, arabuluculuk ilkesinin neden merkezi bir rol oynadığını açıklamaktadır (Kaptelinin, Nardi & Macaulay, 1999). Bir etkinlik her zaman enstrümanlar, işaretler, prosedürler, makineler, yöntemler ve yasalar gibi çeşitli araçlar içerir: bunların en önemli özelliği arabuluculuk rolüne sahip olmalarıdır (Kutti, 1996). Bilişsel psikoloji, geleneksel olarak zihinsel süreçlere odaklanıp araçları ve bunların arabuluculuğunu görmezden gelir; hâlbuki günlük hayatta var olan ve toplumsal uygulamalarda yer alan araçların rolü anlaşılmadan etkinlik anlaşılamaz (Jonassen & Murphy, 1999). Sonuç olarak insan etkinlikleri sosyal çevrede bulunan teknik ve psikolojik araçlar tarafından tetiklenen bir arabuluculuk süreci olarak açıklanabilir (Linch, 2003).

Gelişim (Development)

Gelişim, Etkinlik Kuramında sadece çalışmanın amacı değil aynı zamanda genel bir araştırma metodolojisidir. Etkinlik Kuramında araştırma yöntemi geleneksel laboratuvar deneyleri gibi değil çalışmanın katılımcılarındaki gelişimsel değişikliklerin izlendiği biçimlendirici deneysel bir yöntemdir (Kaptelinin & Nardi, 1997). Etkinlik Kuramında bireyle gerçeklik arasındaki etkileşim gelişim bağlamında analiz edilir (Kaptelinin, Nardi & Macaulay, 1999).

Kuramın bu temel özellikleri entegre bir sistem olarak düşünülmelidir, çünkü etkinliğin çeşitli yönleriyle ilişkilidirler. Bu özelliklerden herhangi birinin sistematik bir şekilde uygulanması diğerlerinin de sisteme dâhil edilmesini gerektirir (Kaptelinin & Nardi, 1997).

Etkinlik Kuramının Temel Aldığı Prensipler

Engeström, Etkinlik Kuramında dikkate alınması gereken beş prensip olduğunu belirtmiştir (Engeström, 2001).

Analiz Unsuru Olarak Etkinlik Sistemi

Bu prensip kolektif, araç arabuluculu ve hedef odaklı bir etkinlik sisteminin analizinin temel unsuru olmasına dayanır. Hedef odaklı kişisel veya grup eylemleri nispeten bağımsızdır ve alt analiz birimleridir ancak analiz sistemi bir bütün olarak yorumlandığında anlam kazanırlar. Etkinlik sistemleri, eylemler ve işlemler üreterek kendilerini gerçekleştirir ve çoğalır (Engeström, 2001).

Çokseslilik

Etkinlik sistemi her zaman farklı fikirlere, ilgilere ve geleneklere sahip topluluktan oluşur. Etkinlik sisteminde özellikler iş bölümü ve topluluk öğeleri farklı geçmişe ve bakış açılarına sahip katılımcılar vardır. Çokseslilik etkinlik sistemi ağında etkileşim yoluyla artar. Bu durum sorunlar yaratabileceği gibi yenilikler de getirebilir (Engeström, 2001).

Tarihsellik

Etkinlik sistemleri uzun zaman dilimleri içinde şekillenir ve dönüşürler. Bunların sorunları ve potansiyelleri ancak kendi tarihleri içinde anlaşılabilir. Tarihselliğin kendisi etkinliğin ve hedefin tarihsel gelişimi ve etkinliğe şekil veren araçlar ve teorik fikirlerin gelişimi olarak incelenmelidir. Örneğin tıbbi alanda uygulanan etkinlikte bulunan süreçler ve kullanılan araçlar, uygulandığı yerin ve genel tıbbi anlayışın gelişimiyle karşılaştırılmalıdır (Engeström, 2001).

İkilemler

Etkinlik sisteminde ikilemler, değişimin ve gelişmenin kaynakları olarak görülür ve klasik anlamda problemler gibi değildir. Genellikle var olan bir etkinlik sistemine sonradan eklenen unsurlar nedeniyle ortaya çıkan ikilemler, bir takım sorunları ortaya çıkarabilecekleri gibi etkinlik sisteminin gelişimini olumlu yönde de etkileyebilir. İkilemlerin üstesinden gelinmesi bir bütün olarak etkinlik sisteminin gelişmesine neden olur (Engeström, 2001).

Etkinlik Sisteminde Genişleyen Dönüşümlerin Bulunması

Bu ilke etkinlik sistemlerinde genişleyen dönüşümlerin gerçekleşme ihtimaliyle ilgilidir. Etkinlik sistemleri, nispeten uzun soluklu niteliksel dönüşümlerle ilerler. Etkinlik sistemindeki ikilemler aşılamadığında bazı katılımcılar bu sistemin normlarını sorgulamaya başlarlar ve bazen bu durum değişimlere sebep olur. Etkinliğin amacı ve motivasyonu öncekinden farklı bir yere evrilince geniş bir dönüşüm gerçekleşir (Engeström,2001; Engeström, 2005).

Bu çalışmada Etkinlik Kuramı bağlamında geliştirilmiş iki etkinlik sistemi vardır. Bu sistemler ve öğeleri şu şekildedir:

Etkinlik Sistemi 1-

Özne: Öğrenciler (Atatürk Üniversitesi TÖMER ve Harran Üniversitesi TÖMER öğrencilerinden çalışmaya katılan deney grubu öğrencileri)

Nesne (Hedef): Hedef kelimeleri öğrenme

Araçlar: Kelime öğretimi için geliştirilmiş bilgisayar programı

Kurallar: Sınıf içi kurallar, kurumların kuralları ve değerlendirme kıstasları

Topluluk: Öğrenciler, öğretmenler ve kurum yöneticileri

İş Bölümü: Öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içindeki rolleri ve sorumlulukları, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve yöneticilerin desteği

Çıktı: Öğrenilen kelimelerin ve uygulamanın öğrencilerin dört temel dil becerisine ve telaffuzuna katkı sağlaması

Etkinlik Sistemi 2-

Özne: Öğretmenler (Atatürk Üniversitesi TÖMER ve Harran Üniversitesi TÖMER öğretmenlerinden deney gruplarına ders veren öğretmenler)

Nesne (Hedef): Hedef kelimeleri öğretme

Araçlar: Kelime öğretimi için geliştirilmiş bilgisayar programı

Kurallar: Sınıf içi kurallar, kurumların kuralları ve değerlendirme kıstasları

Topluluk: Öğrenciler, öğretmenler ve kurum yöneticileri

İş Bölümü: Öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içindeki rolleri ve sorumlulukları, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve yöneticilerin desteği

Çıktı: Öğretilen kelimelerin ve uygulamanın öğrencilerin dört temel dil becerisine ve telaffuzuna katkı sağlaması

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kelime Öğretimi Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde yabancılar Türkçe öğretiminde kelime öğretimi alanında yapılmış çalışmalar ve bunların nitelikleri hakkında bilgi verilecektir. Çalışmaların tespiti için YÖK Tez Merkezindeki tezler, Google Akademik ve Eric veri tabanlarındaki araştırmalar taranmış ve on beşi yüksek lisans tezi, ikisi doktora tezi ve on beşi çeşitli akademik dergilerde yayımlanmış makale olmak üzere otuz iki araştırma tespit edilmiştir. Elde edilen çalışmalar incelendikten sonra kitap incelemeleri, uygulama yapılan ve kelime öğretimi ile ilgili farklı konularda yapılan diğer çalışmalar şeklinde üç ana başlık altında değerlendirilebilecekleri anlaşılmıştır. Ayrıca bu bölümde Etkinlik Kuramına ilişkin Türkiye’de yapılmış çalışmalara da yer verilmiştir.

Kitap incelemeleri.

Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime öğretimi ile ilgili çalışmalardan sekizi bu alanda ders kitabı olarak kullanılan eserlerin incelenmesi şeklindedir. Sekizi de yüksek lisans tezi olan çalışmaların bazıları aynı konuya eğilirken bazıları farklı konularla ilgilidir.

Bu çalışmalardan üçünde ders kitaplarında bulunan kelime öğretimi etkinlikleri incelenmiştir. Uğur (2019)'un *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitaplarının Sözcük Öğretimi Açısından İncelenmesi* isimli yüksek lisans tezinde bu seride yer alan A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyelerindeki kitaplar kelime öğretiminde kullanılan etkinlikler; hedef sözcük sayısı, başvuru yöntemler ve bu yöntemlerin kullanım sayıları bakımından değerlendirilmiştir. Uğur, etkinliklerde kullanılan kelime öğretim yöntemlerini alan yazını tarayarak tespit etmiş ve bu yöntemler ışığında etkinlikleri incelemiştir. Araştırmaya göre A1 seviyesinde öğretilmesi hedeflenen kelime sayısı ve bu kelimeler öğretilirken kullanılan yöntemlerin sayısı diğer kitaplarda bulunanlardan fazladır. Bu sayıların en az olduğu kitap ise C1 seviyesindeki kitaptır. Çalışmanın sonuçlarına göre bu seride kelime öğretiminde en fazla başvuru kelime öğretim yöntemleri sözlü anlatım, boşluk doldurma ve eşleştirmedir. Araştırmacı bu kitaplarda oyun, müzik, bulmaca gibi eğlenceli kelime öğretim yöntemlerinin az kullanıldığını belirtmiş ve bunların artırılması gerektiğini tavsiye etmiştir.

Başutku (2018)'nin *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1 Düzeyinde Kelime Öğretimi* başlıklı yüksek lisans tezi de yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan etkinlikleri kelime öğretimi bağlamında incelemiştir. Uğur (2019)'un araştırmasından farklı olarak bu çalışmada yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit 2, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi ve Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe B1 seviyesi kitapları kelime öğretimi etkinlikleri açısından ele alınmıştır. Yine söz konusu araştırmadan farklı olarak araştırmacı bu kitaplarda yer alan kelime öğretimi etkinliklerini Schmitt tarafından belirlenen on beş farklı kelime öğretme tekniğini baz alarak incelemiştir. Araştırmacıya göre kelime öğretiminde kullanılan okuma metinleri, metin altı soruları ve etkinliklerin daha nitelikli olması için çalışmalar yapılması, daha önce öğrenilmiş kelimelerin pekiştirilmesi ve Schmitt'in kelime öğretme teknikleri dikkate alınarak okuma metinleri ve metin altı sorularının yapılandırılması faydalı olacaktır.

Başutku (2018) ve Uğur (2019)'un çalışmalarına benzer bir çalışmada Hasekioğlu (2009)'nin yüksek lisans tezidir. Sözcük öğretiminde kullanılan teknikler ve etkinlikler hakkında ayrıntılı bilgi veren Hasekioğlu temel seviye öğrenci, öğretmen ve çalışma kitaplarını bu teknik ve etkinlikler çerçevesinde değerlendirmiştir. Hasekioğlu önceki çalışmalardan farklı olarak bu kitaplardaki üçüncü ünitenin iki alt ünitesini kelime öğretimi

açısından ele alarak çeşitli değişiklikler yapmış ve hece eşleştirme, gruba uymayan sözcüğü bulma ve sözcüklerin eksik harflerini bulma gibi bazı yeni etkinlik örneklerini öneri olarak sunmuştur.

Kitap incelemesi yapan çalışmalardan ikisi belli sevilere uygun tavsiye kelime listesi oluşturmayı amaçlamaktadır. Bunlardan ilki Bozkurt (2015)'un *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Orta Seviye (B1-B2 Düzeyi) Hedef Sözcük Belirleme Çalışması* başlıklı yüksek lisans tezidir. Bozkurt araştırmasında Ankara Üniversitesi Yeni Hitit, Gazi Üniversitesi Gazi TÖMER, İstanbul Üniversitesi İstanbul Dil Merkezi ve Dilset Yayınları Lale kitap setlerinin A1, A2, B1 ve B2 ders kitaplarını incelemiştir. Bu kitaplardaki kelime varlığını tespit eden araştırmacı elde ettiği verileri İlyas Göz'ün *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*'nden, Umut Aşık'ın *Yabancılar İçin Türkçe Söz Varlığının Oluşturulması* çalışmasından ve TS CORPUS'tan aldığı kelimelerle karşılaştırmış ve B1 seviyesi için 870, B2 seviyesi için 839 hedef kelime belirlemiştir.

Bu konuyla ilgili ikinci çalışma Erol (2014) tarafından yapılan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Edinimi* isimli doktora tezidir. Erol, araştırmasında İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1-A2, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe A1-A2, Adım Adım Türkçe 1 ve Yabancı Dilim Türkçe 1 ders kitaplarını incelemiş ve kelime varlıklarını belirlemiştir. Bozkurt (2015)'tan farklı olarak kitaplar dışında öğrencilerin yazılı anlatım dersi sınav kâğıtlarını da kelime varlığının tespitinde kullanmıştır. Elde edilen veriler Gökçe Bilgin'in *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğünde* bulunan kelimelerle karşılaştırılmış ve yaklaşık 1000 kelimelik temel seviyeye (A1-A2) uygun tavsiye kelime listesi oluşturulmuştur.

Kelime öğretiminde kullandıkları stratejiler bakımından İstanbul Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe, Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe ve Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe A1 seviyesi kitaplarının incelendiği Saydam (2018) tarafından hazırlanan *Kelime Öğretimi Stratejileri Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitapları Üzerine Bir Araştırma* başlıklı yüksek lisans tezi de bu başlık altında değerlendirilecek çalışmalardan biridir. Saydam bahse konu kitapları karşılaştırmalı olarak incelemeye ek olarak öğretmenlerin derslerinde kullandıkları kelime öğretimi stratejilerini belirlemek için gözlemler yapmış ayrıca çeşitli şehirlerden doksan okutmana anketler uygulamıştır. Sonuç olarak kitaplarda bazı stratejilerin çok sık kullanıldığı bazılarına ise hiç başvurulmadığı tespit edilmiştir.

Tülü (2014) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde Yeni Hitit 1-2-3, İstanbul serisi A1-A2-B1-B2 ve İzmir serisi A1-A2 kitapları sözcük öğretiminde kullandıkları tanım

türlerine göre incelenmiştir. Buna ek olarak araştırmacı Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde (DEDAM) öğrenim gören C1 seviyesinde 89 öğrenciden verilen belli sayıda kelimeye tanım yazmalarını istemiş ve bunları da bu bağlamda değerlendirmiştir. Tülü (2014)'nün çalışması ve zikredilen diğer çalışmalardan farklı bir şekilde konuya eğilen Erer (2011) ise yaptığı kitap incelemesinde Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe serisini kelime öğretimi açısından İngilizce öğretiminde kullanılan New English File serisiyle karşılaştırmalı olarak ele almıştır. Bu iki seriyi görsel-işitsel kaynaklar, Avrupa Dil Porfolyosuna uygunluk ve sözcük öğretiminin ele alınışı yönlerinden irdeleyen araştırmacı New English File serisinin sözcük öğretimi çalışmaları açısından daha çeşitli ve dilbilgisi ve sözcük öğretiminin dengesinde daha orantılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uygulama yapılan çalışmalar.

Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime öğretimiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde uygulama temelli olma ortak özelliğini taşıyan dokuz araştırma tespit edilmiştir. Bunlar doktora, yüksek lisans ve akademik makale hüviyeti taşımaktadır.

Bu çalışmalardan Apaydın (2007) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezi ve Aytan ve Başal (2016)'ın makalesi ulam temelli sözcük öğretimi üzerinedir. Her iki çalışmada da ulam temelli sözcük öğretiminin uygulandığı deney grubu ve klasik yöntemin uygulandığı kontrol grubu bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlar bağlamında bu iki araştırma incelendiğinde her ikisinde de ulam temelli sözcük öğretiminin kullanıldığı deney gruplarının kelime öğretimi açısından klasik yöntem kullanılan kontrol gruplarından daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu durum ulam temelli sözcük öğretiminin kelime öğretiminde öğretmenler tarafından dikkate alınması gereken bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Gülcü (2015)'nün mobil destekli kelime öğretimini kullandığı doktora tezi uygulama barındıran bir çalışmadır. Çalışmada deney grubuna mobil destekli kontrol grubuna ise öğretmen merkezli geleneksel yöntem kullanılmıştır. Bulgular mobil destekli kelime öğretiminin daha iyi sonuç verdiğini göstermektedir. Dervişoğulları (2008)'na ait dört haftalık bir uygulama içeren yüksek lisans tezinde sözcük öğretimi için deney grubunda oyunlar kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre oyunların kullanıldığı grup diğer gruba nazaran daha başarılı olmuştur. Demirel (2013), kelime öğretiminde farklı sözcük grupları kullanımının nasıl bir sonuç doğuracağını tespit etmeyi amaçladığı çalışmada bir öğrenci grubuna dokuz saatlik bir uygulama yapmıştır. Son test ve ötelenmiş son test sonuçları anlamsal bağlantılı, bir konu etrafında dönen ve anlamca birbirinden bağımsız kelime gruplarından bir konu etrafında dönen kelime grubunun öğrenciler tarafından daha iyi hatırlandığını göstermiştir.

Öğrenme ortamının kelime öğretiminde nasıl bir etkisi olduğunu araştıran Maden ve Dincel (2015) bir grup öğrenciye informal ortamlarda diğer bir grup öğrenciye de sınıf ortamında ihtiyaç analizi doğrultusunda hazırladıkları bazı kelimeleri öğretmeye çalışmışlardır. Ön test ve son test sonuçları informal ortamlarda daha iyi kelime öğrenildiğini ortaya koymaktadır. Topal (2015)'ın daha önce değinilen çalışmalardan farklı olarak yurt dışında (Kabil Üniversitesinde) yaptığı araştırma karikatür kullanımının kelime öğretimindeki etkisini bulmayı amaçlamaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileriyle yürütülen uygulamanın sonuçları kelime öğretiminde karikatürlerin kullanıldığı deney grubunun kullanılmayan kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Uygulamalarında etkinlikler kullandıkları için birlikte değerlendirilebilecek iki yüksek lisans tezinden ilki görev odaklı etkinliklerin kelime öğretimine etkisini ölçerken ikincisi kalıp sözlerin kullanımına yönelik etkinlik örneklerinin başarı üstündeki etkilerini bulmayı amaçlamaktadır. Kontrol ve deney grupları üzerinden yürütülen uygulamalarda her iki araştırmacı da deney gruplarına kendilerinin geliştirdiği etkinlikler uygulamışlardır. İhtiyaryer (2018)'in görev odaklı etkinlikler kullandığı çalışmanın sonuçları bu etkinliklerin kullanıldığı deney grubunun kontrol grubundan daha iyi kelime öğrenimi sağladığını ortaya koymuştur. Ertürk Şenden (2017)'in kalıp söz etkinliklerini uyguladığı deney gruplarından temel ve ileri seviyede olanların kontrol gruplarına nazaran daha başarılı olduğu ancak orta seviye deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Diğer çalışmalar.

Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime öğretimi üzerine yapılan çalışmalar tasnif edilirken ilk iki grup arasında yer almayan çalışmalar bu başlık altında değerlendirilmiştir. Bu bölümde aynı konuyu işleyen veya diğerlerinden tamamen farklı olan on üç araştırma mevcuttur. Bunlardan on biri makale, ikisi de yüksek lisans tezidir.

Bu bölümde yer alan çalışmalar incelendiğinde bunlardan beşinin kelime öğrenme stratejilerine odaklandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmalardan dördünde farklı farklı anketlerin kullanıldığı nicel yöntemlere başvurulurken birinde nitel yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmalar sonuçları bakımından ele alındığında ikisinin sonuçlarının aynı olduğu görülmüştür. Bu iki araştırmada da öğrencilerin en çok kullandığı kelime öğrenimi stratejisi hafıza iken en az kullandığı üst bilişseldir (Kocaman, Yıldız & Kamaz, 2017; Syed, 2014). Biçer ve Polatcan (2015)'ın araştırmasının sonuçlarına göre ise öğrenciler bilişsel ve telafi stratejilerini az kullanırken diğerlerini çok kullanmaktadır. Baskın, Işcan, Karagöz ve Birol (2017)'un çalışmasının sonucuna göre öğrenciler tarafından en çok kullanılan strateji duyuşsal iken en az kullanılan

bilişseldir. Tok ve Yığın (2014)'ın yöntem bakımından farklı olan çalışması sonucu açısından da farklıdır. Bu araştırmaya göre öğrencilerin en çok kullandığı kelime öğrenme stratejisi sosyal en az kullandıkları hafızadır.

Kelime öğretiminde çeşitli materyal ve araçların kullanımını işleme ortak paydasında buluşan beş çalışma bu başlık altında yer almaktadır. Arslan ve Gürdal (2012) çalışmalarında kelime öğretiminde görsel ve işitsel araçları bir yöntem çerçevesinde incelemiş ve bunları öğreticilerin kullanımına sunmuşlardır. Bu anlamda filmlerin de kelime öğretiminde kullanılabileceğini ortaya koymaya çalışan İşcan, filmleri bu bağlamda inceleyerek çeşitli kullanım uygulamalarını açıklamıştır (İşcan, 2017). Konu ile ilgili yaptıkları çalışmalarında oyun yazılımlarının kelime öğretiminde kullanılabileceğini ortaya koymaya çalışan Aslan ve Coşkun (2016), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine mahsus yazılımların geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu bölümde yer alan araştırmalardan Büyükikiz ve Hasırcı (2013), Uçgun (2006), Erol (2015) ve Tanın (2005)'in çalışmalarında yabancılara Türkçe öğretiminde kelime öğretimi konusu teorik olarak ele alınmıştır. Dört çalışmada da konu ile ilgili detaylı bilgi verilerek bu alanda ne tür metot, teknik, yöntem ve materyallerin kullanılabileceği belirtilmiştir. Bu dört çalışmadan Tanın'ın çalışmasında diğerlerinden farklı olarak başlangıç seviyesi için bir sözcük listesi eklenmiştir. Ilgar (2013), bunlardan ve daha önce bahsettiğimiz çalışmalardan farklı olarak kelime öğretimi üzerine yaptığı yüksek lisans tezinde e-öğrenim yoluyla kelime öğretimi konusuna odaklanmıştır. Çalışmasında İngiltere'de e-öğrenme yoluyla İngilizce ve Türkçe dil öğretim sitelerinde yer alan kelime öğretimi çalışmalarını Türkiye'de e-öğrenme yoluyla yapılan Türkçe dil öğretim sitelerinde bulunanlar ile karşılaştırmıştır. Araştırmada İngiltere'de kullanılan e-öğrenme sitelerinin kelime öğretimi açısından daha zengin bir içeriğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Etkinlik Kuramı ile İlgili Çalışmalar

Etkinlik Kuramı, eğitim (Basharina, 2007; Huang & Lin, 2012; Wilson, 2014) insan bilgisayar etkileşimi (Hasan, 1999; Nardi, 1996) doktor hasta ilişkileri (Engeström 1993) gibi birçok alanda yapılan çalışmalarda kullanılmıştır. Bu bölümde Türkiye'de Etkinlik Kuramı kullanılarak yapılmış çalışmalara değinilecektir.

Alan yazın incelendiğinde Türkiye'de Etkinlik Kuramından yararlanılarak yapılan on bir çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan ikisi doktora tezi, üçü yüksek lisans tezi ve altısı bilimsel makaledir. Karakuş (2011) tarafından yapılan doktora çalışmasında, başlangıç seviyesindeki öğretim tasarımcılarının bir öğretim tasarımı uygulamasındaki süreçleri ve

deneyimlerini etkileyen bağlamsal unsurları ortaya koymak amacıyla bir öğretimsel çoklu-ortam tasarımı geliştirme dersi incelenmiştir. Derste öğretimsel çoklu-ortam ürünleri geliştirilirken analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirmeyi kapsayan bir öğretim tasarımı çerçevesi takip edilmiştir. Nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmada, verilerin değerlendirilmesinde Etkinlik Kuramından yararlanılmıştır.

Gencosman (2015), doktora tezinde devlet okullarında görev yapmakta olan fen bilimleri öğretmenlerinin sahip oldukları teknolojik pedagojik alan bilgisinin içinde bulundukları bağlam/ortam ele alınarak bireysel öğretim süreçlerinde ne ölçüde etkin olduğunu Etkinlik Kuramı çerçevesinde belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada gözlem, görüşme ve doküman incelemesi veri toplama araçları olarak kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle incelenmiştir. Sonuçlar Etkinlik Kuramına dayalı olarak oluşturulan etkinlik sisteminin öğeleri ele alınarak ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Terzi (2018), yüksek lisans çalışmasında Etkinlik Kuramının öğretim tasarımı sürecinde rehber bir model olup olmayacağını ADDEI modeliyle karşılaştırarak araştırmıştır. Veri toplama araçları olarak gözlem, görüşme ve doküman incelemenin kullanıldığı çalışmada elde edilen veriler Etkinlik Kuramına ve ADDEI modeline göre değerlendirilmiştir. Sonuç olarak Etkinlik Kuramının problemleri öngörebilmede, rolleri tanımlamada, öğrenen odaklı öğretim ortamlarının tasarlanmasında ve hedef kitleyi sürece dâhil etmede ADDEI modeline göre daha başarılı sonuçlar sağladığı tespit edilmiştir.

Demiraslan (2005), yüksek lisans tezinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine dâhil edilmesini Etkinlik Kuramına göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ve ders gözlemleriyle elde edilen veriler, Etkinlik Kuramının öğeleri üzerinden analiz edilmiştir. Etkinlik Kuramının analitik bir çerçeve olarak kullanılması sürecin katılımcıları, bilişim ve iletişim teknolojileri ve etkinliğin gerçekleştiği bağlam arasındaki etkileşimleri analiz etmede önemli fırsatlar sağlamıştır.

Düzenli (2019), yüksek lisans çalışmasında çevirim içi bir açık ve uzaktan öğrenme dersindeki etkileşim öğelerinin Etkinlik Kuramı çerçevesinde belirlenmesini ve bu etkileşim öğeleri arasındaki dinamiklerin ve uyumsuzlukların ortaya çıkartılmasını amaçlamıştır. Araştırmada Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Sistemi'ndeki bir çevirim içi ders incelenerek etkinlik sistemi oluşturulmuştur. Durum çalışmasının bütüncül tek durum deseninin kullanıldığı çalışmada sonuç olarak etkinlik sistemindeki öğelerin arasındaki etkileşimin yaş, cinsiyet, çevirim içi derste geçirilen süre gibi çeşitli dinamiklerden etkilendiği

ve etkinlik sisteminin özne, hedef ve araç öğeleri arasında uyumsuzluklar olduğu tespit edilmiştir.

Selvi, Doğru, Gencosman ve Saka (2017) tarafından yapılan çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşleri; içinde bulundukları bağlam/ortam ele alınarak Etkinlik Kuramı çerçevesinde tespit edilmek istenmiştir. Katılımcıların görüşlerinin yarı yapılandırılmış gözlem formuyla elde edildiği araştırmada etkinlik sistemi üzerinden öğelerin birbiriyle etkileşimi analiz edilmiştir. Katılımcılarını fen bilimleri öğretmenlerinin oluşturduğu başka bir çalışmada, devlet okullarında görev yapmakta olan bu öğretmenlerin sahip oldukları teknolojik pedagojik alan bilgilerinin içinde bulundukları bağlam ve ortam ele alınarak bireysel öğretim süreçlerinde ne ölçüde etkin olduğunun Etkinlik Kuramı çerçevesinde belirlenmesi amaçlanmıştır (Gencosman, Aydoğdu & Doğru, 2019).

İzmirli (2015)'nin analiz ögesi olarak Etkinlik Kuramını kullandığı çalışmasında meslek lisesi öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitim etkinliklerine dâhil etmeleri okul müdürleri, öğrenciler ve bilgi ve iletişim teknolojisi araçları kapsamında incelenmiştir. Gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve anketler aracılığıyla toplanan veriler etkinlik sistemi bağlamında incelenmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin konu edildiği başka bir çalışmada, bu teknolojilerin öğrenme-öğretme sürecine ne şekilde dâhil edileceğiyle ilgili kapsamlı bilgi verilmiş ve Etkinlik Kuramının temel yapısı ve ilkeleri bağlamında bunların sürece nasıl dâhil edilebileceği ve bu kuramdan nasıl faydalanılacağı ortaya konmaya çalışılmıştır (Usluel & Demiraslan, 2005). Demiraslan ve Usluel (2006) başka bir çalışmalarında Etkinlik Kuramı çerçevesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretme-öğrenme sürecine entegrasyonunu uygulamalı olarak incelemişlerdir.

Baydaş, Sevim ve Kursun (2016) Türkçe ve Bilgisayar Eğitimi ve Öğretim Teknolojileri öğretmeni adaylarının disiplinler arası işbirlikli materyal geliştirme sürecinde kullandıkları dinamikleri, Etkinlik Kuramı bağlamında incelemişlerdir. Sonuç olarak disiplinler arası işbirlikli sürecin geleneksel süreçten daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu tez çalışmasına başlanmadan önce Türkçe öğretiminde hangi konu üzerinde çalışma yapılacağına karar vermek için ilgili alan yazın taranmıştır. Yapılan incelemelerden sonra yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışma yapılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamdaki çalışmaların incelenmesi sonucu kelime öğretimiyle ilgili uygulamalı araştırmaların sınırlı olduğu ve kelime öğretiminde çoklu ortam dipnotu kullanımını içeren herhangi bir çalışma bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kelime öğretiminde çoklu ortam dipnotu kullanımını içeren çalışmalarla ilgili alan yazın incelemesi ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman olan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu kelime öğretiminde çoklu ortam dipnotu kullanımına ilişkin çalışma yapılmasının alana katkı sağlayacağı kanaatine varılmış ve bu konu üzerinde araştırma yapılmasına karar verilmiştir.

Çalışmanın uygulama aşamasında kullanılacak bilgisayar programının ne tür çoklu ortam dipnotları içereceği alan yazın taraması ve uzman görüşlerine başvurularak belirlenmiştir. Uzmanlar farklı iki TÖMER’de çalışan iki öğretim görevlisidir. Bu kişiler üç yıldan daha uzun süredir bu kurumlarda hizmet vermektedirler. Uzman görüşleri ve literatür taraması sonucu bilgisayar programının kelime öğretimi için çoklu ortam dipnotu olarak resim, video, telaffuz için ses kaydı ve açıklama bölümü içermesi uygun bulunmuştur.

Çalışmanın hangi bilimsel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmesi gerektiğine karar vermek için araştırmanın temel problemi ve alt problemlerinden hareketle bilimsel araştırma yöntemleri incelenmiştir. Çalışmanın hem nitel hem de nicel boyutları olduğu için karma araştırma yöntemlerine başvurulması gerektiği görülmüştür.

Tez izleme komitesi üyeleriyle yapılan istişarelerde çalışmanın Etkinlik Kuramı çerçevesinde yapılabileceği önerisi gelmiştir. Etkinlik Kuramı ile ilgili alan yazın incelemesi sonucu bu kuramın temel ilkeleri ve öğelerinin yapılacak çalışmayla örtüştüğü görülmüştür. Uygulama sürecinde yer alacak kişilerin, kullanılacak bilgisayar programının, ulaşılması hedeflenen amacın, elde edilebilecek çıktıların, uyulacak kuralların ve iş bölümünün bu kuramla uyumlu olması çalışmanın Etkinlik Kuramı çerçevesinde yapılabileceği fikrini ortaya çıkarmıştır.

Araştırma Yöntemi

Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin beraber kullanıldığı yöntem, karma araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Creswell & Creswell, 2018). Karma araştırma yönteminde, araştırmacı bir çalışmada veya araştırma programında hem nitel hem de nicel yaklaşımlar ve yöntemler kullanarak verileri toplar, analiz eder, bulguları birleştirir ve çıkarımlar yapar (Tashakkori & Creswell, 2007). Karma araştırma yöntemlerinin iki tür; araştırma sorusu (nitel ve nicel), araştırma sorusu geliştirme şekli (katılımcı veya önceden planlanmış), örnekleme prosedürü (olasılık ve amaçlı), veri toplama prosedürü (odak grup ve anket), veri (sayısal ve metinsel), veri analizi (istatistiksel ve tematik) sonuç (öznel ve nesnel) barındırdığını belirtilmiştir (Tashakkori & Creswell, 2007).

Karma araştırma yöntemleri paralel, açıklayıcı, açımlayıcı, gömülü, dönüştürücü ve çok evreli olmak üzere altı desenden oluşmaktadır. Paralel desende nitel ve nicel veriler aynı anda toplanarak birleştirilir ve araştırma probleminin anlaşılması için sonuçları kullanılır. Açıklayıcı desende önce nicel veriler toplanır ardından nicel sonuçların açıklanması ve detaylandırılması için nitel veriler toplanır. Açımlayıcı desende bir olguyu tanımlamak için önce nitel veriler, ardından nitel verilerde bulunan ilişkileri açıklamak için nicel veriler toplanır. Gömülü desende aynı anda veya sırayla nitel ve nicel veriler toplanır ancak bunlardan biri diğerini destekler mahiyette olur. Dönüştürücü desende paralel, açıklayıcı, açımlayıcı ve gömülü desenlerden biri kullanılır ancak desen bir bakış açısı veya çerçeveye yerleştirilir. Çok evreli desen araştırmacıların veya bir araştırma ekibinin bir problemi veya konuyu bir dizi aşama veya ayrı çalışmalar yoluyla incelemesiyle ortaya çıkar. Araştırmaların veya ayrı çalışmaların her birinde karma araştırma desenlerinden biri kullanılır ve bunların sonuçları beraber değerlendirilir (Creswell, 2012).

Bilimsel araştırmalarda karma araştırma yöntemlerinin kullanılmasının birçok faydası olduğu belirtilmiştir (Almalki, 2016; Fidel, 2008; Greene, Caracelli & Graham, 1989). Olaylar ve olgular tek boyutlu olmadığından onları anlamak için çoklu yöntemler kullanılmalıdır. Karma yöntem yaklaşımına göre her olay ve olgunun hem nitel hem de nicel yönleri vardır. Eğer gerçeği bütüncül ve zengin bir çerçevede anlamak istiyorsak hem nitel hem de nicel boyutunu incelemeliyiz. Karma yöntem araştırmalarında farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini teyit amacıyla kullanılması sonuçların inandırıcılığını güçlü kılar. Bununla birlikte herhangi bir yöntemle elde edilen sonuçların açıklanması diğer yöntemle toplanan verilerle yapılabilir böylece bir yöntemin ortaya koyduğu zayıflık diğer yöntemin katkısıyla giderilebilir. Ayrıca karma yöntemler veri toplama aracı geliştirmeye ve bir olguya

ait süreçleri ve sonuçları birlikte incelemeyi gerektiren araştırmalara katkıda bulunabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Frankel, Wallen ve Hyun (2012), karma yöntem araştırmalarının değişkenler arasında var olan ilişkileri açıklamada yardımcı olabileceğini ve bunları derinlemesine araştırabilmemizi sağlayabileceğini belirtmiştir. Ayrıca değişkenler arasında tespit edilen ilişkilerin doğrulanmasında da faydalı olduklarını ifade etmiştir. Creswell (2012), nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılmasının araştırma probleminin anlaşılmasında sadece birinin kullanılmasından daha iyi olduğunu ve eğer nitel ve nicel yöntemlerin güçlü yönlerinden faydalanılmak isteniyorsa karma yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden dönüştürücü desen kullanılmıştır. Dönüştürücü desende paralel, açıklayıcı, açımlayıcı ve gömülü desenlerden biri, bir bakış açısı veya çerçeve kapsamında kullanılmaktadır. Bu bağlamda açıklayıcı desen Etkinlik Kuramı çerçevesinde kullanılmıştır. Etkinlik Kuramı çalışmanın ana çerçevesini oluşturmakta açıklayıcı desen ise yöntemini oluşturmaktadır. Açıklayıcı desende önce nicel veriler toplanır ardından nicel sonuçların açıklanması ve detaylandırılması için nitel veriler toplanır.

Çalışmanın nicel bölümünde deneysel yöntemin ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz deseni kullanılmıştır. Deney bir şey üzerinde bazı koşulları değiştirerek oluşan etkiyi gözlemlemektir. Yani bir şeyler değiştirilir ve etkileri izlenir (McMillan & Schumacher, 2014). Deneysel araştırma ise araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeyi amaçlayan araştırmadır. Deneysel desende esas amaç değişkenler arsında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desende seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur ve gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Her iki gruba ön test ve son test uygulanır ama sadece deney grubuna deneysel işlem uygulanır (Creswell, 2014). Desenin simgesel gösterimi Tablo 5'teki gibidir:

Tablo 5. *Desenin Simgesel Gösterimi*

	Grup	Ön test	İşlem	Son test
S	D (Deney)	O	Çoklu ortam dipnotlarla kelime öğretimi	O
S	K (Kontrol)	O	Öğretmen merkezli kelime öğretimi	O

Yabancılarla Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretiminin Etkinlik Kuramı çerçevesinde değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada karma araştırma

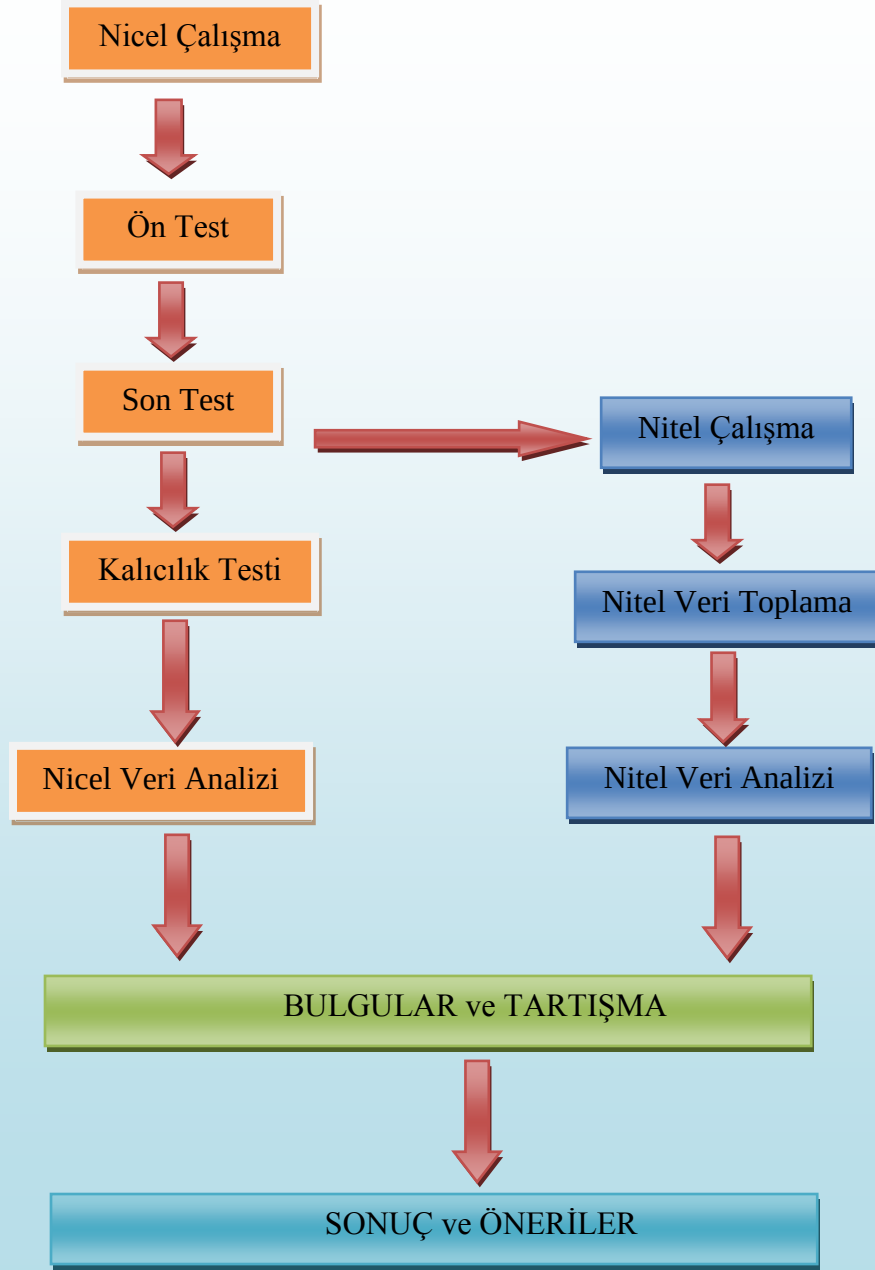
yöntemlerinden dönüştürücü desen kullanılmıştır. Dönüştürücü desen içinde açıklayıcı desene başvuru çalışmada nicel veriler toplandıktan sonra nitel veri toplama sürecine geçilmiştir.

Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlişkilerin, faaliyetlerin, durumların ve materyallerin niteliklerinin araştırıldığı bilimsel çalışmalar nitel araştırmalar olarak adlandırılır (Frankel, Wallen & Hyun, 2012). Nitel araştırma yapan kişiler insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarına, dünyalarını nasıl inşa ettiklerine ve deneyimlerine ne anlam yüklediklerine odaklanır (Merriam, 2009).

Çalışmanın nitel bölümünde nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (deseni) kullanılmıştır. Merriam ve Tisdell (2016) durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine analizi ve açıklanması olarak tanımlar. Glesne (2015) ise deseni bir olayın yoğun bir şekilde çalışılması olarak nitelemiştir. Yin (2018) de durum çalışmasını güncel bir olguyu (durumu), özellikle olgu ile bağlam arasındaki sınırların açıkça belirgin olmadığı durumlarda, gerçek yaşam bağlamında araştıran ampirik bir araştırma yöntemi şeklinde tanımlamıştır. Bu araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Tek durum desenlerinde bir analiz birimi vardır ve eğer ortada iyi formüle edilmiş bir kuram varsa bunun teyit edilmesi veya çürütülmesi için bu desen kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada araştırılan durum çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi ve teyit edilmek istenen kuram ise Etkinlik Kuramıdır. Araştırmanın çalışma modeli Şekil 6’da verilmiştir.

Etkinlik Kuramı Çerçevesinde

Açıklayıcı Desen



Şekil 6. Araştırmanın Çalışma Modeli.

Çalışma Grubu

Yabancılar Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi sürecinin Etkinlik Kuramı çerçevesinde değerlendirildiği ve çoklu ortam dipnot kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime bilgisini ne ölçüde etkilediğinin araştırıldığı bu çalışmanın katılımcılarını yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 54 öğrenci ve bunlara ders veren 2 öğretmen oluşturmaktadır. Uygulama Atatürk Üniversitesi TÖMER ve Harran Üniversitesi TÖMER olmak üzere iki farklı kurumda yapılmıştır. Atatürk Üniversitesi TÖMER’den uygulamaya katılan 22 öğrenciden 11’i kontrol 11’i deney grubunu oluşturmaktadır. Harran Üniversitesi TÖMER’den uygulamaya katılan öğrencilerden 16’sı kontrol 16’sı deney grubunu oluşturmaktadır. Uygulamaya katılan öğrenciler B1 seviyesine yeni geçmiştir. Bu durum öğrencilerin seviye olarak birbirine denk olduğunu göstermektedir. Bu nedenle deney ve kontrol grupları, öğrencilerin bulundukları sınıflardan birinin deney birinin kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenmesiyle oluşturulmuştur. Her iki kurumdan uygulama süresince öğrencilere ders veren birer öğretmen de katılımcılar arasındadır.

Araştırmanın nicel bölümünün katılımcıları çalışmaya katılan bütün öğrencilerden (54 öğrenci) oluşmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünün katılımcılarını ise çoklu ortam dipnotlar ile kelime öğretimi uygulamasının yürütüldüğü deney grupları öğrencileri (27 öğrenci) ve bu uygulamayı yürüten iki öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. *Araştırmanın Katılımcıları*

Deney 1 (Harran üniversitesi)	Deney Grubu	16	
	Kontrol Grubu	16	
	Öğretmen		1
Deney 2 (Atatürk Üniversitesi)	Deney Grubu	11	
	Kontrol Grubu	11	
	Öğretmen		1
	Toplam	54	2

Araştırmanın nitel bölümünün katılımcılarını uygulamayı yürüten 2 öğretmen ve deney gruplarında yer alan, Atatürk Üniversitesi TÖMER’den 11 ve Harran Üniversitesi TÖMER’den 16 olmak üzere toplam 27 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak ön test, son test ve kalıcılık testi şeklinde kullanılmak üzere

hazırlanan Kelime Bilgisi Ölçme Testi kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak deney gruplarında yer alan öğrencilerin ve uygulamayı yürütülen öğretmenlerin düşüncelerini almak için görüşme formları kullanılmıştır.

Kelime bilgisi ölçme testi.

Çalışmanın temel amaçlarından biri çoklu ortam dipnotu kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime bilgisini ne ölçüde geliştirdiğinin tespitidir. Uygulama sonunda öğrencilerin kelime öğrenme başarı düzeylerini belirlemek, deney ve kontrol grupları arasında bir fark bulunup bulunmadığını ve bir fark varsa bu farkın önem düzeyini ortaya koymak devamında deney grubu öğrencilerinin kalıcı bir öğrenme gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini ölçmek için Kelime Bilgisi Ölçme Testi (EK-1) geliştirilmiştir.

Bu test altmış üç çoktan seçmeli soru içermekte ve B1 seviyesindedir. Sorular öğretilmesi hedeflenen kelimeleri kapsamakta ve bu kelimelere ilişkin bilgiyi ölçmektedir. Kelimeler, Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Seti B1 seviyesi kitabında alıntılanan uygulamada kullanılacak olan sekiz metinden seçilmiştir. İlgili kitapta yer alan metinlerin çalışmada kullanılabilmesi için Gazi Üniversitesi TÖMER'den izin istenmiş ve kurumdan kitabın çalışmada kullanılabilmesi için izin alınmıştır (EK-2). Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Seti B1 kitabı Avrupa Dil Portfolyosu'na uygun olduğu için tercih edilmiştir. Bu nedenle ilgili kitaptan seçilen metinler öğrencilerin seviyesine uygunluk arz etmektedir. Hedef kelimeler belirlenirken uygulamayı yürütecek olan öğretmenlerle görüşülmüş, kelimeler onların önerileri ışığında tespit edilmiştir. Her metinden yedi ile on arası toplam 63 kelime seçilmiş ve bunların öğretilmesi hedeflenmiştir.

Kelime bilgisi ölçme testinin hazırlanması aşamasında her kelime için bilgi düzeyini ölçmeyi amaçlayan çoktan seçmeli sorulardan madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan soruların B1 seviyesine uygun olması hedeflenmiştir. Her madde için birden fazla soru hazırlanmış ve uygulama yürütücüsü olan öğretmenlerden bunları seviye ve dil açısından incelemeleri ve soruları belirlemeleri istenmiştir. Öğretmenlerden alınan görüşler ışığında bazı sorular tamamen değiştirilerek bazılarının şıklarında değişikliklere gidilerek testin son hali elde edilmiştir.

Hazırlanan test kapsam geçerliliği çalışmasına tabi tutulmuştur. Kapsam geçerliliği, bir testin, bu testle ölçülmek istenen davranışı ne derecede kapsadığıdır (Baykul, 2010). Kapsam geçerliliğini belirlemek için birçok yöntem olmakla beraber bunlardan en çok kullanılanı uzman görüşüne başvurmaktır (Kan, 2009). Bu bağlamda hazırlanan testin kapsam

geçerliliğinin belirlenmesi için dört ayrı uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan testi dil, seviye ve kelime öğretimine uygunluk açılarından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri ışığında üç sorunun şıklarında ve beş sorunun soru köklerinde düzeltmeler yapılmış test pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Harran Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören B1 düzeyindeki on beş öğrenciye pilot uygulama yapmak suretiyle testin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Madde güçlük indeksi değeri 1’e yaklaştıkça maddenin kolay olduğu, 0’a yaklaştıkça ise maddenin zor olduğu anlamına gelmektedir (Tan, 2010). Genel olarak istenen bir testin ortalama güçlük değerinin 0,50 civarında olmasıdır. Madde ayırt edicilik katsayısı olarak nokta çift serili korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Bu değerin, 0.20 ve üzerinde olması maddenin testte yer alan diğer maddelerle uyumlu şekilde çalıştığını göstermektedir (Crocker & Algina, 2006). Tablo 7 ve Tablo 8’de görüldüğü üzere maddelere ait ortalama güçlük değeri 0.33 (ranj: 0.10 -0.53) olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgular testin zorluk derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Madde ayırt edicilik ortalama değeri ise 0.45 (ranj: 0.14-0,76) olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu değerler genel olarak test maddelerinin uyumlu şekilde çalıştığını göstermektedir.

Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir ve testin ölçmek istediği özelliği ne derecede doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2016). Testin güvenirliği Kuder-Richardson 20 formülü kullanılarak yapılmıştır. Kuder-Richardson 20 güvenirlik katsayısı adıyla bilinen ve kısaca KR-20 biçiminde yazılan bu eşitlik, maddeleri 1 (doğru), 0 (yanlış) ile puanlanan testlerde testin bütününe ait güvenirlik katsayısının hesaplanmasında kullanılır (Baykul, 2010).

Yapılan analizler sonucunda Kelime Bilgisi Ölçme Testinin KR-20 güvenirlik katsayısı Tablo 2’de görüldüğü üzere 0,90 olarak bulunmuştur. Bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha üstü olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu bilgiler ışığında Kelime Bilgisi Ölçme Testinin güvenilir olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Kelime Bilgisi Ölçme Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Maddeler	Madde Güçlük İndeksi (P_i)	Madde Ayırt edicilik İndeksi (r_{ix})*	Maddeler	Madde Güçlük İndeksi (P_j)*	Madde Ayırt edicilik İndeksi (r_{jx})
Madde1	0,33	0,44	Madde33	0,13	0,49
Madde2	0,40	0,24	Madde34	0,40	0,53
Madde3	0,40	0,36	Madde35	0,33	0,42
Madde4	0,40	0,39	Madde36	0,27	0,74
Madde5	0,47	0,45	Madde37	0,40	0,31
Madde6	0,33	0,38	Madde38	0,33	0,60
Madde7	0,40	0,21	Madde39	0,27	0,49
Madde8	0,40	0,24	Madde40	0,27	0,46
Madde9	0,47	0,32	Madde41	0,33	0,65
Madde10	0,47	0,43	Madde42	0,33	0,57
Madde11	0,47	0,70	Madde43	0,33	0,58
Madde12	0,33	0,46	Madde44	0,20	0,37
Madde13	0,33	0,37	Madde45	0,27	0,58
Madde14	0,33	0,31	Madde46	0,40	0,24
Madde15	0,27	0,58	Madde47	0,13	0,37
Madde16	0,27	0,35	Madde48	0,13	0,58
Madde17	0,33	0,14	Madde49	0,10	0,71
Madde18	0,40	0,23	Madde50	0,33	0,38
Madde19	0,33	0,33	Madde51	0,20	0,70
Madde20	0,40	0,36	Madde52	0,53	0,44
Madde21	0,40	0,25	Madde53	0,33	0,72
Madde22	0,40	0,15	Madde54	0,20	0,59
Madde23	0,33	0,76	Madde55	0,27	0,71
Madde24	0,47	0,67	Madde56	0,20	0,39
Madde25	0,33	0,72	Madde57	0,27	0,26
Madde26	0,27	0,54	Madde58	0,33	0,22
Madde27	0,33	0,62	Madde59	0,40	0,57
Madde28	0,33	0,35	Madde60	0,27	0,18
Madde29	0,33	0,37	Madde61	0,47	0,46
Madde30	0,40	0,74	Madde62	0,27	0,54
Madde31	0,47	0,27	Madde63	0,20	0,57
Madde32	0,40	0,23			

*Madde ayırt edicilik indeksi olarak nokta çift serili korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Tablo 8. *Kelime Bilgisi Ölçme Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri ve Güvenirlik Katsayısı*

Madde İstatistikleri	Değerler
Ortalama Madde Güçlük İndeksi ($\bar{X}_{pij}$)	0.33
Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi ($\bar{X}_{rjx}$)	0.45
Güvenirlik (KR-20)	0.90

Pilot uygulama başlamadan önce öğrencilerden herhangi bir soruyu anlamada zorluk yaşarlarsa bunu ifade etmeleri istenmiştir. Bu yolla sorunlu olabilecek sorular varsa bunların tespiti ve düzeltilmesi amaçlanmıştır. Test süresince öğrencilerden bu anlamda bir uyarı veya talep gelmemiştir. Pilot uygulama test için verilebilecek süre konusunda da değerlendirme yapılmasını sağlamıştır. Altmış üç sorudan oluşan bu test için 75 dakikanın yeterli olacağı belirlenmiştir.

Öğrenci görüşme formu.

Çalışmanın nitel boyutunda veri toplamak için görüşme tekniğine başvurulmuştur. DeMarrais (2004) akademik anlamda görüşmeyi araştırmacı ve katılımcının araştırma ile ilgili sorulara odaklanan konuşması şeklinde tanımlamıştır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Esnek bir yapıya sahip olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden hazırladığı soruları içeren bir görüşme formu hazırlar. Bunun yanında araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak farklı sorularla görüşmenin akışına yön verebilir ve kişinin cevaplarını detaylandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000).

Görüşme formundaki soruların nitelikli olması ve araştırma sorularını kapsaması için detaylı bir alan yazın incelemesi yapılmıştır. Görüşme sorularının kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulabilmesinden (Çepni, 2007) hareketle hazırlanan görüşme formu dört alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda sorularda çeşitli değişiklikler yapılarak görüşme formu hazır hale getirilmiştir.

Alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri ışığında yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini belirleyebilmek için sekiz açık uçlu soru içeren yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu geliştirilmiştir (EK-3). Görüşme formunda yer alan sorularla öğrencilerden çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretimi uygulamasının öğrencilerin motivasyonu, yabancı dil kaygısı, kelime dağarcığı, dört temel dil becerisi ve telaffuzu üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Görüşmeler son test uygulamasının akabinde öğrencilerle bire bir şeklinde yapılmıştır. Çalışmaya katılan bütün deney grupları öğrencileriyle (27 öğrenci) görüşme yapılmış ve izin verenlerin görüşmeleri kaydedilmiştir. Verilerin daha güvenilir olmasını sağlamak amacıyla görüşme esnasında öğrencilerden verdikleri cevapları kendilerinin görüşme formlarına yazmaları istenmiştir. Kayıtlarda ve görüşme formlarında yer alan veriler frekans değerleri verilmek suretiyle transkript edilmiştir

Öğretmen görüşme formu.

Çalışmada hem katılımcı hem de uygulamanın yürütücüsü olan iki öğretmenin yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi sürecine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinin tespiti için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular kapsam geçerliliği için dört alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuştur. Uzman görüşleri ışığında sorularda çeşitli değişiklikler yapılmış ve görüşme formu kullanılmaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan öğretmen görüşme formu dokuz açık uçlu soru içermektedir (EK-4). Görüşme formunda yer alan sorularla öğretmenlerden çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretimi uygulamasının öğrencilerin motivasyonu, yabancı dil kaygısı, kelime dağarcığı, dört temel dil becerisi, telaffuzu ve kendilerinin sınıf yönetimi üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Uygulama

Deney ve kontrol gruplarında ders işleme süreçleri.

Araştırmanın uygulama süreci Atatürk Üniversitesi TÖMER ve Harran Üniversitesi TÖMER olmak üzere iki farklı kurumda yürütülmüştür. Uygulama 04.03.2019-26.04.2019 tarihleri arasında sekiz haftalık bir dönemi kapsamaktadır. Uygulama başlamadan önce Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla uygulama yapılmak istenen kurumlardan izin alınmıştır (EK-5). İzinler alındıktan sonra ilgili kurumlarda çalışan öğretmenlerle iletişime geçilmiş, yapılması planlanan çalışmayla ilgili bilgi verilmiş ve destekleri talep edilmiştir. Daha sonra bu kurumlarda öğrenim gören B1 seviyesindeki öğrencilerden kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Öğretmenlerle yapılan istişareler sonucu Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Seti B1 kitabından uygulamada kullanılmak üzere sekiz metin seçilmiş (EK-6) ve yine öğretmenlerin fikirleri doğrultusunda bu metinlerden öğretilmesi hedeflenen altmış üç kelime (EK-7) belirlenmiştir. Uygulama B1 seviye sınıflarda haftalık bir saat şeklinde okuma derslerinde yapılmıştır. Uygulama süresince kontrol gruplarına hedef kelimeler geleneksel yöntemle öğretilmiştir. Öğretmenler, kontrol gruplarında derse başlamadan önce o hafta

işleyecekleri metnin fotokopisini öğrencilere dağıtmış ve metinde bulunan hedef kelimeler üzerinde durarak bunların öğrenilmesini sağlamaya çalışmıştır. Deney gruplarında ise işlenecek metinlerin yüklü olduğu ve hedef kelimeler için video, resim, açıklama ve telaffuz çoklu ortam dipnotları içeren Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metinler Aracılığıyla Kelime Öğretimi bilgisayar programı kullanılmıştır. Bilgisayar programında kullanılan videolar bir video paylaşım sitesinden resimler ise bir internet arama motorundan telif hakkı olmayan içeriklerden seçilmiştir. Açıklama bölümünde bulunan kelimelerin sözlük anlamları Türk Dil Kurumu Sözlükleri (sozluk.gov.tr) sitesinden alınmıştır. Kelimelerin telaffuzları ise ses kayıt cihazıyla diksiyonu iyi biri tarafından kelimelerin seslendirilmesiyle elde edilmiştir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde metinler aracılığı ile kelime öğretimi bilgisayar programı.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metinler Aracılığıyla Kelime Öğretimi bilgisayar programı alanında uzman bir grafik tasarımcısı ve bir bilgisayar yazılımcısıyla birlikte çalışarak geliştirilmiştir. Araştırmacının çizdiği taslak ara yüzler grafik tasarımcısı tarafından Photoshop ve Corel Draw programları kullanılarak tasarlanmış ve tasarlanan ara yüzler bilgisayar yazılımcısına verilmiştir. Bilgisayar yazılımcısından metin yüklenebilen ve yüklenen metin içinde yer alan öğretilmesi hedeflenen kelimeler için çoklu ortam dipnotu olarak resim, video, telaffuz ve açıklama içeriklerinin yüklenebildiği ve kelimenin üzerine tıklandığında bu içerikleri gösterebilen bir bilgisayar programı geliştirmesi istenmiştir. Yazılımcı kendisine verilen bilgiler ışığında programı geliştirmiştir.

Program, Visual Studio yazılım geliştirme aracı ile C# yazılım dili kullanılarak oluşturulmuştur. Programın kodlaması Nesne Yönelimli Programlama (OOP) teknikleri ile tasarlanmıştır. Kaydedilen metinlerin depolanmasında, program Xml format dosyalama gerçekleştirilerek veri depolanmasında harici bir uygulama ya da kaynak ihtiyacı duyulmamasını sağlamıştır. Program, girilen metinlerin kelimelere ayrılıp her bir kelime üzerine renklendirme, boyutlandırma, telaffuz vb. ses kayıtları, video kayıtları ve resimler ile özelleştirilmesini sağlamaktadır. Kaydedilen özelleştirmelerin sunumunda kelimelerin üzerine tıklandığında yanına ölçeklenebilir şekilde eklenmiş resim görüntülenmesi, resme tıklandığında ise kelimenin telaffuzunun seslendirilmesi, resmin üzerine çift tıklandığında ise ilgili kelimenin tüm içeriklerinin (videolar, sesler, resimler) listelendiği ve görüntülenebildiği modül tasarlanmıştır.

Program açıldığında Şekil 7’de görülen ana sayfa açılmaktadır.

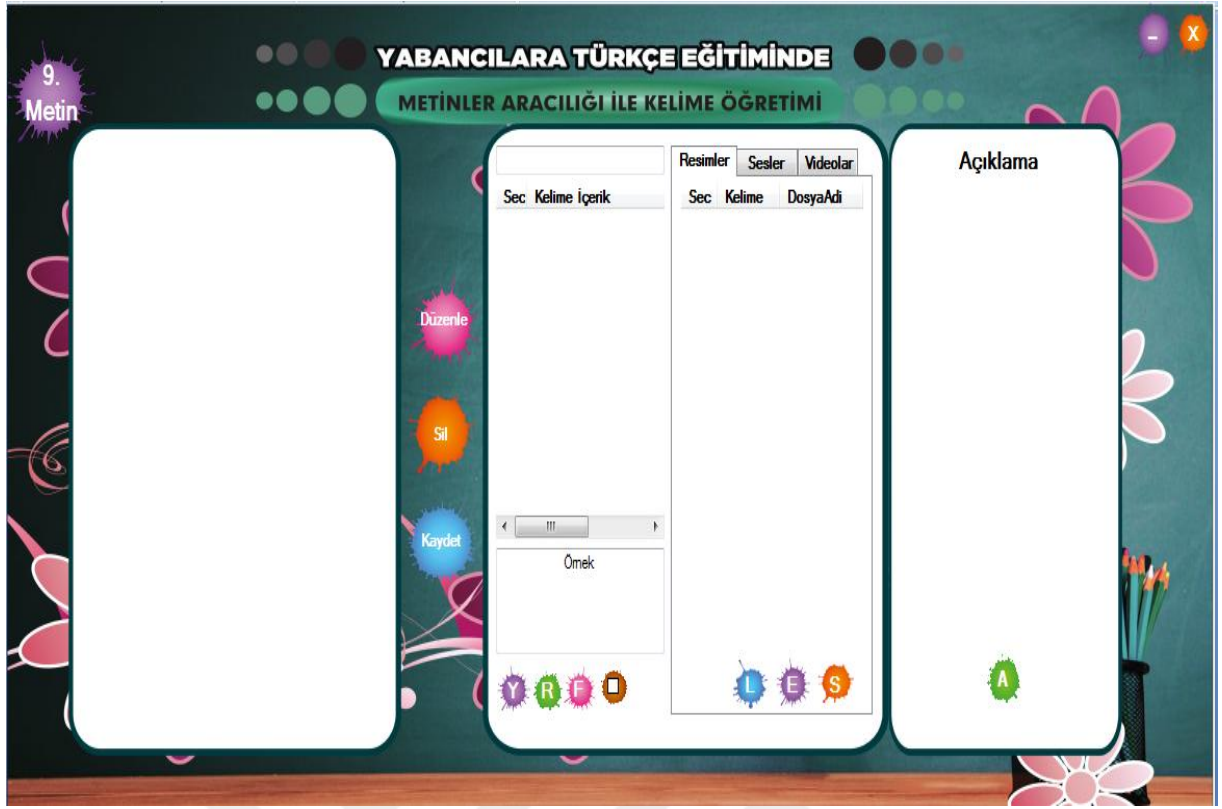


Şekil 7. Programın Ana Sayfası.

Programın ana sayfasında görüldüğü gibi ekranın sol tarafında metinlerin ve metinlerle ilgili içeriklerin yüklü olduğu 1. Metin, 2. Metin... butonları bulunmaktadır. Sol tarafında ise Türkçe ve İngilizce online sözlük linklerinin verilebileceği ve çeşitli içeriklerin yüklenebileceği butonlar mevcuttur. Sağ tarafta bulunan butonlar şu an aktif değildir. Bu butonlar programın bir dil öğretim portalına dönüştürülebilmesi düşüncesiyle eklenmiştir. Araştırmacı bu çalışmadan sonra programı dil öğretim portalına dönüştürmeyi planlamaktadır. Programı geliştiren yazılımcı bu planın hayata geçirilebileceğini ve mevcut program üzerinde yapılacak çeşitli değişiklikler ve eklemelerle bir Türkçe öğrenim portalı oluşturulabileceğini belirtmiştir.

Ekranın sol tarafında bulunan metin butonlarına sol tıklandığında ilgili metin ve içeriklerin yüklü olduğu bir sayfa açılmaktadır. Sağ tıklandığında ise metin ve içerik yükleme sayfası açılmaktadır. Kullanıcı içerik yüklü olan bir metin butonuna sağ tıklayarak yeni içerikler yükleyebilmekte ve var olan içerikler üzerinde değişiklikler yapabilmektedir.

Herhangi bir içerik yüklenmemiş metin butonu üzerine sağ tıklandığında Şekil 8’de görülen metin ve içerik yükleme sayfası açılmaktadır.



Şekil 8. Metin ve İçerik Yükleme Sayfası.

Programın omurgasını oluşturan içerik yükleme sayfası kullanıcıya metin, içerik ve açıklama olmak üzere üç veri yükleme alanı sunmaktadır. Sol taraftaki boş bir word sayfasına benzeyen alan metin yükleme alanıdır. Kullanıcı derste kullanmayı planladığı metni bu alana isterse elle yazabileceği gibi kopyala-yapıştır yöntemi kullanarak da getirebilmektedir. Bu alana manüel ya da kopyala-yapıştır yöntemiyle yazılan metin hemen sağında bulunan kaydet butonuna tıklanarak kaydedilmektedir. Kaydedilen metin içerik yükleme alanının sol tarafına “seç kelime içerik” butonunun altına kelime kelime içerik yüklenebilecek halde yansımaktadır. Bu bölümde metinde yer alan bütün kelimeler seçilebilecek şekilde sıralanmaktadır. Kullanıcı öğretmeyi planladığı kelimeyi bunların içinden imleci aşağı yönlü hareket ettirerek bulup seçebileceği gibi “seç kelime içerik” butonunun üstünde bulunan boşluğa yazarak da bulup seçebilmektedir.

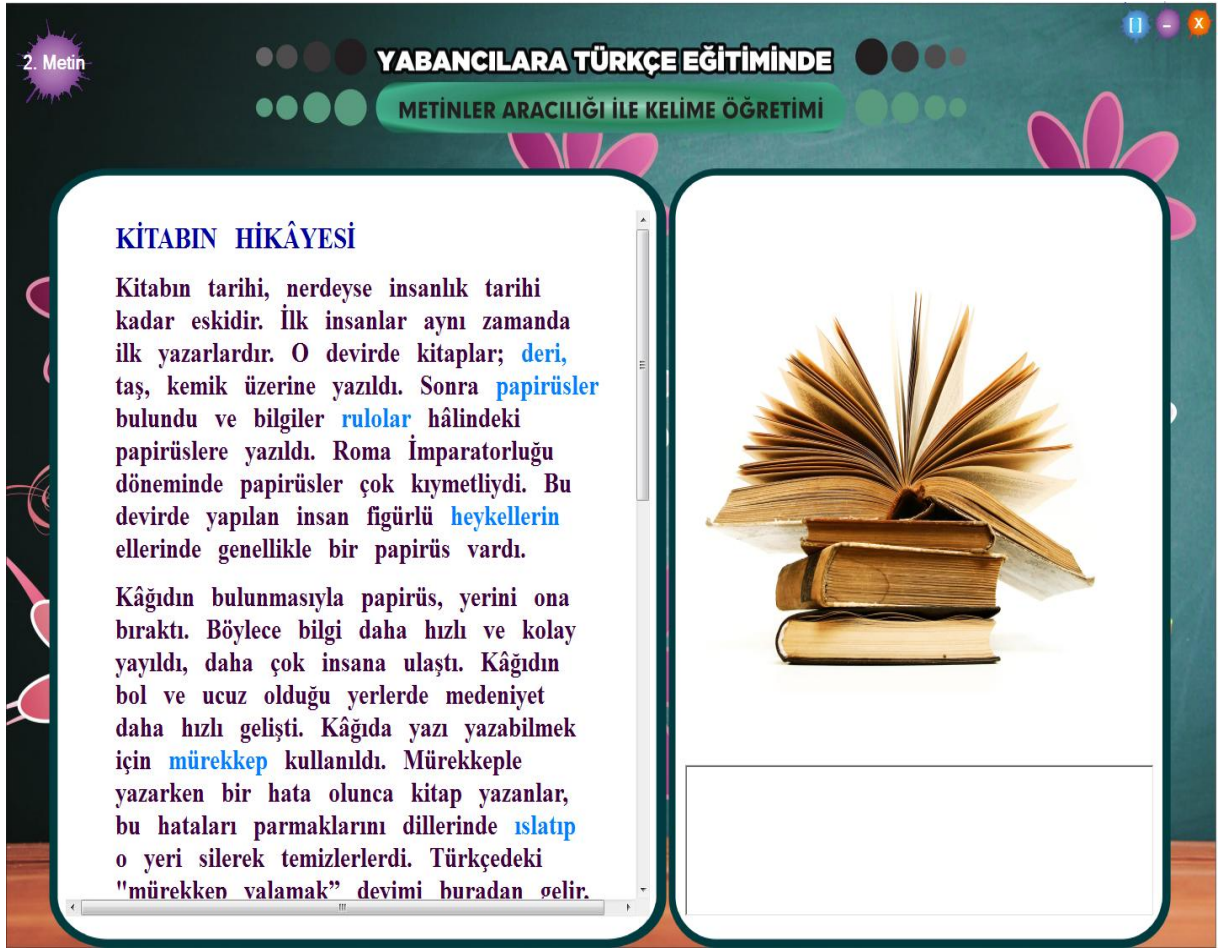
İçerik yükleme alanının sol alt köşesinde bulunan Y, R ve F butonları seçilen kelimenin metin içinde fark edilebilmesini sağlamak için kullanılmaktadır. Y butonu seçilen kelimenin farklı bir yazı tipi ile gösterilmesini sağlamaktadır. Kullanıcı farklı bir yazı tipi kullanarak hedef kelimenin metin içinde fark edilebilmesini bu buton aracılığı ile sağlayabilmektedir. R butonu ise hedef kelimenin farklı bir renk kullanılarak diğer kelimelerden ayırt edilebilmesini sağlamaktadır. F butonu ise metnin bulunduğu sayfanın fon renginin seçilebilmesine olanak sunmaktadır. Bu butonların en sağında bulunan “satırı kapla” butonu başlıkların metnin üstünde yer almasını sağlamaktadır.

İçerik yükleme alanının sağ tarafındaki bölüm seçilen kelimeye içerik yüklenmesi için kullanılmaktadır. Kelime seçildikten sonra resimler, sesler ve videolar butonlarına tıklanarak ilgili kelimeye resim, ses ve video yüklemesi yapılmaktadır. Bu bölümün altında L, E ve S butonları bulunmaktadır. L butonu ilgili kelimeye ait resim, ses ve video içeriklerinin listelenmesini sağlamaktadır. E butonu ilgili kelimeye resim, ses veya video eklenmesi işlevini görür. Her bir kelimeye birden fazla resim, ses veya video yüklenebilmektedir. Yüklenecek içeriklerin sayısı bilgisayarın kapasitesine bağlıdır. Bu durum her bir kelime için çok sayıda içeriğin yüklenebileceğini göstermektedir. S butonu ise gerek görülmesi halinde herhangi bir resim, ses veya video içeriğinin silinebilmesini sağlamaktadır.

İçerik yükleme sayfasının sağında bulunan açıklama alanı kullanıcıya hedef kelime ile ilgili bilgi ve açıklama yükleyebilmesini sağlayacak bir alan sunmaktadır. Seçili kelime ile ilgili her türlü notun yazılabileceği bu alana manüel olarak veya kopyala-yapıştır yöntemi kullanılarak içerik eklenebilmektedir. Bu alana girilen içerik alanının altındaki A butonuna tıklanarak kaydedilmektedir.

Hedef kelime seçilip bu kelime için resim, ses, video ve açıklama içerikleri eklendikten sonra kaydet butonuna basılır ve başka bir kelimeye geçilir. Çeşitli içeriklerin yüklendiği bir kelime için yeni bir içerik eklenmek veya var olan içerikler değiştirilmek istendiğinde düzenle butonuna tıklandıktan sonra ilgili kelime seçilir ve gerek görülen işlem gerçekleştirilir. Öğretilmesi planlanan bütün hedef kelimeler için içerikler yüklendikten sonra kaydet butonuna tıklanarak metin için içerik yükleme aşaması bitirilir. Bu sayfa kapatılarak ana sayfaya dönülür ve diğer metinler için aynı işlemler tekrarlanarak bütün metinler kullanıma hazır hale getirilir.

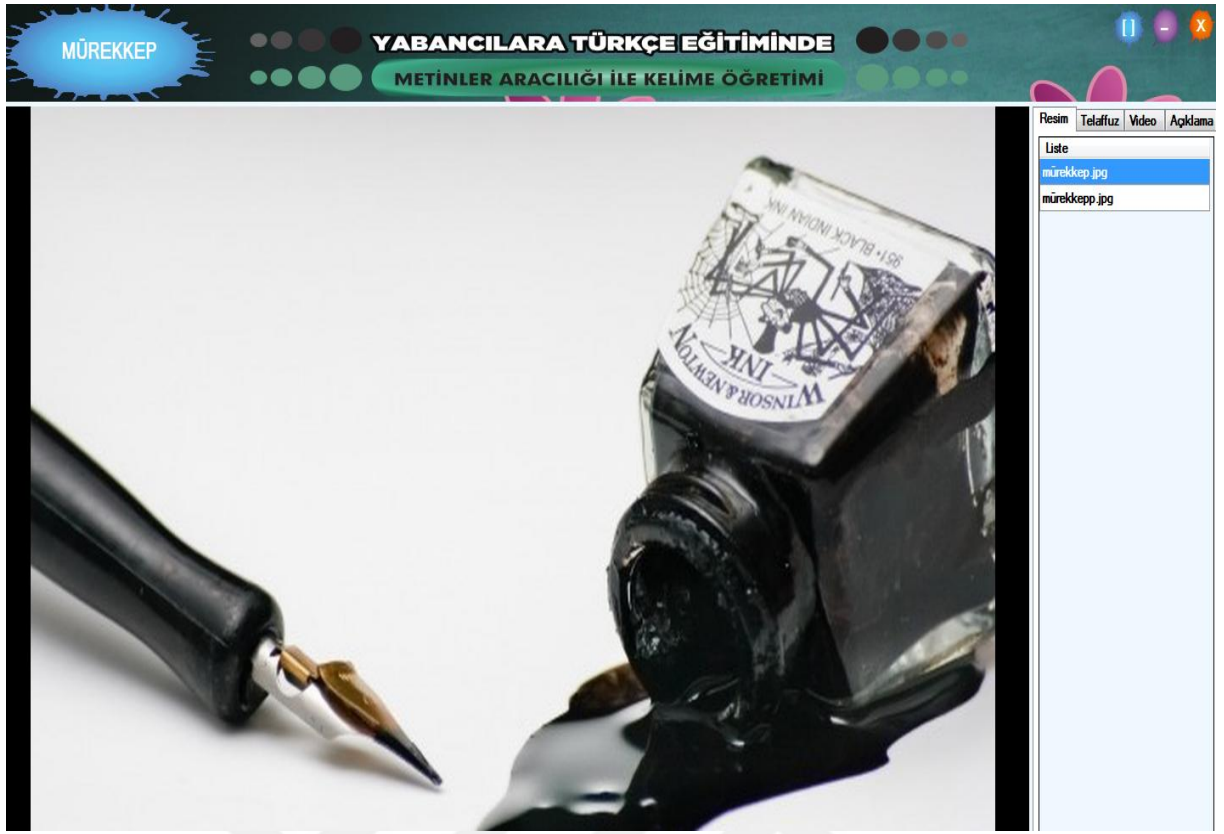
Programın ana sayfasından sol tarafta bulunan metin butonlarından birine sağ tıklandığında metnin ve içeriklerinin yüklü olduğu sayfa açılmaktadır. Açılan sayfa Şekil 9'daki gibidir.



Şekil 9. Metnin ve İçeriklerinin Yüklü Olduğu Sayfa.

Sol tarafında metin olan sayfanın sağ tarafında metnin temasını yansıtan bir resim bulunmaktadır. Öğretmen derse başlamadan önce resmin üzerine çift tıklayarak resmin ekranı kaplamasını sağlar. Ardından öğrencilere sorular sorarak metnin konusu ve içeriği ile ilgili tahminlerini alır. Bu işlem, derse hazırlık aşaması olarak değerlendirilmektedir. Resmin görüldüğü sayfanın kapatılmasıyla metnin bulunduğu sayfaya geri dönlür. Metnin ekranda daha fazla yer kaplaması istenirse imleç metin ve resim arasına getirilerek tutulup sağa kaydırılabilir. Öğrencileriyle birlikte metni okuyup değerlendirmeye başlayan öğretmen, metinde farklı renklerle gösterilen hedef kelimelere gelince bunların üzerine tıklayarak ilgili kelime için programa yüklenen çoklu ortam dip notlarının bulunduğu sayfaya ulaşır.

Hedef kelimelerle ilgili çoklu ortam dipnotlarının bulunduğu sayfa Şekil 10'daki gibidir.



Şekil 10. Hedef Kelimelerle İlgili Çoklu ortam Dipnotların Bulunduğu Sayfa.

Öğretilmesi planlanan hedef kelimeye tıklanınca resim butonunun aktif olduğu sayfa açılmaktadır. Bu sayfanın sağ tarafında kelimeyle ilgili resim, telaffuz, video ve açıklama içeriklerinin bulunduğu butonlar vardır. Resim butonu kelimeyle ilgili resimlerin depolandığı kısmı içermektedir. Bu alanda kelimeyle ilgili birden fazla resim gösterilebilmektedir. Resimler açıldıktan sonra üzerine çift tıklanarak ekranı kaplamaları sağlanmakta ve tekrar çift tıklanarak önceki görünüme geri dönülebilmektedir. Telaffuz butonu kelimenin telaffuzunun bulunduğu bölümdür. Bu butona tıklandığında kelimenin telaffuzunun yüklü olduğu ses dosyası görülmektedir. Bu dosyaya tıklandığında kelimenin telaffuzu duyulmaktadır.

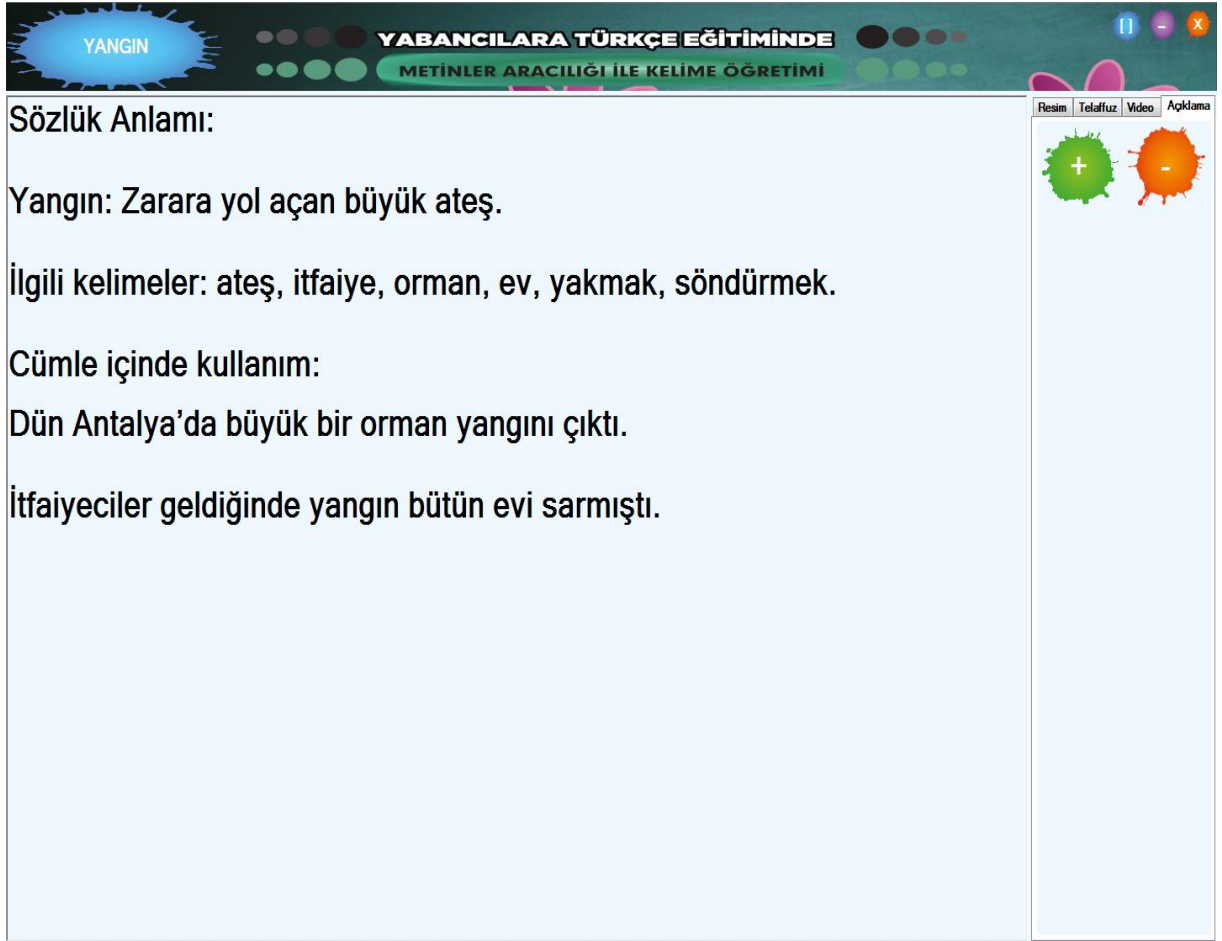
Video butonuna tıklandığında kelimeyle ilgili videonun bulunduğu dosya görülmektedir. Bu bölüm kelime için birden fazla video barındırabilmektedir. Video dosyası tıklanınca Şekil 11’de olduğu gibi video çalışmaya başlamaktadır.



Şekil 11. Video İçeriğinin Açıldığı Sayfa.

Kelimeyle ilgili videonun uzunluğu kullanıcı tarafından belirlenmektedir. Bu çalışmada kelimeler için programa yüklenen videolar, ders esnasında zaman kaybına ve ilginin dağılmasına sebep olmaması için kısa (3-5 dakika) olanlardan seçilmiştir. Ancak uzun bir videonun istenilen bir bölümü videonun altındaki yürütücü aracılığıyla gösterilebilir. Videonun ekranı kaplaması istenirse üzerine çift tıklanması yeterli olacaktır. Tüm ekranı kaplayan videodan önceki görünüme dönmek istendiğinde videonun üzerine tekrar çift tıklanması gerekmektedir.

Kelimeyle ilgili bilgilere açıklama butonu tıklanarak ulaşılmaktadır. Açıklama butonu tıklandığında Şekil 12’de görülen sayfa açılmaktadır.



Şekil 12. Açıklama İçeriğinin Açıldığı Sayfa.

Bu sayfada kelimenin sözlük anlamı kelime ile ilgili diğer kelimeler ve kelimenin cümle içinde kullanımı bulunmaktadır. Sayfanın sağındaki + ve — butonları açıklama kısmının büyütülüp küçültülmesini sağlamaktadır. Bu bölüm kullanıcıya istediği bütün açıklamaları yapabileceği bir alan sunmaktadır.

Kullanıcı hedef kelime ile ilgili resim, telaffuz, video ve açıklama içeriklerini öğrencilere gösterdikten sonra bu sayfayı kapatıp metnin bulunduğu sayfaya dönerek kaldığı yerden devam etmektedir.

Araştırmacı uygulamada kullanılacak bu programa metinleri ve hedef kelimelerle ilgili içerikleri yükleyerek hazır duruma getirmiştir. Uygulamada programı kullanacak öğretmenlere program hakkında bilgi verilmiş ve kullanımı anlatılmıştır. Öğretmenler kişisel bilgisayarlarına yükledikleri programı uygulama süresince kullanarak süreci tamamlamışlardır.

Veri Analizi

Bu araştırmanın nicel verileri öğrencilerin öğretilmesi planlanan hedef kelimelere ilişkin ön ve son bilgi düzeylerini belirlemek için kullanılan Kelime Bilgisi Ölçme Testi ile

elde edilmiştir. Elde edilen bu nicel veriler bir paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında veri analizi için kullanılacak tekniğin belirlenebilmesi amacıyla öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının dağılımı incelenmiştir. Dağılımın normal olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri ölçüt olarak alınmıştır. Bu değerlerin ± 2 aralığında değişmesi genel olarak dağılımın normal olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2010). Dağılımların normalliğine ilişkin sonuçlar EK8’de sunulmuştur. Hem Atatürk Üniversitesi TÖMER hem de Harran Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören katılımcılara ait puan dağılımları normal olarak elde edilmiştir. Dağılımın normalliği varsayımı sağlandığı için analiz tekniği olarak Parametrik yöntemler tercih edilmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının ön testleri arasındaki farklılığı belirlemek için Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmışken, deney ve kontrol gruplarının ön test son testleri arasındaki farklılığı belirlemek için Bağımlı Örneklem T-Testi kullanılmıştır. Ayrıca deneysel etkinin belirlenebilmesi amacıyla katılımcıların son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak fark (değişim/gelişim) puanları elde edilmiştir. Elde edilen bu fark puanlarının istatistiksel analizi Bağımlı Örneklem T-Testi ile yapılarak hangi uygulamanın daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney gruplarında bulunan öğrencilerin kalıcı bir kelime öğrenimi gerçekleştirip gerçekleştirmediklerinin tespiti için bu öğrencilerin kalıcılık testi ortalamaları ile ön ve son test ortalamaları İlişkili Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi ile karşılaştırılarak öğrenilen kelimelerin kalıcılık seviyesi belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan istatistiksel testlerden elde edilen sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebildiği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular dikkate alınarak da sunulabilir. Bu yöntemde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Betimsel analiz, betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, araştırma sorularından, kavramsal çerçevesinden ya da görüşmede ve/veya gözlemden yer alan boyutlardan hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturma sürecidir.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, daha önce çerçeveye göre elde edilen verilerin okunup düzenlendiği süreçtir.

Bulguların tanımlanması, düzenlenen verilerin tanımlandığı ve ihtiyaç duyulduğunda doğrudan alıntılarla desteklendiği aşamadır.

Bulguların yorumlanması, tanımlanan bulguların açıklanması, birbiriyle ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması aşamasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu çalışmada nitel veriler betimsel analiz aşamaları dikkate alınarak incelenmiştir. Öncelikle araştırma soruları ve görüşmelerde bulunan temalar belirlenmiş ve bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra veriler okunmuş ve bu çerçeveye göre düzenlenmiştir. Devamında düzenlenmiş olan bu veriler tanımlanmış ve gerek görüldüğünde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Son olarak tanımlanan verilerin birbiriyle olan ilişkileri belirlenmiş ve açıklanmıştır.

Araştırmacı Rolü

Bilimsel çalışmalarda araştırmacının rolü nicel ve nitel araştırma yöntemlerine göre farklılık göstermektedir. Araştırmacının rolü nicel çalışmalarda yansız ve nesnel bir özellikte iken nitel çalışmalarda öznel ve empatik olabilmektedir. Bu farklılığın temel nedeni nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin üzerine oturduğu iki farklı paradigma ya da dünya görüşüyle açıklanmaktadır. Nicel çalışmalarda araştırmacı olay ve olgulara dışarıdan bakar ve nesnel bir tavır geliştirir. Nitel çalışmalarda ise araştırmacı olay ve olguları yakından izler ve katılımcı bir tavır geliştirir. Nicel araştırmacı araştırmasında elde ettiği sonuçların nesnel olduğu düşüncesiyle genellemeler yapar. Nitel araştırmacı ise çalıştığı konunun öznel görüş ve değerlerinden etkilenebileceğinin farkındadır ve genellemeler yapmaktan kaçınır. Bu nedenle araştırmacının öznel görüş ve değerlerinin araştırma sürecini ve sonuçlarını etkilememesi için özen göstermesi gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu tez çalışmasında yukarıda belirtilen hususlara uygulama öncesinden sonrasına kadar dikkat edilmiştir. Uygulama öncesi kontrol ve deney grupları seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir. Nitekim uygulama yapılan kurumlarda B1 düzeyi sınıfların A2 düzeyi başarıyla tamamlayan öğrencilerden sayılarına bakılarak rastgele bir seçimle oluşturulduğu tespit edilmiştir. Bu sınıflardan birinin kontrol birinin deney grubu olarak seçilmesi sınıfların yansız bir şekilde belirlendiğini ortaya koymaktadır. Uygulama süreci her hafta bir saat olmak üzere okuma derslerinde yapılmış ve bu durum öğrencilerin tümünün uygulamaya katılmasını sağlamıştır. Uygulamada öğrencilerin kelime bilgisini ölçmek için hazırlanan Kelime Bilgisi Ölçme Testi geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına tabi tutulmuş, geçerli ve güvenilir bir test

oluşturulmuştur. Uygulama sonrası öğrencilerin ve öğretmenlerin uygulama sürecine ilişkin düşüncelerinin alınması için hazırlanan ğrenci ve ğretmen görüşme formları için uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliliğı çalışması yapılmıştır.

Araştırmacı uygulama sürecinde kullanılacak bilgisayar programını bir grafik tasarımcı ve bir bilgisayar yazılımcısı ile birlikte geliştirmiştir. Uygulamada kullanılan bilgisayar programında yer alan içerikler araştırmacı tarafından belirlenip yüklenmiştir. Yüklenen içeriklerin özellikleri ile ilgili uygulama yürütücüsü öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırmacı uygulamada aktif rol almamış uygulamayı her iki kurumdan birer ğretmen yürütmüştür. Uygulama sonrası yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından muhataplarla bire bir yapılmıştır. Araştırmacı elde edilen verilerin analizini, yorumlamasını ve tartışmasını yapmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde çalışmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara ve tartışmaya yer verilmiştir. Çalışmanın bulguları nicel ve nitel olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır. Nicel bulguları, araştırmaya katılan kontrol ve deney grupları öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ölçme Testine ilişkin başarı düzeylerinin analiz sonuçları oluşturmaktadır. Nitel bulgular ise araştırmaya katılan deney grubu öğrencileri ve uygulamayı yürüten öğretmenlerin görüşme formlarında bulunan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan betimsel analiz yoluyla elde edilmiştir.

Nicel Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde deneysel sürecin yürütüldüğü Atatürk Üniversitesi TÖMER ve Harran Üniversitesi TÖMER'den uygulamaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinden Kelime Bilgisi Ölçme Testi aracılığıyla elde edilen nicel veriler analiz edilecektir. Uygulama iki farklı kurumda yapıldığı ve farklı öğretmenler tarafından yürütüldüğü için veriler her kurum için ayrı ayrı analiz edilecektir.

Atatürk Üniversitesi TÖMER deney ve kontrol gruplarına ilişkin nicel bulgular ve yorumlar.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında deney (çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi gerçekleştirilen) ve kontrol (öğretmen merkezli kelime öğretimi yönteminin kullanıldığı) gruplarında yer alan B1 düzeyi öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ortalamaları arasında kelime bilgisi yönünden anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Atatürk Üniversitesi TÖMER'de yapılan uygulamaya ilişkin nicel veri analizi aşağıda verilmiştir.

Araştırmada, Atatürk Üniversitesi TÖMER'de yapılan deneysel uygulama kapsamında katılımcılardan elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel analizler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Bilgisi Ölçme Testi Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Beceri	Grup	N	Ön test		Son test	
			$\bar{X}$	Sx	$\bar{X}$	Sx
Kelime bilgisi ölçme testi	Deney Grubu	11	18.45	2.70	50.09	5.92
	Kontrol Grubu	11	18.82	1.99	33.82	3.49

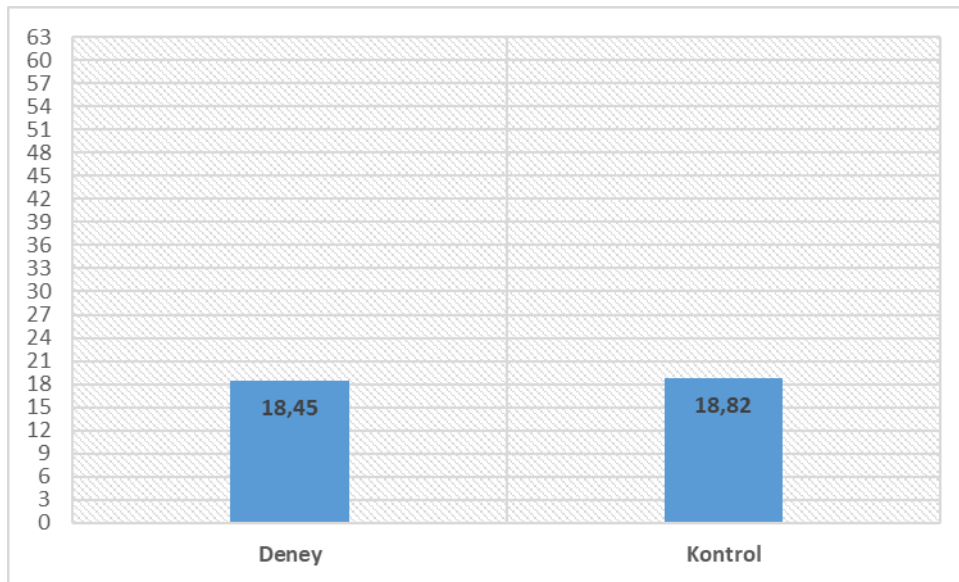
Tablo 9’da görüldüğü üzere, deney grubunun kelime bilgisi ön test puan ortalaması $\bar{X}$ =18.45 iken, kontrol grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X}$ =18.82 olarak elde edilmiştir. Son test puanları dikkate alındığında, deney grubunun kelime bilgisi son test puan ortalaması $\bar{X}$ =50,09 iken kontrol grubunun son test puan ortalaması $\bar{X}$ = 33.82’dir. Elde edilen bulgular deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının benzer olduğunu gösterirken son test puanlarının oldukça farklı olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın ve uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla yapılan analizler Tablo 10, 11 ve 12’de verilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında farklılık olup olmadığı belirlenebilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test puanları Bağımsız Örneklem T-Testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonucu*

Grup	N	$\bar{X}$	Sd	t	P
Deney Grubu	11	18.45	20	-0.36	0.723
Kontrol Grubu	11	18.82			

Tablo 10’da görüldüğü üzere, deney grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X}$ =18.45 iken, kontrol grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X}$ =18.82’dir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=-0.36$; $p=0.723$; $p>0.05$). Elde edilen bulgular deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının benzer olduğunu göstermektedir. Bu durum deney ve kontrol gruplarının deneysel sürece başlamadan önce öğretilmesi hedeflenen kelimelere ilişkin bilgi düzeylerinin çok yakın olduğunu ortaya koymaktadır (Şekil 13).



Şekil 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanları.

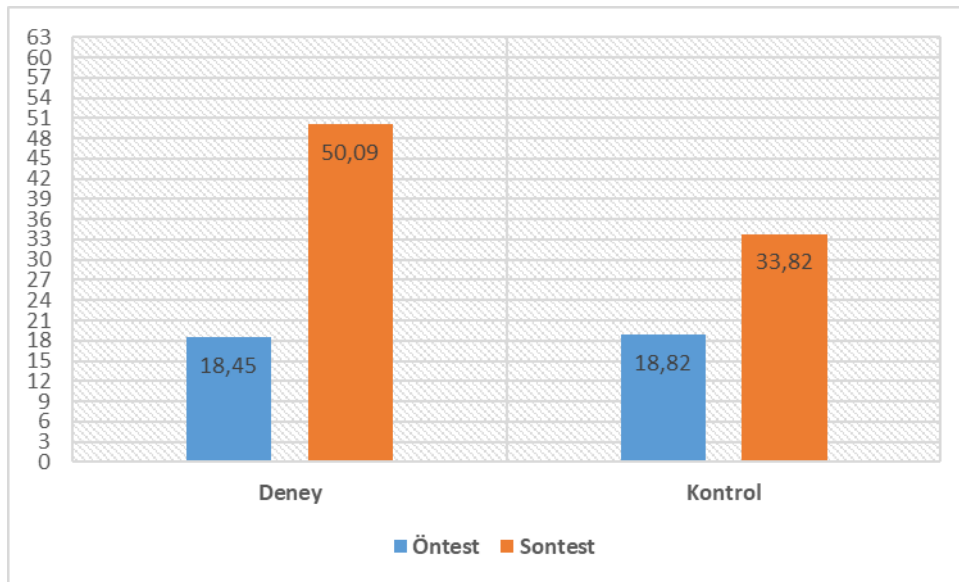
Araştırmada çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretiminin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli uygulamanın yapıldığı kontrol grubunun kendi içinde ön test ve son test puanlarındaki değişimlerinin anlamlılığı Bağımlı Örneklem T-Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo11’de verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımlı Örneklem T-Testi Sonucu

Grup	Test	N	$\bar{X}$	Sd	t	P
Deney	Ön test	11	18.45	10	-23.91	0.000*
	Son test	11	50.09			
Kontrol	Ön test	11	18.82	10	-23.72	0.000*
	Son test	11	33.82			

* $p < 0,05$

Tablo 11’de görüldüğü üzere, deney grubunun ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($t = -23,91$; $p = 0,000$; $p < 0,05$). Benzer şekilde Kontrol grubunun da ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($t = -23,72$; $p = 0,000$; $p < 0,05$). Bu bulgular hem deney grubunun hem de kontrol grubunun hedef kelimeleri öğrenme düzeylerinin son testte anlamlı şekilde artış gösterdiğini göstermektedir. Bu durum hem öğretmen merkezli uygulamanın hem de çoklu ortam dipnotu kullanımı ile yapılan uygulamanın hedef kelimelerin öğretilmesinde başarılı olduklarını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar hangi uygulamanın daha başarılı olduğu sorusunu ön plana çıkarmaktadır (Şekil 14).



Şekil 14. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanları.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında deney ve kontrol gruplarının son test başarı ortalamaları arasında kelime bilgisi yönünden anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda yapılan nicel veri analizi aşağıda verilmiştir.

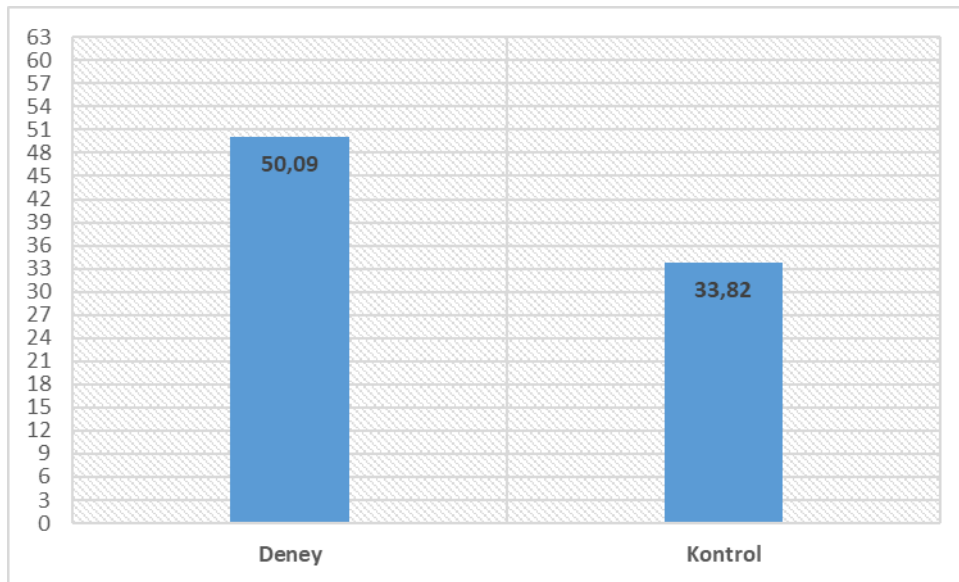
Öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenme düzeylerinin deney ve kontrol gruplarında farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için grupların son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak fark (değişim) puanları hesaplanmıştır. Bu değişimin/gelişimin hangi grupta (deney-kontrol) daha fazla olduğunun belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarına ait fark puanları Bağımsız Örneklem T-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test-Ön Test Değişim (Fark) Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonucu

Grup	N	$\bar{X}_{\text{fark}}$	Sd	t	P
Deney Grubu	11	31.64	20	11.35	0.000*
Kontrol Grubu	11	15.00			

* $p < 0,05$

Tablo 12’de görüldüğü üzere deney grubunun ön testten son teste olan puan artışı ortalama puanı $\bar{X}_{\text{fark}} = 31,64$ iken kontrol grubunu ön testten son teste olan puan artışı $\bar{X}_{\text{fark}} = 15,00$ ’tir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = 11,35$; $p = 0,000$; $p < 0,05$). Elde edilen bulgular uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile istatistiksel sonuçlar deney grubunda kullanılan çoklu ortam dipnotu kullanımının yapıldığı uygulamanın öğretmen merkezli uygulamadan daha iyi sonuçlar verdiği anlaşılmaktadır.



Şekil 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanları.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi başarı ortalamaları ile ön test ve son test başarı ortalamaları arasında kelime bilgisi yönünden anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda deney grubu öğrencilerinin çoklu ortam dipnotlarının kullanıldığı kelime öğretimi yöntemiyle kalıcı bir kelime öğrenimi gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri tespit edilmek istenmiştir. Çalışmada çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretiminin etkililiği incelendiğinden kalıcılık testi kontrol grubuna uygulanmamıştır.

Uygulamadan dört hafta sonra öğrenilen kelimelerin kalıcılık düzeyinin belirlenmesi için deney grubuna kelime bilgisi ölçme testi tekrar uygulanmıştır. Öğrencilerin kalıcılık testi ortalamaları ile ön ve son test ortalamaları ilişkili Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi ile karşılaştırılarak öğrenilen kelimelerin kalıcılık seviyesi belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

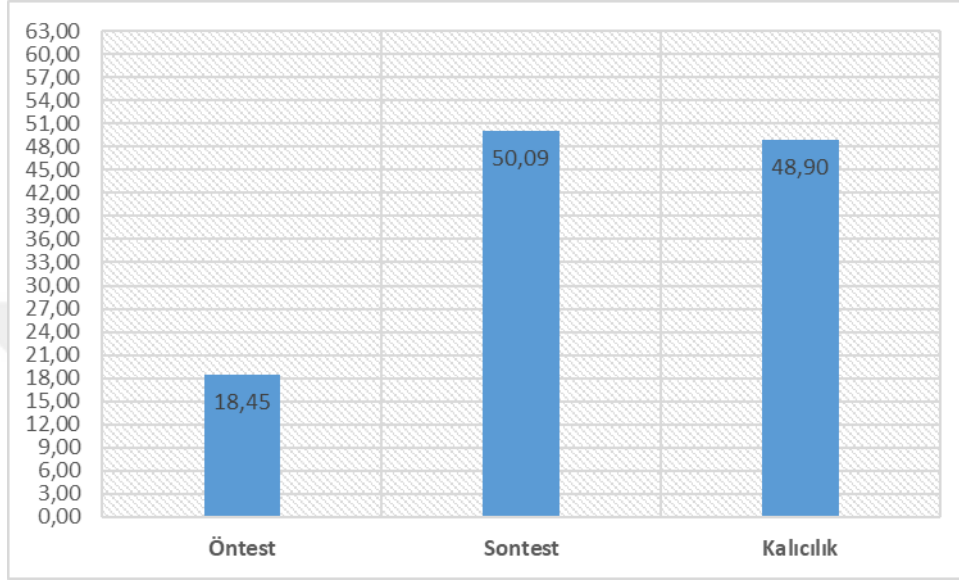
Tablo 13. Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına ait ilişkili Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	PostHoc
Ölçüm (Ön test-Son test-Kalıcılık testi)	7075.70	2	3537.85	569.23	0.000*	2>1 2>3
Hata	124.30	20	6.22			3>1

* $p < .05$; KT: Kareler Toplamı; KO: Kareler Ortalaması; 1-öntest; 2-son test; 3-kalıcılık

Tablo 13’te, görüldüğü üzere, ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir ($F(2,20)=569.23$; $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi (Posthoc) yapılmıştır. Bu test ölçümleri

ikişerli olarak karşılaştırmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanları ön test puanlarından anlamlı şekilde yüksektir ($p<.05$). Benzer şekilde son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında son test lehine anlamlı şekilde farklılaşma mevcuttur ($p<.05$). Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin puanları her ne kadar son testten sonra kalıcılık testinde biraz düşüş göstermiş olsa da kalıcılık testi sonuçları ön testten anlamlı şekilde daha yüksektir (Şekil 16).



Şekil 16. Deney Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları.

Harran Üniversitesi TÖMER deney ve kontrol gruplarına ilişkin nicel bulgular ve yorumlar.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında deney (çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi gerçekleştirilen) ve kontrol (öğretmen merkezli kelime öğretimi yönteminin kullanıldığı) gruplarında yer alan B1 düzeyi öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ortalamaları arasında kelime bilgisi yönünden anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Harran Üniversitesi TÖMER’de yapılan uygulamaya ilişkin nicel veri analizi aşağıda verilmiştir.

Araştırmada, Harran Üniversitesi TÖMER’de yapılan deneysel uygulama kapsamında katılımcılardan elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel analizler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Bilgisi Ölçme Testi Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Beceri	Grup	N	Ön test		Son test	
			$\bar{X}$	Sx	$\bar{X}$	Sx
Kelime Bilgisi Ölçme Testi	Deney Grubu	16	15.44	3.57	53.06	6.25
	Kontrol Grubu	16	16.73	2.52	32.87	2.33

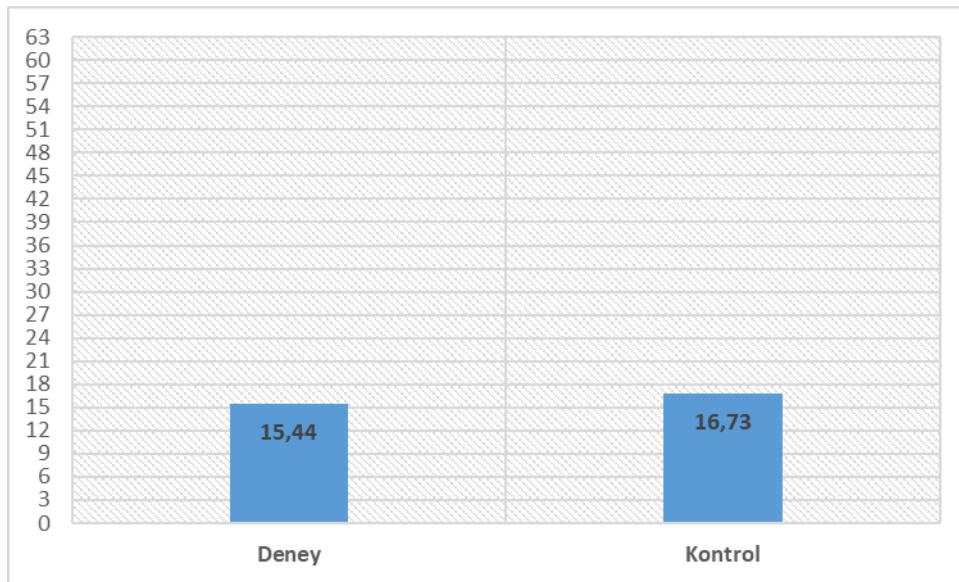
Tablo 14’te görüldüğü üzere, deney grubunun kelime bilgisi ön test puan ortalaması $\bar{X}=15.44$ iken, kontrol grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X}=16.73$ olarak elde edilmiştir. Son test puanları dikkate alındığında, deney grubunun kelime bilgisi son test puan ortalaması $\bar{X}=53.06$ iken kontrol grubunun son test puan ortalaması $\bar{X}=32.87$ ’dir. Elde edilen bulgular deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının benzer olduğunu gösterirken son test puanlarının oldukça farklı olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın ve uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla yapılan analizler Tablo 15, 16 ve 17’de verilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında farklılık olup olmadığı belirlenebilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test puanları Bağımsız Örneklem T-Testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. *Deney ve Kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılmasına ait Bağımsız Örneklem T-Testi sonucu*

Grup	N	$\bar{X}$	Sd	t	P
Deney Grubu	16	15.44	29	-1.16	0.256
Kontrol Grubu	16	16.73			

Tablo 15’te görüldüğü üzere, deney grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X}=15.44$ iken, kontrol grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X}=16.73$ ’dir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=-1.16$; $p=0.256$; $p>0.05$). Elde edilen bulgular deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının benzer olduğunu göstermektedir. Bu durum Haran Üniversitesi TÖMER’den uygulamaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğretilmesi amaçlanan hedef kelimelere ilişkin bilgi seviyelerinin yakın olduğunu kanıtlamaktadır (Şekil 17).



Şekil 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanları.

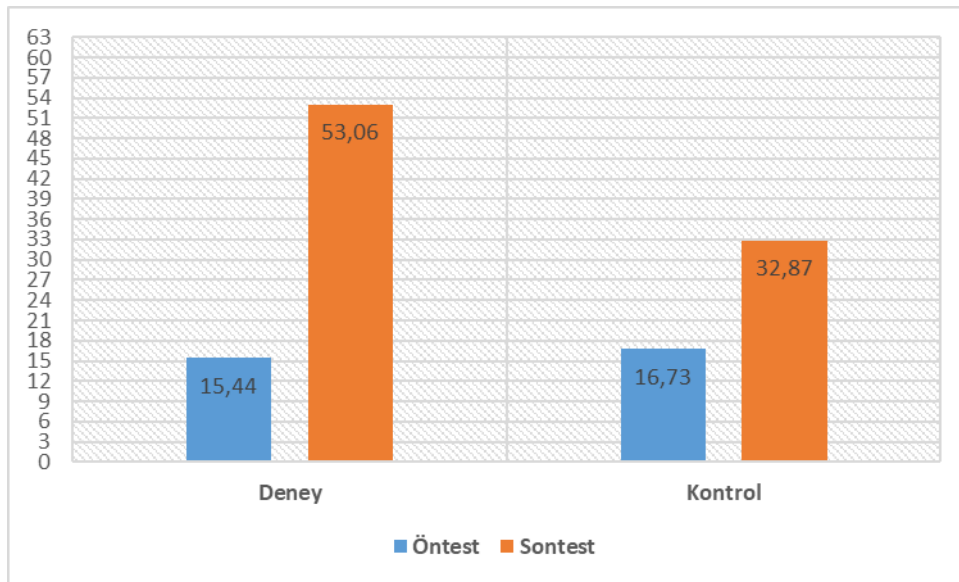
Araştırmada çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretiminin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli uygulamanın yapıldığı kontrol grubunun kendi içinde ön test ve son test puanlarındaki değişimlerinin anlamlılığı Bağımlı Örneklem T-Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımlı Örneklem T-Testi Sonucu

Grup	Test	N	$\bar{X}$	Sd	t	P
Deney	Ön test	16	15.44	15	-33.01	0.000*
	Son test	16	53.06			
Kontrol	Ön test	16	16.73	14	-21.37	0.000*
	Son test	16	32.87			

* $p < 0,05$

Tablo 16’da görüldüğü üzere, deney grubunun ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($t = -33.01$; $p = 0.000$; $p < 0.05$). Benzer şekilde Kontrol grubunun da ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($t = -21.37$; $p = 0.000$; $p < 0.05$). Bu bulgular hem deney grubunun hem de kontrol grubunun hedef kelimeleri öğrenme düzeylerinin son testte anlamlı şekilde artış gösterdiğini göstermektedir. Bu sonuçlar kontrol grubunda kullanılan öğretmen merkezli uygulamanın da deney grubunda kullanılan çoklu ortam dipnotu kullanımının da hedef kelimeleri öğretmede başarılı birer yöntem olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durumda hangi uygulamanın daha başarılı sonuçlar verdiği bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır (Şekil 18).



Şekil 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test Puanları.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında deney ve kontrol gruplarının son test başarı ortalamaları arasında kelime bilgisi yönünden anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda yapılan nicel veri analizi aşağıda verilmiştir.

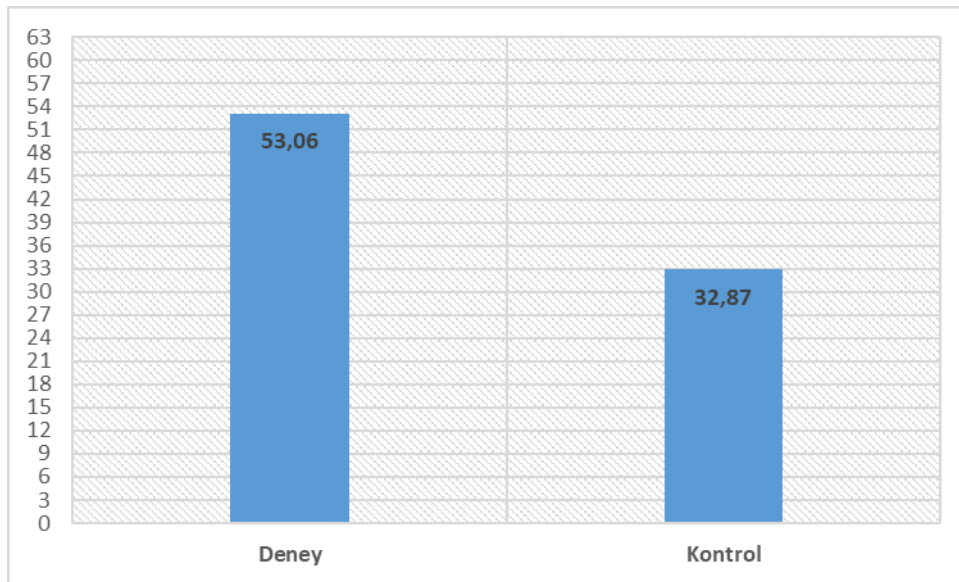
Öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenme düzeylerinin deney ve kontrol gruplarında farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için grupların son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak fark (değişim) puanları hesaplanmıştır. Bu değişimin/gelişimin hangi grupta (deney-kontrol) daha fazla olduğunun belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarına ait fark puanları Bağımsız Örneklem T-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test-Ön Test Değişim (Fark) Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonucu

Grup	N	$\bar{X}_{\text{fark}}$	Sd	t	P
Deney Grubu	16	37.63	29	15.50	0.000*
Kontrol Grubu	16	16.13			

* $p < 0,05$

Tablo 17’de görüldüğü üzere deney grubunun ön testten son teste olan puan artışı ortalama puanı $\bar{X}_{\text{fark}} = 37.63$ iken kontrol grubunu ön testten son teste olan puan artışı $\bar{X}_{\text{fark}} = 16.13$ ’tir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = 15.50$; $p = 0.000$; $p < 0.05$). Elde edilen bulgular uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile istatistiksel sonuçlar deney grubunda kullanılan çoklu ortam dipnotu kullanımı ile yapılan kelime öğretiminin öğretmen merkezli yapılan kelime öğretimine göre daha başarılı sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır (Şekil 19).



Şekil 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanları.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi başarı ortalamaları ile ön test ve son test başarı ortalamaları arasında kelime bilgisi yönünden anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda deney grubu öğrencilerinin çoklu ortam dipnotlarının kullanıldığı kelime öğretimi yöntemiyle kalıcı bir kelime öğrenimi gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri tespit edilmek istenmiştir. Çalışmada çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretiminin etkililiği incelendiğinden kalıcılık testi kontrol grubuna uygulanmamıştır.

Uygulamadan dört hafta sonra öğrenilen kelimelerin kalıcılık düzeyinin belirlenmesi için deney grubuna kelime bilgisi ölçme testi tekrar uygulanmıştır. Öğrencilerin kalıcılık testi ortalamaları ile ön ve son test ortalamaları ilişkili Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi ile karşılaştırılarak öğrenilen kelimelerin kalıcılık seviyesi belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

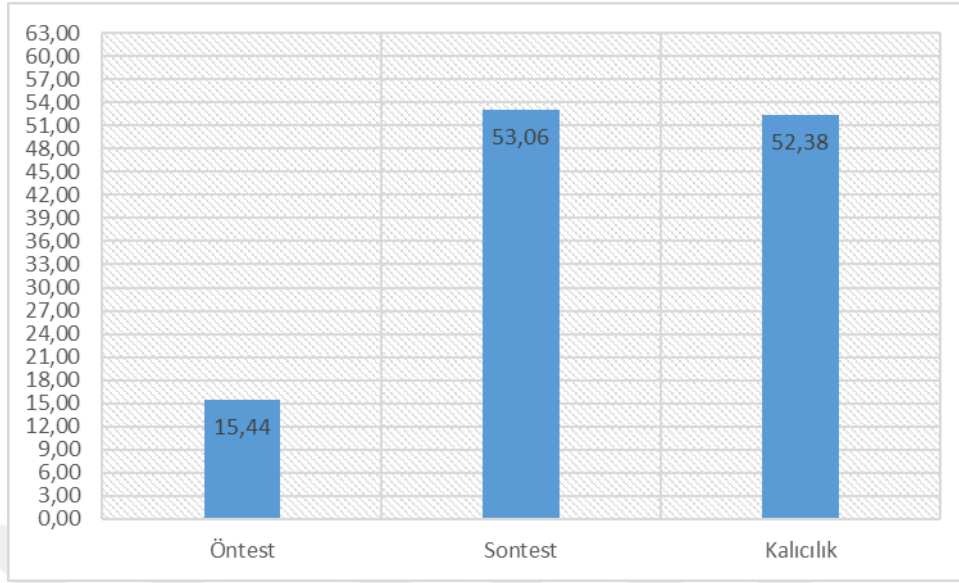
Tablo 18. Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasına ait ilişkili Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	PostHoc
Ölçüm (Öntest-Sontest-Kalıcılık)	14829.29	2	7414.65	989.90	0.000*	2>1 3>1
Hata	224.71	30	7.49			

*p < .05; KT: Kareler Toplamı; KO: Kareler Ortalaması; 1-öntest; 2-sontest; 3-kalıcılık

Tablo 18’de, görüldüğü üzere, ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir ($F(1,30)=989.90$; $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi (Posthoc) yapılmıştır. Bu test ölçümleri ikiyeşerli olarak karşılaştırmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin son test puanları ön test puanlarından anlamlı şekilde yüksektir ($p<.05$). Ancak son test puanları ile kalıcılık testi

puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Bu bulgular öğrencilerin kalıcı bir kelime öğrenimi gerçekleştirdiklerini göstermektedir (Şekil 20).



Şekil 20. Deney Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları.

Harran Üniversitesi TÖMER ve Atatürk Üniversitesi TÖMER’de yapılan uygulamalar ve uygulanan testlerin istatistiksel sonuçları kelime öğretiminde çoklu ortam dipnotu kullanımının öğretmen merkezli kelime öğretimine nazaran daha olumlu sonuçlar verdiğini göstermiştir. Ayrıca kalıcılık testi uygulanan deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi ile ön test ve son test başarı ortalamalarının karşılaştırılması sonucu çoklu ortam dipnotlarının kelime öğreniminde kalıcı öğrenme sağladığı görülmüştür. Bu sonuçlar kelime öğretiminde çoklu ortam dipnotu kullanımının yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler tarafından dikkate alınabilecek bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatür taraması sonucu bu çalışmada elde edilen nicel verileri destekler şekilde sonuç elde edilmiş araştırmalar olduğu görülmüştür. Örneğin Wu ve Chu (2007) yaptıkları çalışmada dipnotların (sadece yazılı, sadece resimli, resim ve yazılı birlikte) kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin dipnot kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerinden daha iyi kelime öğrenimi gerçekleştirdikleri sonucunu elde etmişlerdir. Rezaee ve Shoar (2011) araştırmalarında dipnot olarak resim ve video kullanılan deney grupları öğrencilerinin dipnot kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerine nazaran daha fazla kelime öğrendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ramezanali ve Faez (2019), kelime öğretiminde dipnot kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerini farklı dipnotların (tanım, sözlü, video) tek ve birlikte kullanıldığı üç deney grubu öğrencileriyle karşılaştırdıkları çalışmalarında, dipnot kullanılan deney gruplarının kontrol grubundan daha fazla kelime öğrendiklerini tespit etmişlerdir. Bu çalışmada ayrıca

dipnotların birlikte kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin diğer gruplarda yer alan öğrencilerden kelime öğrenme konusunda daha başarılı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Nitel Bulgular ve Tartışma

Bu çalışmanın nitel verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler uygulamada kullanılan Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metinler Aracılığıyla Kelime Öğretimi programına yönelik öğrenci ve öğretmen düşünceleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu çerçeve kapsamında araştırma sorularından ve öğretmen ve öğrenci görüşme formlarından hareketle analiz unsuru olarak belirlenen temalar şunlardır: motivasyon, yabancı dil kaygısı, kelime dağarcığı, sınıf yönetimi, konuşma becerisi, okuma becerisi, yazma becerisi, dinleme becerisi ve telaffuz.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında uygulama yapılan her iki kurumdan deney grupları öğrencilerinin ve deney gruplarında uygulamayı yürüten öğretmenlerin çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi sürecine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme formlarında yer alan motivasyon, yabancı dil kaygısı, kelime dağarcığı ve sınıf yönetimi temaları ile ilgili sorular bu kapsamda değerlendirilmiştir. Sınıf yönetimi temasıyla ilgili soru sadece öğretmenlere sorulmuştur.

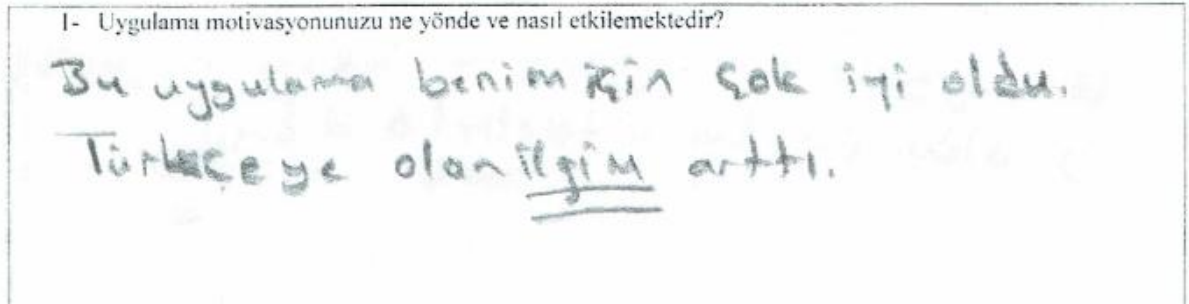
Motivasyon.

Öğrenci görüşme formunda yer alan “Uygulama motivasyonunuzu ne yönde ve nasıl etkiledi?” sorusu ve öğretmen görüşme formunda yer alan “Uygulama öğrencilerin motivasyonunu ne yönde ve nasıl etkiledi?” sorusu ile çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretiminin öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sorulan bu sorulara ilişkin öğrenci cevaplarının frekans değerleri ile cevaplarından birkaçı ve öğretmenlerin cevapları şu şekildedir:

Tablo 19. Uygulama Motivasyonunuzu Ne Yönde ve Nasıl Etkiledi? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Frekans Değerleri

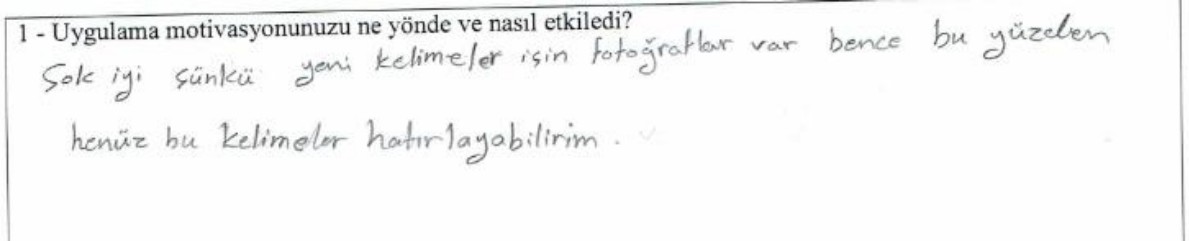
Görüşler	Frekans: (N=27)	Yüzde
Uygulamada kullanılan videolar motivasyonumu olumlu etkiledi.	11	%40.7
Yeni ve farklı bir uygulama olduğu için motivasyonumu ve Türkçeye olan ilgimi arttırdı.	11	%40.7
Uygulamada kullanılan resimler motivasyonumu arttırdı.	5	%18.5

KÖ- Bu uygulama benim için çok iyi oldu Türkçeye olan ilgim arttı.



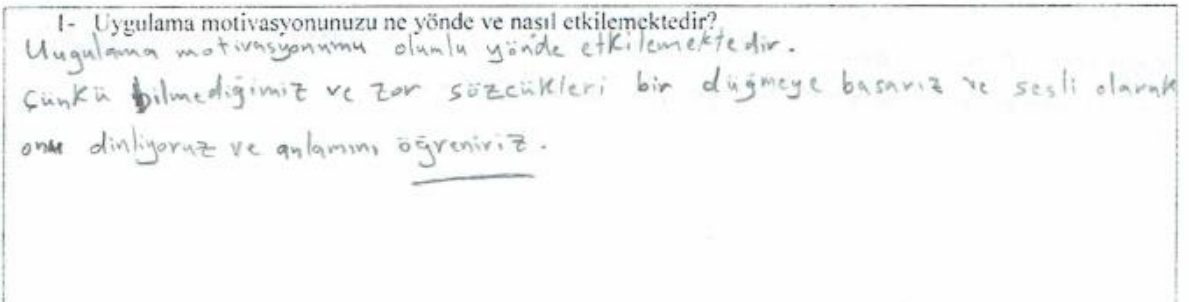
Şekil 21. Motivasyon temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Çok iyi yeni kelimeler için fotoğraflar var bence bu yüzden bu kelimeleri hatırlayabilirim.



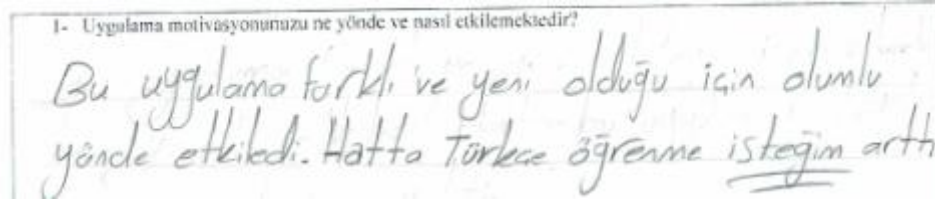
Şekil 22. Motivasyon temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Uygulama motivasyonumu olumlu yönde etkiledi. Çünkü bilmediğimiz ve zor sözcükleri bir düğmeye basıyoruz ve sesli olarak dinliyoruz ve anlamını öğreniyoruz.



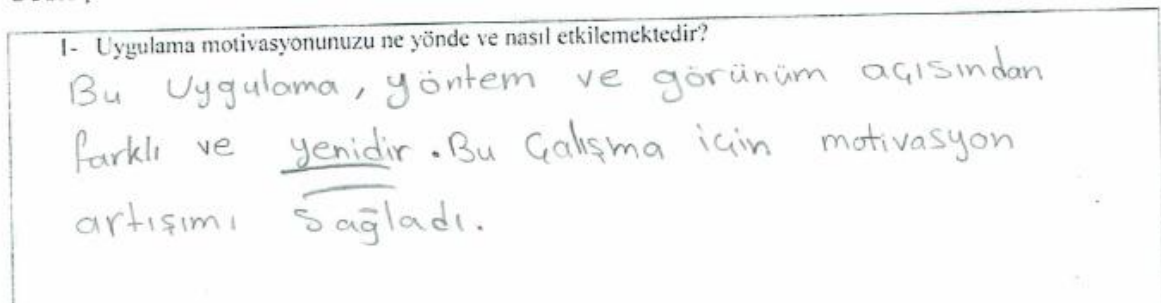
Şekil 23. Motivasyon temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Bu uygulama farklı ve yeni olduğu için olumlu yönde etkiledi. Hatta Türkçeyi öğrenme isteğim arttı.



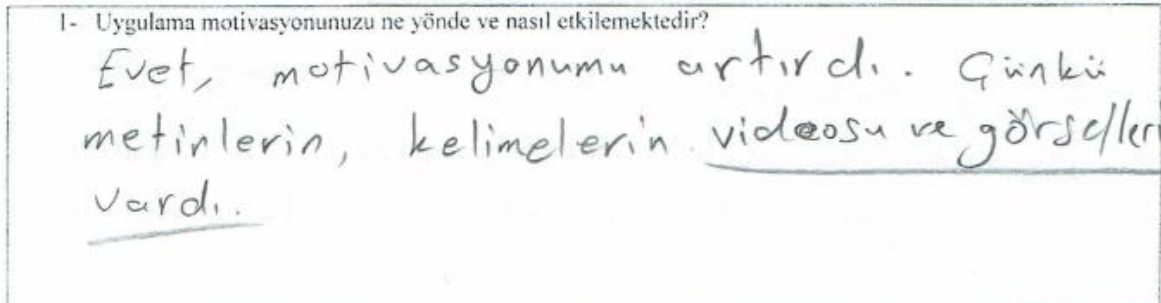
Şekil 24. Motivasyon temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Bu uygulama yöntem ve görünüm açısından farklı ve yenidir. Bu çalışma için motivasyon artışı sağladı.



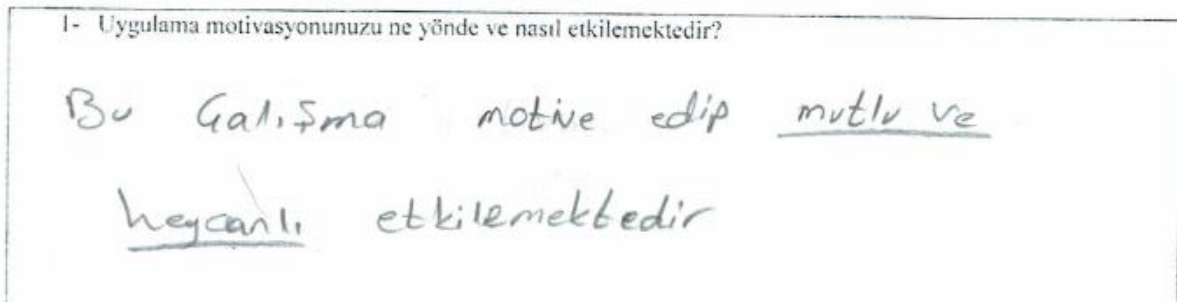
Şekil 25. Motivasyon temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Evet motivasyonumu arttırdı. Çünkü metinlerin, kelimelerin videosu ve görselleri vardı.



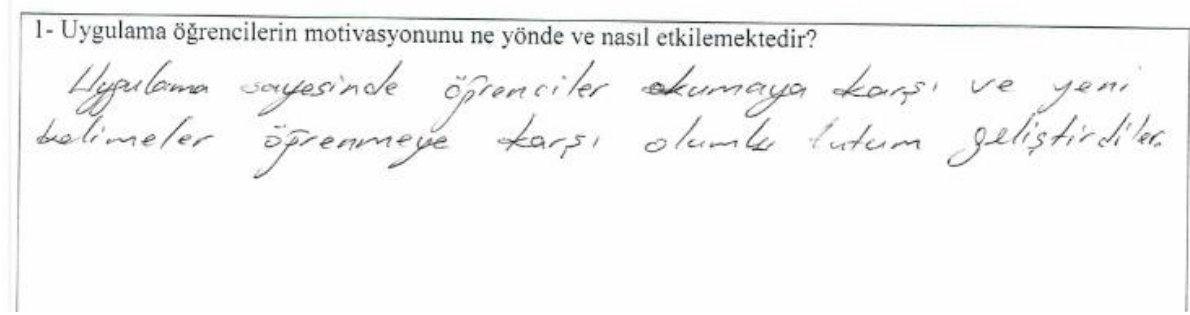
Şekil 26. Motivasyon temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Bu çalışma motive edip mutlu ve heyecanlı etmektedir.



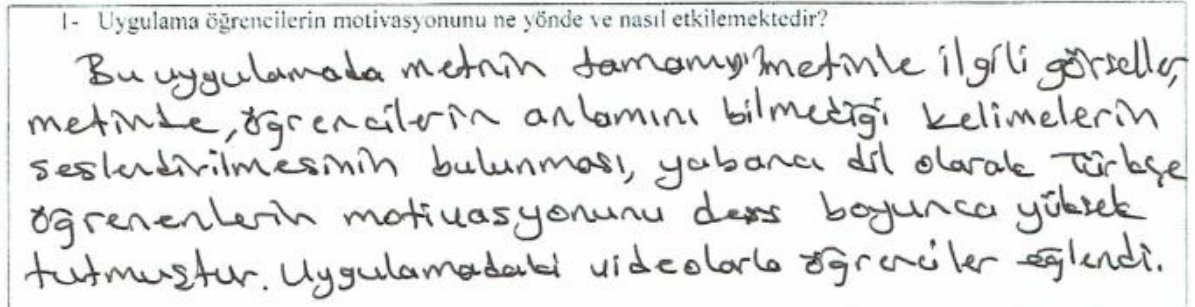
Şekil 27. Motivasyon temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖğrt1- Uygulama sayesinde öğrenciler okumaya karşı ve yeni kelimeler öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdiler.



Şekil 28. Motivasyon temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

KÖğrt2- Bu uygulamada metnin tamamının, metinle ilgili görsellerin, öğrencilerin anlamını bilmediği kelimelerin seslendirilmesinin bulunması yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin motivasyonunu ders boyunca yüksek tutmuştur. Uygulamadaki videolarla öğrenciler eğlendi.



Şekil 29. Motivasyon temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

Barın (2014) motivasyonu bireyin öğrenmeye istekli hale gelmesi olarak tanımlamaktadır. Dörnyei ve Otto (1998) daha geniş bir ifade ile motivasyonu, kişide dinamik olarak değişen, bilişsel ve motor süreçleri başlatan, yöneten, koordine eden, büyüten, sonlandıran ve değerlendiren uyarılma olarak tanımlamış ve motivasyonla dilek ve arzuların belirlendiğini, öncelendiğini ve başarılı veya başarısız hayata geçirildiğini belirtmiştir. Harmer (2001)'a göre motivasyon bireyi bir şeyi başarmak için bir şeyler yapmaya iten bir tür içsel dürtüdür. Gardner (1985) ise motivasyonu bir hedefe ulaşma arzusu, bu yönde harcanan çaba, öğrenme eylemiyle ilgili memnuniyet ve pekiştirme olmak üzere birçok unsuru barındıran yapı olarak tanımlamaktadır.

Birçok araştırmacı yabancı dil öğretiminde motivasyonun etkisi ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Bu alanda pek çok çalışması bulunan Dörnyei'ye (1994) göre motivasyon yabancı dil öğrenme başarısının temel belirleyicilerinden biridir. Dörnyei (1998) başka bir çalışmasında motivasyonun hem araştırmacılar hem de öğretmenler tarafından yabancı dil öğreniminin hızını ve başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak kabul edildiğini belirtmiştir. Ona göre motivasyon hem yabancı dil öğrenmeye başlamanın hem de bu zorlu

süreci devam ettirebilmenin itici gücünü sağlar. Gardner (1985) ise motivasyonu yeni bir dil öğrenmede tek ve en etkili faktör olarak tanımlamaktadır. Gardner'a göre motivasyonu yüksek olan bir birey dili öğrenmek ister, dil öğrenmekten zevk alır ve dil öğrenmek için çabalar. Noels, Clement ve Pelletier (1999), yabancı dil öğrenmenin güçlüğü göz önüne alındığında, öğrencinin yabancı dil öğrenme motivasyonunun sürekliliğinin yabancı dil öğretebilmenin de kilit bir belirleyicisi olduğunu ve yabancı dil öğrenme motivasyonunun öğretmenleri de etkileyen bir faktör olduğunu belirtmiştir. Oxford ve Sherian (1994), motivasyonun yabancı dil öğreniminde önemli olduğunu bu nedenle öğrencilerin motivasyonlarının ne yönde olduğunun araştırılması gerektiğini belirtmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyon temasına ilişkin sorulara verdiği cevaplardan hareketle uygulama sürecinde kullanılan bilgisayar programının öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ve arttırdığı sonucuna varılabilir. Öğrencilerin verdiği cevaplar göz önüne alındığında uygulamada kullanılan video ve resimlerin öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Literatür incelendiğinde bu durumu destekler çalışmaların olduğu görülmüştür. Örneğin Kalanzadeh, Soleimani ve Bakhtiyarvand (2014), yaptıkları çalışmada yabancı dil öğretiminde teknolojik araçların kullanımının öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını belirtmiştir. Genç ve Aydın (2010), öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde bilgisayar kullanımına yönelik yüksek bir motivasyon seviyesine sahip olduklarını ifade etmiştir. Genç İlter (2009), yabancı dil sınıflarında teknoloji kullanımının öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını belirtmiştir. Baş ve Yıldırım (2018), Yabancılar Türkçe Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonu başlıklı çalışmalarında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yabancılar Türkçe öğretiminde bilgisayar kullanımının motivasyonu geliştirdiğini düşündüklerini tespit etmişlerdir. Bilgisayar destekli dil öğreniminin öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ileri süren başka çalışmalar da bulunmaktadır (Golonka, Bowles, Frank, Richardson & Freynik, 2014; Nim Park & Son, 2009; Warschauer, 1996).

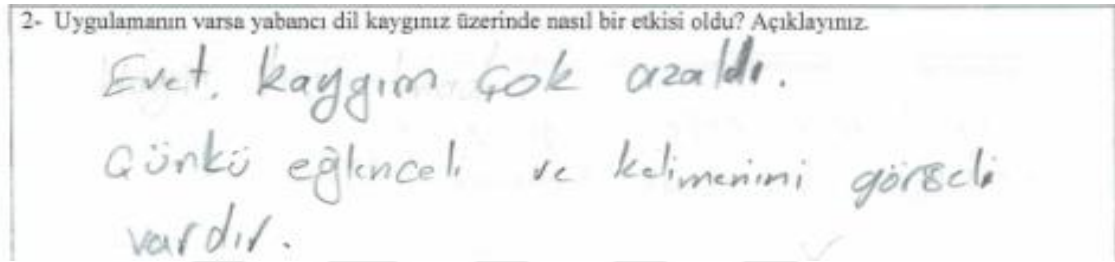
Yabancı dil kaygısı.

Öğrenci görüşme formunda yer alan “Uygulamanın varsa yabancı dil kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Açıklayınız.” sorusu ve öğretmen görüşme formunda yer alan “Uygulamanın öğrencilerinizde yabancı dil öğrenme kaygısını azaltıcı etkisi oldu mu?” sorusu ile çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretiminin öğrencilerin yabancı dil kaygısı üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sorulan bu sorulara ilişkin öğrenci cevaplarının frekans değerleri ile cevaplarından birkaçı ve öğretmenlerin cevapları şu şekildedir:

Tablo 20. Uygulamanın Varsa Yabancı Dil Kaygınız Üzerinde Nasıl Bir Etkisi Oldu? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Frekans Değerleri

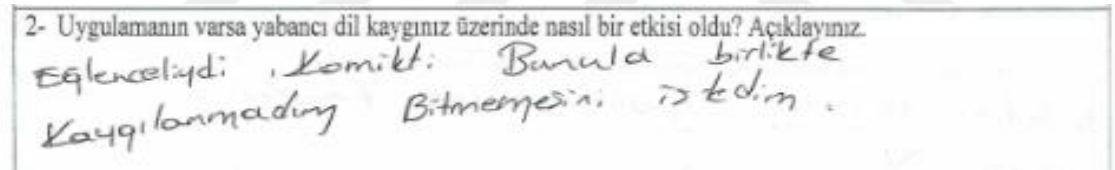
Görüşler	Frekans: (N=27)	Yüzde
Yabancı dil kaygımı azaltdı.	14	%52
Yeni bir deneyim olduğu için yabancı dil kaygımı azaltdı.	3	%11.1
Video ve görseller yabancı dil kaygımı azaltdı.	5	%18.5
Kelimelerin açıklamasının olması yabancı dil kaygımı azaltdı.	4	%14.8
Fark etmez	1	%3.7

KÖ- Kaygım çok azaldı çünkü eğlenceli ve kelimelerin görselleri vardı.



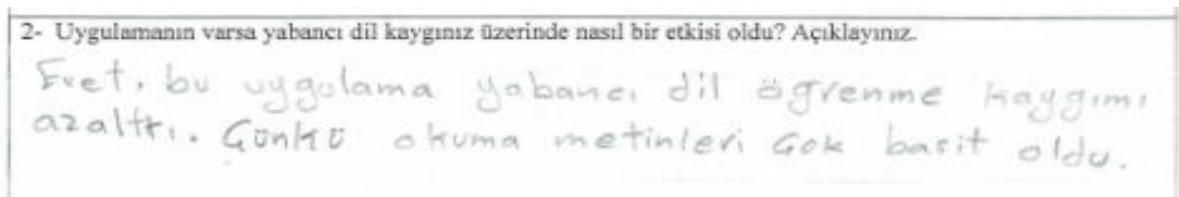
Şekil 30. Kaygı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Eğlenceliydi, komikti. Bununla birlikte kaygılanmadım, bitmemesini istedim.



Şekil 31. Kaygı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Evet, bu uygulama yabancı dil öğrenme kaygımı azaltdı. Çünkü okuma metinleri çok basit oldu.



Şekil 32. Kaygı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Elbette, çünkü bazen bir kelimeyi çevirmek bizim için zor. Bu uygulamada sadece kelimelerin çevirisi değil o kelimelerin açıklaması da var.

2- Uygulamanın varsa yabancı dil kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Açıklayınız.

Elbette, Çünkü bazen bir kelimeyi çevirmek bizim için zor. Bu uygulamada sadece kelimelerin çevirisi değil... O kelimelerin açıklaması da var.

Şekil 33. Kaygı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Herhangi bir yabancı dil öğrenirken bu dili geliştirecek yollar arıyoruz. Bu uygulamada Türkçe öğrenmemizi daha kolaylaştıracak. Yani dil öğrenmemize katkı sağladığına göre elbette kaygımızı azaltacak.

2- Uygulamanın varsa yabancı dil kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Açıklayınız.

Herhangi bir yabancı dil öğrenirken bu dili geliştirecek yolları arıyoruz. Bu uygulama da Türkçe öğrenmemizi daha kolaylaştıracak. Yani dil öğrenmemize katkı sağladığına göre elbette kaygımızı azaltacak.

Şekil 34. Kaygı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

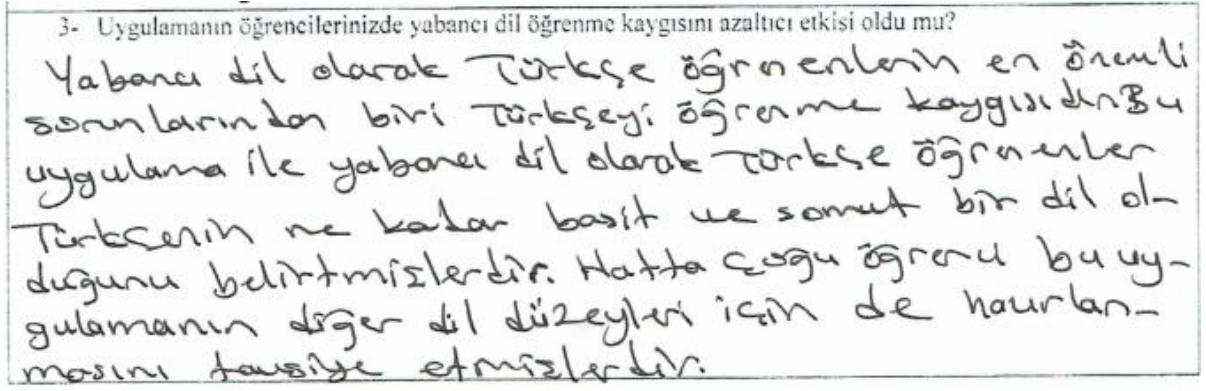
KÖğrt1- Kaygı durumlarını azalttığını gerek kendi söylemleri gerek kendi gözlemlerimle açık bir şekilde görüldüğünü söyleyebilirim.

3- Uygulamanın öğrencilerinizde yabancı dil öğrenme kaygısını azaltıcı etkisi oldu mu?

Evet, kaygı durumlarının azaldığını gerek kendi söylemleri gerek kendi gözlemlerimle açık bir şekilde görüldüğünü söyleyebilirim.

Şekil 35. Kaygı temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

KÖğrt2- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin en önemli sorunlarından biri Türkçeyi öğrenme kaygısıdır. Bu uygulama ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler Türkçenin ne kadar basit somut bir dil olduğunu belirtmişlerdir. Hatta çoğu öğrenci bu uygulamanın diğer dil düzeyleri için de hazırlanmasını tavsiye etmişlerdir.



Şekil 36. Kaygı temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

Kelime kökü eski Yunancada anxietas olan kaygı endişe, korku, merak anlamına gelen bir kavramdır (Köknel, 1988). Kaygı bireyin bir tehlike algıladığı, güçsüz hissettiği ve gerginlik yaşadığı rahatsız edici duygusal bir durumdur (Balu, 1955). Scovel (1991) psikologların kaygıyı yalnızca dolaylı olarak bir nesneyle ilişkilendirilen belirsiz bir korku ve tutukluk hali olarak tanımladıklarını belirtmiştir. Spielberger (1983) kaygıyı, sinir sisteminin uyarılmasıyla ortaya çıkan, öznel bir gerginlik, endişe ve tedirginlik duygusu olarak nitelendirilen hoş olmayan duygusal durum şeklinde tanımlamıştır.

Yabancı dil kaygısı kavramı ilk olarak Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından yapılan çalışmayla ortaya çıkmıştır. Horwitz vd. (1986) yabancı dil kaygısını yabancı dil öğrenme durumuyla ilişkili gerginlik, tutukluk ve tedirginlik hissi olarak tanımlamışlardır. Araştırmalarında geliştirdikleri Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği ile yaptıkları ölçümlerle yabancı dil öğrencilerinin çoğunun yabancı dil kaygısını yaşadıklarını ve kaygılı öğrencilerin yabancı dil öğrenmeyi başaramadıkları hissi taşıdıklarını tespit etmişlerdir (Horwitz vd. 1986). Horwitz ve diğerlerine (1986) göre yabancı dil kaygısı akademik ve sosyal bağlamda performans değerlendirmesiyle ilgili olduğu için performansla alakalı iletişim tedirginliği, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu paralelinde değerlendirilmelidir.

Scovel (1978), araştırmacıların kaygı ile genel yabancı dil başarısı arasında açık bir ilişki kuramadıklarını belirtmiştir. Scovel (1991), kaygının kolaylaştırıcı ve zayıflatıcı olmak üzere iki türü olduğunu; kolaylaştırıcı kaygının öğrenciyi öğrenme için çaba harcamaya motive ettiğini ve öğrenme üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu, zayıflatıcı kaygının ise öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Kleinmann (1977) de belli oranda kaygının yabancı dil öğrenimini olumlu bir şekilde etkilediğini ifade etmiştir.

Ancak Horwitz (1986) kolaylaştırıcı kaygının ancak çok basit öğrenme durumlarında faydalı olabileceğini, yabancı dil öğrenimi gibi karmaşık öğrenme durumlarında bir anlam ifade etmediğini belirtmiştir. Horwitz'e göre kaygı olumsuz çağrışımlar doğurur ve sadece zayıflatıcı olarak nitelenebilir. Scarcella ve Oxford (1992)'a göre kaygı öğrencilerin

performansını dolaylı olarak (endişe ve kendinden şüphe duymak gibi) ve doğrudan (katılımı azaltmak ve açık bir şekilde dilden sakınmak gibi) olumsuz etkilemektedir. Kaygının dil öğrenimini olumsuz yönde etkilediğini gösteren pek çok çalışma vardır (Altunkaya ve Erdem, 2017; Bailey, 1983; Batumlu ve Erden, 2007; Dulay ve Burt, 1977; Horwitz, 2001; MacIntyre ve Gardner, 1989; MacIntyre, 1995).

Yabancı dil kaygısı ile ilgili sorulan soruya cevap veren öğrencilerden sadece bir öğrenci “Fark etmez” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Diğer öğrencilerin verdiği cevaplar uygulamanın yabancı dil kaygısını azaltıcı etkisi olduğu yönündedir. Öğretmenlerin yabancı dil kaygısına ilişkin soruya verdiği cevaplar da uygulamanın yabancı dil kaygısını azalttığı şeklindedir. Öğretmen ve öğrencilerin cevapları incelendiğinde uygulamada kelime öğretimi için kullanılan bilgisayar programının öğrencilerin yabancı dil kaygısını azalttığı söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımının yabancı dil kaygısını azaltıcı etkisi olduğunu belirten çalışmaların bulunduğu tespit edilmiştir. Örneğin White (2014) bilgisayar destekli dil öğreniminin yabancı dil kaygısını düşürdüğünü belirtmiştir. Shen (1999), bilgisayar destekli yazmanın öğrencilerin kaygısını azalttığını ve yazma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Abuseileek (2012), bilgisayar temelli eğitim ortamlarının öğrencilerin kaygısını azalttığını tespit etmiştir. Marzban (2011)’a göre sınıf içinde bilgisayar destekli dil öğreniminin kullanılmasının en önemli yönlerinden biri öğrencileri kaygıdan uzak olmasını sağlamaktır. Özerol (2009), altmış yabancı dil öğretmeninin görüşlerine başvurduğu çalışmada bilgisayar destekli dil öğreniminin öğrencilerin kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

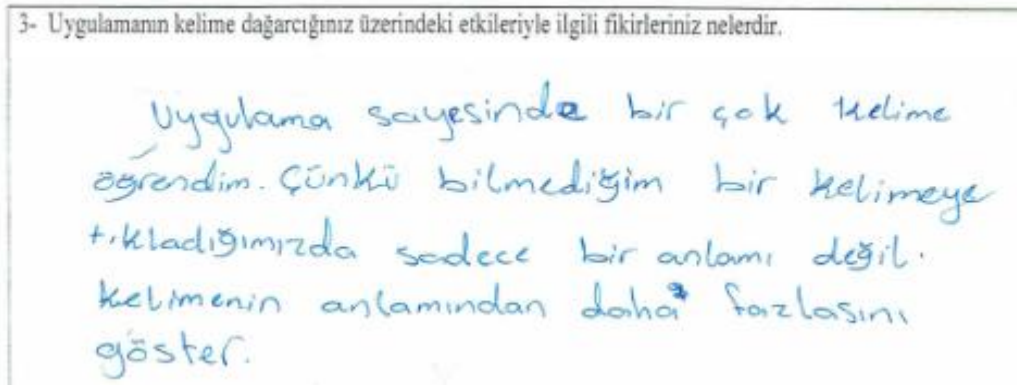
Kelime dağarcığı.

Öğrenci görüşme formunda yer alan “Uygulamanın kelime dağarcığınız üzerindeki etkileriyle ilgili fikirleriniz nelerdir?” sorusu ve öğretmen görüşme formunda yer alan “Uygulamanın öğrencilerin kelime dağarcığı üzerindeki etkisi ile ilgili fikirleriniz nelerdir?” sorusu ile çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretiminin öğrencilerin kelime dağarcığı üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sorulan bu sorulara ilişkin öğrenci cevaplarının frekans değerleri ile cevaplarından birkaçı ve öğretmenlerin cevapları şu şekildedir:

Tablo 21. Uygulamanın Kelime Dağarcığınız Üzerindeki Etkileriyle İlgili Fikirleriniz Nelerdir? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Frekans Değerleri

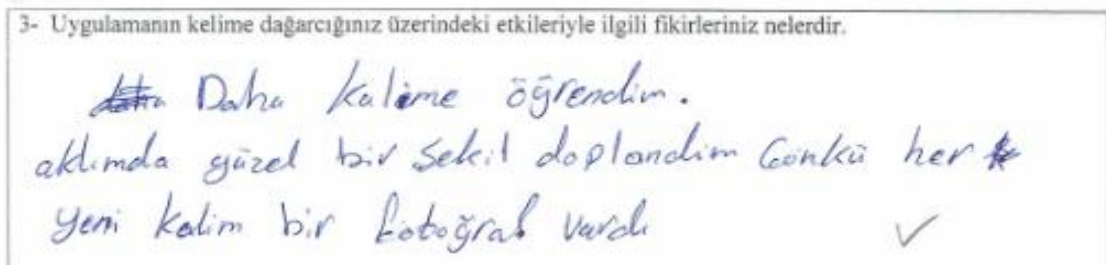
Görüşler	Frekans: (N=27)	Yüzde
Kelime dağarcığımı çok geliştirdi.	12	%51.8
Video ve görseller kelime dağarcığımı geliştirdi.	8	%29.6
Uygulama ile kelimeleri çok daha kolay öğreniyoruz.	7	%26

KÖ- Uygulama sayesinde birçok kelime öğrendim. Çünkü bilmediğim bir kelimeye tıkladığımızda sadece bir anlamı değil kelimenin anlamından daha fazlasını gösteriyor.



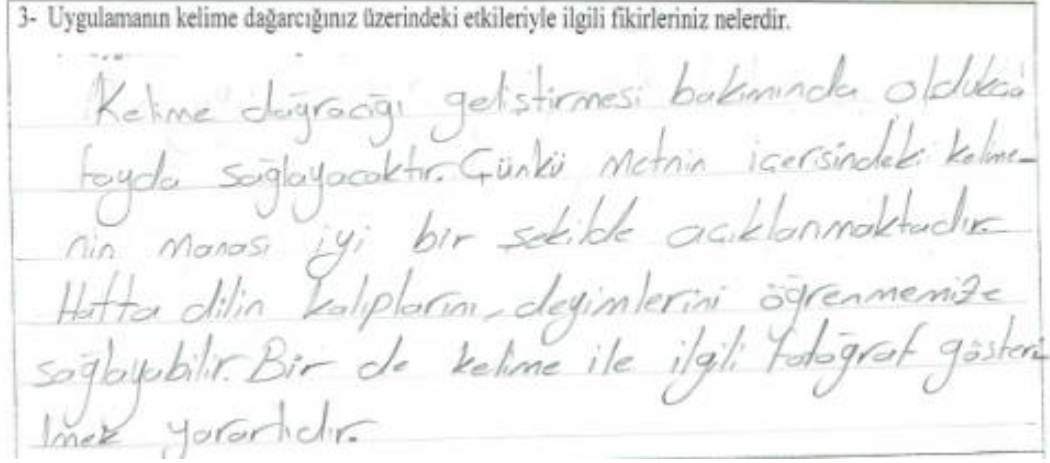
Şekil 37. Kelime dağarcığı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Daha fazla kelime öğrendim, aklıma güzel bir şekilde depoladım. Çünkü her yeni kelime için bir fotoğraf vardı.



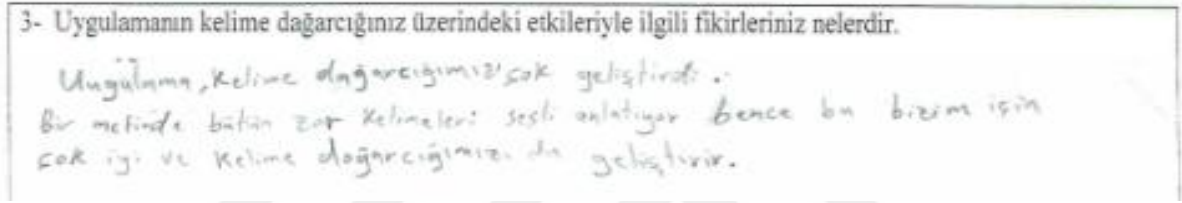
Şekil 38. Kelime dağarcığı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Kelime dağarcığı geliştirmesi bakımından oldukça fayda sağlayacaktır. Çünkü metnin içerisindeki kelimenin manası iyi bir şekilde açıklanmaktadır. Hatta dilin kalıplarını, deyimlerini öğrenmemizi sağlayabilir. Birde kelime ile ilgili fotoğraf gösterilmesi faydalıdır.



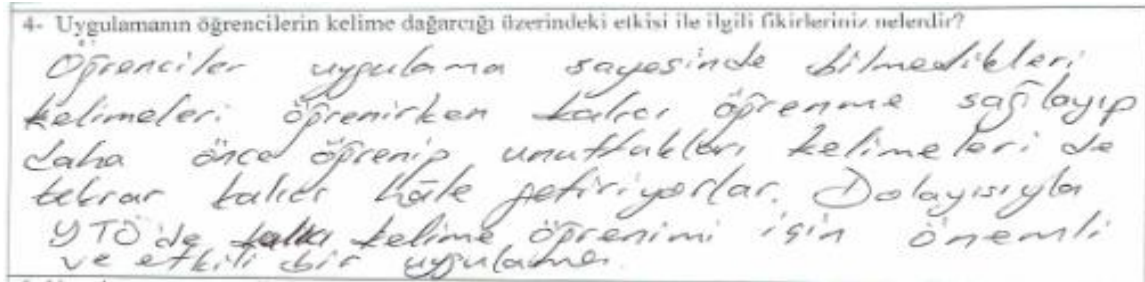
Şekil 39. Kelime dağarcığı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Uygulama kelime dağarcığınızı çok geliştirdi. Bir metinde bütün zor kelimeleri sesli anlatıyor. Bence bu bizim için çok iyi ve kelime dağarcığınızı da geliştirir.



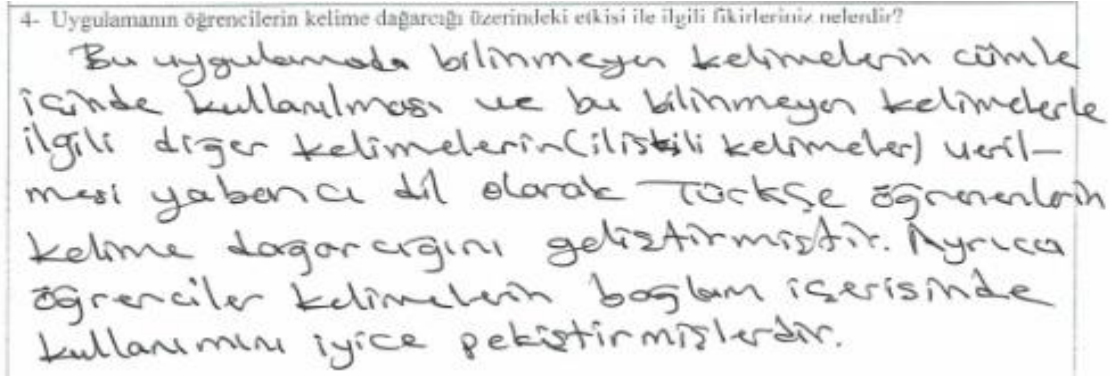
Şekil 40. Kelime dağarcığı temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖğrt1- Öğrenciler uygulama sayesinde bilmedikleri kelimeleri öğrenirken kalıcı öğrenme sağlayıp daha önce öğrenip unuttukları kelimeleri de tekrar kalıcı hale getiriyorlar. Dolayısıyla YTÖ'de kalıcı kelime öğrenimi için önemli ve etkin bir uygulama.



Şekil 41. Kelime dağarcığı temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

KÖğr2- Bu uygulamada bilinmeyen kelimelerin cümle içinde kullanılması ve bilinmeyen kelimelerle ilgili diğer kelimelerin (ilişkili kelimeler) verilmesi yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime dağarcığını geliştirmiştir. Ayrıca öğrenciler kelimelerin bağlam içerisinde kullanımını iyice pekiştirmişlerdir.



Şekil 42. Kelime dağarcığı temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

Kelime bilgisi yabancı dil öğrenenler için önemli bir araç olarak kabul edilir çünkü kısıtlı kelime bilgisi başarılı bir iletişimi engeller. Bu nedenle yabancı dil öğreniminin merkezindedir ve yabancı dil öğrencileri için büyük önem taşır (Alqahtani, 2015). Alderson (2005), yabancı dil becerisinin büyük oranda kelime dağarcığının büyüklüğüyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Coady ve Huckin (1997), kelime bilgisi üzerine çalışan araştırmacılar arasında kelime bilgisi yetkinliğinin, iletişim yeterliliğinin yani başarılı ve uygun bir şekilde iletişim kurabilmenin kalbi olduğu fikri üzerinde genel bir uzlaşma bulunduğunu belirtmiştir. Folse (2004), kelime bilgisi eksikliğinin çoğu zaman öğrencilerin okuma, yazma ve iletişim kurma alanlarında yetkin olmalarını engellediğini bu nedenle en çok bundan yakındıklarını ve daha fazla kelime öğretimi talep ettiklerini ifade etmiştir.

Yukarıda bazı örneklerinin verildiği öğrenci görüşleri ve öğretmen görüşleri incelendiğinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin uygulamada kullanılan programın kelime dağarcığını geliştirdiğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen pek çok araştırma olduğu görülmüştür. Örneğin Maftoon, Hamidi ve Sarem (2012), yaptıkları çalışmada bilgisayar destekli kelime öğretimi uygulanan öğrencilerin geleneksel yöntemin uygulandığı öğrencilere göre daha başarılı sonuçlar elde ettiğini tespit etmişlerdir. Bekleyen ve Yılmaz (2012), çalışmalarında kelime öğretimi için kullandıkları bilgisayar programının öğrencilerin kelime öğreniminde kayda değer bir başarı elde etmelerini sağladığını ve öğrencilerin kelime öğretiminde bilgisayar kullanımına karşı tutumlarının olumlu olduğunu ifade etmiştir. Jones (2003), dinleme metinleri esnasında öğrencilere sunulan çoklu ortam dipnotlarının hem öğrencilerin metnin içeriğini anlamalarını hem de kelime öğrenimi gerçekleştirmelerini sağladığını belirtmiştir. Kim ve Gilman (2008), kelime öğretiminde çoklu ortam içeriklerinin kullanımının öğrencilerin kelime bilgisinin geliştirilmesinde etkili bir yol olduğu sonucuna ulaşmıştır. Khiyabani, Ghonsooly ve Ghabanchi (2014), yaptıkları kontrol ve deney gruplu çalışmada kelime öğretimi için çoklu ortam tekniklerinin kullanıldığı deney grubu

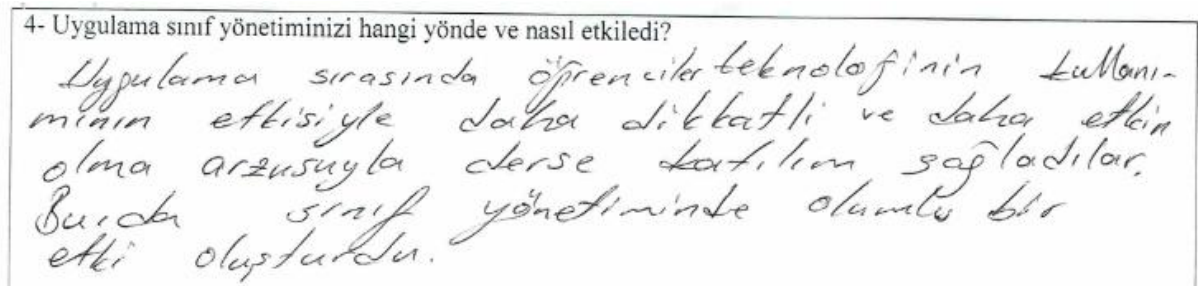
öğrencilerinin geleneksel yöntemlerin (çeviri, sesli okuma, tekrar) kullanıldığı kontrol grubuna oranla daha başarılı oldukları sonucunu elde etmiştir.

Ellis (1995) bilgisayar destekli dil öğretimi araçlarının kelime öğretimini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Ahangari ve Abdollahpour (2010), çoklu ortam dipnotlarının kelime öğrenimi üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında herhangi bir dipnot kullanılmayan, yazılı dipnot kullanılan, resimsel dipnot kullanılan ve hareketli resimlerin dipnot olarak kullanıldığı dört grup ile uygulama yapmışlardır. Araştırmanın sonuçları çoklu ortam dipnotlarının kelime öğreniminde oldukça faydalı olduğunu ve özellikle resimsel dipnotların kullanılması gerektiğini göstermiştir. Şahin, Kana ve Kahn (2015), yabancılara Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli görsellerin başarıya etkisini inceledikleri çalışmalarında kontrol grubuna bu alanda kullanılan kitaplardan yararlanarak, deney grubuna bilgisayar programlarından faydalananarak uygulama yapmışlardır. Araştırmanın sonuçları dil öğretiminde bilgisayar kullanımının öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar yabancı uyruklu öğrencilerin kelimeleri ve anlamlarını canlandırmaya yardımcı olabilecek bilgisayar destekli öğretim programları kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Sınıf yönetimi.

Bu çalışmada üzerinde durulan konulardan biri de sınıf yönetimidir. Bu bağlamda uygulamada kelime öğretimi için hazırlanan bilgisayar programını kullanan öğretmenlere kullandıkları programın sınıf yönetimlerini hangi yönde nasıl etkilediği sorulmuştur. Alınan cevaplar şu şekildedir:

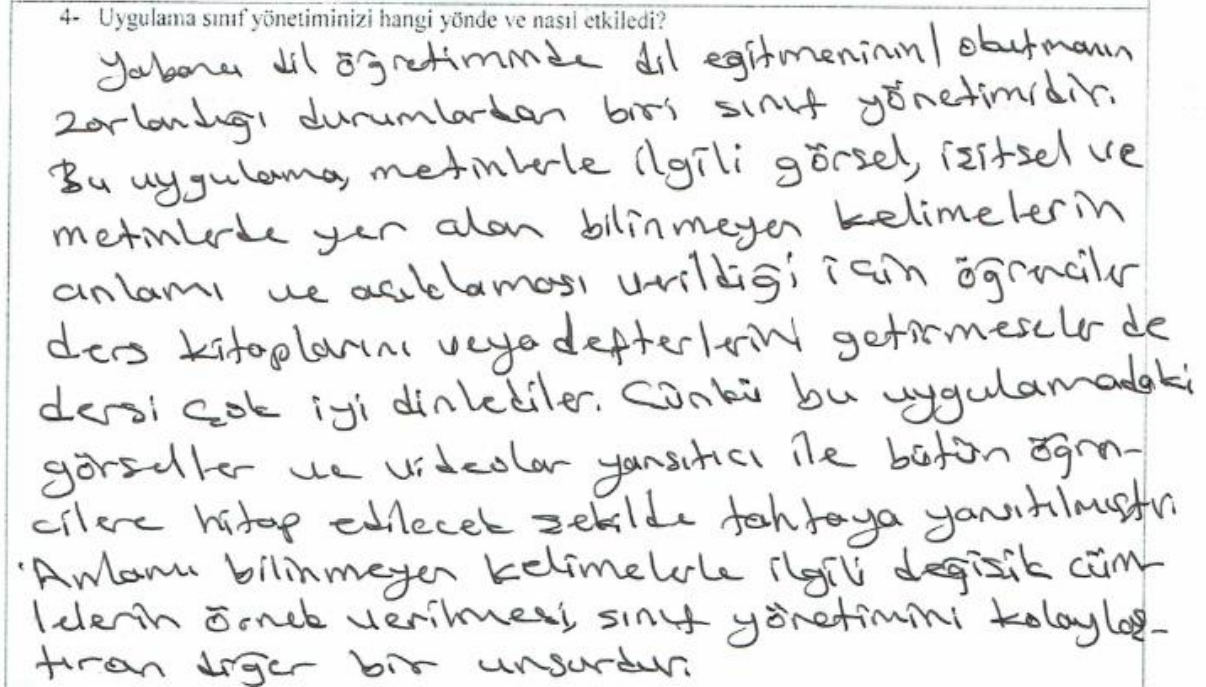
KÖğr1- Uygulama sırasında öğrenciler teknolojinin kullanımının etkisiyle daha dikkatli ve daha etkin olma arzusuyla derse katılım sağladılar. Bu da sınıf yönetiminde olumlu bir etki oluşturdu.



Şekil 43. Sınıf yönetimi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

KÖğr2- Yabancı dil öğretiminde dil öğretmenin/okutmanın zorlandığı durumlardan biri sınıf yönetimidir. Bu uygulama metinlerle ilgili görsel, işitsel ve metinlerde yer alan bilinmeyen kelimelerin anlamı ve açıklaması verildiği için öğrenciler ders kitaplarını veya

defterlerini getirmeseler de dersi çok iyi dinlediler. Çünkü bu uygulamadaki görseller ve videolar yansıtıcı ile bütün öğrencilere hitap edecek şekilde tahtaya yansıtılmıştır. Anlamı bilinmeyen kelimelerle ilgili değişik cümlelerin örnek verilmesi sınıf yönetimini kolaylaştıran diğer bir unsurdur.



Şekil 44. Sınıf yönetimi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olan düzenli ve güvenli bir sınıf ortamının oluşturulmasını ifade eder. Önceleri disipline dayanan ve öğretmenin otoritesinin sınıfta hâkim kılınmasını amaçlayan sınıf yönetimi günümüzde öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının oluşturulması şeklinde açıklanmaktadır. Sınıf yönetiminde öğrencilerin öğrenme motivasyonunu geliştirecek olumlu, düzenli ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturmak ve devam ettirmek amaçlanmaktadır (Çalık, 2012). Evertson ve Harris (1999), sınıf yönetiminin disiplin uygulamaları ve davranışsal müdahaleleri tanımlamaktan, öğretmenlerin destekleyici öğrenme ortamlarını düzenleme ve topluluk oluşturma konusundaki eylemlerinin bütünsel tanımlayıcısı olarak hizmet etmeye doğru değiştiğini belirtmiştir. Brophy (1999) ise başarılı öğretmenlerin sınıf yönetimini etkili öğrenme ortamları oluşturma ve sürdürme süreci olarak gördüklerini belirtmiştir. Varank ve İlhan (2013), sınıf yönetiminin öğretimde teknoloji entegrasyonundan etkilenebilecek fiziksel ortamların düzenlenmesi, program etkinliklerinin belirlenmesi ve davranış yönetimi gibi farklı boyutlarının olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde uygulamanın öğrencilerin dikkatini ve derse katılımını arttırdığı ve dersi daha iyi dinlemelerini sağladığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin uygulamanın sınıf yönetimini kolaylaştırdığını düşünceleri kullanılan bilgisayar programının

yabancılara Türkçe öğretiminde başvurulabilecek bir yöntem olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır.

Alan yazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen pek çok çalışma olduğu görülmektedir. Örneğin Durak ve Sarıtepeci (2017), FATİH projesi kapsamında kullanılan teknolojinin öğretmenlerin sınıf yönetiminin üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. FATİH projesi ile ilgili yapılan farklı bir çalışmada eğitimde teknoloji kullanımının farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanımını sağlayarak dersin anlaşılır bir şekilde öğretilmesine olanak sağladığı ve öğrencilerin derse yönelik dikkat ve ilgisini arttırarak sınıf yönetimin kolaylaştırdığı anlaşılmıştır (Demirer & Dikmen, 2018). Yabancı dil öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının sınıf yönetime etkisinin araştırıldığı başka bir çalışmada bu teknolojilerin zamandan tasarruf ve daha fazla etkinlik yapmaya imkân sağladığı, öğrencilerin disiplinsiz davranışlarını sınırladığı ve öğretmenlerin liderlik rolünü geliştirdiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak bütün bunların yabancı dil öğretmenlerinin daha etkili öğretim yapmalarına ve öğrencilerin daha istekli olmalarına katkı sağlayarak sınıf yönetimini kolaylaştırdığı belirtilmiştir (Sabancı, Özyıldırım & İmsir, 2014).

Çalışmanın beşinci alt problemi kapsamında öğrenci ve öğretmenlere uygulama süresince kelime öğretimi için kullanılan bilgisayar programının öğrencilerin Türkçe konuşma, okuma, yazma, dinleme becerilerine ve telaffuzlarına nasıl bir etkisi olduğu sorulmuştur. Bunlardan her biri için değerlendirme yapabilmeleri amacıyla muhataplara bu temalar ayrı ayrı sorulmuş ve düşünceleri alınmıştır.

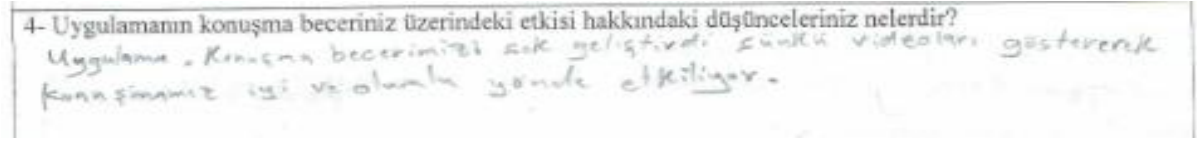
Konuşma becerisi.

Öğrenci görüşme formunda yer alan “Uygulamanın konuşma beceriniz üzerindeki etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu ve öğretmen görüşme formunda yer alan “Uygulamanın öğrencilerin konuşma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin fikirleriniz nelerdir?” sorusu ile çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretiminin öğrencilerin konuşma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sorulan bu sorulara ilişkin öğrenci cevaplarının frekans değerleri ile cevaplarından birkaçı ve öğretmenlerin cevapları şu şekildedir:

Tablo 22. *Uygulamanın Konuşma Beceriniz Üzerindeki Etkisi Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Frekans Değerleri*

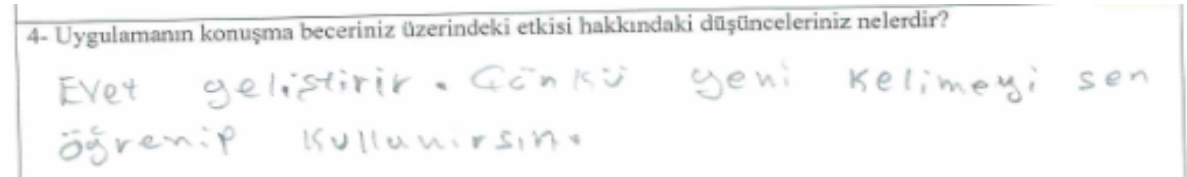
Görüşler	Frekans: (N=27)	Yüzde
Geliştiriyor çünkü yeni kelimeleri öğrenip kullanıyoruz.	13	%48.1
Uygulamadaki videolar konuşma becerisini geliştiriyor.	9	%33.3
Uygulama konuşma becerisini geliştirmiyor.	5	%18.5

KÖ- Uygulama konuşma becerimizi çok geliştirdi. Çünkü videoları göstererek konuşmamızı iyi ve olumlu yönde etkiliyor.



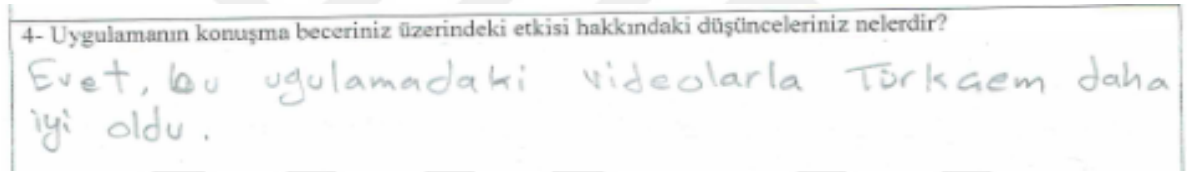
Şekil 45. Konuşma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Evet geliştirir, çünkü yeni kelimeyi sen öğrenip kullanırsın.



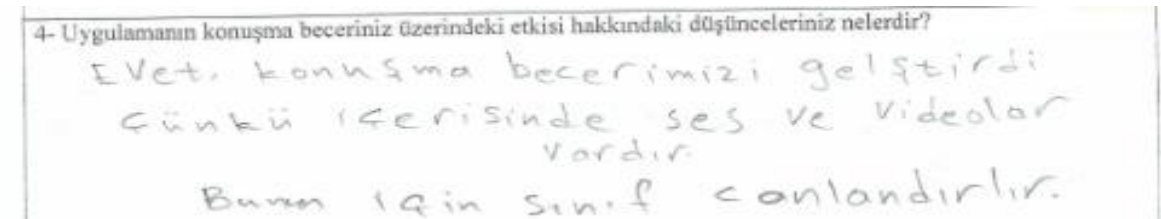
Şekil 46. Konuşma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Evet, bu uygulamadaki videolarla Türkçem daha iyi oldu.



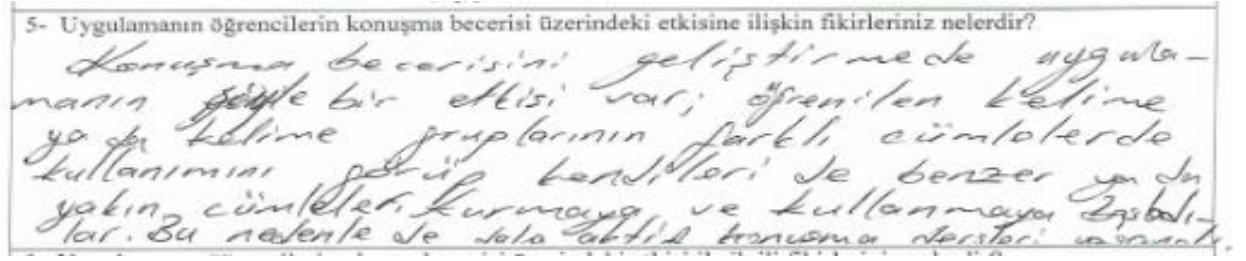
Şekil 47. Konuşma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Evet, konuşma becerimizi geliştirdi. Çünkü içerisinde ses ve videolar vardır. Bunun için sınıf canlandırılır.



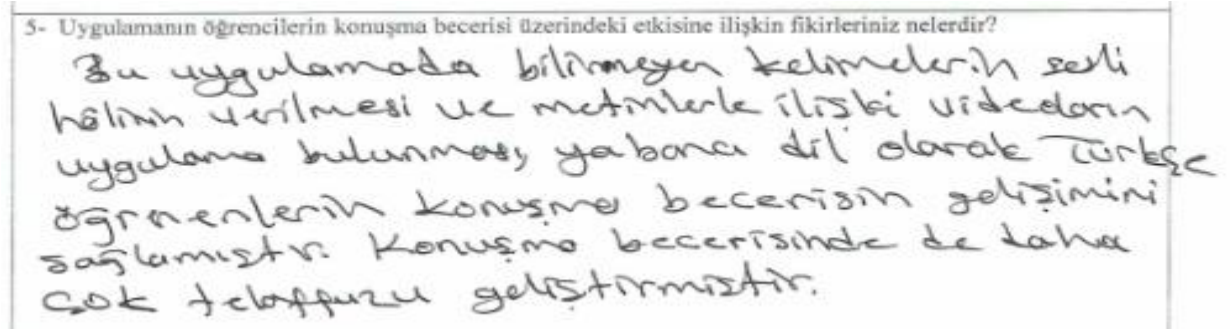
Şekil 48. Konuşma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖğrt1- Konuşma becerisini geliştirmede uygulamanın şöyle bir etkisi var; öğrencinin kelime ya da kelime gruplarının farklı cümlelerde kullanımını görüp kendileri de benzer ya da yakın cümleler kurmaya ve kullanmaya başladılar. Bu nedenle de daha aktif konuşma dersleri yaşandı.



Şekil 49. Konuşma becerisi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

KÖğrt2- Bu uygulamada bilinmeyen kelimelerin sesli halinin verilmesi ve metinlerle ilişkili videoların uygulamada bulunması yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma becerisinin gelişimini sağlamıştır. Konuşma becerisinden de daha çok telaffuzu geliştirmiştir.



Şekil 50. Konuşma becerisi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

Verilen cevaplar ışığında uygulamada kullanılan bilgisayar programının özellikle içerdiği videolar aracılığıyla öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılabilir. Yabancı dil öğretiminde bilgisayar teknolojisinden yararlanmanın konuşma becerisini geliştirdiğini ileri süren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, AbuSeileek (2007) bilgisayar destekli dil öğretim tekniğinin sözel becerilerin öğretilmesinde ve öğrenilmesinde faydalı olduğunu ifade etmiştir. AbuSeileek (2012), başka bir çalışmada bilgisayar temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin konuşma ve yazma gibi iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtmiştir. Hwang, Shadiev ve Huang (2011), yaptıkları çalışmada kullandıkları bilgisayar programının öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bahrani (2011), deneysel araştırmasında yabancı dil konuşma becerisinin teknolojinin kullanıldığı grupta sosyal etkileşimin kullanıldığı gruba oranla daha fazla geliştiğini tespit etmiştir. Samadi, Maghsoudi ve Azizmohammadi (2014), bilgisayar destekli dil öğrenimi teknolojisinin öğrencilerin konuşma becerisi üzerindeki etkisini ölçtükleri çalışmalarında bu teknolojinin kullanıldığı deney grubunu öğrencilerinin öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubuna nazaran daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

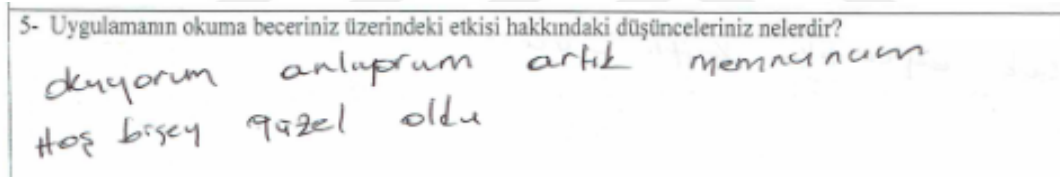
Okuma becerisi.

Öğrenci görüşme formunda yer alan “Uygulamanın okuma beceriniz üzerindeki etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu ve öğretmen görüşme formunda yer alan “Uygulamanın öğrencilerin okuma becerisi üzerindeki etkisi ile ilgili fikirleriniz nelerdir?” sorusu ile çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretiminin öğrencilerin okuma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sorulan bu sorulara ilişkin öğrenci cevaplarının frekans değerleri ile cevaplarından birkaçı ve öğretmenlerin cevapları şu şekildedir:

Tablo 23. Uygulamanın Okuma Beceriniz Üzerindeki Etkisi Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Frekans Değerleri

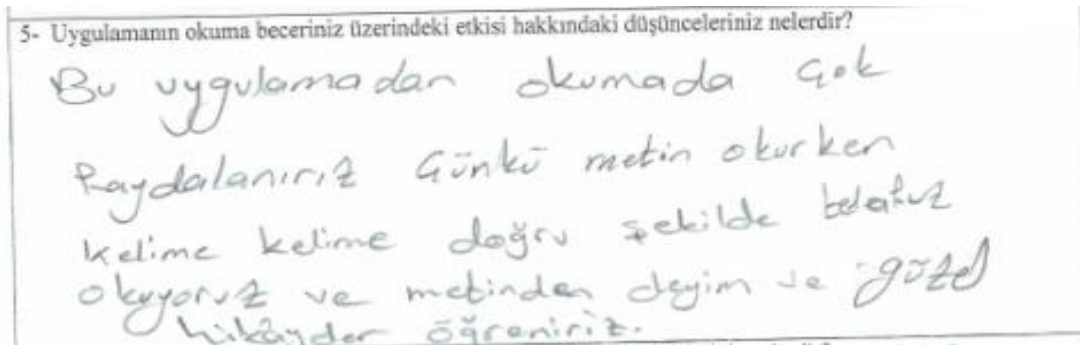
Görüşler	Frekans: (N=27)	Yüzde
Uygulama okuma becerim için çok iyi oldu.	14	%51.8
Yeni kelimeler öğrenmek okuma becerisini geliştiriyor.	11	%40.7
Uygulama okuma becerimi geliştirmedir.	2	%7.4

KÖ- Okuyorum anlıyorum artık memnunum. Hoş bir şey güzel olgu.



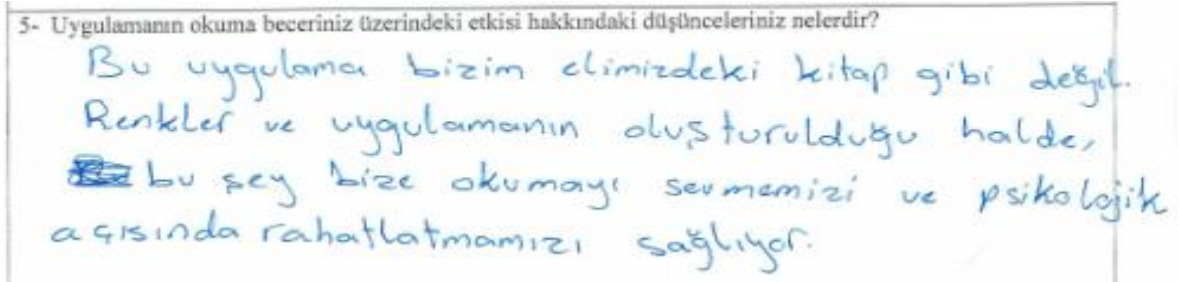
Şekil 51. Okuma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Bu uygulamadan okumada çok faydalanırız. Çünkü metin okurken kelime kelime doğru şekilde telaffuz okuyoruz ve metinden deyim ve güzel hikâyeler öğreniriz.



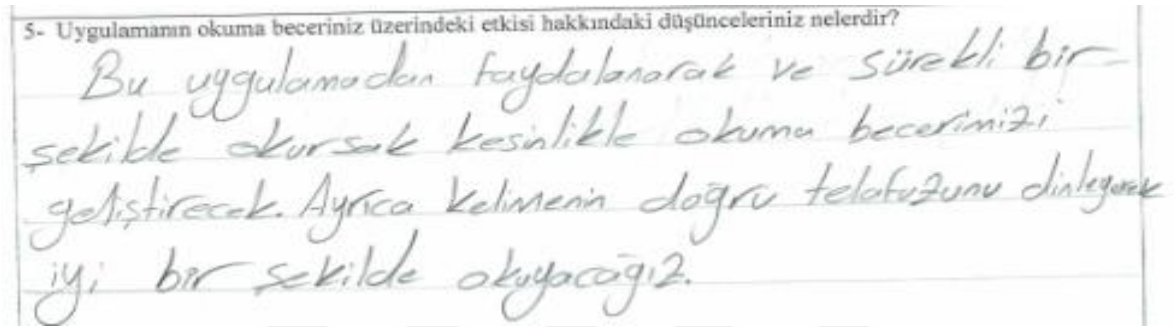
Şekil 52. Okuma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Bu uygulama bizim elimizdeki kitap gibi değil. Renkler ve uygulamanın oluşturduğu halde. Bu şey bize okumayı sevmemizi ve psikolojik açıdan rahatlamamızı sağlıyor.



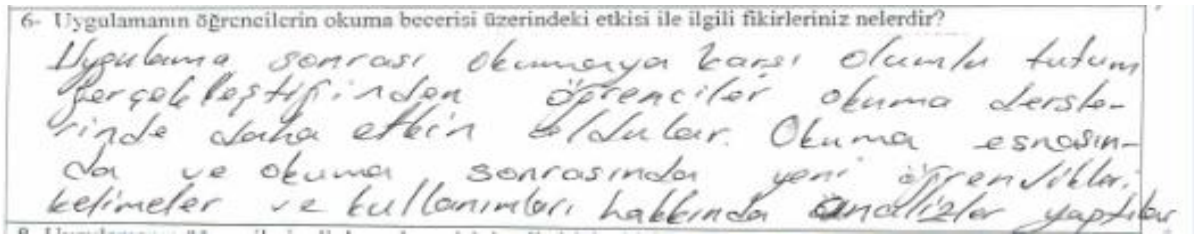
Şekil 53. Okuma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Bu uygulamadan faydalanarak ve sürekli bir şekilde okursak kesinlikle okuma becerimizi geliştirecek. Ayrıca kelimenin doğru telaffuzunu dinleyerek iyi bir şekilde okuyacağız.



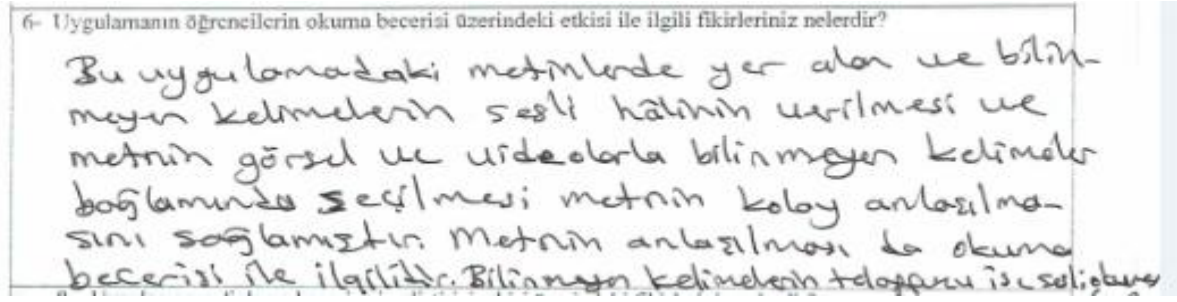
Şekil 54. Okuma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖğrt1- Uygulama sonrası okumaya karşı olumlu tutum gerçekleştiğinden öğrenciler okuma derslerinde daha etkin oldular. Okuma esnasında ve okuma sonrasında yeni öğrendikleri kelimeler ve kullanımları hakkında analizler yaptılar.



Şekil 55. Okuma becerisi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

KÖğrt2- Bu uygulamadaki metinlerde yer alan ve bilinmeyen kelimelerin sesli halinin verilmesi ve metnin görsel ve videolarla bilinmeyen kelimeler bağlamında seçilmesi metnin kolay anlaşılmasını sağlamıştır. Metnin anlaşılması da okuma becerisi ile ilgilidir. Bilinmeyen kelimelerin telaffuzu ise sesli okuma için.



Şekil 56. Okuma becerisi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

Öğretmen ve öğrencilerin düşünceleri uygulamada kullanılan programın okuma becerisini geliştirmeye yardımcı olduğu kanaatine varabileceğimizi göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde yabancı dil öğretiminde bilgisayar teknolojisi kullanımının okuma becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Örneğin, Bhatti (2013) bilgisayar destekli dil öğreniminin geleneksel öğretmen merkezli öğretimden yüzde otuz beş oranında daha etkili olduğunu, okuma öğretimi için daha etkili bir ortam sağladığını ve etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Al-Awidi ve İsmail (2014), öğretmenlerin okuma becerisini geliştirmek için bilgisayar destekli dil öğreniminin kullanımına ilişkin algılarını araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin bilgisayar kullanımının öğrencilerin okuma becerisini geliştirdiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Taylor (2009) bu alanda yapılmış otuz iki çalışmayı incelediği araştırmasında bilgisayar destekli dipnot kullanımının yabancı dil öğrencilerinin okuma becerisini olumlu yönde etkilediğini ve bilgisayar destekli dil öğreniminin yabancı dil öğretiminde yer alması gerektiğini belirtmiştir.

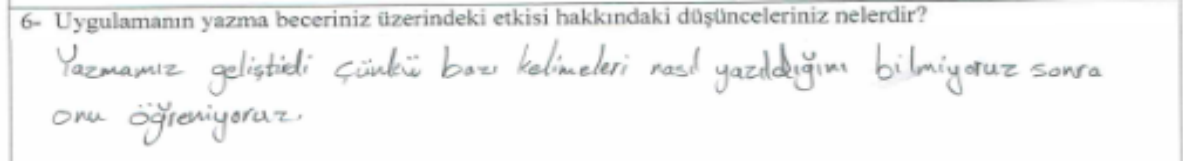
Yazma becerisi.

Öğrenci görüşme formunda yer alan “Uygulamanın yazma beceriniz üzerindeki etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu ve öğretmen görüşme formunda yer alan “Uygulamanın öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisi ile ilgili fikirleriniz nelerdir?” sorusu ile çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretiminin öğrencilerin okuma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sorulan bu sorulara ilişkin öğrenci cevaplarının frekans değerleri ile cevaplarından birkaçı ve öğretmenlerin cevapları şu şekildedir:

Tablo 24. Uygulamanın Yazma Beceriniz Üzerindeki Etkisi Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Frekans Değerleri

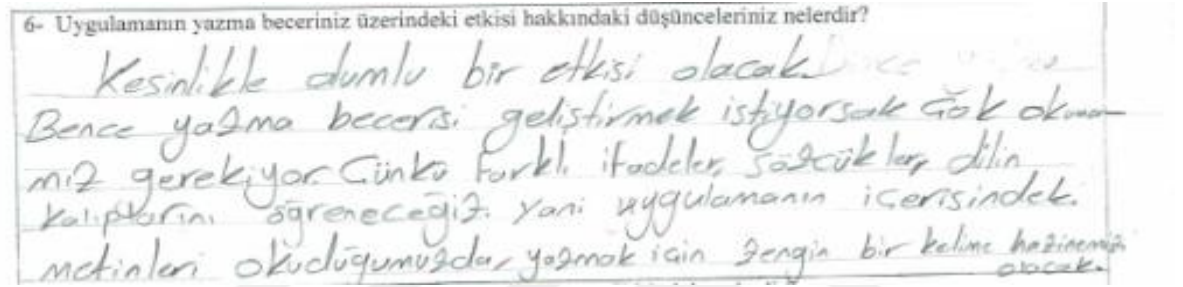
Görüşler	Frekans: (N=27)	Yüzde
Yeni kelimeler öğrenmek yazma becerisinin gelişmesini sağlıyor.	13	%48.1
Öğrendiğim kelimeleri yazma dersinde kullanıyorum.	8	%29.6
Gelişmesini sağlamadı.	6	%22.2

KÖ- Yazmamızı geliştirdi. Çünkü bazı kelimelerin nasıl yazıldığını bilmiyoruz sonra onu öğreniyoruz.



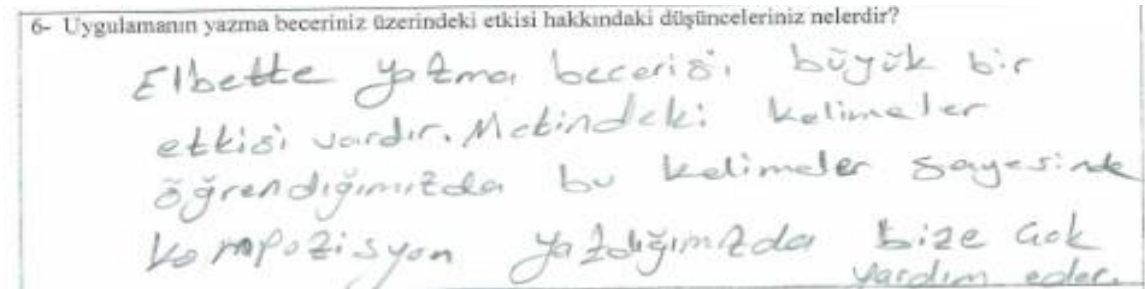
Şekil 57. Yazma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Kesinlikle olumlu bir etkisi olacak. Bence yazma becerisini geliştirmek istiyorsak çok okumamız gerekiyor. Çünkü farklı ifadeler, sözcükler, dilin kalıplarını öğreneceğiz. Yani uygulamanın içindeki metinleri okuduğumuzda yazmak için zengin bir kelime hazinemiz olacak.



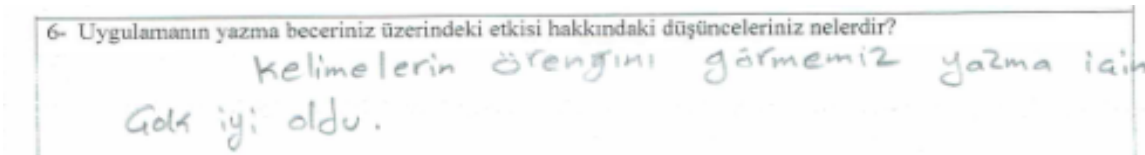
Şekil 58. Yazma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Elbette yazma becerisine büyük bir etkisi vardır. Metindeki kelimeleri öğrendiğimizde bu kelimeler sayesinde kompozisyon yazdığımızda bize çok yardım eder.



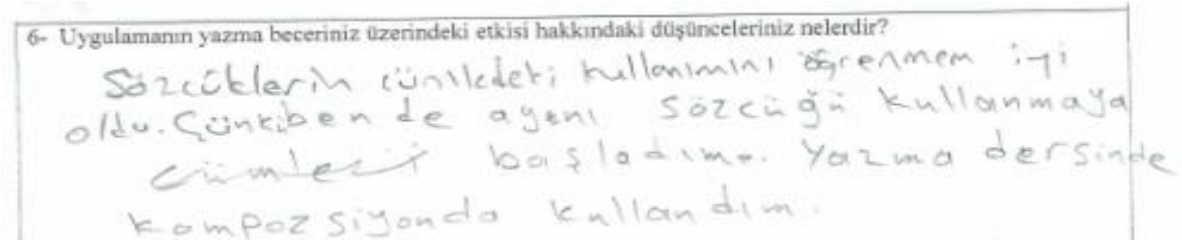
Şekil 59. Yazma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Kelimelerin örneğini görmemiz yazma için çok iyi oldu.



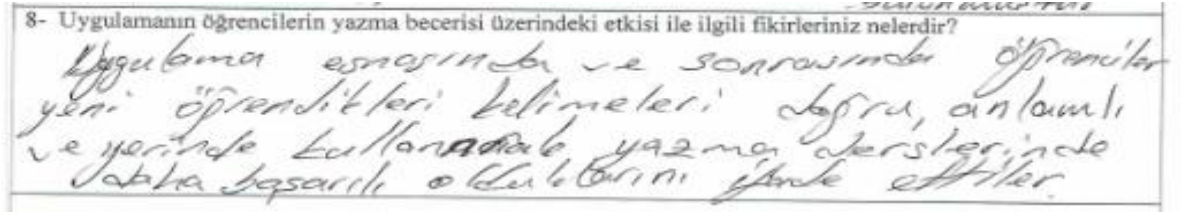
Şekil 60. Yazma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Sözcüklerin cümledeki kullanımını öğrenmem iyi oldu. Çünkü ben de aynı sözcüğü kullanmaya başladım. Yazma dersinde kompozisyonunda kullandım.



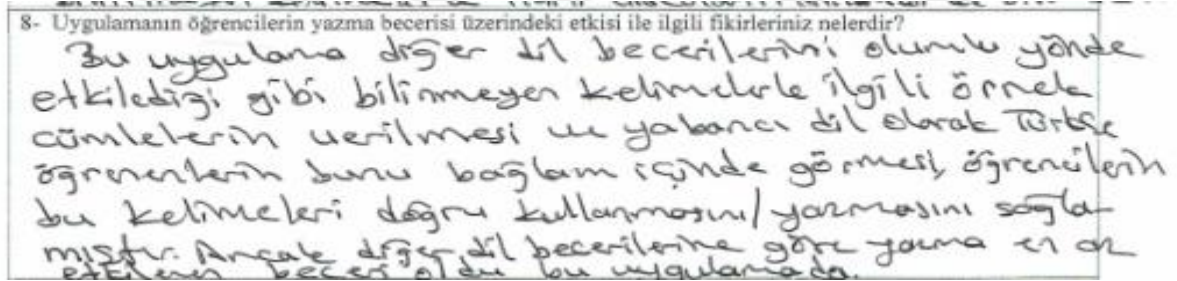
Şekil 61. Yazma becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖğrt1- Uygulama esnasında ve sonrasında öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri doğru, anlamlı ve yerinde kullanarak yazma derslerinde daha başarılı olduklarını ifade ettiler.



Şekil 62. Yazma becerisi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

KÖğrt2- Bu uygulama diğer dil becerilerini olumlu yönde etkilediği gibi bilinmeyen kelimelerle ilgili örnek cümlelerin verilmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bunu bağlam içinde görmesi, öğrencilerin bu kelimeleri doğru kullanmasını/yazmasını sağlamıştır. Ancak diğer dil becerilerine göre yazma en az etkilenen beceri oldu bu uygulamada.



Şekil 63. Yazma becerisi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

Öğrenci ve öğretmenlerin düşünceleri uygulamada kullanılan bilgisayar programının öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşabilmemizi sağlamaktadır. Suh (2002), yaptığı çalışmada öğrencilerin bilgisayar destekli dil öğretiminin yazma becerisini olumlu yönde etkilediğini ifade ettiklerini belirtmiştir. Başka bir çalışmada yazma derslerinde bilgisayar kullanımının öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Liou, Wang ve Houn-Yeh, 1992). Fidaoui, Bahous ve Bacha (2010), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin de öğrencilerin de yabancı dil derslerinde bilgisayar kullanımının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği konusunda hemfikir olduklarını ifade etmiştir. Chikamatsu (2003) da çalışmasında bilgisayar kullanımının yabancı dil öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

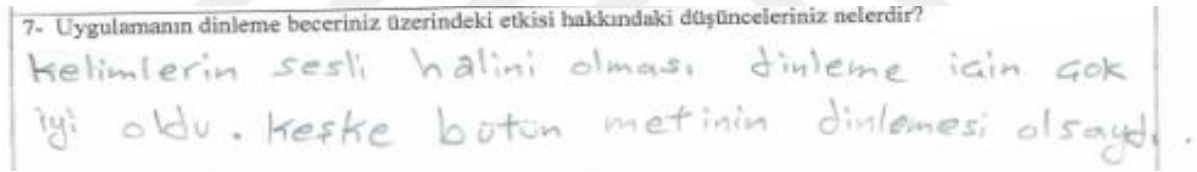
Dinleme becerisi.

Öğrenci görüşme formunda yer alan “Uygulamanın dinleme beceriniz üzerindeki etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu ve öğretmen görüşme formunda yer alan “Uygulamanın öğrencilerin dinleme becerisi üzerindeki etkisi ile ilgili fikirleriniz nelerdir?” sorusu ile çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretiminin öğrencilerin dinleme becerisi üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sorulan bu sorulara ilişkin öğrenci cevaplarının frekans değerleri ile cevaplarından birkaçı ve öğretmenlerin cevapları şu şekildedir:

Tablo 25. *Uygulamanın Dinleme Beceriniz Üzerindeki Etkisi Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Frekans Değerleri*

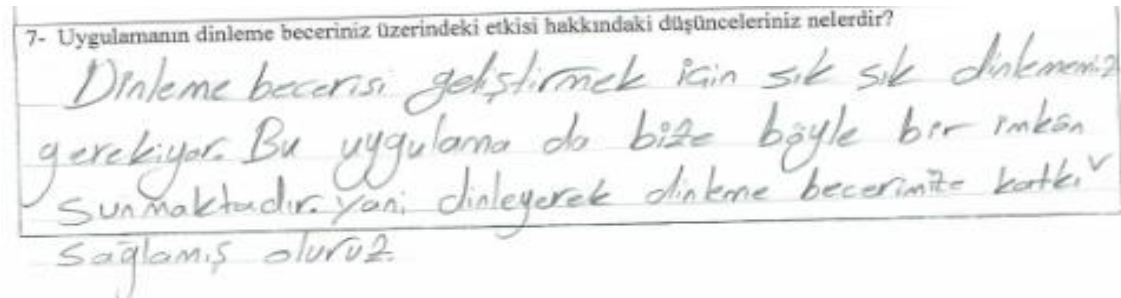
Görüşler	Frekans: (N=27)	Yüzde
Uygulamada yer alan video ve kelimelerin telaffuzları dinleme becerisini geliştiriyor.	17	%63
Uygulama dinleme becerisini geliştiriyor.	10	%37

KÖ- Kelimelerin sesli halinin olması dinleme için çok iyi oldu. Keşke bütün metnin dinlemesi olsaydı.



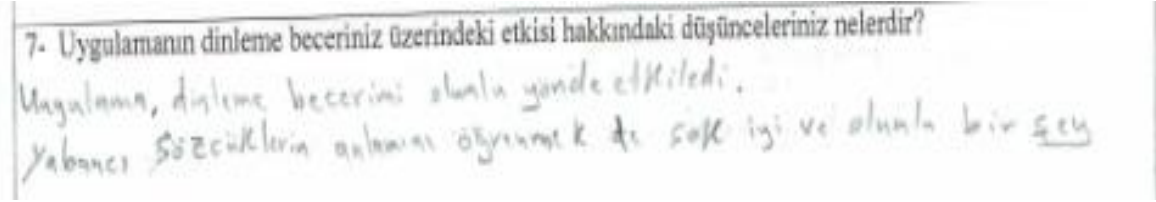
Şekil 64. Dinleme becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Dinleme becerisini geliştirmek için sık sık dinlememiz gerekiyor. Bu uygulama da bize böyle bir imkân sunmaktadır. Yani dinleyerek dinleme becerimize katkı sağlamış oluruz.



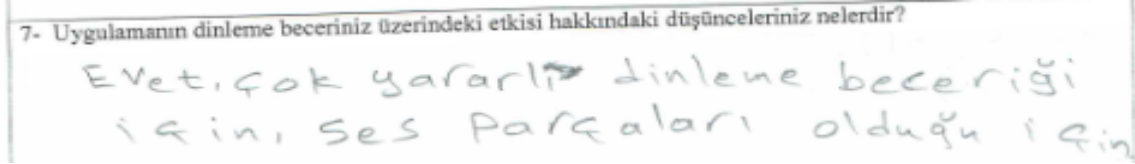
Şekil 65. Dinleme becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Uygulama dinleme becerimi olumlu yönde etkiledi. Yabancı sözcüklerin anlamlarını öğrenmek de çok iyi ve olumlu bir şey.



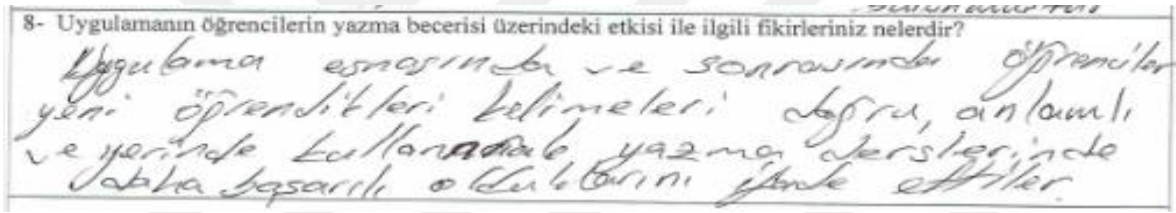
Şekil 66. Dinleme becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Evet, çok yararlı dinleme becerisi için. Ses parçaları olduğu için.



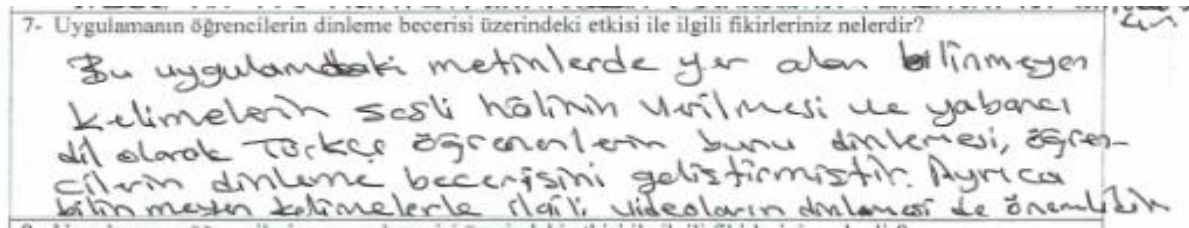
Şekil 67. Dinleme becerisi temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖrt1- Uygulama esnasında karşılaştıkları yeni kelimelerin videolardaki kullanımlarını da görmeleri ve işitmeleri yine telaffuz bölümünün olması öğrencilerin dinleme becerisinin gelişmesine olumlu katkılarda bulunmuştur.



Şekil 68. Dinleme becerisi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

KÖgr2- Bu uygulamadaki metinlerde yer alan bilinmeyen kelimelerin seli halinin verilmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bunu dinlemesi öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmiştir. Ayrıca bilinmeyen kelimelerle ilgili videoların dinlenmesi de önemlidir.



Şekil 69. Dinleme becerisi temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri uygulamada kullanılan bilgisayar programının öğrencilerin dinleme becerisini olumlu yönde etkilediği sunucuna ulaşabilmemizi sağlamaktadır. Yabancı dil öğretiminde bilgisayar teknolojisinden yararlanmanın öğrencilerin dinleme becerisini geliştirdiğine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Meskill (1996) bilgisayar teknolojisinin yabancı dilde dinleme becerisinin gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Barani (2011), yaptığı araştırmada bilgisayar destekli dil öğretiminin kullanıldığı öğrencilerin bunun kullanılmadığı öğrencilere oranla dinleme becerisinde daha başarılı olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Nachoua (2012), çalışmasında bilgisayar destekli dil öğretiminin motive edici olduğu ve bilgisayarın öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için kullanılmaya değer bir araç olduğu sonucunu elde etmiştir. Brett (1997), bilgisayar temelli ortamlarda öğrencilerin dinleme performanslarının arttığını tespit etmiştir. Woottipong (2014), yaptığı çalışmada öğrencilerin dinleme becerilerinin video kullanımıyla önemli ölçüde geliştiğini ve öğrencilerin dinleme becerisinin öğretiminde video kullanımına karşı olumlu tutum sergilediklerini belirtmiştir.

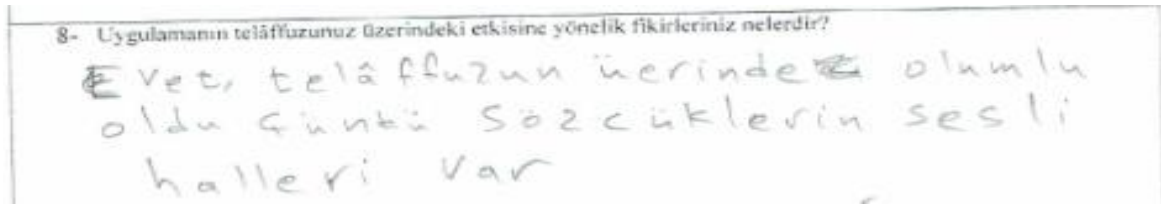
Telaffuz.

Öğrenci görüşme formunda yer alan “Uygulamanın telaffuzunuz üzerindeki etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu ve öğretmen görüşme formunda yer alan “Uygulamanın öğrencilerin telaffuzları üzerindeki etkisi ile ilgili fikirleriniz nelerdir?” sorusu ile çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretiminin öğrencilerin telaffuzları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sorulan bu sorulara ilişkin öğrenci cevaplarının frekans değerleri ile cevaplarından birkaçı ve öğretmenlerin cevapları şu şekildedir:

Tablo 26. *Uygulamanın Telaffuzunuz Üzerindeki Etkisi Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir? Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Frekans Değerleri*

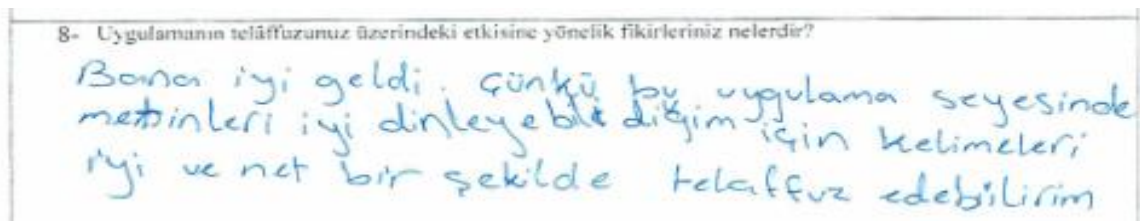
Görüşler	Frekans: (N=27)	Yüzde
Uygulamada kelimelerin telaffuzlarının verilmesi telaffuzumu geliştirdi.	15	%55.5
Uygulama telaffuzumu geliştirdi.	12	%44.4

KÖ- Evet, telaffuzun üzerinde olumlu oldu çünkü sözcüklerin sesli halleri var.



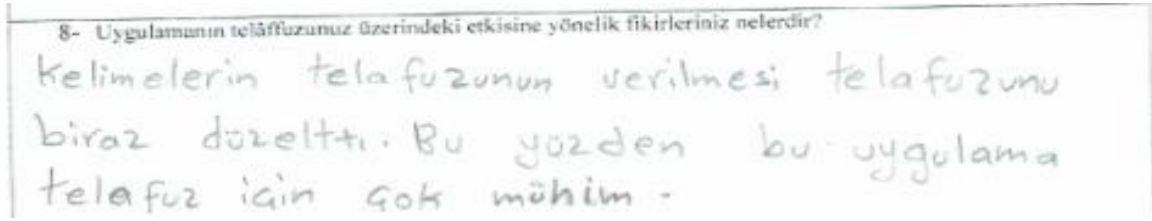
Şekil 70. Telaffuz temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Bana iyi geldi. Çünkü bu uygulama sayesinde metinleri iyi dinleye bildiğim için kelimeleri iyi ve net bir şekilde telaffuz edebilirim.



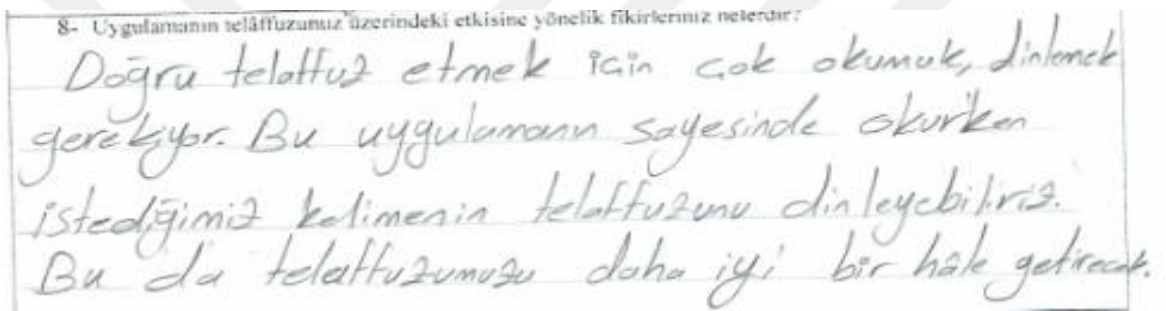
Şekil 71. Telaffuz temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Kelimelerin telaffuzunun verilmesi telaffuzumu biraz düzeltti. Bu yüzden bu uygulama telaffuz için çok mühim.



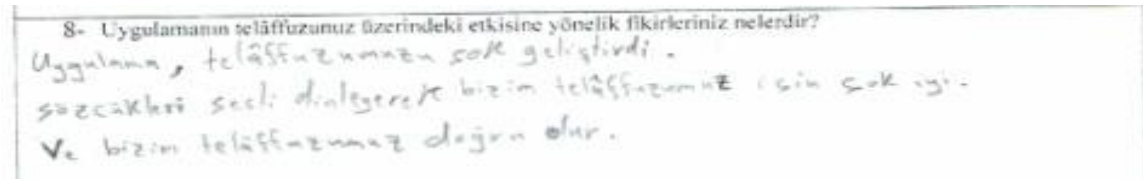
Şekil 72. Telaffuz temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Doğru telaffuz etmek için çok okumak, dinlemek gerekiyor. Bu uygulamanın sayesinde okurken istediğimiz kelimenin telaffuzunu dinleyebiliriz. Bu da telaffuzumuzu daha iyi bir hale getirecek.



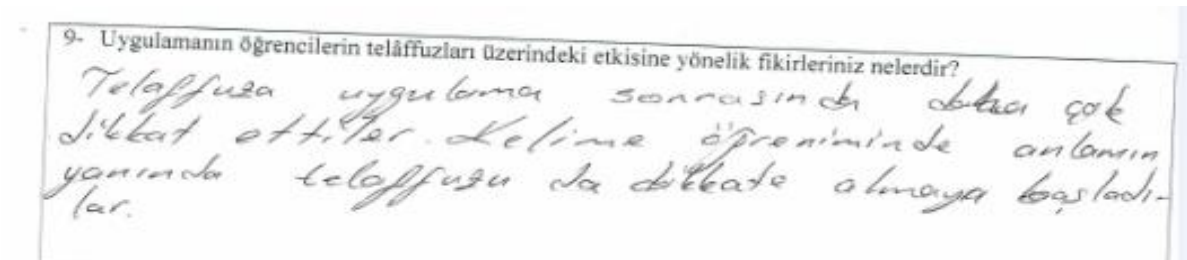
Şekil 73. Telaffuz temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖ- Uygulama telaffuzumuzu çok geliştirdi. Sözcükleri sesli dinleyerek bizim telaffuzumuz için çok iyi. Ve bizim telaffuzumuz doğru olur.



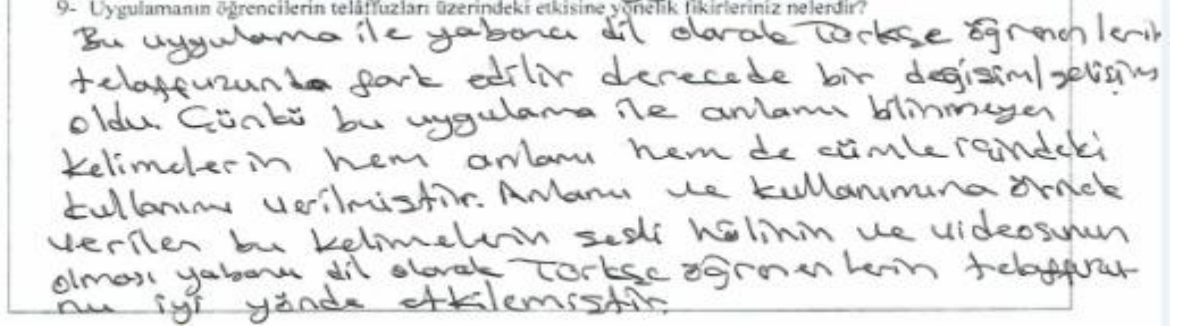
Şekil 74. Telaffuz temasına ilişkin öğrenci görüşünü gösteren resim.

KÖğrt1- Telaffuza uygulama sonrasında daha fazla dikkat ettiler. Kelime öğreniminde anlamın yanında telaffuzu da dikkate almaya başladılar.



Şekil 75. Telaffuz temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

KÖğrt2- Bu uygulama ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin telaffuzunda fark edilir derecede bir değişim/gelişim oldu. Çünkü bu uygulama ile anlamı bilinmeyen kelimelerin hem anlamı hem de cümle içindeki kullanımı verilmiştir. Anlam ve kullanımına örnek verilen bu kelimelerin sesli halinin ve videosunun olması yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin telaffuzunu iyi yönde etkilemiştir.



Şekil 76. Telaffuz temasına ilişkin öğretmen görüşünü gösteren resim.

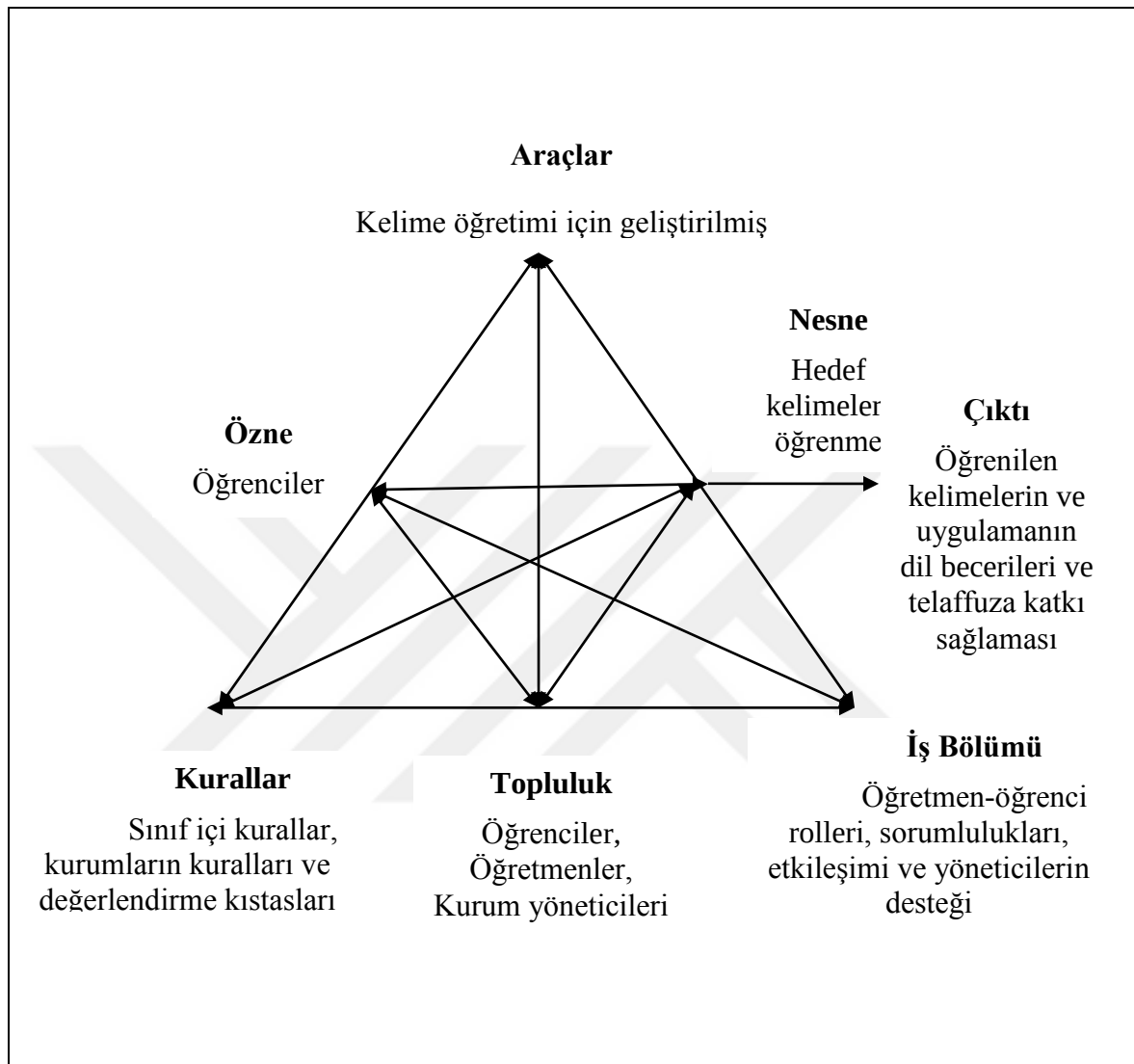
Öğretmen ve öğrencilerin ilgili sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde uygulamada kullanılan bilgisayar programının öğrencilerin telaffuzlarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılabilir. Yabancı dil öğretiminde bilgisayar teknolojisinden yararlanmanın telaffuz becerisini geliştirdiğine ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Liu ve Hung (2016), yaptıkları çalışmada bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin telaffuzlarını kayda değer şekilde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Levis (2007), bilgisayar destekli telaffuz öğretiminin telaffuz konusunu önemseyen her öğretmen için oldukça umut verici olduğunu belirtmiştir. Pourhosen Gilakjani (2018), öğretmenlerin yabancı dil telaffuz öğretimi için bilgisayar kullanımına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin bilgisayar kullanımının telaffuz öğretimine katkı sağladığına inandıklarını tespit etmiştir.

Yapılan Uygulamanın Etkinlik Kuramı Çerçevesinde Değerlendirmesi

Çalışmanın altıncı alt problemi kapsamında Etkinlik Kuramının yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi sürecine bir çerçeve sunup sunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada Etkinlik Kuramı çerçevesinde değerlendirme yapabilmek için iki etkinlik sistemi oluşturulmuştur. Oluşturulan bu etkinlik sistemleri ile uygulama sürecinde kelime öğretimi amacıyla kullanılan bilgisayar programının belirlenen hedefe ulaşmada sağladığı katkı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca belirlenen hedeflere ulaşma düzeyinin etkinlik sistemleri sonucu beklenen çıktıların elde edilmesinde etkisi olup olmadığı belirlenmiştir. Etkinlik kuramı çerçevesinde yapılan değerlendirmeler karma araştırma

yönteminin kullanıldığı bu çalışmada nicel ve nitel verilerin birlikte ele alınmasını sağlayarak çıkarımlarda bulunulmasını sağlamaktadır.



Şekil 77. Etkinlik Sistemi 1.

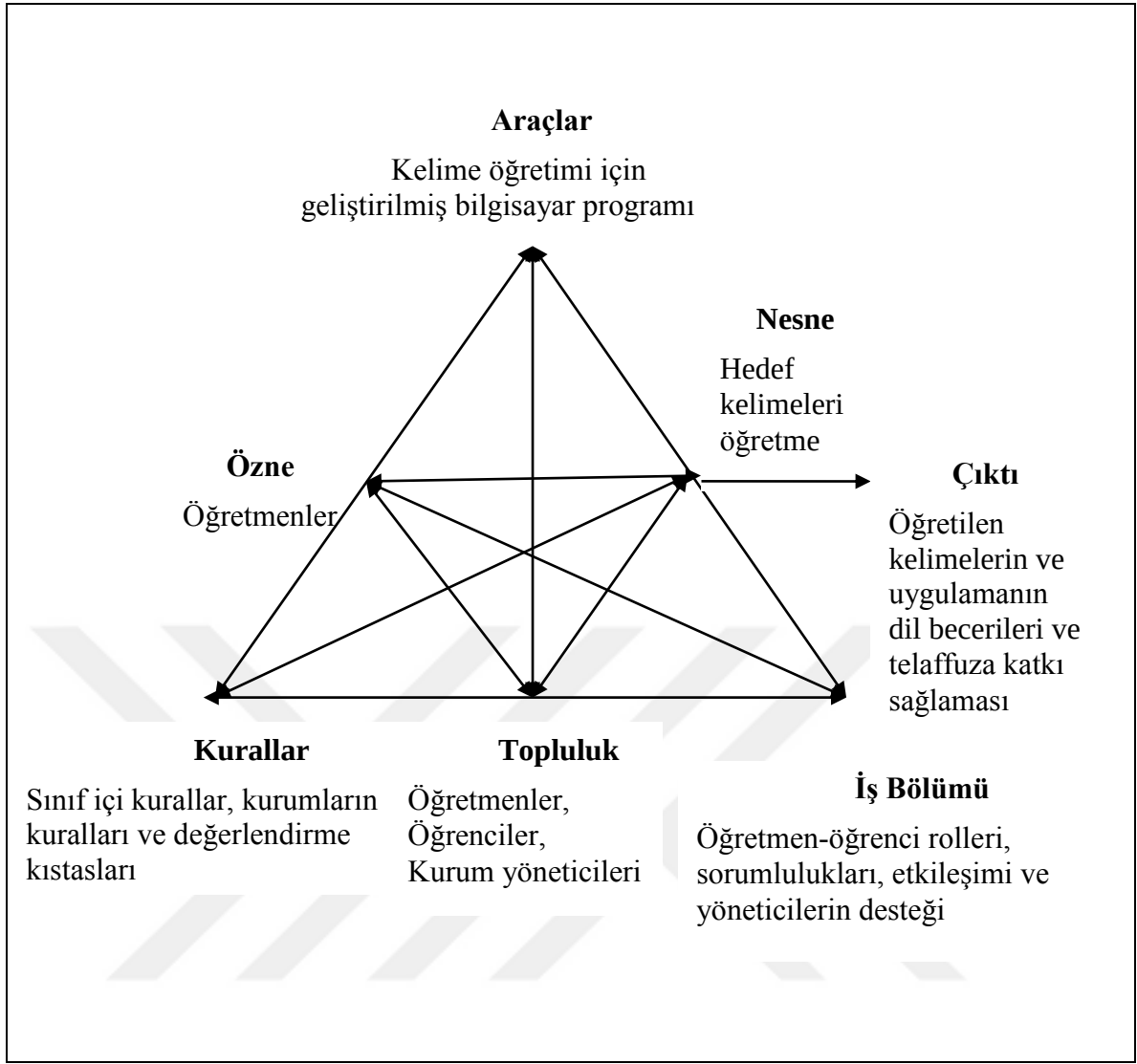
Bu etkinlik sisteminin öznesi Atatürk Üniversitesi TÖMER ve Harran Üniversitesi TÖMER' den çalışmaya katılan deney grubu öğrencileridir. Bu öğrenciler uygulama sürecinde belli sayıda hedef kelimeyi (63) öğrenmeyi amaçlamaktadırlar. Uygulama sürecinde kelime öğretimi için kullanılan Yabancılar Türkçe Eğitiminde Metinler Aracılığı ile Kelime Öğretimi Programı etkinlik sisteminin aracını oluşturan bir bilgisayar programıdır. Yöntem bölümünde detaylı bir şekilde işlevi açıklanan bu program çeşitli çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi için tasarlanmıştır. Etkinlik sisteminin nesnesi yani hedefi öğrencilerin kelime öğretimi için kullanılan bilgisayar programı aracılığıyla kelime öğrenimi gerçekleştirmeleridir. Etkinlik sisteminde belirlenen kuralları sınıf içi kurallar (ders süresi,

sınıf içinde uyulması gereken hususlar ve derse katılım), kurum kuralları (ders programları, devam zorunluluğu) ve değerlendirme kıstasları (ön test, son test, kalıcılık testi sonuçları ve görüşme formlarının değerlendirmesi) oluşturmaktadır. Etkinlik sisteminin topluluk ögesi uygulamaya katılan öğrenciler, öğretmenler ve uygulamanın yapıldığı kurumların yöneticilerinden müteşekkildir. Topluluk üyeleri arasında yapılan iş bölümüne göre öğretmenler uygulama sürecinde belirlenen program dâhilinde bilgisayar programı ile kelime öğretimi yapmışlardır. Öğrenciler ise kendilerine öğretilen hedef kelimeleri öğrenmeye çalışmışlardır. Öğretmen ve öğrenci etkileşimi bu süreçte önemli bir rol oynamış sürekli canlı tutulmuştur. Kurum yöneticileri ise uygulamanın yapılmasına izin vererek, gerekli fiziki altyapıyı sunarak ve yaşanabilecek aksiliklerde yardımcı olarak sürece destek olmuşlardır. Etkinlik sisteminin uygulama sonunda vereceği çıktılar öğrenilen kelimelerin ve uygulamanın öğrencilerin okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin ve telaffuzunun gelişmesine katkı sağlaması şeklinde öngörülmüştür.

Etkinlik Kuramı çerçevesinde yapılan uygulama sonunda öznenin kullanılan araç aracılığıyla belirlenen hedefe ulaşmada başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sürecinin başında uygulanan ön test sonuçları ve uygulama sonrası uygulanan son test ve kalıcılık testleri sonuçları bunu ortaya koymaktadır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Atatürk üniversitesi TÖMER deney grubunun ön test sonuçları ortalaması 18.45, son test sonuçları ortalaması 50.05 ve kalıcılık testi sonuçları ortalaması 48.90 olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde Harran Üniversitesi TÖMER deney grubunun ön test sonuçları ortalaması 15.44, son test sonuçları ortalaması 53.06 ve kalıcılık testi sonuçları ortalaması 52.38 şeklindedir.

Bu sonuçlar ışığında etkinlik sisteminin öznesinin yani öğrencilerin araç olarak kullanılan bilgisayar programı aracılığı ile hedefe yani hedef kelimelerin öğrenilmesine ulaştığı görülmektedir. Ayrıca yapılan istatistiksel analizler deney gruplarında kullanılan bilgisayar programı aracılığı ile kelime öğretiminin kontrol gruplarında uygulanan öğretmen merkezli öğretimden daha etkili sonuçlar verdiğini ortaya çıkarmıştır.

Öğrencilerin uygulama sürecine dair görüşleri yapılan uygulamanın öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirdiği, motivasyonlarını arttırdığı ve yabancı dil kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Öğrencilerin görüşlerinin incelenmesi sonucu ulaşılan hedefin ve uygulamanın etkinlik sistemini çıktılarının (dil becerilerine ve telaffuza katkı sağlama) elde edilmesini sağladığı tespit edilmiştir.



Şekil 78. Etkinlik Sistemi 2.

Bu etkinlik sisteminin öznesi Atatürk Üniversitesi TÖMER ve Harran Üniversitesi TÖMER'den çalışmaya katılan deney grubu öğrencilerine ders veren öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenler uygulama sürecinde daha önceden belirlenmiş hedef kelimeleri öğretmeyi amaçlamaktadır ve bu durum etkinlik sistemini nesnesi yani hedefidir. Öğretmenlerin bu amaca ulaşmak için uygulama sürecinde kullandıkları kelime öğretimi için geliştirilen bilgisayar programı etkinlik sisteminin aracıdır. Etkinlik sisteminde uyulması gereken kurallar sınıf içi kurallar, kurum kuralları ve değerlendirme kıstasları olarak belirlenmiştir. Etkinlik sisteminin topluluk ögesini uygulama sürecinde öğrencilere ders veren öğretmenler, ders verdikleri öğrenciler ve uygulamanın yapıldığı kurumların yöneticileri oluşturmaktadır. Topluluğu oluşturan bireyler arasındaki iş bölümü kapsamında öğretmenler bilgisayar programıyla kelime öğretimi gerçekleştirmiş, öğrenciler hedef kelimeleri öğrenmeye çalışmış ve kurum yöneticileri uygulamanın yapılmasına izin vererek ve kurum imkânlarını sunarak katkıda bulunmuştur. Etkinlik sisteminin uygulama sonunda vereceği

çıktılar öğretilen kelimelerin ve uygulamanın öğrencilerin dört temel dil becerisine ve telaffuzuna katkı sağlaması olarak öngörülmüştür.

Etkinlik sistemi Etkinlik Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde öğretmenlerin her iki deney grubunda da kelime öğretimi için geliştirilen bilgisayar programı aracılığıyla öğrencilere hedef kelimeleri öğrettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ilk test, son test ve kalıcılık testleri sonuçları bunu ispatlamaktadır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin uygulamanın öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını, yabancı dil kaygılarını azalttığını, kelime dağarcığını geliştirdiğini ve kendilerinin sınıf yönetimini kolaylaştırdığını düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde yapılan uygulamanın öğrencilerin konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerine ve telaffuzlarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum oluşturulan etkinlik sisteminin bütün öğeleriyle etkinliğin hedefine ve hedefe bağlı olarak çıktılara ulaşmada başarılı olduğu kanaatine varmamızı sağlamaktadır.

Alan yazın incelemesi sonucu yabancı dil öğretimi üzerine Etkinlik Kuramı çerçevesinde yapılmış başka çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Blin ve Appel (2011) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim gören üniversite öğrencilerinin yabancı dilde bilgisayar destekli işbirlikli yazma uygulamalarını Etkinlik Kuramı çerçevesinde değerlendirmiştir. Çalışmanın bulguları öğrenciler tarafından kullanılan araçların rolünün önemine işaret etmektedir. Zhang (2014), yabancı dil dinleme becerisi için bir model geliştirmede Etkinlik Kuramı'nın faydalı bir çerçeve sunduğunu belirtmiştir. Kim (2013), yabancı dil öğrenme motivasyonunun Etkinlik Kuramı perspektifiyle geliştirilebileceğini ve bu kuramın kişi, kullanılan araçlar ve topluluk arasındaki etkileşimi açıklamada faydalı bir çerçeve sunduğunu ifade etmiştir. Haneda (2007) yabancı dil yazma becerisinin öğretilmesi ve öğrenilmesinin incelenmesinde Etkinlik Kuramından faydalanmıştır. Haneda'ya göre Etkinlik Kuramı bakış açısı yabancı dil öğrenenlerin yazmada karşılaşılabilecekleri sorunların sistematik olarak saptanmasında faydalı olabilir. Gibbes ve Carson (2014) çalışmalarında proje tabanlı dil öğrenimine yönelik öğrenci görüşlerini Etkinlik Kuramı çerçevesinde analiz etmişlerdir. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin proje tabanlı dil öğrenimine karşı olumlu değerlendirmeler yaptığı ve Etkinlik Kuramının bireylerin ve grupların görevler yoluyla nasıl çalıştıklarını ortaya çıkarma ve açıklamada yeterli olduğu şeklindedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç

Çalışmada, araştırmanın temel probleminde yola çıkılarak alt problemlerle ilgili verilerin çözümlenmesiyle başlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutuna ilişkin birinci alt problem kapsamında yabancılara Türkçe öğretiminde B1 düzeyi öğrencilere kelime öğretimi için çoklu ortam dipnotlarının kullanıldığı deney ve öğretmen merkezli kelime öğretimi yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulamadan önceki başarı ortalamaları ile uygulama sonrası başarı ortalamaları arasında kelime bilgisi yönünden anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Atatürk Üniversitesi TÖMER ve Harran Üniversitesi TÖMER’den çalışmaya katılan deney grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanan kelime bilgisi ölçme testi sonuçlarının istatistiksel analizleri bu gruplarda kullanılan çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi yönteminin kelime bilgisi yönünden anlamlı bir fark oluşturduğu sonucunu ortaya koymuştur. Öğretmen merkezli kelime öğretimi yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ölçme testi ön test ve son test sonuçlarının istatistiksel analizleri bu yöntemin de öğrencilerde kelime bilgisi yönünden anlamlı bir farklılık gerçekleşmesini sağladığı görülmüştür.

Çalışmanın birinci alt sorusuna ilişkin bu sonuçlara göre hem çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi yöntemi hem de öğretmen merkezli kelime öğretimi yöntemi kelime öğretiminde etkili birer yöntem olarak kabul edilebilir. Ayrıca araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuç hangi yöntemin daha başarılı sonuçlar verdiğinin belirlenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin ikinci alt problemi birinci alt problemin sonuçlarından hareketle hangi yöntemin daha başarılı sonuçlar verdiğinin tespitine yöneliktir.

Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminde kelime öğretimi için çoklu ortam dipnotlarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin başarı ortalamalarıyla öğretmen merkezli kelime öğretimi yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı ortalamaları arasında kelime bilgisi yönünden anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Uygulamada kullanılan yöntemlerden hangisinin daha etkili olduğunu belirlemek için kontrol ve deney gruplarının ön test son test ortalamaları arasındaki fark hesaplanarak

karşılaştırılmıştır. İstatistiksel analizlerle yapılan karşılaştırma, deney gruplarında kullanılan çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretimi yöntemiyle öğretmen merkezli kelime öğretimi yöntemi arasında çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretimi yöntemi lehinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Dolayısıyla çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi yönteminin öğretmen merkezli kelime öğretimi yönteminden daha iyi sonuçlar verdiği istatistiksel olarak kanıtlanmıştır. Bu sonuca göre çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretimi yönteminin kelime öğretiminde öğretmen merkezli kelime öğretimi yönteminden daha iyi sonuçlar verdiği söylenebilir.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin üçüncü alt problemi kapsamında çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretiminin kalıcı bir kelime öğrenimi sağlayıp sağlamadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Deney grupları öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarının istatistiksel olarak karşılaştırılmaları sonucu çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretiminin kelime öğretiminde kalıcı öğrenme sağladığı belirlenmiştir. Bu sonuç ışığında çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretiminin kalıcı bir kelime öğrenimi sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin birinci alt problemi kapsamında uygulamaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi süreciyle ilgili görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Uygulamada yer alan öğretmenlerden ve deney grupları öğrencilerinden görüşme formları aracılığıyla alınan görüşler, öğretmenlerin ve öğrencilerin çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi yönteminin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını, yabancı dil kaygılarını azalttığını, kelime dağarcıklarını geliştirdiğini ve öğretmenlerin kullanılan bu yöntemin sınıf yönetimlerini kolaylaştırdığını düşündükleri sonuçlarına ulaşılmasını sağlamıştır.

Araştırmanın nitel boyutunu ilişkin birinci alt problemiyle ilgili elde edilen sonuçlar öğretmen ve öğrencilerin düşüncelerini paralel ve birbirini destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenler bu yöntemin sınıf yönetimlerini kolaylaştırdığını düşünmektedir. Bu sonuçlara göre çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi yönteminin hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından beğenildiği söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan ikinci alt problemi kapsamında çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi sürecinin öğrencilerin dört temel dil becerisi ve telaffuzları üzerindeki etkisi öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinden hareketle belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmaya katılan deney grubu öğrencilerinden ve onlara ders veren öğretmenlerden görüşme formları aracılığıyla alınan görüşler, öğretmenlerin ve öğrencilerin yapılan uygulamanın öğrencilerin dört temel dil becerisini (okuma, konuşma, yazma, dinleme) ve telaffuzunu olumlu yönde etkilediğini ve geliştirdiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Bu sonuç ışığında çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretiminin öğrencilerin dört temel dil becerisini ve telaffuzunu geliştirdiği söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında Etkinlik Kuramının yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi sürecine bir çerçeve oluşturup oluşturmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Etkinlik Kuramı ile ilgili yapılan literatür taraması ve ilgili çalışmaların incelenmesi sonucu bu kuramın araştırmaya bir çerçeve sunacağı düşünülmüştür. Uygulama süreci ilgili kuramın kaideleri çerçevesinde sürdürülmüştür. Uygulama sürecinde katılımcılar, araç olarak kullanılan bilgisayar programı ve uygulama sonrası elde edilen nicel ve nitel sonuçlar ve çıktılar bu kuram çerçevesinde değerlendirilebilmiştir. Sonuç olarak Etkinlik Kuramının bu çalışma için bir çerçeve sunduğu söylenebilir.

Öneriler

Yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretiminin öğrencilerin kelime bilgisine ve dil becerilerine yaptığı katkının belirlenmesi ve kelime öğretimi sürecinin Etkinlik Kuramı çerçevesinde değerlendirilmensin amaçlandığı bu çalışmada nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlar çerçevesinde bazı öneriler getirilmiştir. Bu öneriler maddeler hâlinde şunlardır:

1. Çalışmada kelime öğretimi için kullanılan çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi yönteminin öğrencilerin kalıcı ve etkili bir kelime öğrenimi gerçekleştirmelerini sağladığı görülmüştür. Bu nedenle yurt içi ve yurt dışında Türkçe öğretilen merkezlerde bu yöntem kullanılarak kelime öğretimi gerçekleştirilebilir.
2. Çalışmada kullanılan kelime öğretimi yönteminin B1 seviye öğrencilerinin kelime bilgisini kalıcı ve etkili bir şekilde geliştirdiği görülmüştür. Bu yöntem diğer dil seviyeleri için de kullanılabilir.
3. Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Bu nedenle yabancılara Türkçe eğitimi veren kurumlarda teknoloji kullanımının arttırılmasının öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyebileceği öngörülmektedir.

4. Çalışmada kullanılan Etkinlik Kuramı araştırmanın sistematik bir şekilde yapılmasına katkı sağlamıştır. Bu kuramın benzer çalışmalarda kullanılmasının araştırmacılara kolaylık sağlayacağı öngörülmektedir.



KAYNAKÇA

- Abouelnasr, Z. (2007). *Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde bilgisayar kullanımı* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.207082)
- AbuSeileek, A. F. (2007). Cooperative vs. individual learning of oral skills in a CALL environment. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 493-514.
- AbuSeileek, A. F. M. (2008). Hypermedia annotation presentation: Learners' preferences and effect on EFL reading comprehension and vocabulary acquisition. *CALICO Journal*, 25(2), 260-275.
- AbuSeileek, A. F. (2012). The effect of computer-assisted cooperative learning methods and group size on the EFL learners' achievement in communication skills. *Computers & Education*, 58(1), 231-239.
- Ahangari, S., & Abdollahpour, Z. (2010). The effects of multimedia annotations on Iranian EFL learners' L2 vocabulary learning. *The Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 1-18.
- Ağıldere, S. T. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupa'sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğunda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693-704.
- Akbulut, Y. (2007). Effects of multimedia annotations on incidental vocabulary learning and reading comprehension of advanced learners of English as a foreign language. *Instructional Science*, 35(6), 499-517.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* (6. baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Al-Awidi, H. M., & Ismail, S. A. (2014). Teachers' perceptions of the use of computer assisted language learning to develop children's reading skills in English as a second language in the United Arab Emirates. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 29-37.
- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. London: Continuum.
- Almalki, S. (2016). Integrating quantitative and qualitative data in mixed methods research--challenges and benefits. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 288-296.
- Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. *Language Learning & Technology*, 5(1), 202-232.
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21-34.
- Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Ang, C. S., Zaphiris, P., & Wilson, S. (2011). A case study analysis of a constructionist knowledge building community with activity theory. *Behaviour & Information Technology*, 30(5), 537-554.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 218303)

- Arslan, M., & Gürdal, A. (2012). Yabancılarā görsel ve işitsel araçlarla Türkçe kelime ğretim yöntemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 255-270.
- Aslan, E., & Coşkun, O. (2016). Yabancılarā Türkçe ğretiminde oyun yazılımları ile sözcük ğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 221-236.
- Aytan, T. & Başal, A. (2016). Yabancılarā Türkçe ğretiminde ulam temelli sözcük öğretiminin başarıya etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 65, 559-576.
- Bahrani, T. (2011). Speaking fluency: Technology in EFL context or social interaction in ESL context?. *Studies in Literature and Language*, 2(2), 162-168.
- Bailey, K. M. 1983. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In H. Selinger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in SLA*. (pp. 67-102). Massachusetts: Newbury House
- Barab, S., Schatz, S., & Scheckler, R. (2004). Using activity theory to conceptualize online community and using online community to conceptualize activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 11(1), 25-47.
- Barani, G. (2011). The relationship between computer assisted language learning (CALL) and listening skill of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 4059-4063.
- Barın, E. (1992). *Yabancılarā Türkçenin ğretiminde bir metod denemesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 19980)
- Barın, E. (2014). Yabancılarā Türkçe ğretiminde motivasyonun nemi. *Серия «Филология»* 3(75), 77-82.
- Basharina, O. K. (2007). An activity theory perspective on student-reported contradictions in international telecollaboration. *Language learning & technology*, 11(2), 82-103.
- Baskın, S., İscan, A., Karagoz, B., & Birol, G. (2017). The Use of Vocabulary Learning Strategies in Teaching Turkish as a Second Language. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 126-134.
- Başutku, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak ğretiminde B1 düzeyinde kelime ğretimi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 510855)
- Batumlu, D., & Erden, M. (2007). Yıldız teknik niversitesi yabancı diller yüksek okulu hazırlık ğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Baydaş, ., Sevim, O., & Kursun, E. (2016). Interdisciplinary cooperative material development in teacher education within the context of activity theory. *International Journal of Academic Research in Education*, 2(2), 14-31.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide lme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılarā Türkçe ğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Bayram, B. A. ř., & Yıldırım, T. (2018). Yabancılarā Türkçe ğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Bekleyen, N., Yılmaz, A. (2012). The impact of computer-assisted language learning on vocabulary teaching: JING and instant messaging. *Education Sciences*, 7(1), 419-425.

- Bertelsen, O. W., & Bødker, S. (2003). Activity theory. In J. M. Carroll (Ed.), *HCI models, theories, and frameworks: Toward a multidisciplinary science* (pp. 291-324). London: Morgan Publishers
- Bhatti, T. M. (2013). Teaching reading through computer-assisted language learning. *Tesl-Ej*, 17(2), 1-11.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Biçer, N., & Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 811-828.
- Blau, A. (1955). A unitary hypothesis of emotion: I. Anxiety, emotions of displeasure, and affective disorders. *The Psychoanalytic Quarterly*, 24(1), 75-103.
- Blin, F., & Appel, C. (2011). Computer supported collaborative writing in practice: An activity theoretical study. *CALICO Journal*, 28(2), 473-497.
- Bozkurt, B. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta seviye (B1-B2 Düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 412435)
- Brett, P. (1997). A comparative study of the effects of the use of multimedia on listening comprehension. *System*, 25(1), 39-53.
- Brophy, J. (1999). Perspectives of classroom management. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 43-56). Boston: Allyn & Bacon.
- Büyükikiz, K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme/An evaluation of vocabulary teaching on Turkish teaching as a foreign language. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Büyükikiz, K. K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. A. Güzel & H. Karatay (eds), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (2. baskı, ss. 611-628). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.
- Carter, R., & McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and language teaching*. London: Longman
- Carter, R., & Nunan, D. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speaker of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chikamatsu, N. (2003). The effects of computer use on L2 Japanese writing. *Foreign Language Annals*, 36(1), 114-127.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Boston: MIT Press.
- Chun, D.M., & Plass, J.L. (1996). Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *The Modern Language Journal*, 80, 183-198.
- Coady, J., & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salamon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, (pp. 1-46). New York: Cmabridge University Press.
- Crawford, K., & Hasan, H. (2006). Demonstrations of the activity theory framework for researching IS. *Australasian Journal of Information Systems*, 13(2), 49-68.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research*. London: Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage publications
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage publications.
- Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Ohio: Cengage Learning.
- Çalık, T. (2012). Sınıf yönetimi ile ilgili kavramlar. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (13. baskı, ss. 2-11). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çağatay, S. (2017). Codex Cumanicus sözlüğünün basılışı dolayısıyla. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 2(5), 759-772.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Decarrico, J. S. (2001). *Vocabulary learning and teaching*. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed., pp. 285-299). Boston: Heinle & Heinle
- DeMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. In K. deMarrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations forresearch* (pp. 51 – 68). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Demiraslan, Y. (2005). *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunun etkinlik kuramına göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 169071)
- Demiraslan, Y., & Usluel, Y. K. (2006). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunun Etkinlik Kuramı'na göre incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23, 38-49.
- Demirci, J. (2003). Cumhuriyet'in 80. yılında Türkiye'de Memlûk-Kıpçak Türkçesi çalışmaları. *Türkoloji Dergisi*, 16(2), 53-63.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, M. V. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere kelimelerin öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 342365)
- Demirer, V., & Dikmen, C. H. (2018). Öğretmenlerin FATİH projesine yönelik görüşlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 26-46.
- Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyunlarla sözcük öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 228091)
- Dilâçar, A. (1970). 1612'de Avrupa'da yayımlanan ilk Türkçe gramerinin özellikleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 18, 197-210.

- Dina, A. T., & Ciornei, S. I. (2013). The advantages and disadvantages of computer assisted language learning and teaching for foreign languages. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 248-252.
- Doğan, S. (2011). XIX. Yüzyılda Batı'da yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları: W. B. Barker örneği (Yüksek lisans tezi).Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 300443)
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics, Thames Valley University, London*, 4, 43-69
- Dulay, H. & M. Burt (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay & M. Finnochiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language* (pp. 95–126). New York: Regents.
- Durak, H., & Saritepeci, M. (2017). Investigating the effect of technology use in education on classroom management within the scope of the FATİH project. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 441-457.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi* (2. baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Düzenli, H. (2019). *Açık ve uzaktan öğrenme bağlamında verilen bir çevrimiçi dersin etkinlik kuramı çerçevesinde incelenmesi* (Yüksek lisans tezi).Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 612502)
- Ellis, N. C. (1995). The psychology of foreign language vocabulary acquisition: Implications for CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 8(2-3), 103-128.
- Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engestrom, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice, In Chaiklin, S. & Lave, J. (Eds.). *Understanding practice: perspectives on activity and context* (pp. 64-103), Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999). Expansive visibilization of work: An activity-theoretical perspective. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 8(1-2), 63-93.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice* (Vol. 12). Lehmanns Media.
- Ercilasun, A. B. (2015). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi* (Vol. 50). Ankara: Akçağ.
- Erer, N. G. (2011). *Türkçe ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan iki seri kitabın sözcük öğretimi açısından karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi).Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 285921)
- Ergin, M. (2012). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/ Yayım/Tanıtım.

- Erol, H. F. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede kelime edinimi* (Doktora tezi).Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 359879)
- Erol, H. F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçede kelime öğretimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1289-1298.
- Ertürk Şenden, Y. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kalıp sözlerin kullanımına yönelik etkinlik örneklerinin başarı üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi).Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 464588)
- Evertson, C., & Harris, A.(1999). Support for managing learning-centered classrooms: The Classroom Organization and Management Program. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 59–74). Boston: Allyn & Bacon.
- Fidaoui, D., Bahous, R., & Bacha, N. N. (2010). CALL in Lebanese elementary ESL writing classrooms. *Computer Assisted Language Learning*, 23(2), 151-168.
- Fidel, R. (2008). Are we there yet?: Mixed methods research in library and information science. *Library & information science research*, 30(4), 265-272.
- Folse, K. (2004). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Frankel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: The McGraw Hill Company.
- Gardener, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Genç, G., & Aydin, S. (2010). Students' motivation towards computer use in EFL learning. *IETC - April 26-28, 2010 Istanbul, TURKEY*
- Gençosman, T. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 378271)
- Gençosman, T., Aydoğdu, M., Doğru, M. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 222-243.
- Gibbes, M., & Carson, L. (2014). Project-based language learning: an activity theory analysis. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(2), 171-189.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer assisted language learning*, 27(1), 70-105.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Gülcü, İ. (2015). *Yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretimi* (Doktora tezi).Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 391272)
- Gündoğdu, A. E. (2012). İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(1), 201-217.

- Gündüz, N. (2005). Computer assisted language learning. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 193-214.
- Gürkan, S. (2018). *The effects of hypermedia annotation types and learning styles on mobile assisted vocabulary learning, recall and retention* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 497567)
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. NJ: Pearson-Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Haneda, M. (2007). Modes of engagement in foreign language writing: An activity theoretical perspective. *Canadian modern language review*, 64(2), 297-327.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. London: Pearson Longman.
- Hasan, H. (1999). Integrating IS and HCI using activity theory as a philosophical and theoretical basis. *Australasian Journal of Information Systems*, 6(2), 44-55.
- Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi öğretimi-Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe I serisinde sözcük öğretiminin değerlendirilmesi ve sözcük öğretimi için uygulama örnekleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 257984)
- Hendricks, H., Bennion, J. L., & Larson, J. (2013). Technology and language learning at BYU. *Calico Journal*, 1(3), 23-31.
- Hengirmen, M. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER YÖNTEMİ*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Higgins, J., & Johns, T. (1984). *Computers in language learning*. London: Collins ELT
- Hornby, A. S., & Cowie, A. P. (1995). *Oxford advanced learner's dictionary* (Vol. 1430). Oxford: Oxford university press.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Huang, C. H., & Lin, F. L. (2013). Using activity theory to model the Taiwan atayal students' classroom mathematical activity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(1), 213-236.
- Hwang, W. Y., Shadiev, R., & Huang, S. M. (2011). A study of a multimedia web annotation system and its effect on the EFL writing and speaking performance of junior high school students. *ReCALL*, 23(2), 160-180.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In. B. Pride & Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, (pp. 269-93). Harmondsworth: Penguin.
- İlgar, M. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde e-öğrenim yoluyla kelime öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 349036)

- İhtiyarer, B. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev odaklı yaklaşım açısından kelime öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 517178)
- İlter, B. G. (2009). Effect of technology on motivation in EFL classrooms. *Turkish online journal of distance education*, 10(4), 136-158.
- İşcan, A. (2017). Using films in vocabulary teaching of Turkish as a foreign language. *Journal of Education and Training Studies*, 5(5), 27-35.
- İzmirli, Ö. S. (2015). Understanding ICT integration into instructional processes within the scope of activity system theory: A Case study. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 307-325.
- Jeremy, R. (1998) Activity theory: A foundation for designing learning technology? *The Journal of the Learning Sciences*, 7(2), 241-255, DOI: 10.1207/s15327809jls0702_5
- Jonassen, D. H., & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational technology research and development*, 47(1), 61-79.
- Jones, L. C. (2003). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition with multimedia annotations: The students' voice. *CALICO journal*, 21(1), 41-65.
- Jones, L. C., & Plass, J. L. (2002). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations. *The Modern Language Journal*, 86(4), 546-561.
- Kalanzadeh, G. A., Soleimani, H., & Bakhtiarvand, M. (2014). Exploring the influence of using technology on Iranian EFL students' motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 814-823.
- Kan, A. (2009). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (12. baskı, ss. 87-138), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaptelinin, V., & Nardi, B. A. (1997). Activity theory: basic concepts and applications. A. Edwards & S. Pemberton (Eds.), In *CHI'97 extended abstracts on human factors in computing systems* (pp. 158-159). New York: Machinery.
- Kaptelinin, V., Nardi, B. A., & Macaulay, C. (1999). Methods & tools: The activity checklist: a tool for representing the "space" of context. *Interactions*, 6(4), 27-39.
- Karamanlioğlu, A. F. (1962). Kıpçaklar ve Kıpçak Türkçesi. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 12, 175-184.
- Karagöl, E. (2011). *Sir James William Redhouse ve İngilizlere Türkçe öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 278844)
- Karakuş, T. (2011). *Exploration of instructional design process and experience of novice instructional designers through the framework of activity theory: a case study in an instructional design course* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 305100)
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kenning, M. J., & Kenning, M. M. (1983). *Introduction to computer assisted language teaching* (Vol. 1984). Oxford: Oxford University Press.

- Khiyabani, H., Ghonsooly, B., & Ghabanchi, Z. (2014). Using multimedia in teaching vocabulary in high school classes. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 2(1), 1-13.
- Kim, T. Y. (2013). An activity theory analysis of second language motivational self-system: Two Korean immigrants' ESL learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 459-471.
- Kim, D., & Gilman, D. A. (2008). Effects of text, audio, and graphic aids in multimedia instruction for vocabulary learning. *Journal of educational technology & society*, 11(3), 114-126.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition 1. *Language learning*, 27(1), 93-107.
- Kocaman, O., Yildiz, M., & Kamaz, B. (2018). Use of vocabulary learning strategies in Turkish as a foreign language context. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(2), 54-63.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kost, C. R., Foss, P., & Lenzini Jr, J. J. (1999). Textual and pictorial glosses: Effectiveness on incidental vocabulary growth when reading in a foreign language. *Foreign Language Annals*, 32(1), 89-97.
- Köknel, Ö. (1988). *Zorlanan insan kaygı çağında stres*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach*. Hayward, CA: Alemany Press
- Kurumu, T. D. (2011). *Büyük türkçe sözlük*.
- Kuutti, K. (1996). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. In B.A. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, K.W. (2000). English teachers' barriers to the use of computer assisted language learning. *The Internet TESL Journal* 6(12) 1-8.
- Lenders, O. (2008). Electronic glossing--is it worth the effort?. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 457-481.
- Levis, J. (2007). Computer technology in teaching and researching pronunciation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 184-202.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. New York: Oxford University Press.
- Liou, H. C., Wang, S. H., & Hung-Yeh, Y. (1992). Can grammatical CALL help EFL writing instruction?. *CALICO journal*, 10(1), 23-44.
- Liu, S. C., & Hung, P. Y. (2016). Teaching pronunciation with computer assisted pronunciation instruction in a technological university. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 1939-1943.
- Liu, Q. X., & Shi, J. F. (2007). An analysis of language teaching approaches and methods--effectiveness and weakness. *Online Submission*, 4(1), 69-71.

- Ma, Q., & Kelly, P. (2006). Computer assisted vocabulary learning: Design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 15-45.
- Maden, S., & Dincel, Ö. (2015). İnfomal öğrenme yaklaşımının yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimine etkisi. *Millî Eğitim*, 206, 30-53.
- Maftoon, P., Hamidi, H., & Sarem, S. N. (2015). The effects of CALL on vocabulary learning: A case of Iranian intermediate EFL learners. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 3(4), 19-30.
- Marzban, A. (2011). Improvement of reading comprehension through computer-assisted language learning in Iranian intermediate EFL students. *Procedia Computer Science*, 3, 3-10.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The modern language journal*, 79(1), 90-99.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: evidence-based inquiry*. Harlow: Pearson
- Meara, P. (1987). *Vocabulary in A Second Language: Vol. 2*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Merrian, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons, Incorporated. Jossey-Bass A Willey Imprint
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass A Willey Brand
- Meskill, C. (1996). Listening skills development through multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(2), 179-201.
- Nachoua, H. (2012). Computer-assisted language learning for improving students' listening skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1150-1159.
- Nagata, N. (1999). The effectiveness of computer-assisted interactive glosses. *Foreign Language Annals*, 32(4), 469-479.
- Nardi, B. A. (1996). *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*. Massachusetts: MIT Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nim Park, C., & Son, J. B. (2009). Implementing computer-assisted language learning in the EFL classroom: Teachers' perceptions and perspectives. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 5(2), 80-101.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83(1), 23-34.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, 78(1), 12-28.
- Özerol, G. (2009). *Perceptions of EFL primary school teachers towards CALL* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 228939)

- Özyetgin, A. M. (2003). 14. yüzyılda ünlü Arap filolog Ebü Hayyân'ın bilgisi dahilindeki Türk dünyası. *Türkoloji Dergisi*, 16(2), 35-51.
- Pourhosein Gilakjani, D. (2018). Teaching pronunciation of English with computer technology: A qualitative study. *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 94-114.
- Ramezanali, N., & Faez, F. (2019). Vocabulary learning and retention through multimedia glossing. *Language Learning and Technology*, 23, 105-124.
- Rezaee, A. A., & Shoar, N. S. (2011). Investigating the effect of using multiple sensory modes of glossing vocabulary items in a reading text with multimedia annotations. *English Language Teaching*, 4(2), 25-34.
- Richards, J.C., & Renandya, W.A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Richards, J. ve Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. London: Cambridge University Press.
- Roby, W. B. (1999). "What's in a gloss?": A commentary on Lara L. Lomicka's "To gloss or not to gloss": An investigation of reading comprehension online. *Language Learning & Technology*, 2(2), 94-101
- Roth, W. M., & Lee, S. (2004). Science education as/for participation in the community. *Science Education*, 88(2), 263-291.
- Russell, D. R. (1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication*, 14(4), 504-554.
- Sabancı, A., Özyıldırım, G., & Imsır, R. (2014). The effect of ICT usage on the classroom management: A case study in language teaching. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 7(1), 232-245.
- Samadi, F., Maghsoudi, M., & Azizmohammadi, F. (2014). The impact of CALL technology on improving Iranian female highschool students' speaking ability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1666-1671.
- Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. D. (2009). *Learning and expanding with activity theory*. London: Cambridge University Press.
- Saydam, M. (2018). *Kelime öğretimi stratejileri açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 511192)
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. London: Saffron house.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28(1), 129-142.
- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of anxiety research. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety* (pp. 101-108). New Jersey: Prentice Hall.
- Selvi, M., Doğru, M., Gencosman, T., & Saka, D. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 175-194.

- Shen, J. (1999). Learner anxiety & computer-assisted writing. *CALL-EJ*, 3(2), 2-3.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for state trait anxiety inventory*. California: California Consulting Psychologists Press.
- Suh, J. S. (2002). Effectiveness of CALL writing instruction: The voices of Korean EFL learners. *Foreign Language Annals*, 35(6), 669-679.
- Syed, S. A. (2014). *Determination of vocabulary learning strategies of students of Turkish as a foreign language at Jamia Milia Islamia University* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 372454)
- Şengör, V. (2010). *Yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımı* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 264712)
- Tan, Ş. (2010). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tanın, R. (2005). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi ve öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 146620)
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research* 1(1), 3-7.
- Taylor, A. M. (2009). CALL-based versus paper-based glosses: Is there a difference in reading comprehension. *CALICO Journal*, 27(1), 147-160.
- T.C. Yüksek Öğretim Kurulu (2019). *Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Terzi, C. (2018). *Öğretim tasarımı modeli olarak etkinlik teorisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 515690)
- Theodoraki, X., & Plakitsi, K. (2013). University science teaching programs: What's new in lab activities from a chat context? The case of magnetism. In K. Plakitsi (Ed.), *Activity theory in formal and informal science education* (pp. 159-195). Rotterdam: Brill Sense.
- Thornbury, S. (2006). *How to teach vocabulary*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Tokaç, A. (2005). *A comparison of computer-assisted vocabulary instruction and teacher-led vocabulary instruction* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 188492)
- Topal, Y. (2015). Effect of use of caricatures on teaching vocabulary in teaching Turkish as foreign language. *Educational Research and Reviews*, 10(13), 1876.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Toparlı, R., Çögenli, M. S. ve Yanık, N. H. (1999). *El-Kavânînü'l-Küllîyye li-Zabtî'l-Lügati't-Türkiyye*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tülü, T. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında sözcük öğretiminde tanım türlerinden yararlanma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 368240)
- Türkiye Maarif Vakfı (2019). Kurumsal. <https://turkiyemaarif.org/> adresinden erişilmiştir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel birer araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uçgun, D. (2006). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Sözcük Dağarcığını Geliştirme Teknikleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 20, 217-227.

- Uğur, A. (2019). *Yedi iklim Türkçe öğretim seti ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 542852)
- Usluel, Y. K., & Demiraslan, Y. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunu incelemede bir çerçeve: etkinlik kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 134-142.
- Ünal, O. (2010). *Kodeks Kumanikus 1A-55A (giriş-metin-dizin)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 274478)
- Varank, İ., & İlhan, S. (2013). The effects of teachers' educational technology skills on their classroom management skills. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)* Vol. 3(4), 138-146.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* A. Kozulin, (Ed.). Cambridge: MA.
- Wang, X. T. (2008). Benefits and drawbacks of computer assisted language learning. *US-China Foreign Language*, 6(9), 40-43
- Warschauer, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. In M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i symposium*. (pp. 29-46). Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language teaching*, 31(2), 57-71.
- Warschauer, M. (2000). The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal*, 53(1), 61-67.
- Wehmeier, S. (2000). *Oxford advanced learner's dictionary: of current English*. Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- White, J. (2014). The use of CALL as a means of reducing anxiety of students studying abroad. *Procedia Technology*, 18, 113-119.
- Wu, J. & Chu, H. (2007). The effects of multimedia annotations on the vocabulary retention of EFL readers. *English Teaching & Learning*, 31(2), 89-126.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*, London, England: Arnold.
- Wilson, V. (2014). Examining teacher education through cultural-historical activity theory. *Teacher Education Advancement Network Journal (TEAN)*, 6(1), 20-29.
- Woottipong, K. (2014). Effect of using video materials in the teaching of listening skills for university students. *International Journal of Linguistics*, 6(4), 200-212.
- Yağmur Şahin, E., Kana, F., & Kahn, M. M. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli görsel materyallerinin kullanılmasının başarıya etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(3), 195-202.
- Yamagata-Lynch, L. C. (2003). Using activity theory as an analytic lens for examining technology professional development in schools. *Mind, Culture, and Activity*, 10(2), 100-119.

- Yanguas, I. (2009). Multimedia glosses and their effect on L2 text comprehension and vocabulary learning. *Language Learning & Technology*, 13(2), 48-67.
- Yaşar, H. (2010). Yurtdışında bir kültür kurumu: Londra Halkevi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 12(45), 177-215.
- Yaylı, D., & Yaylı, D. (2011). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı & D. Yaylı (Edt.), *Yabancılar Türkçe öğretimi: politika, yöntem ve beceriler* (2. baskı, ss. 7-28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yeh, Y., & Wang, C. W. (2003). Effects of multimedia vocabulary annotations and learning styles on vocabulary learning. *Calico Journal*, 21(1), 131-144.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. London: Sage publications.
- Yunus Emre Enstitüsü (2019). Kurumsal. <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> adresinden erişilmiştir.
- Zarei, A. A., & Mahmoodzadeh, P. (2014). The Effect of multimedia glosses on L2 reading comprehension and vocabulary production. *Journal of English Language and Literature*, 1(1), 1-7.
- Zhang, J. (2014). Activity theory as a framework for designing the model of college English listening. *International Education Studies*, 7(5), 49-54.
- Zimmerman, C.B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady & T.Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rational for pedagogy* (pp.5-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihî seyri. M. Durmuş & A. Okur (Edt.), *yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (2. baskı, ss. 159-169). Ankara: Grafiker.

EKLER

EK-1.

Kelime Bilgisi Ölçme Testi

1- İnternet, facebook, instagram ve twitter ortamları olarak bilinir.

- a) sanal elem b) sanal alan c) sanal görüntü d) sanal alem

2- Bilgisayarıma veya telefonuma gelen her beni heyecanlandırır.

- a) illet b) ileti c) iletim d) iletken

Aşağıda verilen metinde boş bırakılan 3,4 ve 5 numaralı yerleri uygun sözcüklerle tamamlayınız.

Hava alanında Tarkan'ı kalabalık bir (3)..... bekliyordu. Biraz sonra uçaktan inen Tarkan bekleyenlerine sevgisini (4)..... için konuşmaya başladı. Urfa'ya geldiği için çok mutlu olduğunu söyleyen Tarkan sevilen şarkısına bir (5)..... çekeceğini söyledi.

3- a) hayran sayısı b) hayran birikintisi

- c) hayran kütlesi d) hayran kitlesi

4- a) ifa etmek b) ifade sunmak c) ifade etmek d) ifade bulunmak

5- a) kesit b) komut c) kalıp d) klip

6- Aşağıdakilerden hangisi bir işletmedir.

- a) market b) merkez c) müracaat d) müdüriyet

7- Eskiden üzerine yazı yazılan günümüzde giyim sanayisinde kullanılır.

- a) derme b) derin c) deri d) derz

8- Uzun yıllar önce insanlar tarafından kullanılan papirüs bir türüdür.

- a) para b) kağıt c) silah d) kumaş

9- Tuvalet kağıtları halinde satılır.

- a) kare b) rulon c) dikdörtgen d) rulo
- 10- Bağımsızlık New York'ta dır.
a) heykelin b) heykeli c) heykelim d) heykelde
- 11- "*O çok mürekkep yalamış biridir.*" Cümlesinde geçen **mürekkep** ne için kullanılır?
a) Yazı yazmak
b) Yazı yapmak
c) Yazı silmek
d) Yazı düzeltmek
- 12- Ayşe saçlarını için su aldı.
a) kesmek b) ıslatmak c) ısıtmak d) bağlamak
- 13- kitap basılan yerdir.
a) kitap evi b) okul c) market d) matbaa
- 14- yapmak için balon ve renkli kağıt aldım.
a) süsleme b) şekerleme c) tekerleme d) süslenme
- 15- evi küle çevirdi.
a) Deprem b) Yangın c) Heyelan d) Baskın
- 16- Harçlıklarımı biriktirdiğim kayboldu.
a) bavul b) sepet c) kumbaraya d) torba
- 17- Dengeli için sebze ve meyve yemeliyiz.
a) yürüme b) koşma c) beslenme d) uyuma
- 18- Cep telefonu yüzyılın dur.
a) bunuşu b) oluşu c) kuruluşu d) buluşu
- 19- Aşağıdakilerden hangisi üniversitelerde çalışır.
a) bilim merkezi
b) bilim alanı
c) bilim adamı
d) bilim zamanı
- 20- Üniversitemiz gelecek ay konser ve yarışmaların olacağı bir düzenleyecek.
a) tören b) şenlik c) parti d) toplantı
- 21- Cep telefonundan yayılan zararlıdır.

- a) lokasyon b) rotasyon c) radyasyon d) ultrason
- 22- Flaş bellekler bilgiyi için kullanılır.
a) dokunmak b) tatmak c) duymak d) depolamak
- 23- Bizim evde çiçekleri işi benimdir.
a) kurulama b) durulama c) sulama d) silkeleme
- 24- insanlara otobüste yer vermemiz gerekir.
a) zengin b) engelli c) fakir d) evli
- 25- icat yapan kişidir.
a) mucit b) temcit c) mescit d) Macit
- 26- Odamıza serdiğimiz çok değerlidir.
a) koltuk b) killi c) kilim d) silim
- 27- Eti, Asur, Sümer birer tır.
a) kurum b) kuruluş c) dernek d) uygarlık
- 28- Hilal Müslümanların dir.
a) ülkesi b) simgesi c) bölgesi d) ordusu
- 29- Kilimlerin üzerlerindeki şekiller oluşturur.
a) motifleri b) melodileri c) müzikleri d) merkezleri
- 30- Yumurta şeklindedir.
a) yuvarlak b) daire c) çember d) elips
- 31- Kare, üçgen ve açılı birer terimidir.
a) biyoloji b) fizik c) geometri d) kimya
- 32- Çalışan anneler işyerlerinde iken çocuklarıyla ilgilenir.
a) çocuk bakıcısı
b) çocuk alıcısı
c) çocuk alanı
d) çocuk işçisi
- 33- Emre çok kitap okur. O tam bir dur.
a) kitap satıcısı
b) kitap bağımlısı
c) kitap kurdu
d) kitap yazarı
- 34- Ali kahvesini boğazına takıldı ve öksürmeye başladı.

- a) yudumlarken b) hazırlarken c) temizlerken d) dökerken
- 35- Ahmet her gün yirmi bardak çay içer. O bir çay dir.
a) yapıcısı b) tiryakisi c) üreticisi d) temsilcisi
- 36- Ayasofya çok bir yapıttır.
a) pahalı b) ucuz c) görkemli d) görevli
- 37- Başvurulardan bittikten sonra, bu işyerine yeni bir alınacak.
a) eleman b) doküman c) ferman d) derman
- 38- Her gün yaşadıklarımı yazmak için bir..... aldım.
a) kitap b) günlük c) ansiklopedi d) atlas
- 39- yapmak için su ve elektriği az tüketmeliyiz.
a) israf b) bolluk c) tasarruf d) taarruz
- 40- Hassas dişler için üretilen bu diş ağız kokusunu da gideriyor.
a) fırçası b) macunu c) teli d) merhemi
- 41- fikir alış verişinde bulunduğumuz ve bize yol gösteren kişidir.
a) Danışman b) Danışan c) Dönüşen d) Düşman
- 42- Bence anlatılanlardan şu da çıkarılabilir diyen bir kişi konuya
.....
a) Farklı amaçlar güdüyordur.
b) Farklı açıdan bakıyordur.
c) Farklı düşünceler besliyordur.
d) Farklı fikirler tasarlıyordur.
- 43- Tıp alanında yapılan henüz bu hastalığa çare bulamadı.
a) araştırmalar b) soruşturmalar c) danışmalar d) denemeler
- 44- Osmanlıda ülkeyi yönetirdi.
a) vezir b) şehzade c) padişah d) kadı
- 45- “Ahmet her söylenene inanan akı kıt biriydi.” cümlesinde **aklı kıt** ifadesini yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir?
a) çok uyanık b) ileri zekalı c) anlayışsız d) geri zekalı
- 46- “Mehmet ikiyüzlü bir insandır.” Cümlesindeki **ikiyüzlü** ifadesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
a) Bir konu hakkında farklı düşünceleri olan.
b) Olduğu gibi görünmeyen.
c) Bir konu hakkında iki fikri olan.

- d) Sözü ve eylemleri birbirini tutan.
- 47- “Kral kızına paha biçilemez zümrütler, yakutlar ve verdi.”
Cümlesinde boşluğa getirilebilecek en uygun seçenek aşağıdakilerden hangisidir?
a) giysiler b) elmaslar c) ayakkabılar d) kürkler
- 48- Bir kadının evli olduğunu parmağındaki yüzükten anlarız.
a) demir b) plastik c) pırlanta d) cam
- 49- Babası dışarı çıkmasına izin vermeyince üzülen Ayşe
a) mutlu oldu b) heyecanlandı c) tebrik etti d) surat astı
- 50- Ölüm cezasını infaz eden kişi aşağıdakilerden hangisidir.
a) hakim b) savcı c) cellat d) avukat
- 51- dudak ve burun arasındadır.
a) Kaş b) Bıyık c) Kirpik d) Zülûf
- 52- Aylardır tıraş olmadığı için uzayan göğsüne kadar geliyordu.
a) saç b) sakalı c) şakağı d) samanı
- 53- İklim değişikliğinin temel sebebi
a) Küresel ısınmadır.
b) Küresel ekonomidir.
c) Küresel kalkınmadır.
d) Küresel mücadeledir.
- 54- Aşağıdakilerden hangisi bir **yakıt** türü değildir?
a) doğal gaz b) petrol c) kömür d) altın
- 55- Düşüncesiz insanlar tarafından etrafa atılan çöpler sebep oluyor.
a) çevre birliğine
b) çevre bilincine
c) çevre kirliliğine
d) çevre temizliğine
- 56- Her isteyeninin istediği gibi ev inşa ettiği otopark ve çocuk oyun alanlarının olmadığı yerlerde vardır.
a) Plansız kentleşme
b) Plansız tüketim
c) Plansız beslenme
d) Plansız üretim
- 57- “Dünyamızda yedi milyardan fazla insan yaşamaktadır.” Cümlesinde **dünyamızda** ifadesinin yerine aşağıdakilerden hangisi gelebilir?

- a) Yer karemizde
b) Yer küpümüzde
c) Yer dairemizde
d) Yer küremizde
- 58- Aşağıdakilerden hangisi bir enerji kaynağıdır.
a) doğal gaz b) enerji içeceği c) enerji yiyeceği d) gümüş
- 59- “*Sıcak yaz günlerinde klima olamadan evde durulmuyor.*” Cümlesinde **klima** kelimesinin yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir?
a) soba
b) ısıtıcı
c) duvar tipi soğutucu
d) su arıtma cihazı
- 60- Aşağıdakilerden hangisi bir toplu taşıma aracı değildir.
a) otobüs b) kamyon c) tramvay d) metro
- 61- Köpüklü kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru kullanılmıştır?
a) Ali bol köpüklü bir Türk çayı içti.
b) Ahmet küplüklü bir Türk sütü içti.
c) Ayşe bol köpüklü bir Türk kahvesi içti.
d) Fatma bol köpüklü bir Türk limonatası içti
- 62- Televizyonun takılı olmadığı için çalışmıyordu.
a) prizi b) fişi c) düğmesi d) kumandası
- 63- Hava o kadar sıcaktı ki bizi serinletmiyordu bile.
a) buzdolabı
b) derin dondurucu
c) pervaneli soğutucu
d) buz pisti

TESTİ CEVAPLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜRLER.



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü



Sayı : 33972245-773.02-
Konu : İzleme ve Değerlendirme

Sn. Muhammed Fatih SAYIR

İlgi : 19.12.2019 tarihli dilekçe.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ndeki "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Multimedya Açıklayıcı Notlar ile Kelime Öğretimi Sürecinin Etkinlik Kuramı Çerçevesinde Değerlendirilmesi " konulu Doktora tez çalışmanızla ilgili olarak, Merkezimiz yayınlarından "Yabancılar İçin Türkçe/B1" kitabından faydalanmanız Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Nezir TEMUR
Merkez Müdürü

19.12.2019 Merkez Sekreteri

Tevfik DOĞAN



Evrak Doğrulamak İçin: <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/BelgeDogrulama.aspx>
Emniyet Mahallesi Abant Sokak TOKİ Blokları C Blok Yenimahalle/ANKARA

Tel:0 (312) 202 83 60 Faks:..

E-Posta : tomas@gsz.edu.tr İnternet & Web : <http://tomas.gsz.edu.tr>

Pin: 73832

Bilgi için :Tevfik Doğan

Merkez Sekreteri

Telefon No:0312292800

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba,

Bu görüşme formu, yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi sürecinin Etkinlik Kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada öğrenci görüşlerini almak için hazırlanmıştır. Fikirleriniz ve vereceğiniz tüm bilgiler yalnızca araştırma için kullanılacak, kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmada isminiz, gerekirse, kodlanarak kullanılacaktır (Bayan K, Bay E gibi).

Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Muhammed Fatih SAYIR

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Eğitim Aldığınız kurum:

Uyruğunuz:

GÖRÜŞME SORULARI

1 - Uygulama motivasyonunuzu ne yönde ve nasıl etkiledi?

2- Uygulamanın varsa yabancı dil kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Açıklayınız.

3- Uygulamanın kelime dağarcığınız üzerindeki etkileriyle ilgili fikirleriniz nelerdir.

4- Uygulamanın konuşma beceriniz üzerindeki etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

5- Uygulamanın okuma beceriniz üzerindeki etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

6- Uygulamanın yazma beceriniz üzerindeki etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

7- Uygulamanın dinleme beceriniz üzerindeki etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

8- Uygulamanın telâffuzunuz üzerindeki etkisine yönelik fikirleriniz nelerdir?

Bunlar dışında eklemek istediğiniz bir şeyler varsa lütfen buraya yazınız.



ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Merhaba,

Bu görüşme formu, yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi sürecinin Etkinlik Kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada öğretmen görüşlerini almak için hazırlanmıştır. Fikirleriniz ve vereceğiniz tüm bilgiler yalnızca araştırma için kullanılacak, kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmada isminiz, gerekirse, kodlanarak kullanılacaktır (Bayan K, Bay E gibi).

Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Muhammed Fatih SAYIR

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Çalıştığınız kurum:

GÖRÜŞME SORULARI

1- Uygulama öğrencilerin motivasyonunu ne yönde ve nasıl etkilemektedir?

2- Uygulamanın öğrencilerinizde yabancı dil öğrenme kaygısını azaltıcı etkisi oldu mu?

3- Uygulama sınıf yönetiminizi hangi yönde ve nasıl etkiledi?

4- Uygulamanın öğrencilerin kelime dağarcığı üzerindeki etkisi ile ilgili fikirleriniz nelerdir?

5- Uygulamanın öğrencilerin konuşma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin fikirleriniz nelerdir?

6- Uygulamanın öğrencilerin okuma becerisi üzerindeki etkisi ile ilgili fikirleriniz nelerdir?

7- Uygulamanın öğrencilerin dinleme becerisi üzerindeki etkisi ile ilgili fikirleriniz nelerdir?

8- Uygulamanın öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisi ile ilgili fikirleriniz nelerdir?

9- Uygulamanın öğrencilerin telâffuzları üzerindeki etkisine yönelik fikirleriniz nelerdir?

Bunlar dışında eklemek istediğiniz bir şeyler varsa lütfen buraya yazınız.





T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 88179374-300-E.1900003053
Konu : Uygulama İzni (Muhammed Fatih Sayır)

04.01.2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Muhammed Fatih SAYIR'ın **"Yabancılar Türkçe Öğretiminde Multimedya Açıklayıcı Notlar ile Kelime Öğretimi Sürecinin Aktivite Teorisi Açısından İncelenmesi"** konulu tez çalışmasının uygulamasını 2018- 2019 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde 04.03.2019- 26.04.2019 tarihleri arasında yapma talebine cevaben Harran Üniversitesinin 27.12.2018 tarihli ve 26130895-300-11181 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Medine GÜLLÜCE
Rektör Yardımcısı

Ek : 27.12.2018 tarihli 26130895-300-11181 sayılı belge

Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2311601
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#!birim=ogrenci-isleri-daire-baskanligi>

Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Bilgi: Cevahir KARTA
Faks: +90 442 2361026
E-Posta: odaire@atauni.edu.tr





T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 26130895-300
Konu : Uygulama İzni (Muhammed Fatih
SAYIR)

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 25/12/2018 tarihli ve E.1800372892 sayılı yazı,

İlgi yazınız ile, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Muhammed Fatih SAYIR'ın "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Multimedya Açıklayıcı Notlar ile Kelime Öğretimi Sürecinin Aktivite Teorisi Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasının uygulamasını 2018 - 2019 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde 04.03.2019- 26.04.2019 tarihleri arasında Üniversitemizde yapma talebi, Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Recep ÇİĞDEM
Rektör V.

Dağıtım:
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Müdürlüğü (Tömer)



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 88179374-300-E.1800375505
Konu : Uygulama İzni (Muhammed Fatih
SAYIR)

26.12.2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Muhammed Fatih SAYIR'ın "*Yabancılar Türkçe Öğretiminde Multimedya Açıklayıcı Notlar ile Kelime Öğretimi Sürecinin Aktivite Teorisi Açısından İncelenmesi*" konulu tez çalışmasının uygulamasını 2018- 2019 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde 04.03.2019- 26.04.2019 tarihleri arasında yapma talebine cevaben Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (ATATÖMER) nin 26.12.2018 tarihli ve 25697636-300-E.1800374784 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Medine GÜLLÜCE
Rektör Yardımcısı

Ek : 26.12.2018 tarihli 25697636-300-E.1800374784 sayılı belge

Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2311601
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#!birim=ogrenci-isleri-daيره-baskanligi>

Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Bilgi: Cevahir KARTA
Faks: +90 442 2361026
E-Posta: odaire@atauni.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<https://ubys.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=8330850>



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi
(ATATÖMER) Müdürlüğü

Sayı : 25697636-300-E.1800374784
Konu : Uygulama İzni (Muhammed Fatih
SAYIR)

26.12.2018

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 25.12.2018 tarihli ve 88179374-300-E.1800372972 sayılı belge.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Muhammed Fatih SAYIR'ın "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Multimedya Açıklayıcı Notlar ile Kelime Öğretimi Sürecinin Aktivite Teorisi Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili uygulamalarını 04.03.2019-26.04.2019 tarihleri arasında gerçekleştirmesinin Müdürlüğümüz ile görüşülerek gerekli planlamanın yapılması koşuluyla uygun olacağını arz ederim.

Doç.Dr. Bahadır GÜCÜYETER
Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü

Atatürk Üniversitesi Kampüs Yabancı Diller Yüksekokulu Binası 2. Kat. Erzurum
Tel: +90 442 2314913
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#!birim=dil-egitimi-uygulama-ve-arastirma-merkezi>

Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Bilgi: Bahadır GÜCÜYETER
Faks: +90 442 2314726
E-Posta: dilegitimi@atauni.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<https://ubys.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=17AEBBA>

SANAL ÂLEM

Günümüzde insanların şöhrete ulaşması, eskiye göre çok daha kolay. İnternet ve sosyal medya, bütün insanlara az da olsa ünlü olma fırsatı veriyor. Herkesin sosyal medyadaki **iletisi** az veya çok okunuyor, beğeniliyor ve paylaşılıyor. İnsanlar kendi fotoğraflarını, videolarını, **kliplerini** kolaylıkla diğer insanlarla paylaşabiliyor. Herkes, kendi takipçilerini ve kendi **hayran kitlelerini** oluşturabiliyor. Ayrıca, sosyal medyada herkes kendini eşit derecede **ifade edebiliyor**. Bu da demokratik düşüncenin gelişmesine yardımcı oluyor.

Sosyal medya, küçük işletmelerin ticari faaliyetlerini de olumlu yönde etkiliyor. Çok az bir yatırım gerektiren reklam ve aktivitelerle çok büyük kitlelere ulaşmak mümkün. Bu sebeple küçük **işletmelerin** sosyal medyaya gösterdikleri ilgi sürekli artıyor.

Sosyal medyanın beraberinde getirdiği bazı olumsuzluklar da var. İnternet ortamı, sanal kimliklerin kullanılmasına zemin hazırlayarak insanları gerçeklikten uzaklaştırıyor. Sosyal medya ve internetteki bütün ilişkiler tamamen bir sanrıdan ibaret olabiliyor. Galiba internetten “**sanal âlem**” diye bahsedilmesi de bundan kaynaklanıyor.

KİTABIN HİKÂYESİ

Kitabın tarihi, nerdeyse insanlık tarihi kadar eskidir. İlk insanlar aynı zamanda ilk yazarlardır. O devirde kitaplar; **deri**, taş, kemik üzerine yazıldı. Sonra **papirüsler** bulundu ve bilgiler **rololar** hâlindeki papirüslere yazıldı. Roma İmparatorluğu döneminde papirüsler çok kıymetliydi. Bu devirde yapılan insan figürlü **heykellerin** ellerinde genellikle bir papirüs vardı.

Kâğıdın bulunmasıyla papirüs, yerini ona bıraktı. Böylece bilgi daha hızlı ve kolay yayıldı, daha çok insana ulaştı. Kâğıdın bol ve ucuz olduğu yerlerde medeniyet daha hızlı gelişti. Kâğıda yazı yazabilmek için **mürekkep** kullanıldı. Mürekkeple yazarken bir hata olunca kitap yazanlar, bu hataları parmaklarını dillerinde **islatıp** o yeri silerek temizlerlerdi. Türkçedeki "mürekkep yalamak" deyimini buradan gelir, okuyup yazan kişilere bu nedenle "çok mürekkep yalamış" denir.

1450'de **matbaanın** bulunuşuna kadar kitaplar elle yazıldı. Bu devreye gelinceye dek bir kitabın yazılması kadar çoğaltılması da başlı başına bir iş ve sanattı. Kitabın güzelliği de önemliydi. El yazması kitaplarda resim ve **süslemeler** vardı. Bu resimlerin adı minyatürdü. Minyatürler hem kitabı süsledi hem de konuyu tamamladı.

Eski kitaplardan çok azı günümüze ulaştı. Bu kitapların çoğu savaş, sel, **yangın** gibi nedenlerle yok oldu. Günümüze ulaşabilen kitaplar çok değerli. Çünkü geçmiş zamanların tecrübelerini bize iletiyor. Aynı şeyleri baştan öğrenmek yerine o bilgilere ekleme yaparak ilerliyoruz. Yani kitap, insanoğlunun düşüncesini saklayan bir **kumbara** gibidir; içinde bilgi biriktiririz. Ayrıca kitap, bir çanta gibidir; bilgi birikimlerimizi onunla taşırız. Geçmişimizi günümüzle birleştirip yarınlarımıza ışık tutabiliriz. Çünkü her kitap insana farklı dünyaların kapılarını açar. Kitap hem bireyi hem de insanlığı geliştirir.

YETENEKLERİNİ KEŞFET

İnsanoğlunun kendi ihtiyaçlarını karşılama ve problemlerini çözme merakı, teknolojik gelişmelerin temelini oluşturur. Günlük hayatımızda iletişimden sağlığa, **beslenmeden** eğlenceye, eğitimden ulaşım kadar pek çok alandaki buluşlardan faydalanmaktayız.

Günümüzde okulların çoğu, bu **buluşlara** yenisini eklemek ve geleceğe ışık tutmak amacıyla, öğrencilere özgür bir çalışma ortamı sunuyor. Öğrenciler, hazırladıkları bilimsel projelerle kendi yeteneklerini keşfediyor, işte bu projeler, geleceğin **bilim adamlarını** hazırlıyor.

Bu konuyla ilgili bir süre önce Galatasaray İlkokulu öğrencileri, adını ünlü matematikçimiz Cahit Arf'tan alan bir bilim **şenliği** düzenledi. Bu şenlikte gıdalarda **radyasyon** olup olmadığını ölçen "radyasyonsavar", yağmur sularının toprak altında **depolanmasını** ve **sulama** amaçlı kullanılmasını sağlayan bir "sulama sistemi", özellikle yaşlı ve **engelliler** düşünülerek hazırlanmış "kibritli mum", dedesinin işini kolaylaştırmak için küçük bir **mucit** tarafından yapılan "tohum ekme makinesi", zamandan tasarruf için "**macunlu** diş fırçası", "erimeyen dondurma" ve balığı yakalayınca sinyal veren "elektronik olta" gibi genç beyinlerin zihninden çıkan pek çok parlak fikrin gerçeğe dönüştüğü projeler vardı,

Şenliğin yapılmasındaki amaç, öğrencileri bilimsel projelere sevk etmek ve onların yaratıcılığını ön plana çıkarmaktı. Sonuç herkesi çok şaşırttı. Öğrencilerin bilime, teknolojiye ve yeniliklere olan ilgisi herkese geleceğe dair umut verdi.

BİR KİLİM OKUMAK!

Kilimler, geçmişten günümüze pek çok **uygarlığın** kültür dili olmuştur. Eski ve yeni inanışları çeşitli **simgelerle** anlatan kilim **motifleri**, bize toplumların kimliğiyle ilgili pek çok konuda ışık tutar. Örneğin, maddi ve manevi değerler, gelenek ve görenekler, farklı yaşam biçimleri yüzyıllar boyunca kilim motiflerindeki çeşitli figürlerle sergilenmiştir. Kilimlerde en çok karşılaştığımız figürler ağaç, çiçek, meyve gibi bitki; kuş, yılan, akrep, kurt gibi hayvan; üçgen, kare, **elips**, dikdörtgen gibi **geometri** figürleridir ve bunların her biri farklı anlamlara sahiptir.



KAHVE VE KİTAP

Dört Dörtlük Kitap Keyfinizi, Dört Katlı Kitap Kafemizde Yaşayın!

Küçük bir çocuğum var ve kitapçılarda vakit geçiremiyorum diyen anneler! Giriş katta sizi karşılayan kitap **danışmanımız**, çocuğunuzu 3. kattaki **çocuk bakıcımıza** teslim eder. Çocuğunuz çeşitli oyunlarla eğlenirken siz farklı türdeki kitaplara dilediğiniz kadar bakarsınız. Aradığım eski kitapları bir türlü bulamıyorum diyen kitapseverler! 1. kattaki nadir kitaplarımız arasında dolaşırken kitap kokusunu doyasıya İçinize çekebilirsiniz. Güncel kitapları bir arada göremiyorum diyen **kitap kurtları**! Giriş katta edebiyattan tarihe, sanattan spora, siyasetten kişisel gelişime kadar pek çok alandaki kitaplarımıza bayılacaksınız. Kitabımın sayfalarında gezinirken kahvemi **yudumlamak** istiyorum diyen kahve **tiryakileri**! Giriş kattan ve 1. kattan beğendiğiniz kitapları, 2. katta **köpüklü** kahvenizi yudumlarken keyifle inceleyebileceksiniz. Kitaplar çok pahalı ve benim çok az param var diyen öğrenciler! Hayat zor, para az ve kitaplar pahalı. Sizin için kafe katımızda "Kütüphanecilik hizmeti" de veriyoruz. Ayda 5 lira vererek üyemiz olun ve kitapları ödünç alın. Ayrıca boş zamanlarınızda yarı zamanlı olarak Kitap Kafe'de "kitap danışmanı" olarak çalışın. Hepinizi buluşturan "Kitap Kafe", çok yakında hizmetinizde! Artık kitap okumamak için bahane üretmeye son! Dinlendirici müzikler eşliğinde gezeceğiniz bu eşsiz ortamda sizlerle bir araya gelmek için sabırsızlanıyoruz. 30 Kasım'daki **görkemli** açılışımıza hepinizi bekliyoruz. Ayrıca açılış gününde, bazı ünlü yazarlarımızı da sizlerle buluşturacağız.

ELEMAN ARANIYOR

Ben hayata **farklı açılardan bakan** bir gazeteciyim. Çocukluğumdan beri mutlaka her gün kitap okur ve **günlük** tutarım. Henüz çocukken gazeteci olmaya karar verdim. Bunun için saatlerce öykü, roman, gazete ve dergi okudum. Boş zamanlarımda farklı konularda **araştırmalar** yaptım. Araştırmalardan öğrendiğim bilgi ve haberleri çevremdeki insanlarla paylaştım. Çevremde gördüğüm veya duyduğum ilginç olayları araştırmayı çok sevdim. Gazeteci olduktan sonra keşfettiğim yeni şeyleri okurlarımla paylaştım. Zamanla okurlarımı bilgilendirmek, onları eğlendirmek benim için vazgeçilmez bir tutku hâline geldi.

Yazılarımı takip edenler iyi bilir: Ben ilginç alışkanlıkları olan bir gazeteciyim. Bunlardan biri de herhangi bir şeye ihtiyacım olsun olmasın gazetelerin seri ilanlarını takip etmektir. Bu, benim için gündemi takip etmek gibidir. İlanın neyle ilgili olduğunun önemi yok, ben mutlaka ilgimi çekecek ve aklıma geldikçe beni gülümsetecek bir ilan bulurum.

İlanların çoğu aynı kaleminden çıkmış gibi. Birbirinin tekrarı niteliğindeki bu ilanlar beni hiç etkilemiyor. Diğerlerinden farklı ve ilgi çekici ilanlar ise bende merak uyandırıyor. Kimileri sözcükten **tasarruf** edeceğim diye öyle ilanlar veriyor ki ortaya ne dediği belli olmayan yazılar çıkıyor. Kimileri de öyle ilgi çekici ifadelerle ilanını süslüyor ki insanın içinden o ilana başvurası geliyor. Özellikle iş alanında, normalde belki hiç de dönüp bakmayacağınız bir ilan bir anda inanılmaz cazip gelebiliyor ve ilan sahibine binlerce başvuru telefonu yağıyor. Sözü çok uzatmayalım. Geçenlerde okuduğum ilginç bir iş ilanını sizinle paylaşmak istiyorum:

TUZ MASALI

Bir varmış, bir yokmuş,, Bir **padişahın** üç oğlu varmış. Padişah **aklı kıt** bir adammış. Yaşına, padişahlığına yakışmayan hareketler yapar; devlet işleriyle hiç uğraşmazmış. Oğullarına gelince büyük oğlu kurnaz ve **ikiyüzlü**, ortanca oğlu çıkarıcı ve yalancı, küçük oğlu ise dürüst ve akıllıymış.

Günlerden bir gün padişah üç oğlunu da yanına çağırarak, onlara:

"Söyleyin bakalım, beni ne kadar seviyorsunuz?" diye sormuş. Önce büyük şehzade:

-Babacığım, demiş, sizi altınlar, **elmaslar**, **pırlantalar** kadar seviyorum.

Bu cevap, padişahın pek hoşuna gitmiş. Ortanca oğlu da:

-Babacığım, ben sizi bal kadar, börek kadar, baklava kadar seviyorum.

Ortanca oğlunun cevabı da padişahın hoşuna gitmiş, Küçük şehzade ise birdenbire cevap verememiş. Biraz yutkunduktan sonra:

"Babacığım, ben sizi tuz kadar seviyorum." demiş. Padişahın **suratı birden asılmış**. Kaşlarını çatarak:

-Beni tuz kadar seviyorsun ha? Seni utanmaz, hain evlat seni! Dünyada tuzdan daha kıymetli bir şey bulamadın mı? Sonra hiddetle **cellâtlarını** çağırarak, Kısa bir zaman sonra iri kıyım, korkunç iki cellât içeri girmiş. Padişah:

-Çabuk bunu alın! Kafasını uçurun! diye bağırmış,

Şehzadeyi çok seven ve öldürmeye kıyamayan cellâtlar, onu uzak bir yere götürüp serbest bırakmışlar. Serbest kalan şehzade az gitmiş, uz gitmiş, dere tepe düz gitmiş, altı ay bir güz gitmiş... Nihayet bir memlekete varmış. Şansı yaver gitmiş ve günlerden bir gün şehzade o memlekete padişah olmuş. Akıllı ve dürüst olduğu için memleketi gül gibi idare etmeye başlamış. Aradan yıllar geçmiş. Genç padişah, babasını memleketine davet etmiş. Padişah, daveti kabul etmiş ancak yıllar içinde çok değişen, **bıyık** ve **sakal** da bırakan oğlunu hiç tanıyamamış.

Genç padişah, birbirinden leziz yemekler hazırlatmış, Fakat hiçbirine tuz koydurmamış, Misafir padişah, yemekleri çok beğenmiş ama tuzsuz oluşuna hayret etmiş:

-Sizin memlekette tuz bulunmaz mı? diye sormuş.

Genç padişah gülerek:

-Vardır padişahım. Hem o kadar çoktur ki bütün dünyaya tuz buradan gider.

Bu cevaba büsbütün şaşırarak padişah:

-İyi ama bütün yemekleriniz tuzsuz, sebebi nedir?

Genç padişah bu sefer:

Sizin tuzu hiç sevmediğinizi söylediler de, onun için koydurmadım,

Padişah derhal atılmış:

-Katiyen efendim, yanlış söylemişler. Tuzsuz hayat mı olurmuş? Hayattaki en kıymetli şey tuz değil midir?

Genç padişah bu söz karşısında gülerek:

-Ama küçük oğlunuz size: "Ben sizi tuz kadar seviyorum," dediği zaman onu cellâtlara teslim etmişsiniz.

Bunun üzerine padişah, kendine gelmiş. Karşısındaki genç padişaha dikkatle bakınca oğlunu tanımış. Baba ve oğul hemen kucaklaşmışlar. Sevinçleri görülecek şeymiş. Onlar ermiş muradına.,.

Gökten üç elma düşmüş: biri bu masalı anlatana, biri okuyana, biri de dinleyene.



DÜNYAMIZ TEHDİT ALTINDA

Günümüz dünyasının en büyük sorunu olan **küresel ısınma** 18. yüzyıldan beri yerküreyi tehdit etmektedir. Bugün bilim dünyasıyla beraber bazı siyasetçiler ve çeşitli çevreci örgütler bu tehdidin önüne geçmek için çözümler aramakta. Fakat bu büyük tehditle başa çıkmak kolay değil. Çünkü küresel ısınmanın nedenleri 150-200 yıllık bir geçmişe sahip. Bu nedenler, özetle şöyle sıralanabilir:

- Sanayi Devrimi'nden sonra, aşırı ve kontrolsüz **yakıt** tüketiminin neden olduğu **çevre kirliliği**,

- Hızlı ve **plansız kentleşme** nedeniyle doğal ortamların korunamaması ve ormanların yok olması,

- Savaşlar ve kimyasal bombalardan dolayı yerkürenin ısınması,

- **Enerji kaynaklarının** (su, elektrik, petrol vb.) doğru kullanılmaması.

Görüldüğü gibi insanlık, ileri medeniyetler kurmaya çalışırken doğanın dengesini bozmuş, daha pratik ve daha varlıklı yaşayabilme hırsı insanların gözlerini kör etmiştir. Ne yazık ki artık aldığımız her nefesle zehirli gazlar soluyoruz. Ama eminim hepimiz çocuklarımızın ve torunlarımızın bu dünyada sağlıklı nefes almalarını istiyoruz. Öyleyse, çözüm için yetkililerin bir şeyler yapmalarını beklemek yerine:

- Evimizdeki suyu tasarruflu kullanmaya çalışsak,

- Kullanmadığımız odanın lambasını söndürsek,

- Resmî olmayan yazı ve yazışmalarımız için karalama kâğıdı kullansak,

- **Duvar tipi soğutucu** yerine **pervaneli soğutucuyla** serinlese,

- **Toplu taşıma araçlarını** tercih etsek,

- Bilgisayar, televizyon ve şarj aleti gibi elektronik araç-gereçlerin **fişlerini** işimiz bitince çeksek, küresel ısınmaya karşı bireysel bir mücadele başlatmış olmaz mıyız.

EK-7 Öğretilmesi Hedeflenen Kelimeler

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| 1- Sanal âlem | |
| 2- İleti | |
| 3- Klip | |
| 4- Hayran kitlesi | |
| 5- İfade etmek | |
| 6- İşletme | |
| 7- Deri | |
| 8- Papirüs | |
| 9- Rulo | |
| 10- Heykel | |
| 11- Mürekkep | |
| 12- Islatmak | |
| 13- Matbaa | |
| 14- Süsleme | |
| 15- Yangın | |
| 16- Kumbara | |
| 17- Beslenme | |
| 18- Buluş | |
| 19- Bilim adamı | |
| 20- Şenlik | |
| 21- Radyasyon | |
| 22- Depolamak | |
| 23- Sulama | |
| 24- Engelli | |
| 25- Mucit | |
| 26- Macun | |
| 27- Kilim | |
| 28- Uygarlık | |
| 29- Simge | |
| 30- Motif | |
| 31- Elips | |
| 32- Geometri | |
| | 33- Danışman |
| | 34- Çocuk bakıcısı |
| | 35- Kitap kurdu |
| | 36- Yudumlamak |
| | 37- Tiryaki |
| | 38- Köpük |
| | 39- Görkemli |
| | 40- Eleman |
| | 41- Günlük |
| | 42- Tasarruf |
| | 43- Farklı açıdan bakmak |
| | 44- Araştırma |
| | 45- Padişah |
| | 46- Akli kıt |
| | 47- İkiyüzlü |
| | 48- Elmas |
| | 49- Pırlanta |
| | 50- Surat |
| | 51- Cellât |
| | 52- Bıyık |
| | 53- Sakal |
| | 54- Küresel ısınma |
| | 55- Yakıt |
| | 56- Çevre kirliliği |
| | 57- Plansız kentleşme |
| | 58- Yer küre |
| | 59- Enerji kaynağı |
| | 60- Duvar tipi soğutucu |
| | 61- Pervaneli soğutucu |
| | 62- Toplu taşıma aracı |
| | 63- Fiş |

Atatürk Üniversitesi TÖMER'e devam eden katılımcılara ait puanların dağılımına ilişkin bulgular.

Descriptives			
	grup	Statistic	Std. Error
Ön test	Deney	Mean	18,4545
		Skewness	,780
		Kurtosis	,270
	Kontrol	Mean	18,8182
		Skewness	-,067
		Kurtosis	-1,028
Son test	Deney	Mean	50,0909
		Skewness	-,147
		Kurtosis	-1,406
	Kontrol	Mean	33,8182
		Skewness	,203
		Kurtosis	-,517
Fark	Deney	Mean	31,6364
		Skewness	-,413
		Kurtosis	-,791
	Kontrol	Mean	15,0000
		Skewness	,477
		Kurtosis	-1,705

Harran Üniversitesi TÖMER'e devam eden katılımcılara ait puanların dağılımına ilişkin bulgular.

Descriptives			
	grup	Statistic	Std. Error
Ön test	Deney	Mean	15,4375
		Skewness	-,410
		Kurtosis	-,498
	Kontrol	Mean	16,7333
		Skewness	-,579
		Kurtosis	-,817
Son test	Deney	Mean	53,0625
		Skewness	,054
		Kurtosis	-1,334
	Kontrol	Mean	32,8667
		Skewness	,068
		Kurtosis	-,745
fark	Deney	Mean	37,6250
		Skewness	-,364
		Kurtosis	-,042
	Kontrol	Mean	16,1333
		Skewness	-,270
		Kurtosis	-,153

EK-9 Uygulamaya ilişkin resimler.





ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı – Soyadı: Muhammed Fatih SAYIR

Doğum Yeri ve Tarihi: Ağrı/Patnos 1980

İletişim Bilgileri:

E posta: f.sayir@alparslan.edu.tr

Eğitim Bilgileri:

Lisans: Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi,

İngilizce Öğretmenliği; 2004

Yüksek Lisans: Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi; 2014

Doktora: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; 2020

Yayınlar:

Kitap Bölümü:

Sevim, O. & Sayır, M. F. (2017). İlköğretim 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Demokratik Değerlerin İşlenişi Bakımından İncelenmesi. L.Turan & O. Sevim (Edt), *Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları/Makaleler* içinde (1. baskı, ss. 965-972) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü, Erzurum

Sayır, M. F. (2018). Okuma Eğitimiyle İlgili Temel Kavramlar. O. Sevim & Y. Söylemez. (Edt), *Okuma Eğitimi* içinde (1. baskı, ss. 1-11). Ankara: Nobel.

Makale:

Sevim, O., & Sayır, M. F. (2017). Türkçe Derslerinde Akıllı Tahta İle Yapılan Konuşma Becerisi Etkinliklerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 160–172.

Çiftçi, F., & Sayır, M. F. (2019). Efsane Türünün Eğitici Boyutu ve “Kızıl Ziyaret Efsanesi” nde Aktarılan İletiler. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2(2), 178-196.

Uluslararası Bildiriler:

Sayır, M. F. (2017). Styudents’ and Teachers’ Attitudes towards Interactive Whiteboards Used in English Courses via Fatih Project and the Effects of IWBs on Speaking Skill. *First International Balck Sea Conference on Language and Language Education*, 22-23 September, Samsun / Türkiye.

Çiftçi, F., & Sayır, M. F. (2018). Muş Yöresine Ait “Kızıl Ziyaret Efsanesi”nde İletilen Eğitsel Unsurlar. *Tarih ve Kültür Bağlamında Muş Uluslararası Sempozyumu* 10-12 Mayıs, Muş / Türkiye.

