T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK RUSÇA ÖĞRETİMİNDE SOSYAL MEDYA ARAÇLARININ KULLANIMININ DERS MOTİVASYONU VE BAŞARISINA ETKİSİ

HÜLYA ŞAHİN ŞENER

DOKTORA TEZİ

HAZİRAN, 2025
MUĞLA

T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK RUSÇA ÖĞRETİMİNDE SOSYAL MEDYA ARAÇLARININ KULLANIMININ DERS MOTİVASYONU VE BAŞARISINA ETKİSİ

HÜLYA ŞAHİN ŞENER
ORCID NO: 0000-0002-6878-4783

TEZ DANIŞMANI
PROF.DR. NECDET AYKAÇ

DOKTORA TEZİ

HAZİRAN, 2025
MUĞLA

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hülya ŞAHİN ŞENER tarafından hazırlanan "*İkinci Yabancı Dil Olarak Rusça Öğretiminde Sosyal Medya Araçlarının Kullanımının Ders Motivasyonu ve Başarısına Etkisi"* başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programlar ve Öğretim Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ruken Akar VURAL
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Necdet AYKAÇ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı

Prof. Dr. Müge ADNAN
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Doç. Dr. Özgür ULUBEY
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 20/06/2025

Bu tez Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN METNİ

Kendi gerçekleştirdiğim araştırmanın bir sonucu olan ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna göre yazılan "İkinci Yabancı Dil Olarak Rusça Öğretiminde Sosyal Medya Araçlarının Kullanımının Ders Motivasyonu ve Başarısına Etkisi" başlıklı bu doktora tezinin planlanmasından yazımına kadar tüm süreçlerde etik ilkelere bağlı kaldığımı, tezime ilişkin bilgi ve belgeleri akademik ve bilimsel etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezimde kullandığım tüm görsel ve yazılı materyallerin kaynağını gösterdiğimi, yararlandığım eserlerin tümünün kaynaklar bölümünde yer aldığını ve tezde yapay zekâ (YZ) araçlarının kullanımına dair açıklamaların aşağıda belirttiğim şekilde olduğunu beyan ederim.

YAPAY ZEKÂ (YZ) KULLANIMINA DAİR BEYANNAME *

1. Tez çalışmasının hiçbir bölümünde YZ araçlarının kullanılmadığı durumlarda aşağıdaki beyan istenir.

   ☐ **Bu tez çalışması kapsamında herhangi bir YZ aracı kullanmadığımı beyan ederim.**

2. Tez çalışmasında YZ araçlarının kullanıldığı durumlarda aşağıdaki beyan istenir.

   ☐ **Tezin bazı bölümlerini düzenlemek için aşağıdaki tabloda belirtiğim bölümlerde YZ aracı kullandığımı beyan ederim. Kullandığım YZ araç (lar)ının isimleri, versiyonları, erişim tarihleri, çalışmanın hangi aşamasında kullanıldığı ve bağlantıları tezin "Yapay Zekâ (YZ) Kullanım Yöntemi" başlığıyla Yöntem kısmında verilmiştir. Ayrıca tezde aşağıda beyan etiğim bölümlerde YZ kullanımı uygun atıf ve kaynak gösterimi ile de belirtilmiştir.**

YZ KULLANIMINA DAİR BEYANAME ***(Her maddeyi okuyun ve kabul ettiğinize dair yandaki kutucuklara tik işareti bırakın**)***	
Tezin özet bölümünün gözden geçirilmesinde kullanılmıştır.	
Literatür taraması ve ilgili kaynakların bulunmasında kullanılmıştır.	✓
Araştırma hipotezi /hipotezlerin belirlenmesinde kullanılmıştır.	
Örneklem büyüklüğü tespiti/güç analizi hesaplamasında kullanılmıştır.	
Veri toplamada kullanılmıştır.	
Veri depolamada kullanılmıştır.	
Verilerin istatistiksel analizi, görselleştirilmesi veya yorumlanmasında kullanılmıştır.	
Kaynakların istenen formata göre uygun olarak düzenlenmesinde ve doğrulanmasında kullanılmıştır.	
Dilbilgisi ve yazım kontrolünde kullanılmıştır.	✓
Akademik metinlerin çevirisi veya yabancı dilde ifadelerin kontrolü için kullanılmıştır.	✓
Tez başlığının belirlenmesi veya şekillendirilmesinde kullanılmıştır.	
Araştırma sorularının belirlenmesi veya optimize edilmesinde kullanılmıştır.	
Tablo, şekil veya grafik oluşturulmasında kullanılmıştır.	
İntihal ve benzerlik oranlarının kontrol edilmesinde kullanılmıştır.	
Anket veya mülakat sorularının oluşturulmasında kullanılmıştır.	
Diğer kullanımlar (açıklayınız)…….	

20/06/ 2025

Hülya ŞAHİN ŞENER

**Beyan metinleri, YÖK'ün yayınladığı belgede de altı çizilen "Yapay Zekâ (YZ) araçlarından faydalanma durumunda tüm sorumluluğun tez yazarına ait olduğu" ve "hangi YZ aracının, ne zaman, çalışmanın hangi aşamasında veya bölümünde kullanıldığı ve ilgili aracın versiyonu belirtilmek durumunda olduğu" ndan hareketle kaleme alınmıştır.*

BEYAN METNİ

(Toplumsal Katkı / Sürdürülebilir Kalkınma)

Doktora tezi olarak sunduğum "İkinci Yabancı Dil Olarak Rusça Öğretiminde Sosyal Medya Araçlarının Kullanımının Ders Motivasyonu ve Başarısına Etkisi" başlıklı çalışmanın kapsamında yer alan Toplumsal Katkı ve Sürdürülebilir Kalkınma Temel Amaçları aşağıdaki tablolarda yer alan ilgili kısımlar işaretlenerek gösterilmiştir.

TOPLUMSAL KATKI *(Her maddeyi okuyun ve uygun kutucuklara tik işareti bırakın**)*	
Toplumun Öncelikli İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Analizi	
Topluma Katkı Sağlayan Bilimsel Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları	✓
Toplum İçin Eğitim, Bilgilendirme ve Farkındalık Çalışmaları	✓
Toplumun Öncelikli Sorunlarına Yönelik Bilimsel ve Yenilikçi Çözümler	✓
Toplum İçin Kamu, Özel Sektör ve Sivil Toplum Kuruluşları Gibi Paydaşlarla İş Birliği	
Yerel, Ulusal ve Küresel Tarihi ve Kültürel Değerlere Katkı	✓
Toplum Yararına Yürütülen Sosyal Sorumluluk ve Kültürel Etkinlikler	
Diğer (açıklayınız)……..	

*** Birden fazla işaretleme yapılabilir.*

SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA TEMEL AMAÇLARI *(Her maddeyi okuyun ve uygun kutucuklara tik işareti bırakın**)*	
Amaç 1: Yoksulluğa Son	
Amaç 2: Açlığa Son	
Amaç 3: Sağlık ve Kaliteli Yaşam	
Amaç 4: Nitelikli Eğitim	✓
Amaç 5: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	
Amaç 6: Temiz Su ve Sanitasyon	
Amaç 7: Erişilebilir ve Temiz Enerji	
Amaç 8: İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme	
Amaç 9: Sanayi, Yenilikçilik ve altyapı	
Amaç 10: Eşitsizliklerin Azaltılması	
Amaç 11: Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	
Amaç 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	
Amaç 13: İklim Eylemi	
Amaç 14: Sudaki Yaşam	
Amaç 15: Karasal Yaşam	
Amaç 16: Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	
Amaç 17: Amaçlar İçin Ortaklıklar	✓
Diğer (açıklayınız)…….	

*** Birden fazla işaretleme yapılabilir.*

20/06/ 2025

Hülya ŞAHİN ŞENER

ÖZET

İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK RUSÇA ÖĞRETİMİNDE SOSYAL MEDYA ARAÇLARININ KULLANIMININ DERS MOTİVASYONU VE BAŞARISINA ETKİSİ

Hülya ŞAHİN ŞENER

Doktora Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Necdet AYKAÇ

Haziran 2025, 344 sayfa

Bu araştırmada ikinci yabancı dil olarak Rusça öğretiminde sosyal medya araçlarının kullanılması sonucu öğrencilerin ders başarılarının, ders motivasyonlarının ve başarılı gruptaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden iç içe deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu Türkiye'nin Batı Bölgesinde bulunan bir Anadolu Lisesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı birinci döneminde öğrenim gören 41 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 20'si deney, 21'i kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmanın nitel boyutu için oluşturulan çalışma grubunda ise deney grubunda başarılı olan 11 öğrenci yer almıştır. Nicel verilerin toplanmasında, Rusça Akademik Başarı Testi (RABT) ile Ders Motivasyon Ölçeği (DMÖ) kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacı tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Nicel veriler SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada RABT ve DMÖ'den elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesi, varyans eşitliği sağlanmaması ve grup sayısının büyük örneklemi temsil etmemesi nedeniyle veriler parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Mann Withney U testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel veriler ise iki döngüde kodlanarak içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde beş tema oluşturulmuştur. Oluşturulan

temalar sosyal medya araçlarıyla işlenen Rusça dersinin güçlü yönleri, sosyal medya araçlarıyla işlenen Rusça dersinin zayıf yönleri, sosyal medya araçlarıyla işlenen derslerde öğrencilerin yaşadığı duygusal deneyimler, sosyal medya araçlarıyla işlenen derslerin öğrencilerin bireysel gelişimlerine ve dil yeterliliğinin gelişimine etkisi şeklindedir.

Araştırmanın nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgularda, sosyal medya araçları ile zenginleştirilen programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanlarından yüksek olduğu; ancak öğrencilerin Rusça ders başarılarında istatiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin ders motivasyonlarında ise deney grubu lehine istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Başarılı grupta yer alan öğrencilerle yapılan görüşmelerde ve öğrenci günlüklerinde öğrencilerin başarılarının altında yatan nedenler belirlenmeye çalışılmıştır. Başarılı gruptaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenlere ilişkin olarak elde edilen bulgularda öğrencilerin sosyal medya araçları ile yürütülen derslerde ilgi ve motivasyonların arttığı, derse aktif katılım sağladıkları, oyunlarla öğrenmekten ve rekabet ortamından keyif aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca sosyal medya araçları ile zenginleştirilen öğrenme ortamının ilgi çekici, eğlenceli, merak uyandırıcı olduğunu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın nitel boyutunda elde edilen verilerin, nicel boyutunda elde edilen verileri açıkladığını göstermektedir. Bu durum, sosyal medya araçlarının dil öğretiminde destekleyici bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, gelecekte ikinci yabancı dil öğretimine yönelik olarak farklı öğretim kademelerinde sosyal medya araçlarının kullanımını içeren daha fazla araştırma yapılması ve yapılan çalışmalarda öğretmen ve velilerin görüşlerine başvurulması araştırmacılara ve uygulamaya yönelik öneriler arasında yer almıştır.

Anahtar kelimeler: ikinci yabancı dil eğitimi, sosyal medya araçları, dil öğretimi, Rusça dersi

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE USE OF SOCIAL MEDIA TOOLS IN TEACHING RUSSIAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE ON COURSE MOTIVATION AND SUCCESS

Hülya ŞAHİN ŞENER

Doctoral Dissertation, Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Necdet AYKAÇ

June 2025, 344 pages

This study aims to examine the effects of using of social media tools in teaching Russian as a second foreign language on the course achievement, course motivation, and underlying reasons for the success of students in the high-achieving group. The research employed an embedded experimental design within a mixed-methods approach. The quantitative component of the study included 41 students attending an Anatolian high school in one of the small cities in western Turkey during the first semester of the 2023–2024 academic. From those 41 students, 20 students were assigned to the experimental group and 21 to the control group. The qualitative component consisted of 11 high-performing students from the experimental group.

Quantitative data was collected using the Russian Academic Achievement Test (RAAT) and the Course Motivation Scale (CMS), while qualitative data was obtained through semi-structured interview form developed by researcher and based on the student journals. Data analysis was conducted using SPSS 22. Due to the non-normal distribution of the RAAT and CMS scores, unequal variances, and the limited sample size, non-parametric tests—including the Wilcoxon Signed-Rank Test and the Mann-Whitney U Test—were utilized for statistical analysis. The qualitative data was analyzed through two-cycle coding and content analysis, resulting in five major themes: perceived strengths

of social media lessons, perceived weaknesses of social media lessons, the emotional experiences of students during lessons, and perceived effects on personal development and language proficiency development.

The findings revealed that although the experimental group had higher achievement scores than the control group, there was no statistically significant difference. However, a statistically significant increase in course motivation was observed in favor of the experimental group. The qualitative data further indicates that students in the experimental group experienced increased interest and motivation, greater classroom engagement and enjoyment derived from gamified learning and competitive dynamics. These qualitative insights help to explain the quantitative findings, suggesting that social media tools can serve as effective supplementary resources in language instruction.

Based on these findings, it is recommended that future research explore the integration of social media tools in second foreign language instruction across various educational levels. To inform both research and practice, gathering insights from teachers and parents is also advised.

Keywords: second foreign language education, social media tools, language teaching, Russian course

ÖN SÖZ

Bilim ve eğitimin toplumsal dönüşümdeki belirleyici gücü, tarih boyunca defalarca kanıtlanmıştır. Türkiye'nin hızla değişen sosyal, ekonomik ve politik dinamikleri, nitelikli eğitimi ve akademik araştırmaları her zamankinden daha kritik hale getirmektedir. Bugün eğitim politikaları, teknolojik dönüşüm ve küresel gelişmeler akademinin yeni çözümler üretmesini zorunlu kılmaktadır. Bu çalışma, Türkiye'de yabancı dil eğitim sisteminin mevcut yapısına katkıda bulunmayı, sorunlara bilimsel bir perspektifle yaklaşmayı ve sürdürülebilir çözümler sunmayı amaçlamaktadır. Akademik üretimin, yalnızca bireysel bir çaba değil, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olduğu bilinciyle, bu araştırmanın yabancı dil eğitim politikalarına, uygulamalarına, akademik tartışmalara ve Rusça öğretimine katkı sağlaması en büyük temennimdir.

Doktora süreci, yalnızca bilimsel bilgi üretimini değil, aynı zamanda araştırmacının entelektüel sabır, disiplin ve eleştirel düşünme becerilerini sınayan uzun ve yoğun bir akademik yolculuktur. Duygusal dayanıklılığın sınandığı bu yolculukta sadece akademik olarak zorlanmadım. Çalışma sürecim bilimsel bir katkı sunma çabasının ötesinde, insan hayatının kırılganlığına ve yaşadığımız coğrafyanın karşı karşıya olduğu zorluklara da tanıklık etti. Ülkemde bu süreçte deprem, yangın, sel oldu ve maalesef yaşanan olaylar sonucunda binlerce insan hayatını kaybetti. Ormanlar yandı. Bebekler öldü. Narin katledildi. 14 yaşındaki Ahmet Mattia Minguzzi ve 19 yaşındaki Ata Emre Akman bir saldırı sonucunda yaşamını kaybetti. Kadın olmanın zaten zor olduğu bir coğrafyada yüzlerce kadının yaşam hakkı elinden alındı. Meydana gelen bu olaylar akademik üretimin ötesinde insani bir farkındalıkla hareket etme gerekliliğini bana bir kez daha hatırlattı. Bilimin ışığında ilerlerken, toplumun dayanışma ve birlik içinde olması gerektiği gerçeğini bir kez daha idrak ettim. Cehaletten ve adaletsizlikten kaynaklanan olayları bu ülkede yaşayan bir vatandaş, bir kadın, 11 yıldır öğretirken öğrenen bir eğitimci olarak durdurmanın ancak bilimin ışığında eğitimli ve ahlaklı bir toplum oluşturarak mümkün olabileceğini düşünüyorum. Bu sebeple ilk amacım yaşadığı topluma ve dünyaya katkı sağlayan bireyler yetiştirmektir. Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün kurduğu Cumhuriyet'e ve kaybettiğimiz herkese bunun bir borç olduğunu

düşünüyorum. Kaybettiğimiz herkesi sevgiyle ve rahmetle anıyor, ülkemde artık böyle üzücü olayların yaşanmamasını ümit ediyorum.

Bu yolculukta birçok değerli insanın yardımını ve desteğini gördüm. İlk olarak dokuz yıldır akademik hayatıma çok önemli katkılar sunan değerli hocam ve tez danışmanım sayın Prof. Dr. Necdet AYKAÇ'a çok teşekkür ediyorum. Sevgili hocama, emekleri ve babacan tavrı için saygı ve sevgilerimi sunuyor, her zaman yanımda olacağını biliyorum.

TİK sürecinde tezime vermiş oldukları destek için değerli hocalarım sayın Prof. Dr. Müge ADNAN'a ve sayın Doç. Dr. Özgür ULUBEY'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum. Çalışmamın her aşamasında kendilerinden çok şey öğrendim. Tez yazım sürecinde benden değerli görüşlerini esirgemen sayın Prof. Dr. Kenan DEMİR'e, tezime katkı sunan sayın Dr. Öğr. Üyesi Halil ÇOKÇALIŞKAN'a, tez savunmamın değerli jüri üyelerine ve akademik hayatım boyunca üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında özellikle öğrencilerime ayrı bir paragraf ayırmak istiyorum. Sizlerle kurduğum her etkileşim, öğrenme sürecimi zenginleştirdi ve bakış açımı genişletti. Bu çalışma, sizlerden öğrendiklerimin bir yansıması olarak, hepinizin izlerini taşımaktadır. Çalışmama ve meslek hayatıma kattığınız değer için her birinize gönülden teşekkür ederim.

Doktora eğitimime başladığım dönemden bugüne yanımda olan, gösterdiği anlayışla motivasyonumu diri tutan sevgili eşim, yol arkadaşım Hüseyin ŞENER iyi ki varsın ve teşekkürlerin en özelini hak ediyorsun. Bu yolculuğu sadece akademik bir hedef olmaktan çıkarıp, birlikte paylaştığımız anlamlı bir deneyime dönüştürdüğün için minnettarım.

Yaşamının 33 yılını eğitime adamış bir babanın kızı olmak beni her zaman gururlandırmıştır. Yüksek lisans ders döneminde kaybettiğim babam bu tezin görünmeyen mimarıdır. Bu doktora tezi kızıyla gurur duyan bir babanın sevincini nerede olursa olsun bana hep hissettireceğini bildiğim babam Yaşar ŞAHİN'e ithaf edilmiştir. Bugünlere gelmemde sonsuz emeği bulunan annem Gülay ŞAHİN'e ve bu süreçte yanımda olan tüm dostlarıma sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

ETİK BEYANI iv

ÖZET ivi

ABSTRACT viii

ÖN SÖZ x

İÇİNDEKİLER xii

TABLOLAR DİZİNİ xviii

ŞEKİLLER DİZİNİ xx

KISALTMALAR DİZİNİ xxi

EKLER DİZİNİ xxiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problem Durumu 5

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları 13

1.3. Araştırmanın Önemi 14

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 15

1.5. Tanımlar 16

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Öğretimi 17

2.1.1. Yabancı Dil Öğrenimini ve Öğretimini Etkileyen Unsurlar 19

2.1.1.1. Öğrenen Özellikleri. 19

2.1.1.2. Yaş. 19

2.1.1.3. Cinsiyet. 20

2.1.1.4. Motivasyon. 20

2.1.1.5. Öğrenme Süreci. 21

2.1.1.6. Dilbilimsel Faktörler. 23

2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler 24

2.1.2.1. Dinleme Becerisi. 25

2.1.2.2. Konuşma Becerisi. 26

2.1.2.3. Okuma Becerisi. 27

2.1.2.4. Yazma Becerisi. 28

2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler 29

2.1.4. Dil Öğretim Yöntemleri 32

2.1.4.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method). 33

2.1.4.2. Doğal Yöntem (Natural Method). 33

2.1.4.3. Dolaysız Yöntem (Direct Method). 34

2.1.4.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method). 35

2.1.4.5. İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method). 35

2.1.4.6. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method). 36

2.1.4.7. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way). 37

2.1.4.8. Telkin Yöntemi (Suggestopedia). 38
2.1.4.9. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning) 38
2.1.4.10. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response). 39
2.1.4.11. İletişimsel Yöntem (Communicative Method). 39
2.1.4.12. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method). 40
2.1.4.13. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method) 41
2.2. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi 42
2.2.1. Türkiye'de İkinci Yabancı Dil Eğitimi 47
2.2.2. Türkiye'de Rusça Öğretiminin Gelişim Süreci 51
2.2.2.1. Yürürlükte Olan Rusça Öğretim Programının Yapısı. 54
2.3. Eğitimde Teknoloji Kullanımı 56
2.3.1. Öğrenme Ortamlarında Sosyal Medya Araçlarının Kullanımı 60
2.3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı 67
2.3.2.1. Sosyal Medya Araçları ile Yabancı Dil Öğretimi 70
2.3.2.1.1.Canva. 73
2.3.2.1.2. Kahoot. 73
2.3.2.1.3. Learning Apps. 74
2.3.2.1.4. Mentimeter. 75
2.3.2.1.5. Padlet. 76
2.3.2.1.6. Pixton. 76
2.3.2.1.7. Powtoon. 77
2.3.2.1.8. Quizlet. 78
2.3.2.1.9. Quizizz. 78
2.3.2.1.10. StoryJumper. 79
2.3.2.1.11. Storyboard That. 79

2.3.2.1.12. Voki. 80

2.3.2.1.13. Worldwall. 81

2.3.2.2. Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi. 82

2.3.2.3. Mobil Destekli Yabancı Dil Öğretimi. 84

2.4. İlgili Yurt İçi Araştırmalar 86

2.4.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ile İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar 87

2.4.2. Sosyal Medya Araçlarının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı ile İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar 95

2.5. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar 109

2.5.1. Sosyal Medya Araçlarının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı ile İlgili Yurt dışında Yapılmış Araştırmalar 109

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 121

3.2. Çalışma Grubu 123

3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Oluşturulan Çalışma Grupları ve Özellikleri 123

3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Oluşturulan Çalışma Grubu 125

3.3. Veri Toplama Araçları 128

3.3.1. Araştırmada Kullanılan Nicel Veri Toplama Araçları 128

3.3.1.1. Rusça Dersi Akademik Başarı Testi. 128

3.3.1.2. ARCS Motivasyon Modeli'ne Dayalı Ders Motivasyon Ölçeği. 133

3.3.2. Araştırmada Kullanılan Nitel Veri Toplama Araçları 136
3.3.2.1.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu. 136
3.3.2.2. Öğrenci Günlükleri. 137
3.4. Verilerin Toplanması 138
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanma Süreci 138
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanma Süreci 140
3.5. Planlama ve Uygulama Süreci 141
3.5.1. Deney Grubuna Uygulanan ve Sosyal Medya Araçları ile Zenginleştirilen Etkinlik Planlarının Hazırlanması 141
3.5.2. Kontrol Grubuna Uygulanan Etkinlik Planlarının Hazırlanması 143
3.5.3. Uygulama Süreci 145
3.6. Verilerin Analizi 146
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi 147
3.6.1.1. Nicel Verilerin Kodlayıcı Güvenirliği. 148
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi 149
3.6.2.1. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Yapılan Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları. 150
3.7. Araştırmacının Rolü 152

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 155
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 158
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 160

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma 178

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma 178

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma 182

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma 185

5.2. Sonuç 189

5.3. Öneriler 193

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 193

5.3.2. Uygulamalara Yönelik Öneriler 194

KAYNAKÇA 196

EKLER 247

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. *Türkiye'de Yabancı Dillerin Öğretiminde Yıllara Göre Yaşanan Değişim* 49

Tablo 2. *2024 Mayıs Sözleşmeli Yabancı Dil Öğretmenliği Atama Sonuçları* 50

Tablo 3. *Web Teknolojilerin Tarihsel Gelişim Süreci* 61

Tablo 4. *Sosyal Medya Araçlarına Ait Kısmi Sınıflama* 62

Tablo 5. *Web 2.0 Araçlarına Ait Sınıflama* 66

Tablo 6. *Yabancı Dil Eğitiminde Kullanılabilen Bazı Web 2.0 Araçları ve İşlevleri* 72

Tablo 7. *Araştırmada Kullanılan Desenin Aşamaları* 123

Tablo 8. *Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Bilgiler* 124

Tablo 9. *Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Oluşturulan Çalışma Gruplarının Başarı Testi ve Motivasyon Ölçeği Öntest Puanları* 125

Tablo 10. *Yarı Yapılandırılmış Görüşmenin Gerçekleştirildiği Çalışma Grubuna Ait Bilgiler* 126

Tablo 11. *Katılımcıların Teknoloji ve Sosyal Medya Araçlarını Kullanma Durumlarına İlişkin Veriler* 127

Tablo 12. *RABT Okuma Bölümü Madde Güçlükleri ve Ayırt Edicilikleri* 131

Tablo 13. *RABT Dinleme Bölümü Madde Güçlükleri ve Ayırt Edicilikleri* 132

Tablo 14. *Dört Beceride Rusça Akademik Başarı Testi Soru ve Görev Sayıları*..... 133

Tablo 15. *Ders Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Bilgiler* 135

Tablo 16. *Nicel Verilerin Toplanma Süreci* 139

Tablo 17. *Veri Toplama Araçlarının Analiz Yöntemleri* 146

Tablo 18. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin RABT'den ve DMÖ'den Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puan, Standart Sapma Değerleri ve Fark Puanları* 154

Tablo 19. *Deney Grubu RABT Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 156

Tablo 20. *Kontrol Grubu RABT Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 156

Tablo 21. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin RABT Öntest-Sontest Fark Puanlarına (Erişi) İlişkin Analiz Sonuçları* 157

Tablo 22. Deney Grubu DMÖ Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 158

Tablo 23. *Kontrol Grubu DMÖ Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 159

Tablo 24. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin DMÖ Öntest-Sontest Fark Puanlarına (Erişi) İlişkin Analiz Sonuçları* 160

Tablo 25. *Sosyal Medya Araçlarıyla Yürütülen Rusça Dersinin Güçlü Yönleri* 162

Tablo 26. *Sosyal Medya Araçlarıyla Yürütülen Rusça Dersinin Zayıf Yönleri* 170

Tablo 27. *Sosyal Medya Araçlarıyla İşlenen Derslerde Öğrencilerin Yaşadığı Duygusal Deneyimler* 171

Tablo 28. *Sosyal Medya Araçlarıyla İşlenen Derslerin Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerine Etkisi* 173

Tablo 29. *Sosyal Medya Araçlarıyla İşlenen Derslerin Dil Yeterliliğinin Gelişimine Etkisi* 176

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. *Dört Temel Dil Becerisi Arasındaki İlişki* 24

Şekil 2. *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Dil Yeterlilik Seviyeleri ve Ara Seviye Tamamlayıcıları* 43

Şekil 3. *Eğitim Teknolojilerin Gelişim Süreci* 59

Şekil 4. *Canva Uygulama Görseli* 73

Şekil 5. *Kahoot Uygulama Görseli* 74

Şekil 6. *Learning Apps Uygulama Görseli* 75

Şekil 7. *Mentimeter Uygulama Görseli* 76

Şekil 8. *Padlet Uygulama Görseli* 76

Şekil 9. *Pixton Uygulama Görseli* 77

Şekil 10. *Powtoon Uygulama Görseli* 77

Şekil 11. *Quizlet Uygulama Görseli* 78

Şekil 12. *Quizizz Uygulama Görseli* 79

Şekil 13. *StoryJumper Uygulama Görseli* 79

Şekil 14. *Storyboard That Uygulama Görseli* 80

Şekil 15. *Voki Uygulama Görseli* 80

Şekil 16. *Worldwall Uygulama Görseli* 81

Şekil 17. *Başarılı Gruptaki Öğrencilerin Başarılı Olmalarını Sağlayan Nedenlere İlişkin Kod ve Temalar* 161

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklamalar
AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
ADP	Avrupa Dil Portfolyosu
AECT	Eğitimsel İletişimler ve Teknoloji Derneği
AI	Yapay Zekâ (Artificial Intelligence)
ARCS	Dikkat İlgi Güven Memnuniyet Motivasyon Modeli
BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
BDÖ	Bilgisayar Destekli Öğretim
BDDÖ	Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi
CALL	Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi
CDDÖ	Cep Telefonu Destekli Dil Öğretimi
CEFR	Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
CLIL	İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme
D-AOBM	Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni
DG	Deney Grubu
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
ECML	Avrupa Modern Diller Merkezi
EF	Uluslararası Dil Okulu (Education First)
ELP	Avrupa Dil Portfolyosu (European Language Portfolio)
DMÖ	Ders Motivasyon Ölçeği
HTLM	Hiper Metin İşaretleme Dili

IOS	Iphone İşletim Sistemi
IoT	Nesnelerin İnterneti
ITEA	Uluslararası Teknoloji Eğitim Derneği
K	Katılımcı
KG	Kontrol Grubu
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MALL	Mobil Destekli Dil Öğretimi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MODDÖ	Mobil Destekli Dil Öğretimi
ORT	Ortalama
p	Anlamlılık Düzeyi
PDA	Kişisel Dijital Yardımcılar
RABT	Rusça Akademik Başarı Testi
RSS	Zengin Site Özelliği
Sd.	Serbestlik Derecesi
SS	Standart Sapma
TDK	Türk Dil Kurumu
TEPAV	Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
TYÇ	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
U	U değeri
VR	Artırılmış Gerçeklik
WAP	Kablosuz Uygulama Protokolü
YEĞİTEK	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
z	z değeri

EKLER DİZİNİ

Sayfa

Ek 1. *Etik Kurul Kararı* 247

Ek 2. *MEB İzin Belgesi 1* 248

Ek 3. *MEB İzin Belgesi 2* 249

Ek 4. Rusça *Akademik Başarı Testi* 250

Ek 5. *Ders Motivasyon Ölçeği* 262

Ek 6. *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* 265

Ek 7. *A1 Seviyesi Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı* 268

Ek 8. *A1 Seviyesi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı* 269

Ek 9. *10. Sınıf Rusça Dersi Öğretim Programı* 270

Ek 10. *Araştırmanın Uygulama Süreci* 274

Ek 11. *ARCS Modeline Dayalı Etkinlik Planı* 274

Ek 12 *Sosyal Medya Araçları ile Zenginleştirilen Rusça Dersine Ait Etkinlik Planı Örnekleri* 276

Ek 13. *Kontrol Grubuna Uygulanan Etkinlik Planı Örnekleri* 299

Ek 14. *Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sınıf İçi Görseller* 313

Ek 15. *Öğrenciler Tarafından Sosyal Medya Araçları Kullanılarak Oluşturulan Ürünlere Ait Görseller* 316

Ek 16. *Değişkenlerin Çarpıklık- Basıklık Katsayıları ve Grupların Normallik Testi Sonuçları* 319

Ek 17. *Günlük Soruları* 320

Babam'a…

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bugün teknolojinin yapılandırmadığı bir günlük yaşamı düşünmek oldukça zor olabilir. Geçmişle kıyaslandığında teknoloji kendi kurallarını daha keskin bir çizgiyle belirlemektedir. Gelişmişlik düzeyine bakılmaksızın tüm toplumlarının odağında yer alan teknoloji insan hayatının içinde hiç sorgulanmadan yerini almaktadır (Günay, 2017; Güven, 2008; Maranguni´c ve Grani´c, 2015; Masrom, 2007). Her yeni teknoloji eski teknolojiyi dönüştürerek ya da geliştirerek insan hayatını kendi kurallarına göre şekillendirmektedir. Bu yönüyle teknoloji günlük hayatı kolaylaştırırken bir yandan da bireylerin yaşamlarında köklü dönüşümlere neden olmaktadır. Toplumsal hayatın birçok kesiminde (eğitim, ekonomi, sağlık, ulaşım vb.) hissedilen bu "zorunlu" dönüşüm yeni bir tekno-ekonomik paradigma olarak adlandırılan *dijital dönüşüm*dür (Ebert ve Duarte, 2018). Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına entegrasyonu olarak tanımlanan dijital dönüşümün iki temel unsuru "hız ve verim" olarak ifade edilmektedir (Van Veldhoven ve Vanthienen, 2021). Bilgisayar teknolojilerinin ve yapay zekanın kullanılmaya başlaması, insan gücünün yerini büyük ölçüde makinelerin alması, artırılmış gerçeklik, geniş bant internet, nesnelerin interneti (IoT), bulut bilişim, dijital (sosyal) medya, web 2.0/3.0/4.0 teknolojileri ve mobil teknolojiler bu zorunlu dönüşümün getirdiği yenilikler arasında sayılmaktadır (Curacı, 2021; Sezen ve Eren Şenaras, 2022).

Birçok sektöre nüfuz eden dijitalleşme süreci bilginin elde edilmesi, bireylere aktarılması ve yaygınlaşmasına da etki ederek 'öğrenme' kavramını farklı bir boyuta taşımaktadır (Özyurt ve Badur, 2020). Yaşanan dijitalleşme sürecinin öğrenme- öğretme ortamlarını, eğitim-öğretimde kullanılan materyalleri ve içerikleri değiştirdiği, yeni öğretme yaklaşımlarını ortaya çıkardığı açık bir şekilde gözlenmektedir (Karoğlu vd.,

2020). Dijital çağda bilgiye erişim, erişim hızı, bilgiye ulaşmada kullanılan araçların çeşitliliği, değişen neslin ihtiyaçları bu anlamda "eğitim ve teknolojinin" bir arada kullanılmasını kaçınılmaz kılmaktadır (Jobirovich, 2022). Eğitimde teknoloji kullanımı bireyin bilgi iletişim teknolojilerine erişimi, dijital medya ve medya içeriklerini anlayabilme, iletişim kurma, teknoloji dilini kullanabilme, dijital okuryazarlık, gelişen teknolojiden faydalanma, yaratıcı tasarımlar yapma, problem çözme sürecinde dijital araçlardan faydalanma gibi becerileri kapsamaktadır (Cibaroğlu, 2020). Bu becerileri bireylere kazandırmak için anında bilgiyi işleyen, görüntüleyen ve paylaşma özelliğine sahip olan teknolojik araçlar geliştirilmektedir.

Teknolojik araçların teknoloji destekli içerikle bütünleştirilerek ders materyali olarak kullanılmasının olumlu ve olumsuz etkileri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmaktadır (Akgün ve diğerleri, 2014; Ayaz vd., 2016; Batdı, 2015; Dikmen ve Tuncer, 2018; Chauhan, 2017; Göksu ve Bolat, 2020; Raja ve Nagasubramani 2018; Sürer, 2020; Talan, 2022). Araştırma sonuçlarında teknolojinin doğru kullanıldığında eğitime daha çok fayda sağladığı ve daha işlevsel bir öğrenme ortamı oluşturduğu belirlenmiştir. Raja ve Nagasubramani (2018) teknolojinin coğrafi, ekonomik veya fiziksel engellerin üstesinden gelerek eğitimde kapsayıcılığı artırdığını belirtmektedir. Sürer (2020) teknoloji destekli öğrenme ortamlarının bilgiye ulaşmada esneklik ve kolaylık sağladığını, öğrenmeyi "her an her yerde" gerçekleşebilir bir hale getirdiğini ifade etmektedir. Talan (2022) teknolojinin öğrenme deneyimlerini ilgi çekici ve interaktif hale getirerek soyut kavramların görselleştirilmesinde (somutlaştırılmasında) ve kavramsal zorlukların aşılmasında öğrencilere yardımcı olabildiğini vurgulamaktadır. Akgün ve diğerleri (2014) ise teknolojinin bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunarak, çevrimiçi değerlendirme araçları ile öğrencilere geri bildirim sağlamada önemli katkılar sağlayabildiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra eğitimde teknolojik araçlardan faydalanmanın çoklu algıyı harekete geçirerek duyularının daha verimli kullanımına (Curacı, 2021); maliyeti yüksek olan uygulama eğitimlerinin daha az maliyetle yapılmasına (Lai ve Bower, 2019); öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesine (Şendurur ve Arslan, 2017); öğrencilerin akademik başarılarının artmasına (Göksu ve Bolat, 2020) ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmesine (Oktay ve Çakır, 2013) olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Ancak Cheung ve Slavin (2012) teknolojinin öğretim amaçlı kullanılmasını etkileyen birçok unsur bulunduğu ifade etmektedir.

Teknolojinin öğrenme üzerindeki etkisi kullanım amacı, kullanım süresi ve ortamın özelliğine göre değişiklik göstermektedir. Teknolojinin hangi eğitim kademesinde, hangi derste, hangi öğrenme kuramını temel alarak kullanıldığı öğrenmeyi farklı açılardan etkileyebilmektedir. Bu yönleriyle teknoloji derslerde bir öğrenme kuramına dayandırılarak kullanılırsa ve pedagojiye kapsamlı bir şekilde dahil edilirse güçlü bir öğrenme aracı olarak kullanılabilir (Hockly, 2013; Rintaningrum, 2023). Eğitim ortamlarında teknolojiden nasıl yararlanılacağı ve teknolojinin öğretim becerilerine nasıl entegre edileceği bu anlamda önem arz etmektedir. Teknolojinin sağladığı avantajlar eğitim-öğretim faaliyetlerinde bireyleri yaşadığı çağın gerekliliklerine dolayısıyla 21.yüzyıl becerilerine hazır hale getirebilmek için etkili bir şekilde kullanılabilir. Teknoloji öğrenme ortamlarında doğru kullanıldığında çeşitli problemlerin çözümüne fayda sağlayabilir.

Teknolojinin öğretim ortamına sağladığı faydalar, oluşturulan ortam ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi bir bütün olarak ele alındığında teknolojinin ve teknolojiyle oluşturulan materyallerin öğrenme sürecine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Şendurur ve Aslan, 2017). Baytekin ve Bergil'e (2021) göre dijital neslin öğrencileri önceki nesillerden farklı öğrenmektedir. Yeni nesil öğrenciler dijital yaşamakta, dijital düşünmekte ve en önemlisi dijital olarak öğrenmektedir. Bu yönüyle 21.yüzyılın eğitim anlamında en büyük zorluklarından birinin dijital nesle hitap etmek olduğu söylenebilir. Dijital nesli öğretim faaliyetlerinde aktif kılmak için dijital araçlardan faydalanmak onlara hitap etmenin ilk adımı sayılabilir. Bu adımı atarken teknolojinin ayrılmaz bir parçası haline gelen sosyal medyadan bir araç olarak faydalanmanın hiç şaşırtıcı olmadığı rahatlıkla söylenebilir (Van Dijck ve Poell, 2018). Çünkü 21.yüzyılın''dijital çağ" olarak ifade edilmesine en çok etki eden unsurlardan biri internet ve internetin bir uzantısı olan sosyal medyadır (Faizi vd., 2013). "Sosyal ağ", "sosyal teknolojiler", "sosyal yazılımlar" olarak ifade edilen sosyal medya kavram olarak iletişime dayalı her türlü uygulamayı kapsayan bir teknoloji aracı olarak tanımlanmaktadır (Konuk ve Güntaş, 2019; Raut ve Patil, 2016). "Sosyal içerik" sosyal yazılımlarda anahtar kelime olarak ifade edilmektedir. Sosyal medya içerik olarak çeşitli araçları ve uygulamaları kapsamaktadır. Sosyal yazılımlar web 2.0 teknolojisi ile eş anlamda kullanılmaktadır (Greenhow vd., 2019). Web 2.0 teknolojileri arasında sosyal ağlar (social networks), ağ günlükleri (Weblogs), bloglar, (blogs) mikro-bloglar (micro-blogs), vikiler (wikis), etiketleme (tagging), resim

ve video paylaşımı (photo and video sharing), yer imleri (bookmarks) ve RSS (web sayfası bildirimcisi- Rich Site Summary) en çok kullanılan uygulamalar arasında yer almaktadır. Web 2.0 teknolojileri içerisinde etkileşimin en çok olduğu ortamlar ise sosyal ağlardır. Facebook, Instagram, Pinterest, X (Twitter), YouTube ve Google Uygulamaları sosyal ağlar içerisinde büyük bir kullanıcı potansiyeline sahiptir (Aktulun ve Elmas, 2019; Reinhardt, 2019; Roy, 2023).

Bu uygulamaları kullanmanın olumsuz etkileri (nomofobi, dikkat dağınıklığı, gerginlik, yeme bozuklukları, uyku düzensizlikleri, duruş ve iskelet bozuklukları, uygunsuz içeriğe ulaşma, gizlilik ve güvenlik sorunları) yapılan birçok araştırmada tespit edilmiştir (Aktan, 2018; Kıran vd., 2020; Ma vd., 2022; Strasburger vd., 2010). Araştırmalarda tespit edilen olumsuzluklara rağmen dijital nesli sosyal medya araçlarını kullanmaktan alıkoymak mümkün gözükmemektedir (Çömlekçi ve Başol, 2019). Sosyal medya araçları genç kuşak arasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu sebeple araştırmalarda sosyal medya araçlarının eğitim ortamlarında kullanılmasının nasıl daha etkili ve verimli hale getirileceğine odaklanılmaktadır (Salaberry, 2001; Stevenson ve Lui, 2010; Perez vd., 2023). Sosyal medya araçlarının öğrenme ortamlarında kullanılması ve pedagojik açıdan araçsallaştırılması araştırmalarda farklı açılardan ele alınmaktadır.

Rutherford'a (2012) göre, sosyal medya araçları bireylerin gelişimlerine uygun olarak kullanıldığında öğrenmeyi kolaylaştıran, keşfetmeye yarayan bir araç haline dönüşebilmektedir. Radesky ve diğerlerine (2015) göre çoğunlukla iletişim amaçlı kullanılan sosyal medya araçları kullanım kolaylığı nedeniyle eğitim etkinliklerinde bilgi ve kaynak paylaşımı, iş birliği, aktif katılım, eleştirel düşünme, etkileşim sağlama potansiyeline sahiptir. Güneş (2016) ise sosyal medya araçlarının kişisel öğrenme ortamını sağlamada ve öğrenilenleri tekrar ederek küçük birimler halinde öğrenmede öğrencilere yardımcı olduğunu belirtmektedir. Ajjan ve Harsthorne (2008) sosyal ağ ve benzeri araçların öğrenciler arasında etkileşimi ve öğrenme sürecine ilişkin katılım isteğini artırdığını ortaya koymaktadır. Sosyal medya araçlarının öğretimin niteliğini zenginleştirmesi (Anwaruddin, 2013; Barrot, 2022; Sarsar vd., 2015); öğretmenlere bilgi ve kaynak paylaşımında sayısız fırsat sunması (Elam ve Nesbit, 2012; Konuk ve Güntaş, 2019); değerlendirme süreçlerinde çok çeşitli uygulamaları içermesi (Gülbahar vd., 2010; Zhao vd., 2022); kültürler arası iletişim sağlayarak yabancı dil öğrenimine katkı

sağlaması (Havlaskova vd., 2023; Rutherford, 2010) araştırmalarda sosyal medya araçlarının olumlu özellikleri arasında gösterilmektedir. Bu avantajlarıyla sosyal medya araçlarının eğitim ortamlarında kullanılması hakkında daha fazla araştırma yapılmasının bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir (Aktulun ve Elmas, 2019). Küresel bağlantıda önemli bir rol oynayan yabancı dil öğretimini sosyal medya araçları ile sentezlemek bu noktada önemli bir rol oynayabilir. Öğrenciler, dil becerilerini geliştirmek için sosyal medya araçlarıyla diğer kullanıcılarla etkileşime geçebilir ve günlük dil kullanımını gözlemleyebilirler. Bu araştırmada etkileşime ve iletişime dayalı sosyal medya araçlarının doğasına uygun bulunduğu için bir yabancı dil dersi olan Rusça seçilmiştir. Bu araştırmada sosyal medya araçlarının ikinci yabancı dil olarak Rusça dersinde öğrencilerin ders motivasyonu ve başarısına etkisi ele alınmıştır. Aşağıda araştırmanın problem durumuna, amacına, alt amaçlarına, önemine, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

21. yüzyılda küreselleşme ile birden fazla yabancı dil bilmek önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Hızla gelişen teknoloji, değişen dünya dinamiği, uluslararası iletişimdeki artış farklı dillere duyulan ilgi ve ihtiyacı artırmaktadır. Ekonomik, kültürel, sosyal ve ticari ilişkileri yönetmede yabancı dil bilmenin hem ulusal hem uluslararası açıdan birçok fırsat sunduğu söylenebilir. Soyupek (2007), yabancı dil edinimin bireyin dünya vatandaşı olmasına, dünyayı daha iyi kavramasına, iyi bir meslek edinmesine, sosyal-kültürel engelleri aşabilmesine katkı sağladığını düşünmektedir. Tilavova (2021) çağın gerekliliklerine uyum sağlamak ve onlara ulaşmak için birden fazla yabancı dil bilmenin bugün en önemli koşullardan biri olduğunu ifade etmektedir. Küzeci (2015) bireylerin dünyadaki gelişmeleri fark edebilmesi, bilimsel-teknolojik ilerleyişi izlemesi ve bireyin mesleğiyle ilgili gelişmeleri takip edebilmesi için çok açık bir şekilde birden fazla yabancı dile gereksinim duyulduğunu belirtmektedir. Ateş ve Aytekin (2020) uluslararası ilişkileri yönetmede 'küresel vatandaşlar' yetiştirmenin kıstasları arasında yabancı dil eğitimini görmektedir. Bu yönleriyle yabancı dil bilmenin hem bireye hem yaşanılan topluma birçok fayda sağladığı söylenebilir. Farklı araştırma bulguları

(Anjomshoa ve Sadighi, 2015; Bican, 2019; Božinović ve Sindik, 2013; Santosa, 2024) çok dilli eğitime dolayısıyla birden fazla yabancı dil bilen bireylere ciddi bir ihtiyaç olduğunu ve küreselleşmenin sonucu olarak çok dilli-kültürlü bireylerin giderek daha belirgin hale geldiğini vurgulamaktadır. Yabancı dil eğitim sistemlerinde hızlı bir değişimi gerektiren bu süreçten en çok etkilenen 500 milyon vatandaşı, 27 üye devleti ile geniş bir coğrafyaya sahip olan Avrupa Topluluğu'dur (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2023; Hesapçıoğlu, 2013).

Yabancı dil eğitim politikalarını çağın gerekliliklerine göre düzenleyen Avrupa Birliği (AB) ülkeleri eğitimde dilsel çeşitlik ilkesini benimsemektedir. Farklı proje ve yaklaşımlarla yabancı dil eğitiminde entegrasyona giden AB, öğrencilerin çok dilli, çok kültürlü bireyler olmasını sağlayacak düzenlemeler yapmaktadır. Avrupa Birliği'nin sürekli genişlemesiyle birlikte bu düzenlemelere temel oluşturan Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni-D-AOBM (Common European Framework of References for Languages- CEFR) "çok erken yaşlardan itibaren en az iki yabancı dil" öğretilmesini hedeflemektedir (Council of Europe, 2001; Eurydice, 2023). Bu düzenleme ile bazı ülkelerde (Finlandiya, İsviçre, Norveç) iki dilin eş zamanlı olarak öğrenilmesi tüm öğrenciler için zorunlu kabul edilirken, birçok ülkede öğrencilerin 11 yaşından sonra ikinci bir yabancı dil öğrenmeleri zorunlu hale getirilmiştir. Hemen hemen tüm Avrupa ülkelerinde ortaöğretim çağındaki tüm öğrencilerin %90'ı İngilizce öğrenim görmektedir. Almanca ve Fransızca ise en yaygın olarak öğretilen ikinci yabancı dildir. Eğitim seviyesi arttıkça, öğretilen dillerin de çeşitliliği artmaktadır. Almanca, Danca, İtalyanca, Rusça ve bazı ülkeler için zorunlu olan ulusal diller bu çeşitlilik arasında yer almaktadır. Avrupa'da okullarda İngilizce, Almanca, Fransızca, İspanyolca, Rusça okullarda öğretilen bütün dillerin %95'ini temsil etmektedir. İngilizce öğretimi de sürekli olarak genişletilmekte ve hemen hemen her eğitim kademesinde varlığını sürdürmektedir (Can ve Can, 2014; Eurydice, 2023).

Türkiye'de ise 1997-1998 öğretim yılında ilk kez ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda verilmeye başlanan yabancı dil dersinde, öğrenciler ağırlıklı olarak İngilizce eğitimi (%98.6) almıştır (Tok, 2006). Yabancı dil öğretimi 2012-2013 eğitim yılı itibariyle yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemi ile birinci yabancı dil öğrenme kademesi ilkokul dördüncü sınıftan ilkokul ikinci sınıfa indirilmiştir. Araştırmalarda zorunlu eğitim

içerisinde yabancı dil eğitimine erken başlanması ve iki yabancı dil öğretilmesi gerekliliğini sıklıkla vurgulamasına rağmen yabancı dil olarak uzun yıllardan beri yalnızca İngilizcenin öğretilmesi, ikinci yabancı dil eğitiminin Türkiye'de geç başlamasına sebep olarak gösterilmektedir (Balcı, 2017; Tok ve Arıbaş, 2008). 2004'ten beri yabancı dil öğretim politikalarını D-AOBM'ye göre yönlendiren Türkiye'de ikinci yabancı dil eğitimine 2004-2005 eğitim-öğretim yılında başlanmıştır. Bazı okullarda zorunlu bazı okullarda seçmeli ders olarak öğretilen ikinci yabancı dil eğitimine başlama yaşı 14'tür. Bugün Türkiye'de İngilizce 'den sonra yaygın olarak öğretim programlarında Almanca, Fransızca ikinci yabancı dil olarak yer almaktadır (Akdoğan, 2004). İkinci yabancı olarak liselerde ağırlıklı olarak Almanca ve Fransızca öğretilmesine rağmen farklı yabancı diller de (Arapça, Çince, İspanyolca, Japonca ve Rusça) geliştirilen yeni programlar ile okullarda öğretilebilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021a).

2006 yılında AB politikalarının etkisiyle yürürlüğe giren yabancı dil programlarına İngilizce, Almanca ve Fransızca dışında farklı yabancı diller eklenerek programlarda dilin günlük yaşamda işlevsel olarak kullanılmasına, yeni öğretim tekniklerine ve yaklaşımlara yer verilmiştir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı, Rusça dersini ilk kez ikinci yabancı dil olarak meslek liseleri programına almıştır. 2005 yılında bu amaca yönelik olarak Mesleki ve Teknik Eğitim okulları için ilk kez Rusça Öğretim Programı (10. 11. ve 12. sınıflar için) hazırlanmıştır (Karacan, 2012). Enerji, ticaret ve uluslararası ilişkiler alanlarında Rusya Federasyonu ile iş birliği yapan ülkelerde, Rusça öğretimi ekonomik ve diplomatik etkileşimin sürdürülmesi açısından önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir (European Commission, 2012). Türkiye'de 2005 yılından itibaren ortaöğretimde Rusça öğretimi Rusya Federasyonu ile ekonomik, kültürel ve askeri ilişkilerin derinleşmesi sonucunda yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Birleşmiş Milletlerin resmi dillerinden biri olan Rusça, dünya üzerinde de en çok konuşulan yedinci dil olarak kabul edilmektedir (Dalkılıç, 2015). Rusça tarihsel, kültürel ve ekonomik bağlar nedeniyle ağırlıklı olarak eski Sovyet coğrafyasında ve Doğu Avrupa'nın bazı bölgelerinde olmak üzere yaklaşık 15 ila 20 ülkede ikinci yabancı dil olarak öğretilmeye devam etmektedir (European Commission, 2012; Pavlenko, 2008). Türkiye'de Rusça dersi, bazı meslek liselerinde birinci yabancı dil, bazı Anadolu liselerinde ve meslek liselerinde ikinci zorunlu yabancı dil veya seçmeli ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir (Karacan, 2015). Ancak Türkiye'de yabancı dil

eğitiminde yapılan yeni düzenleme ile 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibariyle 9. sınıf kademesinden başlamak üzere kademeli olarak ikinci yabancı dil dersleri (Almanca, Fransızca, İspanyolca, Rusça vd.) zorunlu ders kategorisinden çıkarılıp seçmeli ders olarak okutulmaktadır (MEB, 2023a).

Türkiye'deki yabancı dil öğretiminde yapılan tüm düzenlemelere bakıldığında yabancı dil öğretiminde istenilen yeterliliğe ulaşılmadığı açıkça söylenebilir (British Council ve TEPAV, 2013). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğretiminin önemli bir yer tuttuğunu ifade eden Şahin'e (2015) göre dilbilgisi yalnızca yabancı dil öğretmeye yarayan bir araçtır. Uzun yıllardır "neden yabancı dil öğretemiyoruz, neden öğrenciler yabancı dilde kendilerini ifade edemiyorlar" ifadelerinin altında dilbilgisi öğretiminin davranışa dönüştürülmemesi yatmaktadır (Akdoğan, 2010; Aygün, 2008; Bayraktaroğlu, 2012; Cangil, 2004; Eyüboğlu, 2022; Genç, 2012; Haznedar, 2010; Kaplan, 2013; Soner, 2007; Şahin, 2018; Ünal, 2023). Demirpolat (2015) ise, Türkiye'de yabancı dil eğitim programlarındaki değişikliklere ve dil politikalarındaki düzenlemelere rağmen hem uluslararası yabancı dil yeterliliği sıralamalarında hem ulusal sınavlarda istenilen sonuçlara ulaşılmadığını, yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın açık bir şekilde görüldüğünü ifade etmektedir.

Uluslararası eğitim şirketi olan Education First (EF) 2024 yılı İngilizce Yeterlilik Endeksi sonuçlarına göre Türkiye, 116 ülke arasında 65. sırada, 35 Avrupa ülkesi arasında ise 34. sırada yer almaktadır. Güçlü ve Uçar (2019) Türkiye'de yabancı dil eğitimindeki bu başarısızlığın eğitim politikaları, öğretim programları, öğretmen-veli-çevre, ders materyalleri, yöntem-teknik, ders saati ve öğrenmeye karşı ilgi, tutum, motivasyon gibi etkenlerden kaynaklandığını belirtmektedir. Birinci yabancı dil öğretiminde var olan bu sorunlarının çözülmemesi ikinci dil öğretimini de etkilemekle beraber, araştırmalarda ikinci yabancı dil öğretimine gereken önemin verilmediği görülmektedir (Can ve Can, 2014; Özdemir, 2006; Şahin, 2018). 2023 yılında ortaöğretim kademesindeki ikinci yabancı dil derslerinin kademeli olarak zorunlu ders olmaktan çıkarılması, yabancı dil eğitimde dilsel çeşitliliğin ve ders saatlerinin azalmasına neden olmaktadır (Karakale, 2023). Bu durum zorunlu yabancı dil derslerini İngilizce ile sınırlandıran Türkiye'nin dil politikalarında kriter aldığı Avrupa Konseyi'nin dilsel çeşitlilik ilkesi örtüşmeyebilir (Can ve Can, 2014; Gündoğdu, 2005; Karakaş, 2021).

Alanyazın incelendiğinde ikinci yabancı dil öğretimi ve öğrenimi hakkındaki çalışmaların genellikle Almanca ve Fransızca dillerini içerdiği ya da kuramsal olarak yabancı dil eğitimini kapsadığı gözlenmiştir (Can ve Can, 2014; Cangil, 2004; Genç, 2012; Haznedar, 2004; Oral, 2010) Karaman'a (2017) göre, öğrencilerin temel eğitimde yalnızca İngilizce ile karşılaşması, öğrencilerin ortaöğretimde ikinci yabancı dile karşı olumsuz bir tavır göstermesine neden olmaktadır. Akıllılar'ın (2013) da ifade ettiği gibi, birinci yabancı dil olarak İngilizceden sonra ikinci yabancı dilin öğrenildiği ve öğretildiği ortamlar, İngilizce öğretimindeki olumlu veya olumsuz tutumlardan etkilenebilmektedir. Bu bulgular birinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan tüm sorunların ikinci yabancı dil öğretiminde de etkisini sürdürdüğünü göstermektedir. Farklı araştırma sonuçlarında da (Acat ve Demiral, 2002; Arslan ve Akbarov, 2010; Işık, 2008; Karakaş, 2021; Oral, 2010) yabancı dil eğitimindeki yetersizliğin uzun yıllardır çözüm bekleyen sorunlar arasında yer aldığı ve bu sorunların daha çok motivasyon ve yöntem temelli olduğu ifade edilmektedir. Motivasyon, yabancı dil öğrenme başarısında önemli bir unsur olarak görülmektedir (Altun, 2023; Anjomshoa ve Sadighi, 2015; Mehdiyev vd., 2016; Göçerler ve Çoraklı, 2019; Liu, 2015; Ünal, 2023; Zhang vd., 2020). Riyanti (2019) dil öğrenme sürecindeki başarıyı belirlemede motivasyonun belirleyici bir faktör olduğunu ileri sürmektedir. McClelland'a (1987) göre başarılı bireyleri diğer bireylerden ayırt eden başlıca yetkinliğin temelinde motivasyon yer almaktadır. Şahin (2005) yeni bir dil öğrenmede motivasyonla hedef dil başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ifade etmektedir. Dil öğrenirken öğrencilerde olumlu duyguların oluşması dil öğrenimi olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilere motivasyon kazandırmadan gerçekleştirilen yabancı dil öğretiminin amacına ulaşmadığı ifade edilebilir.

Yabancı dil öğretiminde sıklıkla ele alınan yöntem-teknik ise öğrenme sürecini etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Yöntem, dil materyallerinin nasıl sunulacağını anlatan sistemli bir plan olarak tanımlanmaktadır ve seçilmiş bir yaklaşımdır. Teknik ise sınıf ortamında uygulamayı ifade düzenek olarak tanımlanmaktadır (Akyıldız, 2019). Yabancı dil eğitimde yaşanan sorunların ve eksikliklerin bir kısmının yabancı dil derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklandığını belirten Işık (2008), tek bir yöntemle yabancı dil öğretiminin nitelikli hale gelmeyeceği ifade etmektedir. Bu durum yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların çözümünde farklı alternatiflere ihtiyaç duyulduğunu gündeme getirmektedir (Arslan ve

Akbarov, 2010; Işık ve Işık, 2017; Tosun, 2012). Kaynar (2019), geleneksel yöntemleri gelişen teknoloji ile sentezlemenin yabancı dil öğretimde yeni kapılar araladığını ifade etmektedir. Günday ve Çamlıoğlu'na (2015) göre, yabancı dil öğretimde teknolojiden faydalanmak öğretimde motivasyon ve yöntemden kaynaklı sorunları azaltarak öğrencilerin hedef dili aktif olarak kullanmasına katkı sağlamaktadır. Cetto'ya (2010) göre, yabancı dil öğretimi teknoloji ile güçlendirildiğinde, öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirme şansları artmaktadır. Farklı araştırma sonuçları da (Altun, 2015; Carrió Pastor, 2016; Gürleyik, 2019; Thouësny ve Bradley, 2011; Ural, 2016; Wang, 2005) teknoloji destekli yabancı dil öğrenme ortamlarının öğrenenleri daha iyisini başarmaya motive ettiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede yabancı dil eğitimde motivasyon ve yöntemden kaynaklı sorunlara yönelik olarak Rusça derslerinde teknolojinin bir uzantısı olan sosyal medya araçlarını kullanmanın yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Kocadağ ve Aksoy'a (2018) göre yabancı dil eğitiminde tüm becerileri (yazma, konuşma, okuma, dinleme) bireylere kazandırmak için sosyal medya araçlarının eğitim ortamlarına dahil edilmesi yabancı dil öğrenimine sosyal ve iletişimsel bir boyut kazandırarak, görsel imgeler sayesinde zihindeki kalıcılığı artırmaktadır. Malik ve Asnur'a (2019) göre sosyal medya araçları metin, ses, hareketli görüntü, grafik, animasyon, video gibi kaynakları içererek multimedya ortamı oluşturmaktadır. Bu durum yabancı dil öğretiminde motivasyonu artırmak için önemli bir rol oynamaktadır. Ses, metin ve görsel içeriklerle oluşturulan çoklu ortamların hareketsiz görüntülere göre daha fazla dikkat çektiği bilinen bir nöropsikolojik bir gerçektir (Günday ve Çamlıoğlu, 2015). Bu çoklu ortamlar web 2.0 ve artırılmış gerçeklik araçları, mobil uygulamalar, dijital öyküleme, dijital bulmaca ve oyunlar, ağ günlükleri, eğlenceli yabancı dil web siteleri, sosyal ağlar olarak bilinmektedir (Aydın Işık, 2023; Eren, 2015; Kaynar, 2019; Keleş, 2020).

Aynı anda birçok duyuya hitap eden bu dijital araçlar ile çoklu öğrenme ortamlarında bireylerin daha kalıcı öğrenmeleri mümkün olabilmektedir. Taş ve Uğurlu (2019) sosyal medya araçları üzerinden kurulan iletişimlerde öğrencilerin yüz yüze iletişime göre daha rahat olduklarını ifade etmektedir. Gülbahar ve diğerlerine (2010) göre sosyal medya araçlarının hem sınıf içinde hem sınıf dışında kullanılması öğrencilere zaman, bireysel öğrenme, iş birlikli öğrenme, etkili iletişim, yaratıcılığı teşvik, anında geri bildirim, çoklu ortam kaynaklarına erişim gibi farklı imkanlar sunabilmektedir. Bu

imkanlar arasında artırılmış gerçeklik (VR), etkileşimli video-animasyon, poster, afiş, web sitesi logo, oyun ve blog hazırlama, haritalama-zihin araçları, karikatür ve çizim araçları, depolama-dosyalama araçları, kodlama, e- kitap, online test, sınav ve anket araçları, uzaktan eğitim araçları, interaktif ödev ve sunum araçları, çevrimiçi dil öğrenme platformları, etkileşimli uygulamalar yer almaktadır (Annamalai, 2019). Reinhardt'a (2019) göre yabancı dil öğretiminde sosyal medya araçlarının kullanılması öğrenme süreci zenginleştirmektedir. Ancak bu süreçte pedagojik ilkeler ve öğretmenin rehberliği önemli bir rol oynamaktadır (Allam ve Elyas, 2016; Mondahl ve Razmerita, 2014; Salaberry, 2001; Perez vd., 2023).

Dil öğretiminde sosyal medya araçlarının kullanımı pedagojik açıdan nasıl kullanıldığına, öğretimin amacına ve içeriğine bağlı olmaktadır. Pikhart ve Botezat (2021) eğitim ortamında kullanılan sosyal medya araçlarının pedagojik amaçlara, öğrencilerin ihtiyacına ve eğitimin hedeflerine uygun tasarlanması gerekliliğini ifade etmektedir. Bu araçların kullanımı öğretmen rehberliğinde olduğunda ve teknolojinin öğrenme sürecinde sadece bir araç olarak kullanıldığı vurgulandığında önemli bir hale gelmektedir. Aksi durumda sosyal medya araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı bazı zorlukları beraberinde getirebilir. Gizlilik ve güvenlik sorunları, dilin yanlış kullanımı, dilin resmî olmayan biçimlerinin öğrenilmesi gibi dil öğrenme sürecinde olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilir (Gezgin vd., 2017; Perez vd., 2023). Bu nedenle öğretmen tarafından tasarlanan materyaller ve öğretmen rehberliğinde kullanılan sosyal medya araçları ile yabancı dil öğretimi öğretim hedeflerine uygun şekilde gerçekleştirilebilir (Mohammed vd., 2020).

Sosyal medya araçları ile eş anlamlı kullanılan web 2.0 araçları öğrenmeyi oyunlaştırarak eğlenceli hale getirmektedir. Öğretmen rehberliğinde kullanılan web 2.0 araçları ders planlamada, içerik ve materyal hazırlamada, ölçme-değerlendirme aşamasında kullanılabilmektedir (Başal ve Aytan, 2014). Canva, Kahoot, Learning Apps, Mentimeter, Padlet, Pixton, Plickers, Powtoon, Quizizz, Quizlet, Storyjumper, Voki, Worldwall gibi web 2.0 araçları yabancı dil öğretiminde ve farklı disiplinlerde öğretim amacıyla kullanılan araçlar arasında sayılmaktadır (Guksu, 2020; Kökçü, 2023; Phiri ve Özçelik, 2023; Salman, 2022; Yılmaz, 2022). Yabancı dil öğretiminde bu web 2.0 araçlarının kullanılması etkili ders materyali ve interaktif sanal sınıf ortamı oluşturma,

gramer pratiği yapma, sözcük öğretimi, etkileşim ve iletişim kurma, görselleştirme, dersin daha canlı ve ilgi çekici işlenmesi ve değerlendirme amacıyla kullanılabilmektedir. Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılması konusunda yapılan farklı araştırmalarda (Başal ve Aytan, 2014; Baytekin ve Bergil, 2021; Behbudova ve Günday, 2022; Bilgin, 2022; Çıldır ve Koçak, 2022; Çiftçi ve Sağlam, 2023; Çoban ve Adıgüzel, 2022; Faizi vd., 2014; Kökçü, 2023; Lai ve Kritsonis, 2006; Salman ve Akay, 2022; Sâri, 2019; Selçuk, 2016; Stevenson ve Lui, 2010; Özcan, 2009; Öztürk ve Talas, 2015; Yalçın, 2020a; Yalçın, 2022; Yunus vd., 2012; Wang ve Vásquez, 2012; Zhao ve Lai, 2023) öğrencilerin başarılarını ve motivasyonlarını artırmada, olumlu tutum oluşturmada etkili olduğunu göstermektedir.

Bu çerçevede öğrencilerin kendi öğrenme stilleriyle süreç içinde aktif olarak yer aldığı dinamik bir süreç tasarlandığında sosyal medya araçlarının Rusça dersinde kullanılmasının öğretimin amacına uygun olacağı düşünülmüştür. Rusça dersinde sosyal medya araçlarının olumlu ve güçlü yönlerinin birleştirilmesi öğrenme ortamını zenginleştirebilir. Sosyal medya araçlarının Rusça dersinde kullanılması öğrencilerin dil becerilerinde (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) farklı yeterliklere sahip olma olasılıklarını anlamlı bir şekilde artırabilir. Sosyal medya araçlarının desteğiyle farklı yeterlilikler kazanan öğrencilerin öğrenme sürecinde edindikleri bilgileri kullanma, yeniden yapılandırma, ilişkilendirme ve yorumlama bağlamında diğer öğrencilere göre daha başarılı olmaları sağlanabilir (Kekeç ve Erdönmez, 2015). Aynı zamanda Rusça dersinde sosyal medya araçlarının kullanımı öğrenme sürecini eğlenceli hale getirerek öğrencilerin Rusça öğrenmeye karşı ders motivasyonlarının artmasına katkı sağlayabilir.

Yukarıda belirtilen gerekçelerden hareketle, ikinci yabancı dil olarak Rusça dersinde uygun sosyal medya araçlarının seçilerek kullanılması, uygulama sonucunda öğrencilerin ders başarıları, ders motivasyonları ve başarılı gruptaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenler hakkında bilgi verilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Bu gerekliliğe yönelik olarak araştırmanın problem cümlesi ve araştırma sorusu "İkinci yabancı dil olarak Rusça öğretiminde sosyal medya araçlarının kullanımının öğrencilerin ders başarılarına ve motivasyonlarına etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın problemine cevap aramaya yönelik olarak araştırmanın amacı ve alt amaçları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırma ikinci yabancı dil olarak Rusça öğretiminde sosyal medya araçlarının kullanılması sonucu öğrencilerin ders başarılarını, ders motivasyonlarını ve başarılı gruptaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmanın alt amaçları:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Rusça dersi başarı testinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

    a. Deney grubu öğrencilerinin Rusça dersi başarı testinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
    b. Kontrol grubu öğrencilerinin Rusça dersi başarı testinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı fark mıdır?
    c. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Rusça dersi başarı testinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri fark puanları (erişi) arasında istatiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin motivasyon ölçeğinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

    a. Deney grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeğinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasın istatiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
    b. Kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeğinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
    c. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeğinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri fark puanları (erişi) arasında istatiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

3. Başarılı gruptaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Teknoloji günlük hayatımıza gömülü olmasına rağmen, araştırmacılar ve uygulayıcılar teknolojiyi eğitime dahil etmenin yollarını bulmaya çalışmaktadır. Bu alanlardan biri de yabancı dil öğretimidir (Garrett, 2009). Bugün yabancı dil eğitimine yönelik bir eğitim anlayışı oluşturulması için sınıflarda teknolojiden ve teknolojinin bir uzantısı olan sosyal medya araçlarından sıklıkla faydalanılmaktadır. Sosyal medya en genel tanımıyla web 2.0 teknolojilerinin kullanıldığı bir medya türüdür. Şemsiye bir kavram olarak ifade edilen web 2.0 teknolojileri içerisinde farklı amaçlara hizmet eden birçok araç ve uygulamayı barındırmaktadır (Tu vd., 2008). Sosyal medyanın varlığı web teknolojilerindeki gelişmelere dayanmaktadır. Web teknolojilerindeki gelişmeler bireylerin öğrenme deneyimlerinde ve öğrenme ortamlarında da bazı güncellemeleri gerekli kılmaktadır (Faboya ve Adamu, 2017). Sınıf ortamını geleneksel tuğlalarla örme fikrinin yerini dijital tuğlalara ve teknolojik duvarlara bıraktığı söylenebilir. Yeni nesli öğrenme ortamlarında aktif kılmak ve onlara 21.yüzyıl becerilerini kazandırmak için bu dijital tuğlaların sayısını teknoloji yardımıyla artırmak öğrenme ortamlarına fayda sağlayabilir. Bugün genç kuşaklar arasında yaygın olarak kullanılan sosyal medya araçlarının Rusça dersinde kullanılması teknoloji ve öğrenmeyi sentezleyerek etkili ve anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayabilir. Web 2.0 araçları öğrencilerin ikinci yabancı dil becerilerini geliştirmek için kullanılabilir.

Türkiye'de yabancı dil eğitiminde birçok alanda sorun yaşandığı ve yabancı dil eğitiminde istenilen seviyeye ulaşılmadığı düşünüldüğünde var olan yöntem tekniklerin yabancı dil eğitimindeki başarıyı yakalamak için yeterli olmadığı gözlenmiştir (Bayraktaroğlu, 2012; Işık ve Işık, 2017; Soner, 2007; Tosun, 2012; Ünal, 2023). Yabancı dil eğitiminde farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yönü ile bu araştırmanın hem yabancı dil eğitimde yaşanan yöntem ve teknik sorunlarına hem de ikinci yabancı dil olarak Rusça öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle sosyal medya araçlarının kullanımı ile Rusça dersinin zenginleştirilmesi yabancı dil öğretimindeki uygulamalara ve değerlendirmelere destek olabilir. Bu araştırma ile sosyal medya araçlarının kullanımın öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde başarıya ulaşmalarına ve ders motivasyonlarını artırmaya nasıl yardımcı olduğu ortaya konabilir.

Kültür ve Turizm Bakanlığı (2024) verilerine göre Türkiye'ye en çok turist gönderen ülkeler arasında ilk sırada Rusya Federasyonu yer almaktadır. Bu noktada Rusçanın birçok sektör için istihdam sağlamada önemli bir yabancı dil olduğu düşünülmektedir. Rusça öğretimini geliştirmeye yönelik atılan her adımın Türkiye'de farklı sektörlerde ihtiyaç duyulan açığı kapatacağına inanılmaktadır. Ayrıca alan taramasında Rusça dersinde sosyal medya araçlarının kullanımın öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerine etkisini ele alan araştırmaya rastlanmamıştır. Web 2.0 teknolojilerinin yabancı dil öğretiminde kullanımıyla ilgili yapılan araştırmalar ise daha çok İngilizce, Almanca ve Fransızca dillerini kapsamaktadır. Web 2.0 teknolojilerinin Arapça, Çince, Japonca ve Rusça gibi daha az öğretilen dillere uygulanması konusunda az sayıda araştırma yapılmıştır (Wang ve Vásquez, 2012). Bu nedenle çalışmanın alanyazında yer alan boşluğu dolduracağına inanılmaktadır.

Bu bağlamda çalışma;

- Deney grubuna uygulanacak olan etkinlikler ve deney grubunun oluşturacağı ürünlerle öğrencilerin yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi,
- Kullanılan yöntemle ders kazanımlarına ulaşılıp ulaşılmadığının tespit edilmesi,
- Araştırma sonucunda ortaya çıkacak çıktıların bundan sonra ikinci yabancı dil eğitiminde kullanılabilmesi ve yabancı dil sorunlarının çözümüne yardımcı olabilmesi,
- İkinci yabancı dil öğretimine yönelik görsel ders araç gereçleri ve materyalleri geliştirilmesi,
- İkinci yabancı dil olarak Rusçanın yaygınlaştırılıp öğretilmesi,
- Araştırmada ortaya çıkacak sonuçların yabancı dil öğretim yöntemlerinin uygulanması ve yabancı dil öğrenme motivasyonu ile ilgili alınyazına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmadan elde edilecek nicel bulgular başarı testi ve ders motivasyon ölçeğinden elde edilen veriler,

2. Araştırmaya ilişkin nitel bulgular yarı yapılandırılmış görüşmeden ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler,
3. Rusça dersi öğretim programında yer alan dört tema 1. Знакомство, приветствие, прощание (Tanışma, selamlaşma, vedalaşma) 2. Моя семья и мой дом (Ailem ve evim) 3. Мой день (Bir günüm) 4. Мои интересы и хобби (İlgi alanlarım ve hobilerim) ve temalarda yer alan kazanımlar,
4. Çalışma grubu Türkiye'nin Batı Bölgesinde bulunan bir Anadolu Lisesinde 10.sınıfta öğrenim gören 41 öğrenci,
5. Rusça dersinde kullanılacak olan sosyal medya araçları (seçilmiş ücretsiz web 2.0 araçları) akıllı tahta, telefon, tablet ve bilgisayar,
6. Araştırmanın uygulama süreci 2023-2024 eğitim- öğretim yılı birinci dönemi (Güz dönemi),
7. Deney ve kontrol gruplarına verilen dersler 18 hafta ve toplam 144 ders saati ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Çoğul dillilik: Avrupa Ortak Dil Kriterleri çerçevesinde birden fazla dilde farklı derecede dil becerisi ve farklı kültürlerle deneyimleri olan bireyin iletişim ve kültürler arası etkileşimde yer almak amacıyla dil kullanma becerisidir.

Çok dillilik: Bir birey veya topluluk tarafından iki veya daha fazla dilin kullanılmasıdır.

Rusça Öğretim Programı: Mesleki ve Teknik Orta Öğretim kapsamında (Protokol kapsamındaki okullar için) 10.11. ve 12. sınıflara Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni kriterlerini esas alarak hazırlanan programdır. Program öğrencileri A2 seviyesine ulaştırmayı hedeflemektedir.

Rusça Akademik Başarı Testi: Rusça ders programı kazanımlarını değerlendirmeye yönelik hazırlanan ölçme aracıdır.

Ders Motivasyon Ölçeği: Öğrencilerin derse yönelik motivasyon düzeylerini ölçmeye yönelik hazırlanmış envanterdir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bolümde, araştırma ile ilgili kuramsal çerçeveye ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Yabancı dil öğretimi, yabancı dil öğrenimini ve öğretimini etkileyen unsurlar, yabancı dil öğretimindeki temel beceriler ve ilkelerle birlikte yabancı dil öğretimin genel ilkeleri ve dil öğretim yöntemleri ele alınmıştır. Ayrıca Türkiye'de yabancı dil eğitimi, ikinci yabancı dil eğitimi ve Rusça öğretimi, eğitimde teknoloji kullanımı, öğrenme ortamlarında sosyal medya araçlarının kullanımı, yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı, sosyal medya araçlarıyla dil öğretimi, bilgisayar ve mobil destekli dil öğretimi hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

Dil kavramına ilişkin literatürde pek çok farklı tanım yapılmaktadır. Ergin'e (2013, s.3) göre "dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir". Banguoğlu (1986, s.9) dil kavramını "dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları sesli işaretler sistemidir." şeklinde tanımlarken, Chomsky (2008) "dil, zihnî bir organdır." demektedir. Demirel (2003) dilin bir düşünme aracı olduğunu ve insanın özünü temsil ettiğini belirtmektedir. Dilin toplumsal yönüne vurgu yapan Özkan (2012) dilin, tarihle, toplumla, kültürle iç içe geçmiş canlı bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak en genel tanımıyla dil, insanlar arasında en etkin iletişimi sağlayan araç olarak adlandırılmaktadır. Her dilin kendine özgü sistemi, kalıpları ve kuralları bulunmaktadır. Tüm yönleriyle dilin, yalnızca bir iletişim aracı değil, insan doğasının ayrılmaz bir parçası olduğu söylenebilir.

Yabancı dil ise kavram olarak bireylerin akademik, mesleki, toplumsal ve sosyal anlamda gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla ana dil dışında öğretilen dil olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.) Toplumların kendi dillerini en iyi şekilde öğrenmeleri, kendi dillerine sahip çıkarak başka dil veya dilleri öğrenmesi dilsel çeşitliliğini artırarak kültürel mirasın gelişmesine katkı sağlamaktadır (Ergin, 2013). Bireylerin bir amaç doğrultusunda belirlenmiş kazanımları öğrenmeleri için kasıtlı, planlı ve sistematik olarak uygulanan etkinlikler öğretim olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2002). Öğretim gerçekleştirilirken öğretilen konunun bireyde bilgi ve beceri oluşturması, bireyin sürece aktif katılım sağlaması, tüm duyu organlarının işe koşulması gerekmektedir. Bir dersin veya tüm derslerin belirlenmiş hedef dilde işlenmesi, ders içi etkinliklerin tamamının hedef dile maruz bırakılarak yapılması ise yabancı dil öğretim sürecini kapsamaktadır (Çelebi, 2006).

Dile sürekli maruz kalınıp doğal bir ortamda öğrenildiği için ana dilin öğrenilmesi kolay bir süreç olarak algılanmaktadır. Ancak yabancı dil öğrenme süreci doğal bir süreç olarak kabul edilmemektedir (Kramsch, 2013). Yabancı dilde istenilen yeterlilik seviyesine ulaşmak, hedef dilin sürekli konuşulmadığı yerde zor bir süreç olarak kabul görmektedir. Bu nedenle ana dil ve hedef dil arasındaki zorlukların belirlenmesi ve bu zorlukları tarif eden yolların tespit edilmesi gerekmektedir (Kramsch, 2014; Nunan, 1991). Yabancı dil öğrenme süreci bir program çerçevesinde çeşitli yöntem, teknik, görsel ve işitsel materyallerin kullanılmasıyla planlı olarak gerçekleştirilmektedir (Özkan, 2021). Yabancı dil öğrenmek dolayısıyla ikinci bir dil öğrenmek uzun ve çaba gerektiren bir yolculuğa benzetilmektedir. Birey bu yolculukta yeni bir düşünme tarzı geliştirmekte, yeni kültürler tanıyarak birçok engeli ortadan kaldırabilmektedir. Brown (2002) yeni bir dil öğrenen kişide *dil egosu* denen yeni bir düşünme yolu geliştiğini ifade etmektedir. Dil egosu başarı ve öz güvenini artırarak kişide öğrenmeye karşı güdülenmeyi tetiklemektedir.

Dil edinme ve dil öğrenme terimleri birbirinden ayrılmaktadır. Edinme dil olgusunun farkına varılması ve anlama sürecini ifade ederken, öğrenme sınıf ortamlarında yabancı dilin resmi olarak öğretilmesidir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011). Bu noktada yabancı dil öğretiminin yapısı çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir. Dil öğrenme sürecinde bireyler yalnızca akademik olarak o dili öğrenmemektir. Öğrenenlerden tıpkı

ana dillerinde olduğu gibi ulusal ve uluslararası standartları yakalamaları beklenmektedir. Bu süreçte bireyler akademik başarılarını etkileyen güçlüklerle karşılaşabilirler (Demirpolat, 2015). Bireyler yeni bir dil öğrenirken süreç hakkında farklı tutum, inanç, beklenti ve motivasyona sahip olabilirler. Bu farklılıklar hedef dilin öğrenilmesini etkilemektedir (Hong-Nam ve Leavell, 2006). Dil öğretimde ve öğreniminde öğrenen özellikleri, yaş, cinsiyet, motivasyon, öğrenme süreci ve dil bilimsel faktörler süreci etkileyen önemli unsurlar arasında sayılmaktadır (Moeller ve Catalano, 2015). Yabancı dil öğrenme sürecinde olan bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarını alarak öğrenme deneyimlerini daha etkili, verimli ve hızlı hale getirebilmesi bu unsurlara bağlı olmaktadır (Cesur, 2008). Dil öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen bu unsurlar aşağıda tek tek ele alınmıştır.

2.1.1. Yabancı Dil Öğrenimini ve Öğretimini Etkileyen Unsurlar

2.1.1.1. Öğrenen Özellikleri. Dil öğretiminde hedef kitlenin belirlenmesi, öğrenen özelliklerinin vurgulanmasına olanak sağlamaktadır. Kişilerin sosyo-ekonomik düzeyi, güçlü veya zayıf yönleri, psikolojik durumu, geçmiş deneyimleri öğretim sürecine etki edebilmektedir (Şahin, 2015). Dil öğrenen bireylerin duyuşsal hazırbulunuşlukları, meslekleri, kariyer basamakları, kişisel geçmişi, dil öğrenmek için harcadığı süre, deneyimli bir öğrenen olup olmaması bu başlık altında yer alabilir. Bu nedenle öğretime başlamadan öğrenen özelliklerini tanımlamak öğrenme sürecine fayda sağlayabilir (Ehrman ve Oxford, 1989). Öğrenenin merkezde olduğu yaklaşımlarla dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamak son derece önemlidir.

2.1.1.2. Yaş. Yabancı dil öğretimine ne zaman başlanır? sorusuyla dil öğrenme sürecinde yaş önemli ve dikkate alınması gereken bir faktör olarak görülmektedir. Bilişsel ve duygusal gelişim açısından yabancı dil öğretimine hangi yaşta başlanacağı sürekli tartışılmaktadır. Onursal'a (2019) göre yabancı dil öğretimine erken yaşta başlamak bireysel gelişim ve dil öğrenme başarı açısından önem arz etmektedir. Farklı araştırmalarda da (Akdoğan, 2004; Bayyurt 2014; Bozavlı, 2016; İrem, 2019; Tok, 2006) çocukların yetişkinlere göre dil öğrenirken daha esnek ve hızlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda yabancı dil eğitimine erken yaşta başlamanın olumlu

sonuçları olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmalara göre çocuklar dil öğrenirken risk alabilirler ve dili otomatik ve bilinçsiz bir şekilde öğrenirler (Anşin, 2006; Baysal ve Ocak, 2020; Nikolov ve Djigunović, 2006; Şahin, 2015). Yetişkinler ise hedef dili öğrenirken farklı tutumlara sahip olup risk almaktan kaçınabilirler. Ancak Yang'a (2016) göre öğrenenlerin yaşları ne olursa olsun yabancı dil öğrenme deneyimi öğretim yöntemi, uygun dil öğrenme materyalleri ile yaşam boyu öğrenme desteklenebilir.

2.1.1.3. Cinsiyet. Dil öğrenme sürecini etkileyen faktörlerden biri de cinsiyettir. Oxford (2016) yaptığı çalışmada dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine ilişkin görevlerde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Bacon (1992) ise kız öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin dil öğrenme stratejilerini farklı şekilde kullandığı, erkek öğrencilerin ise çeviri stratejilerini kız öğrencilere göre daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çok fazla dil öğrenme stratejisi kullandığı, sosyal etkileşimde dil öğrenimine daha fazla odaklandığı belirlenmiştir. Gardner ve Lamber (1972) ise kız öğrencilerin dil öğrenimine karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını, başarı veya başarısızlığa karşı daha farklı tepkiler verdiklerini, erkek öğrencilere göre sosyal onaya daha çok ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin cinsiyeti dikkate alınması gereken bir değişken olarak tanımlanabilir.

2.1.1.4. Motivasyon. Yabancı dil öğretimine etki eden bir diğer unsur da motivasyondur. Motivasyon davranışı tetikleyen güç ile ilişkilendirilmektedir (Mehdiyev, Usta ve Uğurlu, 2016). Gardner, Lalonde ve Moorcroft (1985) dil öğrenme sürecini kolaylaştıran temel unsurun motivasyon olduğunu ileri sürmektedir. Gardner ve diğerlerine (1985) göre bunun nedeni motivasyonun dört ana unsurunun olmasıdır: amaç, istek, arzu ve öğrenme faaliyetlerine yönelik tutum. Bu dört unsur bireyde öğrenme isteğini harekete geçirmektedir. Öğrenme arzusu harekete geçen bireyin dil öğrenme yolculuğunda aktif olduğu ve bu durumun bireyin tercihlerini ve dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyini etkilediğini vurgulamaktadır. Motivasyonu yüksek olan birey ikinci bir dil öğrenmeye karşı uyum sağlamaktadır. Hedef dilin öğrenildiği toplum veya kültüre ait olan birey, dili sosyal iletişimde nasıl kullanacağını bilmektedir.

Dil öğrenme motivasyonu içsel ve dışsal faktörleri kapsamaktadır. Bireyin dil öğrenme nedeni iyi bir iş bulmak, yabancı dil derslerinden iyi not almak ise bu durum dışsal motivasyonla ilişkilendirilmektedir. Birey kendi arzusu ile yabancı dil öğrenmeye başlamışsa, yabancı dil edinim süreci içsel motivasyon kavramı ile ilişkilendirilmekte ve süreç daha eğlenceli- işlevsel hale gelmektedir. Dil öğrenme sürecinde içsel motivasyon düşüklüğü öğrenmeyi daha olumsuz etkilemektedir (Jin, 2014). Gardner ve Lambert (1972) ise motivasyonu enstrümantal ve bütünleyici motivasyon olarak ikiye ayırmaktadır. Enstrümantal motivasyon yabancı dil öğrenmenin bir ihtiyaç olduğu durumlarda (sınav geçme, yeni bir işe sahip olma vb.) ortaya çıkan motivasyon türüdür. Bireyler bu motivasyon türünde dil öğrenmenin pratik değerini dikkate almaktadır. Bütünleyici motivasyon ise bireyin hedef dili öğrenmeye yönelik olarak gösterdiği uyumdur. Bütünleyici motivasyona sahip bireyler sosyal bağlam içerisinde hedef dili kullanma isteğine sahiptirler. Motivasyonun dil öğrenme sürecindeki gücü çift yönlü bir etkiye sahiptir. Motivasyonu yüksek olan bireyler dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanırlar ve daha fazla uygulama yaparlar. Dil öğrenme sürecinde uygun dil öğrenme stratejilerini seçerler (Oxford, 2011). Tüm bunlarla birlikte yabancı dil öğretiminde motivasyon bireylerin öğrenme yolculuğunu ne kadar süre ve istekle sürdürmeye ve devam ettirmeye ilişkin kararını kapsamaktadır. Yabancı dil öğrenen bireyin motivasyonu ne kadar yüksekse, dil öğrenme yolculuğunda o kadar kararlı ve istekli olmaktadır (Dörnyei, 2001a).

2.1.1.5. Öğrenme Süreci. Yabancı dil öğrenirken bireyler nasıl başarılı olur? Yabancı dil öğrenme süreci nasıl gerçekleşir? Hedef dili öğrenirken hangi stratejiler kullanılır? sorularının etkili bir şekilde planlanmasıyla nitelikli bir öğrenme süreci sağlanabilir. Bu noktada yabancı dil öğrenirken başarıyı yakalamada öğrenmenin nasıl gerçekleştiği önemli bir unsurdur. Hedef dil öğrenilirken hangi bilişsel süreçlerden yararlanıldığı ve hangi stratejilerin kullanıldığını iyi tanımlamak gerekmektedir (Çetintaş, 2010). Yabancı dil eğitiminde kullanılan stratejiler öğrenme sürecine ve güdülenmeye katkı sağlamaktadır. Bu stratejilerin etkin kullanımı hem sınıf içinde hem sınıf dışında dil öğrenen bireylerin işini kolaylaştırmaktadır. Oxford'a (1990) göre dil öğrenme stratejileri bireyin yabancı dil öğrenimindeki becerilerini geliştirmek için bilinçli kullandıkları davranış ve tekniklerdir. Yeni dilin içselleştirilmesi, belleğe kaydedilmesi, gerektiğinde

geri çağrılması stratejiler sayesinde kolaylaşabilir. Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini *doğrudan* ve *dolaylı* stratejiler olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Doğrudan stratejiler bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileridir. Doğrudan öğrenme stratejileri sınıf içindeki görev ve sorumlulukları, alıştırma ve etkinliklerde kullanılması gereken ya da bunları düzenlemeye yarayan öğrenmeyi doğrudan etkileyen stratejiler olarak tanımlanmaktadır. Dolaylı stratejiler ise üst biliş, duyuşsal ve sosyal strateji olarak üçe ayrılmaktadır. Dolaylı stratejiler öğrencilerin yabancı dili uygulaması, toplumsallaşması için hem sınıf içinde hem sınıf dışında kullanabilen stratejilerdir. Dil öğrenirken gruplama, ilişkilendirme, yeni kelimeleri bağlama, imgeleme, anlam haritası oluşturma, özetleme, mantık yürütme, transfer etme, vurgulama gibi tüm fonksiyonlar bu stratejiler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu stratejiler temel dil becerilerinin yanı sıra bilgi üretme, bilgiyi yapılandırma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme ve analiz etme gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Yabancı dil öğretimi doğrusal olmadığından öğrenme ve öğretme sürecinde etkileşimsel, algısal ve üretken etkinliklere yer verilmesi üst düzey becerilerin öğrencilere kazandırılmasında etkili olmaktadır (Bardakçı ve Kılıç, 2016). Hedef dili herkes aynı başarıyla öğrenemeyebilir. Ancak *öğretim değişkenlerinin* düzenlenmesi ile hedeflenen kazanımlara ulaşılabilir. Uygulanan yöntem, öğretmen yaklaşımı, ders materyalleri ve ders saatleri ile öğrenenlerin aktif olması sağlanabilir (Brown 2007).

Yabancı dil öğretiminde öğrenme sürecinde tek bir yöntem ve tekniğe bağlı kalmak yerine yöntemde çeşitlilik sağlamak ve bireylere zengin öğrenme fırsatları sunmak öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşmesini sağlayabilir (Yeşilyurt, 2013). Schmeck (1988) öğretmenlerin öğrencilerine çok yönlü stratejiler sunması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bilgilerin zihinde nasıl tutulacağın sağlanması, bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğrenme özerkliğinin geliştirilmesi öğrenmeyi gerçekleştiren bileşenler arasında sayılmaktadır (Littlewood, 2001). Bu doğrultuda öğretim esnasında görsel ve yazılı materyaller kullanmak, ders esnasında resim çizmek, jest ve mimikleri kullanmak, canlandırmalardan yararlanmak, göz teması kurmak, sesli okuma yapmak, akıcı ve düzgün bir şekilde konuşmak, sesli materyallerden, sözel özetlemelerden, fiziksel araç-gereçlerden faydalanmak öğrenme sürecine önemli katkılar sağlayabilmektedir (Güven, 2004; Özer ve Korkmaz, 2016).

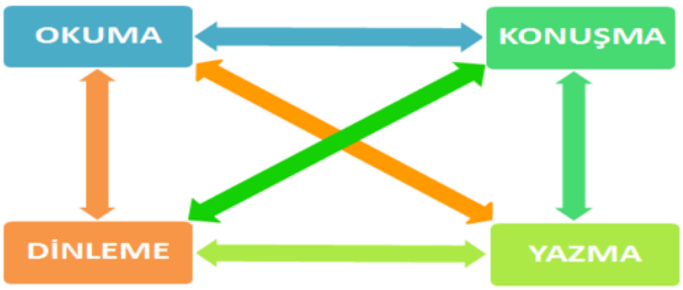
2.1.1.6. Dilbilimsel Faktörler. Yabancı dil öğretirken öğrencilerin öğrenmesi gerekenler ne? Ana dil ile hedef dil arasında benzerlik ve farklılıklar var mı? Hedef dilin yapısı, dil ailesi, özellikleri öğrenenler için ne tür zorluklar yaratabilir? sorularının cevaplanması hedef dilin kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Dil öğretim sürecinde birey her dilin kendine özgü yapısına ve farklılıklarına, ana diliyle benzer olan-olmayan özelliklerine dikkat edip, öğrendiği dili incelerse hedef dili anlamlandırabilir. Dilin yapısını oluşturan öğelerin, seslerin, kelimelerin ve kurallarının incelenmesi hedef dili açıklamaya yardımcı olmaktadır (Şahin, 2015). Örneğin Rusça'da Türkçe'den farklı olarak her kelimenin bir cinsi- *poð* (erkek, dişi ve orta cins) bulunmaktadır. Bu farklılığının nedenlerini ve dilin yapısını öğrencilere aktarmak dil öğrenme süreci kolaylaştırmaktır (Dinç, 2015).

Yukarıda belirtilen unsurların yanı sıra öz güven, risk alma, kaygı, başarı duygusu, bireysel farklılıklar, hedef dilin kültürü, ana dilin öğrenme sürecine etkisi, kullanılan yöntem-teknik-materyaller, öğretmenin rolü, öğrenme çevresi, eğitim sistemi yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecini etkilemektedir (Baysal ve Ocak, 2020). Bu nedenle yabancı dil öğretimi sürekli yeniliklerle iç içe olması gereken, içinde çok öğe barındıran değişime, gelişime ve etkiye açık olan bir süreç olarak ifade edilebilir. Bu süreç yabancı dil öğretiminin amaçlarını, yabancı dil öğretiminin temel ilkelerini, dört temel dil becerisini, yabancı dil eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikleri, yabancı dil eğitim politikası ve öğretim programları gibi birçok değişkeni içermektedir. Yabancı dil eğitimi ülkelerin siyasi, ekonomik ve kültürel gelişmelerinden bağımsız yürütülememektedir. Yabancı dil eğitimi ve yabancı dil öğretmen eğitimi ülkelerin eğitim politikaları çerçevesine göre düzenlenmektedir. Bu düzenleme her çağın gereksinimleriyle uyumlu olarak ilerlemelidir (Cangil, 2004; Polat, 2001). Dün öğretilenlerin bugün ne ifade ettiği, yarın hangi ihtiyacı karşılayacağı önem arz etmektedir. Yabancı dil eğitiminde yürütülen politikaların üretken, verimli, yaratıcı hale gelmesi için tek dil egemenliğinde kalmaması, dil çeşitliliğini desteklemesi etkili bir yabancı dil öğretimin gerçekleşmesine zemin oluşturmaktadır. Akyıldız'a (2019) göre tüm değişkenlerin birbirini tamamlaması yabancı dil öğretim sürecinin amacına ulaşmasında belirleyici rol oynamaktadır.

2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler

İnsan, duygu ve düşüncelerini aktarma gereksinimi içinde olan toplumsal bir varlıktır. Bu gereksinim dil aracılığıyla sağlanmakta ve iletişim kavramı ortaya çıkmaktadır. İletişim, sözlü veya yazılı olarak kurulabilmektedir (Zeyrek, 2020). Sözlü veya yazılı iletişim kurarken temel dil becerileri olarak adlandırılan dört temel becerinin kazanılması gerekmektedir. Bu beceriler sözlü iletişimde "konuşma-dinleme" becerisi olarak ifade edilirken, yazılı iletişimde "yazma-okuma" becerisi olarak ifade edilmektedir (Marlina, 2018). Okuma-dinleme becerileri *algılayıcı beceri*, yazma-konuşma becerileri ise *üretken beceri* olarak ayrılmaktadır (Razı, 2007). Dört temel dil becerisi birbiriyle ilişki içinde olan kavramlardır. Dört temel dil becerisine sahip olmak bir dili tam olarak bilmenin ön koşulları arasında yer almaktadır (McKay ve Brown, 2016; Wallace, 2012). Ana dili öğrenmede dört temel beceriyi kazanmak ne kadar önem arz ediyorsa, yabancı dil öğrenmede de o derece önem arz etmektedir (Aktaş, 2005). Erkek ve diğerleri (2017) dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri öğrenciye yönelik bir temel üzerine kurulduğunda, yabancı dil öğretiminin başarılı bir noktaya ulaşacağını belirtmektedir. Dil becerilerinin sistematiğin anlaşılması için dil becerilerinin birbiriyle ilişki içinde olduğunun bilinmesi gerekmektedir (Göçer, 2018). Dil becerileri özünde anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılmaktadır. Anlama yazmanın veya konuşmanın ne demek istediğini algılamak iken, anlatma duygu ve düşüncelerin yazı ve söz ile aktarılmasıdır. Dinleme ve okuma becerileri aynı zamanda bir anlama sürecidir. Literatürdeki bu bilgilerden hareketle temel dil dört dil becerisi arasındaki ilişki Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. *Dört Temel Dil Becerisi Arasındaki İlişki*



Not. Arıcı ve Taşkın'dan (2019, s.188) alınmıştır.

Şekil 1'de görüldüğü gibi yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde bütünsellik ilkesi gereği dil becerilerine eşit oranda zaman ayrılması gerekmektedir. Tek bir beceriye odaklanmak dil öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Hedef dilde yetkinlik kazanmak dört temel becerinin tam olarak kazanılmasıyla sağlanır (Karadüz, 2010). Dil gelişimi dinleme becerisi ile başlar, konuşma becerisi ile devam eder, eğitim-öğretim hayatına başlanmasıyla okuma ve yazma becerileri edinilir. Yaşam boyu gelişen ve değişen bir süreç olarak da dil öğrenimine devam edilir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Bu bilgiler doğrultusunda dört temel dil becerisi aşağıda açıklanmıştır.

2.1.2.1. Dinleme Becerisi. Dinleme, bir konuşmanın ya da sesli iletilen bir mesajın tam anlamıyla anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Özbay, 2005). Doğan (2010) dinlemenin, uyarıcıya tepkide bulunma süreci olduğunu ifade etmektedir. Anne karnından itibaren ilk edinilen dil becerisi dinleme becerisidir. Kişiler, önce duyar daha sonra konuşurlar. Kişilerin anlaşılabilmesi, öğrenme eylemini gerçekleştirmesi, etkili ve sağlıklı bir iletişim kurması, hayata katılımları dinleme becerisinin geliştirilmesiyle yakından ilişkidir. Dinleme, belli bir amaca dönük olan aktif bir süreç olarak görülmektedir. Bu nedenle sıklıkla dinlemenin bir sanat olduğu ifade edilmektedir (İşçi, 2012). Yabancı dil öğretiminde dinleme, hedef dildeki vurgu ve tonlamaları fark etmenin, verilen iletiyi doğru anlamanın yollarından biridir. Yabancı dil öğretiminde dinleme etkinlikleri dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası şeklinde üç aşamada gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2018). Öğrencilerin dinlediği diyaloglarda ya da metinlerde geçen iletileri doğru bir şekilde anlayabilmesi ve yorumlaması için amaçlı dinleme becerisinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Listiyaningsih, 2017). Amaçlı dinleme, eleştirel düşünmeyi temel alan çeşitli notlar alarak bilginin kaynağına ulaşmak için yapılan etkin bir dinleme türüdür. Öğrencilerin bu süreçte aktif olması, bilgileri yorumlaması ve hayatlarına uyarlaması gerekmektedir. Teknolojiyle iç içe etkileşimsel etkinlikler kullanılarak amaçlı dinleme becerisi geliştirilebilmektedir (Aytan, 2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesi için öğrenciler dilin doğru kullanım örneklerini duyabilmeli ve dilin kullanımına yönelik üretim örnekleri sergileyebilmelidir. Bunlar;

- ✓ Dinlediğini tekrar edebilme,
- ✓ Dinlediği konuya ilişkin olumlu veya olumsuz görüş bildirme,

- ✓ Dinlediklerini özetleyebilme ve yorumlayabilme
- ✓ Dinlediklerine yönelik olarak bir davranış geliştirme şeklinde sıralanabilir (Brown, 1987; Doğan, 2010; Şahin, 2015).

2.1.2.2. Konuşma Becerisi. Taşer'e (2000: s.27) göre "konuşma duygu, düşünce ve istekleri görsel ve işitsel öğeler aracılığıyla karşımızdakine iletmek, açıklamak ve dışa vurmaktır". Kurudayıoğlu (2003) insanın en temel özelliğinin konuşabilir olması olduğunu ve konuşmanın kişiler arası iletişimi sağlayan en önemli dil becerisi olduğunu ifade etmektedir. Ses, telaffuz, anlatım, anlaşma, iletişim kavramları bu nedenle konuşma kavramı ile iç içe geçmektedir. İletişim becerisini güçlendirmek için konuşmanın etkileyici olması gerekmektedir. Bu durum bireylerin güçlü iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Sözlü iletişimde etkin düzeye ulaşmak etkin bir dinlemeye ve konuşmaya bağlı olmaktadır. Konuşma, doğuştan sahip olunan bir beceriyken; doğru ve etkili konuşma eğitim vasıtasıyla elde edilmektedir (Doğan, 2009). Dil becerileri arasında konuşma becerisini bireylere kazandırmak her zaman bir adım önde gelmektedir. İşisağ ve Demirel'in (2010) bir dili bilmenin en önemli işareti, o dili konuşabilmektir ifadesi yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin önemine dikkat çekmektir. Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilebilmesi sıklıkla uygulama yapmaya ve konuşmacıları rol model alarak yaparak öğrenme modeli üzerine kuruludur. Konuşma, öğrencilerin bilişsel ve psikomotor becerilerinin eş zamanlı kullanmasıyla gerçekleşmektedir. Öğrencinin kendine güvenerek öz güvenli bir şekilde konuşması duyuşsal becerilerini de etkilemektedir. Bu süreçte ses tonu, diksiyon, telaffuz, jest ve mimikler önem arz etmektedir. Konuşma becerisi anlama (dinleme-okuma), anlatma (konuşma-yazma) etkinlikleri ile yürütülürse geliştirilebilmektedir (Demirel, 2003). Diyalog kurma, tartışma, münazara, drama, okuma tiyatrosu, iletişim oyunları, sunumlar öğrencilerin konuşma becerisi kazanmasında ve kendilerini ifade etmesinde kullanılabilir. Konuşma becerisinin üretim örnekleri arasında (Barın, 2018);

- ✓ Bir konuşmayı, diyalogu başlatabilme
- ✓ İsteklerini, tekliflerini, tavsiyelerini, planlarını veya rahatsız olduğu durumları dile getirebilme
- ✓ Özür dileyebilme
- ✓ Bilgi aktarımı sağlayabilme

- ✓ İletişim stratejilerinde yararlanabilme
- ✓ Konuşmasına yönelik olarak bir davranış geliştirebilme yer almaktadır.

2.1.2.3. Okuma Becerisi. Okuma, harfler aracılığıyla kodlanan iletileri anlama ve yorumlama olarak tanımlanmaktadır (Razı, 2007). Okuma becerisi bir metinde yazılanı tümüyle anlamak, bir metinde geçen cümleleri ve cümlelerin birbiri ile olan ilişkisini kavramak, önceki bilgilerle metni yorumda bulunarak anlamak olarak üç farklı şekilde ortaya çıkmaktadır (İşcan, 2016). Yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi ana dil öğretiminde bu becerilerin gelişmiş olmasına bağlı olmaktadır. Coşkun (2003) yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedir. Birey ne kadar çok okursa, temel dil becerileri de o oranda gelişmektedir. Yabancı dil eğitiminde okuma tek faktörlü bir süreç olarak kabul edilmemektedir. Süreçte bireylerin bir anlama ulaşması beklenmektedir. Bireyin dil düzeyi, kelime dağarcığı, anlama düzeyi, analiz etme ve sorgulama becerisi, okuduğu dile ve o dilin kültürüne ait bilgi birikimi okuma becerisi ile yakından ilişkilidir (Demirel, 2003). Öğrenciler okuma becerileri aracılığıyla farklı kültürleri tanıyabilir, iletişim teknolojilerini kullanarak dünyadaki gelişmeleri takip edebilir ve araştırma yapabilirler. Okuma bu yönleriyle yalnızca yazılı bir metinde yer alan sözcüklerin, söz öbeklerinin veya ifadelerin anlamını çözümleme olarak algılanmamalıdır. Okuma analiz etme, çıkarım sağlama, sorgulama ve değerlendirme gibi üst bilişsel becerileri de kapsayan bir süreçtir. Yabancı dil öğretme sürecinde üst bilişsel becerileri öğrencilere kazandırmak için okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında farklı tür etkinliklere yer verilmesi öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçmesine, diğer dil becerileriyle ilişki kurulmasına olanak sağlayabilir (Arıcı ve Taşkın, 2019). Hedef dilin yapısının özgün metinler aracılığıyla öğrencilere gösterilmesi, dilsel üretim açısından doğal bir bağlam sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler okuma becerisine yönelik aşağıdaki üretim örneklerini sunabilmektedir:

- ✓ Etkili ve doğru bir okuma süreci yönetebilme
- ✓ Okuduğu metni/metinleri anlayabilme
- ✓ Metnin ana fikrini, konusunu söyleyebilme
- ✓ Metinde yer alan unsurların veya kişilerin özelliklerini söyleyebilme
- ✓ Metni yorumlayabilme
- ✓ Metinde okuduklarına yönelik bir davranış geliştirebilme

2.1.2.4. Yazma Becerisi. Konuşmanın alternatifi olarak görülen yazma eylemi kavram olarak aktarılmak istenenlerin harflerle kodlanması olarak tanımlanmaktadır (Çakır, 2010). Dört temel dil becerisi içinde son sırada yer alan yazma becerisi bireylerin en çok zorlandığı beceri olarak görülmektedir. Çünkü yazma becerisinin gelişmesi için dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin kazanılmış olması gerekmektedir (İşçi, 2012). Dil öğrenim sürecinin üretim boyutunu ifade eden yazma becerisi planlama, formüle etme ve gözden geçirme süreçlerini kapsamaktadır. Yazma becerisi yalnızca insanlarla iletişim kurmak için kullanılmamaktadır. Bireylerin dilbilgisi kurallarını, sözcükleri, cümle kalıplarını doğru öğrenip öğrenmediklerine dair değerlendirme olanağı sunmaktadır. Yabancı dil öğretiminde öğrenme sürecini kontrol etmede, öğrencilerin seviyesini belirlemede, öğretilen sözcüklerin, kalıp ve yapıların pekiştirilmesinde, dil ve noktalama işaretleri yanlışlarının fark edilmesinde dönüt sağlamaktadır. Bu becerinin öğrencilere kazandırılması dil öğretim yöntemlerine göre farklılık gösterebilmektedir (Ege, 2011). Örneğin dilbilgisi-çeviri yönteminde yazma becerisi önemli bir konumda yer almaktadır. Bu yöntemde amaç öğrenenin dilbilgisi yeterliliğini kontrol etmektir. İşitsel-dilsel yöntemde ise dinleme-konuşma becerisine ağırlık verildiği için yazma becerisi ihmal edilmektedir. Demirel (2010) öğretim faaliyetleri içinde yazmanın ödev olarak değerlendirmesini eleştirmektedir. Demirel'e (2010) göre yazma becerisi ile öğrencilerin hedef dille ilgili bilgi, beceri ve yeterlilikleri kayıt altına alınmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin gelişmesi sürecin yaratıcı olmasına bağlıdır (Demirel, 2003). Yazma öncesi etkinliklerle öğrenciler sürece hazır hale getirilerek, açık uçlu sorular aracılığıyla öğrencilerin ne düşündüklerini anlatan bir metin yazması veya not alması sağlanabilir. Bu beceriyi öğrencilere kazandırmak için dikte yapma, not alma, özetleme, kompozisyon yazma, tamamlama alıştırmaları, mektup yazma etkinlikleri önerilmektedir. Bu etkinlikler sonrasında dönüt ve düzeltmelerle becerinin kalıcı hale gelmesine katkı sağlanabilir (Ungan, 2007).
Öğrencilerden yazma becerisine yönelik olarak;

- ✓ Yazılı olarak kendini ifade edebilmesi
- ✓ Yazılı olarak bir istekte veya öneride bulunabilmesi
- ✓ Bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini yazılı olarak sunabilmesi
- ✓ Hayalleri ve gelecek planları hakkında yazabilmesi

- ✓ Resmî yazışmaları yürütebilmesi beklenmektedir.

2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler

Yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarının amaç ve seviyelerine göre eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır (MEB, 2006). Yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacına uygun olarak gerçekleşmesi büyük oranda dil öğretiminde temel alınan ilkelere bağlı olmaktadır. Yabancı dil öğretiminde temel alınan ilkeler sınıf içi öğretim etkinliklerinin uygulanmasını ve başarısını etkilediği kadar niteliğini de etkilemektedir (Gülcü, 2015). Akyıldız'a (2019) göre bu ilkeler etkili bir şekilde uygulandığında tüm sürecin niteliğini artırmaktadır. Richards ve Rodgers (2014) yabancı dil öğretiminde dikkat edilecek ilkeleri belirlemeden önce aşağıdaki soruların yanıtlanması gerekliliğini vurgulamaktadır.

1. Yabancı dil öğretiminin temel amacı nedir?
2. Öğretilecek hedef dilin özellikleri nedir?
3. Hangi yöntemin seçilmesi hedef dilin öğretimi için uygundur?
4. Hedef dilin öğretiminde seçilecek yöntemin özellikleri nelerdir?
5. Hedef dilin öğretimi için gerekli düzenleme ve sıralama nasıl yapılmalıdır?
6. Hedef dilin öğretiminde öğretim süreci nasıl olmalı ve hangi yöntemle birleştirilmelidir?
7. Hedef dilin öğretiminde hangi teknik, etkinlik ve materyaller bir arada kullanılmalıdır?

Nasıl yabancı dil öğreteceğiz? sorusuna temel oluşturan bu sorulara verilen yanıtlar etkili bir yabancı dil öğretiminin ilkelerinin belirlenmesi, planlanması, uygulanması ve değerlendirmesinde önem arz etmektedir. Hem öğretmenler hem öğrenciler nitelikli bir öğretme ve öğrenme ortamı için yabancı dil öğretiminde belirlenen ilkeleri dikkate almak durumundadır. Demirel (2014, s. 29-32) yabancı dil öğretimine temel oluşturan bu ilkeleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Hedef dilin hangi kitleye ne kadar süre zarfında, hangi gereksinime dayalı olarak öğretileceğinin önceden planlanması gerekmektedir. Planlama üç aşamada gerçekleşmektedir: yıllık plan, ünite ve ders planları. Öğretim etkinliklerini önceden planlamak başarılı bir öğretimin ön koşuludur.
2. Dil öğretiminde dört temel beceri olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bütünsel olarak yani birlikte öğretilmesi gerekmektedir.
3. Öğretilecek konular basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru sıralanmalıdır. Basit cümlelerden başlanarak birleşik ve karmaşık cümlelere geçiş sağlanmalıdır. Önce basit kavramlar daha sonra soyut kavramlar öğretilmelidir. Yabancı dil öğretiminde esas olan bilinen sözcüklerle bilinmeyen cümle kalıplarını, bilinen cümle kalıpları ile de bilinmeyen sözcükleri öğretmektir.
4. Görsel ve işitsel araçlar yabancı dil öğretiminin etkili ve zevkli hale getirmesini sağlamaktadır. Doğru dil alışkanlıkları kazandırmada sıklıkla görsel ve işitsel araçlar kutlanılmalıdır.
5. Yabancı dil derslerinde hedef dile daha çok yer verilmelidir. Hedef dil öğretim esnasında ne kadar çok kullanılırsa o kadar iyi öğrenme gerçekleştirilir. Ana dil gerekli hallerde kısa ve öz açıklamalarda kullanılmalıdır.
6. Öğretim esnasında tek seferde tek bir yapıyı sunmak temel ilke olmalıdır. Aynı anda birden fazla sözcük, kalıp, yapı öğretmek tam öğrenmenin gerçekleştirilmesine engel olmaktadır.
7. Hedef dilin günlük yaşama aktarımı sağlanmalıdır. Yabancı dil öğretimi sırasında verilen örnekler günlük yaşamla iç içe olmalıdır ve öğrenciler öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında kullanabilmelidir.
8. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmalıdır. Yaparak-yaşayarak öğrenme esas alınarak farklı yöntem-tekniklerle, alıştırma ve tekrarlarla aktif dil öğretimi gerçekleştirilmelidir.
9. Yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Her öğrencinin öğrenme süreci farklıdır. Bu farklılık dikkate alınırsa zengin bir öğrenme ortamı sağlanabilmektedir.
10. İyi bir öğrenme ortamı için öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Olumlu güdüleme, ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltmelerle öğretim daha yararlı hale gelmektedir.

Yabancı öğretiminde yazılı veya sözlü dil üretmek için yukarıdaki ilkelerin uygulanması hususuna dikkat edilmesi gerekmektedir. Bakhreddinova (2020) ise etkili bir yabancı dil öğretiminin temel ilkesinin öğrencilere yeni dil alışkanlıkları kazandırmak olduğunu ileri sürmektedir. Bu alışkanlıkları;

a) Sesleri dinleme ve ayırt etme,
b) Doğru tonlama ve vurguyla konuşma,
c) Sessiz okuma yapabilme,
d) Dilbilgisini doğru kullanma,
e) Taklit etme alışkanlığı,
f) Kelimeleri uygun bağlamlarında kullanma,
g) Tekrarlama ve
h) Doğru telaffuz alışkanlığı şeklinde ifade etmektedir.

Harmer (2008) ise yabancı dil öğrenme ortamında öğrencilere dil alışkanlığı kazandırmada maksimum eylem ve jest kullanmak gerekliliğini savunmaktadır. Harmer'a (2008) göre hedef dilde bir fiil (eylem) öğretilmek istiyorsa fiilin kapsamlı tanımı verilerek öğretime başlanmamalıdır. Öğretmenin ilgili eylemi öğretirken bizzat eylemi gerçekleştirmesi, hayatla ilişki kurması, somutlaştırması daha ilham verici bulunmaktadır. Öğrenciler bu ilham sayesinde daha fazlasını öğrenmeye yönelmektedir. Sadece yabancı dil öğretiminde değil, tüm disiplinlerde geçerli olan bu öğretim şekli öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmektedir. Yabancı dil öğretiminde dikkate alınan ilkelerin ortak özelliklerini ise Rodgers (2009);

- ✓ Öğretime dinleme ve konuşma becerileri ile başlamak
- ✓ Sınıfta, oyun alanlarında vb. yerlerde hedef dilde konuşmak
- ✓ Temel ifade ve kalıpları öğretmek
- ✓ Hedef dile ait seslerin en iyi şekilde çıkarılmasına destek olmak
- ✓ Hedef dil ile ana dil arasında farklı olan ses ve yapıları öğretmek
- ✓ Başlangıç seviyesinde hataları anında düzeltmek
- ✓ Hedef dili ana dili olarak konuşan kişilerle aynı şekilde öğretmek
- ✓ Hedef dil ile o dile ait kültürü birlikte öğretmek
- ✓ Sınıf ortamında daha çok konuşma becerisine olanak sağlamak
- ✓ Dersi planlarken öğretim ortamında çeşitlilik sağlamak olarak belirtmektedir.

2.1.4. Dil Öğretim Yöntemleri

Yöntem, sistematik bir şekilde dil materyallerini sunma planı, teknik ise oluşturulan bu planın sınıf ortamında uygulanma şekli olarak ifade edilmektedir (Akyıldız, 2019). Kumaravadivelu (1994) yöntem kavramını öğreticiler tarafından gerçekleştirilmesi hedeflenen sınıf içi uygulamalar ve kuramsal kurallar bütünü olarak tanımlamaktadır. Bell (2003) yöntemi öğretmenlere kuralları değiştirilmemek üzere dikte edilen sınıf içi uygulamalar olarak tanımlarken uygulamada öğretim programı, araç-gereç ve etkileşimin de işin içine dahil edildiğini ifade etmektedir. Farklı yöntem tanımları yapılmasına karşın yabancı dil öğretiminde hangi yöntem ve teknikle daha iyi öğretileceği sürekli olarak tartışılmaktadır (Kıraç, 2020). Calp (2017) dil öğretiminde tercih edilen yöntem ve tekniklerin dilin tüm becerileri alanları için kullanılamayacağını ve her bir dil becerisini kazanmak için farklı yöntemlere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretme-öğrenme sürecinde farklı yöntemler bir arada kullanılabilmektedir. Nunan'a (1991) göre hiçbir yöntem dil öğretimi için tek başına tüm özellikleri barındırmamaktadır. Nunan (1991) tüm yöntemlerin uygun taraflarının seçilerek dil öğretim sürecine dahil edilmesi gerekliliğini belirtmektedir.

Bilimde ve teknolojide yaşanan gelişmeler sonucunda öğrenme ortamlarında çoğalma meydan gelmiştir. Bu gelişme ile bireysel farklılıklar önem kazanmış ve bilgiye ulaşmada alternatif yollar ortaya çıkmıştır. Öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerin tüm öğrenciler üzerinde aynı etki yaratmaması, tek bir yöntemin öğretimi istenen seviyeye taşıyamaması ve her yöntemin birbirinin eksik yönlerini tamamlaması üzerine yabancı öğretimde son yıllarda alternatif yeni yöntemler oluşturulmuştur (Cesur, 2008). Hümanist yaklaşımı temel alan bu yöntemlerin varlığı geleneksel dil öğretim yöntemleriyle birlikte sıklıkla kullanılmaktadır. Bugün birçok yöntemden bahsedilmiş olsa da hepsinin ortak amacı yabancı dil öğretimini amacına uygun gerçekleştirmektir (Memiş ve Erdem, 2013). Son 60 yılda yabancı dil öğretiminde ortaya çıkan yöntemler çoğunlukla ikinci dilin nasıl öğretileceğini içeren varsayımlar ve teknikler bakımından ayrışmaktadır. Bu sebeple yabancı dil öğretimini ve dil becerilerini geliştirmek için yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemleri incelemek, her bir yöntemin olumlu ve olumsuz yönlerini irdelemek öğretim sürecinde yöntemsel hataları en aza indirgemede etkili olabilir. Işık'ın (2008) da belirttiği gibi dilin nasıl öğretileceği dil öğrenmeyi hızlandırmanın en etkili

yollarından birini tamamlamaktadır. Bu doğrultuda dil öğretiminde literatürde yaygın olarak kullanılan yöntemler aşağıda açıklanmıştır.

2.1.4.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method). 19. yüzyıldan 20. yüzyıl ortalarına kadar sıkça kullanılan yöntem Karl Plötz (1819-1881) tarafından geliştirilmiştir. Belirli bir öğrenme kuramına dayanmayan bu yöntemde dil bilgisi kuralları tümevarım yöntemiyle öğretilmektedir. Çeviri yaparak dil öğrenmenin esas alındığı yöntemde öğretim esnasında ana dil ve hedef dil birlikte kullanılır (Hengirmen, 2006; Larsen Freeman, 2000). Dilbilgisi-çeviri yönteminde öğrencilere hedef dildeki dilbilgisi kuralları öğretilir. Yeni kelimeler, cümle kalıpları çeviri yoluyla öğrencilere aktarılır. Yöntem kullanılırken önce cümle kalıpları sunulur sonra dil bilgisi kuralları açıklanır (Güneş, 2011). Okunan metinler incelenir ve metinlerin edebî biçimine önem verilir. Metnin ana dile doğru çevirisi yöntemin temel amacıdır. Geleneksel bir yöntem olarak kabul edilen bu yöntemde yazılı kurallar öğretilmektedir. Ezber, taklit ve tekrar derslerde sıklıkla kullanılmaktadır. Öğrencilerin dilbilgisi ve kelime dağarcığını pekiştirmek için sık sık testlerden ve alıştırmalardan yararlanılmaktadır. Dil bilgisi kurallarının öğretilmesi konusunda etkili olan yöntemde metinler aracılığıyla hedef dilin yapıları ve kültürel unsurları aktarılabilir. Öğrencilerin çeviri becerisi ve çeviri aracılığıyla farklı diller arasında köprü kurma yeteneği kazanması yöntemin avantajları arasında görülmektedir (Kayalı, 2015). Derslerde konuşma ve dinleme becerisi dikkate alınmamaktadır (Memiş ve Erdem, 2013). Konuşma ve dinleme becerilerine önem verilmemesi, gerçek hayatta iletişim kurmak için gerekli olan pratik becerileri sağlamada yetersiz kalması, çeviri yapmanın eksik veya yanlış anlamalara neden olması sebepleriyle yöntem eleştirilmektedir (Durukan, 2016; Gömleksiz, 2000). İletişime dayalı, öğrenciyi merkeze alan öğretim süreçlerinde dilbilgisi-çeviri yöntemi tercih edilmemektedir.

2.1.4.2. Doğal Yöntem (Natural Method). Yabancı dil öğretiminin dil bilgisi öğretimine dayandırılmasına tepki olarak doğan doğal yöntem reformcu bir dil öğretim yöntemi olarak bilinmektedir. Dilin öğretilmesini doğal bir süreç olarak ele alan doğal dil öğretim yöntemi Krashen ve Tracy Terrell tarafından 1970'lerde geliştirilmiştir. Doğal yöntem Stephen Krashen'in "duygusal filtre" teorisine dayanmaktadır (Krashen ve Terrell, 1983). Bu teoriye göre öğrencilerin stres ve kaygılarını azaltmak öğrencilerin dil

öğrenme sürecini hızlandırmaktadır. Tümevarım yoluyla öğretmenlerin sınıf ortamında dolaysız olarak hedef dili kullanmasına dayanan bu yöntemde dil bilgisi kuralları öğretilmemektedir (Durmuş, 2018). Yöntem, ana dil öğretimine benzetilmektedir. Dilin yapısı ve işleyişi öğrenciler tarafından keşfedilmektedir. Yöntem, dil kurallarının örtük olarak edinimini savunarak doğal iletişimi ön plana çıkarmaktadır. Derslerde yalnızca hedef dil kullanılmaktadır. Hedef dilin de ana dil gibi öğretilmesi gerekliliği savunulmaktadır (Durmuş, 2018). Derslerde dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilmektedir. Öğrenciler yanlış yapsalar veya kullanılan sözcüklerin anlamını bilmeseler bile, öğrencilerden aktif olarak konuşmaları beklenilmektedir (Akyıldız, 2019). Öğrenci hatalarına karşı tolerans gösterilmesi savunulmaktadır. Konunun anlaşılmadığı durumlarda görsellerden, eş anlamlı sözcüklerden, pantomimlerden yararlanılmaktadır. Doğal yöntem anlam odaklıdır, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yöneliktir (Richards ve Rodgers, 2014). Öğrencilerin iletişim becerilerini artırması, dil öğrenme sürecini doğal bir şekilde deneyimlemeleri, dil öğrenme sürecini eğlenceli bir şekilde geçirmeleri yöntemin olumlu yönleri arasında yer almaktadır. Yapılandırılmamış bir öğrenme ortamı sunması, dilbilgisi kurallarının öğretilmesinde bir düzeninin olmaması ise yöntemin dezavantajları arasında görülmektedir (Doğan, 2012). Doğal yöntemin kullanımında okuma ve yazma becerilerinin ihmal edildiği düşünülmektedir (Erdem vd., 2015). Doğal yöntem, iletişime dayalı ve öğrenciyi merkeze alan yapısından ötürü birçok eğitimci tarafından sıklıkla tercih edilmektedir.

2.1.4.3. Dolaysız Yöntem (Direct Method). Dil Bilgisi-Çeviri yöntemine tepki olarak doğan dolaysız yöntem eski bir yöntemdir ve direkt metot olarak da bilinmektedir. Bu yöntemde hedef dil öğretilirken ana dile başvurulmamaktadır (Larsen Freeman, 2000). Dört temel dil becerisinin ortaya çıkmasına ait ilk görüşler bu yöntem aracılığıyla olmuştur. Derslerde sözlü öğretim esas alınmaktadır. Öğrencilerden dinlediklerini ifade etmeleri, okuma yapmaları daha sonra ilgili konu hakkında bir metin yazmaları beklenilmektedir (Demircan, 2013). Dersler ilginç bir hikâye, anı veya fıkra ile başlatılmaktadır. Sözcük öğretiminde görsel araçlar, gerçek nesneler kullanılıp, dramadan yararlanılırken ilk altı hafta derslerde kitap kullanılmamaktadır (Memiş ve Erdem, 2013). Hedef dil ile yaşam arasında bağ kurulmaktadır. Çeviri yapılmasına izin verilmeyen yöntemde hedef dile ait tüm kurallar yabancı dilde sunulmaktadır.

Tümevarım yöntemiyle öğrencilerin dil bilgisi kurallarını kendilerinin fark etmesi sağlanmaktadır (Demirel, 2003). Derslerde görsel ve somut materyallerden sıklıkla yararlanılmaktadır. Konuşma, dilbilgisi, kelime pratiği derslerde önemlidir ve doğrudan kullanım bağlamında öğretilmektedir. Öğrenciler hedef dile maruz bırakılma suretiyle dilin yapısını ve kurallarını doğal bir şekilde öğrenmektedir (Güneş, 2011). Öğrencilerin iletişim becerilerini hızlı kazanması, dilin yapısını ve kullanımını doğal bir şekilde öğrenmesi yöntemin avantajları arasında sayılmaktadır. Dilbilgisi kurallarının ve dilin yapısının açıklanmaması ve bu durumun bazı kavram eksiklerine neden olması, yalnızca hedef dilin kullanılmasının bazı öğrenciler açısından anlamayı zorlaştırması ise yöntemin dezavantajları arasında görülmektedir. Yöntem öğretmen merkezli bir yöntem olması sebebiyle de eleştirilmektedir.

2.1.4.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method). Dil öğretim sürecinde işitsel ve dilsel uyarıcıların kullanılmasına dayanan yaklaşım Kulak-Dil Alışkanlığı yöntemi olarak da bilinmektedir. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında Amerika Birleşik Devletleri'nde askeri personelin yabancı dil öğrenmesi için kullanılmıştır (Kartallıoğlu ve Topuzkanamış, 2023). Yöntem, dil öğrenme sürecini bir dizi yapılandırılmış alıştırma ve etkinliklerle sağlamlaştırmayı hedeflemektedir. İşitsel, dilsel uyarıcılar, örüntü alıştırmaları, küçük grup etkinlikleri öğretim aşamasında sıklıkla kullanılır. Hedef dilin doğru telaffuzunu sağlamak için işitsel uyarıcılar tercih edilmektedir (Hao, 2017). Dinleme- konuşma becerisine ağırlık verilen yöntemde hedef dile ait yapılar, sözcükler diyaloglar aracılığıyla öğretilmektedir (Güneş, 2011). Yöntem, hedef dilin dinleme, konuşma okuma ve yazma sıralamasına uygun olarak öğretileceğini savunur. Dersler bir diyalogla başlar ve öğrenciler önce gruplar halinde sonra bireysel olarak diyalogları tekrar eder. Dil kültürlerle iç içe öğretilmektedir. Derslerde kullanılan metin ve diyaloglar hedef dile ait kültür öğelerini içermektedir. Öğretmen, öğrencilerin taklit edeceği bir orkestra şefine benzetilmektedir (Hengirmen, 2006). Dil bilgisi kuralları alıştırmalarla öğretilmektedir. Öğrenciler diyaloglar aracılığıyla iletişim kurarlar. Yöntem, yoğun olarak dinleme becerisini dikkate aldığı için eleştirmektedir.

2.1.4.5. İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method). 20. yüzyılın ortalarında, dil öğretiminde yenilikçi bir yaklaşım olarak popülerlik kazanmaya başlayan yöntem,

teknolojiyi içine alarak ve teknolojik araçların dil öğretiminde materyal olarak kullanımı sağlayarak diğer yöntemlerden ayrılmaktadır (Liu ve Shi, 2007). Yöntemde işitsel-görsel materyaller kullanılarak dilin duyarak ve görerek öğrenilmesi amaçlanmaktadır. Öğrenme sürecinde işitsel-görsel materyallerin çeşitliliğinden yararlanılarak ders zenginleştirilmektedir. Derslerde seçilen materyaller farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına göre seçilmektedir. Dil öğretimi dil laboratuvarlarında ses kayıt cihazları, film oynatıcıları ve projeksiyon cihazları gibi araçlarla yapılmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013). Bu yöntemde derslere kısa film ya da ses kayıtları ile başlanır. Tüm duyu organları öğrenme ortamına katılır. Görseller öğrencilere gösterilir ve ses kayıtları öğrencilere dinletilir. Öğrenciler izlediklerini yorumlar, hatalar düzeltilir. Öğretimi gerçek iletişime benzetmek esas alınır. Dersin iyi planlanması gerekmektedir. Soru-cevap yöntemi, dil bilgisel alıştırmalar ve telaffuz çalışmaları derslerde sıklıkla kullanılmaktadır (Doğan, 2012). İşitsel ve görsel materyallerin kullanımının öğrencilerin dikkatini çekmesi, öğrenme motivasyonunu artırması, etkili bir şekilde dilin yapısının ve kullanımın öğrenilmesi yöntemin avantajları arasında sayılmaktadır. Yeterli materyal ve teknoloji erişimi olmadığında öğretimin zorlaşması, kullanılan materyallerin daha yüksek maliyete olması yöntemin dezavantajları arasında olarak görülmektedir.

2.1.4.6. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method). Davranışsal dil öğretimine tepki olarak doğan bilişsel yöntem öğrencilerin dil öğrenme sürecini kavramaları, işlemeleri ve anlamalarına odaklanmaktadır. Bu yöntem, dil öğrenme sürecini daha anlamlı, etkili ve kalıcı hale getirmeyi amaçlamaktadır (Demiral ve Kaya, 2015). Ezbere dayalı öğrenmeye karşı olan yöntemde yeni bilgilerin eski bilgilerle örüntülü olarak öğretildiği öğrenme ortamları savunulur (Mustafa, 2011). Düşündürerek dil öğretme süreci hakimdir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecini anlamaları için zihinsel süreçlere odaklanılır. Bu süreç dikkat, bellek, öğrenme, anlama, problem çözme ve dilin yapısını işleme gibi süreçleri içerir. Öğrencilerin kendi öğrenme stillerine ve hızlarına uygun olarak ilerlemelerine olanak tanınır. Görsel ve işitsel araçlar kullanılarak dil öğretimi bir bütünlük içinde bilinçli olarak yapılmaktadır. Yönteme göre anlamlı öğrenmenin olması için yeni bilgilerle eski bilgiler yeni ve anlamlı bir bağ kazanmalıdır (Tosun, 2006a).

Dil bilgisi kurallarının öğretimi için tümevarım ve tümdengelim stratejileri birlikte kullanılmaktadır. Dil öğrenimi sürecinde bilişsel çatışma yaratarak, öğrencilerin daha derin bir kavrayış geliştirmeleri sağlanır. Dil öğretimi problem çözme sürecine benzetilmektedir (Demirel, 2003). Dört temel dil becerisine eşit önem verilmektedir. Temel dil becerileri birbiriyle bütünleştirilmektedir. Öğrenciyi merkeze alan yöntemde onların aktif rol oynamalarını sağlayan teknikler, alıştırmalar, pekiştirmeler ve oyunlar kullanılmaktadır. Grup tartışmaları, rol oynama gibi etkileşimli öğrenme stratejileri kullanılır. Hatalar dil öğretim sürecinin bir parçası olarak görülmektedir. Öğrencilerin hataları bu yöntem kullanıldığında anında düzeltilmektedir (Hengirmen, 2006; Richards ve Rodgers, 2014). Bilişsel dil öğretimi, öğrencilerin dil bilgisini anlamalarına ve içselleştirmelerine odaklanırken dil becerilerini pratiğe dökme fırsatı sunmaktadır. Bu bağlamda, yöntem dilin kurallarını anlamak ve uygulamak için gerekli olan zihinsel becerilerin geliştirilmesine odaklanarak, öğrencilerin dil yetkinliğini artırmayı hedefler (Güneş, 2011).

2.1.4.7. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way). Özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için kullanışlı olan bu yöntem dilin doğal işleyişine odaklanmaktadır. Sessizlik yöntemi, doğal dil edinimi sürecini taklit etmeyi amaçlar. Bu nedenle, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve anlamalarına izin vermek için sessizlik önem arz eder (Young, 2000). Öğretmenin sessiz öğrencilerin ise aktif olduğu bir yöntem olarak görülmektedir. Dil öğretimi maksatlı bir problem çözme süreci olarak ele alınmaktadır (Larsen Freeman, 2000). Bu yöntemde renkli tablo ve çubuklar kullanılmaktadır. Dersin başında çubukların renk ve işlevleri öğrencilere tanıtılır. “Fidel” adı verilen telaffuz tabloları hazırlanır. Hedef dilin yapısına ilişkin olarak simgeler renklerine göre kodlanır (Doğan, 2012). Ana dilde de benzer şekilde kodlanan telaffuz tabloları oluşturulur. Öğretmen kelimeleri seslendirir, öğrenciler tahmin eder. Öğrenme ortamında ilgili materyaller her zaman bulundurulur. Gerek görülmedikçe öğrencilere yardım edilmez yalnızca ipucu verilir. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için bedensel ifadeler ve jestler sıkça kullanılır. Bu durum öğrencilerin iletişim becerilerini güçlendirir ve öğrencilerin dilin anlamını anlamalarına yardımcı olur (Uysal, 2019). Şahin ve Aykaç ‘a (2019) göre yöntem gerçek öğrenme ortamı oluşturulmadığı ve yalnızca okuma becerisine odaklanıldığı için eleştirilmektedir.

2.1.4.8. Telkin Yöntemi (Suggestopedia). Lozanov tarafından geliştirilen yöntem olumlu öğrenme psikolojisinin ve telkinin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini savunmaktadır (Bancroft, 1976). Lozanov'a göre psikolojik bariyerler, başarısız olma duygusu, kaygılar ortadan kaldırılırsa öğrenme gerçekleşmektedir (Memiş ve Erdem, 2013). Telkin yöntemi hipnoz ve meditasyon tekniklerinden esinlenmiştir. Öğretmenin ses tonu, vurgusu, derste kullanılan ritimler bu yöntem kullanılırken önem arz etmektedir. Sınıf ortamında müzikten yararlanılmalı ve öğrenme ortamı rahat bir iletişimi sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Işık, konfor, güven, müzik, renkli afişlerle donatılmış duvarlar farkında olmadan öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Akyıldız, 2019). Bilinç dışı bir şekilde öğrenme gerçekleştirilmektedir. I. aşamada diyaloglar okunur. II. aşamada vurgu, tonlama ve telaffuzlara dikkat edilerek müzik eşliğinde diyaloglar tekrar okunur. III. aşamada öğrenciler klasik müzik eşliğinde gözlerini kapatarak diyalogları tekrar dinler ve diyalogları akıllarında tutmaları istenir (Demircan, 2003). Öğrenme içselleştirilir ve dil bilgisi kuralları melodiler eşliğinde öğretilir. Düzeltmeler nazik ve yumuşak bir ses tonuyla yapılır. Alanyazında yabancı dil öğretim yöntemi olarak değil, spiritüel bir yaklaşım olarak görülmesi nedeniyle eleştirilmektedir.

2.1.4.9. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning). Öğrencilere hedef dilde iletişim becerilerini geliştirmek için bir grup ortamında danışmanlık yapmayı içeren bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntemde, öğretmenler, küçük gruplar halindeki öğrencilerle bir araya gelir ve gerçek hayattaki iletişim durumlarını taklit ederek dil becerilerini geliştirmeye odaklanır (Brown, 2007). Hümanist yaklaşımı temel alan bu yöntemde öğretmen ve öğrenci ilişkisi danışman-danışan ilişkisi içinde yer almaktadır. Öğretmen, öğretimin başından itibaren öğrencilerinin kaygılarını gideren, güven ortamı oluşturan, onlara destek veren kişi konumundadır (Demirel, 2003). Belli bir aşamadan sonra öğrenciler öğretici rolünü kazanmaktadır (Richards ve Rodgers, 2014). Sınıf öğrencilerin çember düzeninde oturduğu, kendi öğrenme sorumluluklarını aldığı, birbirlerinden öğrendiği yer olarak konumlanmaktadır. Öğretmen ise çemberin dışında yer almaktadır. Ancak bu durum öğretmenin dersteki rolünün önem kaybettiği anlamına gelmemektedir. Öğretmenin bu yöntem uygulanırken sahip olması gereken en önemli beceri hem ana dili hem hedef dili çok iyi biliyor olmasıdır (Göçen, 2020). Yöntemin temel prensibi öğrenme sürecinde

öğrencilerin kendini güvende hissetmesidir. Her bir öğrenci ya da küçük gruplar için bir öğrenci danışman olarak seçilir. Ana dilde veya hedef dilde tartışmalar yapılır (Doğan, 2012). Öğretmen ana dildeki konuşmaları hedef dile çevirerek öğrencilere destek sağlar. Bu süreç ses kaydına alınır ve ders sonunda öğrencilere dinletilir (Mustafa, 2011; Şahin ve Aykaç, 2019). Öğrencilerin süreçte kendi öğrenme sorumluluklarını alarak ve birbirinden öğrenerek öğretici konumuna geldiği tek yöntem danışmanlı dil öğretim yöntemidir (Başaran, 2012). Bu yöntemin avantajları arasında öğrencilerin aktif katılımı, gerçek hayattaki iletişim deneyimleri ve öz güvenin artması bulunur. Yöntemin dezavantajları arasında ise zaman ve kaynak gereksinimi ile grup dinamiğinin yönetilmesi gibi zorluklar yer alabilir.

2.1.4.10. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response). Temeli dolaysız dil öğrenme yaklaşımına dayanan yöntem James Asher tarafından geliştirilmiştir. Ana dil öğretim esasına benzetilmektedir. Yöntem, daha çok başlangıç seviyesindeki dil öğretimi için kullanılmaktadır. Yöntemi geliştiren Asher (1966) ebeveynlerin çocuklarına dil öğretirken talimatlar verdiklerini, çocukların da buna fiziksel olarak yanıt verdiklerini belirtmektedir. Yöntem komut ve tepkiler üzerine kuruludur. Asher'a (1966) göre öğretmen derste ebeveyn rolünü üstlenmektedir. Öğretmen yönergeleri jest ve mimiklerini kullanarak tekrar eder, öğrenciler öğretmenin komutlarına fiziksel tepki verir. Yöntemin kullanıldığı ilk zamanlar derste öğretmeni az sayıda öğrenci anlarken, zamanla bu sayının artacağı savunulur. Her bir öğrencinin süreçte kendini hazır hissetmesi önemlidir. Dinleyerek öğrenmenin esas aldığı yöntemde öğrenciler konuşma becerilerinde zamanla akıcılık kazanırlar. Ders stressiz bir ortamda işlenir. Dil bilgisi kuralları önemsenir, derslerde hikâyelerden yararlanılır (Doğan, 2012; Larsen Freeman, 2000). Öz güveni yüksek, girişken öğrenciler bu yöntem uygulanırken daha aktif ve başarılı olabilir. Ancak yöntem dışa dönük olmayan öğrencilerin beklenen düzeyde başarı yakalayamaması nedeniyle eleştirilmektedir (Richards ve Rodgers, 2014). Ayrıca derslerde sıklıkla emir kipinin kullanılması dersin sıkıcı geçmesine neden olabilmektedir.

2.1.4.11. İletişimsel Yöntem (Communicative Method). Çoğunlukla iletişimin sınıf içinde yer aldığı diğer yöntemlere kıyasla iletişimsel yöntem sınıf dışında gerçek

ortamlarda da iletişimi mümkün kılmasıyla öne çıkmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013). Hedef dilde iletişimi ön plana alan dil öğretim yöntemi öğrencilerin öğrendiklerini anlayıp kavradığı zihinsel bir sürecin önemine dikkat çekmektedir. Ezber yerine dil öğretiminin felsefesinin anlamlı öğrenmeden geçtiği savunulmaktadır (Tok, 2006). Amaç hedef dildeki iletişim becerisinin geliştirilmesidir. Dört temel dil becerisinin kazandırılmasına odaklanılmaktadır. Ancak yöntem uygulanırken öğrencilere temel dört temel dil becerisi kazandırmanın yanı sıra sosyal becerilerin de kazandırılması amaçlanır (Göçer, 2017). İletişimsel yaklaşımın teorideki perspektifini uygulamayı amaçlayan iletişim yöntemi öğretmeni sınıfta dominant bir role sokmamaktadır. Rehber konumunda yer alan öğretmen öğrencilerin kendilerini ifade edebileceği, iletişim kurabileceği etkinlikler düzenler (Gün, 2013). Yöntem uygulanırken etkinlikleri öğretmen hazırlar, öğrenciler aktif bir şekilde sürece katılarak sıklıkla konuşur ve görev alır. Küçük gruplar halinde öğrenciler etkinlikleri uygular. Öğretmen bu süreçte etkinlikleri gözlemler. Kelime öğretimi, dil bilgisi yapıları ve telaffuz için iletişim alıştırmaları yaptırılır. Öğrenciler anlayarak ve kavrayarak öğrendiklerini uygulama sahasında ortaya koyar (Doğan, 2012; Güneş, 2011). Öğretmen süreci kolaylaştırır ve derse öğrencilerin hatalarına göre yön verir. Etkileşim içinde geçen derste öğrenciler dilin yapısının farkında olmalıdır. Ana dilin konuşulmasına sınırlı bir şekilde izin verilir. Dilbilgisi kurallarının öğretim esnasında geri planda kalması yöntemin eksiklikleri arasında sayılmaktadır. Sönmez (2021) iletişimsel yöntemin bugün yabancı dil öğretiminde öğretmenler tarafından en çok kullanılan yöntemlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Göçer'e (2017) göre bu yöntemin sıklıkla tercih edilme nedeni hedef dilin konuşulduğu ortamlarda kişinin ihtiyaç duyduğu iletişim yeterliliğe ulaşabilmesidir.

2.1.4.12. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method). Bu model diğer öğretim yöntemlerinden farklı özelliklere sahiptir ve dili bir iletişim aracı olarak görmektedir. Dil ve içerik öğrencilere aynı anda kazandırılır. İçerik merkezli dil öğretim yöntemi, öğrencilere hedef dilde iletişim kurmalarını sağlayacak dilbilgisi, kelime bilgisi ve iletişim becerilerini içeren belirli bir konu veya içerik etrafında dil öğretmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Yaprak, 2015). Bu yöntemi temel alan dil öğretim programları genel bir konuyu esas alarak haftalara ve ders saatlerine göre tasarlanır (Demirel, 2003). İçerik merkezli dil öğretimi, öğrencilere hedef dilde gerçek yaşamda

karşılaşabilecekleri durumları ele alarak öğrencilerin dil öğrenmelerini teşvik eder. Yöntem kullanılırken yabancı dil öğretimindeki dil hedeflerine ek olarak içerik hedefleri de planlanmaktadır. İçerik, hedef dil becerilerinde öğrenilmesi gereken bir araç olarak görülmektedir. Öğretim esnasında konu temelli program baz alınmaktadır. Öğretimde içeriğe odaklanılarak, içerik ve dil öğretimi eş zamanlı gerçekleştirilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013). Ders resim çizimleriyle başlar ve öğrencilere beyin fırtınası yaptırılır. Farklı kelime listeleri oluşturularak öğrencilerden resimleri bu kelimelerle açıklamaları istenir. Hedef dile yönelik etkili cümleler kullanılarak öğrenme süreci aktif ve eğlenceli hale getirilmeye çalışılır. Sınıf içi etkinlikler iki ya da daha çoklu gruplar halinde yapılır. Yöntem, çift dilli öğretim yapan eğitim kurumlarında sıklıkla uygulanmaktadır (Yalçın, 2013). İçerik temelli yöntem yabancı dil sınıflarında dil edinimini kolaylaştırarak akademik içeriğin erişilebilir olmasını mümkün kılmaktadır. Yöntemin dezavantajları arasında içerik ve dil öğretimi entegrasyonunun zor olması ve öğretmenlerin bu yaklaşımı etkili bir şekilde uygulamak için ekstra hazırlık yapmaları yer almaktadır.

2.1.4.13. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method). Dilin bir bütün olarak kabul edildiği yöntemde dil öğretimi dilbilgisi, telaffuz ve kelime öğretimi diye bölümlere ayrılmamaktadır. Yöntem, dil öğretiminde ideal bir yöntemin bulunmadığı savunur. Uysal'a (2019) göre seçmeli yöntem, farklı yöntemlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Öğretmenler farklı dil öğretim yöntemlerini birleştirerek kendi kombinasyonlarını yaratabilir. Çeşitli ekollerden yararlanılarak dil öğretiminde kullanılacak yöntem belirlenebilir (Nunan, 1991). Temel dil becerileri bir bütün olarak önemsenir. Dil öğretiminde hedeflenene ulaşmak için her türlü yöntem ve materyalden yararlanılır. Bireysel farklılıklar, yaş ve sınıf mevcudu gibi unsurlar önemsenmektedir (Şahin ve Aykaç, 2019). İletişim becerilerini geliştirmek için öğrenci istekleri dikkate alınmaktadır. Yöntemde öğrencilerin motivasyonları önemsenir, derse öğrencilerle iletişim kurularak başlanır (Doğan, 2012; Hengirmen, 2006). Derste önce konunun genel hedefleri açıklanır, önceki bilgilerle bağlantı kurulur. Farklı alıştırmalar yaptırılarak konunun öğrenip öğrenilmediği ölçülür. Ders sonu konu özeti yapılarak ek ödevler verilir.

2.2. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi

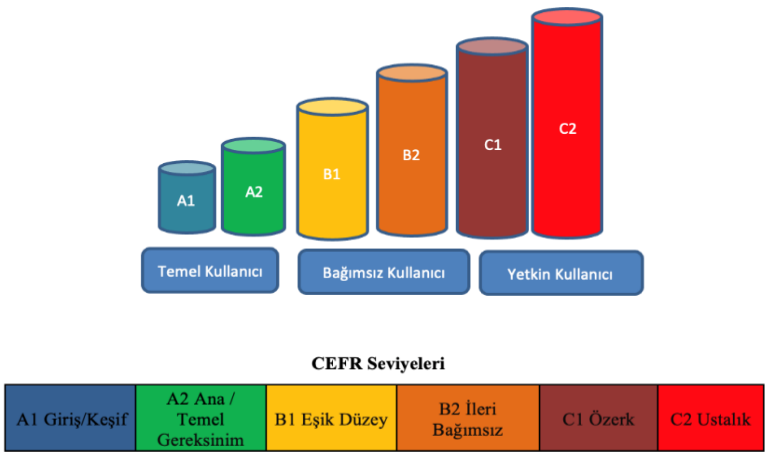
Avrupa'da sınırların kalkması, iç pazarların açılması, farklı ülkelerde öğrenim görme ve iş bulma olanaklarının artması, siyasi ve kültürel gelişmeler Avrupa toplumlarını yeniden yapılandırmaktadır (Güneyli ve Demirel, 2009; Karatepe, 2005). Avrupa toplumlarını yeniden yapılandıran bu gelişmeler uluslararası iş birliğini yoğunlaştırırken eğitim alanında da köklü değişiklikleri gerekli kılmaktadır. Etkileşimin artması özellikle yabancı dil öğrenme gereksinimin artmasına yol açarak yabancı dil öğretiminin Avrupa toplumlarında önem kazanmasını sağlamıştır. Avrupa ülkelerinde dil ve kültür çeşitliliğinin bir zenginlik olarak değerlendirilmesi ortak ölçütlerin belirlenmesine ve yabancı dil eğitim politikaların gözden geçirilmesine neden olmuştur. Bu durum Avrupa Birliği'ne aday olan ülkeler içinde geçerli olmaktadır. Avrupa Birliği'ne aday olan ülkelerin yabancı dil öğretim politikalarını, öğretim programlarını farklı dil seçeneklerine yer vererek düzenlemesi, toplumun her kesiminde yabancı dil öğretimini yaygınlaştırması kaçınılmaz görülmektedir (Gündoğdu, 2005). Bu bağlamda Avrupa ülkelerinin yabancı dil öğretim politikalarında reformlar yapması aday ülke statüsünde olan Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikasında birtakım değişikler yapmasına öncülük etmiştir. 1999 yılında Avrupa Birliğin' in aday ülke statüsü verdiği Türkiye, 2005 yılında AB tam üyelik sürecine girmiştir (Avrupa Komisyonu, t.y.). Millî Eğitim Bakanlığı, AB üyelik sürecinde Türkiye'de yabancı dil öğretimini AB standartlarına uyumlu hale getirmek uzun yıllardır çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Avrupa'da dil öğretim politikalarında yapılan güncellemeleri incelemeden Türkiye'de dil politikalarının temelini anlamak güç olabilir. Bu çerçevede Avrupa Birliği'nin yabancı dil eğitiminde yaptığı çalışmalara bakmak fayda sağlayabilir.

1949 yılında insan hakları ve hukuk üstünlüğü gibi temel değerlerin korunması, Avrupa'da kültürel benliğin korunup gelişmesi amacıyla kurulan bugün 47 üyeye sahip olan Avrupa Konseyi dil öğretimini çağın gerekliklerine göre düzenlemektedir. 1994 yılında Avrupa Konseyi'nin dil eğitimi politikalarını takip etmesi için Avrupa Modern Diller Merkezi (European Center for Modern Languages–ECML) kurulmuştur ve dil politikası, Avrupa Konseyi'nin eğitim ve kültür politikaları arasında en çok önem verdiği konu haline gelmiştir (MEB, 2021b). 27 üye devleti ve 24 resmî dili ile Konsey'e doğrudan üye olan Avrupa Birliği ülkeleri yabancı dil eğitiminde çeşitli reformlar

yapmak zorunda kalmıştır. “Birçok dil öğrenmek” Konsey’in temel ilkesiyken, bu durum hem bir zorunluluk hem bir fırsat olarak ön plana çıkmaktadır. Dilsel çeşitlilik Konsey’in temel ilkelerinden biri haline gelerek Avrupa Birliği Antlaşması’na yazılmıştır. Avrupa her bir vatandaşının eğitim-öğretim süresi içinde en az iki ya da daha fazla yabancı dil öğrenmesini önemsemektedir. Bu durum öğretim programlarında birden fazla yabancı dil seçeneğinin yer almasına zemin hazırlamıştır.

2001 yılında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Portfolyosu (Eurepean Language Portfolio – ELP) dil öğretiminde üye ülkeler arasında ortak standartların belirlenmesi için geliştirilmiştir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde (D-AOBM) tüm AB ülkelerinde yabancı dil öğretim programlarının, ders materyallerinin, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, dil ölçütlerinin oluşturulmasında ortak bir kriter sağlamaktadır (MEB, 2009). Avrupa’da çok fazla dil konuşulması, dil etkileşiminin artması, AB’ye üye ülkelerin dil ve kültürlerinin korunması sebebiyle dil seviyeleri belirlenmiştir. Bu dil seviyeleri, hangi seviyede hangi becerinin ne kadar kullanıldığını ölçmeye yaramaktadır (Güler, 2005). D-AOBM’de dil becerileri A1-A2, B1-B2 ve C1-C3 olmak üzere seviyelere ayrılmıştır. Yabancı dil seviyeleri A1- Giriş/Keşif, A2-Ana/Temel Gereksinim, B1-Eşik Düzey, B2-İleri Bağımsız, C1-Özerk, C2-Ustalık olarak tanımlanmıştır. D-AOBM’de yer alan dil yeterlilik seviyeleri ve ara seviye tamamlayıcıları Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Dil Yeterlilik Seviyeleri ve Ara Seviye Tamamlayıcıları*



Not. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Rusça Dersi Öğretim Programından (2022, s.12) alınmıştır.

Şekil 2'de yer alan CEFR seviyeleri küresel bir standart olarak dil yeterliliğini derecelendirmek için kullanılmaktadır (Council of Europe, 2001). CEFR'ye göre;

A1 (Giriş/Keşif): Başlangıç seviyesi olarak kabul edilen A1 seviyesinde basit şekilde günlük durumların ifade edilmesi beklenir. Bu seviyede rutin ihtiyaçların ifade edilmesine olanak sağlayan bir yeterliliğe ulaşılır. Örneğin; saat, tarih, yer/yön sormak, sipariş vermek, yeni insanlarla tanışmak, kendini tanıtmak gibi durumlarda öğrenilen dil kullanılabilir.

A2 (Ana/Temel Gereksinim): Orta seviyede dil yeterliliğini ifade eden bu seviyede basit cümlelerle günlük konuşma diyalogları yürütülebilir. Bireyler bu seviyede kendilerine iletilen mesajları anlayabilir ve cevaplayabilir. Örneğin; sevilen veya sevilmeyen aktivitelerden bahsetmek, alışveriş, tatil planı ve rezervasyonu yapmak, iş hayatında basit ve alışagelmiş işleri yönetmek, ziyaretçilere rehberlik etmek, davet etmek vb. durumlarda hedef dil kullanılabilir.

B1 (Eşik Düzey): Bu seviyede kişisel ihtiyaçlar ve iş hayatındaki görevlerle ilgili olarak çoğu iletişimsel süreç sürdürülebilir. Bireyler kendilerine verilen talimatları anlayabilir ve talimat verebilirler. Sosyal ve profesyonel hayatta ufak hatalarla iletişim kurulabilen bu seviyede bireyler tartışmalara, toplantılara ve projelere katılabilir.

B2 (İleri Bağımsız): Bu dil seviyesinde bireyler zorlu iletişimsel görevlerde rahat bir şekilde iletişim kurabilir. Bu seviyede bireylerden kendilerini rahat ve akıcı bir şekilde ifade etmesi beklenir. Akademik hayatta bir araç olarak kullanılabilen B2 seviyesinde sunum yapmak, toplantılara katılmak, bir oturumu yönetmek ve rapor vermek mümkün olabilmektedir.

C1 (Özerk): C1 seviyesi iş ve akademik hayatta bireylere tam hakimiyet sağlamaktadır. Bu seviye bireylere hedef dilin konuşulduğu ülke/ülkelerde tam kapsamlı karar verme yetkisi verir. Örneğin; karmaşık konularda ayrıntılı metinler üretmek, akıcı ve spontane konuşmak, dili sosyal, akademik ve profesyonel amaçlı etkin şekilde kullanmak bu seviyede öğrenenlerin gerçekleştirilebileceği durumlar arasında sayılabilir.

C2 (Ustalık): Temelde ana dil seviyesine denk olan bu seviyede birey duyduğu, okuduğu her şeyi kolaylıkla anlayabilir. En karmaşık durumlarda bile kendisini akıcı ve tutarlı bir şekilde ifade edebilir.

Avrupa Dil Portfolyosu (ADP) ise D-AOBM'de belirlenen CEFR seviyelerin kayıt altına alınarak belgelendirilmesini sağlamaktadır. "Dil pasaportu", "Dil Öğrenim Geçmişi", deneyimleri içeren "Dosya" bölümü ADP'nin içeriğini oluşturmaktadır. Yapılan dil politikalarının önemini vurgulamak için Konsey, 2001 yılından itibaren her yıl 26 Eylül'ü Avrupa Diller Günü olarak kutlamaktadır (Council of Europe, 2001). 2002 yılında Barselona'da gerçekleşen Avrupa Konseyi'nde "erken yaşta en az iki yabancı dil öğretimi ve dilsel yeterlilik için daha fazla eylem planı" gerçekleştirilmesi kararı alınmıştır. Konsey, 2003 yılında dil öğrenimi ve çeşitliliğini teşvik eden İçerik Temelli Öğretim Modelini (Content and Language Intergrated Lerarning– CLIL) faaliyete geçirmiştir. Farklı derslerin (fen, matematik, sosyal bilimler vb.) yabancı dil derslerine entegre edilerek işlenmesi sağlayan CLIL ile öğrencilerin yabancı dile daha fazla maruz kalmaları hedeflenmiştir (Council of Europe, 2005). Avrupa dil politikası "öğrenmeyi öğrenme", "kendi kendine öğrenme", "yaşam boyu öğrenme" gibi bugün sıklıkla kullanılan kavramları dil gelişim sürecine dahil edilmiştir. Konsey 2020 yılında D-AOBM'nin Genişletilmiş Tamamlayıcı Cildini yayınlamıştır. Genişletilmiş Cilt, çevrim içi etkileşim, çoğul dillilik/çoğul kültürlü yetkinlik gibi öğrenme ve öğretmeye yönelik tanımlayıcıları içermektedir (ECML, 2020). D-AOBM'ne göre çoğul dillilik, çoğul kültürlü insanlar arasındaki ilişkilerin ve uluslararası iş birliklerinin temel ilkesi haline gelmektedir. Bu doğrultuda atılan her bir adım yabancı dil öğretimini daha önemli bir boyuta taşımaktadır.

Türkiye'de ise 1997-1998 eğitim-öğretim yılında ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda yabancı dil öğretimine başlanarak AB politikalarına yönelik ilk adım atılmıştır. Bu süreçte yaygın olarak öğrenciler İngilizce eğitim görmüştür (Haznedar, 2004). Aynı yıl sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesiyle birlikte ilköğretim okullarının programlarına yabancı dil dersleri (Almanca, Fransızca ve İngilizce) eklenmiştir. Yabancı dil dördüncü sınıftan itibaren zorunlu olurken, altıncı sınıftan itibaren seçmeli ders olarak okutulmuştur (Gündoğdu, 2005). 1990'lı yıllardan 2004 yılına kadar olan süreçte Süper Liselerde, Anadolu ve Fen liselerinde dokuzuncu sınıf düzeyinde yabancı dil hazırlık sınıfı uygulaması yer almıştır. Ancak daha sonra tüm akademik liseler Anadolu Liselerine dönüştürülerek yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıflarına 2005 yılında son verilmiştir. Yabancı dil hazırlık sınıflarında haftada 24 saat olan İngilizce ders saatleri her sınıf düzeyinde dağıtılarak ders saatleri haftada altı veya dört saate indirilmiştir. Anadolu

Liselerinde hazırlık eğitiminin yanı sıra Fen ve Matematik dersleri gibi disiplinlerin öğretimi İngilizce yapılmıştır. Bu uygulamaya da 2002 yılında son verilmiştir (Kırkgöz, 2007).

2004 yılından bugüne Türkiye yabancı dil uygulamalarını D-AOBM'ne göre oluşturmaktadır. 2005-2006 öğretim yılında *yapılandırmacı* felsefeyi temel alan öğretim programları değişikliği yabancı dil öğretim programlarının da işlevini değiştirmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yaparak-yaşayarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi yapılandırma kavramları öğretmen ve öğrencilerin öğretim sürecindeki rollerinde değişikliğe neden olmuştur. Öğrencinin aktif rol üstlendiği, öğretmenin öğrenmeyi öğreten rehber olduğu öğretim sürecinde dilin kurallarını bilmek dili bilmektir anlayışı yerini günlük yaşamda dili aktif bir şekilde kullanmaya bırakmıştır (Gömleksiz ve Elaldı, 2011).

2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren zorunlu eğitim 12 yıla çıkartılarak 4+4+4 eğitim sistemi yürürlüğe girmiştir. Bu sistemle birlikte yabancı dil öğretim kademesi ilkokul dördüncü sınıftan ikinci sınıfa indirilmiştir. 2016 yılında Türkiye'de yabancı dil öğretim programlarına temel beceriler ve değerler eğitimi eklenmiştir. Aynı zamanda programların dil boyutunda güncellemeler yapılmıştır. İletişimsel beceriler başlığı altında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri programlarda tanımlanmıştır ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulamasına geçilmiştir (Güçlü ve Uçar, 2019). Yabancı dil eğitiminin (İngilizce) erken döneme alınması ortaokullarda ikinci yabancı dil eğitiminin önünü açmıştır. Bu amaçla pilot uygulama olarak beşinci sınıflarda 620 okulda yoğunlaştırılmış yabancı dil eğitimi başlatılmıştır. 2018-2019 yılında ise ülke genelinde pilot olarak uygulanan yabancı dil hazırlık sınıflarına ait yabancı dil öğretim programları hazırlanmıştır. Haftada 18 saat yoğun yabancı dil öğretiminin (İngilizce) yapıldığı pilot uygulama ortaokullarda başlatılmıştır (Dilekli, 2018).

Ortaöğretimi bitiren bir öğrenci yaklaşık 1200 saat yabancı dil dersine ve üniversiteye kadar on yıldan fazla yabancı dil öğretimine maruz kalmaktadır (Çetintaş, 2010). Eğitim dili Türkçe veya İngilizce olabilen yükseköğretim kurumlarında ise hazırlık sınıfı uygulaması bulunmaktadır. Öğrenciler yabancı dil yeterlilik sınavı ile hazırlık sınıfından muaf tutulabilmektedir. Türkiye'de yükseköğretimde

fakültelere/bölümlere göre yabancı dil zorunlu veya seçmeli olarak öğretilebilmektedir (Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, 2016).

İngilizce her dönem Türkiye'de yabancı dil olarak öğretilen dil statüsünü korumaktadır (Karatepe, 2005). Türkiye'de İngilizce öğretimine okula başlama çağına göre yedi veya sekiz yaşında başlanmaktadır. Özel okullarda yabancı dil öğretimine başlama yaş aralığı okul öncesi eğitim dönemine hatta üç yaşa kadar inmektedir. Türkiye'de her kademe için eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren özel okullarda eğitim dili, öğretilen yabancı diller ve yabancı dil ders saatleri farklılık göstermektedir (Demirpolat, 2015). Devlet okullarında ilkokulda haftada iki saat, 5. ve 6. sınıflarda haftada 3 saat, 7. ve 8. sınıflarda ise haftada 4 saat yabancı dil eğitimi verilmektedir. Ortaöğretimde ise okul türlerine göre zorunlu veya seçmeli olarak iki saatten on saat saate kadar yabancı dil öğretimi yapılmaktadır. Yabancı dil eğitimi ve öğretimi, 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun ile düzenlenmektedir. Türkiye'de yabancı dil öğretim programları ise 31. 05. 2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'ne göre düzenlenmektedir (MEB, 2017a). İlgili yönetmeliğe göre Türkiye'de yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamaktır.

2.2.1. Türkiye'de İkinci Yabancı Dil Eğitimi

Ethnologue'a (2015) göre bugün dünyada 7.472 dil ile lehçe barınmaktadır. Dünya üzerinde çok fazla dilin konuşulması sadece ana dil ile iletişim kurmayı yetersiz kılmaktadır. Bu durum toplumların diğer ülkelerin dillerini öğrenme zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır (Tosun, 2006b). Bu zorunluluk siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal nedenlere göre değişiklik göstermiş olsa da yabancı bir dil bilmenin önemli bir ihtiyaç haline geldiği söylenebilir. Bugün tüm dünyada yaşamın her alanında İngilizcenin kullanılması bu ihtiyacı doğrular niteliktedir (Güçlü ve Uçar, 2019). İngilizce küresel bir dil haline gelerek hemen herkesin öğrenmesi gereken bir dil konumunda yer almaktadır. Bu doğrultuda tüm dünyada İngilizce birinci yabancı dil olarak öğretilmektedir (Akıllılar,

2013). Ancak önceden İngilizce bilmenin lüks sayıldığı toplumlarda bugün en az iki dil bilmek bir zorunluluk olarak kabul görmektedir (Bür ve Aycan, 2013).

Farklı araştırmalarda (Balcı, 2016; Bayyurt, 2014; Can ve Can, 2014; Çelebi, 2006; Güler, 2005; Littlewood, 2004; Tok ve Arıbaş, 2008) tek bir dil bilmenin yaşanılan çağda yeterli olmadığı savunulmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre teknoloji ve sosyal ağlar ile fiziksel sınırların kalkması, ekonomik ve siyasi nedenlerle komşu ülkelerin dillerini öğrenme gerekliliği, dijital dünyayı anlama çabası, çok dillilik ve çok kültürlülük kavramlarının varlığı birden fazla yabancı dil bilmeyi gerekli kılmaktadır (Demirpolat, 2015). Ancak AB politikalarını referans alan Türkiye'nin yabancı dil eğitimini uzun yıllardır İngilizce ile sınırlandırması ikinci yabancı dil eğitimine yönelik gerekli adımların geç atılmasına neden olmuştur (Kaplan, 2013). İngilizce Türkiye'de hemen hemen tüm eğitim kurumlarında uzun yıllardır varlığını sürdüren tek dil konumunda yer almıştır. İngilizcenin tek dil olarak egemenliğini sürdürmesi diğer dillerin yabancı dil öğretim programlarında yeterince yer almamasına neden olmuştur (Topaloğlu, 2012). Bu bağlamda İngilizce dışındaki yabancı dillerin öğretimine yönelik düzenlemelerin yeterli olmadığı söylenebilir. Türkiye'nin ikinci yabancı dil eğitiminde yaptığı değişikliklerin tarihsel gelişimini irdelemek olanaklı gözükmemektedir (Bayyurt, 2014; Oral, 2010).

Bugün Türkiye'de hangi diller öğretiliyor? İkinci yabancı dil öğretimine hangi yaşta başlanıyor? Haftada kaç saat ikinci yabancı dil öğretiliyor? Tüm bu sorulara verilen yanıtlar Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretimini açıklamak için faydalı olabilir. Türkiye'de öğretimi yapılacak dillere Cumhurbaşkanı Kararı ile onay alınmaktadır. Bu kararda 20 yabancı dilin öğretim izni bulunmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2021). Türkiye'de geçmişten bugüne İngilizceden sonra çoğunlukla Almanca ve Fransızca dilleri seçmeli veya zorunlu ikinci yabancı dil olarak ortaöğretimde öğretilmektedir (Arslan ve Akbarov, 2010). Siyasi nedenlerle veya yabancı dil öğretim politikalarında yaşanan değişikliklerle Almanca ve Fransızca öğretimine zaman zaman son verilmiştir. Türkiye'nin dış ilişkilerinde ithalat ve ihracata yönelmesi, turizm sektöründeki konumu, turist çeşitliliği okullarda farklı dillerin öğretilmesine yol açmıştır (Bican, 2019). 2001 yılında D-AOBM'nin referans alınmasıyla Almanca ve Fransızca dilleriyle birlikte farklı okul türlerinde ve sınıf kademelerinde Arapça, Farsça, İtalyanca, Çince, Japonca, İspanyolca ve Rusça dillerinin öğretimine başlanmıştır (Haznedar, 2004).

Türkiye'de zorunlu ikinci yabancı dil eğitimine 2004-2005 eğitim-öğretim yılında başlanabilmiştir (Akdoğan, 2004). Ancak MEB (2023a) 2023 yılında haftalık ders çizelgelerinde yaptığı değişiklikle ikinci yabancı dil derslerini zorunlu dil kategorisinden çıkarıp seçmeli dil kategorisine almıştır.

Türkiye'de öğrenciler İngilizceden sonra ikinci bir yabancı dil ile 14 yaşında karşılaşmaktadır. Yapılan pilot uygulama ile 5. sınıflarda öğrenciler yoğunlaştırılmış yabancı dil eğitimi ile 18 saat İngilizce, 4 saat Almanca öğrenmektedir. Pilot uygulamanın sonuçları başarılı olursa ikinci yabancı eğitimine başlama yaşı 11 olacaktır (Dilekli, 2018). Ortaöğretimde ise öğrenciler haftada iki veya dört saat ikinci yabancı dil dersi ile karşılaşmaktadır. Okul türlerine göre ikinci yabancı dil ders saatleri farklılık göstermektedir. Meslekî ve Teknik Ortaöğretimde ikinci yabancı dil dersleri haftada altı veya sekiz saat olacak şekilde düzenlenmektedir (MEB, 2023a). Türkiye'de yabancı dil eğitiminde yıllara göre hangi dillerin üzerinde durulduğu Tablo 1'de daha net olarak görülebilir.

Tablo 1. *Türkiye'de Yabancı Dillerin Öğretiminde Yıllara Göre Yaşanan Değişim*

Öğretilen dillerin öncelik sırası	1923-1950	1950-1980	1980 -2002	2002 ve sonrası
Birinci	Fransızca	İngilizce	İngilizce	İngilizce
İkinci	İngilizce	Fransızca	Almanca	Almanca
Üçüncü	Almanca	Almanca	Fransızca	Arapça

Not. Oral'dan (2010, s.63) alınmıştır.

Tablo 1'e göre Türkiye'de İngilizceden sonra yaygın olarak öğretilen ikinci yabancı dil konumunda Almanca yer almaktadır. Hem devlet okullarında hem özel okullarda ikinci yabancı dil olarak öğretilen Almancanın İngilizce ile aynı statüye sahip olmadığı söylenebilir (Çetintaş, 2010). Türkiye'den Almanya'ya çok fazla işçi gönderilmesi ve Almanya ile dış ilişkilerde aktif olunması Almancanın Türkiye'de ikinci yabancı dil olarak ilk sırada yer almasına sebep olarak gösterilmektedir (Ege, 2011). Tablo 1'e göre MEB son yıllarda okullarda Arapça öğretimini önemsemektedir. Türkiye'de yabancı dil eğitimi denildiğinde akla yalnızca Batı dilleri gelirken yoğun bir biçimde açılan İmam Hatip okulları ile Arapça öğretimi eğitim kurumlarında giderek yaygınlık kazanmaktadır (Güney, 2014). Bugün Türkiye'de ilk ve orta öğretimde, İmam

Hatip Liselerinde, İlahiyat Fakültelerinde, Arapça Öğretmenliği, Arap Dili ve Edebiyatı bölümlerinde yaygın olarak Arapça öğretimi yapılmaktadır (Temel, 2015). Osmanlı Döneminde Batılaşmanın etkisiyle yabancı dil eğitimine Fransızca ile başlanması Türkiye'de Fransızcanın uzun yıllar ikinci yabancı dil olarak öğretimine katkı sağlamıştır. Ancak Fransızca öğretimi bugün aynı etkiyi sürdürmemekle birlikte üniversitelerde Fransızca Öğretmenliği bölümlerinin kapatılması gündeme gelmektedir. Son yıllarda Fransızca öğretmenliği mezunları Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) puanına göre öğretmen atamalarında az sayıda tercih edilmektedir. Bu durum Fransızcanın az sayıda okulda ikinci yabancı dil olarak öğretilmesine neden olmaktadır (Nurlu ve Arı, 2016). Türkiye'de 10 üniversitede Fransız Dili ve Edebiyatı, 12 üniversitede Fransızca Öğretmenliği bölümü bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2024). Tablo 2'de 2024 yılında yapılan yabancı dil öğretmeni atama sonuçları gösterilmektedir (MEB, 2024a).

Tablo 2. *2024 Mayıs Sözleşmeli Yabancı Dil Öğretmenliği Atama Sonuçları*

Alan	Atama Sayısı
Almanca	288
Arapça	262
İngilizce	968
Farsça	1
Rusça	16
Yaşayan Diller ve Lehçeler (Kürtçe/Kurmançi/ Zazaki)	10

Not. 2024 Mayıs Sözleşmeli Öğretmenlik Ataması Alan Bazlı Taban Puan ve Atama Sayısı Sonuçlarından alınmıştır (MEB, 2024a).

Tablo 2'ye göre İngilizce dışında öğretilen diğer yabancı dillerin öğretmen atamalarında yüksek bir paya sahip olmadığı söylenebilir. Ancak MEB, İngilizce dışında okul türlerine göre farklı yabancı diller için öğretim programları hazırlanmaktadır. Bu doğrultuda MEB (2021a) 'Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni 2020 Tamamlayıcı Cilt'e göre İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi sık öğretilen diller dışında Arapça, Çince, Japonca, İspanyolca, Rusça ve Yaşayan diller ve lehçeler kapsamında Kürtçe dillerinin öğretimine yönelik araştırma ve geliştirme faaliyetlerini kapsamına aldığını duyurmuştur. Buna yönelik olarak öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmaktadır. Öğretmen

atamalarında İngilizce öğretmenliği dışında az sayıda farklı yabancı dillerin öğretimine yönelik olarak öğretmen atamaları yapılmaktadır (MEB, 2023b). İlgili atamalar her dönem farklılık göstermektedir.

2.2.2. Türkiye'de Rusça Öğretiminin Gelişim Süreci

Bu kısımda araştırmanın uygulama dersi olarak seçilen Rusça dersinin Türkiye'deki tarihsel gelişim süreci ve bugünkü durumu açıklanmıştır.

Hint- Avrupa dil ailesinin Slav Dilleri grubunda yer alan Rus dili tarihinin başlangıcı 9. yüzyıl olarak kabul edilmektedir. Bugün Avrasya'da yaygın olarak konuşulan, 21. yüzyılda politik öneme sahip olan Rus dilinde 33 harften oluşan Kiril Alfabesi kullanılmaktadır. Yabancı dil olarak Rusça öğretimi bin yıldan fazla süredir öğretiliyor denilse de bunu destekleyecek yazılı kaynaklara ulaşılmamaktadır (Kara, 2019). Buna karşın Rusçanın yabancı dil olarak öğretilmesini ilk başlatan H. W. Ludolf'tur. Ludolf 1698'de Collegium Orietalist'te Rusça Öğretim Merkezi kurmuştur. Bu tarihten sonra Batı Avrupa'da 18. yüzyılın başlarında üniversite ve liselerde Rusça öğretimine başlanmıştır. Ancak Rusçanın sistematik bir şekilde öğretimine 1999 yılında Avrupa Konsey 'i çalışmalarına dayanarak başlanmıştır. 'Yabancı Dil Olarak Rusça Üzerine Devlet Eğitim Standart'ı geliştirilmiştir (Miloslavskaya, 2011).

Türkiye'de ise Rus dilinin öğretilmesi iki ülke arasında yaşanan sosyal, askerî ve ticari ilişkiye göre şekillenmiştir. Türkiye-Rusya ilişkileri 15. yüzyıl Osmanlı Devleti-Çarlık Rusya ilişkilerine dayanmaktadır (Karacan, 2012). Türkiye'de Rusça öğretimi yaklaşık 140 yıllık tarihsel bir süreci kapsamaktadır. Türkiye'de Rusça öğretimine ilk kez 1882 yılında askeri bir kurum olan Mekteb-i Fünun-u Harbiye Şahane'de 3 yıllık eğitim öngörülerek başlanmıştır. 1900 yılında Darülfün'un iki şubesinde seçmeli ders olarak Rusça öğretilmiştir. 1908 yılında Harbiye Mektebi'nin ders programlarında Rusça yer almıştır. 1909 yılında Yıldız Sarayı'nda açılan Erkan_ı Harbiye mektebinde Rusça dersine başlanmıştır. II. Meşrutiyet döneminde ise Rusça kursları açılmıştır. 1912'de ise Türkiye'de en eski Darülfünunlardan biri olan İstanbul Darülfünunu 'unda Rusçanın öğretileceği açıklanmıştır. Günde iki kez verilen Rusça derslerine, 1000'e yakın gönüllü kâtip ve öğrenci katılmıştır. Rusça öğretiminde Fransızca açıklamalı ders kitapları

kullanılmıştır. Türkiye'de Rusça öğretimine ilişkin ilk kaynaklar ise askeri okullarda görev yapan subaylar tarafından hazırlanmıştır. Yaşanan savaşların etkisiyle Darülfünun'da Rusça derslerine ara verilmiştir. Cumhuriyet'in ilanından sonra 1926 yılında Yeni Harp Okulunda Rusça öğretilmeye başlanmıştır. 1929 yılında Rusça derslerine son verilmiştir. Bu tarihten sonra Türkiye Rusça öğretimine uzun bir ara verilmiştir. Daha çok askeri alanda yapılan Rusça öğretimine 1936 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinde Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim dalının açılmasıyla yeniden başlanmıştır. 1882'den 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar Rusça öğretiminde kesintiler yaşanmış olsa da Türkiye'de Rusça öğretimi etkisini sürdürebilmiştir. İki ülke arasında yaşanan ilişkilerin etkisiyle Türkiye'de farklı üniversitelerde Rus dili ve Edebiyatı, Rusça Mütercim Tercümanlık Bölümleri açılmıştır. Bunlar; İstanbul Üniversitesi (1992), Selçuk Üniversitesi (1992), Erciyes Üniversitesi (1993), Gazi Üniversitesi (1995) Rus Dili ve Edebiyatı ve 1996 yılında Fatih Üniversitesi'nde Rusça Mütercim-Tercümanlık Bölümleridir. Doksanlı yıllarda açılan bölümlerin haricinde bugün Türkiye'de Akdeniz Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesinde Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü bulunmaktadır (Şengüder, 2014; Karacan, 2012; Karacan, 2015; Olcay, 2020; YÖK, 2024).

Türkiye'de ortaöğretimde ise 2005 yılından itibaren Rusça eğitimi yaygınlık kazanmaya başlamıştır. 2005 yılında Mesleki ve Teknik Eğitim okulları için ilk kez Rusça Öğretim Programı (10. 11. ve 12. sınıflar için) hazırlanmıştır. Rusça eğitim veren farklı türdeki tüm liseler (Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu ve Fen Liseleri) 2023 yılına kadar 2020 yılında güncellenen (Protokol kapsamındaki Okullar için Anadolu Meslek Programları) Rusça Öğretim Programını kullanmıştır. 2023 yılında MEB ortaöğretim Rusça dersi için A1, A2, B1, B2 seviyesine göre Rusça öğretim programı yayınlamıştır (MEB, 2023b). Rusça dersi, bazı meslek liselerinde birinci yabancı dil, bazı Anadolu liselerinde ve meslek liselerinde ikinci zorunlu yabancı dil veya seçmeli ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir (Karacan, 2015). MEB, 5.sınıf hazırlık öğretim programlarına İngilizcenin yanı sıra seçmeli ders olarak Rusçanın dâhil edileceğini aynı zamanda Millî

Eğitim Bakanlığı Mesleki Eğitim İş birliği Protokolü ile Turizm Meslek Liselerinin programına İngilizce ve Rusça hazırlık sınıfı eklendiğini beyan etmiştir (MEB, 2018). 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren 10 okulda pilot olarak başlayan uygulama ile Rusça meslek liselerinde zorunlu ders kategorisine alınmıştır (MEB, 2019a). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Protokol kapsamındaki okullar için hizmet alanlarına göre Rusça dersi 10. sınıflarda haftada 8 saat, 11 ve 12. sınıflarda ise 6 saat olmak ders çizelgelerinde yer almaktadır (MEB, 2019b). Rusça dersinde Mesleki ve Teknik Eğitim Müdürlüğünce hazırlanan Rusça öğretim programı uygulanmaktadır. Ayrıca MEB, Dış Ticaret Liseleri'nde Ticaret Bakanlığı ile imzalanan protokol kapsamında zorunlu İngilizce, seçmeli dil olarak Çince, İspanyolca, Japonca, Portekizce, Rusça dillerine ait öğretim programı hazırlıklarını tamamlamıştır (MEB, 2019c). Rusça Türkiye'de en fazla Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde zorunlu veya seçmeli ders olarak okutulmaktadır (Şengüder, 2014). MEB, 2023 yılında Rusça dersini yeniden zorunlu ders kategorisinden çıkarıp seçmeli ders kategorisine almıştır. Bu durum Rusça öğretiminde haftalık ders saatlerinde değişikliğe neden olmuştur (MEB, 2023a). Bugün 26 okulda 1. yabancı dil, 152 okulda (resmi+özel) ise ikinci yabancı dil olarak Rusça eğitim verilmektedir. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibariyle Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 152 okulda toplam 133 Rusça öğretmeni görev yapmaktadır (MEB, 2024b).

İkinci yabancı dil olarak Rusçanın Türkiye'de öğretim programlarında yer alması iki ülke arasındaki tarihin ve ilişkilerin bir sonucu olarak görülebilir. İki ülke arasında gelişen ekonomik ve kültürel ilişkiler Rusça bilmenin önemini artırmaktadır (Aykaç ve Şahin, 2021). Rusçanın Türkiye'de en çok öğrenilen diller arasında yer almasının nedenlerini aşağıdaki şekilde açıklamak mümkündür (MEB, 2023b):

- ✓ Rusçanın Birleşmiş Milletlerin resmî dillerinden biri olması ve geniş bir coğrafyada konuşuluyor olması
- ✓ Rusçanın Avrasya toplumlarında hâkim dil olması sebebiyle birçok kültürü tanıma fırsatı sunması
- ✓ Bilim ve teknoloji alanında Rusçanın programlarda ve yazılımlarda kullanılıyor olması
- ✓ Rus edebiyatının dünya edebiyatındaki öneminden dolayı Rusçanın edebî zenginliğinden yararlanılması

- ✓ Rusçanın turizm sektöründe önemli bir istihdam sağlaması
- ✓ Ticari ilişkileri yönetmede Rusçanın aynı zamanda ticaret dili olması
- ✓ Türk- Rus ilişkilerinin ekonomi, kültür, turizm, eğitim ve askeri alanda gelişmesi

Bu bağlamda gelecekte Türkiye'de Rusça bilmenin öneminin daha belirgin hale geleceği söylenebilir.

2.2.2.1. Yürürlükte Olan Rusça Öğretim Programının Yapısı. Bu bölümde yürürlükte olan 2022 Meslekî ve Teknik Ortaöğretim (Protokol kapsamındaki okullar için Anadolu meslek programları) Rusça dersi öğretim programının (10., 11. ve 12. sınıflar) yapısı ve özellikleri açıklanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında ilgili öğretim programının kullanım nedeni açıklanmıştır.

MEB ortaöğretim Rusça dersi için A1, A2, B1, B2 seviyesine göre Rusça öğretim programını 23 Kasım 2023 yılında yayınlamıştır (MEB, 2023b). Program sınıf seviyelerine göre değil, D-AOBM'de yer alan dil seviyelerine göre hazırlanmıştır. Ancak ilgili programa yönelik ders kitaplarının yazım süreci henüz tamamlanmamıştır. Bu araştırmanın uygulama aşamasına ise araştırmacı 11 Eylül 2023 tarihinde başlamıştır. Bu nedenle araştırma kapsamında ilgili öğretim programı yerine Millî Eğitim Bakanlığı ile Ticaret Bakanlığının iş birliğinde, dış ticaret, pazarlama, muhasebe ve finansman alanlarında eğitim gören öğrencilerin ihtiyacın karşılanması amacıyla 2022 yılında yürürlüğe giren Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Rusça Dersi (10., 11. ve 12. sınıflar) öğretim programı dikkate alınmıştır. İlgili program şu an Dış Ticaret Liselerinde 10. sınıflarda uygulanmakta olan programdır (MEB, 2022). İlgili programa ait 10. sınıf Rusça Ders Kitabı bulunmaktadır. Ayrıca araştırmacı ilgili programın tasarımında ve kitap yazım komisyonunda görev almaktadır. İlgili program 10. sınıf A1 seviyesine göre hazırlanmıştır. Rusça öğretim programına göre hazırlanan ders kitabı 10 temadan oluşmaktadır. 10. sınıfta mesleki alanlara göre (Muhasebe ve Finansman) tema dağılımı yapılmadığı ve A1 seviyesinde yer alan temaları kapsadığı için araştırmada ilgili programın kullanılması uygun bulunmuştur. 2023 yılından önce Anadolu Liseleri için hazırlanmış bir Rusça öğretim programı bulunmamaktadır. Ortaöğretimde tüm okul türleri Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Rusça Dersi için hazırlanan veya güncellenen programları kullanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada dikkate alınan ve Talim Terbiye

Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan Rusça dersi öğretim programın yapısı aşağıda açıklanmıştır.

Programda kazanımlar ve içerik "öğrenen merkezli" yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Program 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanmıştır. Rusça Dersi Öğretim Programı kazanımları yapılandırılırken "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni" içinde belirlenen ve dil öğretiminde kullanılması önerilen tanımlamalar (temel kullanıcı, bağımsız kullanıcı ve yetkin kullanıcı) dikkate alınmıştır. Rusça Dersi Öğretim Program aşağıda yer alan amaçlara ulaşmaya yönelik olarak hazırlanmıştır (MEB, 2022, s.5):

1. Yabancı dil öğrenmenin önemini anlamak,
2. Rusça öğrenmeye karşı istekli olmak,
3. Rusçayı günlük yaşamda sözlü ve yazılı olarak kullanabilmek,
4. Rusça kelime dağarcığını zenginleştirmek,
5. Rusçada temel dört dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmek,
6. Problem çözme, iş birliği yapma, eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirmek,
7. Hedef dili öğrenirken ana dilin zenginliğinin farkına varmak,
8. Hedef dilin kültürüne ilişkin unsurları öğrenmek
9. Kültürel farklılıklara saygı duymak
10. Hedef dilin coğrafyası hakkında bilgi sahibi olmak
11. Teknolojiyi aktif kullanarak, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmak.

Programda belirtilen özel amaçlar programın kazanımlarında yer almaktadır. Programda 10. sınıf düzeyinde 109, 11.sınıf düzeyinde 69, 12. sınıf düzeyinde 87 kazanım yer almaktadır. Kazanımlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan özelliklerine göre oluşturulmuştur. Rusça öğrenme etkinliklerinin planlanmasında, uygulanmasında ve öğretim materyallerinin hazırlanmasında genel amaçlarla kazanımlar bir bütünlük içinde yer almaktadır. Program Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) yer alan becerileri kapsamaktadır. Programda dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğretimi ele alınarak sınıf içi uygulamalara yer verilmiştir. Dil öğretimi temel dil becerilerinin yanı sıra,

yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, analitik düşünme, problem çözme ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerin edinilmesini temel almaktadır. Programda öğrenme-öğretme sürecinde iletişimsel yaklaşım benimsenmiştir. Ayrıca programda kök değerler (adalet, sabır, sevgi, saygı, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) öğretim sürecine dahil edilmiştir. Rusça öğretim programında öğrenme alanları sarmal bir yapıya göre hazırlanmıştır. Öğretme sürecinde algısal, etkileşimsel ve üretken etkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2022).

Programda tema ve içeriklerin işlenişinde geçmiş konuları sıklıkla tekrarlama, motive edici sözlü ve yazılı etkinlikleri kullanma, sesli materyallerden yararlanma, okunan metni yazıya dökme, yazılı metin oluşturma, internet kaynaklarının eğitim sürecinde kullanımı, soru- cevap, tartışma yöntemlerinin ve eğitsel oyunların kullanımı sıklıkla vurgulanmaktadır (MEB, 2022). Programda dil öğretiminde dört temel dil becerisinin gelişmesi için kısa film, video, bilgisayar dil programları, internet teknolojileri, çoklu ortam takımları, elektronik beyaz tahta gibi görsel, işitsel ve yazılı materyallerden yararlanılması ifade edilmektedir. Programda görsel-işitsel ve yazılı araçlardan yararlanılması hususunda Rusça dersinde sosyal medya araçları ile öğrenme etkinliklerinin uygulanmasının programın yapısıyla bağdaştığı söylenebilir.

2.3. Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Tarih boyunca teknolojik gelişmeler insan hayatını şekillendirmiştir. Yeni teknolojilerin varlığı her dönem insan hayatında yeni dünyalara kapı aralamıştır (Erden ve Uslupehlivan, 2020). Teknolojinin insan hayatının demirbaşı haline gelmesi birçok alana olduğu gibi eğitim ortamlarına da nüfuz etmiştir (Abbasi, 2020). Bu noktada teknolojinin eğitim ortamlarına nüfuz etme sürecini ve eğitimde teknoloji kullanımı açıklamadan önce bazı kavramları tanımlamak faydalı olabilir. Bu kavramlardan ilki *eğitim teknolojisi*dir. Eğitim teknolojisi temelini "insan öğrenmesi" üzerine kurmuş olsa da kuramsal bilgi, yöntem-teknik, araç-gereç gibi birçok unsuru bünyesinde barındırarak bu unsurların tasarımı yapan, geliştiren, uygulayan ve değerlendiren bir süreci kapsamaktadır (Yalın, 2007). Eğitim teknolojileri birçok disiplinden yararlanan aynı

zamanda birçok disipline katkı sağlayan bir çalışma alanı olarak ifade edilmektedir (Çilenti, 1988).

Eğitim teknolojisi tarihsel süreç içerisinde kavram olarak farklı adlandırıldığı gibi farklı tanımlamalara da sahip olmuştur (Curacı, 2021).) En genel tanımıyla eğitim teknolojisi kuramsal bir bilginin uygulamaya konulma yöntemi olarak tanımlanmaktadır. En yaygın kullanılan ve Association for Educational Communications and Technologies (AECT) tarafından yapılan tanımı ise "öğrenmeyi kolaylaştırmak ve performansı artırmak amacıyla uygun teknolojik süreçler ve kaynaklar oluşturma, kullanma ve yönetme ile ilgili çalışmalar ve etik uygulamalardır" (Januszewski ve Molenda, 2008). "Neyi niçin öğreteceğiz?" ve "nasıl gerçekleştireceğiz?" sorularının yanıtını eğitim teknolojisi vermektedir (Ely, 1972). Eğitim teknolojisinin kapsamını hedef, öğrenme kuramları, öğrenci, öğretmen, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim ortamı, öğretimde kullanılan araç-gereçler ve değerlendirme oluşturmaktadır (Metin, 2018). Eğitim teknolojisinin kapsamındaki unsurları bir sistem içerisinde değerlendirmek, analizini yapmak ve gelişimini sağlamak süreci dinamik hale getirmektedir.

Alkan (2011) eğitim teknolojisinin eğitimi bir bilim, eğitim sürecini de bir sistem olarak düşünme anlayışına sahip olduğunu ifade etmektedir. Alkan' a göre (2016) eğitim teknolojisinin görsel-işitsel araçları kullanmaktan ibaret olduğu yanılgısı, öğrenme ortamlarında bu araçları kullanmakla yetinme yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Bilim ve teknolojideki gelişmeler sonucunda üretilen araçlar ve makineler eğitim teknolojisiyle eş anlamlı olarak algılanmaktadır. Eğitim teknolojisi esasında bu araçları bir yardımcı olarak görmektedir. Öğrenme, içeriği belirleme ve araçların içeriğe göre seçimi ve düzenlenmesi ile ilişkilidir. Bir diğer yanılgı da eğitim teknolojisi ile eş anlamlı gibi algılanan *öğretim teknolojisi* kavramıdır. Öğretim teknolojisi, öğrencilerin problemlerini çözebilmeleri ve potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi ve süreçler hakkında bilgi edinmelerini sağlayan teknolojik araçlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (International Technology Education Association [ITEA], 2000).

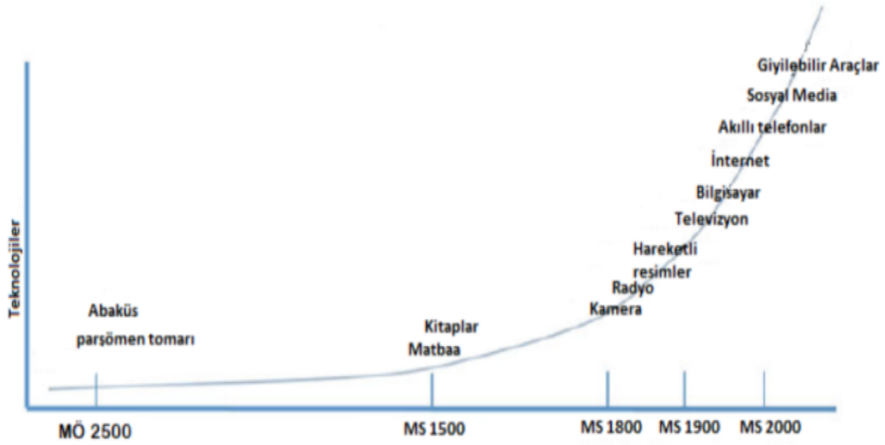
Öğretim teknolojisi terim olarak 1960'lı yıllardan sonra Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılmaya başlanan ve gelişen bir alandır. Öğretim teknolojisinin gelişimindeki en önemli role ise görsel-işitsel öğretim hareketinde yaşanan gelişmeler sahiptir (Januszewski, 2001). Reigeluth (2012) 20.yüzyıldan önce öğretim

teknolojilerinde ilerleme kaydedilmiş olsa da esas ilerlemenin görsel ve işitsel araçlardan öğretim sürecinde yararlanılmasıyla yaşandığını ifade etmektedir. Öğretim teknolojisinin kapsamının geniş olması, tarihsel gelişim süreci öğrenme ve öğretme sürecinde "Neden teknoloji kullanıyoruz?" sorusunun cevabını vermektedir (Molenda, 2008). İnsanlığın varlığından itibaren bilginin aktarımında öğretim teknolojisinden faydalanılmıştır. Mağara çizimleri, kâğıt, kalem, matbaa ve mürekkebin keşfi, kitapların, kara tahtanın, yer küresi, harita, okuma aygıtları, stereoskopun öğretim amaçlı kullanılmaya başlaması 20. yüzyıldan önce öğretimde *görsel hareket dönemi* olarak ifade edilmektedir. 1900'lü yıllardan 1965'e gelindiğinde bu gelişmelere okul müzeleri, eğitimde bilimsel yöntemlerin kullanımı, bireysel öğretim planları, görsel-işitsel araçlar (resim projektörü, radyo yayınları, sesli ve hareketli resimler) ve televizyonlar eklenerek öğretim teknolojilerinde *görsel-işitsel öğretim hareketi* dönemini başlatmıştır. 1965'ten bugüne gelindiğinde ise öğretim teknolojilerine en önemli ivmeyi kişisel bilgisayarların ve internetin kullanılması kazandırmıştır (Reiser, 2012; Spector, 2015). Haritalar, grafikler, resimler gibi somut materyallerden teyp, kamera, projeksiyon ve televizyona geçiş bugün bilgisayar ve internet teknolojileri sayesinde yerini video konferanslara, sanal ve artırılmış gerçekliğe, uzaktan eğitime, sosyal ağlara, mobil teknolojilere ve akıllı saat, akıllı gözlük gibi giyilebilir teknolojilere bırakmıştır (Aktaş, 2021). Ancak eğitim teknolojileri dijital teknolojilerin gelişmesi ile sınırlı değildir (Schunk, 2012).

Bilgisayar ve internet teknolojilerinin önemli dinamiklerinden biri topluma geçiş süreci ve bu durumun ortaya çıkardığı öğrenme gereksinimleridir (Hannafin ve Hill, 2007). Eğitim-öğretim süreçlerinde yeni teknolojileri kullanmak, sürecin niteliğini artırmak, toplumun ihtiyaçlarına çözüm üretmek için teknolojiye başvurulmaktadır. Her yeni teknoloji bilginin ve iletişimin çoklu yollarını ortaya çıkarmaktadır (Meyer, 2010). Bu süreç eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri entegrasyonu olarak adlandırılmaktadır (Bardakçı ve Keser, 2017). BİT entegrasyonu okulların teknolojik alt yapılarını, öğretim programlarının güncellenmesini, öğretmen yeterliliğini geliştirmeyi, çevrim içi öğrenme ortamlarının, eğitim kaynaklarının ve materyallerinin artırılmasını kapsamaktadır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004). BİT entegrasyonu etkileşimli, erişilebilir ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma potansiyeline sahiptir.

Bu bağlamda, eğitim teknolojileri, öğretim yöntemlerinin yanı sıra öğrenci etkileşimini ve motivasyonunu artırma açısından da önemli avantajlar sağlamaktadır (İnceoğlu, 2007; Lawless ve Smolin, 2003). Özellikle çevrimiçi öğrenme platformları, dijital içerik yönetim sistemleri ve etkileşimli eğitim araçları, öğretim materyallerinin erişimini kolaylaştırmakta ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uyum sağlamasına olanak tanımaktadır (Kaya ve Koçak Usluel, 2012). Bu durum, eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesini desteklemektedir. Eğitimde teknoloji kullanımı, bilgiye ulaşımın hızını ve çeşitliliğini artırarak, öğrencilerin 21. yüzyılda eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Prensky, 2006). Öğrenciler, dijital araçlar aracılığıyla aktif katılım göstererek, bilgi üretme ve paylaşma süreçlerine dahil olma fırsatı bulmaktadır. Eğitim teknolojileri hızlı gelişen ve her geçen gün bünyesine çeşitlilik ekleyen bir alandır. Eğitim teknolojilerinde geçmişten bugüne yaşanan gelişmeler Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3. *Eğitim Teknolojilerin Gelişim Süreci*



Not. Aktaş'tan (2021, s.21) alınmıştır.

Şekil 3'te görüldüğü gibi geçmişten bugüne "Nasıl daha iyi öğretirim?" sorusuna yanıt vermek için öğretim teknolojilerine başvurulmaktadır. Bugün mobil cihazların, yapay zekanın, web 2.0 teknolojilerinin, uzaktan eğitimin, ters yüz öğrenmenin (flippe learning), çevrim içi derslerin, robotik ve kodlamanın, e-kitapların ve akıllı tahtaların varlığının öğrenme ortamlarına girmesi öğretim teknolojilerinin bugününü anlamak

açısından önemli gelişmeler olarak görülmektedir (Sayın ve Seferoğlu, 2015). Tebeşirden sanal dünyaya uzanan öğretim teknolojilerinin gelecekte öğrenme ortamlarını nasıl güncelleyeceğinin cevabını ise zaman belirleyecektir (Hussain, 2012; Schunk, 2012; Yan-Lin ve Lu-Yi, 2010). Bu araştırmada Şekil 3'te yer alan teknolojilerden sosyal medyanın eğitim amaçlı kullanılması ele alınmıştır. Aşağıda sosyal medya ve sosyal medya araçlarının öğrenme ortamlarında kullanımı açıklanmıştır.

2.3.1. Öğrenme Ortamlarında Sosyal Medya Araçlarının Kullanımı

İnternetin ve sosyal medya araçlarının tarihsel gelişim süreci web 1.0 teknolojisi ile başlamıştır. Belge odaklı, statik bir web anlayışı olan web 1.0 teknolojilerinde bilgiler yalnızca okunabilmektedir. *Bilgi barınağı* olarak adlandırılan web 1.0 teknolojisi tek yönlü bir iletişim sağlamaktadır. Web 1.0 teknolojisinden web 2.0 teknolojisine geçiş ise sosyal web anlayışına dayanmaktadır (Kökçü, 2023; Wheeler ve Wheeler, 2009). Kullanıcıların tüketici boyutundan üretici konumuna geçtiği web 2.0 teknolojisi insan etkileşimini önemsemektedir (Richards, 2010). Semantik web olarak tanımlanan web 3.0 teknolojisinde ise yapay zekâ teknolojisinden yararlanılmaktadır. Bu teknolojide kullanıcıların arama geçmişine göre en uygun sonuçlar sıralanmaktadır. Web 3.0 teknolojisinde anlamsal (semantik) ağ yapıları dikkate alınmaktadır (Jacksi ve Abass, 2019). Arama motorları anlamsal web'e göre hareket etmektedir. Kullanıcılar farklı tarayıcılarda aynı kelimeyi arattıklarında farklı ve en iyi sonuçlar gösterilmektedir. Web 3.0, internetin daha anlam odaklı ve akıllı bir yapıya büründüğü aşama olarak kabul edilmektedir. Web 3.0'da veriler yalnızca insanlar tarafından değil, makineler tarafından da anlamlandırılabilir (Hendler, 2009). Web 4.0 teknolojisi ise sanallaşma kavramı üzerine kurulmuş olan bir teknolojidir. Kullanıcılar tarafından henüz web 3.0 teknolojisi benimsenmeden web 4.0 teknolojisi yapay zekâ ve zenginleştirilmiş gerçeklik teknolojisini kullanmaktadır. Bu teknolojide kullanıcıların bilgisayarlarında program kurması gerekmemektedir. Bulut uygulamaları üzerinden istenilen programlar kullanılabilmektedir. Web 4.0 teknolojisini kullanabilmek için yüksek hızda internet bağlantısı gerekmektedir (Nath ve Iswary, 2015). Web teknolojilerinde yer alan her bir aşama, internetin işlevselliği, kullanıcı etkileşimi ve teknolojik altyapısı açısından önemli yenilikler sunmaktadır. Tablo 3'te web teknolojilerin tarihsel gelişimi gösterilmektedir.

Tablo 3. *Web Teknolojilerin Tarihsel Gelişim Süreci*

Web Teknolojisi	Geçerlilik Yılı	Odak Noktası
Web 1.0 (monolog)	1995-2000	Belge odaklı
Web 2.0 (sosyal web)	2000-2010	İnsan odaklı
Web 3.0 (semantik web)	2010-2020	Bilgi odaklı
Web 4.0 (akıllı web)	2020-2030	Sanal gerçeklik odaklı

Not. Gözübüyükoğlu'ndan (2019) uyarlanmıştır.

Tablo 3'te belirtilen ve 21. yüzyılda web teknolojilerinde yaşanan bu gelişmeler, artan internet kullanımı sosyal yaşamı yeniden inşa etmektedir (Keleş, 2020). Kişilerin duygu ve düşüncelerini paylaşma imkânı sunan bu gelişmelerin başında sosyal medya olarak adlandırılan platform gelmektedir (Annamalai 2019). Mobil teknolojilerin bir parçası olan sosyal medya kullanıcıların içerik ürettiği ve bu içerikleri paylaştığı interaktif bir platform olarak tanımlanmaktadır (Konuk ve Güntaş, 2019). 'Sosyal ağ', 'sosyal teknoloji', 'sosyal yazılım' olarak da ifade edilebilen Web 2.0 kavramı ilk kez 2004 yılında O'Reilly ve MediaLive International tarafından kullanılmıştır (Kaynar, 2019). İkinci kuşak web platformu olarak tanımlanan Web 2.0 sosyal yazılımlarla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Mono internet olarak kullanılan web 1.0'ın yerini alan web 2.0 paylaşımları tek bir ana bilgisayardan diğer kullanıcılara ulaştırmak yerine, verileri bütün kullanıcıların arasında gerçekleştirmektedir (Havlaskova vd., 2023). Hazır web sitelerinin içeriğinde paylaşımlarda bulunulmasına, müdahale edilmesine olanak tanıyan web 2.0 teknolojileri sosyal etkileşimlerin yer aldığı ve iş birliğinin desteklendiği dijital platformlardır. Sosyal yazılımlar arasında en öne çıkanlar ağ günlükleri (Blogs), Vikiler (Wikis- Wikipedia), podcast ve videocast, sosyal ağlar, resim, dosya, video paylaşımı, etiketleme (tagging) ve karma web siteleridir (Mondahl ve Razmerita, 2014). Alanyazında sosyal medya araçları ile farklı sınıflamalar yapılmıştır (Sarsar, 2022). Farklı kategorilerde sınıflandırılan web 2.0 araçları birçok alanda kullanılmaktadır. Bu sınıflandırmalar, Web 2.0 araçlarının çeşitliliğini ve farklı kullanım alanlarını göstermektedir. Bazı sosyal medya araçları aynı anda iki sınıflama içine dahil edilebilmektedir. Bir video paylaşım aracı aynı zamanda bir sosyal ağ aracı olarak ifade edilebilmektedir. Tablo 4'te bugün yaygın olarak kullanılan sosyal medya araçlarına ait kısmi bir sınıflama yer almaktadır.

Tablo 4. *Sosyal Medya Araçlarına Ait Kısmi Sınıflama*

Arama Motorları	Google, Bing, Yandex
Bulutlar	GDrive, Onedrive, Dropbox
İş Birlikli Araçlar	Google Document, Office o365
Oyunlar	War Craft, League of Legends
Paylaşım	Instagram, Pinterest, Sideshare
Sohbet/İletişim	Whatsapp, Skype, Telegram
Sosyal Ağlar	Facebook, X, Linkedln
Video	Youtube, Vimeo
Yayıncılık	Blog, Wordpress, YouTube

Not. Sarsar'dan (2022, s. 151) uyarlanmıştır.

Tablo 4'te yer alan sosyal medya araçları ile interaktif bir iletişim ortamı yaratılmaktadır. Bu araçlarla oluşturulan sosyal medya içerikleri dijital dünyada geniş bir yelpaze sunmaktadır (Alhomaidan, 2019). Yaşanan bu etkileşim esnasında her türlü içerik sosyal medyanın bütününü oluşturmaktadır. Kullanıcı kaynaklı medya özelliğine sahip olan sosyal medya platformu kullanıcıların içeriği kendileri tarafından üretmesine ve paylaşmasına olanak tanımaktadır. Bugün her bir kullanıcı sosyal ağlarda bir temsilini oluşturmaktadır. Kişilerin yeteneklerini, ilgi alanlarını, görüşlerini, deneyimlerini, fotoğraf ve video paylaşımlarını birbiriyle paylaşarak çevrimiçi topluluklar oluşmasına katkı sağlayan sosyal yazılımlar modern hayata kök salmaktadır (Raut ve Patil, 2016).

Toplumsal yaşamın birçok alanında etkisini sürdüren sosyal yazılımların eğitim ortamlarında kullanılması ise eğitimde yeni ve önemli bir dönemin başlangıcı sayılmaktadır (Sarsar vd., 2015). İnternet tabanlı bir teknoloji olan sosyal medya çevrimiçi bilgi oluşturmaya ve paylaşmaya yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle sosyal medya geniş bir erişim olanağı sağlayarak bireylerin öğrenmesini kolaylaştıran bir kanal olma özelliği taşımaktadır. Aynı zamanda teknolojinin hızla gelişmesi ve sosyal medyanın varlığı öğrenmeyi destekleme, öğrencileri motive etme potansiyeline sahip olabilmektedir (Mohammed vd., 2020). Son bir yılda sosyal medya kullanıcı sayısı 176 milyon artmıştır (Roy, 2023). Bu durum okullarda sosyal medya araçlarını öğretime entegre etme fikrini ortaya çıkarmaktadır. Son yıllarda sosyal teknolojiler günlük hayatta öğrenciler tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Öztürk ve Talas, 2015). Bu

durum esas olarak sosyalleşme ve eğlence amaçlı olarak algılansa da sosyal medyanın eğitim amaçlı kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Z kuşağı olarak adlandırılan 2000 yılı sonrası dünyaya gelen neslin üzerinde sosyal yazılımların güçlü bir etkisinin olması eğitimde sosyal yazılımların bir araç olarak kullanılmasını araştırmalarda sıklıkla ele alınan bir konu haline getirmiştir (Alhamaidan, 2019; Anwaruddin, 2013; Carrió Pastor, 2016; Elam ve Nesbit, 2012; Faizi vd., 2013; El Afia ve Chieb 2014; Gonzales ve Louis, 2008; Havlaskova vd., 2023; Intisar-Magboul ve Anandhavalli, 2015; Khalid vd., 2022; Lai ve Kritsonis, 2006; Mohammed vd., 2020; Tahir ve Aminah, 2014; Yunus vd., 2012; Zhao ve Lai, 2005).

Sosyal medya araçlarını eğitim ortamlarında kullanmanın ödev veya okul sonrası kişisel öğrenme deneyimi sağlaması; öğrencilerin bu araçları kullanmaktan keyif alması ve motivasyon sağlaması; öğrenme deneyimini zenginleştirmesi, iletişim ve bilgi paylaşımı; zaman ve esneklik kazandırması araştırmalarda ortaya konan olumlu sonuçlar arasında yer almaktadır. Prensky (2001) göre dijital çağda sosyal ağlar öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Çünkü öğrenciler bilgisayarlar, video oyunları, dijital müzik çalarlar, kameralar, cep telefonları ve dijital çağın onlara sağladığı tüm araçlar ile çevrili bir yaşamda zamanlarının büyük bir kısmını geçirmektedirler. Web 2.0 sosyal medya teknolojilerinin başlangıçta öğrenme amaçlı değil, eğlence, iletişim ve oyun amaçlı geliştirildiğini belirten Crook ve diğerleri ise (2008) sosyal medya araçlarının öğrenme sürecine entegre edilmesinin hem öğrencilerin aktif öğrenmelerine hem de teknoloji kullanma becerilerine önemli katkı sağladığını düşünmektedir. Taş ve Uğurlu (2019) her yaş grubunda öğrenenlere kolay erişim, ücretsiz kullanım, esnek öğrenme ortamı, iş birliği içinde çalışma gibi imkânlar sunan sosyal medya araçlarının eğitim ortamlarında kullanılmasının şaşırtıcı olmadığını belirtmektedir. Güneş (2016) dijital dönüşümün eğitime yansımasının sosyal ağlarda öğrenenin tüketici, üretici, katılımcı rollerini üstlenmesiyle önemli bir potansiyel oluşturduğunu vurgulamaktadır. Faizi ve diğerlerine (2013) göre sosyal ağların hem öğrenciler hem öğretmenler tarafından kullanılması çeşitli eğitsel avantajlar sağlamaktadır: (1) derslerde kullanılan materyallerin oluşturulması ve paylaşımı, (2) alternatif ödev ve performans değerlendirmeleri (3) öğrenciler arası etkili iletişim. Siddiqui ve Singh ise (2016) sosyal medyanın eğitim ortamında bir araç olarak kullanılmasının olumlu ve olumsuz etkileri olabileceğini belirterek bu etkileri aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

Sosyal medya araçlarının eğitim ortamlarında kullanılmasının olumlu etkileri:

- ✓ Öğrencilerin birbirlerine etkili bir şekilde ulaşmasını sağlama (iletişim, ödev, grup çalışmaları, yardım, sınıfla ilgili durumlar)
- ✓ Sınıf ortamında kendini ifade edemeyen öğrencilerin sosyal medya ortamında kendilerini daha iyi ifade edebilme olanağı sağlama
- ✓ Öğretmenlerin sınıfla ilgili paylaşım yapabilmeleri (ödev, bilgi verme, sınıf içi ve dışı etkinlikler, ders materyalleri)
- ✓ Öğrencilerin keşfedilmesi (temel özellikler, farkındalık, sorunların çözümü, yaratıcı çalışmaların paylaşılması, geri bildirim)
- ✓ E- portfolyo, kolay erişim, dijital vatandaşlık, dijital okur-yazarlık, küresel bağlantı, araştırma, sorgulama, problem çözme becerileri gibi konularda öğrencilere fayda sağlama
- ✓ Öğrenci-öğretmenlerin daha kolay bağlantı kurmasını sağlama

Sosyal medya araçlarının eğitim ortamlarında kullanılmasının olumsuz etkileri:

- ✓ Öğrencilerin dikkatini dağıtabilmesi
- ✓ Bilgilerin akılda tutulma süresinde azalma
- ✓ Dijital araçların yazım denetim özelliği nedeniyle günlük yaşamda yazım ve dilbilgisi kurallarının doğru kullanıma ilişkin sorunlar (argo sözcükler, yazım yanlışları, yanlış gramer yapılarının kullanımı)
- ✓ Gizlilik sorunu (kişisel bilgilerin yayılması)
- ✓ Sağlık sorunları (psikolojik ve fiziksel sorunlar- duruş bozuklukları, sosyalleşmenin azalması vb.)
- ✓ Yanlış bilgilendirme ve yönlendirme
- ✓ Yüz yüze iletişimin azalması
- ✓ Eğitim sistemi ile uyumsuzlukların ortaya çıkabilmesi
- ✓ İhtiyaca uygun olmayan materyallere erişim

Sosyal medyada birçok öğrenme uygulaması yer almaktadır. Bu uygulamaların hepsinin geniş ölçekte değerlendirilememesi bu uygulamaların eğitim amaçlı kullanımında bazı sorunlara yol açabilir (Perez vd., 2023). Farklı araştırma sonuçlarında (Al Arif, 2019; Koç ve Ayık, 2017; Lai ve Kritsonis, 2006; Stevenson ve Lui, 2010; Salaberry, 2001; Siddiqui ve Singh, 2016) bireylerin özel hayatları hususunda bazı

uygulamaların ne denli uygun olduğu tartışılsa da Konuk ve Güntaş (2019) sosyal medya araçlarının pedagojik materyal olarak ifade edildiğini ve nitelikli eğitim teknolojisi oluşturmada bu araçların daha çok yararları üzerinde durulması gerektiğini belirtmektedir. Farklı araştırmalarda da (Altun, 2023; Babacan, 2014; Baytekin ve Bergil, 2021; Carrió Pastor, 2016; Çıldır ve Koçak, 2022; Doğan, 2015; Elam ve Nesbit, 2012; Elverici, 2017; Eren, 2015; Faizi vd., 2014; Genç ve Kırmızıbayrak, 2024; Guksu, 2020; Gülbahar vd., 2010; Günday ve Çamlıoğlu, 2015; Güneş, 2016; Gürlüyer, 2019; Havlaskova vd., 2023; Intisar-Magboul ve Anandhavalli, 2015; Kaynar, 2019; Keleş, 2020; Khalid vd., 2022; Kökçü, 2023; Kutlu Demir, 2018; Lai ve Kritsonis, 2006; Mohammed, 2015; Mohammed vd., 2020; Özek Günyel, 2018; Prensky, 2001; Sağlık ve Yıldız, 2021; Salman, 2022; Taş ve Uğurlu, 2019; Yılmaz, 2022) geleneksel öğretim yöntemleri ile karşılaştırıldığında öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde ve kendi öğrenme aktivitelerini sürdürebilmelerinde sosyal medyaya dayalı platformların daha çok fırsat yarattığı sonucu dikkat çekmektedir. Bu araştırmalar eğitimde yaşanan teknoloji entegrasyonun bir sonucu olarak öğrencilerin kendi öğrenmelerinin paydaşı olması gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Sosyal medya araçlarının dersleri zenginleştirmede, aktif ve eğlenceli hale getirmede yalnızca öğrencilere değil öğretmenlere de önemli katkılar sağlamaktadır Khalid vd., 2022). Faboya ve Adamu (2017) sosyal medya araçlarının sağladığı bu avantajları;

- ✓ Dersin daha canlı ve ilgi çekici işlenmesi sağlama
- ✓ Öğretmenleri güncel tutma, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlama
- ✓ Bilginin güncel haliyle öğretmenlerin alan bilgisine katkı sağlama
- ✓ Aktif katılımlı bir sınıf ortamı oluşturma
- ✓ Öğretmenin çalışma motivasyonu artırma şeklinde sıralamaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığını özellikle ölçme -değerlendirme amacıyla kullanılan sosyal medya araçlarıyla çeşitlendirerek istatiksel olarak anlık geri bildirim alabilmektedirler (Elmas ve Geban, 2012). Alanyazında eğitim amaçlı kullanılabilen web 2.0 teknolojilerinin sınıflaması ile ilgili pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Crook ve Harrison (2008) web 2.0 araçlarını 13 kategoriye, Kökçü (2023) 24 kategoriye ayırmıştır. Yine Kamel Boulos ve Wheeler (2007), Conole ve Alevizou (2010) web 2.0 araçlarının sınıflamasına yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir. Bloglar,

wikiler ve sosyal ağlar yapılan tüm sınıflamalarda ortak olan web 2.0 araçları arasında yer almıştır. Web 2.0 araçlarıyla en kapsamlı sınıflamalardan biri Bower'a (2016) ait olan sınıflamadır. Tablo 5'te Bower'in (2016) çalışması dikkate alınarak uyarlanan web 2.0 araçlarının sınıflaması yer almaktadır.

Tablo 5. *Web 2.0 Araçlarına Ait Sınıflama*

Web 2.0 aracının türü	İşlevi	Öğretme-öğrenme sürecinde kullanımı	Örnekler
Metin tabanlı araçlar	Tartışma forumları, not alma, doküman oluşturma	Sınıf içi tartışma, münazara, rapor yazımı	X, Mentimeter ProBoards Evernote
Resim tabanlı araçlar	Resim oluşturma, düzenleme ve paylaşım, haritalandırma, çizim, kavram haritaları, kelime bulutu, diyagram oluşturma, çevrim içi beyaz tahta	Açıklayıcı resim oluşturma, beyin fırtınası, metin analizi, kavramsal bilginin sunumu, akış süreçlerinin gösterimi, olay yerlerinin sunumu	Instagram Wordle.net Flockdraw AdobeSpark Draw.io MindMup Popplet, MapMaker Interactive MapHub WhiteboardFox
İşitsel web 2.0 araçları	Ses paylaşımı, ses oluşturma ve düzenleme	Açıklayıcı anlatım paylaşımı, podcast oluşturma	SoundCloud 123apps
Video tabanlı araçlar	Video paylaşımı ve yayını, video oluşturma ve düzenleme	Video değerlendirmelerinin paylaşımı, bir konuya ilişkin açıklayıcı video oluşturma	Youtube Edpuzzle
Çoklu ortam üretim araçları	Dijital pano, sunum oluşturma	Sunum slaytları ve değerlendirme kaynakları oluşturma	Trello Nearpod
Dijital hikâye araçları	Çevrim içi kitap, hikâye kitabı, karikatür, animasyon oluşturma	Anlamlı öğrenme için görsel kitap oluşturma, bir süreci animasyon ile anlatma, karikatürlerden yararlanma	Toondoo Publitory Powtoon Moovly
Web sitesi oluşturma araçları	Bireysel web sitesi oluşturma, bloglar	Konunun anlaşılması için web sitesi oluşturma, bir kurs için e-portfolyo oluşturma	Wix Wordpress Blogger Google Sites
Bilgi paylaşımı ve organizasyonu araçları	Dosya paylaşımı, sosyal imleme, toplayıcılar (Zengin ite özeti- RSS)	Yararlı siteler için havuz oluşturma, sınıf içi dosya paylaşımı, bir konuya ilişkin gelişmelerde akış takibi	Google Drive Diigo Flipboard Feedly
Veri analizi araçları	Anket, çevrim içi çalışma sayfası, infografik oluşturma	Bir fikri göstermek için infografik kullanımı, anket, sayısal verilerin analizi	Google Forms Google Doc Visme
Diğer araçlar	Zaman çizelgesi, üç boyutlu (3B) modelleme, değerlendirme araçları, eş zamanlı çevrim içi konferans	Bilginin ölçülmesinde bir test ve bir tasarımın prototipini oluşturma, olayların tarihsel akışını gösterme, çevrim içi buluşma düzenleme	Tiki-Toki Tinkercad Quizizz Kahoot Google Hangouts

Not. Bower (2016) web 2.0 araçları sınıflamasından uyarlanmıştır.

Tablo 5'te Bower (2016) yaptığı sınıflamada web 2.0 araçları 37 kategoriye ayrılarak, 42 web 2.0 aracını tanımlamıştır. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılacak olan uygun web 2.0 aracını seçmek nitelikli bir öğretim faaliyeti sürdürmek için son derece önemlidir (Taşkıran, 2017). Eğitim amacıyla kullanılan web 2.0 araçlarına Common Sense Media https://www.commonsensemedia.org adresinden erişilebilmektedir. Common Sense Media'nın içeriğinde eğitim amaçlı kullanılabilen web 2.0 araçlarına ait detaylı bilgiler yer almaktadır. İlgili sitede hangi web 2.0 aracının hangi sınıf düzeyinde, hangi beceriye yönelik olduğuna dair ayrıntılar bulunmaktadır. Web 2.0 araçları ücretli veya ücretsiz olarak kullanılabilmektedir. Ücretsiz üyeliklerde araçların içeriğinde yer alan öğelerin tamamına erişim sağlanamazken, ücretli üyeliklerde içerikte yer alan tüm öğeler kullanılabilmektedir. Sosyal web imleri (imgeleme) sayesinde sık kullanılan öğelere eklenebilen sosyal medya araçları, RSS (Zengin Site Özelliği) aracılığıyla da güncellemeleri ve değişiklikleri takip etme imkânı sunmaktadır (Yaros, 2012).

2.3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Teknolojinin sunduğu olanaklar sayesinde geliştirilen araçlar yabancı dil öğretimine de entegre edilerek öğrenme ortamlarında değiş tokuşa neden olmaktadır (Altun, 2015; Richards, 2015; Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü [YEĞİTEK], 2015). Teknolojinin yabancı dil öğretimine ve öğrenimine entegrasyonu ise uzun bir süreçte gerçekleştirilmiştir (Başaran, 2017). Dil öğretiminde teknoloji kullanımın tarihsel gelişimi her zaman bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelere bağlı olmuştur (Cetto, 2010). Uzun yıllar yabancı dil öğretiminde yazılı araçlar (kitap, sözlük, ansiklopedi vb.) ders materyali olarak kullanılmıştır. 1980'li yıllarda yazılı araçlar yerini radyo, televizyon ve telefonlara bırakmıştır (Özcan, 2009). Çalışma kitaplarına ilave edilen ses kasetleri, televizyonlarda sunulan dil öğretim programları, telefonla çift yönlü iletişim sağlayan soru-yanıt sistemleri farklı ülkelerde (Amerika Birleşik, Devleti, İngiltere, Güney Afrika) dil öğretiminde kullanılmıştır. 20. yüzyılın sonlarında bilgisayarların gelişme göstermesiyle CD'ler, slaytlar, grafikler, filmler, projektörler, sesli ve video konferanslar eğitsel amaçlı kullanılarak ses, görüntü ve metin birlikteliği (multimedya) sağlanmıştır (Clifford, 1990). Bilgisayarların eğitsel alanda kullanılması

bugün sıklıkla kullanılan teknolojik araçların oluşmasına ve bireysel olarak dil öğrenilmesine katkı sağlamıştır. 2000'li yıllardan itibaren cep telefonların akıllı telefon haline getirilmesiyle *mobil öğrenme* kavramı ortaya çıkmıştır ve mobil öğrenme kavramına, tablet, telefon ve bilgisayar gibi taşınabilir araçlar eklenerek yabancı dil öğrenme ortamına interaktif bir alan eklenmiştir. "Her an her yerde" dil öğrenme materyallerine erişim sağlayan öğrenme modeli sayesinde çevrimiçi iletişim ortamları artarak (sosyal ağlar, sesli, görüntülü ve yazılı mesajlaşma sistemleri, ders yönetim sistemleri, web 2.0 araçları, ağ günlükleri -Blogs, ses ve video yayını -podcast, ses kayıt programları gibi araçlar) hem sınıf ortamlarında hem uzaktan eğitim yoluyla dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır (Ahmani, 2019; Gunuç ve Babacan, 2017).

Teknoloji destekli ortamlar yüz yüze, uzaktan veya çevrimiçi olabilme imkânı sunmaktadır. Bugün birçok video, ses kaydı, film, eğitsel oyun ve e-içerik sunan uygulamalar öğretmen ve öğrencilere geri bildirim vererek dört temel dil becerisinin kazanılmasına destek sağlamaktadır. Farklı araştırma bulguları (Abbasi, 2020; Cetto, 2010; Moore, 2009; Kaynar, 2019; Kocadağ ve Aksoy, 2018; Lacina, 2005; Wang, 2005; Zhao ve Lai, 2023) yabancı dil öğretiminde teknolojiden yararlanılmasının öğrencilere görsel-işitsel araçlardan faydalanma şansı vererek kazanımların kalıcılığını artırmada önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Geliştirilen yazılımlar, diz üstü bilgisayarlar, akıllı telefon ve tabletler dil öğrenen bireylerde çoklu öğrenme ortamı yaratarak okul dışında da öğrenme sürecinin sürdürülmesine imkân tanımaktadır (Wankel, 2011).

Teknolojinin dil öğretimine entegrasyonu teknolojideki hızlı değişim, kullanılan teknoloji türü, öğretimin yapıldığı kişi sayısı, sınıfın teknik donanımı, öğretmenin iş yükü/teknolojiyi kullanma becerisi, yaş, zaman, kullanılacak teknolojinin dil öğretimi için kullanılabilirliği gibi bazı önemli değişkenleri içermektedir (Rintaningrum, 2023). Hockly'e (2013) göre üzerinde durulması gereken konu teknolojinin sınıf ortamlarında kullanılması değil, teknolojinin sınıf ortamlarında nasıl kullanıldığıdır. Teknoloji ve uzantıları yalnızca bir eğitim aracıdır. Öğrenmeyi sağlayan dijital araçların kullanımı değil, öğrenmenin bu dijital araçları kullanarak nasıl gerçekleştirildiğidir (Altunışık ve Aktürk, 2021). Öğrencilerin teknoloji kullanılarak hazırlanan etkinlikleri ve içerikleri nasıl kullandıkları, öğretmenlerin ise bu araçları nasıl sundukları önem arz etmektedir.

Dolayısıyla teknoloji sınıf ortamlarında etkili kullanıldığında dil öğretimine bazı faydalar sağlamaktadır. Houcine (2011) ise teknolojinin sağladığı faydaları aşağıda gibi açıklamıştır:

- ✓ Yaratıcılığı ve bireysel gelişimi destekleme
- ✓ Bağımsız öğrenmede serbestlik sağlama
- ✓ Öğrenciler arası fırsat eşitliği, iş birliği ve iletişim sağlama
- ✓ Öğrencilere kendi çalışmalarını değerlendirme fırsatı sunma
- ✓ Dil öğrenmeye yönelik kaygıları azaltma
- ✓ Derse daha iyi odaklanılmasını sağlama
- ✓ Dersleri daha ilginç hale getirme, ilgi çekme
- ✓ Dönüşümlü olarak temel dil becerilerini birleştirme ve kullanma imkânı (metin ve resimler- ses ve video klipler)
- ✓ Düzenli olarak işitsel materyallere (ses ve video kayıtları, podcast'ler, telaffuz yazılımları vb.) maruz kalınması sonucu dinleme becerisinin gelişimi
- ✓ İnternetten seçilen makaleler ile öğrencilerin hedef dile ilişkin farkındalığını (dilbilgisi becerileri, söz dizimi, ses bilgisi, fikir yürütme, bilimsel veri düzenleme ve sunma) artırma
- ✓ Web üzerinden daha özgün materyallere ve birincil kaynaklara erişim sağlama
- ✓ Hızlı geri bildirim alma
- ✓ Hedef kitleye göre eğitim materyali ayarlama
- ✓ Materyalleri tekrar tekrar kullanılabilme
- ✓ Zaman tasarrufu sağlama
- ✓ Uygun bilgileri seçip yararlı notlar almayı artırarak not alma becerisi geliştirme
- ✓ Web ortamında araştırma yapmak, bağlantılar önermek, çevrim içi sözlükler kullanmak gibi konularda çeşitlilik sağlama

Teknolojinin sağladığı bu faydalar dil laboratuvarlarında gerçekleştirilen yabancı dil öğrenme ortamını dijital araçlara bırakarak öğretimde çeşitlilik sağlamıştır. Yeni çıkan her görsel-işitsel cihaz dil öğretiminde hep ilgi odağı haline gelmektedir (Ahmani, 2019) Bilgisayarların yaygınlaşması ile bilgisayar destekli dil öğretimi, mobil cihazların yaygınlaşması ile mobil yabancı dil öğretimi, sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla sosyal

medya araçları ile yabancı dil öğretimi gündeme gelmiştir (Lacina, 2005; Richards, 2015). Teknoloji destekli dil öğretiminin dalları olarak kabul gören Sosyal Medya Araçları ile Dil Öğretimi, Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi ve Mobil Destekli Dil Öğretimi aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.3.2.1. Sosyal Medya Araçları ile Yabancı Dil Öğretimi. Sosyal medya araçlarının eğitim amaçlı kullanıldığı alanlar arasında yabancı dil eğitimi de yer almaktadır. Sosyal medya araçlarının iletişimde ve bilgi paylaşımındaki rolü dil öğretiminde verimli bir öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır (Stevenson ve Lui, 2010). Yabancı dil eğitiminde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik olarak sosyal medya araçlarıyla farklı öğrenme araçları ve materyalleri tasarlanmaktadır (Bozna, 2017). Bu araçlar çoklu ortam imkânı sağlayarak yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır (Gülbahar vd., 2010). Sosyal medya araçlarının iletişim kurma, görselleştirme, etkileşim sağlama, içerik oluşturma özellikleri bağımsız öğrenme ortamları oluşturarak dil öğrenme sürecini aktif hale getirmektedir (Barrot, 2022). Bu araçlar farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına fırsat sağlayarak dil becerilerin her birine yönelik etkinlikler hazırlanmasına olanak sağlamaktadır. Horzum'a (2010) göre web 2.0 araçlarına tartışma, gösterip yaptırma, rol yapma, gösteri ve grup çalışmaları eşlik ettiği zaman eğitim-öğretim süreci farklı bir noktaya taşınabilir. Öğretme sürecinde diğer yöntemlerle birlikte sosyal medya araçlarından yararlanılması, teknolojik alt yapısı olan etkinlikler hazırlanması öğrencilerin dikkatinin diri tutulmasına, bilgilerin kalıcılığının artmasına katkı sağlayabilir (İnal ve Arslanbaş, 2021). Bu anlamda yeni nesil web 2.0 teknolojilerinin yabancı dil öğrenme ortamına taşınması dil becerilerini daha iyi seviyelere çıkarmada etkili bir araç olarak kullanılabilir (Akdoğan, 2020). Sosyal medya araçları örtük olarak öğrencilerin kelime dağarcığını, okuma, dinleme ve yazma becerisini, sözcük çeşitliliğini, iletişim becerilerini, dil bilgisi kullanımını geliştirmektedir (Teng ve diğerleri, 2022).

Sosyal medya araçları ses, metin ve görsel içeriklerin paylaşılması yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında hızlı bir ivme yaratmıştır (Sağlık ve Yıldız, 2021). Dijital teknolojilerle dil öğrenimini birleştirmek öğrencileri dil öğrenmeye karşı motive eden etkili bir araç haline gelmiştir (O'Reilly,

2007). Sosyal medya araçları sayesinde öğrenciler görsel, işitsel, kinestetik olarak çoklu duyu organlarıyla yabancı dil öğretim ortamına katılabilmektedir (Intisar-Magboul ve Anandhavalli, 2015). Bu durum öğrencilerin bilişsel gelişimlerine ve bilgilerinin daha kalıcı hale gelmesine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler bu araçlar sayesinde içerik oluşturmakta, ders içeriğine müdahale etme fırsatı yakalamakta, yeni ve farklı araçlarla keşfedebilmekte, kendi başına başarma duygusu yaşayarak yaratıcılıklarını ortaya koyabilmektedir. Akranları ile etkileşim içinde yeni ürünler ortaya koyabilmeleri öğrencileri cesaretlendirerek sınıf ortamını daha iyi hale getirebilmektedir (Kazazoğlu ve Bilir, 2021). Bu araçları hem sınıf hem ev ortamında kullanabilen öğrenciler ortaya koyacakları ürünleri zaman ve mekân sınırı olmadan rahatlıkla geliştirebilmektedirler (Gürleyik, 2019; Kocadağ ve Aksoy, 2018; O'Reilly, 2007; Thouësny ve Bradley, 2011). Sosyal medya araçlarını kullanarak öğrenciler uzaktan eğitimle online derslere katılabilir, ödev ve sunum hazırlayabilirler, interaktif toplantı düzenleyebilir/katılabilir, kavram haritaları/zihin araçları oluşturabilir ve oluşturdukları içerikleri/ dosyaları /belgeleri depolayıp paylaşabilirler (Altunışık ve Aktürk, 2021). Podcast, dinleyip telaffuzlarını ve dinleme becerilerini geliştirebilirler. Farklı web sitelerinde araştırma yaparak, blog ve makale okuyarak yabancı dilde okuma becerilerine katkı sağlayabilirler (Khalid vd., 2014). Dijital hikâye oluşturma araçlarını kullanarak yaratıcı yazma becerilerinde ilerleme kaydedebilirler (Batıbay ve Filiz, 2019). Sosyal medya araçları sayesinde öğrenciler hedef dilde kendilerine ait ürünler oluşturabilir/sunabilir ve değerlendirebilirler. Grup çalışmaları yaparak öğrendikleri dile ait farklı ve etkileşimli içerikler hazırlayabilirler (Kuznetsova ve Soomro, 2019). Sosyal medya araçları ile hedef dilde kelime bulutu, animasyon, dijital hikâye, eğitsel oyun, anket, test oluşturarak öğrencilerin öğrenme ihtiyacı karşılanabilir (Çıldır ve Koçak, 2022).

Web 2.0 teknolojileri hedef dilde içeriğe ulaşım sağlarken, aynı zamanda etkili bir dil öğrenme ortamı oluşturabilir. Sosyal medya araçları eğitim ortamlarının gücünü genişletirken esnek ve daha az maliyetli bir öğrenme ortamına zemin oluşturabilir (Seferoğlu, 2015). Tablo 5'te yer alan sınıflama sosyal medya araçlarının birçok alanda farklı amaçlara hizmet ettiğini göstermektedir (Reinhardt ve Zander, 2011). Şemsiye bir kavram olan sosyal medya araçlarının içinde farklı etkinlik ve ürün oluşturulmasını sağlayan araçlar yer almaktadır (Kökçü, 2023). Yüz yüze veya uzaktan eğitim sürecinde yabancı dil öğretiminde kullanılabilen bazı web 2.0 araçları Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6. *Yabancı Dil Eğitiminde Kullanılabilen Bazı Web 2.0 Araçları ve İşlevleri*

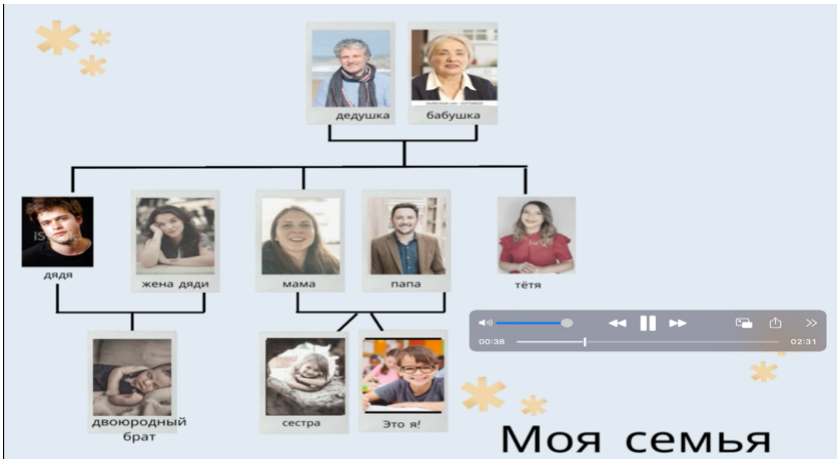
Araç	Logo	Web sitesi	İşlevi
Canva		https://www.canva.com/	Grafik tasarım aracı
Kahoot		https://kahoot.com/	Çevrimiçi sınav, anket veya tartışma oluşturma aracı
Learning Apss.		https://learningapps.org/	Öğrenme materyali, etkileşimli içerik oluşturma ve aracı
Mentimeter		https://www.mentimeter.com/	Çoktan seçmeli sınav, kelime bulutu oluşturma aracı
Padlet		https://padlet.com/	Dijital pano oluşturma aracı
Pixton		https://www.pixton.com/	Çizgi roman oluşturma aracı
Plickers		https://www.plickers.com/	Soru/ test çözme aracı
Prezi		https://prezi.com/	Sunum hazırlama aracı
Powtoon		https://www.powtoon.com/	Animasyon oluşturma aracı
Quiver		https://quivervision.com/	3D Artırılmış Gerçeklik uygulaması
Quizlet		https://quizlet.com/	Kartlar, çalışma setleri, interaktif görseller aktiviteler sunan araç
Quizizz		https://quizizz.com/	Animasyon, dijital hikâye, karikatür oluşturulabilen web platformu
Riddle		https://www.riddle.com/	Çevrimiçi quiz, sınav, anket oluşturma aracı
Stratch		https://scratch.mit.edu/	İnteraktif hikâye, bilgisayar oyunu, animasyon aracı
StoryJumper		https://www.storyjumper.com/	Dijital hikâyeler oluşturma aracı
Storyboard That		https://www.storyboardthat.com/	Dijital hikâye oluşturma aracı
Voki		https://l-www.voki.com/	Çevrimiçi karakterler oluşturulan seslendirme aracı
Wordwall		https://wordwall.net/tr	Etkileşimli öğrenme materyalleri ve bulmacalar hazırlama aracı

Not. Mohammed ve diğerlerinden (2020, s.185) uyarlanmıştır.

Tablo 6'da yer alan afiş, logo, etkileşimli video-animasyon, anket, dijital pano, kavram haritası, e-kitap/dergi/bülten, blog, web sitesi, haritalama/zihin araçları, quiz, sınav hazırlama, artırılmış gerçeklik (VR), kare kod (QR), dijital öyküleme/bulmaca/oyun oluşturma gibi pek çok işleve sahip olan sosyal medya araçları ile yabancı dil öğretimi aktif ve eğlenceli hale getirilebilmektedir (Göker ve İnce, 2019). Tablo 6'da yer alan web 2.0 araçlarından Canva, Kahoot, Learning Apps, Mentimeter, Padlet, Pixton, Powtoon, Quizlet, Quizizz, Storyjumper, Storyboard That, Voki, Worldwall Rusça öğretimine yönelik olarak araştırmanın uygulama aşamasında kullanılmıştır. Rusça öğretiminde dijital yardımcı işlevi gören web 2.0 araçlarının özellikleri araştırmacı tarafından hazırlanan uygulama görselleri ile aşağıda açıklanmıştır.

2.3.2.1.1.Canva. 2013 yılında çevrimiçi tasarım ve yayınlama aracı olarak ortaya çıkan Canva, sunum, poster, bülten, afiş, logo, infografik, sertifika ve görsel içerikler oluşturulmasına imkân sağlayan bir grafik tasarım platformudur. Hem web hem mobil ortamında kullanılabilen platformda resim, şablon, yazı tipi ve illüstrasyonlar yer almaktadır. Kullanıcılar bu şablonlar arasından seçim yaparak kendi tasarımlarını oluşturabilmektedir. Platformun arayüzü sayesinde kendi fotoğraflarını ve tasarımlarını paylaşarak dijital sunular, grafikler gibi etkili içerikler hazırlanabilmektedir (Gehred, 2020). Araştırmada Canva aracı Rusça öğretiminde dijital sunu ve poster hazırlama amacıyla kullanılmıştır.

Şekil 4. *Canva Uygulama Görseli*



2.3.2.1.2. Kahoot. 2012 yılında öğrenme tabanlı bir test oyunu olarak kurulan Kahoot aracılığıyla kullanıcılar tarafından oluşturulan anketler, testler, sınavlar

sunulmaktadır. Etkileşimli tahta, bilgisayar monitörü veya projektör gibi ortak bir ekrana yansıtılan bu içeriklere kullanıcılar kendi cihazları ve takma adlarıyla (nickname) ekranda beliren bir oyun PIN'ini kullanarak bağlanmaktadır. Çoktan seçmeli seçeneklerden (daire, üçgen, çokgen ve kare) birini seçerek doğru cevabı veren kullanıcılar puanlarına göre sıralanmaktadır. Sorulara doğru ve en hızlı cevap veren kullanıcı veya takım en fazla puanı almaktadır. Galip olan kullanıcı veya takım ana ekranda yer alırken teste dair istatiksel veriler kullanıcılarla paylaşılmaktadır.

Test içeriğine ses, görsel, video, bağlantı adresi ekleyerek eğlenceli ve öğretici oyunlar hazırlanmaktadır. Kahoot özellikle kelime öğretimi, süreç değerlendirme ve sınıf etkinliklerine eğlenceli bir ara vermek için yabancı dil öğretim ortamında ders materyali olarak kullanılabilmektedir (Dellos, 2015; Maden, 2016; Wang ve Tahir, 2020). Araştırmada Kahoot ön koşul eksiklerinin belirlenmesi veya düzey belirleme amacıyla değerlendirme aşamasında kullanılmıştır.

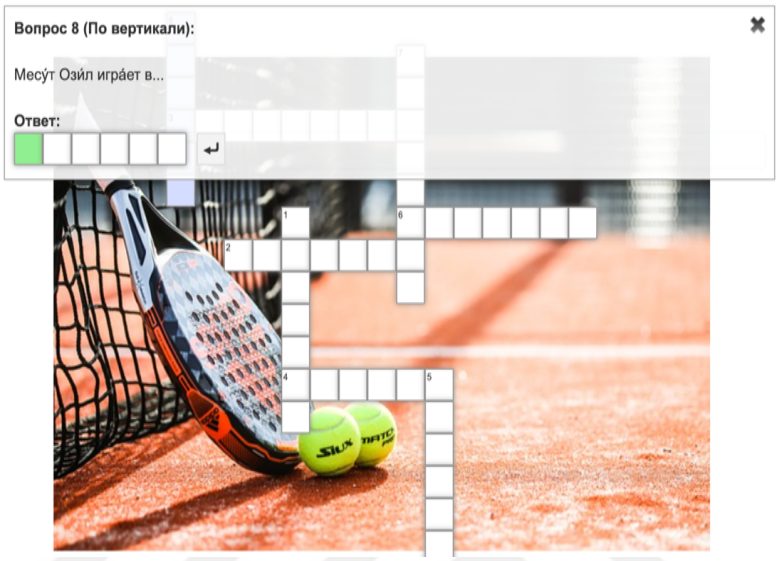
Şekil 5. *Kahoot Uygulama Görseli*



2.3.2.1.3. Learning Apps. Farklı türde eğitsel oyun ve etkileşimli içerikler hazırlanabilen bir web sitesidir. Resim üstünde eşleştirme, bilgi oyunu, yapboz, çengel bulmaca, adam asmaca, tahmin et gibi farklı türde araçlar sunmaktadır. Web sitesinde oylama, takvim, not defteri, ilan tahtası gibi içerik düzenleyici araçlar da yer almaktadır. Tamamen ücretsiz olan platformda hazır içeriklere erişilebilirken, farklı formda etkinlikler de hazırlanabilmektedir. Hazırlanan etkinliklerin nasıl uygulanacağını veya oynanacağını anlatan yönergeler de eklenebilmektedir (Berns ve Reyes-Sánchez, 2021).

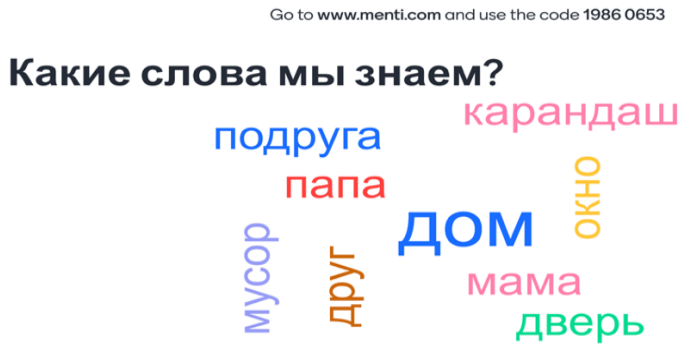
Araştırmada Learning Apps Rusça öğretiminde farklı eğitsel oyunlar (yapboz, bulmaca, eşleştirme, tahmin et, adam asmaca, kelime öğretimi) hazırlamak için kullanılmıştır.

Şekil 6. *Learning Apps Uygulama Görseli*



2.3.2.1.4. Mentimeter. Mentimeter ders öncesi, ders esnası ve ders sonrasında farklı etkinliklerin tasarlanmasını sağlayan bir yanıt sistemi (Student Response System-SRS) ve ölçme-değerlendirme aracıdır. Mentimeter, etkileşimli tahta, akıllı telefon, tablet ve bilgisayarlarda soru hazırlama/çözme ve yarışma yapma imkânı sunmaktadır. Öğretmenler veya öğrenciler hazırladıkları etkinliğe ait altı haneli kodu (menticode) birbiriyle paylaşarak etkinliğe giriş sağlanmaktadır. Mentimeter sayesinde kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli testler, kelime bulutları, anketler, etkileşimli soru/slaytlar ve yarışmalar hazırlanmaktadır. Soru ve cevaplara görseller eklenebildiği gibi etkinliğe grafik ekleyerek öğrencilerin doğru ve yanlış cevaplarına ait istatiksel veriler de elde edilmektedir. Birden fazla soru çeşidinin hazırlanmasına olanak sağlayan Mentimeter öğretmen ve öğrencilere anında dönüt sağlamaktadır. Öğrencilerin cihazları üzerinden yaptığı oylama dağıtma ve toplama sürecini ortadan kaldırarak zaman tasarrufu sağlamaktadır. Öğrencilerin zaman içerisinde ilerlemesini ölçmek için veriler karşılaştırılarak öğrenme ortamında veya gizli olarak görüntülenebilmektedir (Demirci vd., 2021; Vallely ve Gibson, 2018). Araştırmada Mentimeter kelime bulutu oluşturmak, Rusça bir soruya öğrencilerden aynı anda farklı yanıtlar almak ve anket yapmak için kullanılmıştır.

Şekil 7. *Mentimeter Uygulama Görseli*



2.3.2.1.5. Padlet. Sınıf panolarını yazı, resim, video ekleyerek etkileşimli dijital panolara dönüştüren Padlet sanal bir pano oluşturma aracıdır. Oluşturulan panoların linki paylaşılarak sanal panolara katkı sağlanabilmektedir. Anlık fikir isteme, beyin fırtınası, problem çözme gibi etkinlikler ile öğrenme ortamında tüm öğrencilerin fikir ve yaratıcılıkları panolara eklenebilmekte ve birbiriyle paylaşılabilmektedir (Beltrán-Martín, 2019). Araştırmada Padlet dijital pano oluşturmak ve haftalık plan tasarlamak için kullanılmıştır. Her temada öğrenilen yeni kelimeleri, yeni ifadeleri, tema içeriğini öğrenciler dijital panoya eklemişlerdir. Dijital panoda yer alan "Notlar" kısmına ise tema ile ilgili önemli ifadeleri eklemişlerdir. Tema içeriğinin özeti şeklinde tasarlanan pano öğrencilerle paylaşılmıştır.

Şekil 8. *Padlet Uygulama Görseli*



2.3.2.1.6. Pixton. Çizgi roman oluşturmak için tasarlanan Pixton'da karakterler oluşturularak, ilgili karakterlere ait hikâyeler arka planda yazılabilmektedir. Farklı tasarım seçenekleri ile oluşturulan çizgi romanlar paylaşılabilip tartışılabilmektedir.

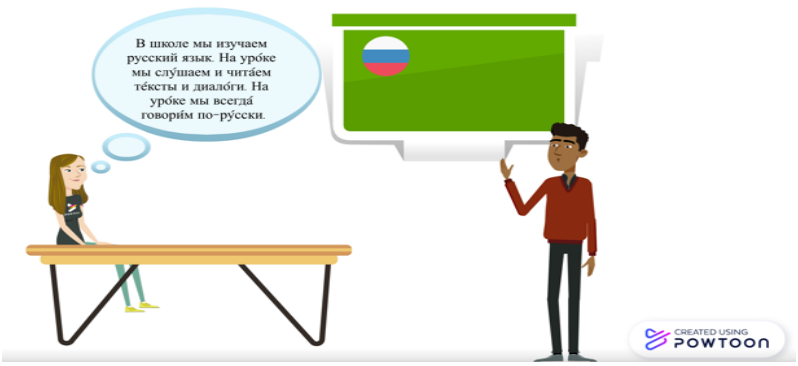
Birçok karakter ve arka plan seçeneği ile öğrencilerin fikirlerini paylaşıp kendilerini gösterebildiği öğrenci merkezli bir araç olan Pixton özellikle dil öğretiminde diyalog oluşturmada etkili bir şekilde kullanılabilmektedir (Şahin ve Kara, 2022). Araştırmada Pixton ile Rusça çizgi romanlar oluşturulmuştur. Öğrenciler görsellere uygun kısa hikayeler yazarak çizgi romanları tamamlamışlardır. Çizgi romanlar derslerde okuma ve yazma becerisini geliştirmek için kullanılmıştır.

Şekil 9. *Pixton Uygulama Görseli*



2.3.2.1.7. Powtoon. Konuşma balonları, resimler, karakterler, şekiller gibi pek çok görsel öğe içeren Powtoon animasyon oluşturulmasını sağlayan bir araçtır. Birçok materyal kullanılarak hazırlanan animasyonlar Youtube ve diğer platformlarda paylaşılabilmektedir. Hem ücretli hem ücretsiz üyelikle kullanılabilen araç sayesinde ilgi çekici, eğlenceli animasyon, video ve sunular hazırlanabilmektedir. Bulut tabanlı olan bu animasyon aracında ses ve müzik ekleyerek açıklayıcı videolar oluşturulabilmektedir (Chandler, 2015). Araştırmada Powtoon ile her tema için Rusça animasyonlar oluşturulmuştur. Animasyonlara ses veya müzik eklenmiştir.

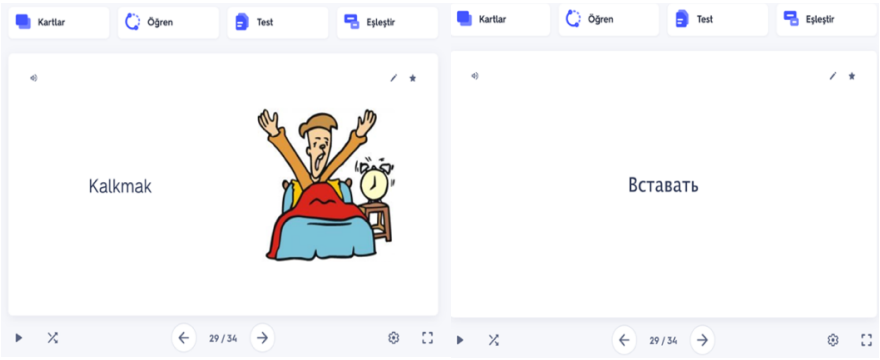
Şekil 10. *Powtoon Uygulama Görseli*



2.3.2.1.8. Quizlet. Online bir "flashcard" aracı olan Quizlet öğrencilere ve eğitmenlere hazır çalışma setleri sunmaktadır. Uygulamada yer alan "ara" butonuna öğrenilmek istenilen konu veya anahtar sözcük yazıldığında ilgili çalışma setleri yayınlanmaktadır. Bu setler düzenleme/ekleme yapılarak Word veya Excel formuna dönüştürülmektedir. Kullanıcılara kendi çalışma setlerini kullanma imkânı tanıyan uygulamada kartları ve oyunları kullanarak birçok dilde çalışma seti oluşturulmaktadır. Klasör oluşturma seçeneği ile çalışma setleri konulara göre ayrılmaktadır.

Öğretmenler öğrencilerini Google Classroom üzerinden Quizlet'e aktararak veya link göndererek sınıf oluşturabilmektedir. Bu sayede öğretmenler hazırlamış olduğu setleri öğrencilerine göndererek öğrencilerden geri bildirim alabilmektedir. Öğrenciler kartları kullanarak eşleştirme, çoktan seçmeli veya boşluk doldurmalı testlerle alıştırma yapabilmektedir (Bueno-Alastuey ve Nemeth, 2022). Araştırmada online kartlar aracılığıyla Rusça kelime öğretimi yapılmıştır. Her temada öğretilecek yeni kelimeler için flashcardlar hazırlanmıştır. Kartlara görsel öğeler veya ses eklenmiştir. Öğrenciler Rusça kartlarla eşleştirme, çoktan seçmeli test veya boşluk doldurma alıştırmaları yapmışlardır. Her temada konuyla ilgili çalışma setleri oluşturularak gerekli görülen durumlarda tekrar yapılmıştır. Çalışma setlerine ait linkler öğrenciler ile paylaşılmıştır.

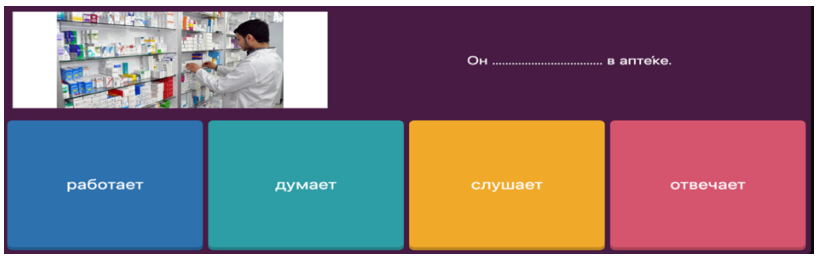
Şekil 11. *Quizlet Uygulama Görseli*



2.3.2.1.9. Quizizz. Ölçme-değerlendirme işlemlerinde sınav, quiz, test, anket, yarışma hazırlamak için kullanılan bir araçtır. Değerlendirme sonuçlarına anlık olarak ulaşılabilmektedir. Öğrencileri hem bireysel hem de gruplar halinde değerlendirme imkânı sağlamaktadır. Sorulara dönüt ve zaman eklenerek detaylı raporlar alınabilen platform Google Classroom ile kullanılabilmektedir (Lim ve Yunus, 2021). Araştırmada

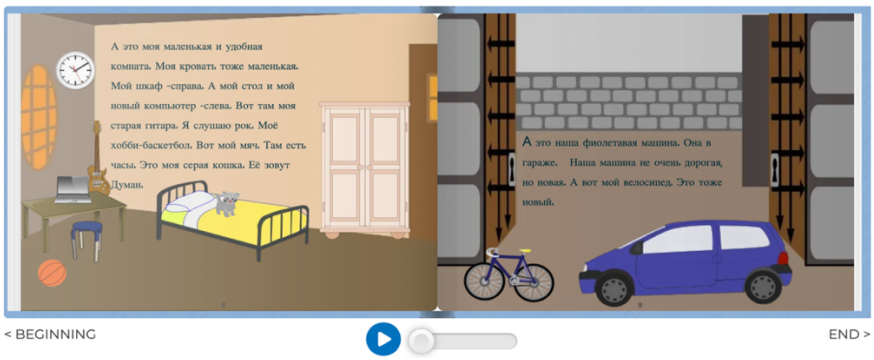
Quizizz ön koşul eksiklerinin belirlenmesi veya düzey belirleme amacıyla değerlendirme aşamasında kullanılmıştır.

Şekil 12. *Quizizz Uygulama Görseli*



2.3.2.1.10. StoryJumper. Dijital hikayeler oluşturmak için tasarlanan bu sosyal medya aracı daha çok resim odaklıdır. StoryJumper, her yaş grubundaki öğrencinin dijital hikayeler oluşturarak yazarlık, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi alanlarda beceri kazanmasına olanak sağlayan bir platformdur. İçeriğinde farklı türde şablon ve karakterler bulunan bu araçta öğretmen üyeliği açılarak öğrencilerin çalışmaları kontrol edilebilmektedir. Resimli dijital hikâye kitapları oluşturarak öğrencilerin yabancı dilde okuma ve yazma becerileri geliştirilebilmektedir (Ezeh, 2020; Güvey Aktay, 2020). Araştırmada StoryJumper uygulamasıyla her tema için dijital sesli hikâyeler oluşturulmuştur. Görsellerle zenginleştirilen hikayeler araştırmacı tarafından seslendirilmiştir. İlgili araçla öğrenciler de yazmış oldukları metinleri dijital hikâyelere dönüştürmüşlerdir.

Şekil 13. *StoryJumper Uygulama Görseli*



2.3.2.1.11. Storyboard That. Eğitim, iş veya kişisel alanda kullanılmak üzere hikâye panosu, grafik, çizgi roman ve farklı görsellikte ürünler oluşturmak için tasarlanmış bir araçtır. İçeriğinde farklı karakter, sahneler ve arama butonuyla ulaşılabilen

birçok öğe yer almaktadır. Oluşturulan hikâye panoları ile sunum yapılabilmektedir. Film şeridi oluşturarak ağ günlüklerine yerleştirilebilen taslaklar sosyal medyada paylaşılabilmektedir. Kullanıcıların fotoğraf ve resimlerini yükleyebildiği bu web aracında herkes kendi yaratıcılığını kullanarak farklı ürünler oluşturabilmektedir (Wahjuningsih vd., 2020). Araştırmada bu araç kullanılarak hikâye panoları oluşturulmuştur. Okunan panolar hakkında öğrencilere sorular yöneltilmiştir. En fazla üç pano oluşturulabildiği için dördüncü panoyu öğrencilerin tahmin etmesi sağlanmıştır.

Şekil 14. *Storyboard That Uygulama Görseli*



2.3.2.1.12. Voki. Animasyonlu bir sunum aracı olarak tasarlanmıştır. Voki karakterleri çizgi film karakterlerinden, tarihi figürlerden, hayvanlardan, ünlü kişilerden ve pek çok farklı öğeden oluşturulabilmektedir. Ses kaydetme ve metin okuma özelliği sayesinde Voki karakterlerine ses ekleyerek (30'dan fazla dil ve farklı ses tonları) karakterler konuşturulmaktadır. Derslerle ilgili pratik yapma imkânı sunulan platformda kısa dikte çalışmaları yapılabilmektedir (Karakaş, 2024; Yeşilbağ ve Korkmaz, 2021).

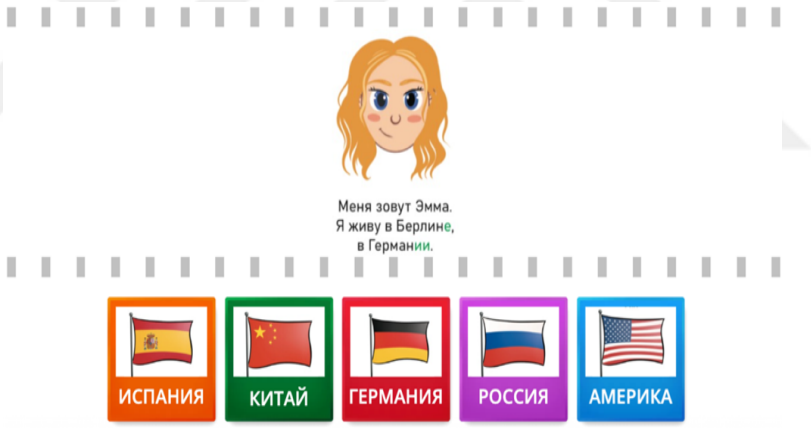
Araştırmada Voki aracı ile Rusça seslendirme yapılmıştır. Karakterler araştırmacı tarafından yazılan metinleri Rus aksanı ile seslendirmişlerdir. Karakterler ücretsiz olarak seçildiği için daha çok anime karakterleri kullanılmıştır. Öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek için ilgili araçtan her temada yararlanılmıştır.

Şekil 15. *Voki Uygulama Görseli*



2.3.2.1.13. Worldwall. İçeriğinde çoktan seçmeli test, eşleştirme, doğru-yanlış, eksik sözcük, kelime avı, sürükle bırak gibi farklı türde etkinlik barındıran interaktif oyunlaştırma tabanlı bir sosyal medya aracıdır. Worldwall'da düzenlenen etkinlikler yazdırılabilir veya PDF olarak indirebilir. Platformda yer alan şablonları kullanarak quiz, bulmaca, oturma planı gibi etkinlikler hazırlanmaktadır. Bir etkinlik oluşturulduktan sonra tek tıklamayla farklı bir şablona (örneğin; eşleştir etkinliğini bulmaca olarak düzenlemek) dönüştürülmektedir. Hazırlanan etkinlikler herkese açık hale getirilebilirken, e-posta veya sosyal ağlar sayesinde paylaşılmaktadır. Bir HTML kodu kullanılarak farklı web sitesine yerleştirilebilen etkinlikler ile kişisel sanal öğrenme ortamı oluşturulabilmektedir (Moorhouse ve Kohnke, 2024). Araştırmada Worldwall Rusça öğretiminde farklı eğitsel oyunlar (kelime avı, bulmaca, eşleştirme, tahmin et, eksik sözcük, sıralama) hazırlamak için kullanılmıştır.

Şekil 16. *Worldwall Uygulama Görseli*



Dil öğrenme ortamlarında sosyal medya araçlarından yararlanılması öğretmenlere verimli zaman kullanımı, yenilikçi ve işlevsel öğrenme ortamı sağlayarak yabancı dil eğitimin kalitesini artırmaktadır (Yalçın, 2020a). Bu araçlar aracılığıyla derslerde işlevsel içeriklerin kullanılması dersleri sıradanlıktan kurtararak hem öğrencileri hem öğretmenleri heyecanlandırmaktadır (Conole ve Alevizonu, 2010). Bu noktada web 2.0 teknolojilerinin temel dil becerilerini daha iyi seviyeye çıkarmada hem öğrencilere hem öğretmenlere sosyal etkileşime dayalı fırsatlar sunduğu söylenebilir (Franklin ve Harmelen, 2007).

Yukarıda belirtilen web 2.0 araçları dil öğrenme sürecini kolaylaştırarak öğrencilerin dil yeterliliklerini pekiştirmelerine katkı sağlayabilir (Sağlık ve Yıldız,

2021). Araştırmada ikinci yabancı dil olarak Rusça öğretiminde kullanılan bu araçlar ile öğrencilerin yabancı dil becerileri geliştirilirken aynı zamanda öğrencilerin bireysel öğrenme, iş birliği yapma, yaratıcı düşünme, teknoloji okuryazar olma becerilerini destekleme, çok sayıda duyu organını öğrenme sürecine dahil etme ve öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırma hususlarında öğrencilere farklı avantajlar sağlanabilir (Eren, 2013; Göker ve İnce, 2019; Magnuson, 2013; Wheler ve Wheler, 2009). Bu çerçevede Rusça öğretim sürecinde sosyal medya araçlarından yararlanılmasının dersin yapısıyla ve işleyişiyle bağdaştığı söylenebilir.

2.3.2.2. Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi. 1960'lı yıllarda geliştirilmeye başlanan verileri yorumlama, karşılaştırma ve değerlendirme gibi işlevlere sahip olan bilgisayarlar en etkili bilgi-işlem aracı olarak kabul edilmektedir (Mercan ve diğerleri, 2009). 1990'lı yıllarda internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte çağdaşlaşma sürecinde bilgisayarlardan her alanda yararlanılmaktadır (Ai, 2017). Artan bilgisayar kullanımı eğitimde de dönüşümün sinyallerini vererek öğretme ve öğrenme şekillerinde bilgisayar kullanımını kaçınılmaz kılmıştır. Bunun sonucunda "Bilgisayar Destekli Öğretim" (BDÖ) yöntemi doğmuştur (İşisağ, 2012). BDÖ başta Amerika Birleşik Devleti (ABD) olmak üzere birçok ülkede 1980'li yıllarda Apple Şirketinin 'Geleceğin Sınıfları' projesi ile hayata geçirilmiştir (Arslan, 2003). Öğrencinin bireysel hızına göre öğrenme-öğretme sürecinin yönlendirilebildiği, öğretmenin rehber, bilgisayarın öğrenmenin gerçekleştiği ortam rolünü üstlendiği yöntem hızlı öğrenmenin gerçekleşmesine imkân tanımaktadır (Kozikoğlu, 2013). Sarı (2006) BDÖ'nün geleneksel materyallere göre üstün özellikler içermesinin yanı sıra az sürede az emek harcanarak sonuca ulaşma kolaylığı sunduğunu ifade etmektedir. Ayrıca ilgili teknolojinin öğrenme ortamlarında kullanılması öğrenenlerin güdülenmesine fayda sağlamaktadır (Karimova, 2023).

BDÖ'nün eğitim ortamlarında kullanılması yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda yabancı dil öğretimini de başka bir boyuta taşımıştır. Bilgi ve İletişim teknolojileri dil öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için yıllar içinde çeşitli değişiklikler yapmıştır (Houcine, 2011). Hedef dile ait ses ve görüntülerin çeşitli programlar aracılığıyla kayıt altına alınarak bir ders materyali haline getirilmesi

Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi-BDDÖ (Computer Assisted Language Learning-CALL) fikrini ortaya çıkarmıştır (Aslan, 2017). Öğrenme işlemine ne kadar çok duyu organı katılırsa o kadar iyi öğrenme gerçekleşir ifadesine denk düşen BDDÖ ses, yazı ve görüntünün aynı anda kullanıldığı çoklu ortamlar (multimedya) yaratarak etkileşimi üst düzeye çıkarmaktadır (Tomakin ve Yeşilyurt, 2013). Luke ve Britten'a (2007) göre dil öğretiminde bilgisayar teknolojilerin uygulanması öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlayarak geleneksel öğrenme ortamlarını zenginleştirmektedir. Warschauer ve Healey (1998) hedef dilin gerçek yaşamdaki doğal ortamına çok yakın şekilde öğretilmesine fırsat tanıyan BDDÖ ile dil öğretimine duyuşsal, sosyal ve iletişimsel bir boyut kazandırıldığını ifade etmektedir. Moore'a (2009) göre BDDÖ özgün ve etkileşimli fırsatlar sağlayarak öğrencilerin belirli konular ve projeler üzerinde birlikte çalışmalarına destek sağlamaktadır. Geçgel ve Peker (2022) ise bireysel dil öğrenmede dönüşüm sağlayan BDDÖ'nün görev odaklı öğrenmeyi ön plana çıkardığını ifade etmektedir.

2000'li yıllara gelindiğinde BDDÖ yerini mobil öğrenmeye bırakarak sınıf ortamına yenilikler eklenmiştir. Bugün gelişen teknolojiler arasında yapay zekânın (Artificial Intelligence-AI) dil eğitiminde kullanılmaya başlanmasıyla BDÖ, Akıllı Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (Intelligent Computer Assisted Language Learning-ICALL olarak ifade edilmektedir (Weng ve Chiu, 2023; Zhang, Lui ve Wang, 2021). ICALL yapay zekâ teknolojilerini kullanarak dil öğretiminde;

- ✓ Hızlı yanıtlama,
- ✓ Otomatik geri bildirim ve düzeltme,
- ✓ Konu ve soruları açıklayan akıllı eğitim,
- ✓ Bireylerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış içerik ve
- ✓ Kişiselleştirilmiş öğrenme imkânı sunmaktadır.

Yapay zekâ destekli çevrimiçi araçlarından öğrenme materyalleri oluşturulması giderek önem kazanmaktadır. Bhutoria (2022) iCALL tabanlı yabancı dil öğretiminin yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda bilişsel, meta-bilişsel, duyuşsal alan becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. ICALL tabanlı dil öğretiminin öğrenme sürecinde iyi bir kaynak olarak kullanılabileceğini belirten Heift (2017) ise iCALL kullanımının eğitimin kalitesini artırdığını belirtmektedir. Sun (2023) iCALL aracılığıyla hazırlanan bir ders planı sayesinde daha kolay geri bildirim alınmasının öğretmenlere

kullanılabilecekleri bir kılavuz sağlayacağını vurgulamaktadır. Weng ve Chiu'ye (2023) göre yapay zekâ destekli bilgisayar yazılımları ile dilbilgisi hataları düzeltilerek öğrencilere yazma sürecinde destek sağlanabilir. Aynı zamanda yapay zekâ tarafından oluşturulan sohbet robotlarıyla öğrenciler konuşma becerilerini geliştirebilirler.

2.3.2.3. Mobil Destekli Yabancı Dil Öğretimi. "Taşınabilir" "hareketli" anlamına gelen mobil kavramı 2010'lu yıllardan itibaren cep telefonların akıllı telefon haline gelmesi ile BDDÖ'den CDDÖ'ye (Cep Telefonu Destekli Dil Öğretimine- Mobile Phone Assisted Language Learning-MALL) geçişi hızlandırmıştır (Yücedal, 2023). CDDÖ, mobil öğrenme kavramını gündeme getirerek taşınabilir mobil cihazlarla (tablet, akıllı telefon, dijital kamera, MP3 oynatıcı, kişisel dijital yardımcılar (PDA), e-okuyucular) kişilerin hareket halindeyken öğrenmelerine olanak sağlayan yeni bir öğrenme alanıdır (Saran vd., 2012). Mobil öğrenme, bilgisayar destekli dil öğretiminden farklı olarak kablosuz teknolojilerden yararlanarak sürekli erişim ve etkileşim sağlamaktadır. Mobil öğrenmeyi açıklayan, kapsamlı bir kuramsal çerçeve sunan ve genel kabul gören bir öğrenme kuramı ise henüz oluşturulmamıştır (Pachler vd., 2010). Kukulska-Hulme ve Shield (2008) mobil öğrenmeyi "her an her yerde" elde taşınabilir cihazlar aracılığıyla yapılan formal veya informal öğrenme olarak tanımlamaktadır. Bugün en yaygın kullanılan mobil öğrenme cihazları IOS, Android, Blackbery OS, Linux, Symbain veya Windows işletim sistemleri tarafından desteklenmektedir. IOS (iPhone, iPad, iPod Touch), Android ve Windows işletim sistemleri ile desteklenen akıllı telefon, tablet ve bilgisayarlar mobil öğrenme cihazlarıdır (Arsari vd., 2023). Hem akılı telefonlarda hem tablet bilgisayarlarda mobil öğrenmeyi destekleyen uygulamalar bu işletim sistemlerini destekleyen cihazlara ait çevrimiçi mağazalar aracılığıyla indirilebilmektedir. Zaman, mekân sınırı olmadan App Store ve Google Play üzerinden ücretli veya ücretsiz indirilebilen sayısız dil öğrenme uygulaması ile ağlara anlık olarak bağlanıla bilinmektedir (Yudhiantara ve Nasir, 2017). Mobil uygulamalarda e-posta, SMS, MMS, podcasting, IVR (etkileşimli sesli yanıt), animasyon, mobil kamera, GPS ve Mobil Web (WAP) çok kullanılan iletim ortamlarıdır (Kukusha-Hulme ve Shield, 2009).

2004-2005 yılında mobil dil öğretimi ABD'de bazı üniversitelerde ücretsiz iPod dağıtılmasıyla başlamıştır. 2007'de iPhone tarafından geliştirilen cihazın işlevselliğiyle

de ivme kazanmıştır. Türkiye'de ise 2012 yılında MEB'in hayata geçirdiği her sınıfa bir akıllı tahta, her öğrenci ve öğretmene bir tablet verilmesini hedefleyen FATİH projesi ile eğitim-öğretim içerikleri elektronik ortamlarda sunulmuştur (MEB, 2012). MEB'in mobil öğrenme alanı olarak devreye soktuğu Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Fatih Projesi ile bütünleşik olarak 2012 yılından itibaren eğitim-öğretim ortamında kullanılmaya başlamıştır. Öğretim programlarını esas alarak oluşturulan animasyon, ses, video, grafik vb. etkileşimli öğelerle desteklenen EBA sosyal bir platformdur. EBA, dijital içeriği öğrencilerin hem sınıf ortamında hem sınıf dışında kullanmasına imkân tanımaktadır (MEB, 2012). MEB, mobil destekli dil öğrenmede ise DynEd İngilizce Eğitim Yazılımını 11.152 okulda pilot uygulama yaptıktan sonra 2008-2009 eğitim-öğretim yılından itibaren önce ilköğretimde daha sonra ortaöğretimde olmak üzere tüm okullarda uygulamaktadır (MEB, 2017b).

Dil öğretiminde yeni bir araştırma alanlarından biri olarak kabul edilen CDDÖ'nün kullanımı ve etkililiği son yıllarda birçok araştırmacı tarafından araştırılmaktadır. Bu araştırmalar dil yeterliğini geliştirmede CDDÖ'nün olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Mobil öğrenmeyi modern çağın paradigması olarak gören Godwin-Jones, (2011) genç nüfus arasında yaygın olarak kullanılan mobil araçların yabancı dil öğretiminde baş döndürücü bir hızla yükseldiğini belirtmektedir. Hashim ve diğerleri (2017) mobil cihazların yabancı dil öğretiminde kullanılmasının büyük bir potansiyele sahip olduğunu düşünmektedir. Özellikle kelime öğretiminin, telaffuz ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde mobil destekli dil öğrenmenin (MODDÖ) birçok yenilikçi uygulama sunduğunu belirtmektedir. Öz (2013) çok yakın geçmişe sahip olan mobil destekli dil öğrenmenin hem örgün hem de yaygın eğitimde sıklıkla kullanıldığını ifade etmektedir. Nisbet ve Austin (2013) ise sınıf içinde/sınıf dışında öğrencileri desteklemek için kullanılan mobil teknoloji destekli yabancı dil uygulamaların ulusal/uluslararası konferanslarda, yeni kitaplarda ve süreli yayınlarda önem arz ettiğini vurgulamaktadır. Dudeney ve Hockly (2012) e- öğrenmenin uzantısı olarak nitelendirdikleri MODDÖ'yü eş zamanlı veya eş zamansız olarak insanların karşılıklı konuşma ve keşif yoluyla özel ve genel öğrenme süreci olarak belirtmektedir. Tek başına hiçbir teknolojinin öğretim ortamının bir parçası olarak kullanılmayacağını belirten Brown (2014) ise mobil öğrenmenin en önemli etkisinin zaman kullanımı olduğunu düşünmektedir. Şendağ ve diğerleri (2019) MODDÖ'nün öğrenmeyi dil öğrenenin kontrolüne bırakarak

daha çok sorumluluk alınan özel bir öğrenme ortamı yarattığını ifade etmektedir.

Farklı kaynaklar (Brown, 2014; Çelik ve Yavuz, 2018; Çuhadar ve Odabaşı, 2004; Dudeney ve Hockly, 2012; Korkmaz, 2010; Kukulska-Hulme ve Shield, 2008) MODDÖ'nün dil öğretiminde kullanılmasının önemini vurgulasa da mobil öğrenme alanının pedagojik bir çerçevede gerçekleştirilmesi gerekliliğinin altını çizmektedir. Heil ve diğerleri (2016) dil becerilerinin geliştirilmesinde uygun bir pedagojik yaklaşımın benimsenmesinin mobil öğrenme ortamlarında ayrıntılı olarak belirlenmesinin önemini vurgulamaktadır. Özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan MDDÖ'nün sağlam bir pedagojik çerçevede kullanılması öğrenmeyi destekleyen nitelikte görülmektedir (Roger, 2011).

Alanyazında mobil öğrenmenin en çok kelime öğretiminde (Huang vd., 2016; Lu, 2008; Stockwell, 2010), dinleme becerilerini geliştirmede (Kim, 2015; Saran vd., 2012) ve dilbilgisi öğretiminde kullanıldığına (Rueckert vd., 2012) işaret etmektedir. Birçok araştırmaya konu olan mobil uygulamaların başarısı test edilmeye devam etse de bugün bu uygulamaların varlığı giderek artmaktadır (Arsari vd., 2023). Yabancı dil alanında kullanılan çevrimiçi uygulamalar ve araçlar arasında en çok kullanıcıya sahip olan ve öğrenme aracı olarak kullanılması tavsiye edilen uygulamalar arasında Memrise, Duolingo, Hello Talk, Busuu, Babbel, HiNative, Mindsnacks, Cambly, LinguaLeo yer almaktadır. Özer (2017) bu araçların öğrenme ortamında öğrenci başarısını nasıl etkilediği tartışılsa da dil öğrenenler için bu uygulamaların öğrenenlere esneklik sağladığını belirtmektedir. Bu bağlamda, mobil teknolojilerin yabancı dil öğretiminde etkin bir şekilde kullanılması, çağın gerektirdiği esnek, erişilebilir ve kişiselleştirilmiş öğrenme anlayışını destekleyerek dil öğrenenlerin motivasyonunu ve başarısını artırmaktadır.

2.4. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Bu bölümde Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili olarak Türkiye'de yapılmış araştırmalara, sosyal medya araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı ile ilgili olarak Türkiye'de alanyazını oluşturan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ile İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar

Acat ve Demirel (2002) çalışmalarında Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyondan kaynaklı sorunların kaynağını incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli kullanılan araştırmada anket yoluyla Eskişehir'de bir yabancı dil eğitim merkezinde öğrenim gören 236 öğrenciden veri toplanmıştır. Bireylerin yabancı dil öğretiminde yaşadıkları motivasyon sorunları, nedenleri, bireyleri motive eden faktörler cinsiyete göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yaşanan zorluğun temelinde motivasyon eksikliğinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmada bireyleri yabancı dil öğretimine karşı en çok motive eden faktörün iyi bir iş bulmak ve işte yükselme sağlamak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cangil (2004) çalışmasında AB politikalarının etkisiyle Türkiye'deki yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarını incelemeyi amaçlamıştır. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı çalışmada yabancı dil öğretiminde dünyadaki uygulamaların incelenmediği ve çağın gereklilikleri yerine getirilmeden uygulamaya geçildiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye'de yabancı dil öğretiminde geçici çözümler üretildiği, tek dil egemenliğinin (İngilizce) var olduğunu, dilsel çeşitlilik ilkesinin göz ardı edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada yabancı dil öğretmenlerin yetiştirilmesinde dünyadaki uygulamaların göz ardı edildiği belirlenmiştir.

Haznedar (2004) çalışmasında Türkiye'nin yabancı dil öğretimi konusunda eğitim politikalarını, uygulanmakta olan öğretim programını ve ikinci dil edinimi alanında yapılan çalışmaları incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel yönteminin kullanıldığı çalışmada ilköğretimde yabancı dil öğretiminin temel özellikleri ve ilköğretim 4. sınıflar için hazırlanan eğitim programı incelenmiştir. Araştırma sonucunda kullanılan öğretim programının dünya literatüründe cazibesini yitiren bir program olduğu, eğitim sürecinde hedeflenen amaçların, içeriğin, örnek ders planlarının klasik bölümlerden oluştuğu ve ikinci dil ediniminin sınıflarda teorik düzeyde kaldığı tespit edilmiştir.

Çelebi (2006) çalışmasında Türkiye'de ana dil ve yabancı dil öğretimini incelemeyi amaçlamıştır. İçerik analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada anadil öğretiminin güncel sorunlarının dil kirliliğinden, yabancı dil öğretiminin olumsuz

etkilerinden ve yeni sözcük üretimindeki yetersizliklerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Araştırmada yabancı dil öğretiminde ütopik uygulamalara yer verildiği yabancı kaynaklardan direkt ithal edilerek pilot uygulamalara geçildiği, anadil öğretimindeki yetersizliklerin yabancı dil öğretimine yansıdığı ve ders kitaplarının içeriğinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada yabancı dil öğretiminin bir devlet politikası haline getirilmesi gerekliliği yapılan öneriler arasında yer almıştır.

Soner (2007) çalışmasında yabancı dil öğretiminin dününü ve bugününü ele almayı amaçlamıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmada yabancı dil öğretiminde sağlıklı uygulamalara geçilmemesinin nedenleri arasında yeterli sayıda öğretmen bulunmaması, öğretmen yetiştirme sisteminde yabancı dil öğretim yöntemi bilgilerinin yetersiz kalması, sınıfların kalabalık olması, araç-gereç eksikliği gösterilmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye'de yabancı dil öğretiminin arzu edilen seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarında yabancı dil öğretiminin öneminin kavranmamış olması, okul dışında hedef dilin kullanılmaması, eğitim sistemindeki yetersizlikler belirlenmiştir.

Aygün (2008) çalışmasında Türkiye'deki yabancı dil öğretiminin tarihçesini incelemeyi amaçlamıştır. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı araştırmada yabancı dil öğretimi konusunda uygulanan politikalar ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularında Anadolu Liselerinde uygulanan hazırlık sınıfı uygulamasının kaldırılması yabancı öğretimde bir başarısızlık olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda yabancı dil öğretiminde uygulanan politikaların etkili olmadığı ve temel dil becerilerinin kazandırılmasında istenilen seviyeye ulaşmadığı belirlenmiştir.

Işık (2008) çalışmasında Türkiye'de yabancı dil eğitiminde sarf edilen çabaya rağmen neden verim alınamadığını incelemeyi amaçlamıştır. İçerik analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların temelinde yöntemsel hataların, planlama ve hizmet içi eğitim eksikliğin, MEB ve YÖK arasında eşgüdüm sağlanmamasının yer aldığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın geleneksel dil öğretme alışkanlıklarından, yabancı dil öğretiminin planlama aşamasındaki eksikliklerden, kullanılan yöntem, teknik, etkinliklerden ve ölçme-değerlendirmedeki yanlışlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tok ve Arıbaş (2008) çalışmalarında Türkiye'de yabancı dil öğretimini bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Betimsel yönteminin kullanıldığı çalışmada zorunlu eğitim sürecinde yabancı dil öğretimine başlanan yaş, öğretilen dil sayısı, CLIL öğretim programının uygulanması, ilk ve orta öğretimde öğretilen dillere göre öğrencilerin dağılım yüzdesi karşılaştırılmıştır. Araştırmada Türkiye'de en çok öğretilen dilin İngilizce olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda AB uyum sürecinde Türkiye'de yabancı öğretiminde pek çok eksikliğin var olduğu ve bu eksikliklerin çok dilliliğin yaşama dahil edilmemesinden, ders saatlerinin az olmasından, okullara ve öğretmenlere karar vermede yetki verilmemesinden, öğretim dilinin hedef dille yapılmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Akdoğan (2010) çalışmasında Türkiye'de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre ele almayı amaçlamıştır. Betimsel yöntemle gerçekleştirilen çalışmada 120 öğretmen ve öğretim elemanının görüşlerini belirlemek için Likert türü maddeler ile açık uçlu sorulardan oluşan ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada Türkiye'de dil öğretiminde uygun bir öğretim çevresinin olmadığı, ciddi bir materyal sıkıntısı yaşandığı, sınıfların kalabalık, ders saatlerinin az olduğu, ana dil eğitimindeki yetersizliğin yabancı dil öğretimini olumsuz etkilediği, sınav odaklı öğretim yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan ve Akbarov (2010) çalışmalarında Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Betimsel yönteminin kullanıldığı araştırma bulgularında yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların kaynağında motivasyon eksikliği ve uygulanan yanlış yöntemlerin yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca üniversitelerde uygulanan yabancı dil öğretiminin istenilen nitelikte olmadığı, teknolojinin yabancı dil öğretimine yeterince entegre edilmediği saptanmıştır. Araştırmada Türkiye'de uygulanan yanlış yöntemlerin toplumda yabancı dil öğrenimine karşı ön yargı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çetintaş (2010) çalışmasında AB politikalarının Türkiye'deki yabancı dil öğretimine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmada AB politikalarının etkisiyle ilköğretimden ortaöğretime geçiş sürecinde yabancı dil öğretimindeki uygulamalar incelenmiştir. Çalışmada kurumsal alt yapı sağlanmadan hızlı

adımlar atıldığı, kurumlar arasında koordinasyon ve iletişim eksikliği olduğu süreklilik ilkesiyle bağdaşmayan sorunlar arasında görülmüştür. Çalışmada AB politikalarına uyum sürecinde süreklilik ilkesinin göz ardı edildiği, yabancı dil derslerinin aralıksız ve birbirini tamamlayıcı nitelikte olmadığı tespit edilmiştir.

Haznedar (2010) çalışmasında yabancı dil eğitiminde yaşanan kuramsal gelişmeleri, uygulamada yabancı dil öğretimindeki yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından ne ölçüde benimsendiğini ve ne tür sorunlar yaşandığını incelemeyi amaçlamıştır. Bir tarama çalışması olarak gerçekleştirilen araştırmada İstanbul ilinde 39 ilçede görev yapan yabancı dil öğretmenlerinden veri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye'de öğretmen yeterliliği, dil öğretim hedefleri ve standartlarını konusunda eksiklikler olduğu saptanmıştır. Çalışmada yabancı dil öğretiminin erken yaşa alınması gerekliliği vurgulanmıştır.

Oral (2010) çalışmasında Türkiye'deki yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında İngilizce eğitimini incelemeyi amaçlamıştır. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı çalışmada İngilizcenin yabancı dil eğitiminde diller arası hiyerarşinin tepe noktasında olduğu belirtilmiştir. Çalışmada yabancı dil eğitim sistemi içinde İngilizce ve diğer diller (Almanca, Fransızca) arasında eşitliğin olmadığı, İngilizce eğitiminde okul türlerine göre sınıfsal farklılıklar ve eşitsizlikler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada küreselleşmenin sonucu olarak yabancı dil politikalarını dilsel çeşitliliğe göre geliştirmenin bir tercih değil zorunluluk olarak görülmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Bayraktaroğlu (2012) çalışmasında "Neden yabancı dil eğitiminde başarılı olamıyoruz?" sorusuna yanıt aramayı amaçlamıştır. İçerik analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların Cumhuriyet'ten bu yana gündemde olduğu belirlenmiştir. Çalışmada yabancı dil alanında yaşanan sorunların temel nedeninin yabancı dil eğitiminin niteliği hakkında YÖK ve üniversitelerin akademik bilgi yetersizliğinden, uygulamada ise idarî, mali, akademik yönetim bilincinin olmamasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Genç (2012) çalışmasında 4+4+4 uygulamasının yabancı dil öğretimine yansımasını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı araştırmada 4+4+4 uygulanmadan önce Türkiye'de yaygın şekilde öğretilen dilin İngilizce olduğu ve uygulama sayesinde okulların seçmeli diller listesine Rusça, Çince,

Japonca gibi dillerin eklendiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda 4+4+4 uygulamasının öğretim programlarında, yabancı dil saatlerinde, ders kitaplarında değişikliğe neden olduğu saptanmıştır. Ancak yapılan değişikliklerin yabancı dil öğretimini istenilen yeterliliğe ulaştırmada yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Tosun (2012) çalışmasında "Türkiye'de yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi?" sorusuna yanıt aramayı amaçlamıştır. Doküman incelemesi yöntemi kullanıldığı çalışmada Türkiye'de sık sık yabancı dil öğretiminde yöntem değişikliğine gidilmesi ele alınmıştır. Yabancı dil öğretiminde dikkate alınması gereken beş öğenin amaç dil, öğrenci, öğretmen, ortam ve yöntem olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın bu beş öğeden yaşanan sorunlardan kaynakladığı, tek suçlunun uygulanan yöntem olmadığı belirlenmiştir.

British Council ve TEPAV (2013) Türkiye'deki okullarda İngilizce öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analiz raporunda durum değerlendirmesi sunmuştur. Araştırmada hem pedagojik hem sistemsel sorunlar tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda yabancı dil öğretiminde yaşanan bu sorunların yükseköğretimde öğretimin kalitesini etkilediği, akademik kaynaklara erişimi kısıtladığı, öğrencilerin ve yükseköğretimde görev yapan personelin uluslararası yayın yapmasını ve akademik hareketliliği engellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Suna ve Durmuşçelebi (2013) çalışmalarında Türkiye'de yabancı dil öğrenme ve öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaları incelemeyi amaçlamıştır. Derleme çalışma olarak gerçekleştirilen çalışmada dil öğretiminde başarısız olunmasının nedenleri ve çözüm önerileri incelenmiştir. Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yaşanan başarısızlığın nedenlerine ilişkin yapılmış çalışmalarda başarısızlığın yöntemsel nedenlerden kaynaklanıp kaynaklamadığına dair farklı görüşlerin olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda incelenen araştırmalardan elde edilen ortak bulgulara göre Türkiye'nin oturmuş bir dil öğretim politikasının olmaması başarısızlığın nedeni olarak belirlenmiştir.

Can ve Can (2014) çalışmalarında Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların neler olduğunu belirlemek amacıyla 8 sorudan oluşan veri toplama aracı geliştirmişlerdir. Çalışmaya lise ve üniversite öğrencileri dahil edilerek içerik

analizi yöntemiyle öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda ikinci yabancı dil öğretimi yeterli görülmemekte birlikte, öğretmen, öğretim programı, yönetim ve aile faktörlerinden kaynaklı sorunlar tespit edilmiştir. Çalışmada bu sorunların çözümüne katkı sağlanması ve ikinci yabancı dil öğretiminin daha nitelikli olabilmesi için önemli düzenlemelere ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

Demirpolat (2015) çalışmasında Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yaşanan başarısızlığın mevcut durumunu analiz etmeyi amaçlamıştır. İçerik analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada Türkiye'de yabancı dil öğretiminde eğitim politikası ve öğretmen yetiştirmeyle ilgili yetersizlikler, kalabalık sınıflar, fiziksel şartlar, öğretim materyali yetersizlikleri, yabancı dil öğretiminde ortak bir öğretim yönteminin ve felsefesinin bulunmaması ve sürecin denetlenmemesi yaşanan sorunlar arasında tespit edilmiştir. Yaşanan sorunların çözümü için tekil çözüm yollarına başvurmanın yanlış bir strateji olduğu saptanmıştır. Çalışmada sorunlar tek tek analiz edilmiş ve çözümüne yönelik öneriler sunulmuştur. Yaşanan sorunların çözümü için tekil çözüm yollarına başvurmanın yanlış bir strateji olduğu belirlenmiştir.

Işık ve Işık (2017) çalışmalarında "Yabancı dile neden hala yabancıyız?" sorusuna yanıt aramayı amaçlamışlardır. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı çalışmada hazırlık sınıfları, özel okullar-kurslar açılmasına, ders saatlerinin artırılmasına ve erken yaşta (9) yabancı dil öğretimine geçilmesine rağmen yabancı dil öğretimindeki yetersizlikten kurtulamadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yabancı dil öğretiminde takip edilen yanlış yöntemlerin ve yöntemsel hatalarla yapılmaya devam eden ölçme-değerlendirme uygulamalarının, ülke şartlarına uygun bir yabancı dil planlamasının olmayışının yabancı dil öğretimini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Özer ve Korkmaz (2016) çalışmalarında Türkiye'deki yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumlu ve olumsuz etkileyen unsurları belirleyerek bu unsurların nedenleri ve çözüm önerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Olgu bilim çalışması olarak desenlenen çalışmada 62 İngilizce öğretmeninin görüşleri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma sonucunda öğretmen ve öğrenci davranışları, ders işleyiş unsurları ve çevresel unsurlar İngilizce öğrenimini olumlu etkileyen unsurlar olarak belirlenmiştir.

Çalışmada İngilizce öğrenimini olumsuz etkileyen unsurlar arasında eğitim sistemine ilişkin unsurlar ve dil öğretim yaklaşımları görülmüştür.

Şahin (2018) çalışmasında Türkiye'de yabancı dil öğretimini, sorunları ve çözüm yollarını incelemeyi amaçlamıştır. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı çalışmada öğretim programlarında, ders saatlerinde, donanımsal eksikliklerde ve öğretmen yeterliliği gibi pek çok hususta çalışmalar yapılmasına rağmen yabancı dil eğitiminin iyileşmek yerine daha kötü bir hal aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaöğretimden mezun öğrencilerin yabancı dilde iletişim kuramaması, millî bir yabancı dil politikasının olmaması, iletişim yerine dilbilgisi öğretiminin hedeflenmesi, değerlendirme yaklaşımlarının yetersizliği, ders programlarının yoğun bilgi içermesi araştırmada yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlar arasında belirlenmiştir.

Güçlü ve Uçar (2019) çalışmalarında Türkiye'de yabancı dil öğrenimi ve öğretimi konusunda yaşanan sorunlara yönelik değerlendirme yapmayı amaçlamışlardır. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmada yabancı dil eğitimde yaşanan sorunlar kategorilere ayrılarak değerlendirilmiştir. Bu kategoriler öğretmen yeterliliğinden, sınıf mevcudundan, eğitim politikası ve öğretim programından, haftalık ders saatinden, ders kitabı ve araç gereçlerden, yabancı dil öğrenmeye karşı ilgi ve tutumdan, uygulanan yöntem ve teknikten, veli ve çevreden kaynaklı sorunlar şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sonucunda İngilizce öğretiminde yaşanan sorunların daha çok öğretmenden, kalabalık sınıflardan, öğrencilerin ilgi ve motivasyonundan, eğitim politikaları ve öğretim programlarından, öğretim yöntemi ve ders materyalleri eksikliğinden kaynaklandığı saptanmıştır.

Eyüboğlu (2022) çalışmasında Türkiye'de "anlıyorum ama konuşamıyorum" sorunsalını öğretmen deneyimleri üzerinden incelemeyi amaçlamıştır. Nitel yöntemle desenlenen çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile 20 İngilizce öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yabancı dile uzun süre maruz kalmadığı, dilbilgisi ağırlıklı öğretim yapıldığı, okullardaki eksikliklerin yabancı dil pratiği yapma olanağını engellediği tespit edilmiştir. Ayrıca Türkiye'de yabancı dil öğrenmeye Avrupa'daki ülkelerden daha geç başlandığı, yabancı dil öğretiminde ilkokul-ortaokul ve lise arasında kopukluk olduğu belirlenmiştir.

Ünal (2023) çalışmasında Türkiye'de yabancı dil öğrenimi ve öğretimini etkileyen yöntem ve sistem sorunlarını incelemeyi amaçlamıştır. İçerik analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yöntemsel ve sistemsel sorunların motivasyon faktörünü etkilediği saptanmıştır. Çalışmada Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yetkililerin yaptığı çalışmaların fayda sağlamak yerine negatif sonuçlar doğurduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yabancı dil öğretiminde motivasyon sorunlarını görmezden gelerek yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşılamayacağı ortaya konmuştur.

Yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili Türkiye'de gerçekleştirilen ve alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında dil öğretiminde yaşanan sorunların daha çok yabancı dil eğitimi politikalarındaki eksiklikler (Aygün, 2008; Çelebi, 2006; Işık, 2008; Işık ve Işık, 2017; Özer ve Korkmaz, 2016; Soner, 2007; Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Tok ve Arıbaş, 2008), motivasyon eksikliği ve yanlış yöntemlerin uygulanması (Acat ve Demiral, 2002; Işık, 2008; Tosun, 2012; Ünal, 2023), ikinci yabancı dil eğitimine önem verilmemesi ve tek dil egemenliği (Can ve Can, 2014; Cangil, 2004; Haznedar, 2004; Oral, 2011) gibi sorunlardan kaynaklandığı görülmektedir. Ders saatlerinin az olmasından (Akdoğan, 2010; Genç, 2012) ağırlıklı olarak dilbilgisi öğretimi yapılmasından (Eyüboğlu, 2022; Ünal, 2023;), kalabalık sınıflardan (Güçlü ve Uçar, 2019; Soner, 2007), öğretmen yetiştirme sisteminden (Güçlü ve Uçar, 2019; Şahin, 2018; Tosun, 2012) kaynaklı sorunlar da yapılan çalışmalar da sıklıkla yer almaktadır.

Türkiye'de yabancı dil öğretiminin sorunlarına yönelik yapılan araştırmalar, eğitimin niteliği, öğretim yöntemleri, öğretmen yeterlilikleri, öğrenme ortamları ve motivasyon eksiklikleri gibi temel alanlarda çeşitli güçlüklerin varlığını ortaya koymaktadır. Çalışmalar, dil öğreniminde süreklilik ve uygulama imkânlarının sınırlı olması, öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyerek öğrenme başarısını düşürmektedir. Bu bağlamda, yenilikçi ve etkileşimli öğretim tekniklerinin, teknolojik araçların ve öğrenci merkezli yaklaşımların entegrasyonuna yönelik öneriler sıklıkla vurgulanmıştır. Sonuç olarak, mevcut sorunların aşılması için programların güncellenmesi, öğretmenlerin pedagojik formasyonlarının desteklenmesi ve öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi gerekliliği ortak bir payda olarak görülmektedir.

2.4.2. Sosyal Medya Araçlarının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı ile İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar

Başal (2011) çalışmasında web tabanlı yabancı dil öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve tutumları üzerinde etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel desende gerçekleştirilen çalışmada veriler akademik başarı ölçeği, tutum ölçeği ile toplanarak bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Ses, video, sunum, animasyon ve çeşitli formatta hazırlanan 70 adet öğrenme etkinliği deney grubuna altı hafta boyunca uygulamıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarında olumlu bir etki gözlenirken, öğrenme kalıcılığında kontrol grubuna göre düşüş tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenme nesnelerine karşı öğrenci tutumları araştırma sonucunda olumlu bir etki göstermiştir.

İnce (2011) çalışmasında İngilizce dersinde web 2.0 araçlarının kullanımının farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin yazma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel olmayan karşılaştırma deseni ile gerçekleştirilen çalışmada ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Grup Saklı Figürler Testi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Batı Karadeniz'de bir devlet üniversitesinde Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören 25 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile web 2.0 araçlarının kullanımı sonucunda yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Cephe ve Balçıkanlı (2012) çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının web 2.0 teknolojilerinin dil öğrenme bağlamında kullanımına ilişkin bakış açılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 139 öğretmen adayına üç ay boyunca web teknolojileri ve kullanımı hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmen adayları Second Life, Livemocha, Voicethread, Ted, Kerproof ve Storybird gibi etkileşimli web uygulamalarını kullanarak etkinlik hazırlamışlardır. Hazırlanan etkinlikler sunulduktan sonra öğretmen adaylarına anket uygulanmıştır. Anketteki verileri açıklamak için 20 öğretmen adayı gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 15 kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılması hakkında olumlu düşüncelere sahip

olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada web 2.0 araçlarının etkili bir öğrenme aracı olduğu, bireysel öğrenmeye önemli katkı sunduğu belirlenmiştir.

Eren (2013) çalışmasında İngilizce dersinde web 2.0 araçlarının öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirme sürecini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 akademik yılında Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubuna web 2.0 araçları kullanılarak kelime öğretimi gerçekleştirilmiştir. Ön-test son-test olarak her iki gruba kelime testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda öğrencilerin web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Özdemir (2013) çevrimiçi bir ders aracılığıyla öğrenenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin iyileştirilmesi ve yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutum geliştirilmesi amacıyla yürüttüğü çalışmasını 4.sınıf İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören 27 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Çevrimiçi eğitim teknolojisi ile yürütülen derslerin öğretmen adaylarının bilgisayar teknolojilerini kullanma konusunda tutum ve öz yeterlik algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının yabancı dil öğretiminde teknolojine kullanımına ilişkin olumlu görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dinçer'in (2014) sosyal medya ağı olan Facebook sitesinin öğrencilerin yabancı dilde kelime öğrenimine ilişkin etkisini saptamak amacıyla yürüttüğü deneysel çalışmada iki kontrol iki deney grubu oluşturulmuştur. Sekiz hafta boyunca 72 öğrencinin yer aldığı araştırmada veriler öntest, sontest ve yabancı dile karşı tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda sosyal medya sitesi Facebook kullanmanın öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilirken, öğrencilerin tutumunda bir değişiklik olmadığı gözlenmiştir.

Doğan (2015) çalışmasında ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımını temel alarak sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması olarak desenlenen çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle

seçilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veri toplanmıştır. Çalışmada sosyal medya ile Temel Bilgisayar Uygulamaları dersinin desteklenmesinin öğrenenlerin tamamına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımı çerçevesinde sosyal medyanın öğrenme ortamlarında nasıl daha etkin bir biçimde kullanılabileceğini öğreticilere, akademisyenlere, araştırmacılara ve kurumlara yol gösterici nitelikte bulunmuştur.

Eren (2015) çalışmasında dil öğreniminde web 2.0 araçlarının kelime bilgisine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel bir çalışma olarak gerçekleştirilen araştırmada deney ve kontrol gruplarına öntest-sontest uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin süreçle ilgili görüşleri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubunun başarı testi son test puanı daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğrencilerin web 2.0 araçlarının dil öğretiminde kullanılmasına yönelik olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Günday ve Çamlıoğlu (2015) çalışmalarında dil öğretiminde soyut gramer alıştırmalarını kullanmak yerine öğrencilerin yabancı dile merakını geliştiren dijital ortamların gramer edinimi ve öğrenimi açısından nasıl kullanılacağını sunmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda dijital medya araçlarının yabancı dil ve gramer öğretiminde daha çok kullanılmasının öğrenenleri teşvik etmede önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Ayrıca dijital araçların yabancı dil öğretiminde olduğu gibi gramer öğretiminde de kullanımının öğrenenlerin kapasitelerine ve motivasyonlarına önemli katkıda bulunduğu saptanmıştır.

Mohammed (2015) çalışmasında yabancı dil öğretiminde teknoloji destekli programın fayda ve engellerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel yöntemle gerçekleştirilen çalışmada Kuzey Irak'ta Selahaddin Üniversitesi'nde 50 akademisyenin ve 130 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Anket yoluyla veri toplanan araştırma sonucunda akademisyen ve öğrencilerin yabancı dil öğretimine teknolojinin entegre edilmesine karşı olumlu bir tutum içinde oldukları tespit edilmiştir. Ancak eğitim kurumlarında yeterli teknolojinin bulunmadığı ve öğrencilerin var olan mevcut teknoloji donanımını teknik yetersizlikler, bilgi ve zaman yetersizliği ve eğitim eksikliği gibi nedenlerden ötürü kullanamadıkları araştırmanın sonuçları arasında yer almıştır.

Sarsar ve diğerleri (2015) çalışmalarında öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımına ilişkin öğrenenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Tek desenli durum çalışması olarak gerçekleştirilen araştırmada doktora programına kayıtlı 18 öğrenciden anket yoluyla çevrimiçi olarak veri toplanmıştır. Çalışmada öğrenenlerin tamamının süreci olumlu değerlendirdiği ve dersle ilgili beklentilerinin karşılandığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretme-öğretme sürecinde Facebook kullanımı öğrenenler tarafından olumlu bulunurken, Blogger kullanımı öğrenenlerin yarısı tarafından olumlu bulunmuştur. Sosyal medyanın öğretim sürecine nasıl dahil edileceği hususunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu yapılan öneriler arasında yer almıştır.

Selçuk (2016) çalışmasında DyNed eğitim yazılımının İngilizce eğitimde öğrencilerin cinsiyet bakımından akademik başarı düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilen araştırmada 6. sınıf düzeyinde 30 kişiden oluşan deney grubu ve 30 kişiden oluşan kontrol grubu üzerinden veri toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi kullanılmış ve elde edilen veriler bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda DyNed yazılımının öğrencilerin gramer ve kelime bilgisi üzerinde anlamlı düzeyde pozitif bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Çalışmada cinsiyet bakımından DyNed yazılımının akademik başarı düzeylerini anlamlı yönde etkilemediği tespit edilmiştir.

Bozna (2017) çalışmasında dijital yerlilerin yabancı dil öğrenme sürecinde web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerini bağlantıcılık ve bilişsel çoklu öğrenme kuramları doğrultusunda incelemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil öğrenen bireylerin web 2.0 araçlarını sıklıkla kullandığı belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca dijital yerli olarak ifade edilen bireylerin içerik oluştururken bu araçları kullanma konusunda istekli oldukları tespit edilmiştir.

Elverici (2017) çalışmasında yabancı dil öğretiminde sosyal medya kullanımın sosyal buradalık, memnuniyet ve başarı üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma desene göre gerçekleştirilen çalışmada özel bir okulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri (n=40) yer almıştır. Çalışmada nicel veri toplama aracı olarak sosyal buradalık ölçeği,

memnuniyet anketi ve İngilizce başarı testi kullanılırken, nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Facebook destekli öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin sosyal buradalık, memnuniyet ve başarı seviyelerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışmada nitel veri analiz sonuçlarının nicel veri analiz sonuçlarını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Koç ve Ayık'ın (2017) çalışmalarında sosyal ağlardan Facebook kullanımının 6. ve 7. sınıf fen bilimleri ve İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Yarı deneysel desenle gerçekleştirilen çalışmanın örneklem grubunu 176 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada sosyal ağlar ile desteklenen bir öğrenme ortamının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Araştırmada sosyal ağlar ile desteklenen öğrenme ortamlarının tek başına yeterli olmayacağı ve bu ortamların yüz yüze eğitim-öğretim ortamları ile desteklenmesinin faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Özbal (2017) çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde web 2.0 araçları ile yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması olarak desenlenen araştırmanın çalışma grubunda 24 öğrenci yer almıştır. Çalışmada öğrencilere uygun bir web 2.0 aracı seçilerek çizgi roman yazmaları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe dersinin web 2.0 araçları ile ilişkilendirilerek işlenmesinin öğrencilerin kendilerini iyi hissetmesini ve verimli bir eğitim-öğretim süreci yaşanmasını sağladığı belirlenmiştir.

Özer (2017) çalışmasında mobil destekli öğrenme çevresinin yabancı dil öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına, mobil öğrenme araçlarını kabul düzeyine ve bilişsel yüklerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yaklaşımından ölçüt örnekleme ile 63 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada nicel veriler akademik başarı testi, mobil öğrenme araçlarını kabul ölçeği ve bilişsel yük ölçeği ile toplanmıştır. Nitel verilerin görüşme formuyla toplandığı çalışmada deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ve mobil öğrenme araçlarını kabul düzeylerinden anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca mobil destekli öğrenme ortamında öğrencilerin her an her yerde eğlenerek öğrenme sağladıkları belirlenmiştir.

Kutlu Demir (2018) çalışmasında Bruner'in 5E Öğretim Modeli doğrultusunda hazırlanan web 2.0 araçlarıyla entegre edilmiş programın İngilizce öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21.yüzyıl becerilerine (4C) etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, bilgisayara karşı tutum ölçeği, iş birliktelik, iletişim becerileri, yaratıcılık ve eleştirel düşünme rubrikleri kullanılmıştır. Çalışmada 33 öğrenciye web 2.0 araçları kullanılarak iki dönem boyunca eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda web 2.0 araçlarının eleştirel düşünme becerisi dışında 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir.

Özek Günyel (2018) çalışmasında web 2.0 destekli ARCS motivasyon modeline göre uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerine ve motivasyonlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene göre gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu Yabancı Diller Bölümünde İngilizce öğrenen 30 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veriler Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda web 2.0 destekli ARCS motivasyon modeline göre düzenlenen öğretim deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik puanlarını artırmamıştır. Ancak deney grubunda yer alan öğrencilerin motivasyon puanlarını artırdığı belirlenmiştir.

Benzer ve Karadağ (2019) çalışmalarında web 2.0 araçlarından biri olan Storybird uygulamasının Türkçe dersinde 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Karma yöntem desenlerinden açımlayıcı desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 44 kişilik deney ve kontrol grubu öğrencileri oluşturmuştur. 13 hafta boyunca deney grubuna Storybird uygulaması ile yazma etkinlikleri düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda Storybird uygulamasının öğrencilerin yazma becerilerini ($t=-13,691$, $p=0,018<0,05$) ve öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirdiği tespit edilmiştir.

Gürlüyer (2019) çalışmasında WhatsApp kullanımın İngilizce kelime öğretiminde etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Yarı deneysel desende gerçekleştirilen çalışmada üniversite 1. sınıf öğrencilerine sekiz hafta boyunca WhatsApp aracılığıyla kelime öğrenimi uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinden 79 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin kelime öğrenme performanslarını

belirlemek için kelime bilgi testi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulama kullanımına yönelik algılarını incelemek için de bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucu ortalama puanlar arasında öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonuçları öğrencilerin kelime öğrenme performansındaki bu iyileşmenin büyük ölçüde WhatsApp uygulamasının kullanımından kaynaklandığını göstermiştir. Öğrencilerin WhatsApp uygulamasının İngilizce derslerinde kullanımına yönelik algılarının olumlu olduğu belirlenmiştir.

Kaynar (2019) çalışmasında web 2.0 araçlarının eğitim ve ikinci yabancı dil üzerine etkilerini incelemeyi ve ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları ve öğretmenler tarafından tavsiye edilen önerileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizinin kullanıldığı çalışmada veriler yedi sorudan oluşan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu özel okulda görev yapan ve web 2.0 araçlarını derslerinde kullanan 17 ikinci yabancı dil öğretmeni (Almanca, Fransızca, İspanyolca) oluşturmuştur. Araştırma sonucunda derslerde teknik problem ve donanım eksikliği tespit edilirken, web 2.0 araçlarının öğrencilerin ilgisini çekerek motivasyonlarını artırdığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yılda iki kez web 2.0 araçları konusunda hizmet içi eğitim aldıkları belirlenmiştir.

Batıbay ve Filiz (2019) çalışmalarında Türkçe dersinde web 2.0 araçlarından biri olan Kahoot'un öğrenci motivasyonuna etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. 7. sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak Motivasyon Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Kahoot'un uygulandığı deney grubunda öğrencilerin motivasyonunun (n^2= 56) yüksek oranda arttığı tespit edilmiştir.

Taş ve Uğurlu (2019) dil eğitiminde teknolojinin ve sosyal medyanın etkisini inceledikleri çalışmalarında ikinci dil öğrenimi ve öğretimi üzerinde sosyal medya ve mobil teknolojilerin nasıl bir etkiye sahip olduğunu açıklamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarında geleneksel dersleri daha etkili ve güncel hale getirmek için sosyal medya ve teknolojiden yararlanılması gerekliliği belirtilirken, sosyal medyanın olumsuz etkilerinin de farkında olarak eğitim-öğretim ortamlarında kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca dil öğretiminde teknoloji ve sosyal medya kullanımının bireysel

öğrenmeye önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin web 2.0 ve sosyal medya araçlarının yabancı dil derslerinde kullanım sıklığı arttıkça motivasyonlarının da arttığı gözlemlenmiştir.

Akdoğan (2020) çalışmasında dijital hikâye anlatımı yönteminin İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin kelime dağarcığı ve okuma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 70 sorudan oluşan Başarı testi ön-test ve son-test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda dijital hikâye anlatım yönteminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin kelime dağarcığı ve okuma becerileri başarı puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada aynı zamanda dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin süreçle ilgili memnuniyet düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Aslandemir (2020) çalışmasında web 2.0 araçlarının İngilizce kelime öğretiminde kullanımı ve bu araçların Z kuşağı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma desende gerçekleştirilen çalışmada nicel veriler beş puanlık Likert tipi bir Teknoloji Kabul Modeli (TAM) anketi aracılığıyla, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda web 2.0 araçlarının kullanıldığı grupta İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceye sahip olunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin tüm derslerin benzer araçlarla işlenmesi yönünde görüş bildirdiği belirlenmiştir.

Guksu (2020) çalışmasında web 2.0 araçlarının kullanımının yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin verdikleri dönüt türleri, tutumları ve yazma becerilerinin gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma desende gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de bir devlet üniversitesinden 40 katılımcı oluşturmuştur. Deney grubunun derslerinde web 2.0 araçları kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrenciler web 2.0 araçlarını kullanarak akranlarının yazılarına dönüt vermiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler aynı işlemi kâğıt ve kalem kullanarak gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin konu içeriği ve anlama yönelik dönütleri daha fazla kullandığı, kontrol grubundaki öğrencilerin ise cümle yapısı ve yazım noktalamaya daha çok önem verdiği tespit edilmiştir. Çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Keleş (2020) çalışmasında yabancı dil olarak Almanca öğretiminde sosyal medya kullanımını ve etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada sosyal medya aracı olarak YouTube videoları kullanılmıştır. Nitel olarak yürütülen çalışmada Likert ölçekli anket ile veri toplanmıştır. Araştırma Bursa Uludağ Üniversitesinde Almanca Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 29 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda YouTube videolarının öğrencileri özerk öğrenme, örtük Almanca öğrenme açısından olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Yalçın (2020a) çalışmasında web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanımını incelemeyi amaçlamıştır. İçerik analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada web 2.0 araçları incelenerek Almanca öğretiminde kullanılabilecek araçlar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda belirlenen web 2.0 araçlarının dil becerilerini geliştirmeye yönelik zengin seçenekler sunduğu belirlenmiştir. Ayrıca seçilen araçların hedef dilde hikâye okuma/yazma, dilbilgisi ve kelime bilgisi geliştirme, konuşma pratiği sağlama gibi beceriler kazandırdığı tespit edilmiştir.

Baytekin ve Bergil (2021) çalışmalarında yabancı dil öğretiminde web 2.0 ve sosyal medya araçlarının kullanımının öğrenme süreci üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Karma desende gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 107 lise öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada nicel veriler 175 sorudan oluşan anket ve öğrencilerin web 2.0 araçları ve sosyal medya uygulamalarına yönelik tutumlarını tespit etmek için 15 sorudan oluşan anket ile toplanmıştır. Nitel veriler ise 6 sorudan oluşan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada web 2.0 ve sosyal medya araçları hakkında öğrencilerin büyük çoğunluğunun yabancı dil öğrenme sürecinde web 2.0 ve sosyal medya araçlarını kullanmayı tercih ettikleri, sosyal medya araçlarından keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çıldır (2021) çalışmasında yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılabilen web 2.0 araçlarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilen çalışmada dijital medya kapsamında yüzlerce web 2.0 aracının geliştirildiği gözlenmiştir. Çalışmada seçilen web 2.0 araçları temel dil becerilerine göre sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda web 2.0 araçları arasında en az konuşma becerisini geliştirmeye yönelik araçlar olduğu belirlenmiştir.

İnal ve Arslanbaş (2021) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde uzaktan eğitimde kullanılan web 2.0 araçlarını ve uygulama örneklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile gerçekleştirilen çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hangi web 2.0 araçlarından yararlanıldığı açıklanmıştır. Çalışma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en çok Padlet, Google Classroom, Lyrics Training, Voki, Quizlet, Learning Apps, Mindmeister, Worldwall uygulamalarına yer verildiği tespit edilmiştir.

Kazazoğlu ve Bilir (2021) çalışmalarında Storybird dijital anlatma aracının İngilizce dersinde ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel yöntemle gerçekleştirilen çalışmada veriler açık uçlu anket ve araştırmacının gözlemleri ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunda 8.sınıfa devam eden altı öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Storybird uygulamasının öğrencilerin İngilizce yazma becerilerine olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada Storybird uygulamasının dil yazımını geliştirmeye yarayan etkili bir dijital araç olarak kullanılabileceği saptanmıştır.

Sağlık ve Yıldız (2021) çalışmalarında Türkiye'de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik çalışmaları incelemeyi amaçlamışlardır. Sistematik literatür tarama yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada veriler betimsel içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada Türkiye'de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımını içeren 58 araştırma incelenmiştir. Araştırma sonucunda son 5 yılda web 2.0 araçlarının hem Türkçe hem yabancı dil öğretiminde yoğunluk kazandığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada web 2.0 araçlarının temel dil becerilerini geliştirdiği, akademik başarı ve kelime dağarcığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Behbudova ve Günday (2022) çalışmalarında yabancı dil öğretimindeki başarının artmasına yönelik akıllı teknoloji uygulamalarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada teknolojik araçlar sayesinde her türlü materyale erişilebildiği, sesli ve görüntülü materyalleri bütünleşik şekilde kullanma olanağının arttığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda akıllı teknolojilerinin potansiyel faydalarından yararlanılmasının yabancı dil öğretimini etkin ve verimli hale getireceği saptanmıştır.

Bilgin (2022) çalışmasında öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde web 2.0 araçları ile ilgili görüşlerini ve öğretmenlerin bu konuda kullandıkları en iyi uygulamaları tespit edebilmeyi amaçlamıştır. Karma desende gerçekleştirilen çalışmada nicel veriler anket (269 yabancı dil öğretmeni ile), nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu (19 yabancı dil öğretmeni ile) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaş, kıdem ve eğitim dereceleri gibi özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olmamasına rağmen eTwinning projelerinde görev alan öğretmenlerin ortaklık tecrübelerinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. eTwinnig projelerinde görev alan öğretmenlerin web 2.0 araçları ile daha fazla deneyiminin olduğu belirlenirken, web 2.0 araçları arasında en çok video araçları, sosyal ağlar, dosya paylaşım araçları kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak araştırmada öğretmenlerin %83'ün en az bir web 2.0 aracını kullandığı gözlenmiştir.

Çıldır ve Koçak (2022) çalışmalarında web 2.0 araçlarının ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Olgu bilim deseninin kullanıldığı araştırmada veriler 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplandıktan sonra NVivo programı ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında 9. sınıf Almanca derslerinde web 2.0 araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda web 2.0 araçları ile işlenen Almanca dersine öğrencilerin olumlu dönüt verdiği tespit edilmiştir.

Salman (2022) çalışmasında web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerine ve başarılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma desende gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 yılında 8. sınıfta öğrenim gören 65 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada nicel veriler Kelime Başarı Testi ve Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise gözlem, görüşme ve açık uçlu soru formları kullanılarak toplanmıştır. Deney grubunda dersler web 2.0 araçları ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda kelime öğrenme başarısı açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak deney ve kontrol grubunda kelime öğrenme stratejisi açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ayrıca çalışmada yabancı dilde kelime öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının dersi daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiği, kelime öğrenmeyi kolaylaştırdığı belirlenmiştir.

Yılmaz (2022) çalışmasında yabancı dil öğretiminde interaktif uygulamalardan Kahoot ve Quizizz'i olumlu ve olumsuz yönleri ile karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bu uygulamaları kullanmanın ölçme-değerlendirmeyi daha eğlenceli ve çekici hale getirdiği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada Quizizz uygulamasının zorunlu bir araca bağımlı olmama özelliğinden dolayı Kahoot uygulamasına göre daha ön plana çıktığı saptanmıştır.

Altun (2023) çalışmasında web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin öğrencilerin deneyimlerini ve düşüncelerini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel yöntemle gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak anket, öğrenci günlüğü ve gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ardahan ilinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde öğrenim gören 25 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda web 2.0 araçlarıyla İngilizce dersinin yürütülmesine ilişkin öğrenci ve velilerin olumlu dönüt verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada web 2.0 entegreli derslerin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırdığı belirlenmiştir.

Aydın Işık (2023) çalışmasında Canva, Worldwall, Kahoot, Padlet, Storyjumper, Plotagon ve Voki isimli araçların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz düzenleme ve sözcük bilgisi üzerinde etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma desende gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu Batman ilinde öğrenim gören 40 ortaokul öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak başarı testi, öz-düzenleme kapasitesi anketi kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunun son kelime testinde kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu, öğrencilerin web 2.0 araçlarına karşı olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerde öz düzenleme konusunda anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Kara (2023) çalışmasında uzaktan eğitim yoluyla Rusça öğretiminde web teknolojilerinin kullanımını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada Rusça derslerinin nasıl sistemli yapılabileceği konusunda güncel teknolojiler ve kavramlar hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma sonucunda SECTION ve ADDIE modelleri ile temellendirerek Rusça derslerinin öğretim tasarımı sürecine yönelik model önerisinde bulunulmuştur. Rusça derslerinin öğretim tasarımında kullanılabilecek ADDIE modeli ile teknoloji odaklı bir sistemin öğretim elemanlarında bir farkındalık oluşturacağı belirlenmiştir.

Kökçü (2023) dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan web 2.0 araçlarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel desende gerçekleştirilen çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada Voki, Padlet, LearningApps, Learn Turkish Words and Verbs with Flashcards, Wordwall, Duolingo, Turkish Alphabet For Students, Mondly, Storybird, Memrise, Busuu, Babbel, Speaky, Rosetta Stone, HiNative adlı web 2.0 araçları hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada dil öğretiminde dijital yardımcı olarak adlandırılan araçların öğrencilere verimli zaman kullanımı ve etkileşimli öğrenme ortamı sağlamada önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada web 2.0 araçlarının sanal sınıf oluşturma, interaktif sınıf ortamı yaratma, öğrencileri dil öğrenmeye karşı motive etmede avantajlar sağladığı tespit edilmiştir.

Phiri ve Özçelik (2023) çalışmalarında web 2.0 teknolojisinin getirdiği yeniliklerin Fransızca öğretimi/öğreniminde kullanılmasının sosyal-yapılandırmacı öğrenme kuramıyla bağını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Nitel yöntemlerden doküman incelemesi ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda sosyal-yapılandırmacı öğrenme kuramında web 2.0 teknolojisinin Fransızca öğrenme/öğretmeyi destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada web 2.0 teknolojilerinin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında kullanılmasının etkileşimi artırdığı tespit edilmiştir.

Seçkin (2023) çalışmasında uzaktan eğitim yoluyla yürütülen İngilizce derslerinde web 2.0 araçlarının kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Öntest-sontest deneysel desen ile desenlenen araştırmaya 12'si deney 12'si kontrol grubunda olmak üzere 24 katılımcı dahil edilmiştir. Başarı testi ve tutum ölçeği öntest-sontest olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubunda akademik başarı puanlarının ve tutumlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tunaz (2023) çalışmasında yabancı dil öğretmeni adaylarının web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modeline göre yürütülen çalışmada araştırmaya Türkiye'de devlet üniversitelerinde okuyan 60 1. ve 4. sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışmada "Web 2.0 Araçları Tutum Ölçeğinin" uyarlanmış hali kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ve sosyoekonomik durumların yabancı dil öğretiminde web 2.0 araçlarını kullanmada herhangi bir etkisi

olmadığı tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik tutumlarının iyi yönde değiştiği belirlenmiştir.

Genç ve Kırmızıbayrak (2024) çalışmalarında web 2.0 araçlarının İngilizce dil öğrenme (ELL) bağlamına dahil edilmesini sistematik olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Meta analiz çalışması olarak gerçekleştirilen araştırmada Eric Veri Tabanında web 2.0 araçlarının İngilizce dil eğitiminde kullanımına ilişkin 2018-2022 yılları arasında yayınlanan makaleler seçilmiştir. Araştırma sonucunda web 2.0 araçlarının İngilizce öğretimine entegrasyonuna yönelik çok çeşitli fayda (motivasyon sağlama, olumlu tutum geliştirme, zengin ders materyali sağlama) sağladığı ortaya konulmuştur.

Sosyal medya araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılmasıyla ilgili Türkiye'de gerçekleştirilen ve alanyazında yer alan çalışmaların sonucunda, sosyal medya araçlarını dil öğretiminde kullanımın öğrencilerin motivasyonlarını ve akademik başarılarını artırdığı (Akdoğan, 2020; Altun, 2023; Başal, 2011; Elverici, 2017; Eren, 2015; Genç ve Kırmızıbayrak, 2024; Guksu, 2020; Gürlüyer, 2019; Günday ve Çamlıoğlu, 2015; Kaynar, 2019; Batıbay ve Filiz, 2019; Özek Günyel, 2018; Özer, 2017; Sağlık ve Yıldız, 2021; Salman, 2022; Taş ve Uğurlu, 2019; Yılmaz, 2022), farklı öğretim yöntemleri ile desteklenen yabancı dil derslerin daha etkili olduğu (Başal, 2011; Baytekin ve Bergil, 2021; Benzer ve Karadağ, 2019; Çıldır ve Koçak, 2022; Doğan, 2015; Eren, 2015; Kutlu Demir, 2018; Kökçü, 2023; Mohammed, 2015; Keleş, 2020; Özbal, 2017; Sarsar, Başbay ve Başbay, 2015,) öğrencilerin derslere karşı olumlu tutum geliştirdiği (Başal, 2011; Aydın Işık, 2023; Dinçer, 2014; Doğan, 2015; Eren, 2015; Kutlu Demir, 2018; Mohammed, 2015; Keleş, 2020; Sarsar vd., 2015; Seçkin, 2023; Tunaz, 2023), dil becerilerinin gelişimine (Aslandemir, 2020; Behbudova ve Günday, 2022; Cephe ve Balçıkanlı, 2012; Çıldır, 2021; Dinçer, 2014; Eren, 2013; Özek Günyel, 2018; Selçuk, 2016) katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Belirtilen çalışmalarda bunun yanı sıra ön plana çıkan olumsuz sonuçlar daha çok donanımsal yetersizlikler (Kaynar, 2019; Mohammed, 2015, Sarsar, Başbay ve Başbay, 2015), öğretmenlerin konu hakkında bilgi yetersizliği (Cephe ve Balçıkanlı, 2012), çalışmaların İngilizce üzerinde yoğunlaşması (Aslandemir, 2020, Altun, 2023; Bilgin, 2022; Aydın Işık, 2023) ve konu hakkında az sayıda araştırma yapılmasından (Koç ve Ayık, 2017) kaynaklı olduğu görülmektedir.

2.5. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Bu bölümde sosyal medya araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılmasıyla ile ilgili olarak yurt dışında alanyazını oluşturan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Sosyal Medya Araçlarının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı ile İlgili Yurt dışında Yapılmış Araştırmalar

Salaberry (2001) teknolojinin ikinci dil öğreniminde ve öğretiminde kullanımına ilişkin retrospektif bir çalışma yürütmeyi amaçlamıştır. İkinci dil öğretiminde teknoloji kullanımıyla ilgili makalelerin eleştirel bir analiz yoluyla incelendiği araştırmada "(1) artan teknolojik gelişmeler pedagojik olarak etkili mi? (2) yeni teknolojilere özgü hangi teknik nitelikler pedagojik amaçlar için kullanılabilir? (3) yeni teknolojiler ikinci dil öğretiminde programlara entegre edilebilir mi? (4) teknoloji kullanımı yabancı dil öğretiminde başarı sağlar mı?" şeklinde dört ana sorunun cevabını aranmıştır. Araştırmasında insan etkileşiminde teknolojinin devrim niteliğinde olduğunu belirtilirken, teknolojinin ikinci dil öğretimine eşit derece pedagojik fayda sağlamadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ikinci dil öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin pedagojik potansiyelin henüz değerlendirme aşamasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Stevenson ve Lui (2010) çalışmalarını web 2.0 teknolojisi kullanan üç yabancı dil öğrenme sitesinin mevcut kullanıcıları tarafından öğrenme amaçlı nasıl kullanıldığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada çevrimiçi bir anket ile kullanıcıların web siteleriyle nasıl iletişime geçtiği ve bu sitelerin pedagojik ve teknik kullanılabilirliği incelenmiştir. Araştırmada web 2.0 araçlarını içeren web sitelerinin dil öğrenenlerin ihtiyacını ve dil öğrenme amaçlarını karşılamada olumlu dil öğrenme ortamları yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elam ve Nesbit (2012) çalışmalarında İngilizce öğretiminde web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin başarısına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Eylem araştırması olarak desenlenen çalışmaya lisans düzeyinde 22 Koreli öğrenci katılmıştır. Eylem araştırması sırasında öğrencilerin iş birliğini ve motivasyonu artırmak için çeşitli web 2.0 araçları dahil edilmiştir. Araştırma

sonucunda öğrencilerin web 2.0 araçları kullanarak proje sırasında iyi bir iş birliği yaptığı, çalışmalara olumlu katkı sağladığı, iş birliği yeteneklerinde, motivasyonlarında ve ders başarılarında artış yaşandığı tespit edilmiştir.

Wang ve Vásquez (2012) çalışmalarında web 2.0 teknolojilerinin ikinci dil öğreniminde kullanımına ilişkin güncel araştırmaları incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ikinci dil öğreniminde web 2.0 teknolojilerinin fayda ve sınırlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda web 2.0 teknolojileri arasında üzerinde en çok çalışma yapılan aracın blog ve wikiler olduğu, en çok araştırılan dillerin ise İngilizce, İspanyolca ve Almanca olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada web 2.0 teknolojileri ile en sık bildirilen faydanın öğrenenlerin dil öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırması olduğu belirlenmiştir. Çalışmada web 2.0 teknolojisi ve dil öğrenimi üzerine yapılan araştırmaların çoğunun teoriye açıkça dayanmadığı tespit edilmiştir.

Yunus ve diğerleri (2012) çalışmalarında sosyal ağları yabancı dil öğretimine dahil etmenin avantajlarını ve dezavantajlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel yöntemle gerçekleştirilen çalışmaya Malezya'da öğrenim gören 12 lisans öğrenci dahil edilmiştir. Çevrimiçi bir tartışma panosu kullanılarak katılımcılar arasında bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tartışma panosuna sorular göndererek katılımcıların sorulara yanıt vermesini sağlamıştır. Tartışma sonucunda elde edilen veriler kodlanarak kategorilere ayrılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada sosyal ağların öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği ve motivasyonlarını artırdığı saptanmıştır. Ayrıca araştırmada sınıflarda yeterli teknik donanım olmamasının bir dezavantaj olarak görüldüğü, alanyazında bu konu hakkında daha fazla niceliksel ve niteliksel araştırmaya ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Anwaruddin (2013) Bangladeş'te bir üniversitede gerçekleştirdiği eylem araştırması çalışmasında web 2.0 araçlarını kullanarak birinci sınıf lisans öğrencilerinin İngilizce dersindeki öğrenme motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada müdahale uygulaması olarak Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (CALL) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda web 2.0 araçlarının uygulandığı sınıfta öğrenci motivasyonlarının arttığı, öğrencilerin tutumlarında olumlu yönde değişim yaşandığı ve web 2.0 araçlarının hedef dili öğrenmeye katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Faizi ve diğerleri (2013) çalışmalarında sosyal medyanın ve sosyal medya araçlarının dil öğrenmede oynadığı potansiyel faydaları incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde sosyal medya platformları kullanımına ilişkin algı ve tutumlarını incelemek için bir anket geliştirmişlerdir. Araştırma sonuçları, ankete katılan öğrencilerin %82'sinin sosyal ağ sitelerini dil ve iletişim becerilerini geliştirmek ve hatta yeni dil öğrenmek için kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarında sosyal medya kullanımının öğrencilerin dört temel dil becerisini (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirmeye yardımcı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin en çok geliştirdiklerini ifade ettiği temel becerinin dinleme becerisi olduğu görülmüştür.

Faizi ve diğerleri (2014) çalışmalarında sosyal medya teknolojilerinin yabancı dil öğreniminde oynadığı potansiyel rolü araştırmayı amaçlamışlardır. Öğrencilerin ve dil öğrenenlerin sosyal medya araçlarını kullanımına ilişkin algı ve tutumlarını incelemek amacıyla bir anket geliştirmişlerdir. Ankete katılan öğrenciler sosyal medya araçlarını dil öğretiminde kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarında Facebook (99%), Google+ (61%), Twitter (47%) gibi sosyal medya platformlarının öğrenciler tarafından daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin daha az kullandığı çevrimiçi ağlar ise LinkedIn (%34), Viadeo (%20) ve MySpace (%8) olmuştur. Araştırmada internet tabanlı uygulamaların dört temel dil becerisinin gelişmesine katkı sağladığı ve dil öğrenme deneyimini zenginleştirdiği belirlenmiştir.

Mondahl ve Razmerita (2014) çalışmalarında yabancı dil öğretiminde sosyal medya ile güçlendirilmiş işbirlikli öğrenme ortamlarının kullanımına ilişkin deneyim ve zorlukları incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma daha önce gerçekleştirilen pilot bir çalışmanın (Mondahl, Rasmussen ve Razmerita, 2009) devamı niteliğinde yürütülmüştür. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmaya 150 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yarısı öğrenme platformu olarak StudyBook'u kullanırken, diğer yarısı sosyal medya destekli olmayan bir ortamda öğrenim görmüştür. Araştırmada sosyal medyadan yabancı dil öğrenme ortamlarında nasıl yararlanabileceğine dair örnek olay sunulmuştur. Araştırma sonucunda sosyal medya ile güçlendirilmiş işbirlikli öğrenme ortamlarının yabancı dil öğretiminde problem çözmeye yardımcı olduğu saptanmıştır.

Tahir ve Aminah (2014) çalışmalarında Facebook'un öğrencilerin İngilizce metin yazma başarısını artırıp artırmadığını bulmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Iqra Buru Üniversitesi İngilizce Bölümü'nün öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem ve yazma testi kullanılmıştır. Veriler betimsel yöntemle analiz edilerek karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, Facebook'un öğrencilerin yazma becerisini geliştirebileceği belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin ön-test ortalama puanı 42.07, son-test puanları 68.11 olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada Facebook üzerinden yazmayı öğrenmenin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu da artırdığı saptanmıştır.

Fadini ve Finardi (2015) çalışmalarında ikinci yabancı dil öğretiminde teknolojinin, internet kullanımının rolünü incelemek için yabancı dil öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarını tanımlamayı amaçlamışlardır. Çalışmada 61 ülkeden 1038 katılımcının oylarıyla ikinci yabancı dil alanında kullanılan web 2.0 araçları listesi oluşturulmuştur. Çalışmada DIIGO, Voicethread, Podcast/Videocast, Pixton ve Padlet adlı beş araç tanımlanmıştır. Çalışmada belirlenen web 2.0 araçlarının ikinci yabancı dil öğretiminde fırsat yarattığı, içerik geliştirme/kullanma/paylaşma ve değerlendirme olanağı sunduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda teknolojinin L2 sınıflarına entegrasyonunu sağlamak için öğretim programlarına dahil edilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Intisar-Magboul ve Anandhavalli (2015) çalışmalarında sosyal medya ağlarının öğrencilerin yabancı dil öğrenme becerilerine katkısını ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla öğrencilerin yabancı dil öğrenmek için sosyal platformları kullanma konusundaki algı ve tutumlarını incelemişlerdir. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmada öğrencilere uygulanan ankette öğrencilerin büyük çoğunluğunun web tabanlı uygulamaları dil becerilerini geliştirmek için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sosyal medya araçlarının dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmada eğitmenlerin bu çevrimiçi araçları uzaktan, karma veya yüz yüze öğrenme sistemlerinde kullanmaları yapılan öneriler arasında yer almıştır.

Allam ve Elyas'ın (2016) Suudi Arabistan'ın farklı üniversitelerindeki öğretmenlerin katılımıyla; İngilizce öğretmenlerinin sosyal medyayı ikinci dil

öğretiminde kullanma konusunda algılarına ve bu tür bir benimsemeyi engelleyen faktörlerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. 75 yabancı dil öğretmenin algılarına ilişkin betimleyici veriler toplamanın amaçlandığı çalışmada nicel yönteme başvurulmuştur. Beşli likert tipinde 14 maddeden oluşan ölçek çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada yabancı dil öğretmenlerinin sosyal medyayı, dil sınıflarında hayati bir pedagojik araç olarak algıladıkları sonucuna varılmıştır.

Carrió Pastor (2016) ikinci yabancı dil öğretiminde teknolojik uygulamaların, araçların ve yeni yaklaşımların incelediği araştırmasında yükseköğretimde hangi yaklaşım ve araçlardan yararlanılması gerekliliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. İkinci dil öğretimi üzerine yapılan çalışmaların sıklıkla dil öğretimi ve çeviri üzerinde durmasını eleştirildiği çalışmada ikinci dil öğretimine çok fazla önem verilmediği belirlenmiştir. Ancak son 50 yılda ikinci yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalarda bir artış yaşandığı ve dil öğretiminde öğrencilere daha fazla odaklanılarak ikinci dil öğretiminin çıktılarından çok yeni araçlar ve yaklaşımlar üzerinde durulduğu saptanmıştır. Araştırmada teknolojiden ikinci yabancı dil öğretiminde nasıl yararlanılacağına ilişkin örnekler yer alırken, dil öğretiminde teknoloji kullanımının kavramsal sonuçlarının önemine dikkat çekilmiştir.

Kitchakarn (2016) çalışmasında bir sosyal medya aracı olan Facebook'un öğrencilerin dilbilgisi becerileri ve yazma yetenekleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desende gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılının ilk döneminde İngilizce dersini alan 86 1.sınıf üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak için yeterlilik testi ve anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizce dersinde Facebook kullanımına yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu ve öğrencilerin Facebook'ta yer alan etkinlikleri yapmaya yönelik tutumları ile pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak Facebook kullanımının öğrencilerin dilbilgisi becerisi ve yazma yetenekleri üzerinde herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Shariffuddin ve diğerleri (2017) çalışmalarında yabancı dil derslerinde bir sosyal medya aracı olan WhatsApp (WA) uygulamasının öğretim aracı olarak kullanılmasının öğrencilerin algılarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Karma desende gerçekleştirilen araştırmaya 55 yükseköğretim öğrencisi dahil edilmiştir. Öğrencilere

İngilizce derslerine yönelik olarak kısa mesaj, görsel mesaj ve video içerikli mesaj gönderilmiştir. Öğrencilerden alınan yanıtların doğruluğu, akıcılığı incelenmiştir. Öğrencilerin hataları sesli mesajlarla düzeltilmiştir. Araştırma sonucunda WA uygulamasının öğrencilerin dil yeteneklerini geliştirmek için kullanılabilecek araçlardan biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alhomaidan (2019) çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce (EFL) derslerinde sosyal medya kullanımına yönelik öğrencilerin tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Suudi Arabistan'daki Arrass Teknoloji Koleji'nde öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmuştur. Karma desende gerçekleştirilen çalışmada anketlerden elde edilen nicel veriler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler birlikte yorumlanmıştır. Araştırmada sosyal medyanın yabancı dil sınıflarına entegrasyonu konusunda öğrencilerin olumlu bir tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda sosyal medya araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılmasının bazı dezavantajları ve avantajları olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğrenmeyi engelleyebilecek bazı faktörler içerdiği saptanmıştır. Sosyal medyanın yabancı dil derslerinde pedagojik olarak uygulanması konusunda daha fazla uygulama ve zaman gerektiği savunulmuştur.

Annamalai (2019) çalışmasında 15 lisans öğrencisinin İngilizce dil öğrenme sürecinde web 2.0 araçlarını kullanma deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmada öğrencilere web 2.0 araçları kullanarak bir İngilizce dersi hazırlamaları konusunda ödev verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin ödev hazırlarken web 2.0 araçlarının yanı sıra artırılmış gerçeklikten yararlandıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda web 2.0 araçlarının öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirdiği ve öğrencileri 21.yüzyıl becerilerine hazırlamada yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Al Arif (2019) çalışmasında sosyal medya kullanımın İngilizce öğretimine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Keşif araştırması olarak gerçekleştirilen çalışmaya Jambi'de bulunan bir üniversitede İngilizce öğrenim gören 67 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal medyada çok fazla zaman geçirdiği, derslerde sosyal medya kullanımına yönelik olumlu tutum sergiledikleri ve dil öğrenmeye karşı

öğrencileri teşvik ettiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin sosyal medyayı İngilizce öğrenme amacından çok genel amaçlar için kullandığı ifade edilmiştir.

Kuznetsova ve Soomro (2019) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin web 2.0 araçlarını kullanarak yabancı dil öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeyi ve bu uygulamalara karşı öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama çalışması olarak gerçekleştirilen çalışmada 137 üniversite öğrencisinden anket aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırmada yabancı dil öğrenen öğrencilerin web 2.0 teknolojileri ile orta derecede ilgilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırmada öğrencilerin bu tür uygulamaları ana dillerini ve kültürlerini öğrenilen dil ve o dile ait kültürle karşılaştırmak için kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme deneyimini destekleyen favori araçlar arasında video paylaşımı ve sosyal ağların yer aldığı tespit edilmiştir.

Prykhodko ve diğerleri (2019) çalışmalarında web 2.0 teknoloji aracı olan blogların (blogs) yabancı dil eğitim ortamlarında kullanımını incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel desende gerçekleştirilen çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada web 2.0 araçlarının ve blogların öğrenme sürecini iyileştirdiği, öğrencilerin iletişimsel yabancı dil yeterliliklerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca web 2.0 araçlarının öğrencilere yalnızca iletişimsel değil, teknolojik beceriler de kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Reinhardt (2019) çalışmasında sosyal medyanın (bloglar, wiki'ler ve sosyal ağlar) ikinci yabancı dil öğretiminde kullanımına ilişkin 2009-2028 yılları arasında yayınlanan 87 makalenin bulgularını incelemeyi amaçlamıştır. İçerik analizi yönteminin kullandığı araştırmada sosyal medyanın kültürlerarası dil öğrenen bireylerin dil öğrenme gereksinimlerini karşılayan bir araç olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışmada sosyal medya araçlarının öğrenen özerkliğinin gelişimine ve işbirlikli öğrenmeye katkı sağladığı belirlenmiştir.

Sâri (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının kullandıkları web 2.0 araçlarını ve araçları kullanırken tespit ettikleri faydaları incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik bir yaklaşıma göre gerçekleştirilen çalışmaya özel bir üniversitede İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören beş öğretmen adayı dahil edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının en çok video paylaşımı, sosyal ağ araçları,

bloglar ve oyun tabanlı öğrenme platformlarını kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada web 2.0 araçlarının dil öğretiminde bilgiyi daha kolay bulmaya, iş birliği yapmaya, dil becerilerini geliştirmeye ve motivasyonu artırmaya yardımcı olduğu saptanmıştır.

Malinee ve Sentharamai (2020) çalışmalarında harmanlanmış öğrenme yaklaşımının web 2.0 araçlarıyla sentezlenmenin İngilizce öğretiminde kullanımını incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma deseninde gerçekleştirilen çalışmada doküman incelemesi ve içerik analizi yöntemi birlikte kullanılmıştır. Çalışmada harmanlanmış öğrenme yaklaşımının web 2.0 araçlarıyla sentezlenmesinin dil öğrenenin dil becerilerini etkili ve kolay bir şekilde geliştirdiği ve bu araçları kullanmanın dil öğretmenlerinin yaratıcılığına bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mohammed ve diğerleri (2020) çalışmalarında sosyal medyanın İngilizce Dil Öğrenimi (ELL) sürecindeki rolünü araştırmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmanın yapılmasına neden olarak genç neslin genelde teknolojiye, özellikle sosyal medyaya bağımlılığı gösterilmiştir. İçerik analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğrencilerinin bir sosyal medya platformu kullanarak sınıftaki deneyimleri tartışılmıştır. Araştırmada sosyal medyanın dil öğrenimi için etkili bir platform olabileceği belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin cep telefonlarına olan bağlılığından en fazla faydayı öğretmenlerin, eğitmenlerin, okutmanların elde edebileceği tespit edilmiştir. Öğrencilerinin teknolojik cihazlara olan tutkusunu ve bağlılığını faydalı bir şeye dönüştürmek için sosyal medya araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılmasının olumlu etki yaratacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Mohammed ve diğerleri (2020) çalışmalarında web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Arapça öğretiminde öğrencilerin üretken ve alıcı dil becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Öntest-sontest deneysel desen ile desenlenen araştırmada deney (n=15) ve kontrol (n=15) grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna dil öğretiminde 12 hafta boyunca web 2.0 teknolojileri ile geliştirilmiş araçlar kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise dersler geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Araştırmada web 2.0 araçlarının deney grubunda yer alan öğrencilerin dil becerileri ve kelime hazinesi son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Stefancik ve Stradiotová (2020) çalışmalarında İngilizce ve Almanca öğretiminde web 2.0 teknolojileri içinde yer alan podcast kullanımının öğrencilerin dinleme becerisine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel yöntemle gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak başarı testi ve tutum anketi kullanılmıştır. Araştırmaya İngilizce öğrenim gören 218, Almanca öğrenim gören 196 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrenciler rastgele deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. 13 hafta boyunca deney grubuna podcast dinletilmiştir. Araştırma sonucunda geleneksel eğitim sürecine dahil edilen podcast kullanımının öğrencilerin dinleme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Teng ve diğerleri (2022) çalışmalarında sosyal medyanın ikinci yabancı dil öğrenme sürecini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada bu amaçla Instagram uygulamasının içerik akışının öğrencilerin dilbilgisi kullanımını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Öntest-sontest yarı deneysel desende gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu orta düzeyde İngilizce öğrenen 84 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada "Oxford Quick Placement Test ve Gramer Testi" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler tek yönlü ANCOVA ile analiz edilmiştir. Öğrenciler rastgele kontrol ve deney grubu olarak ayrılmıştır. Deney grubu öğrencileri çalışma süresi boyunca Instagram akışına maruz bırakılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin Instagram uygulaması ile İngilizce dilbilgisi öğreniminde daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir.

Barrot (2022) çalışmasında 2008-2019 yılları arasında sosyal medyanın bir dil öğrenme ortamında kullanımı inceleyen makaleleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında Scopus veri tabanında 1600'den fazla dergi taranmıştır. 396 makalenin doküman incelemesi yöntemiyle analiz edildiği araştırma sonucunda sosyal medyanın yabancı dil öğretiminde kullanımının son 12 yılda katlanarak büyüdüğü tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada Facebook, Skype, WhatsApp ve Twitter (X) gibi yüksek kullanıcıya sahip platformların dil öğretiminde sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir.

Khaliq ve diğerleri (2022) çalışmalarında sosyal medyanın ve sosyal ağların İngilizce öğrenimine ve gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Karma yöntem yaklaşımı kullanılan çalışmada sosyal medyanın İngilizce öğrenimindeki rolünü araştırmak için Pakistan'ın Güney Pencap kentindeki 150 üniversite öğrencisine anket

uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal medyanın üniversite düzeyindeki öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmeye yönelik kaynakları araştırırken kitaplardan veya diğer materyallerinden daha çok sosyal medyayı kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada sosyal medyanın öğrencilerin İngilizce öğrenmeye olan ilgi ve motivasyonlarını artırdığı saptanmıştır.

Zhao ve diğerleri (2022) çalışmalarında sosyal medya aracı olan Telegram uygulamasının yabancı dil öğretiminde kullanmanın öğrenci motivasyonu, yabancı dil kaygısı ve öğrenmeye karşı tutuma etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel yöntemle gerçekleştirilen araştırmada orta seviyede (intermediate) İngilizce öğrenim gören 60 İranlı öğrenci seçilerek deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney ve kontrol grubuna motivasyon ve kaygı değişkenleri üzerine ön test uygulanmıştır. 18 ders uygulama sonrası her iki gruba aynı testler son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü ANCOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Telegram uygulamasının deney grubunun motivasyonunu artırdığı, kaygı düzeylerini azalttığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dil öğretiminde Telegram kullanılmasıyla ilgili olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Havlaskova ve diğerleri (2023) çalışmalarında sosyal medyanın ve sosyal medya araçlarının yabancı dil derslerinde kullanılmasının avantajlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Sosyal medyanın Çek Cumhuriyeti'nin tüm bölgelerinde İngilizce dersinde kullanım düzeyini belirlemek amacıyla nicel desende gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada sosyal medya ve sosyal medya araçlarının öğrencileri motive ettiği, ezber sürecini hızlandırdığı, dilbilgisi kurallarını öğrenmede/öğretmede uygulama kolaylığı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Perez ve diğerleri (2023) çalışmalarında yükseköğretimde sosyal medya kullanımının pedagojik faydalarıyla ilgili yapılan çalışmaları incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada bu amaç doğrultusunda 2000- 2021 yılları arasında bu konu hakkında üretilen çalışmaların pedagojik faydaları incelenmiştir. Toplam 772 yayın analiz edilirken, 55 yayından oluşan bir alt küme içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal medyanın öğretim amaçlı kullanımını içeren pedagojik teorinin henüz detaylandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada sosyal

medyanın eğitimde kullanımı ilgili olarak araştırma sayısında artış olduğu ve bu artışın daha çok sosyal medyanın öğrenme ve öğretmede tutuma yönelik olduğu belirlenmiştir.

Zhao ve Lai (2023) çalışmalarında ikinci yabancı dil öğretimi için farklı teknolojilerin ve araçların varlığına genel bir bakış sunarak teknolojinin ikinci yabancı dil öğretiminde daha iyi nasıl kullanılabileceği incelemeyi amaçlamışlardır. Etkili bir yabancı dil öğretimi için genel bir çerçeve oluşturulan araştırmada teknoloji ve ikinci yabancı dil eğitimi ilgili tasarımlar, araştırma ve geliştirme önerileri yer almıştır. Araştırmada teknolojinin etkili bir dil öğrenme ortamı ve motivasyonu sağladığı, multimedya teknolojilerine ulaşım sağlayarak dil eğitiminin sadece sınıfta gerçekleşmediği belirlenmiştir. Dil öğretim programlarının sınıf içinde ve dışında kullanımı için teknolojik bileşenlerden yararlanılması gerekliliği araştırma sonucunda vurgulanmıştır.

Sosyal medya araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılmasıyla ilgili yurtdışında gerçekleştirilen ve alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında daha çok İngilizce öğretimi (Al Arif, 2019; Annamalai, 2019; Anwaruddin, 2013; Elam ve Nesbit, 2012; Mohammed vd., 2020; Wang ve Vásquez, 2012; Zhao vd., 2022) üzerine yapılan çalışmalar yer almaktadır. Araştırmaların ağırlıklı olarak yabancı dil öğretiminde sosyal ağ kullanımını incelemesi (Barrot, 2022; Kitchakarn, 2016; Prykhodko vd., 2019; Reinhardt, 2019; Stefancik ve Stradiotová, 2020; Teng vd., 2022; Yunus vd., 2012) ve öğrencilerin katılımcı olarak yer aldığı çalışmalara yer verilmesi (Al Arif, 2019; Annamalai, 2019; Anwaruddin, 2013; Kitchakarn, 2016; Mohammed vd., 2020; Shariffuddin vd., 2017; Yunus vd., 2012; Wang ve Vásquez, 2012) dikkat çekmektedir.

Yurtdışında yapılan çalışmalarda farklı değişkenlerin sosyal medya araçlarının ilgili etkinliklerde kullanılarak ölçülmesi söz konusu olmuştur. Bu değişkenlerde başarı, tutum ve motivasyon (Alhamaidan, 2019; Anwaruddin, 2013; Carrió Pastor, 2016; Elam ve Nesbit, 2012; Faizi vd., 2013; Faizi vd., 2014; Havlaskovavd vd., 2023; Intisar-Magboul ve Anandhavalli, 2015; Khalid vd., 2022; Mohammed vd., 2020; Tahir ve Aminah, 2014; Yunus vd., 2012; Zhao ve Lai, 2005) ön plana çıkmaktadır. Ayrıca Allam ve Elyas, 2016; Perez vd., 2023; Salaberry, 2001; Stevenson ve Lui, 2010 tarafından yapılan çalışmalarda sosyal medya ve sosyal medya araçlarının pedagojik kullanımına ilişkin yapılan çalışmalar incelenmiştir. Alanyazında yer alan bu çalışmaların sonuçlarına

göre sosyal medya araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılmasının genel olarak belirtilen değişkenler üzerinde olumlu etkisinin olduğu fakat pedagojik açıdan kullanımın yapılan bazı çalışmalarda henüz detaylandırılmadığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda (Salaberry, 2001; Stevenson ve Lui, 2010; Yunus vd., 2012; Zhao ve Lai, 2023) sosyal medya ve sosyal medya araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılmasının desteklenmeye ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir.

Yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda sosyal medya araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı, öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığı yönünde önemli bulgular ortaya koymaktadır. Araştırmalar, sosyal medya platformlarının öğrenci etkileşimini artırarak iletişim becerilerinin gelişimine olanak tanıdığını, öğrenme motivasyonunu yükselttiğini ve dil pratiği için gerçek yaşam bağlamları sunduğunu göstermiştir. Ayrıca, sosyal medya araçlarının öğretim materyallerine erişimi kolaylaştırdığı, işbirlikçi öğrenme ortamları yarattığı ve öğrenme sürecini daha esnek ve kişiselleştirilebilir hale getirdiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda sosyal medya kullanımının etkinliğinin, öğretmen rehberliği ve uygun pedagojik stratejilerle desteklenmediği takdirde sınırlı kaldığına dikkat çekilmiştir. Genel olarak, bu alandaki araştırmalar, sosyal medya araçlarının yabancı dil öğreniminde pedagojik amaçlarla bilinçli ve sistematik kullanımı durumunda öğrencilerin dil becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, nicel ve nitel boyut için oluşturulan çalışma grupları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, etkinlik planlarının hazırlanması, uygulanması ve verilerin analizi süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmacı tarafından etkinlikleri sosyal medya araçları ile zenginleştirilen programın deney grubuna, sosyal medya araçları olmadan geliştirilen programın kontrol grubuna uygulanmasının ardından, başarılı gruptaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenlerin incelendiği bu araştırmada, araştırma yaklaşımı olarak nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir (Creswell, 2008). Creswell ve Plano-Clark (2018) karma yöntem araştırmasını bir araştırma problemini derinlemesine anlamak için nicel ve nitel yaklaşımları birleştirme, veri toplama ve analiz etme süreci olarak tanımlamaktadır. Tashakkori ve Teddlie (2003) ise karma yöntemi nicel ve nitel verilerin eş zamanlı ya da ardışık olarak toplandığı, bütünleştirildiği, bir araya getirilerek yorumlandığı bir araştırma modeli olarak görmektedir. Alanyazın incelendiğinde de iki desenin bir arada kullanıldığı karma araştırma yönteminin, sorunların daha iyi anlaşılmasına ve açıklanmasına imkân sağladığı vurgulanmaktadır. Vitale vd. (2008) karmaşık sorunların tanımlanmasında, bulguların yorumlanmasında, nicel ya da nitel yaklaşımlardan yalnızca birinin kullanılmasının yetersiz kalabildiği durumlarda karma yöntemin kullanılmasının araştırmaya güç kattığını belirtmektedir. Gay vd. (2009) ise karma yöntemin nicel ve nitel yöntemlerin bir araya getirilmesinden ibaret olmadığını ifade etmektedir. Karma yöntem her iki desenin birleştirilmesi, bütünleştirilmesi ve bağlantılı hale getirilmesidir (Alkan vd., 2019).

Bu araştırmada karma yöntem, Rusça dersinde sosyal medya araçlarının kullanılmasıyla ilgili olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı ve motivasyon düzeylerinin hangi grupta daha yüksek olduğunun belirlenmesine ve başarılı olan gruptaki öğrencilerin ders başarılarının nedenleri hakkında derinlemesine bilgi edinilmesine olanak sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmada model olarak karma araştırma yöntemi desenlerinden biri olan iç içe deneysel desen (Embedded Mixed Design) kullanılmıştır. İç içe karma desen deneysel çalışmalarda araştırmacının verileri nicel ve nitel araştırma desenlerini bir araya getirerek topladığı ve analiz ettiği karma yöntem desenidir (Cresswell ve Plano-Clark, 2018). İç içe desen deneysel çalışmalarda ya da durum çalışmalarında ikincil bir araştırma sorusunu yanıtlamak için kullanılabilir. Deneysel çalışmalarda, araştırmacılar deney sürecinde katılımcıların tepkilerini derinlemesine açıklamak için nitel verileri nicel verilerin içine dahil edebilir. Nitel verilerin deneysel desenlerin içine gömülmesi iç içe karma desenin alanyazında yaygın olarak kullanılmasını sağlamaktadır. İç içe karma desende araştırmanın verileri eş zamanlı ya da sıralı olarak toplanıp analiz edilebilir (Cresswell ve Plano-Clark, 2018). Araştırmada bu desenin seçilme nedeni, araştırmada bir müdahale uygulamasının bulunması ve bu uygulama sonucunda başarılı olan öğrencilerin başarılı olma nedenlerinin daha iyi açıklanabilmesidir. Bu sayede deney sonuçlarının anlaşılırlığının güçlendirildiği düşünülmüştür. Araştırmadaki müdahale uygulaması Rusça dersinde sosyal medya araçları ile geliştirilen ve uygulanan içeriktir.

Araştırmada iç içe karma desende deney sonrasında nitel verilerin toplanması prosedürü uygulanmıştır. Araştırmada ilk olarak öğrencilerin uygulama öncesi Rusça ders başarı ve ders motivasyon düzeyleri belirlenmiştir. Uygulama aşamasına geçilerek, deney grubuna araştırmacı tarafından sosyal medya araçları ile zenginleştirilen etkinlikler, kontrol grubuna ise MEB tarafından geliştirilen Rusça Öğretim Programı dikkate alınarak araştırmacı tarafından sosyal medya araçları olmadan hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerin uygulama sonrası Rusça ders başarı ve motivasyon düzeyleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda başarılı olan gruptaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenlerin belirlenmesi amacıyla öğrencilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sosyal medya araçlarıyla zenginleştirilen Rusça öğretimine ve sosyal medya araçları kullanılarak oluşturulan etkinliklere ilişkin görüşleri de bu görüşmeler esnasında belirlenmiştir. Sürecin sonunda

ise NİCEL veriler ve nitel bulgular bir arada yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan desenin aşamaları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Araştırmada Kullanılan Desenin Aşamaları*

Gruplar	Uygulama Öncesi Ön Testler	Uygulama Süreci	Uygulama Sonrası Son Testler	
Deney (20)	Rusça Akademik Başarı Testi/ Ders Motivasyon Ölçeği	Sosyal Medya Araçları ile Zenginleştirilen Öğrenme	Rusça Akademik Başarı Testi/ Ders Motivasyon Ölçeği	Yarı Yapılandırılmış Görüşme (Başarılı Olan Gruptaki Öğrenciler ile)
Kontrol (21)		Sosyal Medya Araçları Kullanılmadan Gerçekleştirilen Öğrenme		

Tablo 7'ye göre araştırmanın nicel boyutunda deney ve kontrol grupları yer almaktadır. Deney grubu sosyal medya araçlarının kullanıldığı, kontrol grubu ise sosyal medya araçları kullanılmadığı Rusça öğrenme-öğretme ortamıdır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri deney ve kontrol grupları, bağımlı değişkenlerini ise ders başarısı ve ders motivasyonu oluşturmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2023-2024 öğretim yılı birinci döneminde (Güz) Türkiye'nin Batı Bölgesinde araştırmacının dokuz yıldır öğretmenlik yaptığı bir devlet okulu olan Anadolu Lisesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma yöntem tercih edildiği için nitel çalışma grubu ve nicel veri toplama yöntemlerine yönelik olarak çalışma grupları oluşturulmuştur.

3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Oluşturulan Çalışma Grupları ve Özellikleri

Araştırmanın nicel boyutu için oluşturulan çalışma grubunun belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından başarı ortalamaları denk olan iki 10. sınıf belirlenmiştir.

Akademik başarı ortalaması (10/A= 23.90 10/D=20.67, 10/F= 25.10) birbirine yakın olan sınıflar arasında kura çekilerek 10/A sınıfı kontrol grubu, 10/F sınıfı deney grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu 10. sınıf öğrencileriyle sınırlandırılarak deney ve kontrol gruplarında toplam 41 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya 10.sınıfların dahil edilme nedeni haftada dört saat ikinci yabancı dil dersi olmasıdır. Diğer şubelerde (9., 11. ve 12. sınıflarda) iki saat Rusça dersi bulunmaktadır. Araştırmaya ait çalışma grupları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Bilgiler*

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney	9	11	20
Kontrol	11	10	21
Toplam	20	21	41

Tablo 8'e göre deney grubunda 20, kontrol grubunda 21 öğrenci olmak üzere 41 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya başlandığında deney grubunda 21, kontrol grubunda 22 öğrenci yer almıştır. Ancak araştırmanın uygulama süreci devam ederken deney grubunda bir, kontrol grubunda bir öğrenci olmak üzere toplam iki öğrenci ilgili ölçeklere cevap vermeye gönüllü olmadığı için araştırmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmalarda nicel verileri çözümlemek için ilk olarak verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmektedir. Nicel veriler çözümlenirken veriler sürekli olduğunda, normal dağılım gösterdiğinde ve varyans homojenliği sağlandığında parametrik testler kullanılmaktadır. Araştırmalarda parametrik varsayımların karşılanmadığı durumlarda ise parametrik testlerin alternatifi olan parametrik olmayan (non-parametrik) testler kullanılmaktadır (Ergün, 1995; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırmanın nicel boyutu için oluşturulan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi Rusça dersi akademik başarı ve ders motivasyon düzeylerinin benzer olup olmadığını belirlemek amacıyla öğrencilerin başarı testinden ve ders motivasyon ölçeğinden aldıkları öntest puanları karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada yapılan normallik testinde başarı testi ve motivasyon ölçeği öntestinden elde edilen veriler normal dağılım göstermemiştir. Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden ve motivasyon ölçeğinden almış oldukları öntest puanlarını

karşılaştırmak için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ilişkisiz ölçümler testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Oluşturulan Çalışma Gruplarının Başarı Testi ve Motivasyon Ölçeği Öntest Puanları*

		Başarı Testi					*Motivasyon Ölçeği*				
Grup	*n*	*Sıra Ort.*	*Sıra Top.*	*U*	*Z*	*P*	*Sıra Ort.*	*Sıra Top.*	*U*	*Z*	*p*
Deney	20	20.80	416.00	206.00	*-.104*	.917	20.55	411.00	201.00	*-.235*	.814
Kontrol	21	21.19	445.00				21.43	450.00			

p>.05

Tablo 9'a göre araştırmanın nicel boyutu için oluşturulan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi başarı testinden (U= 206.00, p>.05) ve motivasyon ölçeğinden (U=201.00 p>.05) aldıkları sıra toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Tablo 9'da görüldüğü gibi araştırmanın nicel boyutu için oluşturulan çalışma gruplarının uygulama öncesi ders başarı ve ders motivasyonu açısından benzer düzeylere sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi ve motivasyon ölçeği öntest sonuçlarının benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik olarak çalışma grubunun oluşturulmasında nicel veri sonuçları ölçüt olarak kullanılmıştır. Araştırmada öntest sontest olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanan Rusça Akademik Başarı Testinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı puanlarının ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada deney grubu "başarılı grup" olarak tanımlanmış ve nitel veri toplamak amacıyla yalnızca bu gruptaki öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Sosyal medya araçlarının kullanıldığı Rusça öğretim sürecinde öğrencilerin ders başarılarının nedenlerinin derinlemesine araştırılması için deney grubunda yer alan başarılı öğrenciler belirlenmiştir. Araştırmada yalnızca başarılı olan öğrencilerle görüşme yapılmasının temel nedeni başarıya katkıda bulunan kişisel, duygusal ve motivasyonel faktörleri derinlemesine ortaya koymaktır. Bu nedenle bu çalışmada sosyal medya

araçlarının etkisiyle başarıyı artıran unsurları belirlemek için yalnızca başarılı öğrenciler ile görüşme yapılmıştır.

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerden başarı puanı 40 ve üzerinde olan 11 öğrenci olduğu tespit edilmiştir. 40 puanın ölçüt alınma nedeni teste yer alan soruların yarısını doğru cevaplayan öğrencilerin 40 puan almasıdır. 11 öğrenciden üçü ile yarı yapılandırılmış görüşme formunun ön uygulaması yapılmıştır. Ardından deney grubunda yer alan 11 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formunun asıl uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada 11 öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna yönelik oluşturulan çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Yarı Yapılandırılmış Görüşmenin Gerçekleştirildiği Çalışma Grubuna Ait Bilgiler*

Grup	Katılımcı	Cinsiyet
Deney Grubu	K1	Kız
	K2	Erkek
	K3	Kız
	K4	Kız
	K5	Kız
	K6	Erkek
	K7	Kız
	K8	Kız
	K9	Kız
	K10	Kız
	K11	Kız

Tablo 10'da araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcılar uygulama sonrası deney grubu öğrencileri arasından belirlenmiştir. Deney grubuna uygulanan yöntemin etkileşimi sonucu başarılı olan katılımcılar belirlenirken nicel veri sonuçları ölçüt olarak alınmıştır. Nicel verilerin analizi sonucunda başarılı olan iki erkek öğrenci ve dokuz kız öğrenci ile bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcıların teknolojiyi ve sosyal medya araçlarını nasıl kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların sosyal medyaya ve sosyal medya araçlarına yönelik algıları Rusça dersinde sosyal medya araçlarının kullanımına yönelik bakış açılarına etki edebilir. Bu nedenle katılımcıların sosyal medyayı ne sıklıkla ve hangi amaçla kullandıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu verilerin araştırma bulgularının daha anlaşılır olmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Katılımcıların teknoloji ve sosyal medya araçlarını kullanma durumlarına ilişkin veriler Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. *Katılımcıların Teknoloji ve Sosyal Medya Araçlarını Kullanma Durumlarına İlişkin Veriler*

		Frekans (f)
Sahip Olunan Kişisel Teknoloji Ürünleri	Cep telefonu	11
	Bilgisayar	7
	Tablet	2
	Akıllı saat	1
Mevcut İnternet Bağlantısı	Limitsiz evde internet	10
	Mobil internet	6
	Limitli evde internet	1
Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi	5-6 saat	3
	1-2 saat	2
	2-3 saat	2
	10 saat	2
	16 saat	1
Kullanıcısı Olunan Sosyal Medya Araçlarının Sayısı	Dört	3
	Beş	2
	Sekiz	2
	Yedi	1
	Üç	1
	On dört	1
	Sayısını bilmeme	1
Eğitim Amacıyla Kullanılan Sosyal Medya Araçları	Google ve Google Uygulamaları	9
	Youtube	3
	Duolingo	3
	Instagram	2
	Kahoot	1
	Yandex	1
Günlük Yaşamda Sosyal Medyanın Yeri	Etkili bir araç	6
	Öğretici	6
	Eğlence aracı	3
	Boş zaman aktivitesi	2
	Gündemi takip etme	1
	Zaman kaybı	1
Sosyal Medyayı Kullanma Amacı	Eğitim ve araştırma	6
	Eğlence (oyun, video ve podcast)	6
	Ödev / proje ve sunum	6
	Dil öğrenme	3
	İletişim	3
	Bilgi edinme	2
	Paylaşım	2

Tablo 11'de araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcıların teknoloji ve sosyal medya kullanımına ilişkin olarak çoğunlukla cep telefonlarıyla (f=11) ve evde limitsiz internet bağlantılarıyla (f=10) sosyal medyada çok fazla zaman geçirdiği ve sosyal medya araçlarını daha çok eğitim ve araştırma, eğlence, ödev / proje / sunum hazırlama amacıyla kullandıkları (f=6) görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenmek (f=3), iletişim kurmak (f=3), bilgi edinmek ve paylaşım yapmak (f=2) için sosyal medya araçlarından yararlandığı belirlenmiştir.

Tablo 11'de katılımcıların sosyal medyayı farklı amaçlara yönelik olarak sıklıkla kullandıkları ve farklı sosyal medya araçlarından yararlandıkları görülmektedir. Altı katılımcı günlük yaşamlarında sosyal medyayı etkili ve öğretici bir araç, üç katılımcı sosyal medyayı bir eğlence aracı, iki katılımcı boş zaman aktivesi olarak görmektedir. Katılımcıların daha çok Google arama motoru üzerinden araştırma yaptığı (f=9) ve bir konu hakkında video izleyerek bilgi edinmek için Youtube uygulamasını (f=3) tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların kullanıcısı olduğu sosyal medya araçlarının sayısı en az dört, en fazla 14 olduğu tespit edilmiştir. Bir katılımcı ise kullanıcısı oluğu sosyal medya araçlarının sayısını bilmediğini belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında, nicel ve nitel verilerin toplanmasında kullanılan araçlara ve bu araçların hangi amaçla kullanıldığına yer verilmiştir.

3.3.1. Araştırmada Kullanılan Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama araçları olarak kullanılan Rusça Akademik Başarı Testi ve ARCS Motivasyon Model'ine Dayalı Ders Motivasyon Ölçeğine ait bilgiler yer almaktadır.

3.3.1.1. Rusça Dersi Akademik Başarı Testi. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Rusça öğretiminde sosyal medya araçlarının kullanımının etkisinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Rusça Akademik Başarı Testi (RABT)

kullanılmıştır. RABT uygulama öncesinde öntest, uygulama sonrasında ise sontest olarak kullanılmıştır. Başarı testi Rusçaya yönelik olarak dört temel dil becerisini (okuma, dinleme, konuşma, yazma) ölçecek şekilde geliştirilmiştir. Başarı testi 2023-2024 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde (güz dönemi) işlenen dört üniteye"1. Знакомство, приветствие, прощание (Tanışma, selamlaşma, vedalaşma) 2. Моя семья и мой дом (Ailem ve evim) 3. Мой день (Bir günüm) 4. Мои интересы и хобби (İlgi alanlarım ve hobilerim)'' ait kazanımları ölçebilecek sorulardan oluşturulmuştur.

RABT 10. sınıf Rusça Öğretim Programındaki ünitelerde yer alan kazanımlara uygun olarak oluşturulan belirtke tablosu dikkate alınarak hazırlanmıştır. Belirtke tablosunda kazanımlar belirlenirken 4: çok yüksek 3: yüksek 2: orta 1: düşük -: etkisiz önem derecesine sahip olacak şekilde düzenlenmiştir. Rusça dersine ait tema ve temalarda yer alan kazanımlar 18 haftalık süreyi kapsamaktadır. Dersin toplam saati 72 ders saatidir. Ders saatleri haftalık olarak, kazanım sayısı ile doğru orantılı belirlenmeye çalışılmıştır. Zorunlu ve Seçmeli Rusça dersi haftalık ders saati toplamı dört ders saatidir. İki ders saati teorik süreci iki ders saati uygulama / değerlendirme sürecini kapsamaktadır.

Başarı testi geliştirilirken ilk önce soru havuzu oluşturulmuştur. Havuzdan seçilen sorular ile başarı testinde yer alacak sorular belirlenmiştir. Daha sonra dört bölüm şeklinde oluşturulan olan başarı testinin geçerliliğini ispatlamak için uzman görüşü alınmıştır ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. RABT geliştirilirken ana dili Rusça olan bir öğretmenden, aynı okulda görev yapan iki Rusça öğretmeninden ve bir Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alınarak hazırlanan başarı testinde 53 soru/görev yer almıştır. Başarı testinde dört bölüm yer almıştır. Okuma ve dinleme becerilerine ait ilk iki bölüm çoktan seçmeli sorulardan ve boşluk doldurmalı sorulardan oluşturulmuştur.

Testte yer alan konuşma ve yazma becerilerine ait bölümler ise açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli başarı testinde beş seçenek yer almıştır. Okuma testi 25 çoktan seçmeli sorudan, dinleme testi ise 10 çoktan seçmeli ve 15 boşluk doldurmalı sorudan oluşmuştur. Konuşma becerisini ölçmek için araştırmacı tarafından ünitelerdeki kazanımlara göre hazırlanan testte iki bölümde iki görev yer almıştır. İlk bölümde öğrenciler kendilerine yöneltilen sorulara cevap vermiştir.

İkinci bölümde kendilerine gösterilen görsel hakkında soruları yanıtlamışlardır. Yazma becerisi için oluşturulan ölçme aracı açık uçlu sorudan oluşturularak günlük yaşamla ilişkili olan bir konu hakkında öğrencilerden Rusça bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden testte yer alan iki konudan birini seçerek konu hakkında bir metin yazmaları istenmiştir. Konuşma ve yazma testinin puanlamasında araştırmacı tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarları kullanılmıştır. Konuşma derecesi puanlama anahtarında "konuşma düzeni, telaffuz ve aksan, kelime hazinesi, dil bilgisi kullanımı, beden dili ve göz teması" şeklinde beş kategori yer almıştır. Her bir kategoride belirlenen ölçütlere göre öğrencilere 0-3 puan verilmiştir. Konuşma derecesi puanlama anahtarında yer alan beş kategoriden öğrenciler maksimum 15 puan alabilmektedir.

Yazma derecesi puanlama anahtarında "düzenleme ve içerik, dil ve anlatım, kelime hazinesi, dil bilgisi, yazım ve noktalama" şeklinde beş kategori yer almıştır (Kahveci ve Şentürk, 2023). Her bir kategoride belirlenen ölçütlere göre öğrencilere 0-3 puan verilmiştir. Yazma derecesi puanlama anahtarında yer alan beş kategoriden öğrenciler maksimum 15 puan alabilmektedir. Başarı testi puanlama güvenirliği için aynı okulda görev yapan bir Rusça öğretmeni ayrı ayrı puanlama yapmıştır. Değerlendirme komisyonda yer alan diğer puanlayıcı araştırmacının kendisidir.

Konuşma becerisini ölçmeye yarayan testte öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilerek iki Rusça öğretmeninden oluşan komisyon tarafından ayrı ayrı puanlama yapılmıştır. İki puanlayıcının değerlendirmesi sonucunda puanların ortalaması alınarak konuşma becerisine yönelik puanlar belirlenmiştir. Aynı şekilde öğrenciler tarafından yazılan metinler toplanarak iki Rusça öğretmeni tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Yine iki puanlayıcının değerlendirmesi sonucunda puanların ortalaması alınarak yazma becerisini ölçmeye yönelik puanlar belirlenmiştir. 35 çoktan seçmeli, 15 boşluk doldurmalı sorunun tamamını yanıtlayabilen ve konuşma ve yazma becerisine ait ölçütlere göre iki görevi yerine getirebilen öğrenci RABT testinden 80 puan almaktadır.

RABT araştırmada yer alacak deney ve kontrol grubu dışındaki başka bir Anadolu Lisesinde öğrenim gören 10.sınıf öğrencisinden 77 kişiye uygulanarak deneme uygulaması yapılmıştır. Test puanlanırken doğru cevaplar bir, yanlış ve boş cevaplar sıfır puan olarak belirlenmiştir. Deneme uygulaması sonucunda uygun olmayan maddeler düzeltilerek RABT asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Rusça Akademik Başarı Testi

Ek:4'te sunulmuştur. RABT'de yer alan okuma testine ait madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. *RABT Okuma Bölümü Madde Güçlükleri ve Ayırt Edicilikleri*

Madde No	Güçlük (Pj)	Ayırt Edicilik (rjx)
1	.67	.39
2	.54	.82
3	.82	.36
4	.41	.47
5	.39	.43
6	.69	.34
7	.65	.52
8	.39	.34
9	.45	.47
10	.47	.43
11	.32	.37
12	.38	.43
13	.65	.34
14	.69	.36
15	.52	.69
16	.47	.43
17	.50	.65
18	.76	.39
19	.50	.91
20	.60	.52
21	.43	.60
22	.39	.43
23	.43	.87
24	.45	.65
25	.34	.34
Testin Ortalama Güçlüğü	**.51**	

Tablo 12'de RABT'de yer alan okuma testinin istatiksel analizi sonucunda madde güçlük derecelerinin .32 ile .82 arasında, ayırt edicilik derecelerinin ise .34 ile .91 arasında olduğu belirlenmiştir. 25 sorudan oluşan okuma testinin ortalama güçlük indeksi .51 olarak tespit edilmiştir. Madde güçlük indeksi (Pj) testte yer alan soruları doğru cevaplayanların sayısının, tüm katılımcıların sayısına oranıdır. Madde güçlüğü testte yer alan her bir maddenin zorluk derecesini belirlemek için kullanılmaktadır. Madde güçlük indeksi sıfır ile bir arasında değer almaktadır. Sıfıra yaklaştıkça soru zorlaşırken, bire yaklaştıkça soru kolaylaşır (Büyüköztürk, 2012). Madde ayırt edicilik indeksi (rjx) ise bir

testte yer alan her bir maddenin bilenle bilmeyen arasında ne kadar iyi ayrım yaptığını, ayırabilme kalitesini ölçen bir değerdir. Madde ayırt edicilik indeksinin 0.30 ve üzerinde olması gerekir (Turgut ve Baykul, 2012). Okuma testinde herhangi bir madde 0.30'nun altında bir değere sahip olmadığı için testten çıkarılmamıştır. Testte yer alan 3., 11., ve 25. maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Madde çeldiricilerinde düzeltme sağlanmıştır. RABT'de yer alan dinleme testine ait madde güçlük ve ayır edicilik değerleri ise Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. *RABT Dinleme Bölümü Madde Güçlükleri ve Ayırt Edicilikleri*

Madde No	Güçlük (Pj)	Ayırt Edicilik (rjx)
1	.81	.36
2	.76	.46
3	.80	.33
4	.73	.46
5	.50	.60
6	.65	.50
7	.73	.46
8	.63	.53
9	.45	.36
10	.66	.34
11	.63	.32
12	.60	.64
13	.57	.78
14	.50	.71
15	.50	.57
16	.39	.71
17	.58	.67
18	.57	.57
19	.53	.92
20	.48	.75
21	.62	.67
22	.62	.75
23	.51	.89
24	.66	.67
25	.68	.60
Testin Ortalama Güçlüğü	**.60**	

Tablo 13'te RABT'de yer alan dinleme testinin istatiksel analizi sonucunda madde güçlük derecelerinin .39 ile .81 arasında, ayırt edicilik derecelerinin ise .32 ile .92 arasında olduğu belirlenmiştir. 25 sorudan oluşan dinleme testinin ortalama güçlük

indeksi .60 olarak tespit edilmiştir. Dinleme testinde herhangi bir madde 0.30'nun altında bir değere sahip olmadığı için testten çıkarılmamıştır.

Bir ölçme aracının güvenirliği testin tesadüfi hatalardan arınık olma düzeyiyle ilişkilidir. Testin tekrar tekrar uygulandığında benzer sonuçlar vermesi beklenir. Test güvenirliği 0 ile 1.00 arasında değer alır. Değerin .70'ten yüksek olması istenen testin güvenirliği açısından istenen bir sonuçtur (Agbo, 2010). RABT'nin güvenirlik çalışması kapsamında Cronbach Alfa kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan RABT Cronbach Alfa güvenirlik kat sayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda kullanılan RABT'ye ait bölümler, soru sayıları ve cevaplama süreleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. *Dört Beceride Rusça Akademik Başarı Testi Soru ve Görev Sayıları*

Beceri	Soru/Görev Sayısı	Soru/Görev Türü	Süre (dk)
Okuma	25	Çoktan Seçmeli	40
Dinleme	25	Çoktan Seçmeli/ Boşluk Doldurma	40
Yazma	1	Açık Uçlu	40
Konuşma	2		15
Toplam	53		135

Tablo 14'e göre araştırmada kullanılan RABT'de dört temel dil becerisini değerlendirmek için 53 görev/soru yer almaktadır. Çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve açık uçlu soruların yer aldığı testte cevaplama süresi 135 dakikadır.

3.3.1.2. ARCS Motivasyon Modeli'ne Dayalı Ders Motivasyon Ölçeği. Araştırmada kullanılan Ders Motivasyon Ölçeği (DMÖ) John Keller (1979; 1983; 1987a; 1987b) tarafından geliştirilen ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) öğretim tasarımı modeline dayanmaktadır. Keller (1987a; 1987b) öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını değerlendirmek için dikkat, ilgi, güven ve memnuniyet olarak dört bileşenden oluşan ölçeği geliştirmiştir. ARCS Motivasyon Modeli, öğretimde motivasyon faktörünün dikkate alındığı hatta motivasyonun öğretimin merkezine konularak sunulduğu bir modeldir (Keller 1987a). Bu model, eğitimcilere öğrencilerin derse karşı meraklarının uyandırılması ve sürdürülmesi için imkanlar sağlamaktadır (Keller, 1987a; 1987b).

ARCS modelini temel alan motivasyon ölçeğinin ilk adımı *dikkat*tir ve öğrenmenin gerçekleşmesi için çok önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir. Varank (2003) araştırmacıların anketin dikkatle ilgili kısmında yer alan maddelerde öğrenci istekliliğini ve endişelerini ölçtüğünü iddia etmektedir. Ölçekte yer alan *ilgi (bağ kurma)* bileşeni öğretim içeri ile öğrencilerin ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. İlgiyi artırmak için içeriği öğrencilere uyumlu hale getirmekten daha çok içeriğin öğretilmesini sağlayan araçların öğrencilere uyarlanmasının önemli bir seçenek olduğu belirtilmektedir (Keller, 1987a; 1987b). Varank (2003), anketin ikinci bölümünün öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini belirlemeyi amaçladığını belirtmektedir.

Ölçeğin üçüncü bileşeni olan *güven,* öğrencilerin dersle ilgili beklentilerini göstermektedir. Keller'a (1987a; 1987b) göre öğrencilerin güven düzeyini artırmanın üç yolu bulunmaktadır. Bunlar; öğrenme gereksinimleri, başarı fırsatları ve kişisel sorumluluk olarak ifade edilmektedir. Öğrenme gereksinimleri, öğrencilerden ne tür gereksinimleri yerine getirmeleri istendiği ve bunların nasıl değerlendirileceği anlamına gelmektedir. Başarı fırsatları, eğitimcilerin sağlaması gereken fırsatları ifade etmektedir (Keller, 1983). Kişisel sorumluluk ise öğrencilerin çabaları ile başarıları arasında bir bağlantı kurmaktadır (Keller, 2010). Varank'a (2003) göre anketin güven faktörüyle ilgili maddeleri, öğrencilerin bireysel başarıları hakkındaki fikirlerini ortaya çıkarmayı sağlamaktadır.

Modelin son bileşeni olarak ifade edilen *memnuniyet* ise öğrenenlerin kendi başarılarını ve öğrenme süreci boyunca aldıkları geri bildirim, pekiştireç gibi durumlar hakkında fikirlerini ortaya koymaları anlamına gelmektedir (Keller 1987a; 1987b; Varank, 2003). Keller'a göre (1987a; 1987b) memnuniyete ulaşmak için içsel, dışsal pekiştireçlere ve eşitliğe ihtiyaç bulunmaktadır. Motivasyon ölçeğinde toplam beşli likert tipinde 34 madde bulunmaktadır. Likert tipi beşli derecelemenin kullanıldığı ölçekte "Tamamen Katılıyorum (5)", "Çok Katılıyorum (4)", "Orta Derecede Katılıyorum (3)", "Az Katılıyorum (2)", "Hiç Katılmıyorum (1)" şeklinde tasarlanmıştır**.** Ölçek, sahip olduğu her madde için bir ile beş arasında yanıt verecek şekilde tasarlanmıştır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 170, minimum puan 34, orta puan 102'dir. Dikkat, ilgi, güven ve memnuniyet alt kategorilerinin her biri farklı sayıda maddeye sahip olduğundan her biri için maksimum, minimum ve orta puan değerleri yer almaktadır.

Keller (2006) araştırmasında ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliliğini ölçmek için bir pilot çalışma gerçekleştirmiştir. İç tutarlılık tahminleri (Cronbach Alpha) uygun bulunmuştur. Keller, çalışması sayesinde, Ders Motivasyon Ölçeğinin farklı bağlamlarda motivasyon için bir ölçüm aracı olarak kullanılmasının geçerli olduğunu kanıtlamıştır. Varank (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek ARCS motivasyon modelini temel alarak geliştirilmiştir. Varank (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin çeviri çalışması sırasında güvenirliğini ve geçerliliğini kaybetmemesi amacıyla her iki dilde iki uzmandan yardım almıştır. Ölçeği 195 öğrencinin katılımıyla uygulamıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) .95 olup dikkat faktörü için α=.84; ilgi faktörü için α=.84; güven faktörü için α=.81; memnuniyet faktörü için α=.88'dir.

Ders motivasyon ölçeğinin alt boyutlarına (dikkat, ilgi, güven ve memnuniyet) ait bilgiler Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. *Ders Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Bilgiler*

Dikkat	İlgi	Güven	Memnuniyet
1	2	3	7 (ters hesaplama)
4 (ters hesaplama)	5	6 (ters hesaplama)	12
15	8 (ters hesaplama)	9	14
21	13	11(ters hesaplama)	16
24	20	17 (ters hesaplama)	18
26 (ters hesaplama)	22	27	19
29	23	30	31 (ters hesaplama)
	25 (ters hesaplama)	34	32
	28		33

Tablo 15'te yer alan hesaplamalar dikkate alınarak bu araştırmada nicel veri elde etmek için Ders Motivasyon Ölçeği (Ek:5) her iki grubun Rusça dersine yönelik motivasyon düzeylerini karşılaştırmak için tercih edilmiştir. Ölçek gruplara, Rusça dersine yönelik motivasyon düzeylerini analiz etmek için öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek deney ve kontrol gruplarına uygulanmadan önce öğrencilerin ölçekte yer alan maddeleri anlayıp anlamadığının belirlenebilmesi için 2023- 2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 10/B sınıfında öğrenim gören 20 öğrenciye deneme amaçlı uygulanmıştır. Yapılan deneme uygulamasında öğrencilerin ilgili ölçekte yer alan maddeleri anlamada ve yanıtlamada sorun yaşamadıkları tespit edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında yapılan ders motivasyon ölçeğinin tamamı için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak belirlenmiştir. Araştırmalarda Cronbach alpha değerinin .70'ten yüksek olması istenen testin güvenirliği açısından istenen bir sonuçtur (Agbo, 2010). Bu araştırmada ders motivasyon ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin yeterli düzeyde ve güvenilir olduğu görülmüştür.

3.3.2. Araştırmada Kullanılan Nitel Veri Toplama Araçları

Başarılı gruptaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna" ve deneysel işlem süresince öğrenciler tarafından tutulan "günlüklere" ait bilgiler yer almaktadır.

3.3.2.1.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu. Sosyal medya araçları ile Rusça öğretiminin gerçekleştirildiği başarılı gruptaki öğrencilerin ders başarılarının altında yatan nedenlerin belirlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen ve nitel veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek: 6) kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile başarılı olan grupta yer alan katılımcıların başarılı olma nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu ile katılımcıların ders başarılarının altında yatan nedenler belirlenirken katılımcıların;

- Ders sürecine ilişkin,
- Gerçekleştirilen öğretme- öğrenme etkinliklerine, materyallerine ilişkin,
- Motivasyonlarına olumlu etki eden durumlara ilişkin,
- Süreç sonunda teknolojinin ve sosyal medya araçlarının yabancı dil derslerinde kullanımına ilişkin,
- Süreç sonunda elde ettikleri kazanımların ve ürünlerin ileriye dönük gelişimlerine katkı durumlarına ilişkin,
- Öğrenim hayatlarında bu araçları kullanıp yeni dil öğrenme faaliyetlerini sürdürme ve diğer disiplinlerde kullanma durumlarına ilişkin görüşleri de belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu süreçte görüşme formu üç aşamalı

olarak geliştirilmiştir. İlk aşamada, araştırmacı tarafından on sorudan oluşan taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur.

İkinci aşamada, hazırlanan taslak form uzmanlardan (bir Türkçe öğretmeni, iki program geliştirme uzmanı, bir bilgisayar ve öğretim teknolojileri uzmanı) oluşan bir değerlendirme komitesine sunulmuştur. Uzmanlar formun içeriği, kapsamı, ifadelendirilişi ve soruların anlaşılabilirliği açısından detaylı bir şekilde incelenmiş ve geri bildirim sağlamışlardır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda, soruların bazıları yeniden yapılandırılmış, bazı sorular çıkarılmış ve soruların sayısı ondan yediye indirilmiştir. Böylece formun hem kapsamı daraltılmış hem de odak noktası netleştirilmiştir.

Üçüncü aşamada, revize edilen yedi soruluk görüşme formu, deneme uygulaması amacıyla deney grubunda yer alan üç öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sırasında öğrencilerden alınan geri bildirimler ve yanıtlar doğrultusunda formda anlaşılabilirliği artırmak için son düzeltmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu üç kez gözden geçirilip yeniden düzenlenmiş, uzman değerlendirmeleri ve deneme uygulaması sonucunda soru sayısı ondan yediye düşürülmüştür. Form, deneysel uygulamanın ardından 11 deney grubu öğrencisi ile yapılan bireysel görüşmelerde veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu çok aşamalı geliştirme süreci, görüşme formunun içerik geçerliliğini ve uygulama uygunluğunu artırmak amacıyla titizlikle yürütülmüş, böylece elde edilen nitel verilerin güvenilirliği ve geçerliliği desteklenmiştir.

3.3.2.2. Öğrenci Günlükleri. Araştırmada kullanılan diğer bir nitel veri toplama aracı deneysel işlem sürecinde öğrenciler tarafından tutulan günlüklerdir. Deney grubunda günlük tutmaya gönüllü olan altı öğrenciye ders defterlerini kullanarak günlük tutmaları istenmiştir. Araştırma probleminin dikkate alınarak hazırlandığı günlük soruları için bir Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Günlük soruları “Evet” veya “Hayır” şeklinde cevaplanmayacak sorulardan oluşturulmuştur (Ek:17). Altı sorudan oluşan günlük soruları için deney grubunda yer alan altı öğrenciye gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra 14 hafta boyunca günlük tutmaları sağlanmıştır. Deney sürecinde öğrencilerin sosyal medya araçlarının ders sürecindeki kullanımını nasıl algıladıklarını, bu araçların öğrenme motivasyonları ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini ve

öğrenme süreçlerine dair öznel deneyimlerini ortaya koymak için hazırlanan günlük soruları:

- Öğrencilerin sosyal medya araçlarını kullanım deneyimlerini,
- Ders içi öğrenme süreçlerinde yaşadıkları duygu ve düşünceleri,
- Karşılaştıkları zorlukları ve bunlara verdikleri tepkileri,
- Kendi öğrenme süreçlerine yönelik farkındalıklarını detaylı bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek şekilde oluşturulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde nicel ve nitel verilerin toplanma sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde ikinci yabancı dil dersi olan Rusça derslerinde 14 hafta ve dört haftanın da sosyal medya araçların tanıtımı ve veri toplama süreci ile geçtiği 18 hafta süren bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama sürecine başlamadan önce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Ardından X Anadolu Lisesi müdürüne ve okulda çalışan diğer Rusça öğretmenine bilgi verilmiştir. Daha sonra öğrenci velileri ile görüşülerek çalışma hakkında bilgi aktarımı sağlanmıştır. Veliler gerekli onam formlarına onay vermişlerdir.

2023-2024 eğitim-öğretim yılının ilk haftasında Rusça dersinde (11 Eylül 2023) öğrencilere uygulama hakkında bilgi verilerek öğrencilerin gerekli formlara onay vermeleri sağlanmıştır. Ardından araştırmacının öğretmenlik yaptığı okulda yer alan sınıflardan üç tanesine (10/A, 10/D, 10/F) Rusça Akademik Başarı Testi öntest olarak uygulanmıştır (15 Eylül 2023). Aynı hafta diğer derste (15 Eylül 2023) öğrencilere uygulamada kullanılan web 2.0 araçları tanıtılarak öğrencilere sunum yapılmıştır. Testin uygulanmasından elde edilen verilere göre 10/A sınıfı kontrol grubu, 10/F deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında kız ve erkek

öğrencilerin sayılarının dengeli olmasına dikkat edilmiştir. Hem deney grubuna hem kontrol grubuna Ders Motivasyon Ölçeği öntest olarak uygulandıktan sonra öğretim yılının ikinci haftasında (18 Eylül 2023) uygulamaya başlanmıştır.

Deney grubuna araştırmacı tarafından sosyal medya araçları ile zenginleştirilen program, kontrol grubuna yine araştırmacı tarafından hazırlanan sosyal medya araçlarını içermeyen program uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının dersleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. 18 hafta olarak planlanan uygulamaların 19 Ocak 2024 tarihinde tamamlanması ön görülmüştür. Ancak ortak sınav haftalarında (I. ortak sınavlar 25 Ekim 2023- 03 Kasım 2023, II. ortak sınavlar 25 Aralık 2023-10 Ocak 2024) uygulamanın aksamaması/bölünmemesi için dört hafta uygulama gerçekleştirilmemiştir. Bu nedenle araştırmanın uygulama aşaması 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde (bahar) tamamlanmıştır.

4-8 Mart 2024 tarihleri arasında hem deney grubuna hem kontrol grubuna önce Rusça Akademik Başarı Testi daha sonra Ders Motivasyon Ölçeği yeniden uygulanmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplama sürecinde süreç boyunca gerek görülen yerlerde güncellemeler/düzeltmeler yapılmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerin derse olan dikkatini bölmemek adına yalnızca gerekli görülen yerlerde fotoğraf çekimi yapılmıştır. Öğrencilerden derste sunum yaparken kısa videolar çekilmiştir. Video çekimleri için öğrencilerden izin istenmiştir. Uygulama sürecinde yapılan etkinliklerle ilgili gerekli notlar alınarak veri toplama sürecinin amacına uygun gerçekleşmesi sağlanmıştır. İhtiyaç duyulan noktalarda etkinlik planlarında esneklik sağlanmıştır.

Araştırmada nicel verilerin toplanma sürecinin daha anlaşılır olması için Tablo 16'da özetlenmiştir.

Tablo 16. *Nicel Verilerin Toplanma Süreci*

Gruplar	Ön-test	Deneysel İşlem	Uygulayıcı	Son-test
Deney Grubu	RABT DMÖ	Araştırmacı tarafından sosyal medya araçları ile zenginleştirilen program	Araştırmacı	RABT DMÖ
Kontrol Grubu	RABT DMÖ	Araştırmacı tarafından diğer öğretim yöntemleri ile zenginleştirilen program	Araştırmacı	RABT DMÖ

Tablo 16'ya göre uygulama süreci başında ve sonunda ikinci yabancı dil olarak Rusça öğretiminde sosyal medya araçlarının kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına Akademik Başarı Testi, Ders Motivasyon Ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmada deneysel işlemlerin tamamlanmasından sonra Rusça dersinde deney grubunda yer alan öğrencilerin RABT'den aldıkları puanların daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başarılı gruptaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenlerin incelenmesi amacıyla deney grubunda başarı puanı 40 ve üzerinde olan 11 öğrenci belirlenmiştir. Görüşmeye başlamadan önce 11 öğrenciye bu görüşmenin amacı ve nasıl gerçekleştirileceği hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubunda yer alan 11 öğrencinin hepsine araştırmacı tarafından görüşmeye gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Öğrenciler görüşmeye gönüllü olduğu için belirlenen görüşme tarihi, saati ve yerinde bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler, 20 Mart 2024 tarihinde, çalışmanın yürütüldüğü okulun veli görüşme odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, deney grubunda yer alan her bir öğrenci ile yaklaşık beş ila sekiz dakika arasında sürmüştür. Görüşme sürecinde, öğrencilerin ifade özgürlüğünü sağlamak ve verilerin eksiksiz kaydedilmesini temin etmek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Tüm görüşmeler kayıt altına alınmış, böylece sözlü verilerin doğru ve eksiksiz olarak belgelenmesi sağlanmıştır.

Görüşmelerin tamamlanmasının ardından, her bir ses kaydı öğrencinin kendisine dinletilerek görüşmede dile getirilen ifadelerin doğruluğu ve katılımcı onayı alınmıştır. Bu uygulama, katılımcı doğrulaması (member checking) olarak nitel araştırma süreçlerinde geçerliliği artıran önemli bir adımdır. Sonraki aşamada, ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve her katılımcıya araştırmanın gizliliğini sağlamak amacıyla K1, K2, K3... şeklinde kod adları verilmiştir. Bu kodlar aracılığıyla veriler anonimleştirilmiş ve kimlik bilgileri gizlenmiştir. Kodlanmış ses kayıtları, detaylı bir şekilde yazıya dökülerek (transkripsiyon) doküman haline getirilmiş, böylece veri analiz süreci için uygun formatta hazırlanmıştır. Bu süreçte, konuşma metinlerinin birebir aktarımı esas alınmış ve anlam bütünlüğünün korunmasına özen gösterilmiştir.

3.5. Planlama ve Uygulama Süreci

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarında yüz yüze işlenen Rusça dersi için hazırlanan etkinlik planları ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

3.5.1. Deney Grubuna Uygulanan ve Sosyal Medya Araçları ile Zenginleştirilen Etkinlik Planlarının Hazırlanması

Sosyal medya araçları ile zenginleştirilen programın deney grubuna uygulanabilmesi için MEB tarafından hazırlanan ve 2022 yılında yürürlüğe giren Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Rusça Dersi (10. Sınıf) öğretim programı incelenmiştir (Ek:9). Araştırmacı aynı zamanda ilgili öğretim programının hazırlanmasında görev almıştır. Program iletişimsel yaklaşıma göre yapılandırıldığı için bu yaklaşımı temel alan ilkelere dikkat edilmiştir. İlk olarak Rusça Öğretim Programında yabancı dil öğretimine uygun yazılmayan kazanımlar düzeltilmiştir. Daha sonra kazanımlara uygun olarak hedef dilin öğretilmesine yönelik uygun içerik belirlenmiştir. Belirlenen içerik temel dil becerilerine (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) göre sınıflandırılmıştır. İçeriğe uygun olarak öğrenme-öğretme süreci yapılandırılmıştır. Araştırmada kullanılan ders motivasyon ölçeği, Keller tarafından geliştirilen ARCS Motivasyon Modeli'ne dayanmaktadır. Bu bağlamda, deney grubunda uygulanacak ders etkinlikleri de ARCS Modeli'nin dört temel boyutunu destekleyecek şekilde tasarlanmıştır (Ek:11).

Etkinlik planlarının hazırlanmasında öncelikle her bir dersin öğrenme hedefleri belirlenmiş ve bu hedefler ARCS Modeli'nin Dikkat, İlgi, Güven ve Memnuniyet boyutlarına uygun şekilde yapılandırılmıştır. Deney grubunda sosyal medya araçları (örneğin etkileşimli sunum araçları, video içerikleri, çevrim içi tartışma platformları vb.) kullanılarak öğrencilerin dikkatini çekmek (Attention) ve ilgilerini canlı tutmak (Relevance) amaçlanmıştır. Etkinliklerde öğrencilere görev ve sorumluluk vererek öğrenme sürecine aktif katılımları sağlanması, böylece başarı duygusu desteklenerek güven boyutu (Confidence) geliştirilmesi hedeflenmiştir. Sosyal medya araçları aracılığıyla geri bildirim mekanizmaları oluşturularak öğrencilerin yaptıkları çalışmaların paylaşılması ve dönüt almaları sağlanmış, bu durum öğrencilerin memnuniyet düzeylerini (Satisfaction) artırmayı hedeflemiştir. Etkinlik planlarının bu şekilde tasarlanması,

kullanılan motivasyon ölçeğinin kuramsal temeli ile uygulama arasında bütünlük sağlamış ve araştırmanın iç geçerliliğini güçlendirmiştir.

Etkinlik planlarında yoğun olarak sosyal medya araçlarının kullanımıyla birlikte eğitsel oyun, soru-cevap, tartışma, rol oynama, kavram haritası, grup çalışması, gösterip yaptırma gibi etkileşimli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Kazanım, içerik, öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasının ardından araştırmacı tarafından ölçme-değerlendirme araçları hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçme değerlendirme araçları dil becerilerinden yazma ve konuşma becerilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarıdır (Ek: 7 ve 8).

Değerlendirme sürecinde yoğun olarak sosyal medya araçları ile hazırlanan ölçme -değerlendirme araçları yer almıştır. Bu araçlar sürükle bırak, dinle-eşleştir, oku-eşleştir, görsel ile eşleştir, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular, hafıza kartları, kelime bulmacaları şeklindedir. Öğrenciler tarafından sosyal medya araçları kullanılarak hazırlanan sunumların, metinlerin, ürünlerin değerlendirilmesi için sunu değerlendirme ve grup değerlendirme formları kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı ölçme değerlendirme ve araştırma uygulama sürecinde gözlem formu kullanmıştır. Hazırlanan etkinlik planı ve ölçme-değerlendirme araçları bir Türkçe öğretmeni, iki program geliştirme, bir bilgisayar ve öğretim teknolojileri, bir ölçme ve bir dil uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda etkinlik planlarına son şekli verilerek araştırmanın uygulama aşamasına hazır hale getirilmiştir.

Sosyal medya araçları ile harmanlanan etkinlik planlarında araştırmacı tarafından hazırlanan animasyonlar, etkileşimli eğitsel oyunlar, bulmacalar, dijital hikâyeler ve panolar, dinleme etkinlikleri, yarışmalar yer almıştır. Etkinlik planlarının hazırlanmasında 5E öğrenme modeli dikkate alınmıştır. Araştırmada sosyal medya araçları ile zenginleştirilen Rusça dersine ait etkinlik planlarının hazırlanmasında yapılandırmacı yaklaşım kapsamında geliştirilen modellerden biri olan 5E modeli kullanılmıştır. Araştırmada 5E modeli yaparak-yaşayarak öğrenmeyi, eski konuların pekiştirilmesini, aktif öğrenmeyi desteklemesi, bireysel katılımı sağlaması ve öğrencilerin merakını artıran bir model olması nedeniyle seçilmiştir (Yalçın, 2020b). Giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamalarından oluşan 5E

modelinde her bir ‘E’ (Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate) bir aşamayı sembolize etmektedir (Avcı, 2020).

Etkinlik planları hazırlanırken *giriş* bölümünde (engage) öğrencilerin hedef dile merakını uyandıran, ön bilgileri hatırlatan etkinlikler tasarlanırken, *keşfetme* (explore*)* bölümü öğrencilerin aktif olduğu, yeni bilgiler öğrendiği, çözüm ürettiği bir ortam olarak tasarlanmıştır. *Açıklama* (explain) aşamasında öğrencilerin eski bilgileri ile yeni bilgileri birleştirmeleri sağlanırken, öğretmen gerekli gördüğü yerlerde hedef dile ait açıklamalar yapmıştır ve tahtaya notlar almıştır. *Derinleştirme* (elaborate*) aşamasında* öğrencilerin derste öğrendiklerini gerçek yaşam durumuna aktarması sağlanmıştır. Öğretmen bu aşamada öğrencilere rehberlik etmiştir. *Değerlendirme* (evaluate) aşaması ise öğrencilerin ne öğrendiğinin belirlendiği, öğrencilerin kendilerini değerlendirdiği, eksik öğrenmelerin farkına varıldığı bir bölüm olarak tasarlanmıştır. Bu bölümde hedef dile ait kazanımları değerlendiren alternatif değerlendirme teknikleri kullanılmıştır. Etkinlik planları hazırlanırken sosyal medya araçları ile oluşturulan etkinlikler 5E modeli ile harmanlanmıştır. Araştırmada Rusça öğretim sürecinde sosyal medya araçları ile oluşturulan etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşım modellerinden biri olan 5E modeli ile harmanlanarak uygulanmasının anlamlı bir öğrenme ortamı sağlayacağı düşünülmüştür. Etkinlik planları Rusça dersi 1. Знакомство, приветствие, прощание (Tanışma, selamlaşma, vedalaşma), 2. Моя семья и мой дом (Ailem ve evim), 3. Мой день (Bir günüm), 4. Мои интересы и хобби (İlgi alanlarım ve hobilerim) temaları kapsamında hazırlanarak Ek: 12’de sunulmuştur.

3.5.2. Kontrol Grubuna Uygulanan Etkinlik Planlarının Hazırlanması

Araştırmada kontrol grubuna MEB tarafından geliştirilen ve 2022 yılında yürürlüğe giren Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Rusça Dersi (10. sınıf) öğretim programı dikkate alınarak etkinlik planları hazırlanmıştır. Rusça dersi kapsamında MEB tarafından geliştirilen etkinlik planı bulunmadığından araştırmacı kontrol grubuna uygulanması için 14 haftalık etkinlik planı hazırlamıştır. Kontrol grubunda deney grubuyla aynı öğrenme hedefleri doğrultusunda etkinlikler sosyal medya araçları kullanılmadan planlanmış, ancak yine ARCS Modeli boyutları gözetilerek öğrencilerin motivasyon unsurları desteklenmiştir.

Kontrol grubu için hazırlanan etkinlik planı bir Türkçe öğretmeni, iki program geliştirme, bir bilgisayar ve öğretim teknolojileri, bir ölçme ve bir dil uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda kontrol grubuna ait etkinlik planlarına son şekli verilerek araştırmanın uygulama aşamasına hazır hale getirilmiştir. Kontrol grubuna uygulanan etkinlik planları sosyal medya araçları ile harmanlanmamıştır. Ancak öğretim programında Rusça dersinde teknoloji kullanımı ile ilgili belirtilen hususların yerine getirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmayan materyallere yer verilmiştir. Bu materyaller akıllı tahtadan öğrencilere izletilen kısa filmler, videolar ve animasyonlar şeklindedir. Kontrol grubuna hazırlanan etkinlik planlarında kazanımlar dikkate alınarak gerekli görülen yerlerde teknolojiden faydalanılmıştır. Dinleme becerisinin geliştirilmesi için Youtube uygulamasından Rusça kısa videolar, çizgi filmler ve ders kitabındaki karekodlar etkinlik planlarında yer almıştır.

Kontrol grubuna ait etkinlik planlarının hazırlanmasında deney grubunda olduğu gibi 5E modeli kullanılmıştır. Kontrol grubuna ait etkinlik planlarının oluşturmasında kazanımlar, içerik, yazma ve konuşma becerilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan dereceli puanlama anahtarları deney grubuna hazırlanan etkinlik planındaki kazanımlarla, içerikle ve ölçme araçları ile aynıdır. Öğrenme ve öğretme sürecinde deney grubundan farklı olarak sosyal medya araçları yerine etkileşimli öğretim yöntemlerinden yararlanılarak; flashcardlar, gerçek eşyalar, görev ve soru kartları, bulmacalar, kitaplar, sözlükler, yazı tahtası ve resimler materyal olarak kullanılmıştır. Etkinlik temelli yürütülen derslerde diyaloglardan, oyunlardan, bilgi yarışmaları, bilmece ve tekerlemelerden yararlanılmıştır. Kontrol grubuna hazırlanan etkinlik planlarında herhangi bir web 2.0 aracı kullanılmamıştır. Hazırlanan etkinlik planlarında soru cevap, tartışma, rol oynama, kavram haritası, grup çalışması, gösteri gibi etkileşimli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve etkinlik planında yer alan faaliyetlerle ile öğrencilerin kazanımlara ulaşması hedeflenmiştir. Değerlendirme aşamasında deney grubu için sosyal medya araçları ile hazırlanan ölçme-değerlendirme etkinlikleri kâğıt formuna dönüştürülerek kontrol grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubu için hazırlanan etkinlik planı örnekleri Ek: 13'te sunulmuştur.

3.5.3. Uygulama Süreci

Araştırmada Rusça öğretimine yönelik olarak uygulama aşamasında Tablo 6'da yer alan web 2.0 araçlarından Canva, Kahoot, Learning Apps, Mentimeter, Padlet, Pixton, Powtoon, Quizlet, Quizizz, Storyjumper, Storyboard That, Voki, Worldwall kullanılmıştır. Rusça öğretiminde belirtilen sosyal medya araçları ile animasyon, anket, dijital pano, karikatür, eğitsel oyun, poster-afiş, test ve sınavlar hazırlanmıştır. İlgili araçlar Rusça öğretim sürecine entegre edilerek etkinlik planları oluşturulmuştur. Sosyal medya araçlarının seçiminde Kiril alfabesini desteklemeyen araçlara yer verilmemiştir. Rusça öğretimini zenginleştirmek için dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini destekleyebilen, ücretsiz kullanılabilen araçlar belirlenmiştir. Okul ortamında erişimine izin verilmeyen sosyal medya araçları tercih edilmemiştir. Araştırmada Rusça öğretiminde kullanılan sosyal medya araçları uygulama görselleri ile desteklenerek tanıtılmıştır. Bu sayede yabancı dil öğretiminde kullanılan her bir sosyal medya aracının farklı yönlerinden nasıl yararlanıldığı açıklanmıştır. Araştırmanın uygulama süresince hem yabancı dil öğretiminde kullanılan sosyal medya araçları ile materyallerin oluşturulması hem de etkin Rusça öğretiminin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Uygulama aşaması 18 Eylül 2023 tarihinde başlatılmıştır. 20 Mart 2024 tarihinde sonlandırılmıştır. Toplamda 14 hafta uygulama ve dört hafta veri toplama sürecinden oluşan araştırma 18 haftayı kapsamıştır. Bu süreçte dört tema (1. Tanışma, selamlaşma, vedalaşma, 2. Ailem ve evim, 3. Bir günüm ve 4. İlgi alanlarım ve hobilerim) işlenmiştir. 72 ders saati deney grubunda, 72 ders saati kontrol grubunda olmak üzere toplam 144 ders saati araştırmacı tarafından yürütülmüştür. İçeriği deney ve kontrol gruplarında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Rusça Dersi Öğretim Programına (2022) göre belirlenmiştir. Rusça Öğretim Programında yer alan beceri ve kazanımlar bu süreç için gerekli alt yapıyı oluşturmuştur.

Deney grubuna uygulanması için sosyal medya araçları ile oluşturulan, kontrol grubuna uygulanması için etkileşimli öğretim yöntem ve teknikleriyle oluşturulan etkinlik planları bu süreçte uygulanmıştır. Kontrol grubunda 21 öğrenci ile çalışılmıştır. Sosyal medya araçları kullanılarak gerçekleştirilen Rusça öğretimi için deney grubunda ise 20 öğrenci ile çalışılmıştır. Değişkenler sabit tutulmak üzere ünitelerin işleyişi devam

ederken deney grubuna sosyal medya araçları kullanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler uygulanmıştır. Bu gruptaki öğrenciler sosyal medya araçlarını, web 2.0 araçlarını ve teknolojik uygulamaları (Canva, Kahoot, Learning Apps, Mentimeter, Padlet, Pixton, Powtoon, Quizlet, Quizizz, Storyjumper, Storyboard That, Voki, Worldwall) içeren etkinliklere maruz bırakılmıştır ve öğrenciler bu araçlardan bazılarını kullanarak (Padlet, Storyjumper, Storyboard That, Voki) ürünler hazırlamışlardır. Araştırmacının rehberliğinde gerçekleşen süreçte öğrenciler sosyal medya araçlarını kullanarak her tema sonunda hedef dilde kendi ürünlerini oluşturmuşlardır (Ek: 15). Ürünleri oluştururken deney grubu 5-6 kişilik gruplara ayrılmıştır. Her grup bu ürünleri uygulama süresi içinde sunmuştur. İlgili süreçte araştırmacı ürünlerin hazırlanmasında ve sosyal medya araçlarının kullanımı konusunda katılımcılara destek sağlamıştır. Bu süreçte eksik öğrenmeler giderilerek uygulama boyunca araştırmacı öğrencilere rehberlik etmiştir. Uygulama süresi boyunca deney ve kontrol grupları tarafından hazırlanan ürünlere ait örnekler ve etkinliklere ait sınıf içi görseller Ek: 14 ve Ek: 15'te sunulmuştur. Araştırmanın uygulama süreci ise Ek: 10'da yer almaktadır.

3.6. Verilerin Analizi

Bu bölümde nicel ve nitel verilerin analizine yer verilmiştir. Araştırmada hangi nicel ve nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, bu araçların ölçtüğü değişkenler, kullanıldığı aşama ve veri analiz yöntemi Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. *Veri Toplama Araçlarının Analiz Yöntemleri*

Veri Toplama Aracı	Ölçülen Değişken	Kullanıldığı Aşama	Veri Analizi Yöntemi
Rusça Akademik Başarı Testi	Başarı	Öntest-Sontest	Grup içi: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Gruplar arası: Mann-Whitney U
Ders Motivasyon Ölçeği	Motivasyon	Öntest-Sontest	Grup içi: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Gruplar arası: Mann-Whitney U
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Görüşler	Uygulama Sonrası	İçerik Analizi
Öğrenci Günlükleri	Görüşler	Uygulama Sürecinde	İçerik Analizi

Tablo 17'ye göre araştırmada Rusça Akademik Başarı Testi ve Ders Motivasyon Ölçeği öntest ve sontestten elde edilen veriler analiz edilirken grup içi karşılaştırmada Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmada ise veri analiz yöntemi olarak Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizinde ise içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel verilerin analizine ait detaylar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Nitel ve nicel verilerin yer aldığı bu araştırmada, nicel verilerin analizi için SPSS (Statistical Packet for Social Science) 22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmalarda küçük örneklemlerde (n=30'dan az olduğunda) denek sayısı azaldıkça parametrik testlerde varsayımların bozulma olasılığı artmaktadır (Alpar, 2003). Veri ölçümle belirtildiği halde her gruptaki denek sayısı 30'dan az ise veya veriler normallik hakkındaki varsayımları karşılayamıyorsa, araştırma verileri parametrik olmayan (non-parametrik) bir prosedürle test edebilmektedir. Parametrik olmayan bir prosedür kullanmak, bulguların yalnızca var olan örneklem için geçerli olduğunu anlamına gelmektedir (Contador ve Senne, 2016; Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2012). Parametrik testler ise nicel veriler çözümlenirken veriler sürekli olduğunda, normal dağılım gösterdiğinde ve varyans homojenliği sağlandığında kullanılmaktadır (Ergün, 1995; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Bu doğrultuda araştırmada yer alan öğrencilerin ders başarı düzeyinin ve ders motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla kullanılan ölçme araçlarının normallik varsayımlarını karşılama durumları incelenmiştir. Normallik testinde basıklık-çarpıklık (skewness-kurtosis) kat sayıların -1.5 ile 1.5 aralığında olması dikkate alınmıştır (Ek: 16) (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ancak normallik durumunun kabul edilebilir olması için yalnızca çarpıklık ve basıklık kat sayılarının uygun aralıkta olması tek koşul olarak kabul edilmemektedir (George ve Mallery, 2019). Bu nedenle deney ve kontrol gruplarından elde edilen aynı değişkenlere yönelik olarak Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır (Ek:16). Grup sayısı 50'den küçük olduğunda normallik testi için Shapiro-Wilk testinin kullanılması gerekmektedir (Alpar, 2003; Büyüköztürk, 2012;

Ergün, 1995; Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmada grup büyüklüğü 50'den (n=41) küçük olduğu için RABT ve DMÖ'den elde edilen verilerin normallik testinde Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Ancak bu araştırmada kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan RABT ve DMÖ'den elde edilen veriler (öntest ve sontest) normal dağılım göstermemiştir. Araştırmada yer alan gruplardan birinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle araştırmada RABT ve DMÖ öntest-sontest arasında istatiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla parametrik olmayan (non-parametrrik) testler kullanılmıştır.

Araştırmada parametrik olmayan testler verilerin normal dağılım göstermemesi, varyans eşitliğinin sağlanmaması ve grup sayısının büyük örneklemi temsil etmemesi (deney = 20, kontrol =21) nedeniyle tercih edilmiştir. Ayrıca veri toplama amacıyla kullanılan başarı testinde yalnızca çoktan seçmeli testler yer almamaktadır. Başarı testinde konuşma ve yazma becerileri açık uçlu sorular bulunmaktadır. Bu sebeple araştırmada nicel verilerin analizinde parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun bulunmuştur (Büyüköztürk, 2012). Araştırmada nicel verilerin analizinde bağımsız gruplar için *t-Testi* non-parametriği olan Mann-Whitney U testi, bağımlı gruplar için *t-Testi* non-parametriği olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır (Deniz, 2020).

3.6.1.1. Nicel Verilerin Kodlayıcı Güvenirliği. Araştırmanın başında ve sonunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere RABT uygulanmıştır. Öğrencilerin RABT'de yer alan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçmeye yarayan sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı ve alanında uzman olan bir Rusça öğretmeni ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada aynı okulda çalışan iki Rusça öğretmeni ayrı ayrı puanlama yapılmıştır. İki puanlayıcının değerlendirmesi sonucunda puanların ortalaması alınarak başarı testine yönelik puanlar belirlenmiştir. İki puanlayıcı araştırmacı tarafından hazırlanan puanlama anahtarlarına göre (Ek: 7 ve Ek: 8) puanlanma yapmıştır. İki uzmanın puanlama anahtarları arasındaki güvenirliğin belirlenmesi amacıyla Krippendorff Alfa güvenirlik testi kullanılmıştır. Krippendorff Alfa, iki ya da daha fazla kodlayıcının olduğu çalışmalarda kodlayıcılar arası güvenirliğin belirlenmesi için kullanılmaktadır (Krippendorff, 2004). Alfa istatistiği için gözlenen uyumsuzluk (D_0),

beklenen uyumsuzluk (D_e) şeklinde ifade edilir. Krippendorff Alfa katsayısı (α) +1 ile -1 arasında değer almaktadır. Krippendorff Alfa katsayısının .80 üzeri değer alması kodlayıcılar arasında uyumun iyi olduğunu ve güvenirliğin sağlandığını göstermektedir. Krippendorff Alfa katsayısı .67- .80 arasında değer alırsa uyumun orta değerde olduğunu göstermektedir (Krippendorff, 2004).

İki kodlayıcı arasındaki Krippendorff Alfa kodlayıcı güvenirliği okuma öntest 1.00, dinleme öntest .99, yazma öntest .93 ve konuşma öntest .91 olarak hesaplanmıştır. Yapılan son testlerde ise okuma sontest .99, dinleme sontest .99, yazma sontest .84 ve konuşma sontest .69 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında iki kodlayıcı arasında yalnızca konuşma sontest (α) orta düzeyde (.69) uyum göstermiştir. İki kodlayıcı arasındaki güvenirlik orta düzeyde olduğu için uygun kabul edilmiştir. İki puanlayıcının belirlediği puanların ortalaması alınarak araştırmada kullanılmıştır (Bilgen ve Doğan, 2017).

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen ses kayıtları ilk olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ses kayıtları yazılı doküman haline getirildikten sonra kayıtlar tekrar dinlenerek hatalı veya eksik kısımlar düzeltilmiştir. Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler de benzer şekilde düzenlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada deney grubundaki 11 öğrenci ile yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen veriler NVivo8 nitel veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler programa yüklenirken hem görüşme formu hem günlüklerden elde edilen verilerin üzerinde herhangi bir kelime ve ifade değiştirilmeden kullanılmıştır. Yüklenen veriler birkaç kez okunmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlükleri ile ortaya çıkan veriler "tümevarımsal içerik analizi" yapılarak incelenmiştir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinin yapılması için toplanan verilerin kavramsallaştırılması, mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve verileri açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada gerçekleştirilen içerik analizinde, öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna ve öğrenci günlüklerine verdiği yanıtlar içerisinde gizli kalan ifadelerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna ve günlüklere verdikleri yanıtlar numaralandırılarak veri metinleri düzenlenmiştir. İçerik analizini gerçekleştirmek için veriler NVivo8 programına yüklenmiştir. Nitel veri analizinde, katılımcıların özgün ifadelerini doğrudan yansıtmak amacıyla *in vivo* kodlama yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntem, öğrencilerin kullandığı kelime ve ifadelerin veri analizine kod olarak dahil edilmesini sağlayarak, bulguların katılımcı perspektifine uygun şekilde yorumlanmasına katkı sunmaktadır. İki döngüde kodlama yapılan analizde ilk olarak veriler betimsel ve yapısal bölümlere ayrılmıştır. İkinci döngüde ilk döngüde oluşturulan kodların örüntü kodlaması yapılarak kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra kategoriler bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. Araştırmada bu doğrultuda sosyal medya araçları ile Rusça öğretiminin uygulandığı ve başarılı olan deney grubu öğrencilerinin ders başarılarının altında yatan nedenlere ilişkin kategoriler temalara ayrılarak yorumlanmıştır. Temalarda yer alan kodların birbiri olan ilişkisini açıklamak ve neden sonuç ilişkilerini irdelemek için sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.6.2.1. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Yapılan Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlik kavramları yerine "aktarılabilirlik", "inandırıcılık", "tutarlılık", "çeşitleme" ve "teyit edilebilirlik" gibi kavramlar kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada nitel verilerin geçerlilik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla aktarılabilirlik, çeşitleme, inandırıcılık, katılımcı teyidi ve tutarlılık kavramları dikkate alınmıştır. Araştırmada nitel verilerin güvenirliğini sağlamak için iki kodlayıcı aynı işlemi tekrarlayarak kodlayıcılar arasında uyum endeksine bakılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve günlüklerden elde edilen ifadeler metin içinde doğrudan alıntılarla sunularak son hali verilmiştir. Araştırmada nitel verilerin inandırıcılığın sağlanabilmesi için nitel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden biri olan uzun süreli etkileşim dikkate alınmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda araştırmacı deney grubuna sosyal medya araçları ile hazırlamış olduğu etkinlikleri, kontrol grubuna ise sosyal medya araçları olmadan hazırlamış olduğu etkinlikleri dersin öğretmeni olarak kendisi

gerçekleştirmiştir. Araştırmacı katılımcılarla 22 hafta boyunca düzenli olarak bir araya gelmiş ve böylece hem ders süreçlerini hem de öğrencilerin öğrenme deneyimlerini derinlemesine gözlemleme ve izleme imkânı bulmuştur. Araştırmacı hem deney hem de kontrol grubundaki dersleri yürütmüş, deney grubundaki öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmış ve öğrencilerin düzenli olarak günlük tutmalarını sağlamıştır. Bu sayede toplanan verilerin çeşitliliği artırılmış ve verilerin doğrulanabilirliği desteklenmiştir. Araştırmacı öğrencilerle bireysel görüşmeleri de kendisi gerçekleştirerek olası sorunları ortadan kaldırmaya ve araştırmada inandırıcılığı sağlamaya çalışmıştır. Araştırmacı bu süreçte 22 hafta (18 hafta+dört hafta ek süre) boyunca öğrencilerle birlikte çalışarak araştırmanın inandırıcılığını artırmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, analiz tekniklerinin, katılımcı sayıları ve özelliklerinin, katılımcıların nasıl seçildiğinin ayrıntılı bir şekilde açıklanmasının araştırmanın inandırıcılığını artırdığı düşünülmüştür. Araştırmada araştırma sürecinin, bağlamın ve katılımcıların ayrıntılı olarak betimlenmesine özen gösterilmiştir.

Araştırmada aktarılabilirlik koşulunun sağlanması için elde edilen ham verilerin okuyucuya doğrudan aktarılması ve sık sık alıntılara yer verilmesi gerekmektedir (Linkoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada da bulgular sunulurken görüşmelerden ve öğrenci günlüklerden elde edilen veriler herhangi bir ekleme ve yorum yapılmadan sunulmuştur. İçerik analiz sonucu oluşan temalar sık sık doğrudan alıntılarla desteklenerek araştırmada aktarılabilirlik sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik kapsamında yapılacak işlemlerden biri de örneklem seçimidir. Meriam'a (2009) göre aktarılabilirliği artırmak için görüşme yapılan bireylerin seçiminde çeşitlilik sağlanması gerekmektedir. Bu araştırmada da görüşme yapılan bireylerin ve görüşmenin gerçekleşeceği ortamın seçimine özen gösterilmiştir.

Nitel araştırmalarda çeşitleme kapsamında birden fazla veri toplama aracının kullanılması, görüşmelerden elde edilen verilerin fotoğraf, günlük, yazışma gibi belgelerle desteklenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sosyal medya araçlarının etkililiği ve bu etki sonucu oluşan başarının altında yatan nedenlerin belirlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlükleri (nitel), akademik başarı testi ve ders motivasyon ölçeği (nicel) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında çeşitlemenin sağlanması

için katılımcılarla yapılan bireysel görüşmeler, 14 hafta boyunca öğrenciler tarafından tutulan günlükler fotoğraflarla desteklenerek sunulmuştur.

Nitel araştırmalarda katılımcı teyidinin sağlanması için katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin katılımcılara aktarılması ve doğruyu yansıtıp yansıtmadığının katılımcılar tarafından onaylanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda araştırmada katılımcı teyidinin sağlanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeden sonra ses kayıtları katılımcılara tekrar dinletilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılıp doküman haline getirilen yanıtlar katılımcılar tarafından okunmuştur. Böylece katılımcıların gerçekleştirilen görüşmeleri ve görüşmelerde belirtilen ifadeleri teyit etmeleri sağlanmıştır. Ayrıca öğrenciler tarafından tutulan günlüklerin doküman hali öğrenciler tarafından tekrar gözden geçirilmiştir.

Nitel araştırmalarda tutarlılık, araştırmanın süreç ve sonuçlarının istikrarlı ve güvenilir olmasını ifade etmektedir. Nitel araştırmalarda tutarlılığı artırmak için veri analizi yapılırken tecrübeli ikinci bir araştırmacıdan yardım alınması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ön görüşme formlarının ve katılımcıların tamamı ile gerçekleştirilen görüşme formları araştırmacı ve nitel araştırma konusunda uzman olan bir başka araştırmacı tarafından dikkatle kodlanmıştır. İki araştırmacı arasında uyum ve kodlama tutarlığı dikkate alınmıştır. İki kodlayıcı arasında uyumun yüksek olması güvenirliğin beklenen düzeyde olduğu ifade etmektedir. Nitel araştırmalarda uygulanan bu aşamalar geçerliğin sağlanmasına ve elde edilen bulguların güvenilirliğinin artırılmasına yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.7. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı, çalışmanın yürütüldüğü okulda uzun yıllardır görev yapmakta olan bir öğretmen olarak, araştırmanın tüm aşamalarında aktif bir biçimde yer almıştır. Araştırmacı hem deney hem de kontrol grubundaki derslerin planlanması, uygulanması ve yürütülmesinden sorumlu olmuş, bu kapsamda her iki grupta da ders sürecini bizzat yönetmiştir. Araştırmacı bu çalışmada baz alınan Rusça Öğretim Programının çalıştaylarında yer almıştır. İlgili programın yazımında ve sunumunda görev alarak tüm aşamalara hâkim olmuştur. Ayrıca araştırmacı bu çalışmada kullanılan 10.

sınıf Rusça Ders Kitabının yazım komisyonda görev almıştır. Çalışma kapsamında kullanılan dört temanın iki teması (2. ve 4.tema) araştırmacı tarafından yazılmıştır. Bu bağlamda araştırmacı çalışmanın temelini oluşturan tüm materyallerin hazırlanmasında görev alarak bütünsel bir çalışma oluşturmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda, deney grubundaki başarılı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerin tamamı doğrudan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme süreçlerini derinlemesine takip edebilmek amacıyla katılımcılara düzenli olarak günlük tutturulmuş ve bu günlükler yine araştırmacı tarafından toplanarak analiz edilmiştir.

Araştırmacı, sürece hem öğretmen hem de veri toplayıcı olarak dahil olmuş, bu nedenle olası önyargı ve etkileşimlerin araştırma bulgularını sınırlayıcı etkilerini en aza indirmek için çeşitli stratejiler benimsemiştir. Bu doğrultuda, elde edilen nitel verilerin analizinde katılımcı doğrulaması yapılmış, veriler karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve analiz sürecinde şeffaflık ve denetlenebilirlik ilkeleri gözetilmiştir. Tüm bu süreçte araştırmacı, kendi konumunun ve araştırmaya olan etkisinin farkında olarak, verilerin nesnelliğini ve araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla süreci titizlikle yürütmüş ve araştırmacının rolü kapsamındaki etik sorumlulukları gözetmiştir. Araştırmanın uygulama kısmı tamamlandıktan sonra araştırmacı 2024-2025 eğitim-öğretim dönemi süresince ilgili sınıfların derslerini yürütmeye devam etmiştir. Bu süreçte deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Rusça dersine yönelik ders başarılarını izleme fırsatı elde etmiştir. Bu durum araştırmacının araştırmanın nitel boyutundan elde edilen verileri daha iyi yorumlamasına destek sağlamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin RABT'den ve DMÖ'den aldıkları öntest- sontest puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına ve başarılı gruptaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

Araştırmada ilk olarak deney ve kontrol gruplarının başarı testinden ve motivasyon ölçeğinden aldıkları öntest – sontest puanlarına ait ortalama puan, standart sapma değeri ve fark puanları belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı testi ve motivasyon ölçeğinden aldıkları öntest- sontest ortalama puan, standart sapma değerleri ve fark puanları Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin RABT'den ve DMÖ'den Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puan, Standart Sapma Değerleri ve Fark Puanları*

	Başarı Testi						Motivasyon Ölçeği					
	Ön		Son		Fark Puanları		Ön		Son		Fark Puanları	
Gruplar	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney (n=20)	25.10	11.14	43.85	17.81	18.75	10.43	97.70	13.15	105.80	11.38	8.10	12.27
Kontrol (n=21)	23.91	11.50	39.24	13.97	15.33	9.71	98.71	13.15	99.05	8.66	.33	17.76

Tablo 18'de görüldüğü üzere sosyal medya araçları ile zenginleştirilen öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi başarı testi puan ortalamaları $\bar{X}$=25.10 iken, uygulama sonrası $\bar{X}$=43.85 olmuştur. Sosyal medya araçları olmadan gerçekleştirilen programın uygulandığı kontrol grubunun başarı testi puan ortalamaları ise uygulama öncesi $\bar{X}$=23.90 iken, uygulama sonrası $\bar{X}$=39.24 olmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testi puan ortalamalarında bir artış olduğu Tablo 18'de görülmektedir. Ancak elde edilen bulgular etkinlikleri sosyal medya

araçları ile zenginleştirilen deney grubu başarı testi puan ortalamalarının kontrol grubundaki artıştan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 18'de yer alan fark puanlarına ait bulgular deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin RABT'den aldıkları puanlarda bir artış olduğunu; ancak deney grubu başarı testi sontest- öntest fark puanın ($\bar{X}$ =18.75) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin fark puanından ($\bar{X}$ =15.33) daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin deney öncesi DMÖ'den aldıkları ortalama puanları $\bar{X}$=97.70, sosyal medya araçları ile zenginleştirilen öğrenme etkinlikler sonucunda $\bar{X}$= 105,80 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu deney grubunda yer alan öğrencilerin DMÖ sontestlerinin ortalamasının öntestlerinin ortalamasından yüksek olduğu göstermektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin motivasyon ölçeği puan ortalamaları uygulama öncesi $\bar{X}$=98.71 iken, uygulama sonrası $\bar{X}$=99.05 olmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin DMÖ'den aldıkları sontest- öntest fark puanın ise ($\bar{X}$ =8.10) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin fark puanından ($\bar{X}$ =.33) çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlardan sonra deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin RABT ve DMÖ'den aldıkları öntest- sontest puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Rusça dersi başarı testinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı fark var mıdır?" şeklindedir. Bu alt probleme yönelik olarak;

a. Deney grubu öğrencilerinin Rusça dersi başarı testinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı fark var mıdır? sorusunu yanıtlamak gerekmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Rusça dersi başarı testinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. *Deney Grubu RABT Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.922	.000
Pozitif Sıra	20	10.50	210.00		
Eşit	0	-	-		

Tablo 19'da yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin Rusça dersi başarı testinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir z=.-3.922, p<.05. Tablo 19'da yer alan sıra ortalaması ve sıra toplamları dikkate alındığında oluşan farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, sosyal medya araçları ile zenginleştirilen etkinliklerin deney gurubu öğrencilerinin ders başarısında olumlu bir etkiye neden olduğu söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problemini yanıtlamaya yönelik olarak;

b. Kontrol grubu öğrencilerinin Rusça dersi başarı testinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı fark var mıdır? sorusunu cevaplamak gerekmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin Rusça dersi başarı testinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. *Kontrol Grubu RABT Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	1	1.50	1.50	-3.964	.000
Pozitif Sıra	20	11.48	229.50		
Eşit	0	-	-		

Tablo 20'de yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin Rusça dersi başarı testinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir z=.-

3.964, $p<.05$. Tablo 20'de yer alan sıra ortalaması ve sıra toplamları dikkate alındığında oluşan farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, sosyal medya araçları olmadan gerçekleştirilen etkinliklerin de kontrol grubundaki öğrencilerin ders başarısında olumlu bir etkiye neden olduğu söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problemini yanıtlamak için son olarak;

c. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Rusça dersi başarı testinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri fark puanları (erişi) arasında istatiksel olarak anlamlı fark var mıdır? sorusunun cevabı aranmıştır.

Deneysel işlemin işe yararlılığının değerlendirdiği bu alt problem deneysel çalışma öncesinde başarı düzeyleri denk olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası ulaşılan fark (erişi) puanlarına ilişkin öğrencilerin başarı düzeylerindeki artışı belirlemeye yöneliktir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Rusça dersi başarı testinin öntest- sontest fark puanlarını (erişi) karşılaştırmak için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ilişkisiz ölçümler testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin RABT Öntest-Sontest Fark Puanlarına (Erişi) İlişkin Analiz Sonuçları*

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Deney	20	22.80	456.00	174.00	-.940	.347
Kontrol	21	19.29	405.00			

Tablo 21 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerinin RABT öntest-sontest fark puanları (erişi) arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($U= 174.00$, $p> .05$). Tablo 21'deki sıra ortalamaları dikkate alındığında sosyal medya araçları ile zenginleştirilen programın uygulandığı deney grubunun sıra ortalamalarının (22.80) kontrol grubunun (19.29) sıra ortalamalarına yakın olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak yapılan analizler sonucunda her iki grubun başarı testi ön ve sontestten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmada öğrencilerin RABT öntest-sontest fark puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı

belirlenmiştir. Sosyal medya araçları ile zenginleştirilen öğrenme etkinliklerinin deney gurubu öğrencilerinin ders başarısına olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Ancak elde edilen bulgular bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç ortaya çıkarmadığı göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin motivasyon ölçeğinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı fark var mıdır?" şeklindedir. Bu alt probleme yönelik olarak;

a. Deney grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeğinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı fark var mıdır? sorusunu yanıtlamak gerekmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin ders motivasyon ölçeğinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. *Deney Grubu DMÖ Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	16	10.91	174.50	-2.602	.009
Pozitif Sıra	4	8.88	35.50		
Eşit	0	-	-		

Tablo 22'de yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin ders motivasyon ölçeğinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir z=.-2.602, p<.05. Tablo 22'deki sıra ortalaması ve sıra toplamları dikkate alındığında oluşan farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, sosyal medya araçları ile zenginleştirilen etkinliklerin deney gurubu öğrencilerinin ders motivasyonlarında olumlu bir etkiye neden olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemini yanıtlamaya yönelik olarak;

b. Kontrol grubu öğrencilerinin ders motivasyon ölçeğinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı fark var mıdır? sorusunu cevaplamak gerekmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ders motivasyon ölçeğinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. *Kontrol Grubu DMÖ Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	13	9.69	126.00	-.365	.715
Pozitif Sıra	8	13.13	105.00		
Eşit	0	-	-		

Tablo 23'te yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin ders motivasyon ölçeğinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır z=.-.365, p>.05.

Araştırmanın ikinci alt problemini yanıtlamak için son olarak;

c. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeğinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri fark puanları (erişi) arasında istatiksel olarak anlamlı fark var mıdır? sorusunun cevabı aranmıştır.

Deneysel işlem öncesi motivasyon düzeyleri denk olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası ulaşılan fark (erişi) puanlarına ilişkin artışı belirlemek amacıyla her iki grubun öntest ve sontest puanları arasındaki fark puanları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeği öntest- sontest fark puanlarını (erişi) karşılaştırmak için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ilişkisiz ölçümler testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin DMÖ Öntest-Sontest Fark Puanlarına (Erişi) İlişkin Analiz Sonuçları*

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	P
Deney	20	18.83	376.50	166.50	-1.137	.256
Kontrol	21	23.27	484.50			

Tablo 24 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerinin DMÖ öntest-sontest fark puanları (erişi) arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (U= 166.50, p> .05).

Bu doğrultuda araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular deney grubunda yer alan öğrencilerin ders motivasyon ölçeği öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark şeklindedir. Yapılan analizlerin sonucu elde edilen bulgular sosyal medya araçları ile zenginleştirilen programın uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin motivasyon ölçeği öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ders motivasyon ölçeği öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin DMÖ öntest-sontest fark puanları (erişi) karşılaştırıldığında ise istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi karma araştırma modeline göre desenlenen çalışmanın nitel bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde "Başarılı gruptaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenler nelerdir?" araştırma sorusu ile şekillenen üçüncü alt probleme ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlüklerden elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre oluşan bulgular yer almaktadır. Görüşmede ve öğrenci günlüklerinde başarılı grupta yer alan öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenlere ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar çözümlenerek uygulanan yönteme ilişkin görüşlerine

ulaşılmıştır. Deney grubunda görüşmeye katılan öğrencilerin ifadeleri olduğu gibi aktarılmıştır.

Derinlemesine bir bakış sağlaması amacıyla sosyal medya araçları ile zenginleştirilen programın uygulanması sonucu başarılı olan grupta yer alan öğrenci görüşlerinden ve günlüklerinden elde edilen beş temaya ilişkin kategoriler ve kodlar Şekil 17'de sunulmuştur.

Şekil 17. *Başarılı Gruptaki Öğrencilerin Başarılı Olmalarını Sağlayan Nedenlere İlişkin Kod ve Temalar*



Bu doğrultuda deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal medya araçlarıyla yürütülen Rusça dersinin güçlü yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25. *Sosyal Medya Araçlarıyla Yürütülen Rusça Dersinin Güçlü Yönleri*

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans (f)
Dersin Güçlü Yönleri	Derse Yönelik Katkılar	İlgi ve motivasyon	11
		Aktif katılım	8
		Beklentileri karşılama	7
		İçeriğin daha iyi anlaşılması	6
		Dersin akıcı geçmesi	3
		Öğretimde yenilik	2
	Etkinliklerin Katkıları	Eğlenceli	9
		Öğretici	7
		Oyunlarla öğrenme	6
		Rekabet ortamı	6
		İş birliği	4
		Akılda kalıcılık	3
		Pekiştirme	3
		İlgi çekici	3
		Geri bildirim	2
		Merak uyandırıcı	2
		Sınıf düzeyine uygun	1
		Hızlı öğrenme	1
		Adil değerlendirme	1
	Öğrenme Ortamının Özellikleri	Kullanılan araçların/materyallerin niteliği	9
		Diğer derslerde aynı öğrenme ortamını isteme	8
		Öğretmenin öğrencilere yaklaşımı	5
		Öğretmenin öğretimdeki etkin rolü	4

Tablo 25'te görüldüğü gibi sosyal medya araçları ile yürütülen Rusça dersinin güçlü yönleri temasına ilişkin deney grubundaki öğrencilerin görüşlerinden elde edilen kategoriler; "Derse Yönelik Katkılar" "Etkinliklerin Katkıları" ve "Öğrenme Ortamının Özellikleri" şeklinde isimlendirilmiştir.

Sıklık değeri açısından oluşturulan kategoriler "Etkinliklerin Katkıları" (f=48), "Derse Yönelik Katkılar" (f=37) ve "Öğrenme Ortamının Özellikleri" (f=26) şeklinde sıralanmaktadır. Sıklık değeri açısından en yüksek frekansa sahip olan "Etkinliklerin Katkıları" kategorisi on üç farklı koddan oluşmaktadır. Bu kodlarda en yüksek değere sahip olan "eğlenceli" (f=9) öğretici (f=7), oyunlarla öğrenme (f=6) ve rekabet ortamı (f=6) kodlarıyla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir:

> *"Hocam bence gayet eğlenceli oldu. Çünkü sizden önce bizim öğretmenlerimiz direkt ders işliyordu. Sosyal medya sadece eğlenmek için değil, bir şeyleri öğrenmek için de var yani."* (K1)

"Dersin işleyişi olsun hem eğlenceli hem de akıcı bir şekilde gidiyor. Ben bunu gerekli buluyorum. Hocam eğlenceli ya. Aslında sosyal medya araçları olduğunda derse katılıyorum. En çok Kahoot falan olduğu zaman katılıyorum eğleniyorum yani. Bayağı katılıyorum. Bu etkinlikler güzel ya ben çok seviyorum." (K2)

"Rusça dersinde sosyal medya araçlarının kullanılması dersi öğrenciler açısından daha temellendirici ve daha eğlenceli hale getirdiğini açıkça söyleyebilirim." (K6)

"Yani bence daha eğlenceli oluyor. Yani derslere daha çok katılım sağlıyor. Bence çok eğlenceli. Rusça dersine ilgim olmamasına rağmen ben çok eğleniyorum. Bence en azından böyle daha eğlenceli bir şekilde aktif bir şekilde derse katılıyorum" (K8)

"Bence çok eğlenceli oluyor diğer derslere nazaran bayağı eğlenceli oluyor. Hem böyle birbirimizi kamçılayarak daha çok bir şeyler öğrenmeye çalışıyoruz. Daha yararlı olduğunu düşünüyorum." (K10)

Yukarıda yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde, sosyal medya araçlarıyla desteklenen ders etkinliklerinin öğrenciler açısından geleneksel derslere kıyasla daha eğlenceli bulunduğu görülmektedir. Örneğin, K8 numaralı öğrenci, ifadesinde sosyal medya destekli etkinliklerin ilgi çekiciliğinin motivasyon ve katılım düzeyini artırdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde K10 numaralı öğrenci, iş birliği ve akran etkileşiminin sosyal medya araçları sayesinde güçlendiğine dikkat çekmektedir.

"Hocam daha eğlenceli oluyor yani böyle hani insan şey düşünüyor mesela ikinci ders etkinlik yapıyoruz ya o an dikkatimi çeken bir şey olunca sonrasında etkinlik yapınca daha ilgi veriyor yani bilmiyorum böyle kazanma hırsı oluşuyor ya insanda. Bence etkili oluyor yani ders için. Etkinlikler eğlenceli oluyor bir hırs oluyor insanda sürekli bir mücadele. Böyle akılda kalıcı oluyor. Bir şeyi görünce diyorsun yani aaa! evet ben bunu oyunda görmüştüm diye." (K11)

"... insan sıkılmıyor, böyle rekabet içine giriyor, hırslanıyor biraz. Kahoot ve Quizizz oynadığımız zaman hoşuma gidiyor, yarışmalar yapıyoruz. Onlar hoşuma gidiyor. Aslında rekabet ortamında yarışma duygusunu seviyorum." (K5)

"Hoşlandığım durumlar arasında arkadaşlarımla rekabet etmek olduğunu söyleyebilirim çünkü rekabet etmek hem beni daha da hırslandırıyor dil öğrenme açısından sadece Rusça için değil. Bir limitimin olduğunu düşünmüyorum bu sayede." (K6)
"Kapışıyoruz çünkü sınıf içinde bir kapışma var bu çok hoşuma gidiyor." (K8)

Bu ifadeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin sosyal medya araçlarıyla zenginleştirilen etkinlikleri eğlenceli buldukları, derslere katılımlarının arttığı, iş birliği ve rekabet ortamının öğrenme motivasyonunu güçlendirdiği dikkat çekmektedir.

Bu kodlara ilişkin olarak öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular aşağıda örneklendirilmiştir:

"*Bugün öğretmenimiz ilk ders konuyu işledi ve ikinci derste ise anlattığı ders hakkında akıllı tahtadan sosyal medya araçlarıyla etkinlikler yaptırdı. Bu derste çok eğlendim ve birçok kez derse katıldım."* (Öğrenci günlüğü, 22. 11. 2023) (K3)

"Bugün verimli ve güzel geçti. Etkinlikler eğlenceliydi. Daha hızlı öğrenildiğini düşünüyorum." (Öğrenci günlüğü, 28.11. 2023) (K4)

"Bugün renkler ve sıfatlarla ilgili sorular çözüp oyun oynadık. Gayet eğlenceli bir konuydu. Soruları yaparken çok eğlendim." (Öğrenci günlüğü, 22.11.2023) (K7)

> *"Bugün de renkler ve sıfatlarla ilgili tekrar yapıp tahtada oyunlar oynayarak etkinlik yaptık. Bir yanlışım vardı, biraz utandım ama onun dışında derse katılmaya çalışıyorum. Gayet güzel ve eğlenceli geçti. Sıfatları anlıyorum ancak sorularda zorlanıyorum."* (Öğrenci günlüğü, 28.11. 2023) (K1)

> *"Fotoğraflarla, oyunlarda dil öğrenmek gerçekten çok zevkliydi. Harika zamanlar geçirdik derste ve oyunlar oynadık, kelime çalıştık, yeni yeni şeyler öğrendik. Gerçekten faydalı. Ders işleyiş ve ders akışı gerçekten harikaydı."* (Öğrenci günlüğü, 13. 02. 2024) (K2)

> *"Etkinlikler, gayet geliştirici ve dersi daha keyifli ve eğlenceli hale getiriyor. Bu dili öğrenmemizde de bize katkıda bulunduğunu düşünüyorum ve en eğlenceli kısmı oyunlar."* (Öğrenci günlüğü, 12. 12. 2023) (K8)

> *"Bugün çok verimli bir ders oldu ve bu üniteyi tekrarlamış oldum. Az buçuk eksiğimin olduğunu fark ettim. Quizizz bu eksiklerimi kapatmakta çok yardımcı oldu."* (Öğrenci günlüğü, 15. 12. 2023) (K4)

Rusça dersinin sosyal medya araçları ile yürütülmesine ilişkin öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgularda; sosyal medya araçlarıyla oluşturulan etkinliklerinin eğlenceli ve öğretici olması, rekabet ortamı yaratması ön plana çıkmaktadır. Görüşmede öğrencilerin sosyal medya ile oluşturulan etkinliklerle oluşturulan oyunlardan ve birbiriyle yarışmaktan keyif aldığı belirlenmiştir. Öğrenciler etkinliklerin kendilerinde kazanma hırsı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal medya araçları ile oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin eksikliklerini fark etmesine, konu tekrarı yapmasına, dersin verimli geçmesine olanak sağladığı belirlenmiştir.

Ayrıca sosyal medya araçlarıyla oluşturulan etkinliklerin iş birliği ortamı oluşturduğu (f=4), akılda kalıcılık ve pekiştirme sağladığı (f=3), ilgi çekici olduğu (f=3) öğrenci ifadelerinde dikkat çekmektedir. Elde edilen bulgularda sosyal medya araçlarıyla hazırlanan etkinliklerin merak uyandırıcı olması (f=2), geri bildirim sağlaması (f=2), sınıf düzeyine uygun olması (f=1), daha hızlı öğrenme sağlaması (f=1) ve adil değerlendirme yapması (f=1) yapılan görüşmede öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Bu kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıda örneklendirilmiştir:

> *"Müzik dinlemek ve video izlemek de yeni bir dil öğrenmek için iyi bir yöntem. Ama bulmaca oyunu oynamak, başka oyunlar oynamak, kelime oyunları oynamak da yeni bir dil öğrenmek için iyi bir yoldu."* (K8)

> *"Derste sosyal medya araçları kullanmak dersin konusunu daha akıllı akılda kalıcı hale getiriyor ve derste eğlenceli zaman geçirmemizi sağlıyor."* (K3)

> *"Gayet düzeyimize uygundu. Ben hiç bilmiyordum zaten geldiğim zaman onlarla çok çabuk bir şekilde öğrenme fırsatım oldu. Hızlı öğrenebildim."* (K7)

K7 numaralı öğrencinin yukarıda yer alan ifadesi sosyal medya araçlarının öğrenme hızını artırmada etkili olduğunu vurgulamaktadır.

> "*…geçen sene siz bizim dersimize girmiyordunuz o zaman derse çok katılasım gelmiyordu. Çok sıkıcı geçiyordu. Ama bu sene daha çok etkinlik yapıldığı için merak uyandırıyor ben de dersi dinlemek istiyorum yani."* (K9)
>
> *"…iş birliği kesinlikle. Takımca bir şey yaptık o da güzeldi. Ödevlerde metni ben seslendirdim. K 11 arkadaşım sağ olsun saatlerce bilgisayar başında beni bekledi. Beraber güzel bir şey yaptık. En hoşlandığım durum buydu."* (K8)
>
> *"Geçen bilgi yarışması yapmıştık. Bence her zaman yapılmalı yani böyle iki hafta da bir falan. O bayağı eğlenceliydi. Çok hoşlandım o yarışmadan çünkü gruplar halindeydik ve hepimizin bir bilgisi oluyordu ve ortaklaşa yapabiliyorduk hani. Grup çalışmasından çok keyif aldım."* (K11)
>
> *"Gayet de eşitti yani. Çünkü işte Kahoot'ta falan birinci mesela kim yapıyorsa o birinci oluyordu. Yani kim biliyorsa adil oluyordu."* (K1)

Bu ifadelerden hareketle, öğrencilerin sosyal medya araçlarıyla zenginleştirilen etkinliklerde iş birliği, grup etkileşimi ve adil rekabet ortamını önemli buldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, Keller'in ARCS Modeli içinde *Güven* ve *Memnuniyet* boyutlarıyla ilişkilendirilmekte; öğrencilerin takım çalışması yoluyla başarı hissi kazandıkları ve öğrenme sürecinden memnuniyet duydukları görülmektedir.

Bu kodlarla ilgili olarak öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular aşağıda örneklendirilmiştir:

> *''Her klasik öğretmen gibi tahtaya yazıp geçmek yerine farklı platformlarda farklı etkinlikler yapmak, bayağı akılda kalıcı ve gerçekten öğretici bir etkinlikti."* (Öğrenci günlüğü, 13.02.2024) (K2)
>
> *"Bugünkü ders iyi ve normaldi. Tahtadan etkinlik yaptık. Bu tür etkinliklerin daha akılda kalıcı ve öğretici olduğunu düşünüyorum.* (Öğrenci günlüğü, 10.01.2024) (K4)
>
> *"Bugün daha iyiydi. Derste akıllı tahtadan yarışma tarzı bir şey açtık ve kendimizi ölçtük. Böylelikle zamanla yarıştık ve bilgilerimizi ölçtük."* (Öğrenci günlüğü, 29.11. 2023) (K1)

Öğrenci görüşlerinden ve öğrenci günlüklerinde yer alan ifadelerden anlaşıldığı üzere; öğrencilerin etkinliklerde iş birliği yapmaları, sonrasında sosyal medya araçlarıyla birlikte etkinlikler hazırlamaları, ders içeriğini eğlenerek öğrenmelerini sağlamıştır. Öğrenciler etkinliklere katılmalarının, birlikte etkinlik hazırlamalarının dersi merak uyandırıcı ve ilgi çekici hale getirdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler etkinliklerin adil değerlendirme ortamı oluşturmasından, anında geri bildirim vermesinden ve hızlı öğrenmelerine olanak sağlamasından dolayı memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 25'te ikinci yüksek frekansa sahip olan "Derse Yönelik Katkılar" kategorisinde ''ilgi ve motivasyonu artırma'' (f=11) koduyla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir:

> *"Hocam ben zaten derslere katılan biriyim ama şimdi şey olduğu zaman işte böyle yarışmalar falan olduğu zaman işte hırs yapıyorum. Birinci ben olmalıyım. En iyisi ben*

olmalıyım falan diye. Bence bu yüzden iyi yönde etkiliyor. Çünkü daha çok çalışıyorum. Hem motivasyonumu hem de derse olan ilgimi artırdığını düşünüyorum." (K1)

"Olumlu etkiledi bence. Çünkü geçen sene siz bizim dersimize girmiyordunuz o zaman derse çok katılasım gelmiyordu. Çok sıkıcı geçiyordu. Ama bu sene daha çok etkinlik yapıldığı için merak uyandırıyor ben de dersi dinlemek istiyorum yani. Daha çok katıldım. Motivasyonum arttı." (K4)

"...dediğim gibi işte bu seneye kadar ne bir ilgim ne bir merakım vardı fakat kullandığınız sosyal medya araçları sayesinde hem ilgim arttı, daha eğlenceli hale geldi. Bu da bizim derse olan motivasyonumuzu artırdı. Bu etkinlikler en çok derse olan ilgimi artırdı, rekabeti artırdı." (K6)

K4 numaralı öğrenci ifadesinde, etkinliklerin sıkıcılığı ortadan kaldırarak katılımı artırdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde K6 numaralı öğrenci sosyal medya araçlarının ders içi motivasyonu yükseltmenin yanı sıra öğrenciler arasında rekabet duygusunu da pekiştirdiğine dikkat çekmektedir. Bu bulgular Keller'in ARCS Modeli bağlamında özellikle *Dikkat* ve *Güven* boyutlarıyla ilişkilendirilebilir.

"İyi etkiledi çünkü bu şekilde işlemeksek büyük ihtimalle ben derslerde uyuyacaktım. Eğlenceli olduğu için katılım yüksek oldu. Motivasyonumun da yüksek olduğunu düşünüyorum." (K7)

"Motivasyonumu çok fazla etkiledi, derse katılıyordum yani. Dediğim gibi geçen sene hiç Rusça dersiyle ilgilenen bir öğrenci değildim notlarım hep berbattı. Sizin dersinizde yani kendi ortalamamın üstünde notlar aldığımı gördüm." (K8)

Elde edilen bulgularda; sosyal medya araçlarıyla zenginleştirilen öğrenme etkinliklerini öğrenciler geçen sene işlenen Rusça dersinin etkinlikleri ile karşılaştırmışlardır. Yukarıda yer alan öğrenci ifadelerinden öğrencilerin geçen sene işlenen Rusça derslerine göre ders motivasyonlarının arttığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler bu etkinliklerin ders motivasyonlarını olumlu anlamda etkileyerek ders katılımlarında ve derse olan ilgilerinde değişime neden olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 25'te "Derse Yönelik Katkılar" kategorisinde yer alan ve yüksek frekansa sahip olan "aktif katılım'' (f=8), "derse yönelik beklentileri karşılama" (f=7) ve içeriğin daha iyi anlaşılması (f=6) kodlarıyla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

"Birçok etkinlik yaptım bence etkinliklerin birçok katkısı olduğunu düşünüyorum ki diğer arkadaşlarım da o etkinliklerden önce işte derslere katılmıyorlardı falan ama artık etkinliklere katılıyorlar. Yani etkinlikler olduktan sonra derslere katılmaya başladılar. Karşıladı hocam çünkü geçen seneye göre karşılaştırma yapıyorum kendimi. Geçen sene yani sıkıcıydı Rusça ama yine de hani dile bir ilgim olduğu yine de çabalıyordum ama bu sene ders hem eğlenceli hem de beklentimi karşılıyor. Yani dili öğrenme isteğim boşuna gitmiyor." (K1)

"Etkinlikler güzel ve öğreticiydi. Rusçada çoğu kelimeyi ben ezberlemiyordum. Bu araçlarla daha kolay kelime öğrendim. Okuma ve dinleme de olsun katkı sağladı yani. Fazlaca bir katkı sağladığını düşünüyorum bu etkinliklerin." (K4)

> *"Bu etkinlikler hakkında kendimden örnek verebilirim. 2 sene öncesine kadar ne bir Rusçaya ilgim vardı. Ne de bir merakım vardı. Kullanılan sosyal medya araçları sayesinde hem derse olan ilgim var arttı ve daha çok rekabet etme isteğim de artmış oldu. Kesinlikle bu etkinlikler dersle ilgili beklentilerimi karşıladı. Anlatım tarzının yenileşmesi benim beklentilerimi karşıladı çünkü diğer öğretmenlerimizin klasik bir anlatım tarzı var ve bu bir süre sonra sıkıcı hale geliyor ve bu yüzden sizin kullandığınız sosyal medyada araçları öğrenme açısından oldukça etkili."* (K6)

Yukarıda yer alan ifadeler değerlendirildiğinde, sosyal medya araçlarıyla desteklenen etkinliklerin öğrencilerin motivasyon düzeylerini yükselttiğini, öğrenmeye yönelik ilgiyi pekiştirdiğini ve Keller'in ARCS Modeli bağlamında *Relevance* (İlgi) ve *Satisfaction* (Tatmin) boyutlarının güçlü biçimde desteklendiğini göstermektedir.

> *"Çok daha fazla etkiledi çünkü geçen seneye kadar ben alfabeyi bile bilmiyordum bu sene etkinlik yaptıkça derse katılma isteği arttı etkinlik yapma isteğim arttı."* (K5)

> *"Klasik bir anlatım tarzından çok sosyal medya aracı kullanmak, etkinlikler yapmak dersi ve konuyu daha eğlenceli, daha anlaşılır hale getiriyor. Kesinlikle etkisini güzel bir şekilde gördüm. Beklentilerimi karşıladığını düşünüyorum. Çünkü öncesinde Rusça dersi hakkında ön yargılarım ve endişem vardı. Ancak dediğim gibi Rusça dersinin sosyal medya araçları ve etkinliklerle işlenmesi dersi daha anlaşılır ve eğlenceli hale getirdi."* (K10)

> *"Sürekli bir katılım halindeyiz. Tüm sınıf katılım halinde. O yüzden böyle birbirimize bakarak bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Böyle 10-15 kişi katılınca ilgi artıyor sınıfta."* (K11)

Sosyal medya araçlarıyla hazırlanmış öğrenme etkinliklerinin derse aktif katılım sağlama, derse olan ilgiyi artırma ve derse yönelik beklentilerini karşılama açısından olumlu etkileri olduğu öğrenci ifadelerinde görülmektedir. Ayrıca sosyal medya araçlarıyla yürütülen derslerde öğrenciler dersin akıcı geçtiğine (f=3) ve öğretimde yenilik sağlandığına (f=2) dair görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler diğer derslerde bu araçlardan yararlanılmadığı için sosyal medya araçları ile işlenen Rusça derslerin öğrenme ortamlarında kendilerine yenilik sağladığını belirtmişlerdir. Sosyal medya araçlarıyla yürütülen derslerle ilk kez karşılaşan öğrencilerin yaşadıkları deneyim hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Tablo 25'te üçüncü yüksek frekansa sahip olan "Öğrenme Ortamının Özellikleri" kategorisinde kullanılan araçların/materyallerin niteliği (f=9) ve diğer derslerde aynı öğrenme ortamını isteme (f=8) kodlarıyla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir:

> *"Ders başarım arttı bence. Ders başarımın yüksek olduğunu düşünüyorum. Yani Rusça çok zor bir ders değil bence, ben de çalışıyorum yani. Başarımda sosyal medya araçlarının kullanımının etkisi oldu."* (K3)

> *"Derslerde sınıf ortalamasının üstünde olduğumu düşünüyorum. Bunun nedeni dersin kullanılan araçlarla daha eğlenceli ve daha merak uyandırıcı olması. Bu yüzden dersi daha çok dinliyorum."* (K4)

> *''Ders başarım gayet iyi çünkü sıfırdan başlamak ders araçlarıyla ve bu uygulamalarla benim için iyi oldu, daha iyi öğrenebildim. Öbür şekilde işlendiği zaman öğrencilerin uykusu geliyor, derse katılımları düşüyor. Bu araçlar motivasyonu çok artırıyor."* (K7)
>
> *"Diğer derslerde de kullanılması isterim çünkü bazı dersleri dinlemek çok sıkıcı geliyor. Bir etkinlik olsa, bir yarışma bir şey olsa daha eğlenceli geçer en azından. Daha akılda kalıcı ve öğretici olur."* (K4)
> *"Keşke birçok öğretmen yeni anlatım tarzları benimsese sizin yaptığınız gibi. Diğer derslerde de kullanılması kesinlikle daha iyi olur."* (K6)
> *"Dil bölümü okuyacağım şahsen yani çok isterim yani İngilizce derslerinde de bu tarz etkinliklerin olmasını. Kapışmamızı ya da bu tarz ödevlerin verilmesini çok fazla isterim açıkçası."* (K8)

Yukarıda yer alan ifadeler, öğrencilerin sosyal medya araçlarıyla zenginleştirilen etkinlikleri yalnızca mevcut ders için değil, farklı derslerde de görmek istediklerini, bu yaklaşımın öğrenme motivasyonunu artıracağını ve kalıcı öğrenmeyi destekleyeceğini göstermektedir.

> *"Bence bu oyunların falan oynanması kesinlikle İngilizceye falan da gelmeli. Çünkü İngilizceyi biz hani birinci sınıftan beri gördüğümüz için artık hani bir temelimiz uzun süredir var. O yüzden mesela böyle oyunlar oynansa yani en azından benim için daha rekabetli olur. En azından bildiğim bir şey olur."* (K1)
>
> *"Bizim şu an İngilizce derslerimiz falan çok spontane, düz gidiyor. Yazıyoruz geçiyoruz yazıyoruz geçiyoruz ama ne bileyim bir haftada falan bir bilgi yarışması ne bileyim Voki ya da Kahoot oynasak bence derste daha çok verim artırır."* (K11)

Öğrenciler Rusça dersinde kullanılan sosyal medya araçlarının ders başarılarını artırmada önemli rolü olduğunu ifade etmektedir. Derslerde kullanılan araçlar ve araçlarla oluşturulan etkinlikler sayesinde eğlenerek öğrendiklerini, sıkılmadıklarını ve ders başarılarının arttığını belirtmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle, sosyal medya araçları ile zenginleştirilen öğrenme ortamının öğrencilerin ders başarılarına katkı sağladığı görülmektedir. Bu nedenle öğrenciler diğer derslerde özellikle İngilizce derslerinde sosyal medya araçlarının kullanılmasını istemektedirler. Öğrenciler özellikle hazır bulunuşluklarının olduğu İngilizce dersinde sosyal medya araçlarını kullanmanın dersi eğlenceli ve verimli hale getireceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin Rusça dersinde karşılaştıkları öğrenme ortamını birinci yabancı dil dersi olan İngilizce dersinde istemeleri sosyal medya araçlarını dil öğrenme açısından olumlu bir araç olarak algıladıklarını göstermektedir.

Öğrenciler sosyal medya araçları ile oluşturulan öğrenme ortamında öğretmenin öğrencilere yaklaşımı (f=5) ve öğretimdeki etkin rolü (f=4) hakkında görüş bildirmişlerdir. Bu kodlarla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir:

> *"Hocam böyle güzel oldu. Hocam başarılı olma nedenim sizsiniz çünkü sizin bu işte sıcaklığınız işte bize böyle daha çok arkadaş gibi yaklaşmanız, bizim sıkılmayacağınız şekilde ders işlememiz falan. Bence bunlar."* (K1)

> *"Ders başarım bence öğretmene bağlı çünkü geçen sene hocamız bize biraz sert davranıyordu. Ben öğretmene bağlıyorum çünkü bu araçları da bize öğretmenimiz getirdi."* (K2)

> *"İlk olarak öğretmenimizin sıcak kanlı ve samimi olması ki öğrencilerle ilgili en önemli şey bu. Nedeni ise öğrenci bir şeyi merak ettiğinde veya soru sormak istediğinde öğretmene dostça bir şekilde yaklaşıp sorularını sorabiliyor."* (K6)

Yukarıda yer alan öğrencilerin görüşleri, sosyal medya araçlarıyla zenginleştirilen etkinliklerin etkisinin yalnızca materyallerle sınırlı kalmadığını, öğretmenin tutumu, yaklaşımı ve liderlik biçimiyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

> *"Sizin güzel anlatmanız ve dile yatkın olmak. Ama daha çok öğretmen etkiledi beni."* (K7)

> *"Öğretmenimize yaptığı bu etkinliklerden dolayı üzerimize bu kadar düştüğü ve yardımcı olduğu için teşekkür ediyorum. Klasik ve düz bir anlatımdan çok kesinlikle bu şekilde işlenip anlatılmasının bir sürü etkisi var."* (K9)

> *"Moralim bozukken Rusça dersinde moralim yükseliyor bence sizin enerjinizden kaynaklı. İyi ki dersimize siz giriyorsunuz sizinle ders ayrı güzel."* (K3)

Bu kodlarla ilgili olarak öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular aşağıda örneklendirilmiştir:

> *"Bizim dersimize girdiği için ve bize ayrımcılık yapmadan sevip bu dersi bize öğrettiği için yani en azından bana bir şeyler kattığı için çok teşekkür ederim."* (Öğrenci günlüğü, 22.02.2024) (K5)

> *"Hocanın ders işleyiş şeklini seviyorum ama keşke arada bir uyuyabilsem. Bu derste hiç uyumadım, çünkü gerçekten dinlemek ve öğrenmek istediğim bir ders."* (Öğrenci günlüğü, 22.02.2024) (K8)

Öğrenciler sosyal medya araçlarıyla oluşturulan öğrenme ortamında ders başarılarını olumlu anlamda etkileyen unsurlar arasında ders öğretmenin kendilerine yaklaşım tarzını ve ders anlatma yöntemini görmüşlerdir. Öğrenciler, ders öğretmeninin sosyal medya araçlarını kullanarak ders anlatmasını öğrenme ortamını farklı kılan özellikler arasında saymaktadır. Deste kullanılan yöntem kadar ders öğretmeninin öğrencilere karşı davranışlarının, öğrencilerle olan iletişiminin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bazı öğrenciler bu yıl Rusça derslerini ders öğretmeniyle (araştırmacıyla) işlemenin dersi sevdiren en önemli unsur olduğunu ifade etmektedir. Öğrenciler öğretmenin ders anlatma biçiminden ve davranışlarından memnuniyet duyduklarını, öğretmenin sadece içerik aktarıcısı değil, aynı zamanda öğrenme ortamını yönlendiren, motive eden ve öğrenci bağlılığını artıran önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 26'da ise öğrencilerin sosyal medya araçlarıyla yürütülen Rusça dersinin zayıf yönlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 26. *Sosyal Medya Araçlarıyla Yürütülen Rusça Dersinin Zayıf Yönleri*

Tema	Kategori	Kodlar	Frekans (f)
Dersin Zayıf Yönleri	Etkinlik ve Yöntem Kaynaklı Sorunlar	Zayıf yönü yok	4
		Sık sık yazma etkinliği yapma	3
		Ev ödevleri	2
		Tekrar	2
		Sürekli ders odaklı olma	2
		Uygulamaların kullanım zorluğu	1
		Ödül alamama	1
		Söz hakkı	1

Tablo 26'da görüldüğü gibi sosyal medya araçları ile yürütülen Rusça dersinin zayıf yönleri temasına ilişkin deney grubundaki öğrencilerin görüşlerinden elde edilen kodlardan ulaşılan kategori, "Etkinlik ve Yöntem Kaynaklı Sorunlar" şeklinde isimlendirilmiştir. "Etkinlik ve Yöntem Kaynaklı Sorunlar" kategorisi (f=16) sekiz farklı koddan oluşmaktadır. Bu kodlarla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir:

"*Hoşlanmadığım bir durum olmadı. Çünkü ben zaten her şeyi en iyi şekilde yaptığınızı düşünüyorum."* (K1)

"Sürekli benzer konularda metin yazma ödevlerinden sıkıldım ve yazı yazmayı çok sevmiyorum açıkçası bundan hoşlanmadım. Tek hoşlanmadığım durum bu. Genel olarak dil öğrenmeyi sevdiğim için kalan her şeyden hoşlandım." (K2)

"Çok yazdık, ödev yaptık. Çok şey öğrendim ama ödev yapmayı sevmiyorum. Bilmediğim soruya kaldırıldığımda hoşlanmıyorum." (K3)

"Hoşlanmadığım durum ise bazen uygulamaları kullanırken zorlanıyorum. Ama kullanmaya başladıktan sonra daha kolay oluyor." (K4)

Yukarıda yer alan ifadeler, sosyal medya araçlarıyla desteklenen etkinliklerin genel anlamda öğrenciler tarafından benimsenmesine rağmen, özellikle yazma ödevlerinin çeşitlendirilmesi ve dijital uygulamaların kullanımına yönelik teknik destek sağlanması gibi alanlarda iyileştirme yapılmasının sürecin etkililiğini artırabileceğini vurgulamaktadır.

"...ama sürekli bir şeyleri yazmak hoşuma gitmiyor." (K6)

"Genelde aynı konular üzerinde gittik. Tekrar yapılmasından çok hoşlanmıyorum." (K5)

"...ancak bir şeyler yazmayı, hazırlamayı çok fazla sevdiğim söylenemez." (K9)

"Hoşlanmadığım durum yarışmalarda ödülleri kapamamak. Çikolatayı alamamak." (K11)

"Hocam, sadece sürekli ders odaklı olmanız açıkçası biraz sinir bozucu olabiliyor." (K8)

"Bazen derste uyumak, dinlenmek istiyorum ama mümkün olmuyor. Hep ders işleniyor" (K7)

Görüşme sorularından elde edilen bulgularda; öğrencilerin bazıları dersin zayıf bir yönünün bulunmadığını ve derste bir sorun yaşamadıkları (f=4) ifade etmiştir. Ancak öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik olan yazma etkinliklerden sıkıldıkları (f=3) ön plana çıkmaktadır. Benzer şekilde bazı öğrencilerin sosyal medya araçlarıyla hazırlanan ev ödevlerinden (f=2), sık tekrar yapılmasından (f=2) ve sürekli ders işlenmesinden (f=2) hoşnut olmadıkları görülmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin uygulamaları kullanırken zorluk yaşadığı (f=1), yarışmalarda verilen ödülü alamamaktan (f=1) ve parmak kaldırmadan söz hakkı verilmesinden memnun olmadıkları (f=1) dikkat çekmektedir. Öğrencilerin sosyal medya araçlarıyla işlenen derslerde çok fazla sorun yaşamadığı ve sosyal medya araçlarıyla ilişkili olarak yaşanan sorunun yalnızca uygulamaların kullanım zorluğu ve sosyal medya araçlarıyla ilgili verilen ev ödevleri olduğu görülmektedir.

Sosyal medya araçlarıyla işlenen derslerde öğrencilerin duygusal deneyimlerine ilişkin öğrenci görüşleri ise Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27. *Sosyal Medya Araçlarıyla İşlenen Derslerde Öğrencilerin Yaşadığı Duygusal Deneyimler*

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans (f)
Duygusal Deneyim	Pozitif Duygusal Tepkiler	Mutlu	11
		Meraklı	4
		Heyecanlı	3
		Azimli	2
		Özgür	1
	Negatif Duygusal Tepkiler	Sıkılmış	2
		Değişken duygu durumu	2
		Öğretmenin ruh haline bağlı olma	2
		Yanlış yapma endişesi	2

Tablo 27'de görüldüğü gibi sosyal medya araçlarıyla işlenen derslerde öğrencilerin yaşadığı duygusal deneyimlere ilişkin elde edilen kodlardan ulaşılan kategoriler, "Pozitif Duygusal Tepkiler" ve "Negatif Duygusal Tepkiler" şeklinde isimlendirilmiştir.

Sıklık değeri açısından oluşturulan temalar "Pozitif Duygusal Tepkiler" (f=21) ve "Negatif Duygusal Tepkiler" (f=8) şeklinde sıralanmaktadır. Sıklık değeri açısından en

yüksek frekansa sahip olan "Pozitif Duygusal Tepkiler" kategorisi beş farklı koddan oluşmaktadır. Bu kodlarla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir:

> *"Hocam derslerde gayet de mutluydum. Yani bazen işte soruları mesela şey bize bir gün şey sormuştunuz işte hem geçmiş zamanda gelecek zamanda ve şimdiki zamanda işte kahvaltı yapıyorum gibi bir şey sormuştunuz. O zaman çok heyecanlanmıştım. Böyle yani derslerde gayet de mutluydum."* (K1)
>
> *"Derslerde iyi hissettim. Olabildiğince konuşmaya çalıştım, derse katılmaya çalıştım."* (K2)
>
> *"Bu sene daha çok etkinlik yapıldığı için merak uyandırıyor ben de dersi dinlemek istiyorum yani. Daha çok katıldım. Meraklı ve mutlu hissettim derslerde kendimi."* (K4)
> *"Mutlu hissettim, özgür hissettim, kalkıp yapabilmek beni mutlu etti. Heyecan verdi."* (K5)
>
> *"Derslerde kendimi meraklı, istekli, mutlu, eğlenceli hissettim."* (K6)
>
> *"Öğrenme açısından eğlenceli olduğu için meraklı ve mutluydum derslerde. Gayet güzeldi."* (K7)
>
> *"Etkinlik, yarışmalar yaptıkça sosyal medya araçlarıyla işledikçe kendimi daha mutlu, hırslı, heyecanlı ve rekabet içinde hissettim."* (K9)
>
> *"9. sınıfta hep uyuyordum Rusça derslerinde ama şimdi daha iyiyim. Uyumuyorum. Yarışmak falan hoşuma gidiyor. Merak ediyorum."* (K10)

Bu kodlarla ilgili olarak öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular aşağıda örneklendirilmiştir:

> "*Yeni yılın ilk dersi eğlenceli ve neşeli geçti*, *mutlu hissettim."* (Öğrenci günlüğü 03.01.2024) (K3)

Sosyal medya araçlarıyla zenginleştirilen öğrenme etkinliklerinin yer aldığı Rusça derslerinde öğrenciler kendilerini mutlu (f=11), meraklı (f=4) ve heyecanlı (f=3) hissettikleri ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin derslerde kendilerini azimli (f=2) ve özgür (f=1) hissettikleri belirlenmiştir. Sosyal medya araçları ile yürütülen derslerin öğrencilerin yalnızca ders başarılarına değil, aynı zamanda derse yönelik pozitif duygular geliştirmelerine de katkı sağladığı öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğrenciler, bu durumun motivasyon kaybı, öğrenme kaygısı ve düşük katılım gibi sorunların azaltılmasına katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 27'de "Negatif Duygusal Tepkiler" kategorisinde yer alan sıkılmış (f=2), değişken duygu durumu (f=2), öğretmenin ruh haline bağlı olma (f=2) ve yanlış yapma endişesi (f=2) kodlarıyla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir:

> *"Değişiyor yani tamamen kendi moduma ve sizin modunuza sınıfa girişinize bağlı oluyor. Siz sınıfa neşeli girerseniz, ben de neşeli bir şekilde dersi dinliyorum."* (K11)
>
> *"Bazen sıkılmış hissediyorum. Konu ilgimi çekmiyor çünkü."* (K8)
>
> *"Çok değişiyordu ruh halim. İşleme tarzınıza, o günkü modunuza bağlı çok hızlı değişiyordu."* (K10)

> *"Parmak kaldırdığımda yanlış cevap vermekten çekiniyorum ama sosyal medya araçlarında telefonumla cevap verirken bunu yaşamıyorum."* (K6)

Bu kodlarla ilgili olarak öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular aşağıda örneklendirilmiştir:

> *"Bir yanlışım vardı, biraz utandım ama onun dışında derse katılmaya çalışıyorum."* (Öğrenci Günlüğü, 28.11.2023) (K1)

Öğrenci görüşlerinden ve öğrenci günlüklerinde yer alan ifadelerden anlaşıldığı üzere; sosyal medya araçlarıyla işlenen derslerde bazı öğrencilerin zaman zaman sıkıldıkları ve dersteki duygularının değişken olup, ders öğretmenin ruh halinden etkilendikleri belirlenmiştir. Sosyal medya araçları ile yürütülen Rusça derslerinde öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgularda; öğrencilerin derslerde olumsuz duygulardan daha çok olumlu duygulara sahip olduğu ön plana çıkmaktadır. Özellikle geçen sene Rusça derslerinde uyuyan bazı öğrencilerin bu yıl sosyal medya araçları ile işlenen Rusça derslerinde uyumaması ve derse katılması öğrenci ifadelerinde dikkat çekmektedir.

Sosyal medya araçlarıyla işlenen derslerin öğrencilerin bireysel gelişimine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 28'de yer almaktadır.

Tablo 28. *Sosyal Medya Araçlarıyla İşlenen Derslerin Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerine Etkisi*

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans (f)
Bireysel Gelişim	Bilişsel Gelişime Katkı	Temel dil becerilerinin gelişimine katkı	9
		Öğrendiğine yönelik farkındalık	7
		Öz düzenleme	6
		Kelime hazinesi geliştirme	4
	Duyuşsal Gelişime Katkı	Dil öğrenme motivasyonu artırma	11
		Grup çalışmasından memnun olma	4
		Ön yargıları ortadan kaldırma	4
		Aidiyet hissi	4
		Öz yeterlik	3
		Öz güven	2

Tablo 28'de görüldüğü gibi sosyal medya araçlarıyla işlenen derslerin öğrencilerin bireysel gelişimlerine etki temasına ilişkin elde edilen kodlardan ulaşılan kategoriler, "Bilişsel Gelişime Katkı" ve "Duyuşsal Gelişime Katkı" şeklinde isimlendirilmiştir.

Sıklık değeri açısından oluşturulan kategoriler ve "Duyuşsal Gelişime Katkı" (f=28) ve "Bilişsel Gelişime Katkı" (f=26) şeklinde sıralanmaktadır. Sıklık değeri açısından en yüksek frekansa sahip olan "Duyuşsal Gelişime Katkı" kategorisi altı farklı koddan oluşmaktadır. Bu kodlarla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir:

> "*Ben geçen seneden beri şahsen Rusça derslerini önemseyen bir öğrenci değildim. Yani gram sevmiyordum. Öğretmenlerim neden olmuş olabilir bilmiyorum ama bu sene hiç sıkılmadım. Yani öyle bir nefretim olmadı Rusçaya karşı. Aksine ben de katılım sağladım."* (K8)

> *"…çünkü öncesinde Rusça dersi hakkında ön yargılarım ve endişem vardı. Ancak dediğim gibi Rusça dersinin sosyal medya araçları ve etkinliklerle işlenmesi dersi daha anlaşılır ve eğlenceli hale getirdi." (K10)*

> *"Başta ön yargım vardı Rusça dersine karşı. Şimdi iyi olduğumu düşünüyorum."* (K5)

> *"Benim normalde Rusçaya pek merakım yoktu. Yani hemen hemen orta derecede severdim. Bu yıl seviyorum ama."* (K7)

> *"…takımca bir şey yaptık o da güzeldi. Beraber güzel bir şey yaptık. En hoşlandığım durum buydu."* (K6)

Yukarıda yer alan öğrenci görüşleri, sosyal medya araçlarıyla desteklenen etkinliklerin öğrencilerin derslere yönelik önyargılarını kırmada ve dersin daha anlaşılır, eğlenceli ve katılımcı hale gelmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

> *"Bu sene ders hem eğlenceli hem de beklentimi karşılıyor. Yani dili öğrenme isteğim boşuna gitmiyor."* (K1)

> *"Artık Rusça çok zor bir ders değil bence yani zaten siz elinizden geleni yapıyorsunuz, ben de çalışıyorum yani."* (K3)

> *"Ama bu sene daha çok etkinlik yapıldığı için merak uyandırıyor ben de dersi dinlemek istiyorum yani. Daha çok derse katıldım."* (K4)

Sosyal medya araçlarıyla işlenen derslerin öğrencilerin dil öğrenme motivasyonu artırmaya (f=11) katkı sağladığı öğrenci ifadelerinde görülmektedir. Ayrıca sosyal medya araçlarıyla işlenen derslerde öğrenciler grup çalışmalarından memnun olduklarını (f=4), derse karşı ön yargılarının ortadan kalktığını (f=4) aidiyet hissi yaşadıklarını (f=4), öz yeterlik (f=3) ve öz güven (f=2) kazandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşleri, sosyal medya araçlarının yalnızca ders başarısına katkıda bulunmakla kalmayıp, öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine de önemli ölçüde destek sunduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler, sosyal medya araçları sayesinde kendi gelişimlerini gözlemleyebilme ve öğrenme süreçlerini daha bilinçli takip edebilme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin öğrenme sürecindeki kontrol duygularını artırdığı ve öğrenmeye yönelik daha olumlu bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunduğu öğrenci ifadelerinde anlaşılmaktadır.

Tablo 28'de "Bilişsel Gelişime Katkı" kategorisinde yer alan temel dil becerilerin gelişimine katkı sağlama (f=9), öğrendiğine yönelik farkındalık kazanma (f=7), öz düzenleme (f=6) kelime hazinesini geliştirme (f=4) kodlarıyla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir:

> *"Daha çok Rusça biliyorum artık ve hani şöyle söyleyeyim Rusça artık bana zor bir dil gibi gelmiyor, öğrenebilir bir dil, öğrenebilirim."* (K1)
>
> *"Rusçada çoğu kelimeyi ben ezberlemiyordum. Bu araçlarla daha kolay kelime öğrendim."* (K4)
>
> *"Kelime hazinemi geliştirdiği için konuşmama etki ettiğini düşünüyorum. Kelimeleri göre göre yazılışlarını ezberledim. Çok fazla metin yazdık bunlar tabi ki de geliştirdi becerimi."* (K2)
>
> *"Rusça dersi açısından daha çok görsel hafızada kaldığı için böyle kelimeleri ezberlemek daha kolay oluyor."* (K4)
> *"Fakat geçen dönemi ele alırsak geçen seneye kıyasla bu sene çok daha başarılıyım. Onun farkındayım."* (K6)
>
> *"Bence çok eğlenceli oluyor diğer derslere nazaran bayağı eğlenceli oluyor. Hem böyle birbirimizi kamçılayarak daha çok bir şeyler öğrenmeye çalışıyoruz. Daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Bu araçlarla yapılan dersler artırılmalı yani. Yapıyoruz yani ama daha çok yapsak daha çok gelişecekmiş gibi. Ben eskiden konuşamıyordum şu an çok iyi konuşamıyorum ama konuşmam yine de seviye olarak ilerledi."* (K11)

Bu kodlarla ilgili olarak öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular aşağıda örneklendirilmiştir:

> *"Bugün yeni konuya geçtik. Birçok yeni kelime öğrendim. Akıllı tahtadan yaptığımız akıllı kartlar konuyu tekrar etmemize çok yardımcı oldu."* (Öğrenci günlüğü, 23.12.2023) (K9)
>
> *"Bu derste şimdiki zaman konusunu işledik. Öğretmenimizin konu anlatma şekli iyi ve anlaşılırdı. Konuyu daha iyi anladığımı düşünüyorum."* (Öğrenci günlüğü, 05. 12. 2023) (K1)
>
> *"Ders benim açımdan çok verimli geçti. Dersin başından bu yana denk çok şey öğrendiğimi, öğrendiğimizi düşünüyorum."* (Öğrenci günlüğü, 12.12. 2023) (K3)
>
> *"Bugün şimdiki zamanı işledik. 'Tb' mek/mak anlamına geliyormuş. O yüzden kişilerle çekimlemek istediğimizde Tb'yi kaldırıp ona göre kişi eklerini getiriyoruz. Konuları anladım ve öğrendim. Kolay aslında ama çekimlemeyi yapabilsem bile kelime ezberlemekte biraz zorlanıyorum ama konu güzeldi yaparken zevk aldığım bir konuydu."* (Öğrenci günlüğü, 05.12. 2023) (K4)

Öğrenci görüşlerinden ve günlüklerden elde edilen bulgular, sosyal medya araçlarının bilişsel gelişim üzerinde çeşitli açılardan olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Sosyal medya araçlarıyla hazırlanmış öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve öğrendiklerine yönelik farkındalık kazanma açısından olumlu etkileri olduğu öğrenci ifadelerinde ve öğrenci günlüklerinde görülmektedir. Öğrencilerin çoğu, kendi öğrenme süreçlerini daha iyi fark ettiklerini ve hangi alanlarda eksik olduklarını görmeye başladıklarını belirtmiştir. Öğrenciler, bu

farkındalığın öz düzenleme becerilerinin gelişmesine ve öğrenme sürecine daha bilinçli yaklaşmalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, sosyal medya araçlarının sunduğu çeşitli içerikler ve etkileşimlerin kelime dağarcıklarını genişletmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğrenci ifadelerinde öğrencilerin gramer yapıları ve dilbilgisi kuralları konusunda da daha bilinçli hâle geldikleri anlaşılmaktadır.

Rusça dersinin sosyal medya araçlarıyla işlenmesinin öğrencilerin dil yeterliliğin gelişimine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 29'da yer almaktadır.

Tablo 29. *Sosyal Medya Araçlarıyla İşlenen Derslerin Dil Yeterliliğinin Gelişimine Etkisi*

Tema	Kategori	Kodlar	Frekans (f)
Dil Yeterliliğinin Gelişimi	Edinilen Beceriler	Yazma becerisi	9
		Dinleme becerisi	8
		Okuma becerisi	7
		Konuşma becerisi	5

Tablo 29'da görüldüğü gibi sosyal medya araçlarıyla işlenen derslerin öğrencilerin dil yeterliliğinin gelişimine etkisine ilişkin elde edilen kodlardan ulaşılan kategori, "Edinilen Beceriler" şeklinde isimlendirilmiştir.

"Edinilen Beceriler" kategorisi dört farklı koddan oluşmaktadır. Yazma (f=9), dinleme (f=8), okuma (f=7) ve konuşma (f=5) beceriyle ilgili kodlardan elde edilen öğrenci görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir:

> *"Hocam şimdi şöyle söyleyeyim, 9. sınıfta ben şimdi mesela eski Rusça kitaplarıma bakıyorum çok yanlış çevirmişim. Okuma kısımlarında harfleri hep yanlış çevirmişim. Ama şimdi mesela okuma ile ilgili öyle bir sıkıntım olmuyor artık. Çünkü artık harfleri tamamen biliyorum tamamen okuyabiliyorum. Buna şeyin de katkısı oldu işte. O yaptığımız Storyjumper ödevinin. İşte orada hocam hem klavyede yazmada kendimi geliştirdim hem de orada okudum ya o şeyleri hem de okumada daha iyi dilim dönmeye başladı. En çok okuma becerimin geliştiğini düşünüyorum."* (K1)

> *"Önceden Rusça yazı yazamıyordum ama şimdi yazabiliyorum. Metin yazabiliyorum, kendimi tanıtabiliyorum, ailemi hobilerimi tanıtabiliyorum rahat bir şekilde. En çok yazma becerime katkı sağladı kesinlikle. Okumaya da katkı sağladı hala takılabiliyorum ama geçmiş yıla göre daha iyi."* (K5)

> *"Mesela dinlemelerde kelimelerin telaffuzu açısından çok iyi oldu benim için. Telaffuz edemiyordum, yanlış telaffuz ettiğim yerler oluyordu. Duyuyordum, düzeltiyordum. Yazmada da aynı şekilde yumuşatma harflerine falan dikkat edebildim. Düzeltebildim. En çok yazma ve dinleme ve becerimde etkili olduğunu düşünüyorum. Konuşma açısından da iyi oldu bence."* (K7)

Yukarıda yer alan öğrencilerin görüşleri, sosyal medya araçlarıyla desteklenen etkinliklerin dört temel dil becerisinin gelişimine somut katkılar sağladığını göstermektedir.

> *"Siz Rusça konuştuğunuz zaman zaten çoğunu anlayabiliyorum. En azından bu beceriyi kazandım. Az buçuk bir şeyler de yazabiliyorum genel olarak. Okuyabiliyorum. Bir şeyler yapabiliyorum yani. Hiç Rusça bilmiyorken şu an biliyorum yani o hale geldim". (*K8)
>
> *"Okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerim kesinlikle gelişti. Geçen sene alfabeyi bile tam olarak bilmiyorken bu sene kesinlikle geliştiğini söyleyebilirim. En çok da yazma ve konuşmanın geliştiğini düşünüyorum."* (K9)
>
> *"Hocam biz 9. sınıfta zaten çok fazla Rusça ile alakalı bir şey işlemedik. Yazıyorduk geçiyorduk yani. Ama şu an öyle değil konuşabiliyorum, yazabiliyorum bunlar gelişti. 9. sınıfa nazaran gelişti. En çok konuşma ve yazma becerim gelişti."* (K11)

Benzer şekilde sosyal medya araçları ile işlenen derslerde yapılan etkinliklerin öğrencilerin en çok hangi dil becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağladığı öğrenci ifadelerinde belirlenmiştir. Öğrenciler derslerde kullanılan sosyal medya araçları ve yapılan ödevler sayesinde en çok yazma becerilerinin (f=9) geliştiğini ifade etmektedir. Öğrenciler yazma becerilerinin ilerlemesine neden olarak derslerde Storyjumper aracının kullanılmasını ve çok sayıda metin yazmalarını göstermişlerdir.

Derslerde kullanılan sosyal medya araçları ile dinleme (f=8), okuma (f=7) ve konuşma (f=5) becerilerinin de geliştiğini ifade eden öğrenciler edindikleri dil becerilerini yine 9. sınıf düzeyleri ile karşılaştırmıştır. Yapılan karşılaştırmada öğrencilerin dil becerilerinde gelişme olduğu; ancak en az gelişen becerinin konuşma becerisi olduğu görülmektedir. Bazı öğrencilerin 9. sınıfta Kiril alfabesini bilmedikleri öğrenci ifadelerinde anlaşılmaktadır. Derslerde kullanılan araçlar sayesinde öğrencilerin alfabeyi bilmiyorken geldikleri noktada dil becerilerinde önemli bir ilerleme kaydettiği öğrenci ifadelerinde dikkat çekmektedir. Öğrenci ifadelerinde öğrencilerin en çok konuşma becerisini edinmede zorluk yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin de okuma, dinleme ve yazma becerilerini kazanmada sorun yaşadığı belirlenmiştir. Öğrenciler, sosyal medya araçlarıyla yürütülen derslerde zaman zaman yazma, okuma, dinleme veya konuşma becerilerinde zorluklar yaşasalar da genel olarak bu araçların dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Sosyal medya kullanımının, öğrencilerin dil pratiğini artırarak gelişimlerine destek olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı ikinci yabancı dil olarak Rusça öğretiminde sosyal medya araçlarının kullanılması sonucu öğrencilerin ders başarılarını, ders motivasyonlarını ve başarılı gruptaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenlere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen uygulama sonucunda araştırmanın bu bölümünde Rusça dersinde sosyal medya araçları ile zenginleştirilen öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin ders başarılarına, motivasyonlarına ve başarılı gruptaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenlere yönelik görüşlerine etkisinin incelenmesinden elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Tartışma bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel verilerden ortaya çıkan bulgular alanyazın kapsamında irdelenmiştir. Sonuç kısmında, araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Öneriler kısmında ise araştırma sonuçlarından ve alanyazından yola çıkarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmada her iki grupta yer alan öğrencilerin öntest-sontest başarı puanları arasındaki farkın son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak sosyal medya araçları ile zenginleştirilen öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası başarı testinden aldıkları ortalama puanlarının, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testi öntest-sontest fark puanlarının (erişi)

karşılaştırılmasında ise gruplar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında sosyal medya araçları ile zenginleştirilen programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek başarı gösterdiği; ancak kontrol grubundaki öğrencilerinin başarılarında gözlemlenen değişimden anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür. Çalışmanın bulguları sosyal medya araçlarının Rusça ders başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Alanyazında farklı öğretim kademelerinde yabancı dil öğretiminde sosyal medya araçlarını kullanmanın öğrencilerin ders başarıları üzerinde etkisinin ele alındığı çalışmalarda yer almaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçların bazıları bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Örneğin, Wang ve Chen (2020) yaptıkları çalışmada sosyal medya destekli öğretimin akademik başarıya doğrudan bir etkisinin olmadığını, ancak öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılım göstermelerine olanak tanıdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Özek Günyel (2018) çalışmasında web 2.0 destekli ARCS tasarım modelinin İngilizce dersinde öğrencilerin dinleme becerisine ve motivasyonlarına etkisini incelediği çalışmasında; web 2.0 araçlarının öğrencilerin dinleme becerilerine olumlu katkı sağladığını; ancak uygulanan yöntemin öğrencilerin öntest-sontest başarı puanlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada Kitchakarn (2016) İngilizce dersinde bir sosyal medya aracı olan Facebook kullanımının öğrencilerin etkinlikleri yapmaya yönelik tutumlarında pozitif yönde bir ilişki sağladığını; ancak Facebook'un öğrencilerin dilbilgisi becerisi ve yazma yetenekleri üzerinde bir etkisi olmadığını belirlemiştir. Guksu (2020) çalışmasında web 2.0 araçlarının İngilizce dersinde öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin konu içeriğini anlamaya yönelik dönütleri daha fazla kullandığı; ancak kâğıt ve kalem kullanan kontrol grubundaki öğrencilerin de cümle yapısına ve yazım noktalamaya daha çok önem verdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde İngilizce dersinde web 2.0 araçlarının öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerine ve başarılarına etkisini inceleyen Salman (2022) çalışmasının sonucunda kelime öğrenme başarısı açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Ancak web 2.0 araçlarının kullanımı sonucunda kelime öğrenme stratejisi açısından gruplar arası anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Yapılan çalışmalarda sosyal medya araçlarının dil öğretiminde öğrencilerin ders başarıları üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu; ancak ders

başarısında istatiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna varılmaktadır. Araştırmalar, sosyal medya araçları ile yürütülen derslerin bireysel öğrenme stilleri, öğretim yöntemi ve içerik türü gibi farklı değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir.

Bu çalışmanın başarı değişkenine göre tespit edilen sonuçlarının dil öğretiminde sosyal medya araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmalarla örtüşmesi sosyal medya araçlarının dört temel dil becerisini geliştirmeye yardımcı olduğu ancak başarı değişkeni açısından istatiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı yönündeki araştırma sonuçlarını doğrular nitelikte olduğunu göstermektedir. Yabancı dil öğretiminde diğer etkinlik temelli öğretim yöntemlerinin de başarı değişkeni üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir (Anwaruddin, 2013; Başal, 2011; Blattner ve Lomicka, 2012; Elam ve Nesbit, 2012; Elverici, 2017; Eren, 2013; Eren, 2015; Faizi vd., 2013; Faizi vd., 2014; Guksu, 2020; Gürlüyer, 2019; İnce, 2011; Intisar-Magboul ve Anandhavalli, 2015; Kitchakarn, 2016; Koç ve Ayık, 2017; Malinee ve Sentharamai, 2020; Özbal, 2017; Özdemir, 2013; Özek Günyel, 2018; Salman, 2022; Sâri, 2019; Seçkin, 2023; Selçuk, 2016; Tahir ve Aminah, 2014; Teng vd., 2022; Yalçın, 2020a).

Araştırmada sosyal medya araçları ile zenginleştirilen programın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ders başarılarının arttığı ve öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaştığı tespit edilmiştir. Sosyal medya araçları ile zenginleştirilen programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Rusça dersi başarı testinden aldıkları ortalama puanlarının, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olması sosyal medya araçlarının ders başarısını artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel analiz sonucu elde edilen bulgularda da sosyal medya araçları ile zenginleştirilen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin Rusça dersindeki ders başarıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu gösteren ifadeler yer almaktadır. Bu bulgular başarılı grupta yer alan öğrencilerin ders başarılarının nedenlerini ve araştırmada elde edilen nicel bulguları açıklar nitelikte görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgularda öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde ilerleme olduğu, ders içeriğini daha iyi anladıkları ve eğlenerek öğrendikleri sonucu bu durumu açıklar nitelikte görülebilir. Bunun yanı sıra, sosyal medya araçları ile zenginleştirilen Rusça öğrenme sürecinde öğrenciler derse aktif katılım sağladıkları, öğrendiklerine yönelik farkındalık

kazandıkları, ders başarılarının artmasında sosyal medya araçlarının ve bu araçlarla hazırlanan etkinliklerin etkisinin olduğu yönünde görüş ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin öntest-sontest fark puanlarının (erişi) karşılaştırılmasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaması araştırmacı tarafından hazırlanan ve kontrol grubuna uygulanan etkinlik temelli programdan kaynaklanmış olabilir. Kontrol grubuna uygulanan etkinliklerin de öğrencilerin ders başarılarını artırmada olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Alanyazında yabancı dil öğretiminde kullanılan etkinlik temelli öğretim yöntemlerinin öğrencilerin dil becerilerini kazanmalarında ve ders başarılarını artırmada etkili olduğunu ele alan çalışmalar yer almaktadır. Yeşilyurt (2013) tek bir yöntem ve tekniğe bağlı kalmak yerine yöntemde çeşitlilik sağlamanın öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Özer ve Korkmaz (2016) ise çalışmasında yabancı dil öğrenme ortamında farklı duyu ve yetileri etkin kılan, farklı kaynakların yardımıyla çok çeşitli uygulamaları barındıran yöntemlerin öğrenci başarısına olumlu katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bir başka çalışmada Memiş ve Erdem (2013) yabancı dil öğretiminde tek ve mükemmel bir yöntemin varlığından söz edilemeyeceğini, öğretmenlerin yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemlerin prensip ve sınırlarını bilerek yöntemi etkin bir biçimde uygulandığında öğrenmenin gerçekleşeceğini ifade etmektedir. Tanrıkulu ve Alhan (2020) ise çalışmasında hedef dilde etkileşimde bulunmanın temel alındığı öğretim yöntemleri ile öğrencilerin yalnız dilin kavramsal bilgilerine ulaşmadığını aynı zamanda dili kullanabilme yetisine sahip olduklarını tespit etmiştir. Çalışmalardan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde yabancı dil öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli, etkinlik temelli öğretim yöntemlerinin dil öğrenme sürecini etkili ve verimli kıldığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle çalışmada kontrol grubuna uygulanan etkinlik temelli programın öğrencilerin öğrenmelerine olumlu anlamda etki ederek ders başarılarını artırdığı saptanmıştır (Akdoğan, 2010, Akyıldız, 2019; Arslan ve Akbarov, 2010; Arıcı ve Taşkın, 2019; Bardakçı ve Kılıç, 2016; Brown, 2007; Calp, 2017; Çetintaş, 2010; Güçlü ve Uçar, 2019; Gülcü, 2015; Günday ve Çamlıoğlu, 2015; Güven, 2004; Harmer, 2008; Işık, 2008; Işık ve Işık, 2017; Kekeç ve Erdönmez; 2015; Nunan, 1991; Rodgers, 2009; Schmeck, 1988; Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Şahin, 2018; Tok, 2006; Tok ve Arıbaş, 2008; Tosun, 2012).

Ayrıca deney ve kontrol grubuna uygulanan başarı testi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ortaya çıkmamış olması Rusçanın yapısal olarak Türkçeden oldukça farklı bir dil olup alfabe, telaffuz, morfoloji ve sentaks açısından öğrenenlere belirli zorluklar sunmasından kaynaklanmış olabilir (Kara, 2017). Bu durum, özellikle ikinci yabancı dil olarak Rusça öğrenen öğrenciler için kısa süreli müdahalelerde ölçülebilir düzeyde anlamlı başarı farklarının oluşmasını güçleştirmiş olabilir. Rusça gibi karmaşık bir dilin temel yapıtaşlarının (Kiril alfabesi, kelime köklerinin çekimlenmesi, vurgu ve telaffuz kuralları) kalıcı öğrenimi için daha uzun süreli, çok yönlü ve sistematik öğretim süreçlerine ihtiyaç duyulabilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmada sosyal medya araçları ile zenginleştirilen öğretimin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin ders motivasyon ölçeği öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ders motivasyon ölçeğinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında ise istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ders motivasyon ölçeği öntest-sontest fark puanlarının (erişi) karşılaştırılmasında ise gruplar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında sosyal medya araçlarıyla hazırlanan etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin ders motivasyon düzeylerini artırmada olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Öntest-sontest puanları dikkate alındığında; kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan etkinliklerin öğrencilerin ders motivasyon düzeylerinde önemli bir değişime neden olmadığı ifade edilebilir.

Alanyazında farklı öğretim kademelerinde yabancı dil öğretiminde sosyal medya araçlarını kullanmanın öğrencilerin ders motivasyonları üzerinde etkisini ele alan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarını açıklar nitelikte olan çalışmalarda yabancı dil öğretiminde sosyal medya araçlarının kullanılmasının öğrencilerin ders motivasyonları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Örneğin, Kökçü (2023) yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan web 2.0 araçlarını incelediği çalışmasında, web 2.0 araçlarının öğrencileri dil öğrenmeye karşı motive etmede avantajlar sağladığını tespit etmiştir. Altun (2023) ise web 2.0 entegreli derslerin öğrenciler üzerinde etkisini incelediği çalışmasında İngilizce dersinin web 2.0 araçlarıyla yürütülmesi sonucunda öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının arttığını belirlemiştir. Bir başka çalışmada Taş ve Uğurlu (2019) web 2.0 ve sosyal medya araçlarının yabancı dil derslerinde kullanım sıklığı artıkça öğrencilerin motivasyonlarının arttığını gözlemlemiştir. Benzer şekilde Tahir ve Aminah (2012) çalışmasında İngilizce dersinde sosyal medya aracı olan Facebook üzerinden yazmayı öğrenmenin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığını saptamıştır. Başka bir çalışmada Elam ve Nesbit (2012), İngilizce öğretiminde öğrencilerin web 2.0 araçları kullanarak yürüttükleri proje sırasında iyi bir iş birliği yaptığını, çalışmalara olumlu katkı sağladığını, iş birliği yeteneklerinde ve ders motivasyonlarında artış yaşandığını tespit etmiştir. Batıbay ve Filiz (2019), Türkçe dersinde web 2.0 araçlarından biri olan Kahoot'un öğrenci motivasyonuna etkisini inceledikleri çalışmanın sonucunda Kahoot'un uygulandığı deney grubunda öğrencilerin motivasyonunun yüksek oranda arttığını belirlemişlerdir. Özek Günyel (2018), web 2.0 destekli ARCS motivasyon modeline göre uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce ders motivasyonlarına etkisini incelediği çalışmasında deney grubunda yer alan öğrencilerin motivasyon puanlarının arttığını saptamıştır. Öztürk ve Gürbüz (2013), sosyal medya tabanlı dil öğretiminin öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılım sağlamalarına ve derse karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Dörnyei (2001b) çalışmasında motivasyonun dil öğreniminde kritik bir faktör olduğunu vurgulamış ve sosyal etkileşim ortamlarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini öne sürmüştür. Zhao ve Lai (2023) ise ikinci yabancı öğretimi için farklı teknolojilerin ve araçların daha iyi kullanılabileceğini incelediği çalışmasında teknolojinin ve teknolojik araçların etkili bir dil öğrenme ortamı ve motivasyonu sağladığını belirlemiştir.

Alanyazındaki çalışmalar çerçevesinde; bu çalışmanın motivasyon değişkenine göre tespit edilen sonuçlarının dil öğretiminde sosyal medya araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmalarla örtüşmesi sosyal medya araçlarının öğrencilerin ders motivasyonunu artırmada olumlu etkilerinin olduğu yönündeki araştırma sonuçlarını doğrular nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu durum, sosyal medya araçlarının dil

öğretiminde destekleyici bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır (Akdoğan, 2020; Al Arif, 2019; Altun, 2023; Aydın Işık, 2023; Başal, 2011; Batıbay ve Filiz, 2019; Baytekin ve Bergil, 2021; Bozna, 2017; Çıldır ve Koçak, 2022; Elam ve Nesbit, 2012; Elverici, 2017; Eren, 2013; Eren, 2015; Genç ve Kırmızıbayrak, 2024; Gülbahar vd., 2010; Günday ve Çamlıoğlu, 2015; Havlaskova vd., 2023; Kaynar, 2029; Khaliq vd., 2022; Kökçü, 2023; Malik ve Asnur, 2019; Mohammed, 2015; Özdemir, 2013; Özek Günyel 2018; Perez vd., 2023; Reinhardt, 2019; Sâri, 2013; Sarsar vd., 2015; Tahir ve Aminah, 2014; Taş ve Uğurlu, 2019; Wang ve Vásquez, 2012; Zhao vd., 2022).

Çalışmada sosyal medya araçları ile zenginleştirilen programın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ders motivasyonlarının artması araştırmanın nitel analiz sonucu elde edilen bulgularla da örtüşmektedir. Nitel analiz sonucu elde edilen bulgularda sosyal medya araçları ile zenginleştirilen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin Rusça ders motivasyonları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu gösteren ifadeler yer almaktadır. Bu bulgular deney grubunda yer alan öğrencilerin ders motivasyonların yüksek olma nedenlerini ve araştırmada elde edilen nicel bulguları açıklar nitelikte görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgularda öğrenciler ders katılımlarında ve derse olan ilgilerinde artış olduğu, derse yönelik beklentilerinin karşılandığı, derste eğlendikleri, iş birliği ve rekabet ortamından keyif aldıkları, derslerde çoğunlukla kendilerini mutlu, meraklı ve heyecanlı hissettikleri yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, sosyal medya araçları ile zenginleştirilen Rusça öğrenme sürecinde öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri, öğrenme isteklerinin artması çalışmadan elde edilen deney grubu öğrencilerinin motivasyonların daha yüksek olması sonucunu açıklayabilir.

Ayrıca çalışmada, ARCS motivasyon modelinin ders motivasyonunu artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Deney grubunda dikkat (Attention) unsurlarının etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin derse olan ilgisini yükseltmiş ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamıştır. Ayrıca, öğrenme materyallerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesi, modelin ilgi (Relevance) boyutunu uygulanabilir kılmıştır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme hedeflerine yönelik güven (Confidence) duygusunu pekiştirmiş ve ders sürecindeki başarılarını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Elde edilen bulgular, memnuniyet (Satisfaction) unsurunun

öğrencilerin motivasyonunu sürdürülebilir kıldığını ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda, ARCS modelinin ikinci yabancı dil öğretiminde özellikle motivasyon artırıcı stratejiler geliştirilmesinde yol gösterici olduğu söylenebilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın nicel boyutunda sosyal medya araçları ile zenginleştirilen programın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ders başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanlarından daha çok arttığı belirlenmiştir. Rusça dersinde sosyal medya araçları ile zenginleştirilen öğrenme etkinlikleri sonucunda başarılı gruptaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenlere ilişkin görüşlerinin incelenmesinin araştırmanın nicel bulgularını destekleyeceği düşünülmüştür. Bu anlamda araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerin ve öğrenci günlüklerinin içerik analizi sonucunda temalar belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda beş ana temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar; sosyal medya araçları ile işlenen Rusça dersinin güçlü yönleri, sosyal medya araçlarıyla işlenen Rusça dersinin zayıf yönleri, sosyal medya araçlarıyla işlenen derslerde öğrencilerin yaşadığı duygusal deneyimler, sosyal medya araçlarıyla işlenen derslerin öğrencilerin bireysel gelişimlerine ve dil yeterliliğinin gelişimine etkisi şeklindedir.

Araştırmanın nitel boyutunda, ilk olarak deney grubundaki öğrencilerin teknoloji ve sosyal medya kullanımına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin sosyal medyayı aktif kullandıkları, sosyal medyayı çoğunlukla etkili bir araç olarak algıladıkları, sıklıkla eğitim, araştırma ve eğlence amaçlı sosyal medya araçlarından yararlandıkları belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrenciler ile yapılan görüşmelerde ve öğrenciler tarafından tutulan günlüklerde, sosyal medya araçları ile işlenen dersin güçlü yönleri öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan pek çok unsur barındırmaktadır. Bu doğrultuda öğrenciler sosyal medya araçlarıyla zenginleştirilen etkinliklerin dersi öğretici ve eğlenceli hale getirdiğini, derste öğrenilen bilgilerin daha akılda kalıcı olmasını sağladığını, öğrendiklerini pekiştirdiğini, oyunlarla öğrenmekten ve rekabet ortamından keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, etkinliklerin ilgi çekici olduğunu, iş birliği sağladığını, merak uyandırdığını, kendi düzeylerine uygun olduğunu ve daha hızlı

öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan görüşmelerde oluşturulan etkinliklerin geri bildirim sağlama ve adil değerlendirme yapma açısından olumlu özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Sosyal medya araçları ile yürütülen derslerde öğrenciler ilgi ve motivasyonların arttığını ifade ederken, derse aktif katılım sağladıklarını, dersin akıcı geçtiğini, kullanılan yöntemin ders ortamına yenilik sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde Rusça öğrenme ortamında kullanılan araçların öğrencilerin ders beklentilerini olumlu yönde geliştirmede etkin rolü olduğu görülmüştür. Öğrencilerin diğer derslerde de bu araçların kullanılmasını istedikleri, kendilerini derslerde çoğunlukla mutlu, meraklı, heyecanlı hissettikleri ve dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirip, öğrenme isteklerinin ve öz güvenlerinin arttığı belirlenmiştir. Sosyal medya araçları ile yürütülen dersler öğrenciler yalnızca ders başarılarına değil, aynı zamanda derse yönelik pozitif duygular geliştirmelerine de katkı sağladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin pozitif duygular yaşaması, öğrenme ortamında bilişsel katılımı artırmakta ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu desteklemektedir (Fredrickson, 2001). Öğrencilerin önceden Rusça dersine karşı önyargılarının olduğunu ve sosyal medya araçları ile işlenen derslerde önyargılarının ortadan kalktığını belirtmeleri araştırma açısından önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin sosyal medya araçları sayesinde kendi gelişimlerini gözlemleyebilme ve öğrenme süreçlerini daha bilinçli takip edebilme fırsatı bulduklarını belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal medya araçları ile yürütülen öğrenme ortamında kendilerini daha rahat hissettikleri ve hata yapma kaygılarının azaldığını ifade etmesi öğrencilerin derse daha aktif katılım göstermelerine ve dil kullanımında öz güven kazanmalarına katkı sağlamıştır. Bu durum öğrencilerin kendilerini bir öğrenme topluluğunun parçası olarak hissetmeleri ve bu aidiyet duygusunun öğrenmeye olan bağlılıklarını güçlendirilmesine imkân sağlamıştır.

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden ve öğrenci günlüklerden elde edilen bulgularda derslerde kullanılan yöntem kadar ders öğretmeninin öğrencilerin ders başarı ve motivasyonları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenci görüşleri, sosyal medya destekli öğrenme ortamlarında öğretmenin yönlendirici ve motive edici rolünün öğrenme sürecinde kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin sahip olduğu kişisel ve mesleki niteliklerin,

öğrencilerin akademik başarıları ve derse olan ilgileri üzerinde doğrudan etkili olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır. Pozitif öğretmen özelliklerinin, öğrencilerin ders başarısına ve öğrencilerin ders katılımlarına etkisinin incelendiği çalışmada Karaköse ve Gulum (2023) öğretmenlerin öğrencilerle iyi iletişim kurmasının, hoşgörülü olmasının ve derse katılımı teşvik etmesinin, öğrencilerin dersi sevmesine ve başarılarını artırmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada öğrencilerin sevdikleri öğretmenlerin dersinde gösterdikleri akademik başarı puan ortalaması ile sevilmeyen öğretmenlerin dersine ait akademik başarı puan ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka çalışmada Aktan (2012) öğrencilerin akademik başarıları, öz düzenleme becerileri, motivasyonları ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucu bulunmuştur. Çalışmada öğrenen merkezli öğretim stillerinin, öğrencilerin akademik başarılarını, öz düzenleme becerilerini ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin sahip olduğu olumlu niteliklerin ve benimsedikleri öğretim stillerinin, öğrencilerin dersi sevmesinde ve akademik başarılarında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu çalışmada ders öğretmenin, öğrencilerle iyi iletişim kurmasının ve sosyal medya araçlarıyla zenginleştirilen etkinlikleri öğrencilere sağlamasının öğrencilerin ders motivasyonlarını ve başarılarını artırdığı saptanmıştır. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları toplam puanlar incelendiğinde dört temel dil becerisiyle ilişkili olarak ders kazanımlarına ulaştıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler sosyal medya araçları ile işlenen Rusça dersinde en çok yazma ve dinleme becerilerinin en az konuşma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Sosyal medya araçları kullanılması sonucu dil becerileri arasında zor kazanılan becerilerden biri olan yazma becerisinin öğrencilerin en çok gelişen dil becerisi olduğunu ifade etmesi yabancı dil öğretimi açısından olumlu bir gelişme olarak görülebilir (İşçi, 2012). Bu açıdan bakıldığında araştırmanın nicel boyutta elde edilen verilere göre, öğrencilerin Rusça ders kazanımlarının çoğuna ulaştıkları, nitel verilerin de öğrencilerin ders başarılarının nedenlerini açıklayarak bu bulguyu desteklediği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde de yabancı dil öğretiminde sosyal medya araçları kullanımının öğrencilerin dil becerilerine ve derse yönelik görüşlerine olumlu katkılarının olduğunu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmaktadır. Sarsar vd. (2015) sosyal medya araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirledikleri çalışmada öğrenenlerin tamamının süreci olumlu değerlendirdiğini ve

dersle ilgili beklentilerinin karşılandığını tespit etmiştir. Yabancı dil öğrenme sürecinde dijital yerli olarak ifade edilen bireylerin web 2.0 araçlarını kullanım düzeylerinin incelediği çalışmasında Bozna (2017) bireylerin web 2.0 araçlarını kullanma konusunda istekli olduklarını ve sıklıkla web 2.0 araçlarını kullandıklarını belirlemiştir. Başka bir çalışmada Koç ve Ayık (2017) sosyal ağ kullanımının İngilizce ve Fen Bilimleri derslerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmada sosyal ağlar ile desteklenen öğrenme ortamının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu vurgulanmıştır. Özbal (2017) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe dersinde web 2.0 araçlarının kullanımı sonucunda öğrencilerin kendilerini iyi hissettiği ve verimli bir eğitim-öğretim süreci yaşadıkları belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikteki bir başka çalışmada Aslandemir (2020) İngilizce dersinde web 2.0 araçlarının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin derse yönelik olumlu düşünceye sahip olduğunu ve tüm derslerin benzer araçlarla işlenmesi yönünde görüş bildirdiğini belirtmektedir. Stevenson ve Lui (2010) ise çalışmasında web 2.0 araçlarının dil öğrenenlerin ihtiyacını ve dil öğrenme amaçlarını karşılamada olumlu dil öğrenme ortamları yarattığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Annamalai (2019) çalışmasında İngilizce dersinde web 2.0 araçlarının öğrenenlerin öğrenme deneyimin geliştirdiğini ve öğrencileri 21. yüzyıl becerilerini hazırlamada yardımcı olduğunu vurgulanmaktadır. Araştırma sonuçları alanyazında sosyal medya araçlarının öğrenme süreçlerini daha etkileşimli, eğlenceli ve öğrenci merkezli hale getirdiğine ilişkin bulgularla paralellik göstermektedir. Bu yönüyle araştırmanın nitel boyutundan elde edilen sonuçların araştırmanın nicel boyutundan elde edilen sonuçları açıkladığı görülmektedir (Acar, 2009; Agosto Copeland ve Zach; Ajjan ve Harsthorne, 2008; Al Arif, 2019; Altun, 2023; Akdoğan, 2020; Baytekin ve Bergil, 2021; Carrió Pastor, 2016; Cephe ve Balçıkanlı, 2012; Curacı, 2021; Dabbagh ve Kitsantas, 2012; Eren, 2013; Gülbahar vd., 2010; Havlaskova vd., 2023; Kuznetsova ve Soomro, 2019; Mondahl ve Razmerita, 2014; Oktay ve Çakır, 2013; Özdemir, 2013; Rintaningrum, 2023; Sürer, 2020; Şendurur ve Arslan, 2017; Talan, 2022; Thouësny ve Bradley, 2011; Wang, 2005).

Bu araştırmada elde edilen bulgular, karma yöntem yaklaşımının sağladığı bütüncül bakış açısını ortaya koymaktadır. Nicel bulgular, sosyal medya araçlarıyla desteklenen öğretim sürecinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını, ancak motivasyon düzeylerini deney grubu lehine

anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir. Bu sonuç, motivasyonun öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kritik bir değişken olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Nitel veriler ise, deney grubunda yer alan ve başarı düzeyi daha yüksek olan öğrencilerle yapılan görüşmeler aracılığıyla nicel bulguları derinleştirmiştir. Bu görüşmelerde öğrenciler, sosyal medya araçlarıyla sunulan etkileşimli ve zengin içerikli etkinliklerin, derse katılımı ve öğrenmeye yönelik ilgiyi artırarak başarının desteklenmesinde önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, her ne kadar başarı testinde anlamlı bir fark saptanmamış olsa da nitel bulgular, motivasyon düzeyindeki artışın başarıya yansıyan olumlu etkilerini desteklemektedir. Bu durum, karma desenin güçlü yönünü yansıtarak, yalnızca sayısal verilerle sınırlı kalınmadığını, öğrencilerin deneyimlerinin ve görüşlerinin de sürece ışık tuttuğunu gösterebilir.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada sosyal medya araçları ile zenginleştirilen öğrenme etkinliklerinin ikinci yabancı dil olarak 10. sınıf Rusça dersinde öğrencilerin ders başarılarına ve motivasyonlarına etkisi incelenmiş, başarılı gruptaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenler ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Rusça dersi başarı testinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanların karşılaştırılması ile ilgili olarak;

- Sosyal medya araçları ile zenginleştirilen programın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sosyal medya araçları olmadan geliştirilen programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası ortalama puanlarının uygulama öncesi ortalama puanlarından daha yüksek olduğu,
- Her iki gruptaki öğrencilerin Rusça dersi başarı testinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu,
- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Rusça dersi başarı testinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanların öğrenci başarıları üzerinde ortak

etkisinin anlamlı olduğu; ancak deney grubundaki öğrencilerin ders başarılarında gözlemlenen değişimin, kontrol grubundaki öğrencilerin ders başarılarında gözlemlenen değişimden çok farklı olmadığı;

- Gruplar arası karşılaştırmada öğrencilerin Rusça dersi başarı testinin öntest-sontest fark puanları (erişi) arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak sosyal medya araçlarının dört temel dil becerisini geliştirmeye yardımcı olduğu ve ders başarısını anlamlı düzeyde olmasa da daha fazla artırdığı görülmüştür. Sosyal medya araçları ile zenginleştirilen programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından yüksek olması, sosyal medya araçlarının ders başarısını artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ders motivasyon ölçeğinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanların karşılaştırılması ile ilgili olarak;

- Deney grubundaki öğrencilerin ders motivasyon ölçeğinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu;
- Kontrol grubundaki öğrencilerin ise ders motivasyon ölçeğinin öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı;
- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerinin ders motivasyon ölçeğinin öntest-sontest fark puanları(erişi) arasında ise istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar değerlendirildiğinde sosyal medya araçları olmadan hazırlanan programın kontrol grubundaki öğrencilerin ders motivasyonlarında bir değişime neden olmadığı görülmüştür. Sosyal medya araçları ile zenginleştirilen programın ise sosyal medya araçları olmadan geliştirilen programa göre öğrencilerin ders motivasyonlarını artırmada daha etkili olduğu belirlenmiştir. Sosyal medya araçları ile gerçekleştirilen öğretimin motivasyon üzerindeki olumlu etkisi, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve hedef dile daha fazla maruz kalmalarına olanak tanımasından kaynaklanmış olabilir. Bu durum, öğrenme ortamlarının dijital araçlarla

zenginleştirilmesinin, özellikle motivasyon sağlayıcı bir faktör olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Başarılı gruptaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenlere ilişkin olarak;

Sosyal medya araçları ile zenginleştirilen etkinlikler, öğrencilerin;

- ✓ Ders içeriğini eğlenerek öğrenmelerini,
- ✓ Ders içeriğini oyunlarla ve rekabet ortamında keyif alarak daha kolay öğrenmelerini,
- ✓ Öğrendikleri bilgilerin daha akılda kalıcı olmasını,
- ✓ Öğrendiklerini ilgi çekici ve merak uyandırıcı bulmalarını,
- ✓ Daha hızlı öğrendiklerini,
- ✓ Derse aktif katılmalarını,
- ✓ Derse yönelik beklentilerinin karşıladığı,
- ✓ Derse yönelik ilgi ve motivasyonlarını artırmasını sağladığı görülmüştür.

- Ayrıca etkinliklerin dersin akıcı geçmesini ve öğrencilerin alıştığı öğrenme ortamının aksine öğretimde yenilik sağladığı görülmüştür. Kullanılan araçların niteliği öğrencilerin diğer derslerde özellikle İngilizce derslerinde aynı araçlarının kullanılmasını istemelerine neden olmuştur.
- Etkinliklerin sık sık yazma becerisini ölçmesi, etkinliklerle ilgili ev ödevleri verilmesi, aynı konular üzerinde sıklıkla tekrar yapılması, sürekli ders odaklı olunması, uygulamaların kullanım zorluğu dersin zayıf yönleri arasında görülmüştür.
- Öğrenciler ders başarılarının ve motivasyonlarının artmasında sosyal medya araçlarının yanı sıra ders öğretmeninin kendilerine olan davranışlarının ve ders anlatma yönteminin etkili olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğrenciler sosyal medya araçları sayesinde iş birliği yaptıklarını ve grup çalışmasından keyif aldıklarını ifade etmişlerdir.
- Öğrenciler, sosyal medya araçları sayesinde kendi gelişimlerini gözlemleyebilme ve öğrenme süreçlerini daha bilinçli takip edebilme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir.
- Öğrenciler sosyal medya araçları ile oluşturulan etkinliklerin sınıf düzeyine uygun olduğunu ve adil değerlendirme ortamı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler

sosyal medya araçları ile gerçekleştirilen değerlendirme ortamında anlık geri bildirim aldıklarını ve ne kadar bildikleri hakkında doğru dönüt verildiğini ifade etmişlerdir.

- Öğrenciler etkinliklerin dil becerilerinin ve kelime hazinelerin gelişimine katkı sağladığını, öğrendiklerine yönelik farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin Rusça dersinde öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirerek dil öğrenme isteklerinin arttığı görülmüştür.
- Öğrencilerin çoğu, kendi öğrenme süreçlerini daha iyi fark ettiklerini ve hangi alanlarda eksik olduklarını görmeye başladıklarını belirtmiştir.
- Öğrenciler sosyal medya araçları ile yürütülen Rusça dersinde en çok yazma, dinleme ve okuma becerilerinin geliştiğini, en fazla konuşma becerisinde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.
- Öğrencilerin geçmiş yılda Rusça dersine karşı ön yargılarının olduğu, Rusçayı zor öğrenebilir bir dil olarak algıladıkları belirlenmiştir. Ancak öğrenciler sosyal medya araçları ile yürütülen derslerde ön yargılarının ortadan kalktığını, öz yeterlik ve öz güvenlerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Geçmiş yıla göre ders başarılarının ve ders motivasyonlarının arttığını belirten öğrencilerin Rusçayı öğrenebilir bir dil olarak algıladıkları görülmüştür.
- İki öğrencinin 10.sınıfa başladığında Kiril alfabesini bilmediği, sosyal medya araçları ile zenginleştirilen Rusça dersinde hızlı bir şekilde ders kazanımlarına ulaşıp başarılı öğrenciler arasında yer aldığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin çoğu sosyal medya araçları ile işlenen derslerde kendilerini mutlu, meraklı ve azimli hissettiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin zaman zaman derste sıkılmaları, değişken duygu duruma sahip olup, öğretmenin ruh halinden etkilenmeleri, yanlış yapma endişesi yaşamaları derste hissedilen negatif duygular arasında görülmüştür.

5.3. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulamaya yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Sosyal medya araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımına yönelik daha fazla araştırma yapılması, özellikle sosyal medya araçlarının öğrenme ortamlarında pedagojik açıdan kullanılmasına katkı sunabilir.
- ✓ Bu araştırma Rusça dersinde 10.sınıf düzeyinde dört tema ile sınırlandırılmıştır. Başka çalışmalarda farklı öğretim kademelerini ve ünitelerini kapsayan çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- ✓ Bu araştırmada, sosyal medya araçlarından Canva, Kahoot, Learning Apps, Mentimeter, Padlet, Pixton, Powtoon, Quizlet, Quizizz, Storyjumper, Storyboard That, Voki ve Worldwall araçları kullanılmıştır. Farklı sosyal medya araçlarını içeren araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Bu araştırmada, sosyal medya araçları ile zenginleştirilen öğrenme ortamının öğrencilerin ders başarılarına ve ders motivasyonlarına etkisi incelenmiş, başarılı gruptaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan nedenlere ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu nedenle Rusça dersinde sosyal medya araçlarını kullanmanın başka değişkenler üzerinde etkisi incelenebilir. Ayrıca öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine başvurulabilir.
- ✓ Bu araştırmada, sosyal medya araçları ile zenginleştirilen Rusça dersi yüz yüze öğrenme ortamında yürütülmüştür. Uzaktan öğrenme ortamında Rusça dersinin sosyal medya araçları ile işlenmesinin öğrenci başarısına ve motivasyonuna etkileri incelenebilir.
- ✓ Bu araştırmada sosyal medya araçları ile zenginleştirilen öğrenme ortamının etkililiğin belirlenmesi için nicel veri toplama yöntemlerinin yanı sıra nitel veri toplama yöntemlerinden de yararlanılmıştır. Ancak öğrencilerin dört temel dil becerilerine ait kazanımlardan hangisine ne kadar ulaşıldığı hangilerine

ulaşılmadığına ilişkin veri toplanmamıştır. Buna yönelik olarak daha derinlemesine araştırma yapılarak bilgi toplanabilir.

- ✓ Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin DMÖ'den aldıkları öntest- sontest sonuçları incelenmiş, sosyal medya araçları ile zenginleştirilen programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin puanlarında bir artış belirlenirken, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarında anlamlı bir artış tespit edilmemiştir. Bu durumun nedenlerini araştıran nitel çalışmalar yürütülebilir.
- ✓ Gelecekteki araştırmalar sosyal medya araçlarının yanı sıra yapay zekâ tabanlı teknolojilerin etkilerini karşılaştırmalı olarak ele alabilir. İkinci yabancı dil öğretiminde bu iki teknolojinin entegrasyonuna yönelik uygulamalar geliştirilebilir.
- ✓ Farklı eğitim kademelerinde farklı derslerde sosyal medya araçlarının etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Sosyal medya araçlarının ders başarısına etkisini artırmak için hangi öğretim yöntemleriyle daha etkili bir şekilde kullanılabileceğini incelenebilir.
- ✓ Farklı sosyal medya araçları ve teknoloji destekli uygulamalar ile Rusça öğretimine yönelik çalışmalar yürütülebilir. Bu sayede ikinci yabancı dil öğretiminde yapılan çalışmaların niceliği artırılabilir.

5.3.2. Uygulamalara Yönelik Öneriler

- ✓ Yabancı dil ve Rusça öğretiminde sosyal medya araçları ile hazırlanmış öğrenme etkinlikleri geliştirilerek öğretmenlerin ve öğrencilerin bu etkinliklere ulaşmaları sağlanabilir.
- ✓ Sosyal medya araçları ile zenginleştirilen öğrenme ortamının öğrencilerin ders başarısına ve motivasyonuna olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Diğer derslerde de bu değişkenler üzerinde olumlu etkiler olabileceğinden farklı disiplinlerde de sosyal medya araçlarından yararlanılabilir.
- ✓ Sosyal medya araçları öğretmenlerin belirli teknolojik yeterliliklere sahip olmasını gerektiren bir yapıya sahiptir. Bu araçları kullanmak, bu araçlarla ders

içeriği oluşturmak için öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumlara hizmetiçi eğitim verilebilir.

- ✓ Bu araştırmada ücretsiz kullanılabilen sosyal medya araçlarına yer verilmiştir. İlgili araçlar ücretli olarak kullanıldığında daha çok etkinlik yapılmasına imkân tanımaktadır. Millî Eğitim Bakanlığına ait kurumlarda bu araçların ücretsiz olarak kullanılması sağlanabilir.
- ✓ EBA platformunda Rusça dersi ile içeriklerin çok az olduğu belirlenmiştir. EBA üzerinde sosyal medya araçları ile oluşturulmuş etkinliklerin yer alması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Abbasi, I. (2020). The influence of technology on English language and literature. *English Language Teaching, 13*(7). 1-7. https://doi.org/10.5539/Elt.V13n7p1

Acar, S. (2009). *Web destekli performans tabanlı öğrenmede ARCS motivasyon stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 234402) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*, *8*, 312-329. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108458

Agbo, A. A. (2010). Cronbach's alpha: Review of limitations and associated recommendations. *Journal of Psychology in Africa*, *20*(2), 233-239. https://doi.org/10.1080/14330237.2010.10820371

Agosto D. E., Copeland A. J., & Zach L. (2012). *Using social technologies to foster collaboration and community building in face-to-face classrooms.* https://slis.iu.edu/accreditation/ appendix2.4.php

Ahmani, A. M. (2019). The use of technology in English language teaching. *Frontiers in Education Technology, 2*(3), 168–180. https://doi.org/10.22158/fet.v2n3p168

Ai, H. (2017). Providing graduated corrective feedback in an intelligent computer-assisted language learning environment. *ReCALL, 29*(3), 313-334. https://doi.org/10.1017/s095834401700012x

Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt web 2.0 technologies: *Theory and empirical tests. Internet and Higher Education*, *11*(2), 71-80. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.05.002

Akdoğan, F. (2004). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*, 97-109. https://dergipark.org.tr/download/article-file/92995

Akdoğan, S. (2010). *Türkiye'de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri* (Tez No. 263650) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akdoğan, F. (2020). *Dijital hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin okuma becerileri ve kelime dağarcığı gelişimine etkisi* (Tez No. 650594*)* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akgün, A., Özden, M., Çinici, A., Aslan, A. ve Berber, S. (2014). Teknoloji destekli öğretimin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarıya etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(48), 27-46. https://doi.org/10.17755/esosder.97729

Akıllılar, T. (2013). İkinci yabancı dil olarak Almanca öğreniminde üstbilişsel farkındalık. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 275-285. https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21642/232648

Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, *1*(4), 4-23.

Aktan, S. (2012). Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki (Tez No.311843) [Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aktan, E. (2018). Sosyal medya ve sosyal kaygı: Sosyal medya kullanıcıları üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim*, *11*(2), 35-53. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/504808

Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies* *1*(1), 89-100. http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/694

Aktaş, İ. (2021). Eğitim teknolojisi nedir? Eğitim teknolojisinin tarihsel gelişimi. Özcan, M.F., Şahin, N. (Ed.), *21. yüzyıl eğitim teknolojisi içinde* (1.bs., s.8-24). Eğitim Yayınevi.

Aktulun, Ö. U. ve Elmas, R. (2019). 21. yüzyıl okul öncesi öğretmenleri için sosyal medya araçları: Muhtemel faydalar. *Temel Eğitim*, *1*(4), 6-20. https://dergipark.org.tr/en/pub/temelegitim/issue/49907/639213

Akyıldız. T.S. (2019). Yabancı dil öğretimi ve yöntemleri, *Eğitim bilimleri araştırmaları II* içinde (s.139-155). Akademisyen Kitabevi.

Al Arif, T. Z. Z. (2019). The use of social media for English language learning: An exploratory study of EFL university students. Metathesis: *Journal of English Language, Literature, and Teaching*, *3*(2), 224-233. https://doi:10.31002/metathesis.v3i2.1921

Alhomaidan, A. M. (2019). Students' attitudes towards the integration of social media in English as a foreign language classes. *Journal of Social Sciences and Humanities Research, 7(*4),57-62. https://www.researchpublish.com/upload/book/Students%20Attitudes-7721.pdf

Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Anı Yayıncılık.

Alkan, C. (2016). Çağdaş eğitim teknolojisi kavramı. *Kurgu Dergisi*, *8*(2), 339-355. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1503888

Alkan, V., Şimşek, S. ve Erbil, B. A. (2019). Karma yöntem deseni: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(2), 559-582.

Allam, M., & Elyas, T. (2016). Perceptions of using social media as an ELT toolamong EFL teachers in the Saudi context. *Canadian Center of Science and Education*, *9*(7). 1-9. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n7p1

Alpar, R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş 1*. (2. bs.). Nobel Yayın Dağıtım.

Altun, M. (2015). The integration of technology into foreign language teaching. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, *6*(1), 29-34. https://eprints.tiu.edu.iq/770/1/ijonte_2015.1.complete.pdf

Altun, Z. (2023). *An investigation into experiences and opinions of sixth grade EFL students about the use of web 2.0 tools: The sample of TOBB secondary school*

(Tez No. 827339) [Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Altunışık, M. ve Aktürk, A. O. (2021). Türkiye'de web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim ortamlarında kullanımına bir bakış: 2010-2020 dönemi tezlerinin incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST), 5*(2), 205-227.

Anjomshoa, L., & Sadighi, F. (2015). The importance of motivation in second language acquisition. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL), 3*(2), 126-137. https://www.arcjournals.org/pdfs/ijsell/v3-i2/12.pdf

Annamalai, N. (2019). The use of web 2.0 technology tools and beyond in enhancing task based language learning: A case study. *The English Teacher*, *48*(1), 29-44. https://meltajournals.com/index.php/TET/article/view/46

Anşin, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 9-20. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787246

Anwaruddin, S. M. (2013). Web 2.0 and language learners'motivation: An action research study. *The Canadian Journal of Action Research*, *14*(1), 51-68. https://doi.org/10.33524/cjar.v14i1.72

Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, *5*(2), 185-194. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/908174

Arsari, M. H. A., Sumarni, S., & Darmahusni, D. (2023, June). *Mobile assisted language learning (MALL) in English language education*. [Paper Presentation]. English Language and Literature International Conference (ELLIC) Proceedings. https://jurnal.unimus.ac.id/index.php/ellıc/article/view/12554.

Arslan, B. (2003). Bilgisayar destekli eğitime tabi tutulan ortaöğretim öğrencileri ile bu süreçte eğitici olarak rol alan öğretmenlerin BDE'ye ilişkin görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technologhy*, *2(*4), 67-75.

Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (24), 179-191.

Asher, J. J. (1966). The learning strategy of the total physical response: *A rewiew. The Modern Language Journal*, *50*(2), 79-84. 10.1111/j.1540- 4781.1966.tb03573.x

Aslan, E. (2017). Yabancı dil öğretiminde kullanılan bilgisayar programlarının tasarım süreçlerinin eğitsel yönden değerlendirilmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(2), 149-178.

Aslandemir, M. (2020). *The use of web 2.0 tools for ESP vocabulary teaching and their effectiveness on generation Z* (Tez No. 672799) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ateş, E. ve Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *15*(26), 4563-4579.

Avrupa Birliği Başkanlığı (2023). *Üye devletler*. https://www.ab.gov.tr/_233.html.

Avrupa Konseyi. (2022). *Uluslararası örgüt künyesi*. http://www.mfa.gov.tr/avrupa-konseyi_.tr.mfa

Avcı, A. (2020). 5E öğrenme döngüsü modeline göre tasarlanan müzik dersi etkinliği: "Eşleşen sesler kart oyunu". *Journal of History School*, *45*, 970-986.

Ayaz, M., Şekerci, H. ve Oral, B. (2016). The effect of using of instructional technology to elementary school students' academic achievement: A meta-analysis study. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 35–55. https://doi.org/10.17679/iuefd.17131503

Aydın Işık, D.A. (2023). *The effects of web 2.0 tools on EFL students' self-regulation and vocabulary development* (Tez No. 815339) [Yüksek Lisans Tezi, Hakkâri Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aygün, S. (2008). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi ve Avrupa dilleri ortak çerçeve programı* (Tez No. 235534) [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aykaç, N. ve Şahin, H. (2021, 14-18 Nisan). Rusça *öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Sözlü Sunum]. 4. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu, Muğla. http://febts.com/index.php/tr/

Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *2*(4), 23-43.

Babacan, M. E. (2014). Sosyal medya sonrası yeni toplumsal hareketler. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(1), 135-160.

Bacon, S. M. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, cognitive, and affective response in foreign language listening. *The Modern Language Journal*, *76,* 160-178.

Bakhreddinovna, G. M. (2020). The interactive methods and principles of foreign language teaching. *International Journal on Integrated Education*, *3*(1), 77-79.

Bancroft, W. J. (1976). Suggestology and suggestopedia: The theory of the Lozanov method. *Journal of Suggestive-Accelerative Learning & Teaching*, *1*(3), 187-216.

Balcı, U. (2016). Anadolu liselerinde ikinci yabancı dil olarak Almanca eğitimi: Batman ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 334-341. https://doi.org.10.14582/Duzgef.757.

Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri*. TDK Yayınları.

Bardakçı, M. ve Kılıç, M. (2016). Dil öğrenme stratejileri. *Yabancı dil öğretimine genel bir bakış içinde* (s.72-87). Çizgi.

Bardakçı, S. ve Keser, H. (2017). *Bilişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu: Farklı amaç, politika, uygulama, etki ve eleştiriler üzerine bir inceleme*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *22* (Özel Sayı 2), 1903-1913.

Barış, M. F. ve Tosun, N. (2013). Sosyal ağ ve e-portfolyo entegrasyonu: Facebook örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 122-129.

Barrot, J. S. (2022). Social media as a language learning environment: A systematic review of the literature (2008-2019). *Computer Assisted Language Learning, 35*(9), 2534-2562. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1883673

Başal, A. (2011). *Web tabanlı yabancı dil öğretiminde öğrenme nesneleri (erişi, kalıcılık, tutumlara etkisi)* (Tez No.300411) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Başal, A. ve Aytan T. (2014). *Using web 2.0 tools in English language teaching. International conference ICT for language learning*, 7th Edition, Pixel. Italy. http://conference.pixel-online.net/ıct4ll/files/ict4ll/ed0007/fp/1314-ıcl807fp ıct4ll7.pdf

Başaran, M. A. (2012). Danışmanlı dil öğretim yöntemi ve Türkiye'deki yabancı dil öğretimi bağlamına uygunluğu. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8), 1-12.

Başaran, B. (2017). Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin hazırlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, *12*(23), 15-40. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.

Batdı, V. (2015). A meta-analytic study concerning the effect of computer-based teaching on academic success in Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *15*(5), 1271–1286. https://doi.org/10.12738/estp.2015.5.2491

Batıbay, E. F. ve Filiz, M. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(4), 1029-1047.

Bayraktaroğlu, S. (2012). Neden yabancı dil eğitiminde başaralı olamıyoruz? A. Sarıçoban ve H. Öz (Ed.), *Türkiye'de* Y*abancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?* içinde (s. 9-14). Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Baysal, A. E. ve Ocak, G. (2020). Dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasını etkileyen faktörler. *NEÜ Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 91-103. https://dergipark.org.tr/en/pub/neueefd/issue/52094/684846

Baytekin, M. E. ve Bergil, S. A. (2021). The role of web 2. 0 and social media tools in foreign language learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *20*(2), 104-115.

Bayyurt, Y. (2014). 4+ 4+ 4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. A. Sarıçoban ve H. Öz (Ed.). *1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildiriler Kitabı* içinde (s. 117-127). Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Behbudova, A. ve Günday, R. (2022). Yabancı dil öğretiminde akıllı teknolojiler. *International Journal of Language Academy*, *10*(2), 174-193. http://dx.doi.org/10.29228/ijla.57999

Bell, D.M. (2003). Method and post method: Are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, *37*(2), 325-335

Beltrán-Martín, I. (2019). Using padlet for collaborative. In *5th International Conference on Higher Education Advances* (HEAd'19) (pp.201-211). Editorial Universitat Politècnica De València. http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9188

Benzer, A. ve Karadağ, K. (2019). The effect of the storybird application on 5th grade students creative writing skills and attitudes towards writing. *International Journal of Language Academy*, *7*(1), 56-79. http://dx.doi.org/10.18033/ijla.4076

Berns, A., & Reyes-Sánchez, S. (2021). A review of virtual reality-based language learning apps. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, *24*(1), 159-177. http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27486

Bhutoria, A. (2022). Personalized education and artificial intelligence in the United States, China, and India: A systematic review using a human-in-the-loop model. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, 100068 https://doi.org/10.1016/j.caeai. 2022.

Bican, G. (2019). Dil öğretiminde çok dilli bakış açısı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences* (*JFES*), *52*(3), 943-966.

Bilgen, B. O. ve Doğan, N. (2017). The comparison of interrater reliability estimating techniques. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology-Epod*, *8*(1), 63-78. 10.21031/epod.294847

Bilgin, E. (2022). *Yabancı dil öğretiminde web 2.0 araçlarının eğitimsel kullanımı: En iyi uygulamaları tanımlayan bir çalışma* (Tez No.709363) [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bower, M. (2016). Deriving a typology of web 2.0 learning technologies. *British Journal of Educational Technology*, *47*(4), 763–777.

Bozavlı, E. (2016). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci ve amaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*(4), 1561-1574.

Božinović, N., & Sindik, J. (2013). Language proficiency for careers in tourism and learning different second foreign languages. Turizam, *17*(3), 121-130.

Bozna, H. (2017). *Yabancı dil öğrenen dijital yerlilerin web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerinin belirlenmesi: Bir durum çalışması* (Tez No. 464312) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Blattner, G., & Lomicka, L. (2012). Facebook-ing and the social generation: A new era of language learning. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 15*(1). doi: 10.4000/alsic.241

British Council ve TEPAV (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin önemine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Mattek Matbaacılık. http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388 5191.pdf

Brown, J. I. (1987). Listening—ubiquitous yet obscure. *International Listening Association Journal*, *1*(1), 3-14.

Brown, H. D. (2002). English language teaching in the 'post-method' era: Toward better diagnosis, treatment and assessment. In Jack C. Richards & Willy A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching an antology of current* practice (pp.9-18). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.003

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, Pearson, Longman.

Brown, D. B. (2014). *Mobile learning for communicative language teaching: An exploration of how higher education language instructors design*

communicative MALL environments [Unpublished Doctoral Dissertation]. The University Of Memphis, USA.

Bueno-Alastuey, M. C., & Nemeth, K. (2022). Quizlet and podcasts: Effects on vocabulary acquisition. *Computer Assisted Language Learning, 35*(7), 1407-1436.

Bür, B. ve Aycan, A. (2013). Birinci yabancı dil olarak öğrenilen İngilizcenin ikinci yabancı dil Fransızcanın öğrenim sürecine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, *8*(10), 193-207.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (17. bs.) Pegem Akademi Yayınları.

Calp, M. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde alternatif bir yöntem: İşitsel- dilsel yöntem. *Journal of Languages Education and Teaching, 5*(4), 611-633. doi: 10.18298/İjlet.2248

Can, E. ve Can, C. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 43-63.

Cangil, B. E. (2004). Küreselleşme ve Avrupa birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000'li yıllarda Türkiye'de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. *HAYEF Journal of Education*, *1*(2), 273-282.

Carrió Pastor, M.L. (2016). *Technology implementation in second language teaching and translation studies.* New Frontiers in Translation Studies. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0572-5.

Cephe, P. T. ve Balçıkanlı, C. (2012). Web 2.0 tools in language teaching: What do student teachers think? *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 3*(1), 1-12. http://ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/01._cephe.pdf

Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü* (Tez No. 231325). [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Cetto, M. (2010). Technology and second language teaching. *Brujula, 8*, 119-121.

Chandler, P. (2015). Powtoon. *The School Librarian, 63*(2), 84.

Chauhan, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*, 105, 14–30. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.005

Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2012). How features of educational technology applications affect student reading outcomes: A meta-analysis. *Educational Research Review, 7*(3), 198–215. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.002

Chomsky, N. (2008). *Doğa ve dil üzerine* (Çev. Karadağ, A.B.). Sözcükler Yayınları.

Cibaroğlu, M. O. (2020). Bilgi teknolojilerinin bilgi erişime etkileri: Literatüre dayalı nitel bir çalışma. *Bilgi Yönetimi, 3*(1), 11-24.

Clifford, R. (1990). *Foreign languages and distance education: The next best thing to being there.* ERIC Digest. http://www.ericdigests.org/pre-9218/distance.html

Conole, G., & Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of web 2.0 tools in higher education.* A Report Commissioned By The Higher Education Academy. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/conole_alevizou_2010_1568036804.pdf

Contador, J. L., & Senne, E. L. F. (2016). Non-parametric tests for small samples of categorized variables: A study. *Gestão & Produção*, 23, 588-599.

Coşkun, A. G. E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 101-130.

Council Of Europe. (2001). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (CEFR).* Cambridge. http://www.coe.int

Council Of Europe. (2005). *The European language portfolio: Introduction*. Strasbourg, Council Of Europe Modern Language Division. http://www.coe.int

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3.th ed.). Pearson Education Inc.

Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntemleri araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Anı Yayıncılık.

Crook, C., & Harrison, C. (2008). *Web 2.0 technologies for learning at key stages 3 and 4: Summary report*. http://dera.ioe.ac.uk/1480/1/becta_2008_web2_summary.pdf

Crook, C., Fisher, T., Harrison, C., Logan, K., Luckin, R., Oliver, M., & Sharples, M. (2008). *Web 2.0 technologies for learning: the current landscape – opportunities, challenges and tensions.* http://partners.becta.org.uk/upload dir/downloads/page_documents/research/web2_technologies_learning.pdf

Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. (2016). *Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim yapılmasında uyulacak esaslara ilişkin yönetmelik.* https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/mevzuatfihristdetayıframe?mevzuattur=7&mevzuatno=10352&mevzuattertip=5

Curacı, U. T. (2021). Eğitimde teknolojinin kullanımı. *Kamu Yönetimi ve Teknoloji Dergisi*, *3*(2), 166-174.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(28), 1-12.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(21), 285-307. https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23754/253119

Çelik, Ö. ve Yavuz, F. (2018). An extensive review of literature on teaching vocabulary through mobile applications. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 56-91.

Çetintaş, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *6*(11), 65-74. https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/90

Çıldır, M. (2021, 28-31 Ekim). *Yabancı dil eğitiminde dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik kullanılabilecek web 2.0 araçları* [Sözlü sunum]. *Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi* I SRC, Antalya. https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/8b51f43c-fc6d-4b39-8d4c90203fcc58b4/yabanci-

dil-egitiminde-dort-temel-dil-becerisini-gelistirmeyeyonelik-kullanilabilecek-web-2-0-araclari.

Çıldır, M. ve Koçak, M. (2022). Web 2.0 araçlarının ikinci yabancı dil Almanca dersinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, *4*(7), 52-88. https://doi.org/10.55143/alkad.1033123

Çiftçi, S. ve Sağlam, A. (2023). Yabancı dil eğitiminde web 2.0 araçları kullanımının yararları ve zorlukları üzerine bir inceleme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 10*(91), 234-241.

Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Yargıcı Matbaası.

Çoban, B. T. ve Adıgüzel, A. (2022). Uzaktan eğitim İngilizce dersi kelime öğretiminde web 2.0 araçları kullanımının öğrenci başarısına ve tutuma etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 164-180.

Çömlekçi, M. F. ve Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(4), 173-188.

Çuhadar, C. ve Odabaşı, F. (2004, 8-10 Ekim). *Mobil teknolojilerin eğitimde kullanımı* [Sözlü sunum]. Uluslararası 2. Balkan Eğitim Bilimleri Kongresi, Edirne.

Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, *15*(1), 3-8. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002

Dalkılıç, L. Ç. (2015). Rusça ulusal derlemi: oluşumu, amacı ve perspektifleri. *Electronic Turkish Studies, 10*(10), 341-360. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8408

Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, *12*(4), 49-52.

Demiral, S. ve Kaya, M. (2015). Yabancı dil öğretim yöntemleri: Fransızca öğretimi çerçevesinde bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, *10*(3), 331-342. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7999

Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Der Yayınları.

Demirci, C., Duraklı, H. ve Güdücü, A. (2021). The use of audience response system in English teaching: The example of mentimeter. *European Journal of Education Studies*, *8*(12), 432-445.

Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (8.bs.). Pegem Akademi.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Pegem A Yayıncılık.

Demirpolat, Ç.B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri* (Analiz No. 131). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. http://file.setav.org/files/pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf

Deniz, K.Z. (2020). *Herkes için istatistiKolay.* Nobel Akademi Yayıncılık.

Derksen, H., & Weyman, J. (2005). Quiver representations. *Notices of the Ams*, *52*(2), 200-206.

Dikmen, M. ve Tuncer, M. (2018). Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin meta-analizi: Son 10 yılda yapılan çalışmaların incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *9*(1), 97-121.

Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(15), 1399-1425. http://dx.doi.org/doi: 10.26466/Opus.445713

Dinç, S. (2015). Türkçe ile Rusçada benzer biçim ve işlevdeki bir ek. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *4*(1), 257-264.

Dinçer, E. (2014). *The effects of media and technology-enhanced vocabulary teaching in a foreign language classroom* (Tez No. 377632) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 185-204.

Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274.

Doğan, C. (2012). *Sistematik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. Ensar Neşriyat.

Doğan, T. G. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: Ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 24-48.

Dörnyei, Z. (2001a). *Attitudes, orientations, and motivations in language learning*. Malden, Ma: Blackwell.

Dörnyei, Z. (2001b). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, *21*, 43-59.

Dudeney, G., & Hockly, N. (2012). ICT in ELT: How did we get here and where are we going? *ELT Journal*, *66(*4), 533-542. http://dx.doi.org/doi: 10.1093/Elt/Ccs050

Durmuş, M. (2018). Yabancı dil öğretiminde doğal yöntemler ve doğal yaklaşımlar üzerine. *Türkbilig,* 36, 203-212. http://www.turkbilig.com/pdf/201836-580.pdf

Durukan, E. (2016). Çeviri odaklı karşılaştırmalı dilbilgisinin temel çeviri becerisi edinimindeki önemi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 41-52.

Ebert, C., & Duarte, C. H. C. (2018). Digital transformation. *IEEE Software*, *35*(4), 16-21. https://doi.org/10.1109/ms.2018.2801537.

Education First (2024). *İngilizce yeterlilik endeksi*. https://www.ef.com/wwen/Epi/Regions/Europe/Turkey/

Ege, İ. (2011). *İkinci yabancı dil (Almanca) öğretiminde Avrupa dil portfolyosuna dayalı uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi* (Tez No.294174) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ehrman, M., & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adults'language learning strategies. *Modern Language Journal*, *73*(1), 1-13.

Elam, J. R., & Nesbit, B. (2012). The effectiveness of project-based learning utilizing web 2. 0 tools in EFL. *JALTCALL Journal*, *8*(2), 113-127.

Elmas, R. ve Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, *4*(1), 243-254.

Elverici, S. (2017). *Yabancı dil öğretiminde sosyal medya kullanımının sosyal buradalık, memnuniyet ve başarı üzerine etkisi* (Tez No.623397) [Doktora Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ely, D. P. (1972). The field of educational technology: A statement of definition. *Audiovisual Instruction, 17*(8), 36-43.

Emiroğlu S. ve Pınar F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. Turkish Studies -International Periodical For The Languages, *Literature and History of Turkish of Turkic 8*(4), 769-783.

Erdem, M. D., Gün, M. ve Sever, P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish Or Turkic, 10*(11), 549-566.

Erden, M. K. ve Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(1), 109-126.

Eren, Ö. (2013). *Yabancı dili İngilizce olan öğrencilerin kelime bilgilerinin web 2.0 araçları kullanarak geliştirilmesi* (Tez No. 327628) [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Eren, Ö. (2015). Vocabulary learning on learner-created content by using web 2.0 tools. *Contemporary Educational Technology, 6*(4), 281-300.

Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Yayınları.

Ergün, M. (1995). *Bilimsel araştırmalarda bilgisayarla istatistik uygulamaları. SPSS for Windows.* Ocak Yayınları.

Erkek, G., Batur, Z., Kaplan, K. ve Ercan, E. (2017). Türkçe eğitimi ve yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin edinimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 42-75.

Ethnoloque- Languages Of The World (2015). *Welcome to the 18th edition!* https://www.ethnologue.com/ethnoblog/m-paul-lewis/welcome-18th edition#.vt78mdkqpbc

European Commission. (2012). *Europeans and their Languages*. Special Eurobarometer 386.

European Centre For Modern Languages. (2020). *Programme 2020-2023*. https://www.ecml.at/

Eurydice (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition

Eyüboğlu, T. Ö. (2022). *Türkiye'de yabancı dil öğretiminde 'anlıyorum ama konuşamıyorum' sorunsalının öğretmen deneyimleri üzerinden çözümlenmesi (Bingöl Örneği)* (Tez No. 767569) [Yüksek Lisans Tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ezeh, C. (2020). Multimodal spaces for digital translanguaging: using storyjumper to engage bi/multilinguals in interactive storytelling. *Teaching English with Technology, 20*(2), 118-130.

Faboya, O. T., & Adamu, B. J. (2017). Integrating web 2.0 tools ınto teaching and learning process through mobile device technology in Nigerian schools: Current status and future directions. *International Journal of Education and Research*, *5*(5), 113-124.

Fadini, K., & Finardi, K.R. (2015). Web 2.0 tools for the L2 class and beyond. International Conference on Education and New Developments. *World Institute for Advanced Research and Science (WIARS)*, 1, 603-607.

Faizi, R., El Afia, A., & Chiheb, R. (2013). Exploring the potential benefits of using social media in education. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP), 3*(4), 50-53. http://dx.doi.org/10.3991/ijep.v3i4.2836

Faizi, R., El Afia, A., & Chiheb, R. (2014). Social media: An optimal virtual environment for learning foreign languages. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *9*(5), 64.

Franklin, T., & Harmelen, M. V. (2007). *Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education.* JISC. http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/digitalrepositories/web2-content-learning-and-teaching.pdf.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218-226. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. https://eric.ed.gov/?id=ED081270

Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language learning*, *35*(2), 207-227.

Garrett, N. (2009). Technology in the service of language learning: Trends and issues. *The Modern Language Journal, 75*(1), 74-101.

Gay, L. R., Mills, G., & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and interpretation*. Pearson.

Geçgel, H. ve Peker, B. (2020). Multimedya araçlarının yabancı dil öğretimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 12-22.

Gehred, A. P. (2020). Canva. *Journal of the Medical Library Association*: *JMLA, 108*(2), 338. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7069818/

Genç, A. (2012). 4+4+4 uygulaması: Yabancı dil öğretimine yönelik görüşler. A. Sarıçoban ve H. Öz (Ed.), *Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? içinde* (s.129-137). Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Genç, G. ve Kırmızıbayrak, Ö. (2024). The use of web 2.0 tools in English language learning: A systematic review. *Multidisciplinary Reviews, 7*(5), 2024102-2024102. https://10.31893/multirev.2024102

Gezgin, D. M., Şahin, Y. L. ve Yıldırım, S. (2017). Sosyal ağ kullanıcıları arasında nomofobi yaygınlığının çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7(*1), 1-15.

Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology, 15(*2), 2-11 http://llt.msu.edu/issues/june2011/emerging.pdf

Gonzalez, D., & St Louis, R. (2008). The use of web 2.0 tools to promote learner autonomy. *Independence,* 43, 28-32. http://peoplelearn.homestead.com/MEdHOME2/Technology/WebToos. 2.0. autonomy. pdf.

Göçen, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 23-48.

Göçer, A. (2017). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin özellikleri, kullanımı ve işlevleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *5*(4), 1-16.

Göçer, A. (2018). Temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bireyin anlam evreninin oluşumu ve gerçek yaşam becerileri açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *7*(4), 40-50.

Göçerler, H. ve Çoraklı, Ş. (2019). Yabancı dil derslerinde motivasyon, öğrenme stilleri ve medya kullanımı konularında akıllı tahtaların yeri. *R&S-Research Studies Anatolia Journal*, *2*(4), 72-82.

Göker, M. ve İnce, M. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Türkçe Konuşanların Akademik Dergisi*, *6*(1), 12-22.

Göksu, İ. ve Bolat, Y. İ. (2020). Teknoloji kullanımı Türkiye'de öğrencilerin akademik başarılarını etkiliyor mu? Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 10*(1), 138-176.

Gölbaşı, Ş.B., Gedik, G., Şahin, H., Konukçu, İ. ve Olgaç, Z. (2025). *Специализированная Професионально- Техническая Школа, Бухгалтерский Учёт и Финансирование, Русский Материал Курса 10.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Gömleksiz, M. N. (2000). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 253-264.

Gömleksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies (Elektronik), 6*(2), 443-454.

Gözübüyükoğlu, U. (2019). *Web sayfası tasarımında kullanıcı arayüzünün kullanılabilirliğinde görsel tasarımın önemi ve Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi web sayfası tasarım örneği* (Tez No. 567191) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Greenhow, C., Galvin, S. M., & Staudt Willet, K. B. (2019). What should be the role of social media in education? *Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences, 6*(2), 178-185.

Guksu, O. (2020). *The effect of web 2.0 tools on Turkish EFL students' peer review types, attitude and writing performance* (Tez No. 614693) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gunuç, S. ve Babacan, N. (2017). Technology integration in English language teaching and learning. *Teaching English for Specific and Academic Pourposes, 5*(2), 349-358. https://doi.org/10.22190/jtesap1702349g

Güçlü, M. ve Uçar, S. (2019, 19-22 Haziran). *Türkiye'de İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusunda yaşanan sorunlar üzerine genel bir değerlendirme* [Sözlü sunum]. ERPA International Congress on Education, Sakarya.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı*, (10), 30-37. https://muhaz.org/sosyal-aglar-ve-egitimde-kullanm.html

Gülcü, İ. (2015). *Yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretimi* (Tez No.391272) [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Güler, G. (2005). Avrupa konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye'de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 89-106.

Gün, M. (2013). İletişimsel yöntem (Communicative method). M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde* (s. 111-114). Grafiker Yayınları.

Günay, D. (2017). Teknoloji nedir? Felsefi bir yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 163-166.

Günday, R. ve Çamlıoğlu, T. Y. (2015). Yabancı dil ve gramer öğretiminde dijital medyayı kullanma. *Electronic Turkish Studies, 10*(15). http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9073

Gündoğdu, M. (2005). Avrupa birliği yolunda Türkiye'nin yabancı dil politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(29), 120-127.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(*15), 123-148. https://pegem.net/dosyalar/dokuman/122219-2011062815530- 06gunes.pdf

Güneş, E. P. U. (2016). Toplumsal değişim, teknoloji ve eğitim ilişkisinde sosyal ağların yeri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 191-206.

Güneş, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *6*(3), 198-207.

Güney, M. A. (2014). Yabancı dil öğretimi ve dünden bugüne Türkiye'de Arapça öğretimi. *Trabzon İlahiyat Dergisi*, *1*(1), 193-211.

Güneyli, A. ve Demirel, Ö. (2009). Dil öğreniminde yeni bir anlayış: Avrupa dil gelişimdosyası. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 1, 110-118. https://www.academia.edu/1915364

Gürleyik, S. (2019). *Üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin teknoloji destekli yabancı dil öğrenimine yönelik tutumları* (Tez No. 544077) [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gürlüyer, M. (2019). Examining students'perceptions and achievements in terms of the utilization of whatsapp in learning *EFL vocabulary*. *Kafdağı, 4*(2), 173-193.

Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Güven, S. K. (2008). Yeni dünya düzeni içinde enformasyon teknolojilerinin vaatleri ve tehditleri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* (34), 69-86.

Güvey Aktay, E. (2020). Writing a folktale as an activity of written expression: Digital folktales with storyjumper. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 15*(3), 159-185.

Hannafin, M. J., & Hill, J. R. (2007). Epistemology and the design of learning environments. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues In Instructional Design and Technology* (pp. 17-34). Upper Saddle River, Nj: Pearson Education.

Hao, Y. (2017). EFL teaching methods. *Journal of Language Teaching and Research*, *8*(4), 742-749.

Harmer, J. (2008). *How to teach English.* Oxford University Press.

Hashim, H., Yunus, M. M., Embi, M. A., & Ozir, N. A. M. (2017). Mobile-assisted language learning (MALL) for ESL learners: A review of affordances and constraints. Sains Humanika, 9,1-5. https://doi.org/10.11113/sh.v9n1-5.1175

Havlaskova, T., Javorcik, T., & Kostolanyova, K. (2023, 26-27 October). *English language teaching through social media and digital tools* [Paper presentation]. 21st International Conference on Emerging elearning Technologies and Applications (ICETA). IEEE. https://doi. 10.1109/ICETA61311.2023.10344092

Haznedar, B. (2004). Türkiye'de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 21*(2), 15-29.

Haznedar B. (2010, 11-13 Kasım). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz* [Sözlü sunum]. ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.

Heift, T. (2012). *Intelligent computer-assisted language learning*. Blackwell Publishing Ltd. https://doi:10.1002/9781405198431.wbeal0548

Heil, C. R., Wu, J.S., Lee, J.J., & Schmidt, T. (2016). A review of mobile language learning applications: Trends, challenges, and opportunities. *The EuroCALL Review,* 24, 32-50.

Hendler, J. (2009). Web 3.0 Emerging. *Computer*, *42*(1), 111-113.

Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi.* Ergin Yayın Evi.

Hesapçıoğlu, M. (2013). Avrupa birliği sürecinde eğitim ve Avrupa vatandaşlığı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 26*(26), 73-93.

Hockly, N. (2013). Mobile learning. *ELT Journal, 67*(1), 80-84. doi:10.1093/Elt/Ccs064

Hong-Nam, K., & Leavell, A. G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context, *System*, 34, 399-415.

Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 603-634.

Houcine, S. (2011). *The effects of ICT on learning/teaching in a foreign language.* http://www.pixelonline.net/ICT4LL2011/common/download/Paper_pdf/IBL69-437-FPHoucine- ICT4LL2011.pdf

Huang, Y-H., Shadiev, R., & Hwang, W-Y. (2016). Investigating the effectiveness of speech-totext recognition applications on learning performance and cognitive load. *Computers & Education,* 101, 15-28. doi: 10.1016/J.Compedu.2016.05.011

Hussain, F. (2012). E-learning 3.0= E-learning 2.0+ Web 3.0? *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJRME)*, 1,11-18. https://doi.org/10.9790/7388-0333947

International Technology Education Association [ITEA]. (2000). *Standarts for technological literacy. Content fort the study of technology.* Reston Va: Itea.

Intisar Magboul, E., & Anandhavalli, M. (2015). An effective contribution of social media networks in foreign language learning case study: Community diploma college, King Khalid University, KSA. *International Journal of Emerging Technology and Advanced Engineering, 5*(1), 438-442.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, *4*(2), 15-26.

Işık, B. ve Işık, A. (2017). Yabancı dile neden hala yabancıyız? *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, *13*(39), 3-11.

İnal, E. ve Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16* (Özel Sayı), 228-249. https://doi.org/10.35675/befdergi.850781

İnce, M. (2011). *Web 2.0 teknolojileri kullanımının farklı öğrenme stillerine sahip öğrencelerin İngilizce yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 278528) [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İnceoğlu, Y. (2007). Medyayı doğru okumak. N. Türkoğlu ve M. Cinman Şimşek, (Ed.), *Medya Okuryazarlığı* içinde (s.21-26). Kalemus Yayıncılık.

İrem, O. (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş etkeni üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, *170*(1), 40-53.

İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish, 11*(21), 487-500. doi: org/10.7827/turkishstudies.11290

İşçi, C. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan "Yeni Hitit" ders kitabının dört temel dil becerisi ve kültür açışından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

İşisağ, K.U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim. 35*(156), 191-204. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/eb/article/view/538

İşisag, K. U. (2012). The positive effects of integrating ICT in foreign language teaching. *International Conference Proceedings. ICT For Language Learning Bildiriler Kitabı içinde* (s.1-4). https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/235-IBT107-FP-Isisag-ICT2012.pdf

Jacksi, K., & Abass, S. M. (2019). Development history of the world wide web. *Internatıonal Journal of Scientific & Technology Research*, *8*(9), 75-79.

Januszewski, A. (2001). *Educational technology: The development of a concept*. Libraries Unlimited.

Januszewski, A. & Molenda, M. (2008). Definition. In A. Januszewski & M. Molenda (Eds), *Educational Technology: A Definition With Commentary* (1st. ed., pp.195-211), Routledge

Jin, M. (2014). A case study of non-english major college students' motivation in English language learning. *Open Journal of Modern Linguistics*, *4*(02), 252.

Jobirovich, Y. M. (2022). Effectiveness of using digital technologies in educational system. *European Journal of Modern Medicine and Practice, 2*(4), 124-128.

Kahveci N. ve Şentürk, B. (2023). A Study on rubric development to evaluate writing skill in teaching Turkish as a foreign language. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 12*(3), 545-569. https://doi.org/10.14686/buefad.1211840

Kamel Boulos, M. N., & Wheeler, S. (2007). The emerging web 2.0 social software: An enabling suite of sociable technologies in health and health care education. *Health Information & Libraries Journal*, *24*(1), 2-23.

Kaplan, H. (2013). *Genel liselerde İngilizce öğretimindeki başarısızlık nedenleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Antalya İli Örnekliği)* (Tez No.322015) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kara, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe ve Rusça öğretiminde kullanılan program ve ders kitaplarının karşılaştırılması* (Tez No.552610) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kara, C. (2023). *Uzaktan eğitim yoluyla Rusça öğretiminde web teknolojilerinin kullanımı* (Tez No.811567) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karacan, H. (2012). *Türkiye'de Rusça öğretiminin yeri ve önemi* (Tez No. 308682) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karacan, H. (2015). Geçmişten günümüze Türkiye'de Rusça öğretiminin tarihi temelleri ve eğitim ilişkileri. *International Journal of Russian Studies 4*(1), 35-40.

Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies, 5*(3), 1566-1593.

Karakale, F. (2023). Akran destekli öğrenimin yabancı dil olarak Rusça derslerinde uygulanabilirliği üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, *6*(12), 254-274.

Karakaş, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan yabancı dil eğitimi ile ilgili hedeflere yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *9*(11), 47-86.

Karakaş, A. (2024). Supporting the teaching of global Englishes language teaching (GELT) through Voki. *RELC Journal, 55*(3), 876-880. https://doi.org/10.1177/00336882231199515

Karaköse, İ. ve Gulum, N. (2023). Öğrencilerce sevilen ve sevilmeyen öğretmenler bazında pozitif öğretmen özelliklerinin, öğrencilerin akademik başarısının ve

etkin katılımlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 2-27.

Karaman, F. (2017). Temel eğitimde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretimi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, *7*(2/1), 104-110.

Karatepe, Ç. (2005). Avrupa Konseyi dil kriterleri ve Türkiye'de yabancı dil eğitimi politikalarının geliştirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 49-61.

Karimova, F. K. K. (2023). The importance of information technology in learning a foreign language. *Academic Research in Educational Sciences*, *4*(CSPU Conference 1), 259-262. https://cyberleninka.ru/article/n/the-importance-of-information-technology-in-learning-a-foreign-language

Karoğlu, A. K., Bal, K. ve Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 147-158. https://dergipark.org.tr/en/pub/uad/issue/57871/815428

Kartallıoğlu, N. ve Topuzkanamış, E. (2023). 1940'lı yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak işitsel-dilsel yöntemle öğretilmesi: Spoken Turkish Kitabı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *12*(1), 287-304.

Kaya, G. ve Koçak Usluel, Y. (2012). Öğrenme-öğretme süreçlerinde BİT entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 48-67.

Kayalı, Y. (2015). Dilbilgisi-çeviri yöntemi ve Sanskrit dili öğretiminde dilbilgisi-çeviri yönteminin kullanımı. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (49), 225-235.

Kaynar, T. (2019). *Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı* (Tez No.573625) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kazazoğlu, S. ve Bilir, S. (2021). Digital story telling in L2 writing: The effectiveness of storybird web 2.0 tool. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 20*(2), 44-50.

Kekeç M, D. ve Erdönmez, C. (2015). Web 2.0 uygulamalarının eğitim süreçlerine etkisi: Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Örneği. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, *5*(3), 335-346.

Keleş, N. (2020). *Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde sosyal medyanın kullanımı ve etkisi* (Tez No.662409) [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of Instructional Development*, *2*(2), 26-34.

Keller, J. M. (1983). *Instructional-design theories and models: An overview of their current status. Lawrence Erlbaum Associates*, Inc., Publishers.

Keller, J. M. (1987a). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, *10*(3), 2-10.

Keller, J. M. (1987b). The systematic process of motivational design. *Performance Instruction, 26*(9), 1-8.

Keller, J. M. (2006). Development of two measures of learner motivation. *Tallahassee FL*: *Florida State University,3*(12), 1-9.

Keller, J.M., (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS Model Approach*. Springer.

Khaliq, A., Kanwal, A., & Jamil, A. (2022). Role of social media applications to learn and improve English language: A study at University level in South Punjab, Pakistan. *Journal of Social Research*, *4*(3), 865-871.

Kıran, S., Küçükbostancı, H. ve Emre, İ. E. (2020). Sosyal medya kullanımının kişiler üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, *13*(4), 435-441.

Kıraç, K. (2020). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve sonrası: 2020'den sonra. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 680-691.

Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, *38*(2), 216-228.

Kızılay, E. (2018). Android ve IOS tabanlı mobil uygulamalar. N. Önal, (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle zenginleştirilmiş eğitimde teknoloji uygulamaları* içinde, (s.104-118). Pegem Akademi.

Kim, H-K. (2015). A blended learning scenario to enhance learners' oral production skills. *The EuroCALL Review, 23*(1), 17-23.

Kitchakarn, O. (2016). How students perceived social media as a learning tool in enhancing their language learning performance. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *15*(4), 53-60.

Kocadağ, T. ve Aksoy, M. E. (2018). *Dil öğretiminde teknoloji kullanımı.* https://www.researchgate.net/publication/322682355_Dil_Ogretiminde_Teknoloji_Kullanimi.

Koç, A. ve Ayık, Y. Z. (2017). Sosyal medya destekli eğitim: 6. ve 7. sınıf fen bilimleri ve İngilizce derslerinde sosyal ağ kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *European Journal of Science and Technology*, *6*(10), 7-19.

Konuk, N. ve Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya kullanımı. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, *3*(4), 1-25.

Korkmaz, H. (2010). *The effectiveness of mobile assisted language learning as a supplementary material for English language teaching coursebooks*. (Tez No. 264841). [Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kozikoğlu, A. G. İ. (2013). Yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 373-394.

Kökçü Y. (2023). Dil öğretiminde kullanılan dijital yardımcılar: Web 2.0 araçları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 48-66. https://doi.org/10.29000/rumelide.1369057

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *1*(1), 57-78.

Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, *98*(1), 296-311.

Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *Natural approach*. Pergamon.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to ıts methodology* (2th ed.). Sage Publications.

Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *REcall 21*(2), 157-165.

Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *REcall, 20*(3), 271-289.

Kumaravadivelu, B. (1994). The post method condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28, 27-47.

Kurudayıoğlu, A. G. M. (2003). Konuşma eğimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* (13), 287.

Kutlu Demir, Ö. (2018). *21st century learning: Integration of web 2. 0 tools in Turkish adult language classrooms* (Tez No. 505500) [Doktora Tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kuznetsova, N., & Soomro, K. A. (2019). Students' out of class web 2.0 practices in foreign language learning. *Journal of Education and Educational Development,6*(1), 78-94.

Kültür ve Turizm Bakanlığı (2024). *Sınır istatistikleri aylık bülteni*. https://yigm.ktb.gov.tr/tr-9851/turizm-istatistikleri.html

Küzeci, D. (2015). Yabancı dil seçimi ve yabancı dil politikaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 13-26.

Lacina, J. (2005). Technology in the classroom: promoting language acquisitions: Technology and English language learners. *Childhood Education, 81*(2), 113–115. https://doi.org/10.1080/00094056.2005.10522253

Lai, C. C., & Kritsonis, W. A. (2006). The advantages and disadvantages of computer technology ın second language acquisition. *Online Submission*, *3*(1), 1-6.

Lai, J. W., & Bower, M. (2019). How is the use of technology in education evaluated? A systematic review. *Computers & Education*, 133, 27-42.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.

Lawless, K.A., & Smolin, L.I. (2003). Becoming literate ın the technological age: New responsibilities and tools for teachers. *The Reading Teacher, 56*(6), 570-577.

Lim, T. M., & Yunus, M. M. (2021). Teachers' perception towards the use of quizizz in the teaching and learning of English: A systematic review. *Sustainability, 13*(11), 6436. https://doi.org/10.3390/su13116436

Linkoln, Y. S., & Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publication.

Listiyaningsih, T. (2017). The influence of listening English song to improve listening skill in listening class. Academica: *Journal of Multidisciplinary Studies*, *1*(1), 35-49. https://doi.org/10.22515/academica.v1i1.601

Littlewood, W. (2001). *Foreign and second language learning; language acquisation research and its implications for the classroom* (15th ed.). Cambridge Univesity Press.

Littlewood, W. (2004). Second language learning. In Davies, A., &Elder, C. (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 501-524). https://doi.10.1002/9780470757000

Liu, H. J. (2015). Learner autonomy: The role of motivation in foreign language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, *6*(6), 1165-1174. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0606.02

Liu, Q., & Shi, J. (2007). An analysis of language teaching approaches and methods - Effectiveness and weakness.*US-China Education Rewiew, 4*(1), 69-71.

Lu, M. (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of Computer Assisted Learning*, *24*(6), 515-525.

Luke, C. L., & Britten, J. S. (2007). The expanding role of technology in foreign language teacher education programs. *CALICO Journal*, *24*(2)253-267. https://www.jstor.org/stable/24147911

Ma, Y., Zhao, X., He, X., & Ren, L. (2022). The impact of social media on executive functions: Beneficial or harmful? *Advances in Psychological Science, 30*(2), 406.

Maden, S. (2016, Eylül). *Kahoot! öğrenme platformunun akademik İngilizce derslerinde kelime öğretiminde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri*. [Sözlü sunum]. International Contemporary Educational Research Congress, Muğla.

Magnuson, M. L. (2013). Web 2.0 and information literacy instruction: Aligning technology with ACRL standards. *The Journal of Academic Librarianship*, *39*(3), 244-251.

Malinee, V. V., & Senthamarai, T. (2020). The use of web 2.0 tools in English for specific purpose: A blended learning approach in English language teaching. *Journal of Shanghai Jiaotong University (Science)*, *16*(8), 703-716.

Malik, A. R., & Asnur, M. N. A. (2019). Using social media as a learning media of foreign language students in higher education. *BAHTERA: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra, 18*(2), 1-10. http://journal.unj.ac.id/unj/index.php/bahtera/

Maranguni´c, N., & Grani´c, A. (2015). Technology acceptance model: A literature review from 1986 to 2013. *Universal Access in the Information Society, 14(*1), 81–95. https:// doi.org/10.1007/s10209-014-0348-1

Marlina, R. (2018). Teaching language skills. The TESOL encyclopedia of English language teaching, 18, 1-15.

Masrom, M. (2007). Technology acceptance model and e- learning. *Technology, 21*(24), 81.

McClelland, D. (1987). *Human motivation*. Cambridge University Press,

McKay, S., & Brown, J. D. (2016). *Teaching and assessing EIL in local contexts around the world*. Routledge.

Mehdiyev, E., Usta, G. ve Uğurlu, C. T. (2016). İngilizce dil öğreniminde motivasyon [Motivation in English Language Teaching]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(57), 361-371.

Mehta, N. K. (2009). Vocabulary teaching: Effective methodoligies. *The Internet TESL Journal*, *15*(3), 14-23. http://iteslj.org/

Memiş, R.M. ve Erdem, M.D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(9), 297-318. https://www.researchgate.net/publication/286624606

Mercan, M., Filiz, A., Göçer, İ. ve Özsoy, N. (2009, 11-13 Şubat). Bilgisayar destekli eğitim ve bilgisayar destekli öğretimin dünyada ve Türkiye'de uygulamaları *Akademik Bilişim'09- XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildiriler Kitabı* içinde (s.369-372). Şanlıurfa. https://ab.org.tr/ab09/kitap/mercan_filiz_AB09.pdf

Meriam, S. B. (2009). *Oualitative research: A guide to desing and implementation*. Jossey-Bass.

Metin, E. (2018). *Eğitimde teknoloji kullanımı öğretmen eğitimi: Bir durum çalışması*. (Tez No. 495516). [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Meyer, K. A. (2010). Web 2.0 research: Introduction to the special issue. *The Internet and Higher Education, 13*(4), 177-178.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği.* https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/mevzuatfihristdetayıframe?mevzuattur=7&mevzuatno=10352&mevzuattertip=5

Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme.* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Fatih projesi: Fırsatları artırma, teknolojiyi iyileştirme hareketi.* http://fatihprojesi.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Türk eğitim sistemi.* http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/turk_egitim_sistemi_2017/tes_2017.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Dyned İngilizce dil eğitim sistemi*. https://tegm.meb.gov.tr/www/dyned-ingilizce-dil-egitim-sistemi-kayit-yonetim-sistemi-yenilendi/icerik/439

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Mesleki eğitimin güçlendirilmesi iş birliği protokolü.* http://www.meb.gov.tr/kultur-ve-turizm-bakanligi-ile-quotmesleki-egitimin-guclendirilmesi-is-birligi-protokoluquot/haber/17148/tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019a). *Millî Eğitim Bakanlığı Basın Bülteni*. https://www.meb.gov.tr/ogrenciler-turizm-liselerinden-3-dil-ogrenerek-mezun-olacak/haber/18082/tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019b). *Mesleki eğitim merkezleri haftalık ders çizelgesi ve diploma fark dersleri.* https://meslek.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019c). *Dış ticaret alanında iş birliği.* https://www.meb.gov.tr/dis-ticaret-alaninda-dunyada-soz-sahibi-nesiller-icin-is-birligi/haber/19546/tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021a). *Yabancı dil eğitiminin geliştirilmesi projesi.* https://www.meb.gov.tr/yabanci-dil-egitiminin-gelistirilmesi-projesi-tanitildi/haber/24493/tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021b). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi ve Avrupa'daki uygulamalar: Gelişmeler ve öneriler*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/16102931_yabancidil_konferansbildirikitabi.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Meslekî ve teknik ortaöğretim (protokol kapsamındaki okullar için anadolu meslek programları) Rusça dersi (10, 11 ve 12. sınıflar)* http://kitap.eba.gov.tr/panel/dosyalar/upload/0/0/p_0_13_10_2020_13_38_37_9

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023a). *Millî eğitim bakanlığı yenilik ve eğitim teknolojileri genel müdürlüğünün teşkilat ve görevlerine ilişkin yönerge*. . https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2023/2789_agustos_2023_ek-2.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023b). *Ortaöğretim Rusça dersi A1, A2, B1, B2 öğretim programı.* https://mufredat.meb.gov.tr/dosyalar/202311231655957-rus%c3%87a.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *2024 mayıs sözleşmeli öğretmenlik atama sonuçları ve taban puanlar.*

https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/07100535_mayys-2024_yayynlanacak_kontenjan.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2023- 2024.* https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=629

Miloslavskaya, S. K. (2011). *Russkiy kak ġnostrannıy v ġstorii stanovleniya yevropeyskogo obraza rossiyi* (1st ed.). Flinta-Nauka.

Moeller, A. K., & Catalano, T. (2015). *Foreign language teaching and learning. Faculty Publications.* http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/200

Mohammed, I.M. (2015). The perceptions of students and teachers about the benefits of and barriers to technology aided EFL [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Mohammed, T. A., Assam, B. N., & Saidi, M. (2020). The use of web 2.0 tools in the foreign language classroom. *Journal of Educational and Social Research*, *10*(2), 177-190. https://doi. 10.36941/jesr-2020-0037

Mohammed, M. A. A., Mohammed, A. E. T., & Othman, K. A. J. (2020). The impact of social media on ELL process. *International Journal of Novel Research in Humanity and Social Sciences*, *7*(1), 1-7. www.noveltyjournals.com

Molenda, M. (2008). Historical foundation. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. V. Merrienboer & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 3-20). Lawrence Erlbaum Associates.

Mondahl, M., Rasmussen, J., & Razmerita, L. (2009). *Web 2.0 applications, collaboration and cognitive processes in case-based foreign language learning* (pp. 98-107). Springer Berlin Heidelberg.

Mondahl, M., & Razmerita, L. (2014). Social media, collaboration and social learning a case-study of foreign language learning. *Electronic Journal of E-Learning, 12(*4), 339-352.

Moore, S. C. K. (2009). *Uses of technology in the instruction of adult English language learners.* Caela Network Brief. Center For Adult English Language Acquisition. https://eric.ed.gov/?id=ED505395

Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2024). Creating the conditions for vocabulary learning with wordwall. *RELC Journal, 55*(1), 234-239. https://doi.org/10.1177/00336882221092796

Mustafa, S. (2011). *Türkiye, Almanya ve Hollanda ilköğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarının karşılaştırılması* (Tez No. 310782) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Nath, K., & Iswary, R. (2015). What comes after web 3.0? Web 4.0 and the future. In *Proceedings of the International Conference and Communication System* (I3CS'15., pp. 337-341). Shillong, India.

Nikolov, M., & Djigunović, J. M. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics,* 26, 234-260.

Nisbet, D., & Austin, D. (2013). Enhancing ESL Vocabulary development through the use of mobile tehnology. *Journal of Adult Education, 42*(1), 1-7.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. PrenticHall.

Nurlu, M. ve Arı, T. G. (2016). Türkiye'de Fransızca öğretimi ve öğretmenliği. *İstanbul Journal of Innovation in Education*, *2*(3-1), 1-10.

Oktay, S. ve Çakır, R. (2013). Teknoloji destekli beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, hatırlama düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, *10*(3), 3-23.

Olcay, T. (2020). Geçmişten günümüze Türkiye'de Rus dili ve edebiyatı öğretimi. V. Kurban, S. Beşikçi Öraz ve R.E Çoban (Ed.), *I. Uluslararası Sovyet Sonrası Türkiye-Rusya İlişkileri Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s.129-142). Ege Üniversitesi.

Onursal, İ. (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş etkeni üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, *170*(1), 38-51.

Oral, Y. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında İngilizce: "Eleştirel bir çalışma". *Alternatif Eğitim E-Dergisi*, 1, 60-76.

O'Reilly, T. (2005). *What is web2.0? Design patterns and business models for the next generation of software.* http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web20.html

O'Reilly, T. (2007). What is web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, *65*(1), 17-37.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.

Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies.* Pearson Longman.

Oxford, R. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge.

Önem, E. (2011). Bireysel dil kullanımını etkileyen etkenler. *Dil Dergisi*, (152), 57-67.

Öz, H. (2013). Mobil öğrenme, mobil dil öğrenme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü Ulusal Yabancı Dil Çalıştayı Bildiriler Kitabı* içinde (s.8-9). Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Özbal, A. (2017). *Yazma becerisinin geliştirilmesinde web 2.0 araçlarının kullanılması* (Tez No.471758) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi.* Öncü Kitap

Özcan, M. (2009). *Çevrimiçi öğrenme destekli yabancı dil öğreniminde öğrenenlerin teknoloji uyumlarının tutum, özyeterlik algısı ve farklı ortamların kullanım sıklıklarıyla belirlenmesi* (Tez No.241749) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir, E. A. (2006). Türkiye'de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 28-35.

Özdemir, E.A. (2013). *Improving preservice English language teachers' ICT skills & developing positive attitudes towards the use of technology in language teaching*

through an online course (Tez No. 375346) [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir, O. (2021). Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı. E. Kolaç ve S. Dal (Ed.), *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* içinde (2. bs., s.589-627). Nobel Akademik.

Özek Günyel, F. (2018). *Web 2.0 destekli ARCS uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin dinlediklerini anlamalarına ve motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 517357) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, (67), 59-84.

Özer, Ö. (2017). *Mobil destekli öğrenme çevresinin yabancı dil öğrencilerinin akademik başarılarına, mobil öğrenme araçlarını kabul düzeylerine ve bilişsel yüke etkisi* (Tez No. 454773) [Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özğan, M. (2019). Yabancı diller ve ikinci yabancı dil Almanca üzerine. *The Journal of Academic Social Science*, *87*(87), 473-482.

Özkan, F. (2012). Dildeki dünya görüşü. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 101-117.

Öztürk, G. ve Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *Journal of language and Linguistic Studies*, *10*(1), 1-17.

Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi [Interaction of Social Media and Education]. *Journal of World of Turks*, *7*(1), 101-120.

Özyurt, M. ve Badur, M. (2020). İlkokul öğrencilerinin "teknoloji" kavramına ilişkin metaforik algıları ve öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 1161-1177.

Pachler, N., Bachmair, B., & Cook, J. (2010). *Mobile learning: Structures, agency, practices.* Springer.

Pavlenko, A. (2008). Multilingualism in post-Soviet countries: Language revival, language removal, and sociolinguistic theory. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 11*(3-4), 275–314.

Perez, E., Manca, S., Fernández-Pascual, R., & Mc Guckin, C. (2023). A systematic review of social media as a teaching and learning tool in higher education: A theoretical grounding perspective. *Education and Information Technologies, 28*(9), 11921-11950.

Phiri, S. C. ve Özçelik, N. (2023). Fransızca öğretimi/öğreniminde web 2.0 teknolojisi ve sosyal-yapılandırmacı kuram. *Disiplinler Arası Dil Araştırmaları, 7*(7), 22-38. https://doi.org/10.48147/dada.1327173

Pikhart, M., & Botezat, O. (2021). The impact of the use of social media on second language acquisition. *Procedia Computer Science*, 192, 1621-1628.

Polat, T. (2001). Avrupalılık bağlamında kültür boyutuyla dil. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, XIII, 29-40.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-5.

Prensky, M. (2006). *Don't bother me, mom, i'm learning! How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help!* Paragon House.

Prykhodko, A., Rezvan, O., Volkova, N., & Tolmachev, S. (2019). Use of web 2.0 technology tool–educational blog–in the system of foreign language teaching. *Педагогіка Вищої Та Середньої Школи*, 52, 105–117. https://doi: 10.31812/pedag.v52i0.3779.

Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown. *Pediatrics, 135*(1),1-3.

Raja, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research, 3*(1), 33-35. https://doi:10.21839/jaar.2018. v3is1.165.

Raut, V., & Patil, P. (2016). Use of social media in education: Positive and negative impact on the students. *International Journal on Recent and Innovation Trends in Computing and Communication*, *4*(1), 281-285.

Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. Kriter Yayıncılık.

Reigeluth, C. M. (2012). Instructional theory and technology for the new paradigm of education. *Revista De Educación A Distancia*, 32, 1-18.

Reinhardt, J., & Zander, V. (2011). Social networking in an intensive English program classroom: A language socialization perspective. *CALICO Journal*, 28, 326-344. https://doi:10.11139/cj.28.2.326-344

Reinhardt, J. (2019). Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking. *Language Teaching, 52*(1), 1-39.

Reiser, R. A. (2012). A history of instructional design and technology. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues In Instructional Design and Technology* (pp. 17-34). Pearson.

Richards, R. (2010). Digital citizenship and web 2.0 tools. *Journal of Online Learning and Teaching*, *6*(2), 516-522.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (Third edition). Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2015). Technology in language teaching today. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, *10(*1), 18–32. https://doi.org/10.25170/ijelt.v10i1.1506

Rintaningrum, R. (2023). Technology integration in English language teaching and learning: Benefits and challenges. *Cogent Education, 10*(1), https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2164690

Riyanti, D. (2019). The role of motivation in learning English as a foreign language. *Journal of English Language Teaching Innovations and Materials (JELTIM), 1*(1), 29-35.

Rodgers, T. S. (2009). 13. The methodology of foreign language teaching: Methods, approaches, principles. *In Handbook of Foreign Language Communication and Learning (pp. 341-372).* De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110214246.3.341

Rogers, K. D. (2011). *Mobile learning devices*. Solution Tree Press.

Roy, P. (2023). The use of web 2.0 tools and technologies in English language teaching-learning process. *Gyan Management Journal*, *17*(2), 23-30.

Rueckert, D., Kiser, R., & Cho, M. (2012, 28-31 March). *Oral language assessment made easy via voicethread* [Paper presentation]. TESOL International Convention and English Language Expo, Philadelphia, ABD.

Rutherford, C. (2010). Using online social media to support preservice student engagement. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, *6*(4), 703-711. https://jolt.merlot.org/vol6no4/rutherford_1210.pdf

Rutherford, C. (2012). *Using social media to support student engagement.* http://www.drcamillerutherford.com/2012/02/using-social-mediato-support-student.html

Sağlık, Z. Y. ve Yıldız, M. (2021). Türkiye'de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(2), 418-442. https://doi.org/10.51725/etad.1011687

Salaberry, M. R. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. *The Modern Language Journal, 85*(1), 39-56.

Salman, M. (2022). *Web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerine ve başarılarına etkisinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması* (Tez No.748322) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Salman, M. ve Akay, C. (2022). Web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerine ve başarılarına etkisinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 362-388.

Santosa, B. (2024). Aspects of successful multilingualism. *Theory and Practice in Language Studies, 14*(1), 146-153.

Saran, M., Seferoğlu, G. ve Çağıltay, K. (2012). Mobile language learning: Contribution of multimedia messages via mobile phones in consolidating vocabulary. *The Asia-Pacific Educational Researcher, 21*(1), 181-190.

Sarı, H. (2006). *Bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi ile ilgili öğrenci görüşleri* (Tez No.186673) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sâri, M. I. (2019). The use of web 2.0 tools for learning in EFL. *Journal of Foreign Language Teaching & Learning, 4*(2), 135-149. https://doi: 18196/ftl.4243

Sarsar, F., Başbay, M. ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 418-431. https://doi.org/10.17860/efd.98783

Sarsar, F. (2022). Sosyal ağlar ve öğrenme ortamları. A.A Kurt (Ed.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri* içinde (7. Bölüm, s.147-164). Nobel Akademik Yayıncılık.

Sayın, Z. ve Seferoğlu, S. S. (2015). Çevrimiçi öğrenmeye yeni bir bakış açısı: Kitlesel açık çevrimiçi dersler. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H.F. Odabaşı (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları* içinde (26. Bölüm, s.525-538). TOJET-The Turkish Online Journal of Educational Technology.

Schmeck, R. R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Plenum Press.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.

Seçkin, C. (2023). The effect of web 2.0 tools on students' attitudes and achievement in online English language teaching. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *14*(3), 251-266. https://doi.org/10.19160/e-ijer.1220927

Seferoğlu, S. S. (2015). *Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: Gözlemler sorunlar ve çözüm önerileri*. http://www.egitimtercihi.com/okulgazetesi/17207-okullarda-teknoloji-kullan-m-ve-uygulamalar.html

Selçuk, H.E. (2016). *Dyned eğitim yazılımının yabancı dil öğretiminde akademik başarıya etkisinin incelenmesi* (Tez No.44855) [Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sezen, H. K. ve Eren Şenaras, A. (2022). Dijitizasyon, dijitalizasyon, dijital dönüşüm kavramlarına ilişkin bir değerlendirme. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, (51), 49. https://doi.10.30794/pausbed.871440

Shariffuddin, S. A., Shaaidi, W. R. W., & Hashim, S. M. (2017). Social networks as instructional tools beyond a classroom. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, *4*(12), 185-192.

Siddiqui, S., & Singh, T. (2016). Social media its impact with positive and negative aspects. *International Journal of Computer Applications Technology and Research*, *5*(2), 71-75.

Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri Dergisi*, *7*(28), 397-404.

Soyupek, H. (2007, Eylül). *Yabancı dil öğretiminde güdülemenin önemi* [Sözlü sunum]. *Uluslararası Asya ve Afrika Çalışmaları Kongresi*, Ankara.

Sönmez, Ö. (2021). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımın ilkelerine karşılaştırmalı bir bakış: "Reflets" ve "Tendances" örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12*(1), 35-53.

Spector, J.M. (2015). *Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives* (2nd ed.). Routledge.

Stefancik, R., & Stradiotová, E. (2020). Using web 2.0 tool podcast in teaching foreign languages. *Advanced Education,*14, 46-55.

Stevenson, M. P., & Liu, M. (2010). Learning a language with web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites. *CALICO Journal*, *27*(2), 233-259. https://www.jstor.org/stable/calicojournal.27.2.233

Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform. *Language Learning & Technology, 14*(2), 95–110.

Strasburger, V. C., Jordan, A. B., & Donnerstein, E. (2010). Health effects of media on children and adolescents. *Pediatrics, 125*(4), 756-767.

Sun, X. (2023). A case study of social learning in icall-based English writing course from learners' perspectives. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, *12*(4), 388-404. https://european-science.com/eojnss/article/view/6830/pdf

Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *Opus-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, *3*(5), 7-24.

Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2012). *Biyoistatistik.* Hatiboğlu Yayınları.

Sürer, A. G. (2020). Eğitimde dijitalleşme çağı. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, *1*(1), 28-34.

Şahin, D. (2005). The effect of native speaker teachers of English on the attitudes and achievement of learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *1*(1), 29-42.

Şahin, Y. (2015). Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi. *Eğitim Yayınevi*.

Şahin, K. (2018, 1-2 Aralık). *Türkiye'de yabancı dil öğretimi, sorunlar ve çözüm yolları* [Sözlü sunum]. X. National Teacher Symposium, İstanbul. https://www.researchgate.net/profile/kenansahin/publication/330634106_turkıye'de_yabancı_dıl_ogretımı_sorunlar_ve_cozum_yolları/links/5c4b05ff299bf12be3e29281/tuerkıyede-yabancı-dıl-oegretımı-sorunlar-ve-coezuem-yolları.pdf

Şahin, H. ve Aykaç, N. (2019). Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, *48*(1), 571-594. https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/51765/674301

Şahin, A. N. E. ve Kara, H. (2022). A digital educational tool experience in history course: Creating digital comics via pixton Edu. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, *5*(1), 223-242.

Şendağ, S., Gedik, N., Caner, M. ve Toker, S. (2019). Mobil destekli dil öğrenmede podcast kullanımı: Öğretici merkezli yoğun dinleme ve mobil kapsamlı dinleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 1-27.

Şendurur, P. ve Arslan, S. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 25-50.

Şengüder, Z. (2014). *Yabancı dil olarak Rusça öğretiminde drama tekniğinin etkililiği* (Tez No. 386904) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tabachnick B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson, Boston.

Tahir, S. Z. B., & Aminah, A. (2014). *Improving students' writing skill through facebook at University of IqraBuru. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=PZdsBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA235&dq=tahir+aminah+2014&ots=pyxZDBHfaQ&sig=iJUqS-yQPcLIjAQB9pN2DLQfMgQ&redir_esc=y#v=onepage&q=tahir%20aminah%202014&f=false*

Talan, T. (2022). *Eğitimde dijitalleşme ve yeni yaklaşımlar* (1.bs.). Efe Akademi Yayınları.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2021). *İlk ve ortaöğretim kurumlarında yabancı diller, yaşayan diller ve lehçelerin öğretimi. Mevcut durum analizi ve politika önerileri*. https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/79

Tanrıkulu, L. ve Alhan, A. (2024). İstanbul A1 yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabında iletişimsel dil yaklaşımı kullanımı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *13*(79), 157-167. https://doi. 10.29228/JASSS.41906

Tashakkori C. and Teddlie A. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research. S*age Publication.

Taş, S. ve Uğurlu, M. (2019). Dil eğitiminde teknoloji ve sosyal medya etkisi. *Gece Akademi,* 2, 1-13.

Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. Papirüs Yayınevi.

Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 96-109.

Temel, A. V. (2015). Türkiye'de Arapça öğretiminde uygulanan metotlar, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri üzerine bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *3*(5), 166-174.

Teng, C., Heydarnejad, T., Hasan, M. K., Omar, A., & Sarabani, L. (2022). Mobile assisted language learning in learning English through social networking tools:An account of Instagram feed-based tasks on learning grammar and attitude among

English as a foreign language learners. *Frontiers in Psychology,*13, 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1012004

Thouësny, S., & Bradley, L. (2011). *Introduction on views of emergent researchers in L2 teaching and learning with technology*. Research-Publishing Net.

Tilavova, M. (2021). The importance of learning a second language and its benefits for the individual. *Журнал Иностранных Языков И Лингвистики*, *4*(9), 1-7. https://phys-tech.jdpu.uz/index.php/fll/article/view/3374

Tok, H. (2006). *Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de uygulanan yabancı dil öğretimi programlarının karşılaştırılması* (Tez No. 190176) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(15), 205–227. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92331

Tomakin, E. ve Yeşilyurt, M. (2013). Bilgisayar destekli yabancı dil öğretim çalışmalarının meta analizi: Türkiye örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 248-263.

Topaloğlu, Y. (2012). *Erken yaşta yabancı dil öğretiminde yöntem ve tekniklerin kullanım sorunsalı* (Tez No. 327735) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tosun, C. (2006a). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. Çukurova Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, *Journal of Arts and Sciences* 5, 79-88.

Tosun, C. (2006b). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *2*(1), 28-42.

Tosun, C. (2012). Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi? A. Sarıçoban ve H. Öz (Ed.), *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? içinde* (s.37-42). Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Tu, C. H., Blocher, M., & Ntoruru, J. (2008). Integrate web 2.0 technology to facilitate online professional community: EMI special editing experiences. *Educational*

Media International, 45(4), 335-341. https://doi.org/10.1080/09523980802588634

Tunaz, M. (2023). Language teaching through web 2.0 tools: Attitudes of pre-service teachers of English. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *13*(1), 639-649. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1231618

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. bs). Pegem Akademi.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Yabancı dil nedir*? https://www.tdk.gov.tr/?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=tdk.gts.5a059159cb51

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *23*(2), 461-472.

Ural, O.K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araç gereç ve teknoloji kullanım yeterlilikleri* (Tez No.538984) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Uysal, B. (2019). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (s.24-40). Pegem Akademi.

Ünal, K. (2023). Yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde motivasyon ve motivasyonu etkileyen yöntem ve sistem sorunları (Türkiye Örneği). *Turkish Studies-Language, 18*(3), 2043-2064. https://dx.doi.org/10.7827/turkishstudies.68553

Vallely, K. S. A., & Gibson, P. (2018). Effectively engaging students on their devices with the use of mentimeter. *Compass: Journal of Learning and Teaching, 11*(2), https://doi.org/10.21100/compass.v11i2.843

Van Dijck, J., & Poell, T. (2018). Social media platforms and education. In J. Burgess, A. Marwick, & T. Poell (Eds.), *The Sage Handbook of Social Media* (pp.579-591). SAGE. https://doi.org/10.4135/9781473984066.n33(open in a new window)

Van Veldhoven, Z., & Vanthienen, J. (2021). Digital transformation as an interaction-driven perspective between business, society, and technology. *Electron. Markets, 32*(2), 629-644. https://doi. org/10.1007/s12525-021-00464-5

Varank, I. (2003). *The effects of computer training on Turkish teachers' attitudes towards computers and the effects of computer-supported lessons on Turkish students' reported motivation to lessons* [Unpublished doctoral dissertation]. Florida State University, Tallahassee, FL.

Vitale, D.C., Armenakis, A.A., & Feild, H.S. (2008). Integrating qualitative and quantitative methods for organizational diagnosis. *Journal of Mixed Methods Research*, *2*(1), 87- 105.

Wahjuningsih, E., Santihastuti, A., Kurniawati, I., & Arifin, U. M. (2020, May). "Storyboard That" platform to boost students' creativity: Can it become real? *In IOP Conference Series: Earth and Environmental Science,485*(1), https://doi.org/10.1088/1755- 1315/485/1/012095

Wallace, C. (2012). Principles and practices for teaching english as an international language: teaching critical reading. In L. Alsagoff, S. L. McKay, G. W. Hu, & W. Renandya (Eds.), *Principles and Practices For Teaching English As An International Language* (pp. 262–82). Routledge.

Wang, L. (2005). The advantages of using technology in second language education. *The Jounral*, *32*(10), 38-42.

Wang, S., & Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *CALICO Journal*, *29*(3), 412-430. https://www.jstor.org/stable/calicojournal.29.3.412

Wang, H. C., & Chen, C. W. Y. (2020). Learning English from YouTubers: English L2 learners' self-regulated language learning on YouTube. *Innovation in Language Learning and Teaching,* 14, 333-346. https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1607356

Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using kahoot! For learning–a literature review. *Computers & Education*, 149, 103818. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818

Wang, H. (2024). *The design and evaluation of intelligent computer-assisted language learning tools for beginner learners of Mandarin Chinese* [Unpublished doctoral dissertation]. Trinity College, Dublin.

Wankel, C. (2011). *Teaching arts and science with the new social media.* Emeral Group Publishing Limited.

Weng, X., & Chiu, T. K. (2023). Instructional design and learning outcomes of intelligent computer assisted language learning: Systematic review in the field. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 4*, 100117. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100117

Wheeler, S., & Wheeler, D. (2009). Using wikis to promote quality learning in teacher training. *Learning, Media and Technology, 34*(1), 1-10.

Yalçın, Ş. (2013). İçerik temelli yabancı dil öğretim modeli. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, *30* (2), 107-121. http://dergipark.gov.tr/buje/issue/14782/327985.

Yalçın, C. (2020a). Yabancı dil olarak Almanca öğreniminde web 2.0 araçlarının kullanımı. *International Journal of Language Academy*, *8*(3), 344-357. http://dx.doi.org/10.29228/ijla.43170

Yalçın, C. (2020b). 5e Öğretim modeline göre geliştirilen oyunların Almanca hazırlık sınıflarında dil becerilerinin gelişimine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 493-508.

Yalçın, S. (2022). Arapça kelime öğretiminde web 2.0 araçlarının önemi ve materyal hazırlama uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 517-538.

Yalın, H.İ. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım.

Yan-Lin, L. L. Y. Z., & Lu-Yi, L. (2010). The application of the internet of things in education. *Modern Educational Technology, 2*(005), 8.

Yang, W. (2016). ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes? *ESP Today, 4*(1), 43-68.

Yaprak, Z. (2015). İçerik temelli öğretim / içerik ve dil bütünleştirmeli öğrenme. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* içinde (s. 211-229). Pegem Akademi.

Yaros, R. A. (2012). *Social media in education: Effects of personalization and interactivity on engagement and collaboration*. Social Media usage and Impact, Lexington Books.

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK). (2015). *Yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımı.* https://yegitek.meb.gov.tr/meb_

Yeşilbağ, S. ve Korkmaz, Ö. (2021). The effect of Voki application on students' academic achievements and attitudes towards English course. *Education and Information Technologies, 26*(1), 465-487.

Yeşilyurt, E. (2013b). Öğretmenlerin öğrenme stratejilerine ilişkin algıladıkları farkındalık düzeyi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 113-135.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S. (2022). Yabancı dil öğretiminde interaktif uygulamalar: "Kahoot! ve Quizizz". *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, *9*(3), 648-666.

Yolcu, M. (2002). Yabancı dil öğrenimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 2*(2), 19-73.

Young, R. (2000). The silent way. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 546-548). Routledge.

Yudhiantara, R., & Nasir, I. A. (2017). Toward mobile-assisted language learning (MALL): Reaping mobile phone benefits in classroom activities. *Register Journal*, *10*(1), 12-28.

Yunus, M. M., Salehi, H., & Chenzi, C. (2012). Integrating social networking tools into ESL writing classroom: Strengths and weaknesses. *English Language Teaching, 5*(8), 42-48.

Yücedal, H. M. (2023). Integrating mobile assisted language learning (MALL) into EFL classes at a tertiary level. *Revista Amazonía Investiga*, *12*(62), 92-104.

Yüksek Öğretim Kurumu. (2024). *Fransızca öğretmenliği bölümü bulunan üniversiteler*. https://yokatlas.yok.gov.tr/netler- tablo.php?b=10176

Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, *3*(2), 165-186.

Zhang, H., Dai, Y., & Wang, Y. (2020). Motivation and second foreign language proficiency: The mediating role of foreign language enjoyment. *Sustainability, 12*(4), 1302. https://doi.org/10.3390/su12041302

Zhang, M., Liu, Q., & Wang, Q. (2021). The effects of computer-assisted language learning on second language reading: A meta-analysis. *Language Teaching Research, 26*(3), 296-319.

Zhao, Z., Wang, X., Ismail, S. M., Hasan, M. K., & Hashemifardnia, A. (2022). Social media and academic success: Impacts of using telegram on foreign language motivation, foreign language anxiety, and attitude toward learning among EFL learners. *Frontiers in Psychology*, 13, 996577. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.996577

Zhao, Y., & Lai, C. (2023). Technology and second language learning: Promises and problems. In L. L. Parker (Ed.), *Technology-mediated learning environments for young English learners* (pp. 167–206). Routledge.

EKLER

Ek 1. *Etik Kurul Kararı*

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU - 3
KARARI

Protokol No : 220041 **Karar No : 34**

Araştırma Yürütücüsü	Doktora Öğrencisi HÜLYA ŞAHİN
Kurumu / Birimi	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ / EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
Araştırmanın Başlığı	İkinci Yabancı Dil Olarak Rusça Ögretiminde Sosyal Medya Araçlarının Kullanımının Ders Motivasyonu Ve Başarısına Etkisi
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih	24.02.2022
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	İlk İnceleme Tarihi : **28.02.2022** 1. Düzeltme Tarihi : **07.03.2022**
Karar Tarihi	**14.03.2022**

KARAR : **UYGUNDUR**
AÇIKLAMA :Beyan edilen veri formlarının dışına çıkılmaması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Ek 2. *MEB İzin Belgesi 1*

T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70004082-605.01-86845582 11.10.2023
Konu : Hülya ŞAHİN'in Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Valilik Makamının 26.09.2023 tarihli ve E-70004082-604.01.85222261 sayılı Makam Oluru.
b) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 24/08/2023 tarihli ve 643393 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı 1943300001 numaralı öğrencisi Hülya ŞAHİN'in ikinci Yabancı Dil olarak Rusça Öğretiminde Sosyal Medya Araçlarının Kullanımının Ders Motivasyonu ve Başarısına Etkisi başlıklı tez çalışması kapsamında 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı Güz Yarıyılında Müdürlüğümüze bağlı Marmaris Sapanca Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerine ilgili ölçekleri uygulama talebi ile ilgili yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmuştur.

Bu kapsamda, Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (2020/2 No'lu genelge) doğrultusunda ve ilgi (a) Makam Onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle çalışmasını;

2023-2024 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, denetimi ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/ kurum idaresinde olmak üzere, kurum müdürünün uygun gördüğü 1 (bir) ders saatlik zaman diliminde, gönüllülük esasına göre, Müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş ölçeklerin kullanılması ve sonuç raporunun çalışmanın bitimini takip eden 30 (otuz) gün içerisinde CD ile Müdürlüğümüze teslim edilmesi koşuluyla; ilgili okul/okullarda uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde, Olurlarınıza arz ederim.

Ek 3. *MEB İzin Belgesi 2*

T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70004082-605.01-87230260 16.10.2023
Konu :Hülya ŞAHİN'in Araştırma İzni

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 24/08/2023tarihli ve 643393 sayılı yazınız.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı 1943300001 numaralı öğrencisi Hülya ŞAHİN'in ikinci Yabancı Dil olarak Rusça Öğretiminde Sosyal Medya Araçlarının Kullanımının Ders Motivasyonu ve Başarısına Etkisi başlıklı tez çalışması kapsamında 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı Güz Yarıyılında Müdürlüğümüze bağlı Marmaris Sapanca Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerine ilişkin uygulama ölçekleri talebi incelenmiştir.

2023-2024 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, denetimi İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul/ kurum idaresinde olmak üzere, kurum müdürünün uygun gördüğü bir (1) ders saatlik zaman diliminde, gönüllülük esasına göre, Müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş ölçeklerin kullanılması ve sonuç raporunun çalışmanın bitimini takip eden 30 (otuz) gün içerisinde CD ile Müdürlüğümüze teslim edilmesi koşuluyla; uygun görüldüğüne ilişkin 11/10/2023 tarihli ve 86845582 sayılı Valilik Makam Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Ek 4. *Rusça Akademik Başarı Testi*

RUSÇA DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ

Sevgili Öğrenciler,

Başarı Testi, Rusça dersinde öğrendiklerinizi ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Testle elde edilecek veriler yalnızca doktora tezinde kullanılacaktır.

Test sırasıyla okuma, dinleme, yazma ve konuşma olarak dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, 25 soruluk test bulunmaktadır. Tek bir seçeneği işaretleyiniz. İkinci bölümde, dinlediğiniz metinlere göre 10 soruluk test ve 15 soruluk boşluk doldurma yer almaktadır. Bu iki bölümü tamamlamak için süreniz 80 dakikadır. Üçüncü bölümde verilen konu başlıklarından birini seçerek seçtiğiniz konu hakkında Rusça bir metin yazınız. Dördüncü bölümde size yöneltilen sorulara ve görsele ilişkin sorulara (Rusça) sözlü olarak cevap veriniz. Çalışmaya verdiğiniz destekten dolayı teşekkür ederim.

A. OKUMA BÖLÜMÜ (ЧТЕНИЕ)

1. 2. ve 3. soruları aşağıdaki paragrafa göre yanıtlayınız.

Меня́ зову́т Кере́м. Мне 16 лет и я студе́нт. Я учу́сь в лице́е. Я встаю́ в 7:30 и мо́ю лицо́. Пото́м я за́втракаю и чи́щу зу́бы. Я иду́ в шко́лу в 08:15. В шко́ле мы изуча́ем ру́сский язы́к. На уро́ке мы слу́шаем и чита́ем те́ксты и диало́ги. Учи́тель спра́шивает, а мы отвеча́ем. На уро́ке мы всегда́ говори́м по-ру́сски. Обы́чно я обе́даю в кафе́. До́ма я отдыха́ю, игра́ю на компью́тере. В 19:30 мы у́жинаем. Пото́м я обы́чно де́лаю дома́шнее зада́ние. Снача́ла я повторя́ю уро́ки, пото́м чита́ю кни́ги. Обы́чно я принима́ю душ и иду́ спать в 23:00.

1. Сколько Керему лет?

А) четырнадцать **Б)** пятнадцать

В) шестнадцать **Г)** семнадцать

Д) восемнадцать

2. Что Керем делает вечером?

А) Он читает тексты. **Б)** Он слушает музыку.

В) Он смотрит футбол. **Г)** Он смотрит фильм**.**

Д) Он делает домашнее задание.

3. Где Керем обедает?

А) в школе **Б)** в столовой

В) дома **Г)** в кафе

Д) в ресторане

4. Aşağıda yer alan kelime gruplarının hangisinde sınıflandırmaya uymayan sözcük yer almaktadır?

А) журналист, политик, повар, техник

Б) бабушка, внук, брат, муж

В) новый, жёлтый, розовый, белый

Г) ковёр, шкаф, кровать, лампа

Д) велосипед, машина, автобус, самолёт

5-12. sorularda, cümlede boş bırakılan yerlere uygun düşen sözcük ya da ifadeyi işaretleyiniz.

5. Раньше мы **----** в Москве.

А) живу

Б) живём

В) жили

Г) жил

Д) жила

6. Это я. А это**----** машина. Она**----.**

А) мой/ чёрный

Б) моя/ чёрная

В) моё/ чёрное

Г) мои/ чёрные

Д) мой/ чёрное

7. Сейчас она в офисе. Завтра она **----** в Стамбуле.

А) был

Б) буду

В) будь

Г) быть

Д) будет

8. Меня зовут Сергей. Сейчас я**----**в банке, а раньше я**----**на фабрике.

А) работаю/ работала

Б) работаю/ работаю

В) работал/ работаю

Г) работаю/ работал

Д) работала/ работали

9. – Анна Ивановна, вчера где вы **----**?

– Я **----**в больнице. Завтра я буду на работе.

А) был/ была

Б) были/ был

В) был/ было

Г) были/ была

Д) было/ был

10. Мой брат играет **----**, а моя сестра играет**----**.

А) в барабане/ в теннис

Б) на барабане/ на теннис

В) в барабане/ на теннис

Г) барабан/ теннис

Д) на барабане/ в теннис

11. Вы прекрасно**----.** А сейчас почему вы не хотите?

А) спрашиваете

Б) отдыхаете

В) танцуете

Г) помните

Д) путешествуете

12. Позавчера была среда. А сегодня- **----**.

А) понедельник

Б) вторник

В) четверг

Г) пятница

Д) суббота

13.-18. sorulardaki Rusça cümleye en yakın anlamlı Türkçe cümleyi; Türkçe cümleye anlamca en yakın Rusça cümleyi işaretleyiniz.

13. Я думаю, что мой самый любимый фильм — «Брат».

А) En çok”Брат’’ filmini seviyorum.
Б)”Брат’’filmi en sevdiğim filmdir.
В) En sevdiğim filmin ’Брат’’olduğunu düşünüyorum.
Г) En sevdiğim film kesinlikle”Брат’’.
Д)”Брат’’ filmi en sevdiğim filmler arasındadır.

14. Мой дедушка уже пенсионер, но он ещё много работает.

А) Dedem uzun süredir emekli ama hala çalışıyor.
Б) Dedem zaten emekli ama hala çok çalışıyor.
В) Dedem emekli oldu ama hala çalışıyor.
Г) Dedem emekli olmasına rağmen çalışıyor.
Д) Dedem emekli ama hala çalışmak istiyor.

15. В пятницу я буду смотреть фильм в кинотеатре.

А) Cuma günü tiyatroya gideceğim.
Б) Cuma günü evde film izleyeceğim.
В) Cuma günü yeni bir film izleyeceğim.
Г) Cuma günü sinemada film izleyeceğim.
Д) Cuma günü seninle film izleyeceğim.

16. В выходные я встаю поздно, обычно в 11 часов.

А) Sabahları geç kalkarım, genellikle saat 11’de.
Б) Her gün saat 11’de yatarım.
В) Pazar günleri saat 11’de kalkarım.
Г) Hafta sonu geç kalkarım, genellikle saat 11’de.
Д) Hafta sonu erken yatarım, genellikle saat 11’de.

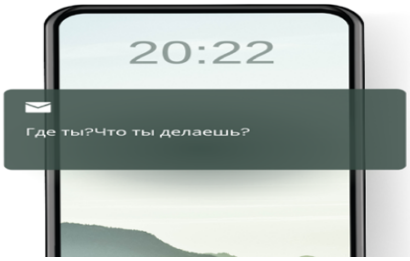
17. Boş zamanlarınızda ne yapmayı seversiniz?

А) Что вы любите делать в свободное время?
Б) Что вы любите делать в выходные?
В) Что тебе нравится в свободное время?
Г) Что вам нравится делать в выходные?
Д) Что вы любите делать, когда у вас время?

18. O, kahvaltısını ne zaman yapar?

А) Когда он завтракает?
Б) Когда он готовит?
В) Когда он спит?
Г) Когда он ужинает?
Д) Когда он обедает?

19. Arkadaşın Мария sana aşağıdaki mesajı gönderdi. Aşağıdaki ifadelerden hangisini bu mesaja karşılık olarak gönderilebilirsin?



Not. Görsel https://www.canva.com/tr_tr/ uygulaması ile oluşturulmuştur.

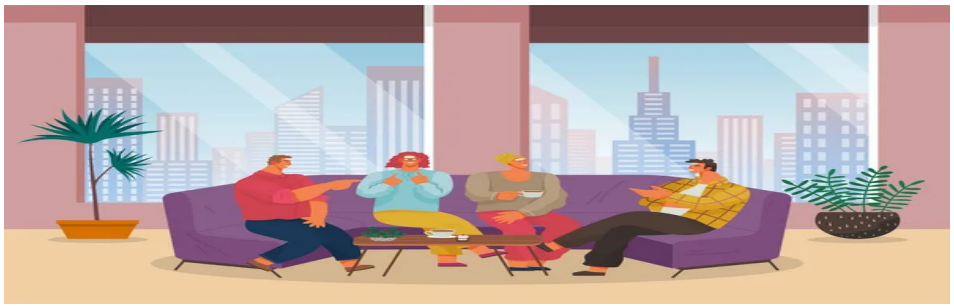
А) Я не в школе. Позвоните Сергею.

Б) Вчера мы были в кино и смотрели фильм.

В) Я на концерте, слушаю рок.

Г) Увидимся в понедельник**.**

Д) Я не знаю, что делать.



Not. Görsel https://create.vista.com/tr/vectors adresinden alınmıştır.

20. Aşağıdaki ifadelerden hangisi yukarıdaki görseli tanımlamaktadır?

А) Они готовят и ужинают.

Б) Они обедают и отдыхают.

В) Они пьют чай и смотрят телевизор.

Г) Они отдыхают и пьют кофе.

Д) Они гуляют и говорят.

21. Aşağıdaki görsellerden hangisi Anna'nın yapacaklar listesinde <u>yer almamaktadır</u>?

Список дел Анны

- домашнее задание
- заниматься спортом
- готовить ужин
- мыть посуду

А) 

Б) 

В) 

Г) 

Д) 

Not. Görseller https://www.google.com/search?q=g%C3%B6rsel&rlz adresinden alınmıştır.

22. Aşağıda yer alan ifadelerde kim günlük aktiviteleri hakkında <u>konuşmamaktadır?</u>

Алексей: Я сейчас гуляю в парке.

Владимир: Каждый день я играю на компьютере.

Элена: Утром я завтракаю дома.

София: Я сплю в десять часов.

Катя: Я встаю рано.

А) Алексей **Б)** Владимир **В)** Элена **Г)** София **Д)** Катя

23.-25. sorularda karşılıklı konuşmanın boş bırakılan kısmını tamamlayacak ifadeyi işaretleyiniz.



Not. Görsel https://www.istockphoto.com/tr adresinden alınmıştır.

А) Потому что я никогда не смотрел Титаник.

Б) Потому что я не знаю что это за фильм.

В) Сколько раз вы смотрели Титаник?

Г) Потому что это очень плохой фильм.

Д) Потому что это очень интересный фильм.

24. – Я не знаю ответ. Ты знаешь, что это?

– Я тоже не знаю, что это.

– **----**

– Да. Правильно!

А) Как ты не знаешь?

Б) Я больше не хочу знать.

В) Как ты думаешь, кто знает?

Г) Я думаю, что «Гугл» знает. Он всё знает.

Д) Мой папа тоже не знает.

25. –Почему Эмре не был на уроке?

– **----.**

А) Потому что он был на матче.

Б) Потому что всё дорого.

В) Потому что ему нравится играть на планшете.

Г) Потому что его папа на собрании.

Д) Потому что его семья в отпуске.

Б. DİNLEME BÖLÜMÜ (АУДИРОВАНИЕ)

Б.1 Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

(Dinleme becerisine ait metindir, testte yazılı olarak yer almamaktadır.)

МОЙ ДОМ

Меня́ зову́т Бори́с. Я инжене́р. Я жена́т. Моя́ жена́ адвока́т. Её зову́т Та́тьяна. У меня́ есть дочь. Её зову́т И́нна. У нас ма́ленькая семья́, но наш дом не о́чень ма́ленький. У нас но́вый двухэта́жный дом. Внизу́ есть три ко́мнаты – све́тлая гости́ная, больша́я ку́хня, кабине́т и туале́т. Наверху́ – комфо́ртная де́тская, удо́бная спа́льная, и ва́нная. В до́ме есть ещё большо́й балко́н. Там есть цветы́ и кре́сло-кача́лка. Э́то моё люби́мое ме́сто. Там я чита́ю кни́ги и но́вости. Моя́ жена́ сейча́с на ку́хне. Она́ гото́вит у́жин. А моя́ дочь смо́трит телеви́зор.

1.-10. soruları dinlediğiniz metne göre yanıtlayınız.

1. Как его зовут?

А) Боря **Б)** Борис **В)** Володя **Г)** Борислав **Д)** Вадим

2. Кто он по профессии?

А) адвокат **Б)** банкир **В)** инженер **Г)** учитель **Д)** врач

3. Как зовут его жену?

А) Таня **Б)** Тамара **В)** Татьяна **Г)** Тина **Д)** Инна

4. Сколько комнат внизу?

А) один **Б)** два **В)** три **Г)** четыре **Д)** пять

5. Какой у них дом?

А) старый **Б)** маленький **В)** дорогой **Г)** большой **Д)** дешёвый

6. Что у них есть на балконе?

А) кровать **Б)** цветы **В)** стул **Г)** стол **Д)** шкаф

7. Какое его любимое место дома?

А) балкон **Б)** кабинет **В)** кухня **Г)** спальная **Д)** ванная

8. Что готовит его жена?

А) суп **Б)** завтрак **В)** ужин **Г)** борщ **Д)** обед

9. Что Борис делает на балконе?

А) Он гуляет. **Б)** Он читает блоги.
В) Он отдыхает. **Г)** Он думает.
Д) Он читает новости.

10.Что его дочь делает?

А) Она смотрит телевизор. **Б)** Она играет на гитаре.
В) Она читает роман. **Г)** Она готовит ужин.
Д) Она делает домашнее задание.

Б.2. Aşağıdaki boşlukları dinlediğiniz metne göre doldurunuz.

(Aşağıda verilen kelimeler testte yazılı olarak yer almamaktadır.)

Энéс- университéте- рабóтаю- путешéствовать- хóбби- настоя́щий- Москвé- гóрод- крáсная- пою́т- назáд- пирами́ды- отли́чно- моя́- путешéствие

ПУТЕШЕ́СТВИЕ

Меня́ зову́т **11)** _____. Я студе́нт в **12)** _____. Ещё я **13)** _____в библиотеке. Я люблю́ **14)** _____. Э́то не про́сто моё **15)** _____, это моя́ жизнь. Мои́ друзья́ говоря́т, что я **16)** _____путеше́ственник. Сейча́с я в Росси́и, в **17)** _____. Москва́ о́чень большо́й **18)** _____. Я мно́го фотографи́рую. Вот Кремль и **19)** _____ пло́щадь. Здесь молоды́е лю́ди танцу́ют и **20)** _____. Год **21)** _____я был в Еги́пте. Я фотографи́ровал **22)** _____. Э́то бы́ло **23**) _____! **24)** _____ мечта́ – кругосве́тное **25)** _____.

B. YAZMA (ПИСЬМО)

Aşağıda verilen konulardan birini seçerek <u>en az 50 kelimeden</u> oluşan bir metin yazınız. Yazdığınız metin; yazım ve noktalama kurallarına uygunluk ve dilin doğru kullanımı açısından değerlendirilecektir.

а) Напишите о себе и своей семье (Aileniz ve kendiniz hakkında <u>en az 50</u> kelimeden oluşan bir metin yazınız.)

б) Напишите о о своих увлечениях (Hobileriniz hakkında <u>en az 50</u> kelimeden oluşan bir metin yazınız.)

Buraya yazınız.

……

……..……..

……

……..……..

……

……..……..

……

……..……..

……

……..……..

……

……..……..

……

……..……..

……

……..……..

……

Г. KONUŞMA (ГОВОРЕНИЕ)

Г.1. Size yöneltilen sorulara Rusça (sözlü) cevap veriniz.

Konuşmanda ses tonuna, kelime ve cümlelerin vurgu tonlamasına, telaffuzuna, akıcı konuşmaya dikkat etmeni bekliyorum.

1. Как тебя зовут?
2. Как дела? Расскажи о себе.
3. Сколько тебе лет?
4. Где ты живёшь? Тебе нравится жить там?
5. У тебя маленькая или большая семья? Расскажи о своей семье.
6. Во сколько ты встаёшь? Тебе нравится вставать рано или поздно?
7. Что тебе нравится делать? У тебя есть хобби?
8. Какие языки ты знаешь? Какой язык ты изучаешь?
9. Что ты любишь или не любишь делать?
10. Скажи, что у тебя есть?

Г.2. Görselle ilgili kısa bir konuşma yapmanı istiyorum. Konuşmanda aşağıdaki soruların cevaplarına da yer vermeni bekliyorum.

«Что ты видишь на картинке?»

«О чём тебе говорит картинка?»

‘’Görselde ne görüyorsun?’’

‘’Görsel sana ne anlatıyor?’’



Not. Görsel https://www.vecteezy.com/free-vector/family-dinner adresinden alınmıştır.

Ek 5. *Ders Motivasyon Ölçeği*

DERS MOTİVASYON ÖLÇEĞİ (DMÖ)

Sevgili Öğrenci,

Bu ölçek, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları Bölümü'nde yürütülmekte olan "İkinci Yabancı Dil Olarak Rusça Öğretiminde Sosyal Medya Araçlarının Kullanımının Ders Motivasyonu ve Başarısına Etkisi" adlı doktora tez çalışması için kullanılacaktır.

Ölçek 34 sorudan oluşmaktadır. Size en uygun gelen seçeneği ilgili sütuna (X) işareti koyarak belirtmenizdir. Ölçeği tamamlamak yaklaşık 10-15 dk. zamanınızı alacaktır. Lütfen her maddeyi cevaplayınız. Bu bir sınav değildir. Ölçeğe isminizi yazmayınız.

Katılımınız için teşekkür ederim.

DERS MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Tamamen Katılıyorum (5), Çok Katılıyorum (4), Orta Derecede Katılıyorum (3), Az Katılıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1) seçeneklerinden size uygun olanı işaretleyiniz.

No	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Dersin öğretmeni işlenecek konu için bizi heveslendiriyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2	Bu derste öğrendiğim şeyler benim için çok yararlı olacak.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3	Bu derste başarılı olacağım konusunda kendime güveniyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4	Bu derste ilgimi çeken çok az şey var.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5	Dersin öğretmeni dersteki konuların önemli olduğunu gösteriyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6	Ancak şans eseri bu dersten iyi not alınabilir.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7	Bu derste başarılı olmam için çok çalışmam gerek.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8	Bu dersin içeriği ile ilgili hali hazırda bildiğim şeyler arasında bir alaka göremiyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9	Bu derste başarılı olup olmamam bana bağlı.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10	Dersin öğretmeni bir konuyu anlatırken bazı şeylere açıklık getirmiyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11	Bu dersin konusu benim için gerçekten çok zor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12	Bu dersin beni çok tatmin ettiğini hissediyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13	Bu derste yüksek hedefler koymaya ve bunları başarmaya çalışıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14	Diğer öğrenciler ile karşılaştırıldığında bu derste aldığım notların ve öğretmenin öğrencilere karşı tavır ve davranışlarının adil olduğunu düşünüyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15	Sınıftaki öğrenciler bu dersin konusu hakkında meraklı görünüyorlar.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
16	Bu derse çalışmak çok hoşuma gidiyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
17	Öğretmenin yaptığım ödevlere ne not vereceğini tahmin etmek zor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

18	Öğretmen bana beklediğim notu veriyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
19	Bu derste kazandığım şeylerle tatmin olduğumu hissediyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
20	Bu dersin içeriği benim beklentilerim ve hedeflerim ile alakalı.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
21	Dersin öğretmeni sınıfta ilginç olan beklenmedik sürpriz şeyler yapıyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
22	Sınıftaki öğrenciler aktif olarak derse katılıyorlar.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
23	Hedeflerime ulaşabilmem için bu derste çok iyi performans göstermem önemli.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
24	Bu dersin öğretmeni ilginç ve farklı öğretme teknikleri kullanıyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
25	Bu dersten çok fazla şey öğrendiğimi zannetmiyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
26	Sınıftayken sıkça hayal kurarım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
27	Bu dersi aldığım süre içerisinde inanıyorum ki eğer yeteri kadar sıkı çalışırsam başarılı olabilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
28	Bu dersin bana kişisel olarak kazandıracağı şeyleri açıkça görebiliyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
29	Bu dersteki ilgim ve merakım çoğu kez bu dersin konusu hakkında sorular sorulduğunda veya problemler verildiğinde artıyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
30	Bu dersin zorluk derecesini aşağı yukarı normal buluyorum ne çok zor ne de çok kolay.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
31	Bu derste daha çok hayal kırıklığına uğradığımı hissediyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
32	Aldığım notlara, yorumlara ve eleştirilere bakarak, bu dersteki çalışmalarımdan dolayı yeteri kadar takdir edildiğimi düşünüyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
33	Yapmam gereken çalışma miktarı bu çeşit bir ders için uygun.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
34	Ne kadar iyi olduğumu anlamak için yeteri kadar değerlendirme ve yorum alıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Ek 6. *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler;

Bu görüşme formu, "İkinci Yabancı Dil Olarak Rusça Öğretiminde Sosyal Medya Araçlarının Kullanımının Ders Motivasyonu ve Başarısına Etkisi" konulu doktora tezimin uygulamalarına yönelik görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bildiğiniz gibi Rusça dersimizi sosyal medya araçlarını kullanarak işledik. Bu derslerde sizler çeşitli sosyal medya araçlarını kullanarak etkinlikler yaptınız. Bu görüşmede farklı sosyal medya araçlarını kullanarak yaptığımız çalışmaların sizlere katkısını belirlemek istiyorum.

Görüşmeye katılımda gönüllük esastır. Görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek için görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınması planlanmaktadır. Kayıt sırasında dilerseniz kayıtları dinleyebilir ya da gözden geçirebilirsiniz. İstediğiniz zaman görüşmeyi kesebilir ve görüş bildirmekten vazgeçebilirsiniz. Görüşme kayıtları gizli kalacak ve araştırma sonunda elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Araştırma raporunda kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Görüşmenin yaklaşık 15 dakika süreceği tahmin edilmektedir.

Görüşme formu iki bölüm ve 7 sorudan oluşmaktadır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

BÖLÜM I: BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )

Sahip olduğunuz teknolojik ürünler: Cep telefonu ( ) Tablet ( ) Bilgisayar ( )Akıllı saat ( ) Diğer ( )

Mevcut internet bağlantınız: Mobil ( ) Limitli evde internet ( ) Limitsiz evde internet ( ) Diğer ( )

Kullanıcısı olduğunuz sosyal medya araçlarının sayısı:

Günlük sosyal medya kullanım süreniz:

Günlük internet kullanım süreniz:

BÖLÜM 2: GÖRÜŞME SORULARI

1. Sosyal medyanın günlük yaşamınızdaki yerini nasıl tanımlarsınız? Sosyal medyayı/ sosyal medya araçlarını daha çok hangi amaçla kullanıyorsunuz?
    - Sosyal medya araçlarını eğitim amaçlı (ödev, proje veya sunum) kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız hangi araçları tercih ediyorsunuz?
2. Rusça dersinin sosyal medya araçları ile işlenmesi hakkında düşünceleriniz nedir?
    - Rusça dersinde sosyal medya araçları ile oluşturulan etkinlikler hakkında ne söyleyebilirsiniz? Bu etkinlikler size ne kazandırdı? Bu etkinliklerin dersle ilgili beklentilerinizi karşıladığını düşünüyor musunuz?
3. Rusça dersinin sosyal medya araçları ile işlenmesi;
    - Ders motivasyonunuz,
    - Derse katılımınız,
    - Derse ilginiz açısından nasıl değerlendirirsiniz?
    - Derslerde kendinizi nasıl hissettiniz?
4. Rusça dersinin sosyal medya araçları ile işlenmesi Rusça;
    - Okuma
    - Dinleme
    - Konuşma
    - Yazma becerilerinizde bir değişime neden oldu mu? Bu duruma örnek verebilir misiniz?

5. Sosyal medya araçları ile işlenen Rusça dersinde kendinizi değerlendirdiğinizde Rusça ders başarınız hakkında ne söyleyebilirsiniz? Sizce başarılı olmanızın altında yatan nedenler nedir?

6. Rusça dersinin sosyal medya araçları ile işlenmesinde;

- Hoşlandığınız
- Hoşlanmadığınız durumlar nelerdir? Neden?

7. Konuyla ilgili belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

Ek 7. *A1 Seviyesi Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı*

	Puan	Ölçüt
Konuşma Düzeni	**3**	Uygun hitap ifadeleri ile konuşmaya başlamış, sorulan sorulara göre konuşmasında, fikirlerini uygun ifade ve örneklerle organize etmiş, sorulan sorulara **tutarlı ve uygun cevaplar** vermiş, konuşmasını bütünlük içinde sürdürmüş
	2	Konuşmasında bazı detayları atlamasına rağmen sorulara uygun ifade ve örneklere yer vermiş, fakat tam bir **bütünlük içerisinde** fikirlerini organize **etmemiş,** uygun hitap ifadeleri ile konuşmaya başlamış
	1	Konuşmasında sorulan sorularla ilgili **sınırlı ifade ve örnek** vermiş, cevaplarını **kısıtlı** fikirlerle sunmuş, konuşmaya başlarken kullandığı ifadelerde ve cevaplarında **uygun olmayan unsurlar** mevcut
	0	Cevapları bir bütünlük içerisinde değil/ sorulara tutarsız/ uygun olmayan cevaplar vermiş
Telaffuz ve Aksan	**3**	Konuşmasında telaffuzu (sesletim) **doğru ve anlaşılır**, cevaplarında Rusça'ya özgü vurgu ve tonlamaları dikkat ederek kullanmış, cevaplarında gereksiz sesler bulundurmamış, dinleyenin duyabileceği tonda konuşmuş ve konuşma hızı akıcı
	2	Konuşmasında telaffuzu anlaşılır, Rusça'ya özgü vurgu ve tonlamaları **basit hatalarla** kullanmış, cevaplarında gereksiz sesler bulundurmamış dinleyenin duyabileceği tonda konuşmuş ve konuşma hızı yeterli
	1	Konuşmasında telaffuzu **kısmen** anlaşılır, Rusça'ya özgü vurgu ve tonlamaları **yoğun hata** yaparak kullanmış, cevaplarındaki **gereksiz sesler** mevcut, ses tonunda/konuşmasının akıcılığında uygun olmayan unsurlar mevcut
	0	Konuşmasında gerekli telaffuzu ve aksanı sağlayamamış**,** akıcı bir konuşmaya sahip değil
Kelime Hazinesi	**3**	Farklı türde kelimeleri konuşmasında etkili kullanmış-tekrarlara düşmemiş, konuşmasında **çok sayıda** farklı sözcük kullanarak kelimeleri cinslerine göre **uygun** olarak kullanmış
	2	Seviyeye uygun kelimeleri konuşmasında kullanmış- cevaplarında sözcük tekrarına düşmemiş, konuşmasında **yeterli sayıda** sözcük kullanmış, kelimelerin cinslere göre kullanımda **basit hatalar** yapmış
	1	Kelime seçimi ve kullanımında **sık sık** hatalar yapmış, konuşmasında farklı türde **çok az sayıda** sözcük kullanmış, kelimelerin cinslere göre kullanımında **hatalar** yapmış, kelime tekrarları yapmış
	0	Seviyeye uygun yeterli kelime bilgisine sahip değil- kelime hazinesi sorulan soruların cevabı için **yetersiz**
Dil Bilgisi	**3**	Konuşmasında basit yapılı cümleleri (A1 seviyesinde) **etkin** şekilde kullanmış-sorulan soruya göre fiil çekimlerini/cinslere göre çekimlemeleri doğru yapmış-etkili ve hatasız cümleler kurmuş- dil bilgisi yapılarını konuşmasında **etkin şekilde** kullanmış
	2	Konuşmasında basit yapılı cümleler kurmuş- zamanları seviyeye uygun şekilde çekimlemiş, A1 seviyesine uygun fiil çekimlerini/cinslere göre çekimlemeleri **bazı hatalarla** beraber kullanmış, özne ve yüklem uyumuna dikkat etmiş- dil bilgisi kurallarına dikkat etmiş
	1	Konuşmasında özne -yüklem uyumunda hatalar yapmış, cümle kurarken çok sayıda hata yapmış- fiil çekimlerinde /cümle dizilişinde hatalar yapmış-dil bilgisi yapılarını cevaplarında **yoğun hata** yaparak kullanmış
	0	Dil bilgisi kullanımı A1 seviyesinde konuşma yapmak için **yetersiz**-Konuşmasında gerekli dil bilgisi hakimiyetini kuramamış
Beden Dili ve Göz Teması	**3**	**Doğal ve rahat bir beden diline** sahip, cevaplarını beden diliyle desteklemiş, konuşmasını göz teması kurarak sürdürmüş
	2	Konuşmasında beden dilini kullanmış fakat konuşmasında yer yer **göz temasından kaçınmış**
	1	Konuşmasında göz teması kurmada/ beden dilini kullanmada **zorluklar mevcut**
	0	Konuşmasını sürdürebilecek rahat bir beden diline sahip değil, göz teması kurmamış

Puanlama anahtarı, öğrencilerin Rusça konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Puanlama anahtarında, "3 puan: çok iyi'' 2 puan: yeterli", "1 puan: yetersiz","0 puan: zayıf'' anlamına gelmektedir. Öğrenciler tarafından yapılan konuşmada 15-12 "Çok iyi": 11-8 "Yeterli': 7-4 "Yetersiz'': 3-0 "Zayıf''' ürün anlamına gelmektedir.

Ek 8. *A1 Seviyesi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı*

	Puan	Ölçüt
Düzenleme ve İçerik	**3**	Verilen konuya göre metinde etkili bir başlığa, uygun giriş cümlesine, olayların akış sırasıyla ilgili **ayrıntılara yer verilmiş**, kişisel görüş ve yorumlarla sonuç kısmı oluşturulmuş
	2	Bazı detaylar (gelişme veya sonuç bölümlerinde) atlanmasına rağmen konuyla ilgili bilgi aktarılmış, fakat **yeterli ayrıntıya** yer verilmemiş, metin, giriş cümlesi olabilecek bir cümleye ve başlığa sahip
	1	Verilen konuyla ilgili **sınırlı bilgi** verilmiş, ana fikir **kısıtlı** olarak geliştirilmiş, başlık veya giriş cümlesinde uygun olmayan unsur/lar mevcut
	0	Metin oluşturmak için **yetersiz**
Dil ve Anlatım	**3**	Metinde açık bir anlatım kullanarak kelimeleri ve kalıplaşmış ifadeleri anlamına **uygun yerde kullanmış**, etkili örnekler vermiş
	2	Metinde açık bir anlatım kullanarak kelimeleri ve kalıplaşmış ifadeleri **bazı hatalarla** birlikte kullanmış, uygun örnekler vermiş
	1	Metinde kelimelerin ve kalıplaşmış ifadelerin kullanımında **yoğun hatalar** yapmış, uygun olmayan örnekler vermiş
	0	Metin oluşturmak için dil ve anlatımda gerekli **hakimiyet kurulamamış**
Kelime Hazinesi	**3**	Farklı türde kelimeler metinde etkili kullanılmış-tekrarlara düşülmemiş, bağlama uygun kelimeler etkili kullanılmış, **beklenen sayıda veya üstünde sözcük** kullanılmış
	2	Seviyeye uygun kelimeler metinlerde kullanılmış- kelime bilgisi metin için yeterli, **beklenen sayıya yakın** sözcük kullanılmış
	1	Kelime ve ifadelerin seçimi ve kullanımında sık sık hatalar yapılmış, **beklenen sayının yarısı kadar** sözcük kullanılmış
	0	Seviyeye uygun yeterli kelime bilgisine sahip değil- sözcük sayısı **yetersiz**
Dil Bilgisi	**3**	Basit yapılı cümleler (A1 seviyesinde) metinde etkin şekilde kullanılmış-fiil çekimleri doğru yapılmış- isimler/sıfatlar cinslerine göre doğru çekimlenmiş- edatlar ve zamirler etkili ve hatasız kullanılmış-özne ve yüklem uyumludur- dil bilgisi yapıları **etkin şekilde** kullanılmış
	2	Basit yapılı cümleler kurulmuş- zamanlar seviyeye uygun şekilde çekimlenmiş, A1 seviyesine uygun edatlar, zamirler ve isimler/sıfatların cinslerine göre çekimi **bazı hatalarla** beraber kullanılmış, özne ve yüklem uyumludur- seviyeye uygun zamanlarla, zaman ifadeleri uyumlu kullanılmış (dün, şimdi, yarın)
	1	Özne -yüklem uyumlarında **yoğun hatalar** yapılmış. Cümle yapısında **belirgin hatalar** yapılmış-fiil çekimleri doğru yapılmış-cümle dizilişinde basit hatalar yapılmış-dil bilgisi unsurları genellikle **yanlış** yazılmış
	0	Dil bilgisi ve cümle yapısı metin oluşturmak için yetersiz- cümle ve paragraf oluşturmak için gerekli hâkimiyet kurulmamış
Yazım ve Noktalama	**3**	Yazım ve imla kuralları **iyi derecede** kullanılmış,-hatasız-paragraf başları ve büyük-küçük harf kullanımında hata yok
	2	Yazım ve noktalamada ufak hatalar yapılmış, paragraf başları belirgin-büyük, küçük harf yazımlarında **az hata** yapılmış
	1	"Nokta, virgül, soru işareti" gibi temel noktalama işaretlerinde **hatalar** yapılmış,- büyük, küçük harf yazımına **dikkat edilmemiş**,- paragraf başları belirtilmemiş,
	0	Yazım ve imlâ kurallarına uyulmamış, paragraf başı kullanımı yapılmamış

Puanlama anahtarı, öğrenciler tarafından yazılan metinlerin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Puanlama anahtarında, "3 puan: çok iyi'' 2 puan: yeterli", "1 puan: yetersiz","0 puan: zayıf"' anlamına gelmektedir. Öğrenciler tarafından yazılan metinde 15-12 "Çok iyi": 11-8 "Yeterli': 7-4" Yetersiz'': 3-0 "Zayıf''' ürün anlamına gelmektedir.

Ek 9. *10. Sınıf Rusça Dersi Öğretim Programı* **TEMA 1: TANIŞMA, SELAMLAŞMA, VEDALAŞMA**

TEMA İÇERİKLERİ	KAZANIMLAR	İŞLEVSEL CÜMLE YAPILARI VE DİL BİLGİSİ FORMLARI
1. Selamlaşma, tanışma, vedalaşma **2. Çevresindeki kişi ve objeleri tanıtma** **3. Onaylama, reddetme**	**Dinleme** A1.10.1.D1. Duyduğu bir metindeki selamlaşma ile ilgili kelimeleri ayırt eder. A1.10.1.D2. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşma kelimelerini tanır. A1.10.1.D3. Olumlu, olumsuz cümleleri ve soru cümlelerini ayırt eder. A1.10.1.D4. Tekil ve çoğul kelimeleri ayırt eder. **Konuşma** A1.10.1.K1. Çevresindeki kişi ve objeleri tanıtır. A1.10.1.K2. Kendisi ile ilgili soruları cevaplar. A1.10.1.K3. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşma cümlelerini kullanır. A1.10.1.K4. Reddetme ve onaylama ifadelerini cümle içerisinde kullanır. **Okuma** A1.10.1.O1. Çevresindekiler ile ilgili kısa metinleri doğru telaffuzla/vurguyla okur. A1.10.1.O2. Tanışma, selamlaşma ve vedalaşma hakkında kısa diyalogları doğru telaffuzla/vurguyla okur. **Yazma** A1.10.1.Y1. Kendini ve çevresindekileri tanıtan kısa bir metin yazar. A1.10.1.Y2. Tanışma, selamlaşma ve vedalaşma ifadelerini içeren diyaloglar oluşturur. A1.10.1.Y3. Tekil kelimelerin çoğul hâlini yazar.	O kim? ─ O bir öğretmen. Bu, Ali değil; Bu Ahmet. İsmin cinsleri: eril, dişil, nötr. Şahıs zamirleri: ben, sen, o, biz, siz, onlar. Bağlaçlar: ise, ve Selam, merhaba... Günaydın! / İyi günler! İyi akşamlar! / İyi geceler! Hoşça kal! / Güle güle! N'aber? Nasılsınız? İyi, kötü, normal... Adın ne? Benim adım İvan. (Onun adı ne? Onun adı Anna). Sen kimsin? - Ben Tanya. Ya sen? ─Ben de Barış. Memnun oldum. Merhaba! Nasılsınız? ─Teşekkürler, iyiyim. Ya siz? Çok iyi. Bu, kitap mı? Evet, bu bir kitap. Hayır, bu bir kitap değil. Bu bir sözlük. Bu, masa. Bunlar masalar. Bu, kalem. Bunlar kalemler. Bu, pencere. Bunlar pencereler. Bu, çocuk. Bunlar çoçuklar.

TEMA 2: AİLEM VE EVİM

TEMA İÇERİKLERİ	KAZANIMLAR	İŞLEVSEL CÜMLE YAPILARI VE DİL BİLGİSİ FORMLARI
1. Aile ve ev hakkında bilgi verme **2. Meslekler** **3. Sayılar** **4. Yaş ifade edebilme** **5. Çevresindeki objelerin yerini ifade edebilme** **6. Nitelik ve tanımlamalar**	**Dinleme** A1.10.2.D1. Aile ve ev ile ilgili kelimeleri tanır. A1.10.2.D2. Sayma sayılarını 1'den 100'e kadar tanır. A1.10.2.D3. Yaş ve meslek sorularını ayırt eder. A1.10.2.D4. Odası ve evindeki objelerin özelliklerini ayırt eder. **Konuşma** A1.10.2.K1. Aile ve ev ile ilgili kelimeleri doğru telaffuz eder. A1.10.2.K2. 1'den 100'e kadar olan sayıları kullanarak kişisel bilgilerini söyler. A1.10.2.K3. Objelerin yerini ifade eden diyalog kurar. A1.10.2.K4. Aile ve ev ile ilgili bildiği kelimeleri kullanarak görsellerle desteklediği bir sunum yapar. A1.10.2.K5. Kişilerin mesleklerini sorar. **Okuma** A1.10.2.O1. Aile ve ev ile ilgili temel kalıp ifadelerini doğru telaffuzla/vurguyla okur. A1.10.2.O2. Sayma sayılarını 1'den 100'e kadar doğru telaffuzla/vurguyla okur. A1.10.2.O3. Meslek ifadelerini doğru telaffuzla/vurguyla okur. **Yazma** A1.10.2.Y1. Aile bireylerini tanıtan bir paragraf yazar. A1.10.2.Y2. Odasındaki objelerin yerlerini yazar. A1.10.2.Y3. Odası ve evindeki objelerin özelliklerini yazar.	Bu benim kardeşim. ─ Bunlar benim kardeşlerim. O benim kız kardeşim, bu ise benim erkek kardeşim. Annen nerede? Annem işte orada (şurada, burada, evde) Televizyon nerede? Sağda (solda, aşağıda, yukarıda). O, öğretmen. O, mühendis. Sayılar: bir, iki, üç, dört…yirmi, otuz beş, yüz… Kaç yaşındasınız? 16 yaşındayım. Telefon numaram: 2 3 5 6 8 4 0 Bu kimin odası? Burası benim odam. Bu onun dedesi. Benim (senin, bizim, onların) arabam var. Senin kız kardeşin var mı? Evet, benim bir kız kardeşim var. / Hayır, benim bir erkek kardeşim var. Nasıl? /Hangi? Bu, nasıl bir insan? Bu, ilginç bir insan. Bu, abim. Bu ise ablam. Bilmek, yapmak, düşünmek, dinlemek, sormak, cevap vermek, anlamak, öğrenmek, okumak, anlatmak fiilleri Ben biliyorum, sen biliyorsun, o biliyor… "Veya","-de/ da", "ama"bağlaçları Burası mutfak mı veya salon mu? Bu, sandalye; bu da sandalye. Annem evde fakat babam evde değil.

TEMA 3: BİR GÜNÜM

TEMA İÇERİKLERİ	KAZANIMLAR	İŞLEVSEL CÜMLE YAPILARI VE DİL BİLGİSİ FORMLARI
1. Haftanın günleri **2. Zaman ifadeleri** **3. Bir gününü ifade edebilme** **4. Nesne ve kişilerin bulunma hâli** **5. Sıklık ve durum zarfları**	**Dinleme** A1.10.3.D1. Bir gününü ifade eden diyalog ve metinleri fark eder. A1.10.3.D2. Dinlediği yer bildirim ifadelerini ayırt eder. A1.10.3.D3. Günlük yaşamda kullanılan kelimeleri tanır. A1.10.3.D4. Diyalogda geçmiş zamanda gerçekleşen ifadeleri fark eder. **Konuşma** A1.10.3.K1. Bir günü hakkında bilgi verir. A1.10.3.K2. Şimdiye ve geleceğe yönelik planları hakkında bilgi verir. A1.10.3.K3. Nesne ve kişilerin bulundukları yeri söyler. A1.10.3.K4. Geçmişte yaptığı eylemler hakkında bilgi verir. **Okuma** A1.10.3.O1. Günlük yaşamıyla ilgili diyalogları doğru telaffuzla/ vurguyla okur. A1.10.3.O2. Geçmiş zamanla ilgili metinleri doğru telaffuzla/ vurguyla okur. **Yazma** A1.10.3.Y1. Bir gününü anlatan bir diyalog yazar. A1.10.4.Y2. Geçmiş zamanda gerçekleştirdiği eylemler hakkında metin yazar. A1.10.3.Y3. Bir gününü anlatan kısa bir metin yazar.	Çalışmak, oynamak, dinlenmek, kahvaltı yapmak, öğle yemeği yemek, akşam yemeği yemek fiilleri Sabahları erken kalkarım, kahvaltımı yaparım, okula giderim, ödev yaparım, akşam yemeği yerim, müzik dinlerim, piyano çalarım… Ne zaman? -Nadiren, sık sık, bazen, her zaman, her gün... Akşamları genellikle yürüyüş yaparım. Haftanın günleri: pazartesi, salı, çarşamba… Genellikle cumartesi günü sinemaya giderim. ‘’Affedersiniz, üzgünüm, rica ederim, buyurun, teşekkür ederim” kalıpları Lütfen ayağa kalk, kapıyı kapat, buraya gel, oturunuz… Konuşmak, Bilmek, Öğrenmek Fiilleri: Ben Rusça konuşuyorum. O İngilizce biliyor. Biz Türkçe öğreniyoruz. O nasıl anlatıyor? İlginç anlatıyor. Zarflar: İlginç, sıkıcı, güzel, kötü, hızlı, yavaş, uzun süre, kısa süre, doğru, yanlış, yüksek sesli, sessiz… O nasıl çalışıyor? O çok çalışıyor. Sen hızlı konuşuyorsun. Nerede? Şehirde, okulda, Moskova’da, İstanbul’da, sokakta. Kitabın içinde / üstünde. “Henüz / Artık”“Önce /Sonra”“Eskiden, bir sene, bir ay, bir gün önce’’ Sen Rusça biliyor musun? Hayır, henüz bilmiyorum / Evet, artık iyi biliyorum. Önce soruyu dinliyorum, sonra cevap veriyorum. Önce öğretmen metni okuyor, sonra biz okuyoruz. Eskiden Rusçayı iyi okuyordum. Dün sadece bir saat çalıştık. Yarın evde olacağım. Film izleyeceğim.

TEMA 4: İLGİ ALANLARIM VE HOBİLERİM

TEMA İÇERİKLERİ	KAZANIMLAR	İŞLEVSEL CÜMLE YAPILARI VE DİL BİLGİSİ FORMLARI
1. İlgi alanları ve hobiler **2. Yer belirten ifadeler** **3. Yapmak istediklerim ve yapabildiklerim** **4. Neden-sonuç**	**Dinleme** A1.10.4.D1. İlgi alanları ve hobilerine ilişkin dinlediği metinleri ve konuşmaları ayırt eder. A1.10.4.D2. İlgi alanları ve hobileri ile ilgili kelimeleri ayırt eder. A1.10.4.D3. Yer belirten ifadeleri ayırt eder. **Konuşma** A1.10.4.K1. Yapmaktan hoşlandığı ve hoşlanmadığı aktivitelerden bahseder. A1.10.4.K2. Başkalarına hobileri ve ilgi alanları ile ilgili sorular sorar. A1.10.4.K3. Konuşmasında yer belirten ifadeleri kullanır. A1.10.4.K4. Yaptığı ve yapabileceği aktiviteleri anlatır. A1.10.4.K5 Yaptığı eylemleri neden-sonuç ilişkisiyle açıklar. **Okuma** A1.10.4.O1. Hobi ve alışkanlıklara ilişkin bir metni doğru telaffuzla/vurguyla okur. **Yazma** A1.10.4.Y1. Hobi ve alışkanlıklara ilişkin bir metin yazar. A1.10.4.Y2. Yapabildiği ve yapmak istediği aktiviteleri anlatan bir metin yazar.	Hobiler, şarkı söylemek, dans etmek, oynamak, festivale gitmek, seyahat etmek, resim yapmak, meşgul olmak, fotoğraf çekmek Futbol, tenis, satranç, gitar, keman… Bir hobin var mı? En sevdiğiniz spor nedir? En sevdiğim spor, basketbol. Tenisi iyi şekilde oynayabilirim. Neyden hoşlanıyorsunuz? Futboldan hoşlanıyorum. Ne yapmaktan hoşlanıyorsunuz? Futbol oynamaktan hoşlanıyorum. Sevmek, öğrenmek, konuşmak, hatırlamak, izlemek fiilleri Okumayı, yüzmeyi, fotoğraf çekmeyi, film izlemeyi severim / sevmem… Nerede? – İçinde / üstünde Dün neredeydin? - Kafedeydim. Kursta piyano çalıyorum. Okulda basketbol oynarım. Sebep-Sonuç: Neden çalışmıyorsun? Çünkü yoruldum. -e bilmek, istemek fiilleri Ben yüzebilirim. Ben resim yapmak istiyorum.

Ek 10. *Araştırmanın Uygulama Süreci*

Hafta	Gruplar	Uygulama Süreci, Temalar	Veri Toplama İşlemi
1. Hafta (1 Hafta= 4 Ders Saati)		Uygulama Süreci Hakkında Bilgilendirme Veli/ Öğrenci Onam Formalarının Doldurulması Deney ve Kontrol Grupların Belirlenmesi Web 2.0 Araçlarının Tanıtılması Akademik Başarı Testi Öntest Uygulaması • Deney Grubu 20 Öğrenci (DG) • Kontrol Grubu 21 Öğrenci (KG)	
2. Hafta	DG	Uygulamanın Başlatılması Tema 1: Tanışma, Selamlaşma, Vedalaşma (Worldwall, Storyboard That, Padlet, Kahoot)	Ders Motivasyon Ölçeğinin Uygulanması (Öntest)
	KG	Tema 1: Tanışma, Selamlaşma, Vedalaşma	Ders Motivasyon Ölçeğinin Uygulanması (Öntest)
3. Hafta	DG	Tema 1: Tanışma, Selamlaşma, Vedalaşma (Voki, LearningApps, Quizlet, Quizizz, Mentimeter, Storyjumper	Gözlem Formu Sunu/Grup Değerlendirme Formu
	KG	Tema 1: Tanışma, Selamlaşma, Vedalaşma	
4.Hafta	DG	Tema 2: Ailem ve Evim (Canva, Padlet, LearningApps, Worldwall)	Gözlem Formu
	KG	Tema 2: Ailem ve Evim	Sunu/Grup Değerlendirme Formu
5. Hafta	DG	Tema 2: Ailem ve Evim (Powtoon, LearningApps, Worldwall, Quizlet)	Gözlem Formu
	KG	Tema 2: Ailem ve Evim	
6. Hafta	DG	Tema 2: Ailem ve Evim (LearningApps, Worldwall, Kahoot, Voki, Pixton)	Gözlem Formu
	KG	Tema 2: Ailem ve Evim	
7. Hafta	DG	Tema 2: Ailem ve Evim (LearningApps, Quizlet, Story jumper, Quizizz)	Gözlem Formu Sunu/Grup Değerlendirme Formu
	KG	Tema 2: Ailem ve Evim	Sunu/Grup Değerlendirme Formu
8. Hafta	DG	Tema 3: Bir Günüm (Quizlet, Storyboard That, LearningApps, Padlet)	Gözlem Formu
	KG	Tema 3: Bir Günüm	
9. Hafta	DG	Tema 3: Bir Günüm (Worldwall, Padlet, Quizizz, LearningApps, Quizlet)	Gözlem Formu
	KG	Tema 3: Bir Günüm	

DG 10. Hafta	Tema 3: Bir Günüm (Quizlet, Voki, Wordwall, Mentimeter, Kahoot)	Gözlem Formu
KG	Tema 3: Bir Günüm	
DG 11.Hafta	Tema 3: Bir Günüm (Story jumper, LearningApps, Worldwall, Quizizz)	Gözlem Formu
KG	Tema 3: Bir Günüm	
DG 12. Hafta	Tema 3: Bir Günüm (Powtoon, Quizizz)	Gözlem Formu Sunu/Grup Değerlendirme Formu
KG	Tema 3: Bir Günüm	Sunu/Grup Değerlendirme Formu
DG 13. Hafta	Tema 4: İlgi Alanlarım ve Hobilerim (Quizlet, Storyboard That, LearningApps)	Gözlem Formu
KG	Tema 4: İlgi Alanlarım ve Hobilerim	
DG 14. Hafta	Tema 4: İlgi Alanlarım ve Hobilerim (Padlet, LearningApps)	Gözlem Formu
KG	Tema 4: İlgi Alanlarım ve Hobilerim	
DG 15. Hafta	Tema 4: İlgi Alanlarım ve Hobilerim (Story jumper, Voki, LearningApps, Quizizz)	Gözlem Formu Sunu/Grup Değerlendirme Formu
KG	Tema 4: İlgi Alanlarım ve Hobilerim	Sunu/Grup Değerlendirme Formu
DG 16. Hafta	Veri Toplama İşlemleri	Rusça Akademik Başarı testi Sontest Uygulaması
KG	Veri Toplama İşlemleri	Rusça Akademik Başarı testi Sontest Uygulaması
DG 17. Hafta	Veri Toplama İşlemleri	Ders Motivasyon Ölçeğinin Uygulanması (Sontest)
KG	Veri Toplama İşlemleri	Ders Motivasyon Ölçeğinin Uygulanması (Sontest)
DG 18. Hafta	Veri Toplama İşlemleri	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
KG	Veri Toplama İşlemleri	

Ek 11. *ARCS Modeline Dayalı Etkinlik Planı*

Etkinlik Aşaması	Öğrenme Hedefi	ARCS Boyutu	Kullanılan Yöntem/Araç	Uygulama Açıklaması
1. Dikkat Çekme	Öğrencinin konuya ilgisini uyandırmak	Attention (Dikkat)	Sosyal medya aracı (ör. oyun, video, eğlenceli anket)	Konu ile ilgili kısa bir video veya görsel paylaşılır, öğrencilerden yorum yapmaları istenir.
2. Alaka Kurma	Öğrenmenin öğrencinin günlük yaşamıyla bağlantısını kurmak	Relevance (İlgi)	Çevrim içi tartışma platformu (ör. sınıf grubu, Padlet, forum)	Öğrenciler sosyal medya üzerinden örnekler paylaşır, konuya dair kendi deneyimlerini tartışır.
3. Güven Oluşturma	Öğrencinin başarma inancını desteklemek	Confidence (Güven)	Grup çalışması, çevrim içi iş birliği aracı	Öğrenciler küçük gruplar halinde bir etkinlik hazırlar, görev paylaşımı yapılır. Başarılı sonuçlar paylaşılır.
4. Memnuniyet	Öğrencinin süreçten memnuniyet duymasını sağlamak	Satisfaction (Memnuniyet)	Geri bildirim, sosyal medyada Sunum	Öğrenciler hazırladıkları çalışmaları sosyal medya veya çevrim içi platformda paylaşır, arkadaşlarından geri bildirim alır.
5. Değerlendirme ve Pekiştirme	Öğrenmenin kalıcılığını sağlamak	Tüm boyutlar	Kısa sınav, yansıtıcı günlük, çevrim içi anket	Etkinlik sonunda öğrenciler yansıtıcı günlük yazar, kendi öğrenmelerini değerlendirir.

Araştırmada hem deney grubuna hem de kontrol grubuna uygulanan her bir dersin etkinlik planı, Keller'in ARCS Motivasyon Modeli esas alınarak *Dikkat, İlgi, Güven* ve *Memnuniyet* boyutlarını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.

Ek 12. *Sosyal Medya Araçları ile Zenginleştirilen Rusça Dersine Ait Etkinlik Planı Örnekleri*

1.Tema- 6. ve 7. Ders

Dersin Adı: Rusça

Tema: Tanışma, Selamlaşma, Vedalaşma

Öğrenme Alanı: Dinleme/ Konuşma

Sınıf: 10

Süre: 40'+ 40'

Strateji- Yöntem- Teknik: Eğitsel oyun, Soru- Cevap Tekniği, Grup Çalışması, Rol Oynama

Araç Gereçler: Akıllı tahta, Telefon/ tablet, Sosyal medya araçları, Ders kitabı

Kazanımlar:

A1.10.1.D2. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşma kelimelerini tanır.

A1.10.1.K3. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşma cümlelerini kullanır.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Giriş

Öğretmen öğrencileri resmî bir şekilde selamladıktan ve kendini tanıttıktan sonra el sallayıp vedalaşarak sınıf dışına yönelir. Öğretmen, tekrar sınıfa yönelir ve öğrencilerle bu kez samimi bir şekilde merhabalaşır. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek bazı selamlaşma, tanışma ve vedalaşma ifadelerini beden dili birlikte kullanır. Bu sayede öğrencilerin ilgisi çekilmeye çalışılır. Öğretmen, basit selamlaşma, tanışma ve vedalaşma ifadelerinin bazılarını kullandıktan sonra "*Bugün selamlaşma, tanışma ve vedalaşmada kullanılan ifadeleri öğrenmeye devam edeceğiz"*der.

Учитель (Öğretmen):

─ *Здравствуйте! (Merhaba!)*

─ *Давайте познакомимся! (Hadi tanışalım!)*

─ *Меня зовут... Я учительница. А вы? (Benim adım… Ben bir öğretmenim. Ya siz?)*

─ *Как дела? (Nasılsınız?)*

─ *Рад(а) знакомству! (Tanıştığıma memnun oldum!)*

─ *Увидимся! (Görüşmek üzere!)*

─ *Привет! (Selam!)*

Keşfetme

Öğretmenin açıklamasından sonra Voki aracıyla hazırlanan aynı mahallede yaşayan iki öğrencinin (Дмитрий и Ольга) birbiriyle tanışma ifadelerini içeren aşağıdaki iki video müdahale edilmeden öğrencilere iki defa izletilir (Videoda *'merhaba, ben öğrenciyim, tanışalım, ben de öğrenciyim memnun oldum, nasılsın vb.* ifadelere yer verilir). Öğrencilerden izledikleri iki videodaki ifadeleri bir diyalog haline getirerek yazmaları istenir. Yazılan diyalog öğrencilerden tarafından dramatize edilir.

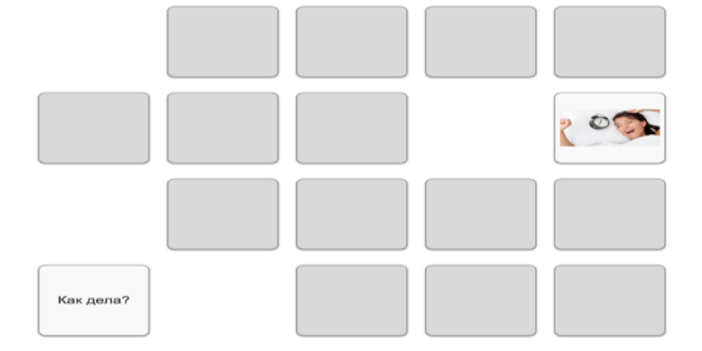


Açıklama

Video izlendikten sonra öğrencilerin hedef ile ilgili ifadeleri hatırlayıp hatırlamadıkları kontrol edilerek gerekli açıklamalar yapılır. Hedef ifadelerin resmî ve resmî olmayan kullanımlarını örneklendirir. Tahtaya notlar alınır.

Derinleştirme

Öğretmen, LearningApps.org aracı ile hazırlamış olduğu farklı selamlaşma, tanışma ve vedalaşma ifadelerini içeren hafıza oyununu öğrencileri gruplara ayırarak oynatır. En kısa sürede oyunu tamamlayan grubu belirler (Oyun her oynandığında kartların yeri değişmektedir. Oyunda 24 kart bulunmaktadır. 12 ifade ilgili görsellerle eşleştirilmektedir).



Değerlendirme 1.

Öğrencilerin hedef ifadeleri kavrayıp kavramadıklarını değerlendirmek amacıyla Quizlet uygulamasında hedef ifadeleri içeren etkinlikler öğrencilerle birlikte uygulanır. Test 20 sorudan oluşmaktadır (doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve eşleştirme). Değerlendirme sonuçları tahtaya yansıtılır (Dinleme becerisini ölçmeye yönelik sorularla A1.10.1.D2. kazanımını değerlendirilir. Her soruda dinleme ikonu yer almaktadır).



Değerlendirme 2.

A1.10.1.K3 kazanımını değerlendirmeye yönelik olarak öğrencilerden gruplar halinde tanışma, selamlaşma ve vedalaşma yönelik kısa diyaloglar oluşturarak sınıfta sunmaları istenir. Konuşma becerisini ölçmeye yönelik olan değerlendirme ölçeği ile puanlama yapılır. Sunular değerlendirilir.

1.Tema- 9. ve 10. Ders

Dersin Adı: Rusça

Tema: Tanışma, Selamlaşma, Vedalaşma

Öğrenme Alanı: Dinleme/ Konuşma

Sınıf: 10

Süre: 40’+40’

Strateji- Yöntem- Teknik: Eğitsel Oyun, Soru- Cevap Tekniği, Tartışma

Araç Gereçler: Akıllı tahta, Telefon/ tablet, Sosyal medya araçları, Ders kitabı

Kazanımlar: A1.10.1.D3. Olumlu, olumsuz cümleleri ve soru cümlelerini ayırt eder.

A1.10.1.K2. Kendisi ile ilgili soruları cevaplar.

A1.10.1.K4. Reddetme ve onaylama ifadelerini cümle içerisinde kullanır.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

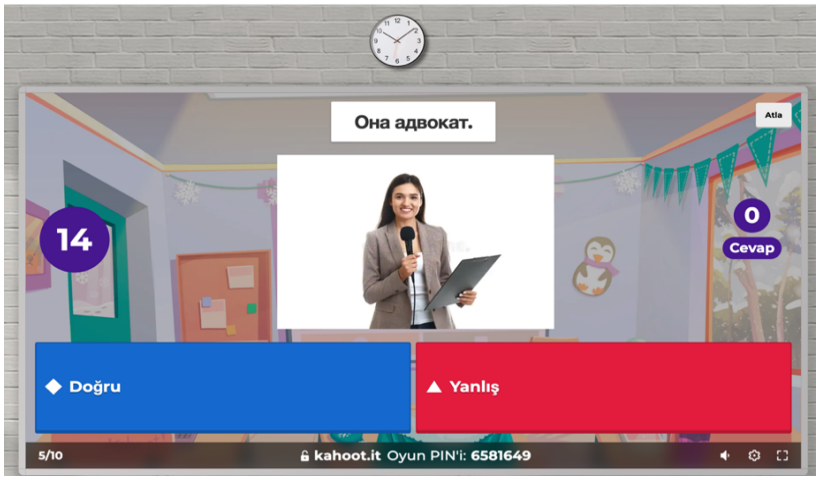
Giriş

Öğretmen bir elinde "*Hayır. O bir aktör değildir."* (Нет. Он не актёр) yazan, diğer elinde "*Evet. O, bir aktördür."* (Да. Он актёр) yazan bir pankartla sınıfa girer. Akıllı tahtaya ünlü bir aktörün fotoğrafı yansıtılır. Öğrencilere "*O, bir aktör mü?"* (Он актёр?) diye sorar. Söz hakkı almak isteyen bir öğrenciye pankartlar uzatılır. Öğrenciden doğru olan pankartı kaldırarak soruya cevap vermesi beklenir. Öğrencilere "*O, bir sporcu mu?"* (Он спортсмен?) diye yeni bir soru yöneltilir. Öğrencilerin ön bilgileri harekete geçilerek sorulan soruya "*Hayır, o bir sporcu değildir."* şeklinde olumsuz cevap vermeleri sağlanır (Нет. Он не спортсмен). Öğretmen öğrencilere olumlu-olumsuz cevap içeren birkaç soru cümlesi daha yönelttikten sonra *"bugün soru cümlelerine, olumlu veya olumsuz cevap vermeyi öğreneceğiz"*der. Bu sayede öğrencilerin dikkati çekilmeye çalışılır. *(9.sınıf konularıyla bağ kurularak derse başlanmıştır. Bu nedenle ilgili etkinlik seçilmiştir. Ön bilgilerin üzerine yeni konu inşa edilecektir).*

Keşfetme

Öğretmenin açıklamasından sonra Kahoot aracıyla hazırlanan sorular öğrenciler tarafından cevaplandırılır. Öğrencilerin ilgili görsele ait soruları olumlu veya olumsuz olarak doğru şekilde cevaplandırmaları istenir.

Örnek soru:



Açıklama

Kahoot etkinliğinden sonra öğrencilerin hedef ile ilgili kelime ve ifadeleri hatırlayıp hatırlamadıkları kontrol edilerek gerekli açıklamalar yapılır. Tahtaya notlar alınır.

У: Кто ты? (Sen kimsin?)
С: ……
У: Ты студент? (Öğrenci misin?)
С: ……
У: Как тебя зовут? (Adın ne?)
С: ……
У: (Sıra arkadaşını göstererek) А кто он? /А кто она? Он тоже студент? / Она тоже студентка? Как его зовут? (Peki, o kim? O da mı öğrenci? Onun adı ne?)
С: ……..

Derinleştirme

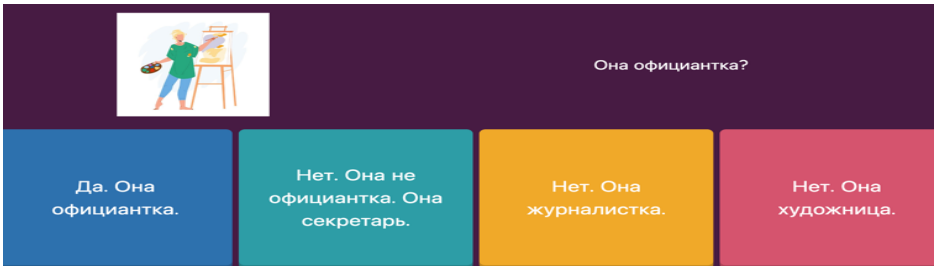
Bu aşamada öğretmen hedef ifadelerin farklı cümle yapılarındaki kullanımlarını örneklendirir. Öğretmen, sınıf içindeki bulunan nesne ve kişilere sorular yönelterek öğrencilerin cevap vermelerini sağlar.

У: Это учебник? (Bu bir ders kitabı mı?)
С: Да. Это учебник (Evet, bu bir ders kitabıdır).
С: Нет. Это не учебник. Это словарь (Hayır, bu ders kitabı değildir. Bu bir sözlüktür).
У: Это планшет. (Bu bir tablet).
С:Нет. Это не планшет. Это компьютер. (Hayır. Bu bir tablet değil. Bu bir bilgisayar).
У: Она инженер? (O, mühendis midir?)
С: Нет. Она не инженер. Она учительница. (Hayır. O, bir mühendis değildir. O, bir öğretmendir).
У: Они студенты? (Onlar öğrenci mi?)
С:Да. Они студенты (Evet. Onlar öğrencilerdir).

Değerlendirme 1.

Öğrencilerin hedef ifadeleri kavrayıp kavramadıklarını değerlendirmek amacıyla Quizizz aracıyla hazırlanan 20 soru canlı sınav olarak (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma) uygulanır. Değerlendirme sonuçları tahtaya yansıtılır.

Örnek soru:



(A1.10.1.D3. kazanımını değerlendirmeye yönelik olarak dinleme soruları eklenmiştir. Etkinlikte ses dosyaları mevcuttur).

Değerlendirme 2.

Örnek soru:

Покажи́те фотогра́фии и расскажи́те, кто э́то, кто они́, как их зову́т.

(Öğrencilere konu ilgili bir fotoğraf göstererek, onlardan bu kim, bu ne, onun adı ne gibi sorulara cevap vermeleri istenir. Ayrıca fotoğraftaki kişi ve nesnelere olumlu/ olumsuz sorular yöneltilerek öğrencilerden olumlu veya olumsuz cevap vermeleri istenir. (Öğretmen tarafından A1.10.1.K2. ve A1.10.1.K4. kazanımını değerlendirmeye yönelik öğrencilere sorular yöneltilir. Öğrencilerin sorulara sözlü olarak cevap vermesi sağlanır).

1.Tema- 11. ve 12. Ders

Dersin Adı: Rusça

Tema: Tanışma, Selamlaşma, Vedalaşma

Öğrenme Alanı: Okuma/ Konuşma/ Yazma

Sınıf: 10

Süre: 40'+40'

Strateji- Yöntem- Teknik: Eğitsel Oyun, Soru- Cevap Tekniği, Dijital Öyküleme, Gösterip Yaptırma

Araç Gereçler: Akıllı tahta, Telefon/ tablet, Sosyal medya araçları, Ders kitabı

Kazanımlar:

A1.10.1. O1. Çevresindekilerle ilgili kısa metinleri doğru telaffuzla/vurguyla olarak okur.

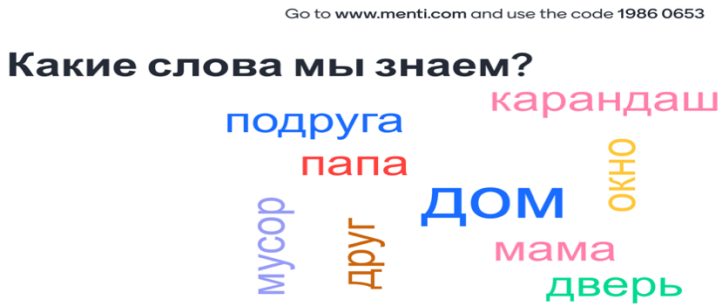
A1.10.1.K1. Çevresindeki kişi ve objeleri tanıtır.

A1.10.1.Y1. Kendini ve çevresindekileri tanıtan kısa bir metin yazar.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Giriş

Öğretmen, Mentimeter aracı ile oluşturulmak üzere boş bir kelime bulutu açar. Öğrencilere ilgili menti kodunu girerek çevresindeki kişi ve obje isimlerini buluta yazabileceklerini ifade eder. Her öğrenci cep telefonu aracılığıyla bildiği kelimeleri kelime bulutuna yazabilir. Öğretmen, öğrenilen kelimelerin bir bütün olarak görülmesini sağlayarak öğrencilerin dikkatini çeker. Öğretmen öğrencilere "*bu kelimeleri kullanarak bugün kendimizi ve çevremizdekileri tanıtmayı öğreneceğiz"* der.



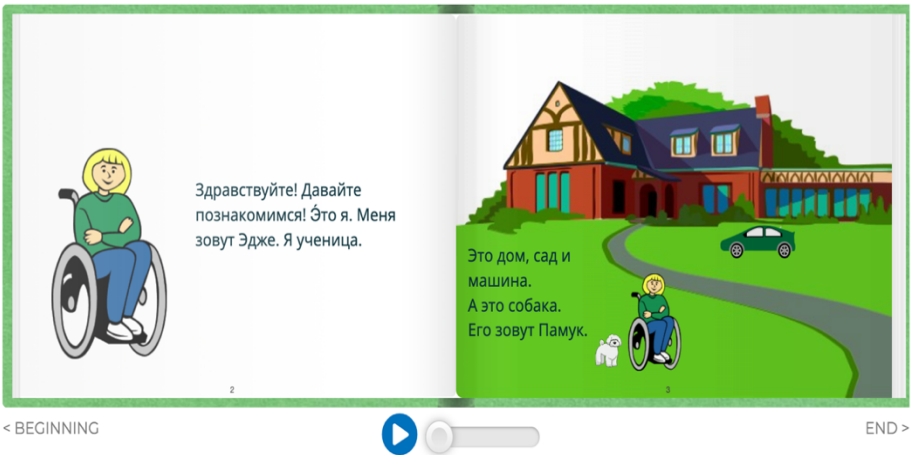
Keşfetme

Öğretmen, öğrencilere çevresindeki kişi ve objelerin isimlerini hatırlattıktan sonra Storyjumper aracıyla hazırlanan sesli dijital hikâye akıllı tahtaya yansıtılır. Öğrencilerden kendini ve ailesini tanıtan Ece'nin hikâyesini (dokuz sayfa) dinlemeleri beklenir.



Açıklama

Dijital hikâye dinlenildikten sonra öğrencilerin hedef ile ilgili kelime ve ifadeleri hatırlayıp hatırlamadıkları kontrol edilerek gerekli açıklamalar yapılır. Öğretmen hikâyedeki önemli noktalara vurgu yaparak hikâyedeki ilgili kısımları okur. Ek örnekler verir.



Derinleştirme

Bu aşamada öğretmen, öğrencilere Ece'nin hikâyesi hakkında sorular yönelterek cevap vermelerini sağlar. Gerekli dönütlerle Ece'nin hikâyesinin öğrenciler tarafından anlaşılması sağlanır.

У: Кто это?
С:……
У: Как её зовут?
С:……
У: А кто она?
С:……
У: Это папа. Как его зовут?
С:……
У: Кто папа?
С:……
У: Это мама. Как её зовут?
С:……
У: Кто мама?
С:……
У: Кто дедушка и бабушка?
С:……
У: Как их зовут?
С:……

Değerlendirme

A1.10.1.Y1 kazanımını değerlendirmeye yönelik olarak öğrencilerden kendisini ve çevresindekileri anlatan bir metin yazmaları istenir. Yazım aşamasından önce gerekli dönütler öğretmen tarafından sağlanır. Puanlama hakkında öğrencilere bilgi verilir. A1.10.1. O1. kazanımını değerlendirmek için yazılan metinler öğrenciler tarafından okunur. Yazılan metinlere yönelik sorularak yöneltilerek A1.10.1.K1. kazanımı değerlendirilir. Öğretmen yazılan metinleri öğrencilerden alır ve puanla değerlendirir.

2.Tema- 17. ve 18. Ders

Dersin Adı: Rusça

Tema: Ailem ve Evim

Öğrenme Alanı: Dinleme/ Konuşma/ Okuma

Sınıf: 40'+ 40'

Süre: 2 Ders Saati

Strateji- Yöntem- Teknik: Eğitsel Oyun, Soru- Cevap Tekniği, Tartışma, Gösteri

Araç Gereçler: Akıllı tahta, Telefon/ tablet, Sosyal medya araçları, Ders kitabı

Kazanımlar:

A1.10.2.D3. Yaş ve meslek sorularını ayırt eder.

A1.10.2.K5. Kişilerin mesleklerini sorar.

A1.10.2.O3. Meslek ifadelerini doğru telaffuzla/vurguyla okur.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Giriş

Öğretmen tarafından Voki aracıyla hazırlanan aşağıdaki video öğrencilere iki kez izletilir. Videoda bir polis memuru adını, mesleğini, yaşını, telefon numarasını söyler. Öğrencilere "Sizin adınız ne? Kaç yaşındasınız? Telefon numaranız nedir? şeklinde sorular yöneltir. Öğretmen, öğrencilerin yaş ve meslek soruları fark ederek ve sorulara cevap vermesini sağlar. Öğrencilerin konuya dikkatini çekerek "Bu derste meslekleri öğreneceğiz" der.



Keşfetme

Öğretmen, Pixton aracıyla hazırlamış olduğu mesleklere dair çizgi romanı tahtaya yansıtır. Çizgi romanda farklı mesleklere ait kişiler ne iş yaptıklarını konuşma balonunda ifade edecektir. Öğretmen, öğrencilere "*Кто он /она по профессии?" (Onun mesleği ne?)* diye sorarak mesleklerin tanınmasını sağlar. Konuşma balonları öğrencilerle birlikte verilen örneğe göre tamamlanır.

Çizgi roman örneği:



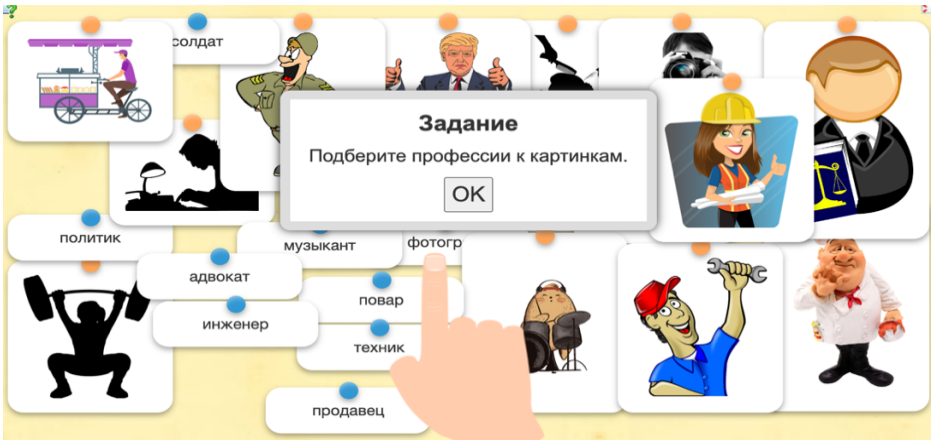
Açıklama

Çizgi romana ait sorular cevaplandırıldıktan sonra öğrencilerin hedef ile ilgili kelime ve ifadeleri hatırlayıp hatırlamadıkları kontrol edilerek gerekli açıklamalar yapılır. Öğretmen meslek ifadeleri ile ilgili tahtaya notlar alır. Bazı meslek gruplarında kadınlar ve erkekler için farklı terimler kullanıldığı belirtilir.

У: Кто он по профессии? Он фотограф.
У: Она гид? Нет. Онá не гид. Она архитектор.
У: Кто это? Это Михаил.
У: Кто он? Он журналист.
У: Кто это? Это Людмила.
У: Кто она? Она журналистка.
У: Она гид? Да. Она гид.
У: Он техник? Нет. Он не техник. Он архитектор.

Derinleştirme

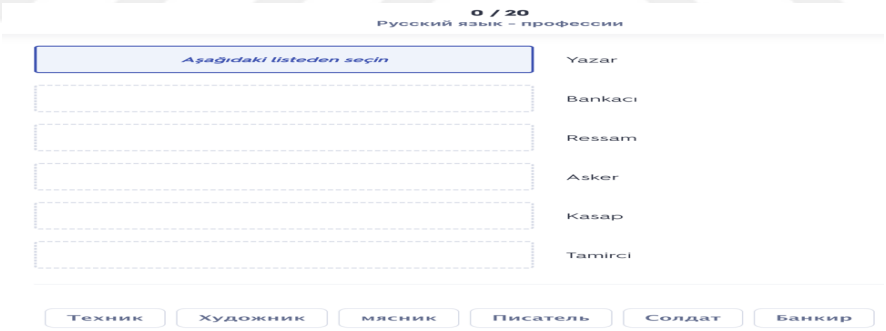
Öğretmen LearningApps.org aracılığıyla hazırladığı aşağıdaki meslek eşleştirme oyununu öğrencilere sunar. Eşleştirmeyi yapan öğrencilerden adını, yaşını ve eşleştirdiği mesleki ifade eden cümleler kurmasını ister (Oyunda 12 meslek yer almaktadır).



Değerlendirme 1.

Öğrencilerin kazanımları kavrayıp kavramadıklarını değerlendirmek amacıyla Quizlet aracılığıyla hazırlanan 20 soru (çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış) öğrenciler tarafından cevaplandırılır. Değerlendirme sonuçları tahtaya yansıtılır. A1.10.2.D3. ve A1.10.2.O3. kazanımları değerlendirmeye yönelik olarak açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır.

Örnek soru:



Örnek soru:



Değerlendirme 2.

A1.10.2.K5. kazanımını değerlendirmeye yönelik olarak öğretmen tahtada farklı meslek gruplarına ait görseller açar. Öğrencilerden kişilerin mesleklerini sormaları ve cevaplamaları istenir. Temada geçen tüm mesleklerin öğrenilip öğrenilmediği değerlendirilir.

3.Tema- 29. ve 30. Ders

Dersin Adı: Rusça

Tema: Bir Günüm

Öğrenme Alanı: Dinleme/ Okuma/ Yazma

Sınıf: 10

Süre: 40'+ 40'

Strateji- Yöntem- Teknik: Eğitsel Oyun, Soru- Cevap Tekniği, Tartışma, Kavram Haritası

Araç Gereçler: Akıllı tahta, Telefon/ tablet, Sosyal medya araçları, Ders kitabı

Kazanımlar:

A1.10.3.D3. Günlük yaşamda kullanılan kelimeleri tanır. *(A1 düzeyinde uyanmak/yemek yemek, uyumak vb.)*

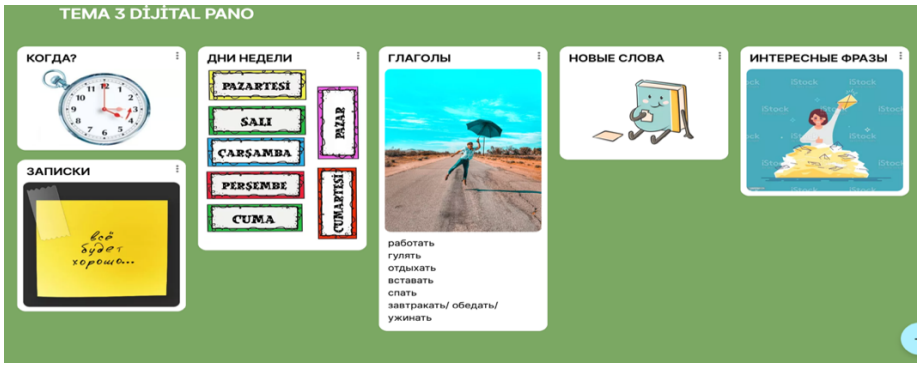
A1.10.3.O1. Günlük yaşamla ilgili diyalogları doğru telaffuzla/ vurguyla okur.

A1.10.3.Y1. Bir günü anlatan diyalog yazar.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Giriş

Öğretmen, Padlet aracıyla dijital bir pano sayfası açarak öğrencilerden bir önceki derste öğrendikleri eylemleri fiiller başlığı altına yazmalarını ister. Öğretmen panoya haftanın günlerini yazar. Öğrencilere, bu derste panoda yer alan konu başlıklarından haftanın günlerini, çeşitli zaman ifadelerini içeren sözcükleri öğrenecekleri ifade edilir.



(Tema sonunda öğrenciler tarafından doldurulmak üzere ne zaman? haftanın günleri, temada öğrenilen yeni kelimeler, ilginç ifadeler, notlar başlıkları dijital panoya eklenir).

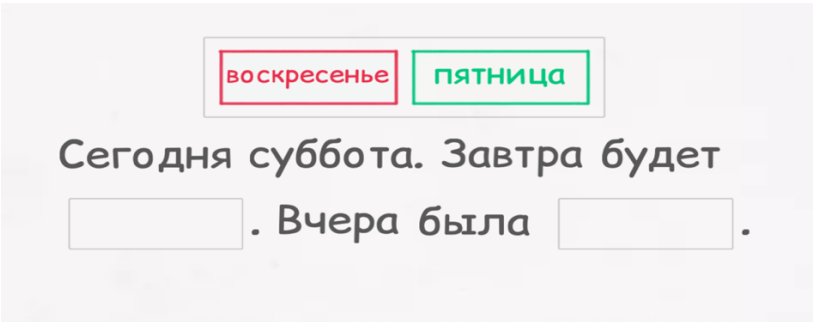
Keşfetme

Etkinlik 1: Öğretmen Worldwall aracıyla hazırladığı etiketli diyagramın öğrenciler tarafından tamamlanmasını ister. Öğrenciler, etkinlikte yer alan haftanın günlerini numaralarına göre diyagrama yerleştirir.



Etkinlik 2: Öğretmen Worldwall aracılığıyla hazırladığı eksik kelimeyi tamamlama etkinliğinde eksik olan günlerin öğrenciler tarafından tamamlanmasını ister. Öğrenciler, etkinlikte yer alan haftanın günlerini uygun yere yerleştirir.

Örnek soru:



Açıklama

Öğretmen, günlük yaşamda kullanılan kelimelere/cümlelere dair farklı örnekler verir. Tahtaya notlar alır.

У: Я завтракаю в 07:30, обедаю в 12:30 и ужинаю в 18:30.

У: Она работает на удалёнке.

У: В субботу она играет в теннис.

У: Я много читаю и мало смотрю телевизор.

У: Когда экзамен?

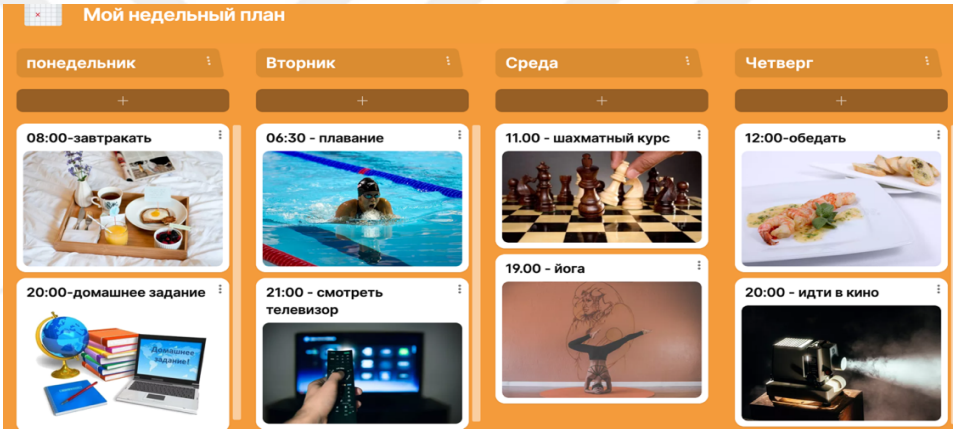
У: В пя́тницу.

У: В четве́рг у нас экзамен.

У: В субботу я обычно играю в баскетбол.

Derinleştirme

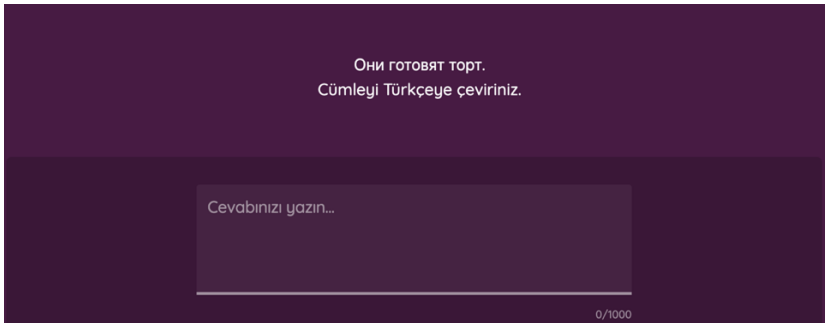
Öğretmen, Padlet aracıyla hazırlamış olduğu aşağıdaki haftalık plan slaytını sunar. Haftanın planı kullanarak öğrencilerin farklı günlere ait diyaloglar yazmaları sağlanır.



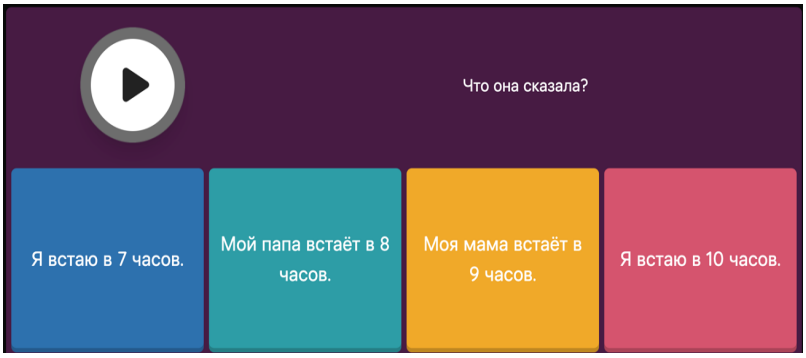
Değerlendirme 1.

Öğrencilerin kazanımları kavrayıp kavramadıklarını değerlendirmek amacıyla Quizizz aracılığıyla hazırlanan (çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve açık uçlu) 20 soru öğrencilerle birlikte cevaplandırılır. Değerlendirme sonuçları tahtaya yansıtılır (A1.10.3.D3. kazanımını değerlendirmek amacıyla dinleme becerisini ölçmeye yönelik sorulardan yararlanılmıştır).

Örnek soru1:



Örnek soru 2:



Değerlendirme 2.

Öğretmen, tahtaya Лиза ve Дима'nın salı günü neler yaptıklarını içeren bir diyalog yansıtır. Öğrencilerin diyalogu okuması istenir. Öğrencilerden benzer bir diyalog yazmaları istenir. Yazılan diyaloglar değerlendirilir. A1.10.3.O1. ve A1.10.3.Y1. kazanımları ilgili ölçeklerle değerlendirilir.

Д: Ли́за, привет! Как у тебя́ дела́?
Л: Приве́т, Ди́ма! Норма́льно, спаси́бо! А у тебя?
Д: Хорошо, спаси́бо. Сего́дня у тебя́ есть свобо́дное вре́мя?
Л: Да. У меня́ есть.
Д: Что ты де́лаешь?
Л: Я читаю газе́ту. А что ты делаешь?
Д: Я до́ма. Я отдыхаю. Вчера я много работал. А что ты делала во вторник?
Л: Я гуляла в парке и готовила ужин.
Д: У меня́ есть биле́ты в кино́. Пойдем вместе?
Л: Отли́чно!

3.Tema- 39. ve 40. Ders

Dersin Adı: Rusça

Tema: Bir Günüm

Öğrenme Alanı: Yazma

Sınıf: 10

Süre: 40'+ 40'

Strateji- Yöntem- Teknik: Eğitsel Oyun, Soru- Cevap Tekniği, Dijital Öyküleme

Araç- Gereçler: Akıllı tahta, Telefon/ tablet, Sosyal medya araçları, Ders kitabı

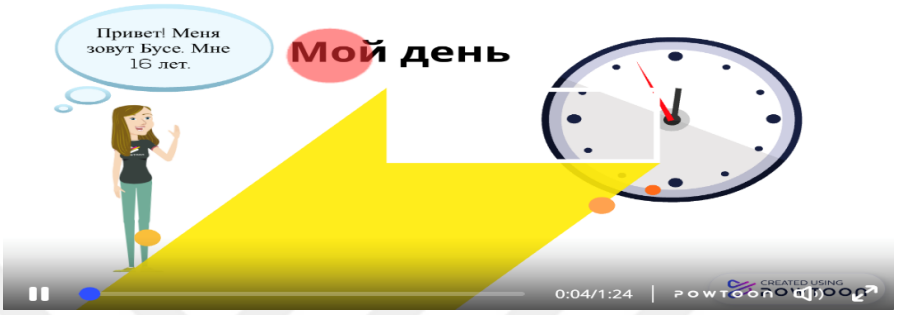
Kazanımlar:

A1.10.3.Y3. Bir gününü anlatan kısa bir metin yazar.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Giriş

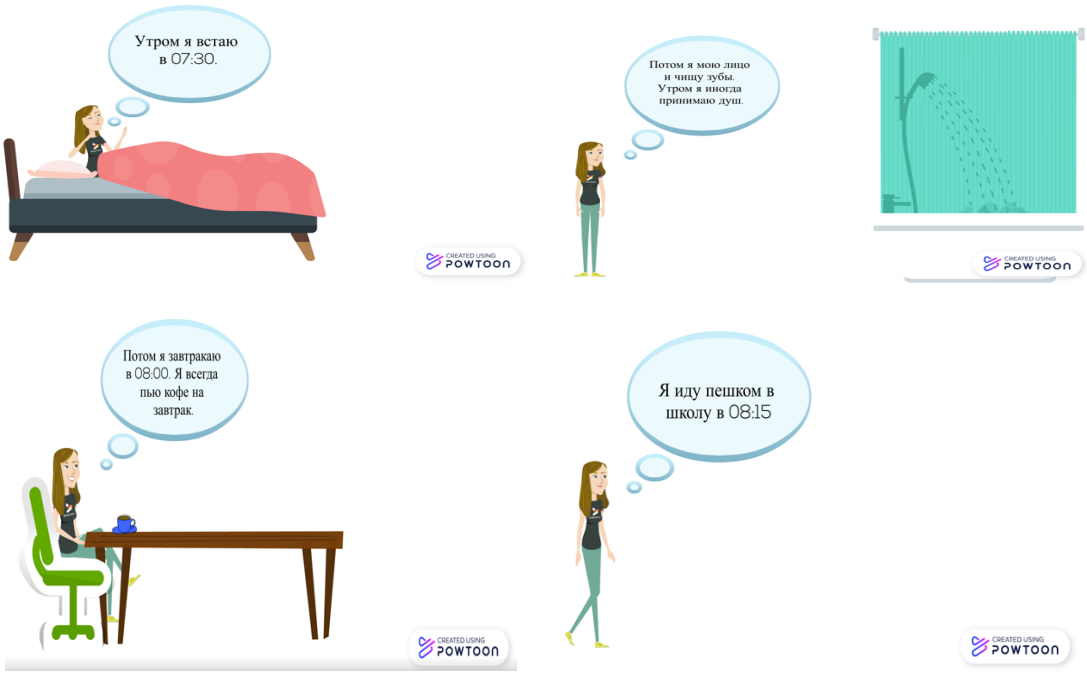
Tahtaya Powtoon uygulamasıyla öğretmen tarafından hazırlanan aşağıdaki animasyon yansıtılır. Animasyonda Buse bir gününü anlatmaktadır. Öğrencilerin ilgili animasyonu iki kez izlemesi sağlanır.

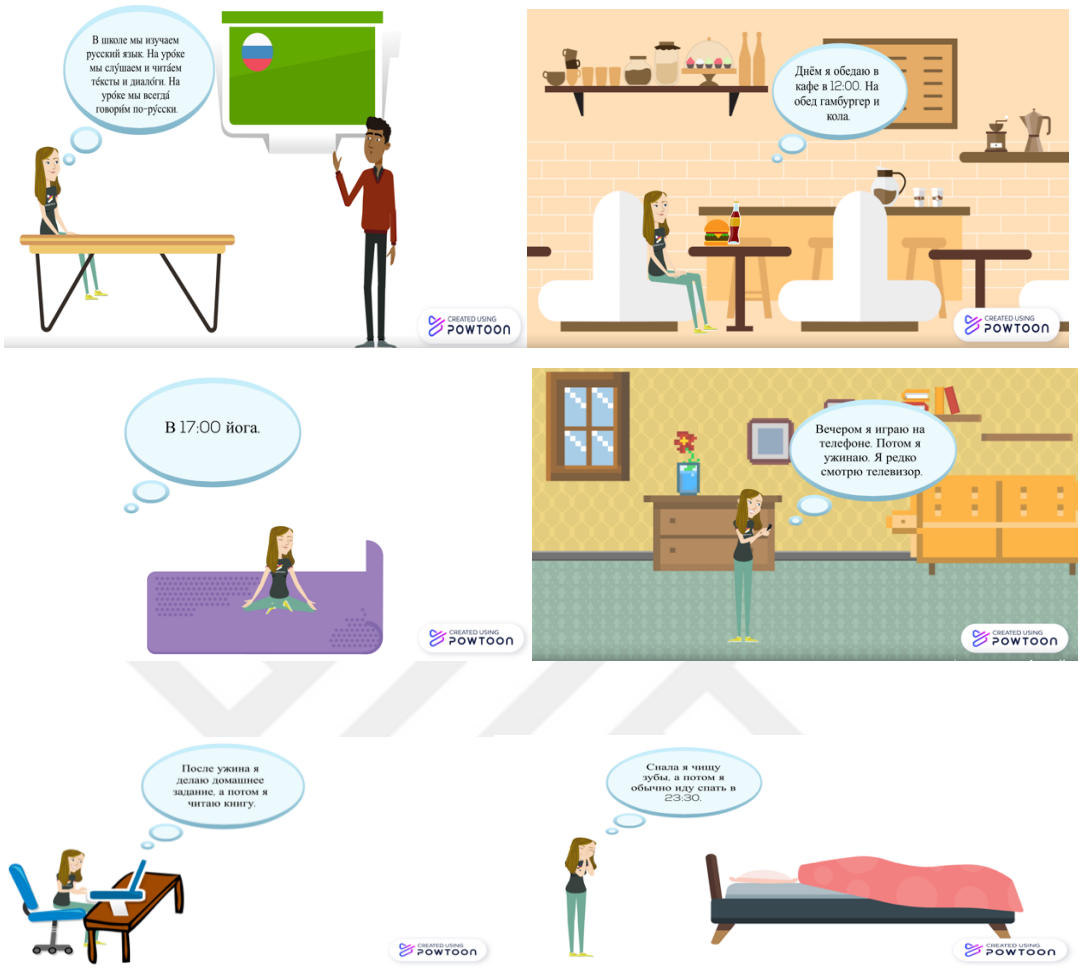


Keşfetme

Öğretmen, öğrencilere ilgili animasyonda geçen eylemlere dair sorular yöneltir. Tahtada animasyonu oynatıp durdurarak Buse'nin bir gününü nasıl geçirdiğinin anlaşılmasını sağlar. Gün içinde hangi eylemin ne zaman yapıldığına dair ifadeler tekrar edilir.

Animasyona ait görseller:





Açıklama

Öğretmen, Buse'nin bir gününe dair açıklamalarda bulunur. Tahtaya notlar alır. Farklı cümle kalıplarıyla gün içinde yapılacak eylemlere ilişkin ek örnekler verir.

Derinleştirme

Öğrencilerden basit cümleler ile bir günleri anlatan bir metin yazmaları istenir. Öğrencilerden gün içinde neler yaptıklarını yazarken derste öğrenilen eylemlerin kullanılması istenir. Yazım aşamasından önce gerekli dönütler öğretmen tarafından sağlanır. Puanlama hakkında öğrencilere bilgi verilir.

Değerlendirme

Öğrencilerden bazıları yazdıkları metinleri okur. Diğer öğrencilerin okunan metinler hakkında sorular yöneltmesi sağlanır. Öğretmen yazılan metinleri öğrencilerden alır ve değerlendirir.

4.Tema- 46 ve 47. Ders

Dersin Adı: Rusça

Tema: İlgi Alanlarım ve Hobilerim

Öğrenme Alanı: Dinleme/ Konuşma

Sınıf: 10

Süre: 40'+ 40'

Strateji- Yöntem- Teknik: Eğitsel Oyun, Soru- Cevap Tekniği, Gösteri, Grup Çalışması

Araç- Gereçler: Akıllı tahta, Telefon/ tablet, Sosyal medya araçları, Ders kitabı, Kalimba

Kazanımlar:

A1.10.4.D1. İlgi alanları ve hobilerine ilişkin dinlediği metinleri ve konuşmaları ayırt eder.
A1.10.4.D2. İlgi alanı ve hobilerle ile ilgili kelimeleri ayırt eder.
A1.10.4.K2. Başkalarına hobileri ve ilgi alanları ile ilgili sorular sorar.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

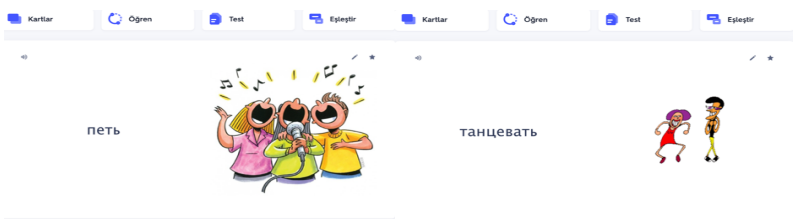
Giriş

Öğretmen sınıfa bir kalimba getirir ve kalimbasından bir parça çalarak, hobilerinden birisinin kalimba çalmak olduğunu ifade eder. Öğretmen, öğrencilere "*Peki, sizin hobileriniz ne?"* diye sorar. Kısa bir soru-cevap etkinliğinden sonra *"bugün hobileriniz hakkında konuşacağız, her biriniz hobilerinizi ifade etmeyi öğrenec*eksiniz" der.

Keşfetme

Akıllı tahtaya farklı hobi türlerinin yer aldığı sesli flash kartlar (25 adet) yansıtılır. Öğrencilere kartlar aracılığıyla farklı hobi türlerinin Rusçaları dinletilir. Kartlar görsellerle zenginleştirilmiştir. Kartlarda geçen hobi türleri (spor yapma, enstrüman çalma, kitap okuma, müzik dinleme, seyahat etme, yüzme, resim yapma vb.) eşleştirme/öğren/ test uygulamaları ile pekiştirilir. Her bir karta yer alan sözcük Rusça olarak öğrencilere dinletilir.

Örnek kartlar:



Açıklama

Storyboard That aracıyla öğretmen tarafından hazırlanan aşağıdaki öykü panosu tahtaya yansıtılır. Öğretmen, slaytlarda hobilerle/ilgi alanlarıyla ilgili diyalogların anlaşılmasını sağlar. İlgili cümle kalıplarını tahtaya not eder. Hoşlandığımız/hoşlanmadığımız etkinliklerden bahsederken kullandığımız ifadeleri seslendirir.



У: Что вы любите делать?
У: Что вы любите делать в свободное время?
У: В выходные дни я не люблю отдыхать дома.
У: Я люблю отдыхать дома. Я слушаю музыку, смотрю фильмы и читаю романы.
У: В свободное время я люблю играть в шахматы и в компьютерные игры. Ещё я люблю сидеть в интернете. А вы?
У: Что вы любите делать в свободное время? Какие у вас есть хобби или увлечения?
У: Я люблю играть в шахматы.
У: Я не люблю смотреть турецкие сериалы.

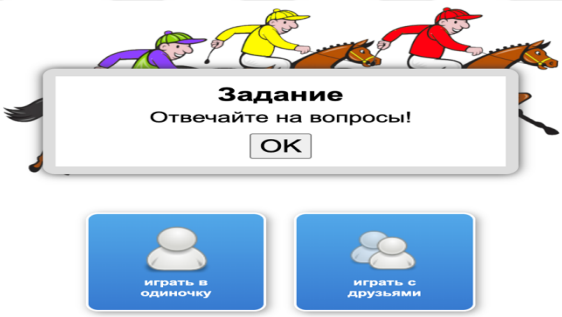
Derinleştirme

Öğrencilerden öykü panosunda geçen diyalogları okumaları istenir. Öykü panosu okunduktan sonra öğretmen sınıfı gruplara ayırır. Her grubun hobileriyle ilgili bir diyalog oluşturması istenir. Hem hoşlandıkları hem de hoşlanmadıkları aktiviteleri diyaloglarında kullanabileceği öğrencilere hatırlatılır. Diyaloglar ifade edilirken beden dili kullanılarak dramatizasyon yapılacağı öğrencilere ifade edilir (bisiklet sürer gibi yapmak, kitap okur gibi yapmak, yüzer gibi yapmak, dans etmek, müzik dinlemek vb.) Gruplar tahtada diyaloglarını sunar. Diyaloglar sunulduktan sonra sınıfa diyaloglarla ilgili sorular

yöneltilir (O, ne yapmayı seviyor? Boş zamanlarında onlar ne yapıyor? Ne yapmayı sevmiyor? vb.)

Değerlendirme 1.

Bu süreçte öğrencilerin hedef ifadeleri kavrayıp kavramadıklarını değerlendirmek amacıyla 15 sorudan oluşan LearningApss.org uygulamasındaki at yarışı oyunu öğrencilerle birlikte uygulanır. Oyunda her öğrenci bireysel yarışır. Soruları doğru ve en hızlı yanıtlayan öğrenci at yarışını birincilikle tamamlar. Değerlendirme sonuçları tahtaya yansıtılır. Oyun, A1.10.4.D1.ve A1.10.4.D2. dinleme becerisini ölçmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.



Değerlendirme 2.

A1.10.4.K2. kazanımını değerlendirmeye yönelik olarak öğrencilerden birbirlerinin hobi ve ilgi alanlarına yönelik sorular sorması istenir. İlgili sorular öğrenciler tarafından cevaplandırılır. Öğrencilerin hobi ve ilgi alanlarına yönelik konuşmaları ilgili ölçekle değerlendirilir.

4.Tema- 51. ve 52.Ders

Dersin Adı: Rusça

Tema: İlgi Alanlarım ve Hobilerim

Öğrenme Alanı: Konuşma

Sınıf: 10

Süre: 40'+ 40'

Strateji- Yöntem- Teknik: Eğitsel Oyun, Soru- Cevap Tekniği, Grup Çalışması, Kavram Haritası

Araç -Gereçler: Akıllı tahta, Telefon/ tablet, Sosyal medya araçları, Ders kitabı

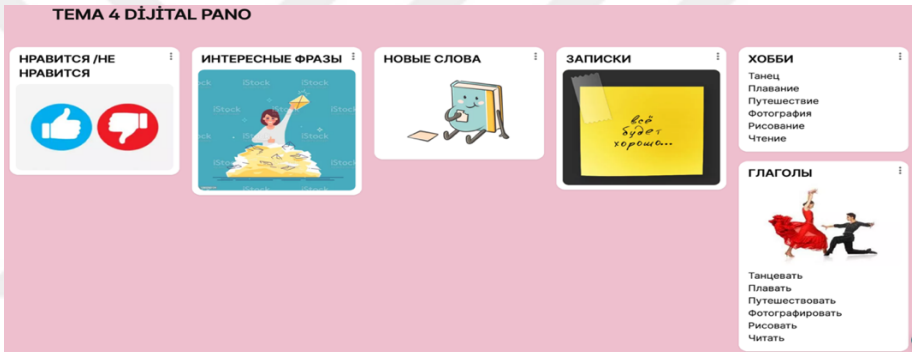
Kazanımlar:

A1.10.4.K1. Yapmaktan hoşlandığı ve hoşlanmadığı aktivitelerden bahseder.
A1.10.4.K4. Yaptığı ve yapabileceği aktiviteleri anlatır.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Giriş

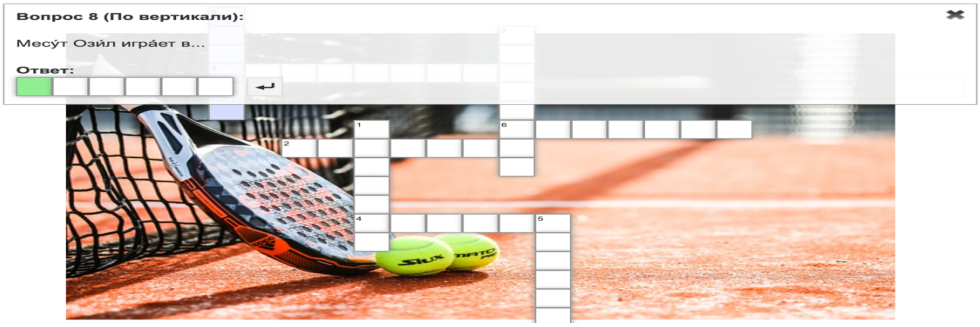
Öğretmen, Padlet aracıyla dijital bir pano sayfası açarak öğrencilerden bir önceki derste öğrendikleri eylemleri fiiller başlığı altına yazmalarını ister. Öğretmen panoya hobilerim başlığını yazar. Bu eylemlerin isim hallerini öğrencilerle birlikte panoya yazar (плавать-плавание / yüzmek -yüzme vb.). Öğretmen, hoşlandıklarım/hoşlanmadıklarım başlığını açarak "*bu derste hoşlandığımız ve hoşlanmadığımız aktivitelerden bahsedeceğiz"* der.



(Tema sonunda öğrenciler tarafından doldurulmak üzere hoşlandıklarım/hoşlanmadıklarım, temada öğrenilen yeni kelimeler, ilginç ifadeler, notlar başlıkları da dijital panoya eklenir).

Keşfetme

Öğretmen, ünlü isimlerin (sanat ve spor faaliyetleriyle ilgili olan) yaptıkları faaliyetlerle ilgili LearningApss.org aracıyla hazırladığı bulmacayı öğrencilere cevaplaması için sunar. Etkinlikte öğrencilerin ünlü isimlerin yapabildikleri faaliyetlere dair kalıp ifadeleri fark etmesi sağlanır.



Açıklama

Öğretmen, hoşlanılan/hoşlanılmayan aktivitelerden bahsederken kullanılan kalıplarla ilgili örnekler verir. Tahtayı ikiye bölerek hoşlandığı/ hoşlanmadığı faaliyetleri gülen yüz ve üzgün yüz çizerek ifade eder. Нравится /не нравится kullanımına jest ve mimiklerini dahil ederek ek örnekler verir.

Derinleştirme

Öğrencilere, hoşlandıkları/hoşlanmadıkları faaliyetleri yazmaları için iki sütundan oluşan kağıtlar dağıtılır. Bir sütunda gülen yüz emojisi diğer sütunda keyifsiz yüz emojisi yer almaktadır. Öğrencilerden ilgili sütunları hoşlandıkları/hoşlanmadıkları faaliyetler ile doldurması istenir. Önce hoşlanılan faaliyetleri tahtada, daha sonra hoşlanılmayan faaliyetleri tahtada anlatmaları sağlanır. Soru-cevaplarla aktivitelerin anlaşılması sağlanır.

Değerlendirme

Öğrenciler, gruplara ayrılır. Öğretmenin hazırladığı sorulardan oluşan (en sevilen …) soru-cevap etkinliği uygulanır. Her gruptaki üyeye bir soru yöneltilir. Doğru cevabı verirse diğer grup üyesi soru hakkı kazanır. Soruya doğru cevap veremezse soru hakkı diğer gruba geçer. Tüm soruları doğru cevaplayan grup belirlenir. A1.10.4.K1. ve A1.10.4.K4. kazanımı değerlendirmeye yönelik olarak ilgili ölçek kullanılır *(Değerlendirme yalnızca konuşma becerisini ölçmeye yöneliktir).*

Değerlendirme soruları:

У: Есть ли у вас хобби?
У: Какое ваше самое главное хобби?
У: Какая ваша любимая игра?
У: Какая ваша самая любимая книга?
У: Какие ваши самые любимые сериалы и фильмы?
У: Какой ваш самый любимый вид спорта?
У: Какая ваша любимая команда?
У: Какие у вас любимые группы?
У: Кто ваш любимый актёр?
У: Кто ваша любимая актриса?

Ek 13. *Kontrol Grubuna Uygulanan Etkinlik Planı Örnekleri*

1.Tema-6. ve 7. Ders

Dersin Adı: Rusça

Tema: Tanışma, Selamlaşma, Vedalaşma

Öğrenme Alanı: Dinleme/ Konuşma

Sınıf: 10

Süre: 40'+ 40'

Strateji- Yöntem- Teknik: Soru- Cevap Tekniği, Grup Çalışması, Rol Oynama, Anlatım

Araç Gereçler: Akıllı tahta, Ders kitabı, Контрольная работа (Değerlendirme Testi)

Kazanımlar:

A1.10.1.D2. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşma kelimelerini tanır.

A1.10.1.K3. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşma cümlelerini kullanır.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Giriş

Öğretmen öğrencileri resmî bir şekilde selamladıktan ve kendini tanıttıktan sonra el sallayıp vedalaşarak sınıf dışına yönelir. Öğretmen, tekrar sınıfa yönelir ve öğrencilerle bu kez samimi bir şekilde merhabalaşır. Öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilerek bazı selamlaşma, tanışma ve vedalaşma ifadeleri beden dili ile kullanılır. Bu sayede öğrencilerin ilgisi çekilmeye çalışılır. Öğretmen, basit selamlaşma, tanışma ve vedalaşma ifadelerinin bazılarını kullandıktan sonra "*bugün selamlaşma, tanışma ve vedalaşmada kullanılan ifadeleri öğrenmeye devam edeceğiz"* der.

Учитель (Öğretmen):

─ Здравствуйте! (Merhaba!)

─ Давайте познакомимся! (Hadi tanışalım!)

─ Меня зовут... Я учительница. А вы? (Benim adım… Ben bir öğretmenim. Ya siz?)

─ Как дела? (Nasılsınız?)

─ Рад(а) знакомству! (Tanıştığıma memnun oldum!)

─ Увидимся! (Görüşmek üzere!)

─ Привет! (Selam!)

Keşfetme

Öğretmenin açıklamasından sonra ders kitabında yer alan ve tanışma ifadelerini içeren iki diyalog kitapta yer alan karekodlar aracılığıyla öğrencilere dinletilir (Diyaloglarda *merhaba, ben öğrenciyim, tanışalım, ben de öğrenciyim memnun oldum, nasılsın,*

nasılsınız, isminiz nedir vb. ifadelere yer verilmektedir). Öğrencilerden dinledikleri diyalogları ifade etmeleri/ dramatize etmeleri beklenir.

Açıklama

Diyaloglar dinlendikten/dramatize edildikten sonra öğrencilerin hedef ile ilgili ifadeleri hatırlayıp hatırlamadıkları kontrol edilerek gerekli açıklamalar yapılır. Hedef ifadelerin resmî ve resmî olmayan (Nasılsın? Nasılsınız? Selam! Merhaba! vb.) kullanımlarını örneklendirir. Tahtaya notlar alınır.

Derinleştirme

Öğretmen, selamlaşma, tanışma ve vedalaşma ifadelerini içeren 15 ifade belirler. 15 ifadeyi dramatize etmeleri için 15 öğrenci seçer. İfadeler öğrencilere görev kartı olarak verilir. Öğrenciler ilgili ifadeyi konuşmadan öğrencilere anlatmaya çalışır. Diğer öğrenciler ilgili ifadeyi tahmin eder (Örneğin *Günaydın* ifadesi için öğrenci yeni uyanmış, esneyen birini dramatize eder.) Tüm ifadelerin Rusçası tekrarlanır.

Değerlendirme 1.

Öğrencilerin hedef ifadeleri kavrayıp kavramadıklarını değerlendirmek amacıyla 20 sorudan oluşan test (Quizlet uygulamasındaki sorular) yazılı olarak öğrencilere uygulanır. Test 20 sorudan oluşmaktadır (doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve eşleştirme.) Öğretmen tarafından öğrencilere cevap anahtarları dağıtılır. Öğrenciler doğru ve yanlış cevaplarını inceler (Dinleme becerisini ölçmeye yönelik sorularla A1.10.1.D2. kazanımını değerlendirilir. Dinleme soruları öğretmen tarafından okunur/ifade edilir. İlgili sorunun cevabını öğrenciler test üzerinde işaretler.)

Örnek sorular:



Dinlediğiniz ifadeleri Türkçe karşılıklarıyla eşleştiriniz.

1. …	a) Teşekkür ederim.
2. …	b) Çok memnun oldum.
3. …	c) İyi geceler.
4. …	d) Benim adım Matilda.
5. …	e) Tanışalım mı?

Değerlendirme 2.

A1.10.1.K3 kazanımını değerlendirmeye yönelik olarak öğrencilerden gruplar halinde tanışma, selamlaşma ve vedalaşma yönelik kısa diyaloglar oluşturarak sınıfta sunmaları istenir. Konuşma becerisini ölçmeye yönelik olan değerlendirme ölçeği ile puanlama yapılır. Sunular değerlendirilir.

1.Tema- 9. ve 10. Ders
Dersin Adı: Rusça
Tema: Tanışma, Selamlaşma, Vedalaşma
Öğrenme Alanı: Dinleme/ Konuşma
Sınıf: 10
Süre: 40'+40'
Strateji- Yöntem- Teknik: Eğitsel Oyun, Soru- Cevap Tekniği, Tartışma, Anlatım
Araç Gereçler: Akıllı tahta, Ders kitabı, Контрольная работа

Kazanımlar:

A1.10.1.D3. Olumlu, olumsuz cümleleri ve soru cümlelerini ayırt eder.
A1.10.1.K2. Kendisi ile ilgili soruları cevaplar.
A1.10.1.K4. Reddetme ve onaylama ifadelerini cümle içerisinde kullanır.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:
Giriş

Öğretmen bir elinde "*Hayır. O bir aktör değildir."* (Нет. Он не актёр) yazan, diğer elinde "*Evet. O, bir aktördür."* (Да. Он актёр) yazan bir pankartla sınıfa girer. Akıllı tahtaya ünlü bir aktörün fotoğrafı yansıtılır. Öğrencilere "*O, bir aktör mü?"* (Он актёр?) diye sorar. Söz hakkı almak isteyen bir öğrenciye pankartlar uzatılır. Öğrenciden doğru olan pankartı kaldırarak soruya cevap vermesi beklenir. Öğrencilere "*O, bir sporcu mu?"*(Он спортсмен?) diye yeni bir soru yöneltilir. Öğrencilerin ön bilgileri harekete geçilerek sorulan soruya "*Hayır, o bir sporcu değildir."* şeklinde olumsuz cevap vermeleri sağlanır (Нет. Он не спортсмен.) Öğretmen öğrencilere olumlu-olumsuz cevap içeren birkaç soru cümlesi daha yönelttikten sonra *"bugün soru cümlelerine, olumlu veya olumsuz cevap vermeyi öğreneceğiz"*der. Bu sayede öğrencilerin dikkati çekilmeye çalışılır *(9. sınıf*

konularıyla bağ kurularak derse başlanmıştır. Bu nedenle ilgili etkinlik seçilmiştir. Ön bilgilerin üzerine yeni konu inşa edilecektir).

Keşfetme

Öğretmenin açıklamasından sonra ders kitabında yer alan sorular öğrenciler tarafından cevaplandırılır. Öğrencilerin ilgili görsele ait soruları olumlu veya olumsuz olarak doğru şekilde cevaplandırmaları istenir.

Örnek sorular:



- Э́то кот?
- Нет, ...



- Э́то адвока́т?
- Да, ...

Açıklama

İlgili etkinlikte sonra öğrencilerin hedef ile ilgili kelime ve ifadeleri hatırlayıp hatırlamadıkları kontrol edilerek gerekli açıklamalar yapılır. Tahtaya notlar alınır.

У: Кто ты? (Sen kimsin?)
С: ……
У: Ты студент? (Öğrenci misin?)
С: ……
У: Как тебя зовут? (Adın ne?)
С: ……
У: (Sıra arkadaşını göstererek) А кто он? /А кто она? Он тоже студент? / Она тоже студентка? Как его зовут? (Peki, o kim? O da mı öğrenci? Onun adı ne?)
С: ……

Derinleştirme

Bu aşamada öğretmen hedef ifadelerin farklı cümle yapılarındaki kullanımlarını örneklendirir. Öğretmen, sınıf içindeki bulunan nesne ve kişilere sorular yönelterek öğrencilerin cevap vermelerini sağlar.

У: Это учебник? (Bu bir ders kitabı mı?
С: Да. Это учебник. (Evet, bu bir ders kitabıdır)
С: Нет. Это не учебник. Это словарь. (Hayır, bu ders kitabı değildir. Bu bir sözlüktür)

У: Это планшет. (Bu bir tablet.)
С:Нет. Это не планшет. Это компьютер. (Hayır. Bu bir tablet değil. Bu bir bilgisayar)
У: Она инженер? (O, mühendis midir?)
С: Нет. Она не инженер. Она учительница. (Hayır. O, bir mühendis değildir. O, bir öğretmendir)
У: Они студенты? (Onlar öğrenci mi?)
С: Да. Они студенты. (Evet. Onlar öğrencilerdir.)

Değerlendirme 1.

Öğrencilerin hedef ifadeleri kavrayıp kavramadıklarını değerlendirmek amacıyla öğretmen tarafından hazırlanan 20 soru (Quizizz *etkinliğinde yer alan sorular yazılı test halinde sorulur*) quiz olarak (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma) uygulanır. Öğretmen tarafından öğrencilere cevap anahtarı dağıtılır. Öğrenciler doğru ve yanlış cevaplarını inceler.

Örnek soru:

16.



Она официантка?
A
Нет. Она журналистка.
B
Нет. Она художница.
C
Да. Она официантка.
D
Нет. Она не официантка. Она секретарь.

(A1.10.1.D3. kazanımını değerlendirmeye yönelik olarak dinleme soruları eklenmiştir. Etkinlikte yer alan ses dosyaları öğretmen tarafından okunur. Sesli sorular değerlendirmede yer almaktadır.

Değerlendirme 2.

Покажи́те фотогра́фии и расскажи́те, кто э́то, кто они́, как их зову́т.

(Öğrencilere konu ilgili bir fotoğraf göstererek, onlardan bu kim, bu ne?, Onun adı ne? gibi sorulara cevap vermeleri istenir. Ayrıca fotoğraftaki kişi ve nesnelere olumlu/ olumsuz sorular yöneltilerek öğrencilerden olumlu veya olumsuz cevap vermeleri istenir. (Öğretmen tarafından A1.10.1.K2. ve A1.10.1.K4. kazanımını değerlendirmeye yönelik öğrencilere sorular yöneltilir. Öğrencilerin sorulara sözlü olarak cevap vermesi sağlanır.)

2.Tema- 17. ve 18. Ders

Dersin Adı: Rusça

Tema: Ailem ve Evim

Öğrenme Alanı: Dinleme/ Konuşma/ Okuma

Sınıf: 40'+ 40'

Süre: 2 Ders Saati

Strateji- Yöntem- Teknik: Eğitsel Oyun, Soru- Cevap Tekniği, Anlatım

Araç Gereçler: Akıllı tahta, Ders kitabı, Meslek flash kartları, Meslek videosu, Контрольная работа

Kazanımlar:

A1.10.2.D3. Yaş ve meslek sorularını ayırt eder.

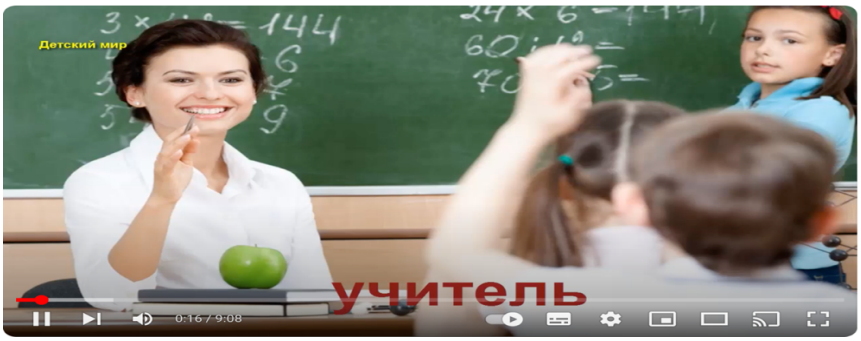
A1.10.2.K5. Kişilerin mesleklerini sorar.

A1.10.2.O3. Meslek ifadelerini doğru telaffuzla/vurguyla okur.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Giriş

Öğretmen tarafından farklı meslekleri ifade eden video öğrencilere iki kez izletilir. Videoda mesleklerin görselleri ve Rusça karşılıkları yer almaktadır. Öğretmen, öğrencilerin meslek sorma sorusu fark etmesini sağlar. Öğrencilerin konuya dikkatini çekerek "Bu derste meslekleri öğreneceğiz" der.



“Кто вы по профессии?” Ne iş yapıyorsunuz?
“Кто ты по профессии?” Ne iş yapıyorsun?

Keşfetme

Öğretmen, ders kitabında yer alan kısa metinleri öğrencilere okutur. Metin de farklı mesleklere ait ünlü kişiler adlarını, yaşlarını, ne iş yaptıklarını sorular aracılığıyla ifade etmektedir. Metinlerin anlaşılması sağlanır. Öğretмen, öğrencilere “*Кто он /она по профессии? Сколько ему/ ей лет?” (Onun mesleği ne? O kaç yaşında?)* diye sorularak sorarak mesleklerin tanınmasını sağlar.



− Кто э́то?
− Это И́лон Маск.
− Кто он?
− Он инжене́р и миллиарде́р. − А что у него́ есть?
− У него́ есть «Те́сла».
− А ско́лько ему́ лет?
− Ему́ 50 лет.



− Э́то Марк Э́ллиот Цу́керберг.
− Кто он?
− Он медиамагна́т, интерне́т-предпринима́тель.
− А что у него́ есть?
− У него́ есть инстагра́ м и ватса́п.
− А ско́лько ему́ лет?
− Ему́ 38 лет.

Açıklama

Diyaloglara dair sorular cevaplandırıldıktan sonra öğrencilerin hedef ile ilgili kelime ve ifadeleri hatırlayıp hatırlamadıkları kontrol edilerek gerekli açıklamalar yapılır. Öğretmen meslek ifadeleri ile ilgili tahtaya notlar alır. Bazı meslek gruplarında kadınlar ve erkekler için farklı terimler kullanıldığı belirtilir.

У: Кто он по профессии? Он фотограф.
У: Она гид? Нет. Она́ не гид. Она архитектор.

У: Кто это? Это Михаил.
У: Кто он? Он журналист.
У: Кто это? Это Людмила.
У: Кто она? Она журналистка.
У: Она гид? Да. Она гид.
У: Он техник? Нет. Он не техник. Он архитектор.

Derinleştirme

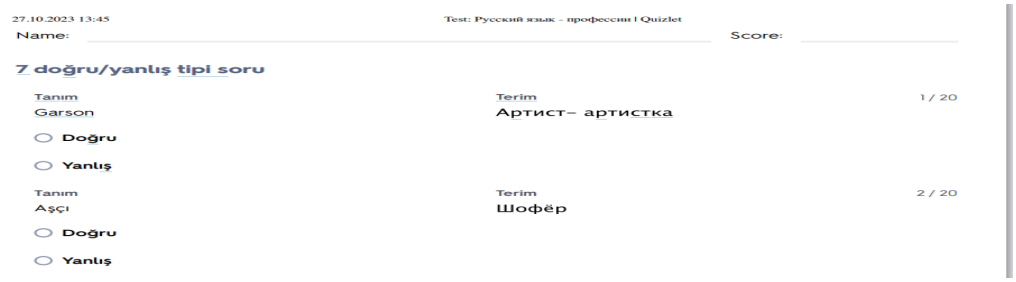
Öğretmen farklı meslek flash kartlarını karıştırır. Kartları ters bir şekilde elinde tutar. Öğrencilerden bir kart çekmesini ister. Kartta yazan kişinin mesleğini sorar. Öğrenciden cevap vermesi istenir. Cevap veren öğrenci kartı sınıfa gösterir. Kart oyundan çıkarılır. Kalan kartları öğrenciye devreder ve öğrenci sınıf arkadaşlarından birine kart çektirir. Öğrenci kişinin mesleğini sorar, diğer öğrenci cevap verir ve kartı sınıfa gösterir. Tüm kartlar bitene kadar etkinlik tekrar edilir.



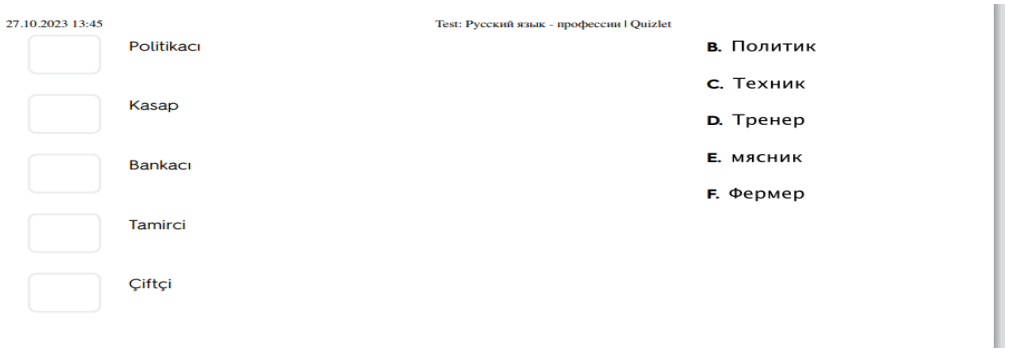
Değerlendirme 1.

Öğrencilerin kazanımları kavrayıp kavramadıklarını değerlendirmek amacıyla öğretmen tarafından hazırlanan 20 soru (Quizlet *etkinliğinde yer alan sorular yazılı test halinde sorulur*) quiz olarak (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma) uygulanır. Öğretmen tarafından öğrencilere cevap anahtarı dağıtılır. Öğrenciler doğru ve yanlış cevaplarını inceler. A1.10.2.D3. ve A1.10.2.O3. kazanımları değerlendirmeye yönelik olarak açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır.

Örnek soru 1:


27.10.2023 13:45 Test: Русский язык - профессии | Quizlet
Name: Score:
7 doğru/yanlış tipi soru
Tanım Garson Terim Артист– артистка 1 / 20
Doğru
Yanlış
Tanım Aşçı Terim Шофёр 2 / 20
Doğru
Yanlış

Örnek soru 2:



Değerlendirme 2.

A1.10.2.K5. kazanımını değerlendirmeye yönelik olarak öğretmen tahtada ünlü kişilerin fotoğraflarını açar (yazar, sanatçı, müzisyen, aktör, gazeteci, vb.) Öğrencilerden ünlü kişilerin mesleklerini sormaları ve cevaplamaları istenir. Temada geçen tüm mesleklerin öğrenilip öğrenilmediği değerlendirilir.

3.Tema- 29. ve 30. Ders

3.TEMA

Dersin Adı: Rusça

Tema: Bir Günüm

Öğrenme Alanı: Dinleme/ Okuma/ Yazma

Sınıf: 10

Süre: 40'+ 40'

Strateji- Yöntem- Teknik: Eğitsel Oyun, Soru- Cevap Tekniği, Tartışma, Anlatım

Araç Gereçler: Akıllı tahta, Ders kitabı, Takvim yaprağı, Gün kartları

Kazanımlar:

A1.10.3.D3. Günlük yaşamda kullanılan kelimeleri tanır. *(A1 düzeyinde uyanmak/yemek yemek, uyumak vb.)*
A1.10.3.O1. Günlük yaşamla ilgili diyalogları doğru telaffuzla/ vurguyla okur.
A1.10.3.Y1. Bir günü anlatan diyalog yazar.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Giriş

Öğretmen, elinde bir takvim yaprağı ile sınıfa gelir. Öğrencilere bugün günlerden ne? diye sorar. Takvim yaprağını göstererek o günün hangi gün olduğunu söyler. Öğrencilerin

konuya dikkatini çeker. Tahtaya haftanın günlerini yansıtır. Öğrencilere, bu derste haftanın günlerini, çeşitli zaman ifadelerini içeren sözcükleri öğrenecekleri ifade edilir.

Keşfetme

Etkinlik 1: Öğretmen tahtaya yedi sütun çizer. Her bir sütuna haftanın günlerinin isimlerini yazar. Sütunların içine bir saat yazar. Örneğin pazartesi günü için sabah 08.00, salı günü için 14.00 vb.) Öğrencilere o gün, o saatte ne yaptıkları sorulur. Söz alan öğrenci ilgili sütuna gerçekleştirdiği eylemi yazar. Öğrencilerden, sütunlarda yer alan günlere ve yazılan saate göre hangi eylemi gerçekleştirdiklerini yazmalarını istenir (Cumartesi 23.00'te uyuyorum. Pazar 15.00'te dinleniyorum vb.)

Etkinlik 2: Öğretmen, yedi öğrenci seçer. Her bir öğrenci sırasıyla elinde günlerin isimlerinin yazılı olduğu kartı tutar. Öğretmen hem zaman ifadelerinin hem haftanın günlerinin pekiştirilmesi için sınıfa dönük olan öğrencilere sorular yöneltir. Bugün cumartesi. Yarın Pazar. Peki dün hangi gündü? şeklinde soruların cevaplanmasını ister. İlgili sorunun cevabı olan öğrenci bir adım öne çıkar. Kartını gösterir. Yanlış cevapta soru tekrar edilir.

Örnek sorular:

Сего́дня среда́, после за́втра ..... (Bugün Çarşamba ise yarından sonra…)
Сего́дня вто́рник, позавчера́ .....(Bugün Salı ise, dünden bir önceki gün…)
За́втра пя́тница, вчера́ ..... (Yarın Cuma ise, dün…)

Açıklama

Öğretmen, günlük yaşamda kullanılan kelimelere/cümlelere dair farklı örnekler verir. Tahtaya notlar alır.

У: Я завтракаю в 07:30, обедаю в 12:30 и ужинаю в 18:30.

У: Она работает на удалёнке.

У: В субботу она играет в теннис.

У: Я много читаю и мало смотрю телевизор.

У: Когда экзамен?

У: В пя́тницу.

У: В четве́рг у нас экзамен.

У: В субботу я обычно играю в баскетбол.

Derinleştirme

Öğretmen, tahtaya ders kitabından haftalık bir plan yansıtır. Planda her gün farklı bir etkinlik gerçekleşmektedir. Plana göre öğrencilerin sorulara cevap vermesi sağlanır.

Посмотри́те на план неде́ли и отве́тьте на вопро́сы.

	Понеде́льник	**Вто́рник**	**Среда́**	**Четве́рг**	**Пя́тница**	**Суббо́та**	**Воскресе́нье**
09:00		Уро́к			Экза́мен		
12:00	Экску́рсия						
19:00			Фильм	Футбо́л			Трениро́вка
24:00						Вечери́нка	

1.*Когда́ уро́к?*
2.*Когда́ трениро́вка?*
3.*Когда́ футбо́л?*
4.*Когда́ экза́мен?*
5.*Когда́ вечери́нка?*
6.*Когда́ фильм?*

Değerlendirme 1.

Öğrencilerin hedef ifadeleri kavrayıp kavramadıklarını değerlendirmek amacıyla öğretmen tarafından hazırlanan 15 soru (Quizizz *etkinliğinde yer alan sorular yazılı test halinde sorulur*) quiz olarak (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma) uygulanır. Öğretmen tarafından öğrencilere cevap anahtarı dağıtılır. Öğrenciler doğru ve yanlış cevaplarını inceler. (A1.10.3.D3.kazanımını değerlendirmeye yönelik olarak sesli sorular eklenmiştir. Sesli sorular öğretmen tarafından veya ses kaydı aracılığıyla dinletilir.

Örnek soru1:

10.

Я говорю ...
Boşluğa gelecek uygun kelimeyi bulunuz.

A
русский

B
русского языка

C
по -русски

D
русский язык

Örnek soru 2:

7.

Они готовят торт. Cümleyi Türkçeye çeviriniz.

Değerlendirme 2.

Öğretmen, tahtaya Лиза ve Дима'nın salı günü neler yaptıklarını içeren bir diyalog yansıtır. Öğrencilerin diyalogu okuması istenir. Öğrencilerden benzer bir diyalog yazmaları istenir. Yazılan diyaloglar değerlendirilir. A1.10.3.O1. ve A1.10.3.Y1. kazanımları ilgili ölçeklerle değerlendirilir.

Д: Ли́за, привет! Как у тебя́ дела́?
Л: Приве́т, Ди́ма! Норма́льно, спаси́бо! А у тебя?
Д: Хорошо, спаси́бо. Сего́дня у тебя́ есть свобо́дное вре́мя?
Л: Да. У меня́ есть.
Д: Что ты де́лаешь?
Л: Я читаю газе́ту. А что ты делаешь?
Д: Я до́ма. Я отдыхаю. Вчера я много работал. А что ты делала во вторник?
Л: Я гуляла в парке и готовила ужин.
Д: У меня́ есть биле́ты в кино́. Пойдем вместе?
Л: Отли́чно!

4.Tema- 51. ve 52. Ders

Dersin Adı: Rusça

Tema: İlgi Alanlarım ve Hobilerim

Öğrenme Alanı: Konuşma

Sınıf: 10

Süre: 40'+ 40'

Strateji- Yöntem- Teknik: Eğitsel Oyun, Soru- Cevap Tekniği, Kavram Haritası

Araç -Gereçler: Akıllı tahta, Ders kitabı, Gülen/mutsuz surat içeren kâğıt, Bulmaca

Kazanımlar:

A1.10.4.K1. Yapmaktan hoşlandığı ve hoşlanmadığı aktivitelerden bahseder.

A1.10.4.K4. Yaptığı ve yapabileceği aktiviteleri anlatır.

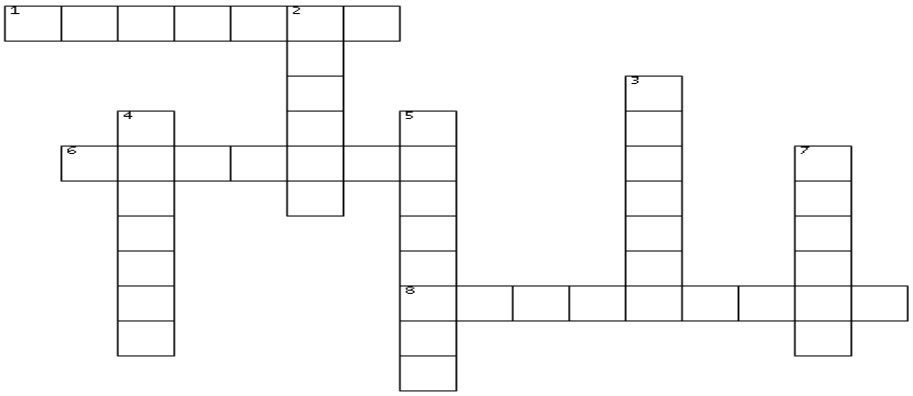
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Giriş

Öğretmen, öğrencilere boş kağıtlar dağıtır. Öğrencilerden bir önceki derste öğrendikleri eylemleri iki dakika içinde dağıttığı kağıtlara yazmalarını ister. Kağıtları toplar en fazla eylemi hatırlayan öğrenciyi belirler. Öğretmen tahtaya hobilerim başlığını yazar. Bu eylemlerin isim hallerini öğrencilerle birlikte tahtaya yazar. (плавать-плавание/ yüzmek-yüzme vb.) Öğretmen, bu eylemleri ve bu eylemlerden oluşan isimleri kullanarak "*bu derste hoşlandığımız ve hoşlanmadığımız aktivitelerden bahsedeceğiz"* der.

Keşfetme

Öğretmen, ünlü isimlerin (sanat ve spor faaliyetleriyle ilgili olan) yaptıkları faaliyetlerle ilgili bulmacayı öğrencilere cevaplaması için sunar. Etkinlikte öğrencilerin ünlü isimlerin yapabildikleri faaliyetlere dair kalıp ifadeleri fark etmesi sağlanır.



Not. 10.Sınıf Rusça Ders Kitabından uyarlanmıştır.

Кроссво́рд:

По горизонта́ли:
1. Га́рри Каспа́ров игра́ет в…
6. Фа́зыл Сай игра́ет на…
8. Майкл Джо́рдан игра́ет в…

По вертика́ли:
2. Ви́нус Уи́льямс игра́ет в…
3. Суна́ Кан игра́ет на…
4. Семи́х Сайгыне́р игра́ет в…
5. Эбра́р Каракӯрт игра́ет в…
7. МесӯтОзи́л игра́ет в…

Açıklama

Öğretmen, hoşlanılan/hoşlanılmayan aktivitelerden bahsederken kullanılan kalıplarla ilgili örnekler verir. Tahtayı ikiye bölerek hoşlandığı/ hoşlanmadığı faaliyetleri gülen yüz ve üzgün yüz çizerek ifade eder. Нравится /не нравится kullanımına jest ve mimiklerini dahil ederek ek örnekler verir.

Derinleştirme

Öğrencilere, hoşlandıkları/hoşlanmadıkları faaliyetleri yazmaları için iki sütundan oluşan kağıtlar dağıtılır. Bir sütunda gülen yüz emojisi, diğer sütunda keyifsiz yüz emojisi yer almaktadır. Öğrencilerden ilgili sütunları hoşlandıkları/hoşlanmadıkları faaliyetler ile doldurmaları istenir. Öğrencilerin önce hoşlanılan faaliyetleri, daha sonra hoşlanılmayan faaliyetleri tahtada anlatmaları sağlanır. Soru-cevaplarla aktivitelerin anlaşılması sağlanır.

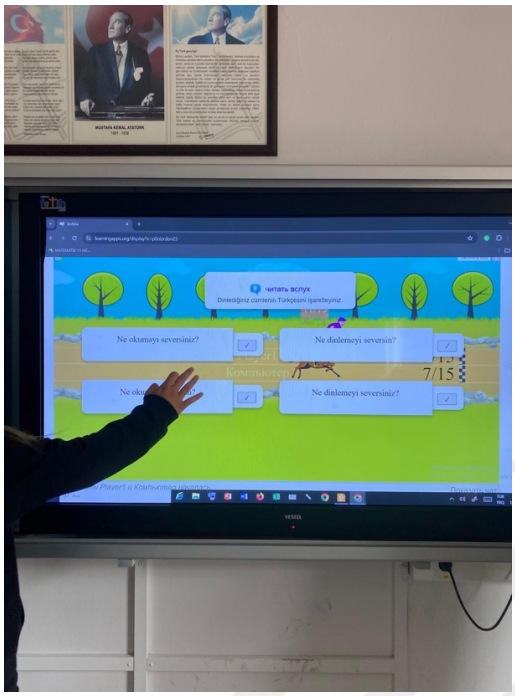
Değerlendirme

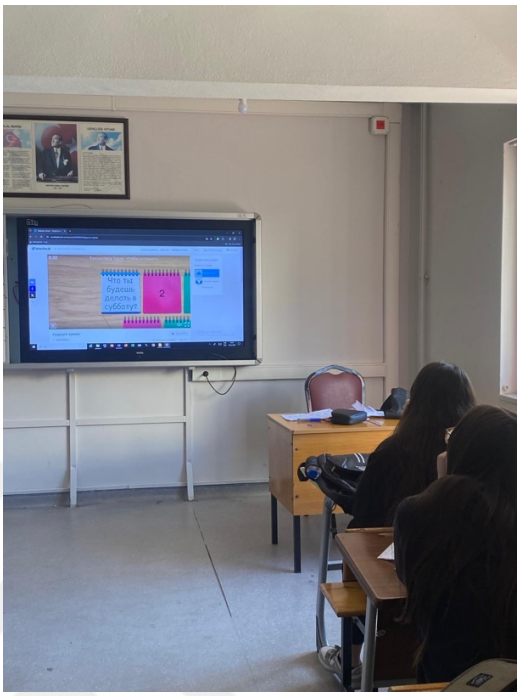
Öğrenciler, gruplara ayrılır. Öğretmenin hazırladığı sorulardan oluşan (en sevilen …) soru-cevap etkinliği uygulanır. Her gruptaki üyeye bir soru yöneltilir. Doğru cevabı verirse diğer grup üyesi soru hakkı kazanır. Soruya doğru cevap veremezse soru hakkı diğer gruba geçer. Tüm soruları doğru cevaplayan grup belirlenir. A1.10.4.K1. ve A1.10.4.K4. kazanımı değerlendirmeye yönelik olarak ilgili ölçek kullanılır *(Değerlendirme yalnızca konuşma becerisini ölçmeye yöneliktir.)*

Değerlendirme soruları:

У: Есть ли у вас хобби?
У: Какое ваше самое главное хобби?
У: Какая ваша любимая игра?
У: Какая ваша самая любимая книга?
У: Какие ваши самые любимые сериалы и фильмы?
У: Какой ваш самый любимый вид спорта?
У: Какая ваша любимая команда?
У: Какие у вас любимые группы?
У: Кто ваш любимый актёр?
У: Кто ваша любимая актриса?

Ek 14. *Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sınıf İçi Görseller*



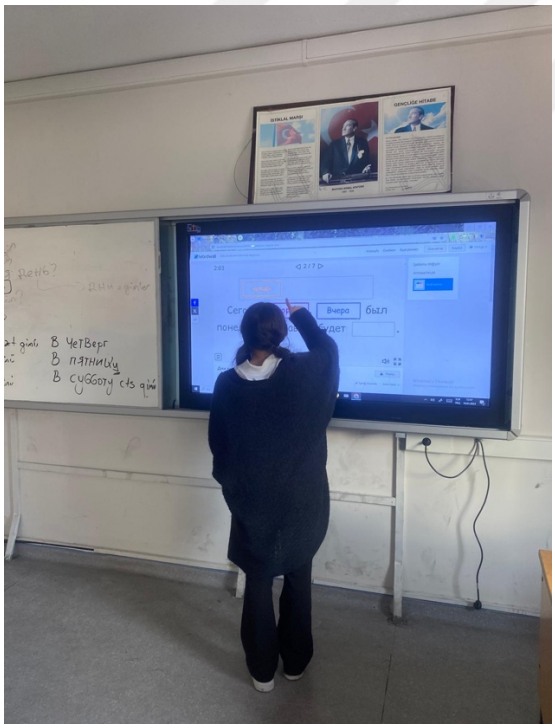


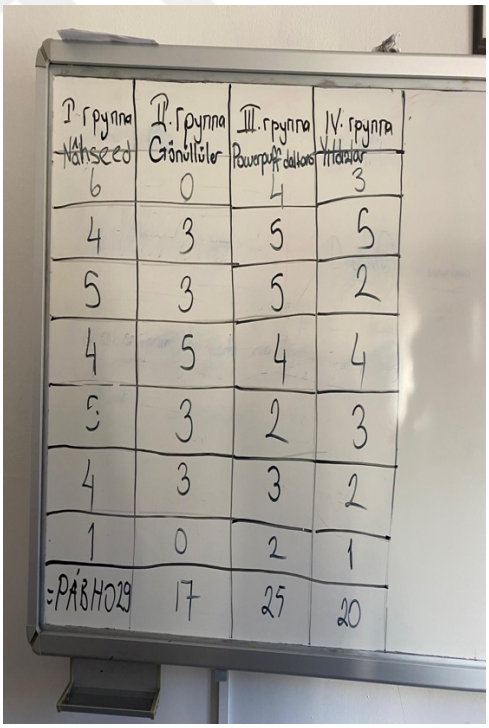






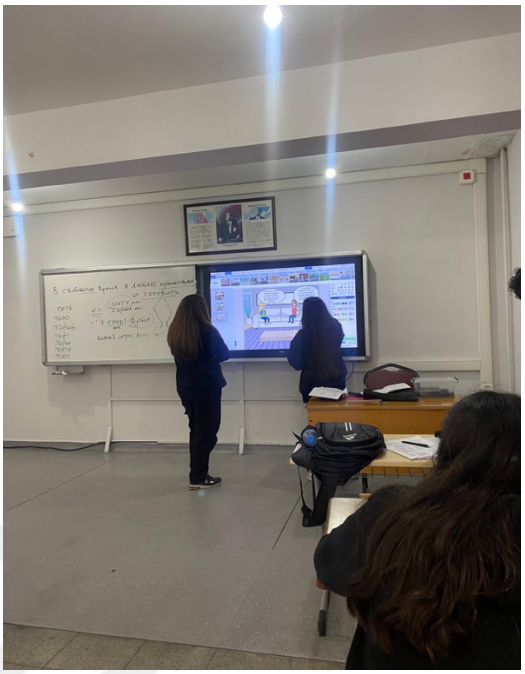


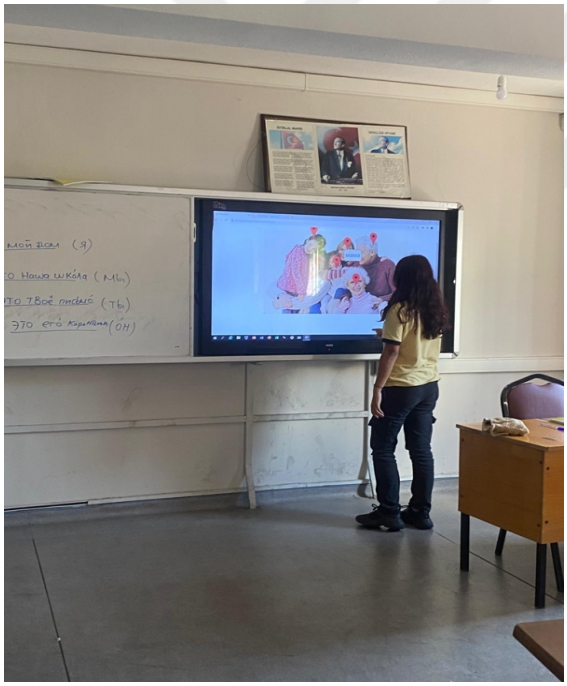




I группа Vahşeed	II. группа Gönüllüler	III. группа Powerpuff dalkavuk	IV. группа Yıldızlar
6	0	4	3
4	3	5	5
5	3	5	2
4	5	4	4
5	3	2	3
4	3	3	2
1	0	2	1
=PÁRNO29	17	25	20





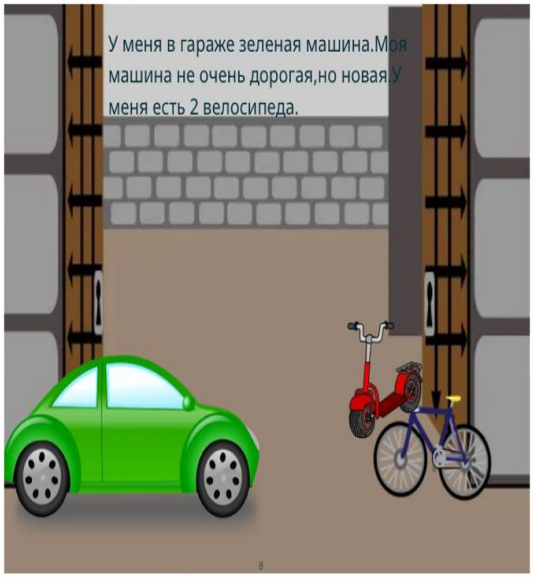




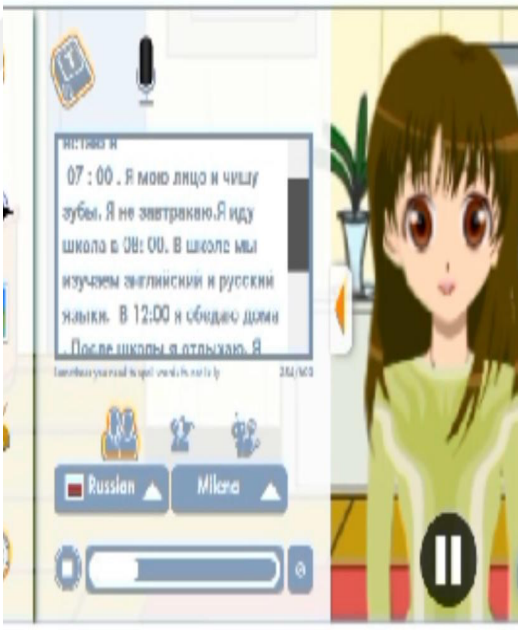
Ek 15. *Öğrenciler Tarafından Sosyal Medya Araçları Kullanılarak Oluşturulan Ürünlere Ait Görseller*

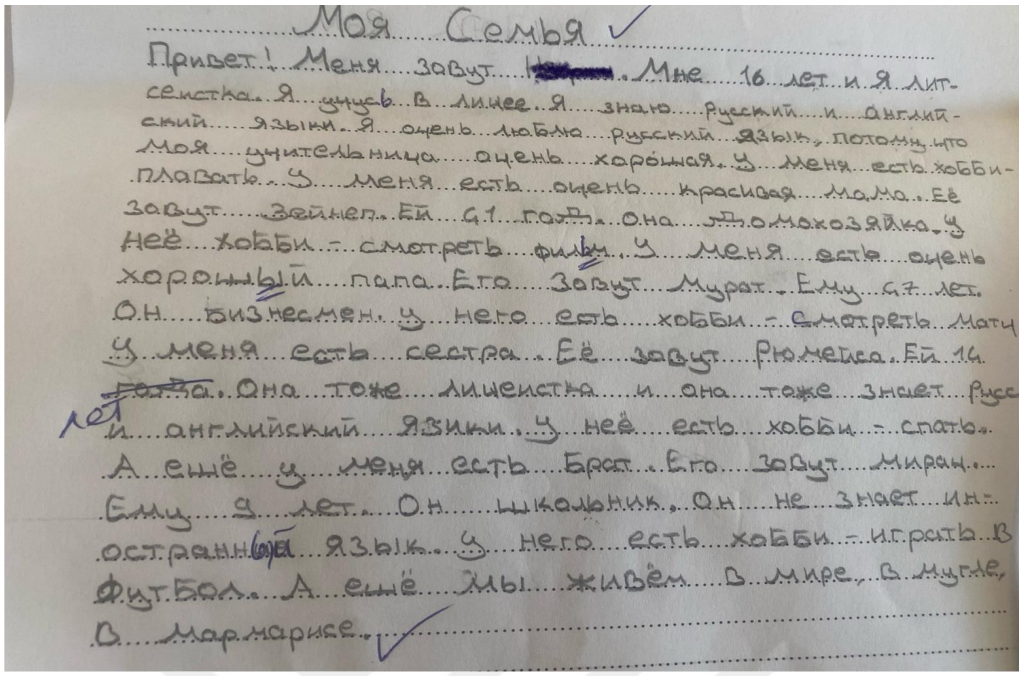



Это мой брат. Его зовут Бурак, ему 5 лет, у него есть игрушки. В детской комнате есть кровать, тумбочка, часы, сумка, цветок, полка и мяч. Он милый мальчик


У меня в гараже зеленая машина.Моя машина не очень дорогая,но новая.У меня есть 2 велосипеда.

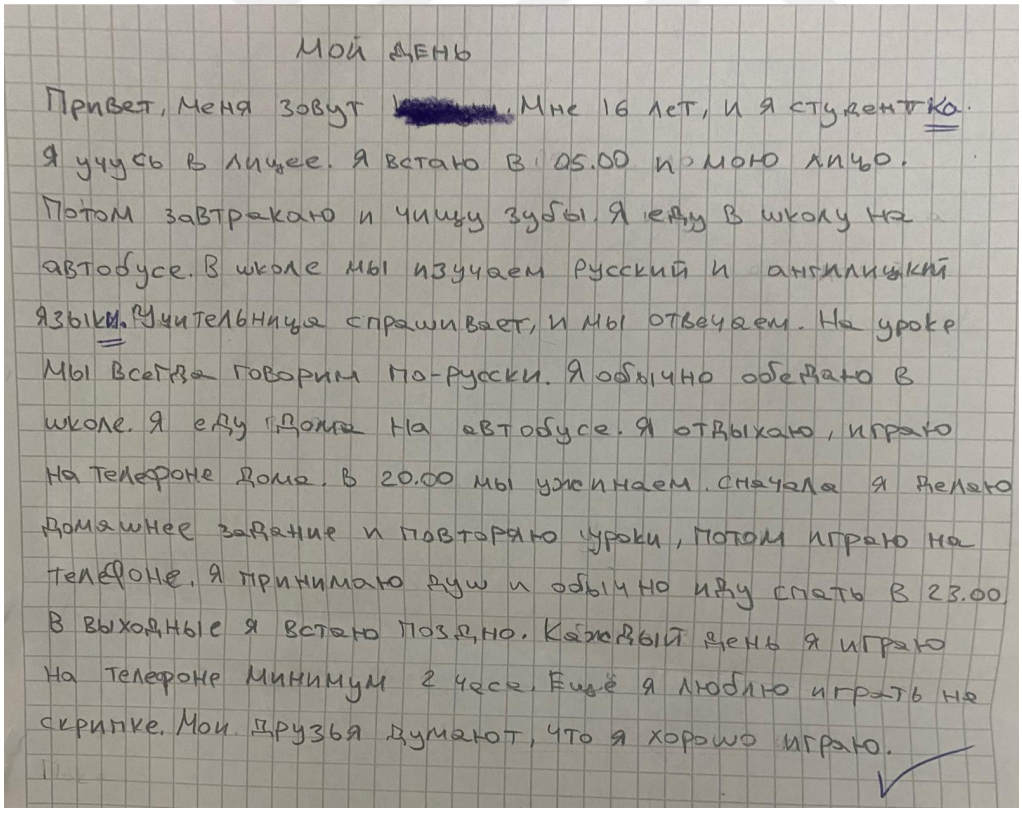

привет! меня зовут Катерина. мне 17 лет. я студентка в лице. У меня есть много хобби. я .Люблю путешествовать, слушать музыку, читать книги, говорить, играть на гитаре, смотреть фильмы и плавать. слушать музыку, это не моё хобби, это моя жизнь. особенно я слушаю классику, джаз, к-поп и а-поп. я люблю БТС потом халей, схасе
Sometimes you need to spell words fo-net-ik-ly
423/600
Russian
Milena


07 : 00 . Я мою лицо и чищу зубы. Я не завтракаю.Я иду школа в 08: 00. В школе мы изучаем английский и русский языки. В 12:00 я обедаю дома . После школы я отдыхаю. Я
Russian
Milena



Моя Семья

Привет! Меня зовут [redacted]. Мне 16 лет и я лицеистка. Я учусь в лицее. Я знаю русский и английский языки. Я очень любила русский язык, потому что моя учительница очень хорошая. У меня есть хобби - плавать. У меня есть очень красивая мама. Её зовут Зейнеп. Ей 41 год. Она домохозяйка. У неё хобби - смотреть фильм. У меня есть очень хороший папа. Его зовут Мурат. Ему 47 лет. Он бизнесмен. У него есть хобби - смотреть Матч. У меня есть сестра. Её зовут Рюмейса. Ей 14 лет. Она тоже лицеистка и она тоже знает русс и английский языки. У неё есть хобби - спать. А ещё у меня есть Брат. Его зовут Мирак. Ему 9 лет. Он школьник. Он не знает ин. остранный язык. У него есть хобби - играть в фут.бол. А ещё мы живём в мире, в мугле, в Мармарисе.



Мой день

Привет, Меня зовут [redacted]. Мне 16 лет, и я студентка. Я учусь в лицее. Я встаю в 05.00 и мою лицо. Потом завтракаю и чищу зубы. Я еду в школу на автобусе. В школе мы изучаем русский и английский языки. Учительница спрашивает, и мы отвечаем. На уроке Мы всегда говорим по-русски. Я обычно обедаю в школе. Я еду домой на автобусе. Я отдыхаю, играю на телефоне дома. В 20.00 мы ужинаем. Сначала я делаю домашнее задание и повторяю уроки, потом играю на телефоне. Я принимаю душ и обычно иду спать в 23.00. В выходные я встаю поздно. Каждый день я играю на телефоне минимум 2 часа. Ещё я люблю играть на скрипке. Мои друзья думают, что я хорошо играю.

Ek 16. *Değişkenlerin Çarpıklık- Basıklık Katsayıları ve Grupların Normallik Testi Sonuçları*

Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Gruplar	Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Deney Grubu	Başarı Öntest	.56	-.31
	Başarı Sontest	.53	-.95
	Motivasyon Öntest	.38	-1.13
	Motivasyon Sontest	.39	-.84
Kontrol Grubu	Başarı Öntest	-.37	-.12
	Başarı Sontest	-.19	-1.12
	Motivasyon Öntest	1.71	**4.31**
	Motivasyon Sontest	1.09	**2.63**

Deney Grubu Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Test Sonuçları)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Df	p	İstatistik	df	p
Başarı Öntest	.147	20	.200	.950	20	.367
Başarı Sontest	.169	20	.136	.914	20	.076
Motivasyon Öntest	.171	20	.127	.913	20	.072
Motivasyon Sontest	.130	20	.200	.953	20	.414

Kontrol Grubu Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Test Sonuçları)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p
Başarı Öntest	.144	21	.200	.955	21	.416
Başarı Sontest	.101	21	.200	.956	21	.438
Motivasyon Öntest	.171	21	.111	.856	21	.005
Motivasyon Sontest	.176	21	.088	.923	21	.099

Ek 17. *Günlük Soruları*

Günlük Soruları

1. Bugünkü Rusça dersinde sosyal medya araçlarını nasıl kullandık? Neler yaptık? Adım adım anlatır mısın?
2. Sosyal medya araçlarını kullanırken öğrendiğin yeni bir şey oldu mu? Olduysa, nasıl öğrendiğini ve neler hissettiğini anlatır mısın?
3. Bugünkü etkinliklerde en çok hoşuna giden veya sana en ilginç gelen şey neydi? Neden?
4. Derslerde sosyal medya araçları kullanılırken karşılaştığın zorluklar veya sıkıntılar oldu mu? Olduysa nasıl çözdün ya da çözülmesini isterdin?
5. Rusça dersinde kullanılan sosyal medya araçları öğrenme sürecini nasıl etkiledi? Örnekler verebilir misin?
6. Rusça dersinde sosyal medya araçlarının kullanımı ile ilgili genel düşüncelerini ve önerilerini paylaşır mısın?