



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
DİJİTAL SÖZLÜK UYGULAMALARININ OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİSİNE, SÖZ VARLIĞINA VE KALICILIĞA
ETKİSİ**

Doktora Tezi

Emre ÇALIŞKAN

**Danışman
Doç. Dr. Elif AKTAŞ**

**ALANYA
2022**

Emre ÇALIŞKAN

**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Sözlük
Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Becerisine, Söz
Varlığına ve Kalıcılığa Etkisi**

ALKÜ 2022

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL SÖZLÜK
UYGULAMALARININ OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE, SÖZ
VARLIĞINA VE KALICILIĞA ETKİSİ

Doktora Tezi

Emre ÇALIŞKAN

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Program Adı: Türkçe Eğitimi

Danışman

Doç. Dr. Elif AKTAŞ

ALANYA

2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Emre ÇALIŞKAN'ın “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Sözlük Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Becerisine, Söz Varlığına ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı tezi 03/11/2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği”nin ilgili maddeleri uyarınca, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı		İmza
Üye (Tez Danışmanı) :	Doç. Dr. Elif AKTAŞ	
Üye	: Prof. Dr. Neşe ÖZKAL	
Üye	: Doç. Dr. Derya YILDIZ	
Üye	: Doç. Dr. Yasemin BAKİ	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Bora BAYRAM	

.....

Doç. Dr. Derman VATANSEVER BAYRAMOL

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını” ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.....

Emre ÇALIŞKAN

TEŞEKKÜR SAYFASI

Teknolojik gelişmelerin hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim-öğretim faaliyetlerinde de yoğun olarak kullanılmasından yola çıkarak hazırladığım ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dijital sözlüğün etkinliğinin ölçülmeye çalışıldığı bu doktora tezi son derece meşakkatli ve titiz bir çalışmanın ürünüdür.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda hem alanyazına hem de uygulama alanına katkı sunacağına inandığım doktora tezimin hazırlanma sürecinde yapıcı ve ufuk açıcı yaklaşımları ile beni yönlendirerek, tezimin en iyi şekilde hazırlanması için tüm akademik bilgi birikimini aktaran, bilgi ve tecrübesinin yanı sıra akademik duruşu ve öğrencilerine rehberliği ile örnek alınması gereken değerli danışmanım Doç. Dr. Elif AKTAŞ’a teşekkür borçluyum.

Çalışmam süresince tez izleme jürisinde yer alan, yapıcı eleştirileri ile çalışmamın içeriğinin ve araştırma bölümünün son hâlini almasında büyük emekleri geçen, bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren Sayın Prof. Dr. Neşe ÖZKAL’a çok teşekkür ederim.

Yüklendiği akademik ve idari görevlerine rağmen tez izleme jürisinde yer alarak Türkçe öğretimi konusundaki engin bilgilerini çalışmamın en iyi şekilde tamamlanması için aktaran, değerli katkılarını ve görüşlerini her zaman yakından hissettiğim Sayın Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR’e içtenlikle teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Ayrıca araştırmamın yapılması için gösterdikleri iş birliği ve dayanışma için Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) yöneticilerine, çalışanlarına ve öğrencilerine teşekkür borçluyum.

Son olarak, doktora süresince manevi desteklerini hep yanımda hissettirerek tez yazma sürecimi kolaylaştıran dostlarıma ve her zaman yanımda olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunmak isterim.

ÖZET

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL SÖZLÜK UYGULAMALARININ OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE, SÖZ VARLIĞINA VE KALICILIĞA ETKİSİ

Emre ÇALIŞKAN

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Kasım, 2022 (162 Sayfa)

Uluslararası ilişkilerde yaşanan gelişmeler ve artan göçler, yabancı ya da ikinci dil öğrenimini, 21. yüzyıl insanı için bir yaşam biçimi hâline getirmiş, bu süreçte yabancı dil olarak Türkçenin öğrenimi ve öğretimi de önem kazanmıştır. Alanyazında yabancı dil öğretiminde teknoloji destekli uygulamaların giderek yaygınlaştığı ve dil becerilerinde öğrenmeyi kalıcı ve etkili hâle getirdiğine vurgu yapılmaktadır. Bu doğrultuda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da teknoloji odaklı çalışmaların giderek arttığı görülmektedir. Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknoloji tabanlı dijital sözlük uygulamalarının okuduğunu anlama becerisine, söz varlığına ve kalıcılığa etkisi incelenmiştir. Açıklayıcı sıralı karma desenle tasarlanan çalışmanın nicel boyutunda, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenen çalışma grubu, ALKÜ TÖMER’de A1 düzeyinde Türkçe öğrenen toplam 45 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın nicel verileri okuduğunu anlama becerisi başarı testi ve söz varlığı başarı testi ile nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Geliştirilen başarı testlerin geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş, güvenirlik hesaplamaları için de KR-20 güvenirlik testi ile madde gücü ve madde ayırt ediciliği analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin 6 hafta süren uygulama sonrası okuduğunu anlama becerileri ve söz varlıkları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu ise durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Buna göre uygulamanın yürütüldüğü deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamaya dönük görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun güvenirliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. İçerik analizi ve betimsel analiz ile çözümlenen veriler, deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreciyle ilgili olumlu görüşe sahip olduğunu ortaya

koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dijital sözlük, söz varlığı, okuduğunu anlama.

ABSTRACT

THE EFFECT OF DIGITAL DICTIONARY APPLICATIONS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE ON READING UNDERSTANDING, VOCABULARY AND PERMANENCE

Emre ÇALIŞKAN

Department of Turkish and Social Sciences Education

Graduate School of Alanya Alaaddin Keykubat University,

November 2022

Developments in international relations and increasing immigration have made learning a foreign or second language a way of life for people of the 21st century and learning and teaching Turkish as a foreign language has gained importance in this process. In the literature, it is emphasized that technology-supported applications in foreign language teaching are becoming increasingly widespread and make learning in language skills permanent and effective. In this direction, it is seen that technology- oriented studies in the field of teaching Turkish as a foreign language are increasing. In this study, the effects of technology-based digital dictionary applications on reading comprehension skills, enriching vocabulary, and permanence in teaching Turkish as a foreign language were examined. Experimental design with pretest-posttest control group was used in the quantitative dimension of the study, which was designed with explanatory sequential mixed design. The study group, which was determined by using the easily accessible case sampling technique, consists of a total of 45 students learning Turkish at A1 level at ALKU TÖMER. Quantitative data of the study were collected through reading comprehension achievement test and vocabulary achievement test, and qualitative data were collected through semi-structured interviews. Expert opinion was sought for the validity of the tests developed in the context of validity and reliability calculations, and item difficulty and item discrimination analyses were performed with the KR-20 reliability test for reliability calculations. As a result of the research, significant differences were found in favor of the experimental group between the reading comprehension skills and vocabulary of the students after the 6-week practice. The qualitative dimension of the research was designed as a case study. Accordingly, a semi-structured interview form was used to get the opinions of the students in the experimental group in which the application was carried out. Expert opinion was sought for the reliability of the semi structured interview form. The data analyzed by content analysis

and descriptive analysis reveal that the students in the experimental group have a positive opinion about the application process.

Keywords: Teaching Turkish as foreign language, digital dictionary, vocabulary, reading comprehension

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	ii
TEŞEKKÜR SAYFASI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
TABLolar LİSTESİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Varsayımlar	5
2. ALANYAZIN	6
2.1. Dil	6
2.2. Ana Dil ve Ana Dili	7
2.3. İkinci Dil	7
2.4. Yabancı Dil	8
2.5. Öğrenme Kavramı ve Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	9
2.6. Öğrenme Kaynakları	10
2.6.1. Öğretme ve öğrenme ortamı	11
2.7. Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi	12
2.8. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	13
2.8.1. Dil bilgisi çeviri yöntemi	14
2.8.2. Direkt (dolaysız) yöntem	14
2.8.3. Doğal yöntem	14
2.8.4. İşitsel – dilsel yöntem	15
2.8.5. Bilişsel yöntem	15
2.8.6. İletişimsel dil öğretim yöntemi	15
2.8.7. Seçmecî yöntem	16
2.9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihî Seyri	16

2.10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Becerileri	23
2.10.1. Dinleme becerisi	23
2.10.2. Yazma becerisi	25
2.10.3. Konuşma becerisi	25
2.10.4. Okuma becerisi	26
2.11. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretiminin Yeri	28
2.12. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımının Önemi	30
2.12.1. Teknoloji kullanımında Web 2.0 araçları	36
2.13. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözlük Kullanımı ve Söz Varlığı	38
2.13.1. Sözlük	38
2.13.2. Sözlük bilimi (Leksikografi)	40
2.13.3. Sözlük türleri ve dijital sözlükler	41
2.13.4. Söz varlığı.....	46
3. YÖNTEM	49
3.1. Araştırma Deseni.....	49
3.1.1. Nicel süreç	51
3.1.2. Nitel süreç.....	53
3.2. Evren ve Örneklem	55
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.3.1. Nicel veri toplama araçları	56
3.3.2. Okuduğunu anlama başarı testi	56
3.3.2.1. Söz varlığı başarı testi	57
3.3.2.2. Geçerlik ve güvenirlik.....	57
3.3.2.3. Madde güçlüğü.....	58
3.3.2.4. Madde ayırt ediciliği	60
3.3.2.5. Nitel veri toplama aracı.....	62
3.4. Verilerin Toplama Süreci.....	63
3.5. Verilerin Analizi.....	64
3.5.1. Nicel veri analizi.....	64
3.5.2. Nitel veri analizi	65
3.6. Etik İlkeler Uyumluk.....	66
3.7. Yazılım.....	66
3.7.1. Yazılımın alan adı ve hosting bilgileri	67
3.7.2. Yazılımların kullanıcı yetkilendirilmesi.....	67

3.7.3. Web yazılımının tanıtımı	68
3.7.3.1. Hakkımda	68
3.7.3.2. Roller	69
3.7.3.3. Kullanıcılar bölümü	70
3.7.3.4. Metin tanımlama	71
3.7.3.5. Sözlük bölümü	73
3.7.3.6. Sınav sonuçları menüsü	74
3.7.3.7. Okuma parçası menüsü	75
3.7.3.8. Sınavlar menüsü	76
3.7.3.9. Mobil uygulama menüsü	77
3.7.3.10. Mobil uygulamanın tanıtımı	78
4. BULGULAR	81
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular	81
4.1.1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları sözlük türlerinin (dijital görselli sözlük, dijital salt metinli sözlük, klasik sözlük) okuduğunu anlama becerisine ve söz varlığına etkisi (gruplar arası)	81
4.1.1.1. Kullanılan sözlük türünün okuduğunu anlama becerisine etkisi (gruplar arası)	81
4.1.1.2. Kullanılan sözlük türünün söz varlığına etkisi (gruplar arası)	82
4.1.2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları sözlük türlerinin (dijital görselli sözlük, dijital salt metinli sözlük, klasik sözlük) okuduğunu anlama becerisi ve söz varlığına etkisi (gruplar içi)	85
4.1.2.1. Kullanılan sözlük türünün okuduğunu anlama becerisine etkisi (gruplar içi)	85
4.1.2.2. Kullanılan sözlük türünün söz varlığına etkisi (gruplar içi)	87
4.1.3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları sözlük türlerinin (dijital görselli sözlük, dijital salt metinli sözlük, klasik sözlük) okuduğunu anlama becerisi ve söz varlığına etkisi (gruplar içi)	93
4.1.3.1. Kullanılan sözlük türünün okuduğunu anlama kalıcılığına etkisi (gruplar içi)	93
4.1.3.2. Kullanılan sözlük türünün söz varlığı kalıcılığına etkisi (gruplar içi) ...	95
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular	101
4.2.1. Yabancı dil olarak türkçe öğreniminde kullanılan teknolojik araçlar	102
4.2.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde sözlük kullanımı	103

4.2.3. Geliştirilen web tabanlı dijital sözlük uygulamalarına yararlılığına ilişkin görüşler	104
4.2.4. Dijital sözlük uygulamalarına ilişkin sorunlar ve öneriler	106
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	109
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	109
5.2. Öneriler	113
EKLER.....	116
EK-1. Okuma Parçası: Gül'ün Dünyası	116
EK-2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi	117
EK-3. Söz Varlığı Başarı Testi.....	120
EK-4. Okuma Parçası-1: Benim Arkadaşım	123
EK-5. Okuma Parçası-2: Türkiye'deki Yılbaşı Kutlaması	124
EK-6. Okuma Parçası-3: Benim Bir Günüm.....	125
EK-7. Okuma Parçası-4: Venedik Festivali	126
EK-8. Okuma Parçası-5: Hobiler	127
EK-9. Çoktan Seçmeli Test Sorular 1	128
EK-10. Çoktan Seçmeli Test Sorular 2	129
EK-11. Çoktan Seçmeli Test Sorular 3	130
EK-12. Çoktan Seçmeli Test Sorular 4	131
EK-13. Çoktan Seçmeli Test Sorular 5	132
EK-14. Görüşme Soruları	133
EK- 15. Başarı Testleri Belirtke Tablosu	134
EK- 16. Uygulama Fotoğrafları	135
EK- 17. Etik Kurul İzni	139
KAYNAKÇA.....	141
ÖZ GEÇMİŞ	161

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1	Araştırmanın nitel süreci ile ilgili iş akışı	54
Şekil 3.2	Hakkımda bölümü	69
Şekil 3.3	Roller bölümü.....	70
Şekil 3.4	Mevcut kullanıcıları görüntüleme	70
Şekil 3.5	Yeni kullanıcı oluşturma	71
Şekil 3.6	Mevcut okuma parçaları ekranı	72
Şekil 3.7	Yeni okuma parçası oluşturma	72
Şekil 3.8	Mevcut kelimeler için sözlük görünümü.....	73
Şekil 3.9	Yeni sözcük oluşturma	74
Şekil 3.10	Sınav sonuçları ara yüzü.....	74
Şekil 3.11	Okuma parçası ara yüzü	75
Şekil 3.12	Örnek okuma parçası.....	76
Şekil 3.13	Örnek açılır pencere	76
Şekil 3.14	Sınavlar menüsü	77
Şekil 3.15	Örnek sınav sorusu	77
Şekil 3.16	Mobil uygulama ara yüzü.....	78
Şekil 3.17	Mobil uygulama ara yüzü.....	78
Şekil 3.18	Mobil uygulama hakkımda menüsü	79
Şekil 3.19	Mobil uygulama okuma parçası menüsü.....	79
Şekil 3.20	Okuma parçasında açılır pencere örneği	80
Şekil 3.21	Örnek sınav sorusu	80
Şekil 4.1	Deney gruplarının ve kontrol grubunun okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi ön test puan ortalamaları	84
Şekil 4.2	Deney gruplarının ve kontrol grubunun okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi son test puan ortalamaları.....	85

Şekil 4.3 Deney 1 (dijital görselli sözlük) grubunun okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi ön test ve son test puan ortalamaları	90
Şekil 4.4 Deney 2 (dijital salt metinli sözlük) grubunun okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi ön test ve son test puan ortalamaları.....	91
Şekil 4.5 Klasik sözlük kullanan kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi ön test ve son test puan ortalamaları.....	92
Şekil 4.6 Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi ön test ve son test puan ortalamaları	93
Şekil 4.7 Deney 1 (dijital görselli sözlük) grubunun okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi son test ve izleme testi puan ortalamaları	98
Şekil 4.8 Deney 2 (Dijital Salt Metinli Sözlük uygulaması) Grubunun Okuduğunu Anlama Testi ve Söz Varlığı Testi Son Test ve İzleme Testi Puan Ortalamaları.....	99
Şekil 4.9 Kontrol grubunun okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi son test ve izleme testi puan ortalamaları.....	100
Şekil 4.10 Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi son test ve izleme testi puan ortalamaları.....	101
Şekil 4.11 Günlük yaşamda teknoloji kullanımı teması ve alt temalar	102
Şekil 4.12 Araştırma kapsamında geliştirilen web uygulamanın yararlılığına ilişkin görüşler	105

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1 Sıralı karma desen süreci	50
Tablo 3.2 Ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz desen	51
Tablo 3.3 Ön test son test kontrol gruplu seçkisiz desen örneği	51
Tablo 3.4 Nicel araştırma örnekleme demografik bilgileri.....	55
Tablo 3.5 Nitel araştırma çalışma grubu bilgileri	56
Tablo 3.6 Okuduğunu anlama başarı testi madde güçlüğü indeksi.....	59
Tablo 3.7 Söz varlığı başarı testi madde güçlüğü indeksi.....	59
Tablo 3.8 Okuduğunu anlama başarı testi madde ayırt ediciliği indeksi	61
Tablo 3.9 Söz varlığı başarı testi madde ayırt ediciliği (r_{jx}).....	61
Tablo 3.10 Verilerin Gruplara göre Ortalamaları, Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları....	64
Tablo 4.1 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi ön test puanlarının karşılaştırılması.....	81
Tablo 4.2 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi son test puanlarının karşılaştırılması.....	82
Tablo 4.3 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin söz varlığı testi ön test puanlarının karşılaştırılması.....	83
Tablo 4.4 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin söz varlığı testi son test puanlarının karşılaştırılması.....	83
Tablo 4.5 Deney 1 grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	86
Tablo 4.6 Deney 2 grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	86
Tablo 4.7 Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	87
Tablo 4.8 Deney 1 grubundaki öğrencilerin söz varlığı ön ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	87

Tablo 4.9 Deney 2 grubundaki öğrencilerin söz varlığı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	88
Tablo 4.10 Kontrol grubundaki öğrencilerin söz varlığı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	89
Tablo 4. 11 Deney 1 grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama son test ve izleme test puanlarının karşılaştırılması.....	94
Tablo 4.12 Deney 2 grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama son test ve izleme test puanlarının karşılaştırılması.....	94
Tablo 4.13 Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi son test ve izleme test puanlarının karşılaştırılması	95
Tablo 4.14 Deney 1 grubundaki öğrencilerin söz varlığı testi son test ve izleme test puanlarının karşılaştırılması.....	95
Tablo 4.15 Deney 2 grubundaki öğrencilerin söz varlığı testi son test ve izleme test puanlarının karşılaştırılması.....	96
Tablo 4.16 Kontrol grubundaki öğrencilerin söz varlığı testi son test ve izleme test puanlarının karşılaştırılması.....	97
Tablo 4.17 Dil öğreniminde teknoloji kullanımı.....	103
Tablo 4.18 Türkçe öğrenim sürecinde sözlük kullanımı tercihi teması	103
Tablo 4.19 Türkçe öğrenim sürecine dair öneriler	107

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Kısaltmalar

ALKÜ	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
TÖMER	Türkçe Öğretim Merkezi
ALKÜ TÖMER	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi
TDK	Türk Dil Kurumu
COVID19	Coronavirus Disease 2019
CEFR	Common European Framework of Reference
TİKA	Türkiye İş birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı
PC	Personal Computer
ED	Electronic Dictionary
EFL	English as a Foreign Language
IDE	Integrated Development Environment
IP	Internet Protocol
QR Kod	Quick Response Kod

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Günümüzde küresel bir köy hâline gelen dünyada, Türkiye ve diğer ülkeler arasındaki ilişkilerin yakınlaşması neticesinde iletişimi arttırmak için yabancı dil olarak Türkçe öğrenmenin önemi kayda değer bir şekilde artmıştır. Lee'ye (2000) göre uluslararası ilişkilerin gelişmesi ve göçlerin karşılıklı olarak artmaya başlaması, yabancı ya da ikinci bir dil öğrenimini 21. yüzyıl insanı için bir yaşam biçimi hâline getirmiştir. Yabancı dil öğrenme nedenlerinden birisi de o dilin konuşulduğu ülkenin cazibesidir. Türkiye'nin son yıllarda dünya siyasetindeki rolünün, Türk medyasının özellikle dizi-filmlerin küresel sektördeki etkinliğinin artması, Türkçenin bir yabancı dil olarak öğrenilme sürecini hızlandırmıştır. Her ne kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, yeni bir olgu olmasa da 20. yüzyılın son on yılında Türkiye'de ve diğer ülkelerde saygın ve ilgi duyulan bir konu hâline gelmiştir. Bunun yanında, küreselleşmenin getirdiği şartlarla birlikte bireylerin ekonomik ve sosyo-kültürel nedenlerle farklı diller öğrenme arayışlarının artması da (Güzel & Barın, 2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretilme ve öğrenilmesinde rol oynayan hususlardan biridir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, temelde diğer yabancı dil öğretim yöntemlerinden farklılık göstermemekle birlikte Türkçenin ana dili olarak öğretiminden farklılaşır. Diğer bir deyişle dinleme ve okuma gibi alıcı; konuşma ve yazma gibi üretici dil becerilerin yanında kelime, sesletim ve dil bilgisi art alanların da yabancılara Türkçe öğretilirken önem verilen boyutlar olduğu birçok uzman tarafından vurgulanmıştır (Karakuş, 2006; Demir, 2010; Türker, 2014). Öte yandan Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten programlar incelendiğinde ağırlığın konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerine ve dil bilgisine verildiği, kelime öğretimi ve telaffuz boyutlarının ise genel akışına bırakıldığı alandaki bazı çalışmaların (Açık, 2008; Okur & Onuk, 2013; Melanlıoğlu, 2020; Balcı & Candaş-Karababa, 2009; İşcan, 2020; Kaya & Kardaş, 2020; Sallabaş & Karacaoğlu, 2020; Göçer, 2021) bulguları olarak göze çarpmaktadır. Her ne kadar tüm bu alıcı ve üretici dil becerilerinin, dil bilgisi alanıyla birlikte tümleşik olarak öğretilmesi önerilse de bazı programlarda bir boyutun diğerinden daha ön planda tutulduğu da dikkat çekmektedir.

Türkçenin öğretiminde alıcı dil becerileri arasında olan okuma gerek dil bilgisinin öğretilmesi gerekse kelime bilgisinin kazandırılması noktasında ayrı bir öneme sahiptir. Bu bağlamda okuma ve okuduğunu anlama becerileri ne kadar gelişirse diğer becerilerin de gelişeceğini kabul görmektedir. Alanyazındaki birçok çalışmada bu görüşe vurgu yapmaktadır (Coşkun, 2002; Yılmaz, 2008; Akyol & Sural, 2020; Epçaçan, 2018, Kanık-Uysal, 2021; Yıldız, 2019). Bu görüşten hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi önemlidir.

Okuduğunu anlamada öncüllerden birisi de öğrenenin sahip olduğu söz varlığıdır. Öğrenenlerin söz varlığının zenginleştirilmesi için işe koşulabilecek birçok teknik olmakla birlikte etkili unsurlardan birisi de sözlük kullanımıdır. Karadağ'a (2011) göre dil öğrenenler için özellikle dinleme ve okuma etkinliklerinde anlamı bilinmeyen sözcükler için sözlüğe başvurmak, geçerli ve güvenilir bir yoldur. Hazırlanış amaçları ve nitelikleri bağlamında farklı türleri olan sözlükler bir taraftan bir dilin sözcük dökümünü yaparken diğer taraftan iki ayrı dilde sözcüklerin karşılıklı anlamlarının verildiği kaynak eserlerdir. Uzun yıllar boyunca basılı kitap türü yaygın olan sözlüklerin, teknolojiye gelişmelerle paralel olarak dijital türleri de yaygınlaşmış ve bu sözlükler özellikle yabancı dil öğrenenler için bir başucu eseri olarak kabul görmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde yabancı dil öğrenenlerin sözlük kullanım alışkanlıkları, sözlük kullanımının yabancı dil öğrenmedeki rolü ve sözlüklerin dil eğitimindeki yeri üzerine yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Nitekim geçmişte; basılı materyaller, radyo, TV ve video üzerinden pasif olarak gerçekleşen öğrenme süreçleri internetin hayatımıza girmesi ile elektronik ortamlara taşınmıştır (Yamamoto, Demiray & Kesim, 2010). Diğer öğrenme ortamlarındaki bu değişim, yabancı dil öğrenenlerin basılı sözlükleri kullanmaktan çok elektronik ortamdaki sözlükleri kullanmaya eğilimleri olabileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğrenimi açısından teknoloji ve internet ile yetişen günümüz öğrencilerinin sözlük kullanımları ve sözlük türü tercihlerinin farklı olabileceği de dikkate alınması gereken bir boyuttur. Dijital yerliler (Prensky, 2001; 2009) olarak adlandırılan Z kuşağı, değişen zamanın ve teknolojinin etkisine kolayca uyum sağlamak ve geleneksel öğrenme tekniklerinin ve araçlarının yerine teknoloji destekli öğrenme tekniklerini ve araçlarını tercih etmektedir (Somyürek, 2014). Bu sebeplerle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin metin okurken ve okuduğunu anlamada ne tür sözlük kullandığının, kullanılan sözlükler arasından ne tür sözlüğün daha etkili olduğunun araştırılması üzerinde durulması gereken bir problemidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları sözlük türlerinin (dijital görselli sözlük, dijital salt metinli sözlük, klasik sözlük) okuduğunu anlama becerisine, söz varlığına ve kalıcılığa etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital görselli sözlük ve dijital salt metinli sözlük kullanan deney grupları ile klasik sözlük kullanan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında gruplar arasında;

1.1. Okuduğunu anlama başarı testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2. Söz varlığı başarı testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital görselli sözlük ve dijital salt metinli sözlük kullanan deney grupları ile klasik sözlük kullanan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında gruplar içerisinde;

2.1. Okuduğunu anlama başarı testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2.2. Söz varlığı başarı testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital görselli sözlük ve dijital salt metinli sözlük kullanan deney grupları ile klasik sözlük kullanan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında gruplar içerisinde;

3.1. Okuduğunu anlama son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3.2. Söz varlığı son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sürecinde kullanılan dijital sözlük türleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Alanyazında dil öğretiminde teknoloji kullanımı odaklı çalışmalar incelendiğinde teknoloji destekli uygulamaların dil öğreniminde olumlu etkisi olduğu görülmektedir (Başaran, 2017; Genç-Ersoy & Ersoy, 2021; Yeğin, 2022). Benzer şekilde okuma becerileri üzerine yapılan çalışmalar da kullanılan teknolojilerin okuduğunu anlamada olumlu etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır (Hsu & Hwang, 2013; Persson & Nouri, 2018).

Kelime öğretiminde/öğreniminde de kullanılan sözlük türünün etkililiği üzerine de çalışmalar mevcuttur. Yine alanyazın incelendiğinde yabancı dil öğretiminde okuduğunu anlama, kelime öğrenme ve bunların birbirleriyle olan ilişkileri üzerine çalışmalar da mevcuttur. Söz varlığının okur-yazarlık düzeyindeki rolü göz önünde bulundurulduğunda, sözcük öğretiminin dil öğretim süreçlerinde etkililiğinin artırılması önem arz etmektedir. Okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesi için öğrenenin yeterli kelime bilgisine sahip olması ve okuyucunun dikkatini yoğunlaştırması gerekmektedir (Yılmaz, 2008). Bu bağlamda sözlükler ve sözlük kullanımı öğrenenlerin söz varlığını etkileyecek önemli materyallerdir (Alhatmi, 2019; Deng & Trainin, 2020). Sözlük kullanımı, öğrenenlere kelimelerin anlamlarını ve doğru telaffuz bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, sözlükler anlam bilgisi yanında çeviri, eş anlam, dil bilgisi gibi hususlarda da öğrenenler için açık kaynak konumundadır (Tulgar, 2017) ve sözcük öğrenimi sürecinde etkili araçlardır (Tsai, 2019).

Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ve söz varlığını zenginleştirmesini kolaylaştıran unsurlardan birisi de sözlük kullanımıdır. Genel olarak sözlük kullanımının, özelde ise kullanılan sözlük türünün öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve söz varlığını zenginleştirmeye katkısının araştırılmasının yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine de katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Alanyazında teknoloji tabanlı uygulamalar kullanan günümüz öğrencilerinin okumalarını, geleneksel yöntemlerle basılmış kitap ya da metinler yerine ekran üzerinden yapmayı tercih ettiklerini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Sülükçü, 2011; Shyamlee & Phil, 2012; Özdemir, 2017). Bu çalışmalar, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin de okuma tercihlerinde dijital ortamları tercih ettiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda yapılacak olan bu çalışmanın alana hem akademik hem de uygulama açısından katkı sunacağı düşünülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak sözlük türlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve söz varlığına herhangi bir katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın bulguları, akademik alanyazının yanı sıra teknoloji tabanlı uygulamaların yabancılara Türkçe öğretimi ders materyallerinde ve eğitim ortamlarında kullanılması için kayda değer veri sağlayacağı öngörülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı uygulamaların çeşitli değişkenler üzerinde etkililiğini inceleyen araştırmaların az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ve söz varlığının zenginleştirmesinde

teknoloji tabanlı sözlük uygulamalarının etkililiğinin araştırılması genel anlamda bu çalışmanın gerekçesi olarak ortaya çıkmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin uzun süreli bir eğitim sürecine dâhil olmamaları bu çalışmada öngörülen sınırlılıklar arasında bulunmaktadır. Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, genellikle üniversitelerin Türkçe öğretim merkezleri tarafından kısa süreli kurslar (6 hafta) ya da kur sistemleri yoluyla yürütüldüğünden öğrenciler uzun süreli bir eğitim almamaktadır. Bu da çalışmanın deneysel desende yapılmasında ve çalışma verilerinin toplanmasında sınırlılık oluşturabileceği öngörüsünü ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın deneysel deseni ve veri toplama süreci 6 haftalık yüz yüze okuma etkinliklerinin yanı sıra önünde ve sonunda kullanılan 2 haftalık süre ile sınırlı kalmıştır.

Bu çalışmanın bir diğer sınırlılığı da araştırmanın odak noktasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine, söz varlığına ve bunların kalıcılığına odaklanmasıdır. Dolayısıyla çalışmada değişkenler; okuduğunu anlama becerisi, söz varlığı ve kalıcılık ile sınırlı tutulmuştur.

Son olarak Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Avrupa dilleri ortak çerçeve programı (CEFR) ile belirlenen tüm düzeylerde yürütülmektedir. Ancak tüm düzeyleri tek bir desende araştırmak mümkün olmayacağından çalışma grubu A1 düzeyinde öğrenenlerle sınırlı tutulmuştur. Dolayısıyla bu çalışma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören A1 düzeyi öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubu ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin testlere ve yüz yüze görüşmelerde sorulan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Uygulama sürecinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol altına alınamayan dışsal etkenlerden aynı düzeyde etkilendikleri varsayılmıştır.

2. ALANYAZIN

2.1. Dil

İnsanların birbiriyle iletişim kurma isteği insanlık tarihi kadar eski, bununla birlikte toplumların gelişimine paralel olarak sürekli gelişen, dinamik ve canlı bir süreçtir. Dünyaya geldiği andan itibaren diğer insanlarla etkileşim hâlinde olarak dış dünyayı yorumlayan ve toplumsal ilişkilerini belirleyerek bir kültürün parçası olma eğiliminde olan insanoğlu, bu yönüyle diğer canlılardan ayrılan sosyal bir varlıktır. İnsanı salt biyolojik varlık olmaktan çıkararak sosyal bir varlık olmaya dönüştüren bu iletişim sürecinin en önemli ögesi dildir. Bir toplumun parçası olan birey gerek sosyal hayatta gerekse iş hayatında duygu ve düşüncelerini iletişimin önemli bir aracı olan dil sayesinde ifade edebilir. Nitekim insanın toplum içinde varlığını sürdürmesi, medeniyetler kurması ve sahip olduğu kültürel birikimleri gelecek nesillere aktarabilmesi dil sayesinde sağlanan iletişim imkânları ile söz konusu olabilmektedir.

İnsanın bilgi, düşünce ve duygularını sözlü veya yazılı şekilde diğer insanlara aktarmasına olanak sunan dil, bireysel ilişkiler kadar toplumsal ilişkilerin yürütülmesine de imkân tanır. İnsanlara özgü olan ne varsa bunlar ancak dilin başardıklarıyla mümkün olmuştur. Bu bakımdan bulunduğumuz dünyanın bir dil dünyası olduğunu ifade etmek mümkündür.

İnsanların birbiriyle iletişim kurmasına yardımcı olmanın yanı sıra bireyin üyesi olduğu kültürün gelecek nesillere aktarılmasında da önemli rolü olan dil, birçok bilim insanı tarafından araştırılmış en önemli konularından birisidir. Kaplan'a (2010) göre yaşadığı süre boyunca insan hayatının her anında mutlak varlık gösteren dil, yaşamın kendisi gibi canlı ve bir o kadar da karmaşıktır.

Türkçe dil bilimi alanında yürütülen çalışmaların öncülerinden Aksan da (1977) dili; “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde Korkmaz da (1995) dili, bir toplumu meydana getiren bireylerin duygu ve düşüncelerinin, anlam ve ses açısından ortak kurallar ve öğelerden faydalanılarak diğer bireylere aktarılmasına olanak sunan çok yönlü bir sistem olarak tanımlamaktadır. Dili insanlar arasında iletişimi sağlayan sosyal bir sistem (Dilaçar, 1968) olarak tanımlayan kaynakların yanı sıra anlam ve ses dizileriyle ilişki kuran bir dizi ilke (Langacker, 1972) olarak tanımlayan kaynaklar da vardır.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere dil konusunda ortak kabul edilmiş mutlak bir tanım olmamakla birlikte tüm tanımların insanlar arası iletişimi sağlamada dili, ana öge olarak görmesi yönünde birleştiğini söylemek mümkündür.

2.2. Ana Dil ve Ana Dili

Türkçede ana dil ve ana dili olmak üzere iki farklı kavramın yaygın olarak ve zaman zaman da birbirinin yerine kullanıldıkları görülmektedir. Ana dil kavramı bir dilin tarihsel gelişim süreçleriyle ilişkili olarak tanımlanırken ana dili belirli bir dilin güncel durumuyla ilişkilendirilerek tanımlanmaktadır (Karakaya, 2008). Türk Dil Kurumu (TDK) ana dil kavramını, “kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil” olarak tanımlarken (TDK, 2022) Korkmaz (1992) bu kavramı; anlam ve ses bakımından günümüzde farklılıklar bulunmasına karşın köken olarak bilinmeyen tarihte birleşen ortak dil olarak ifade etmektedir.

Bir toplumun parçası olan birey, büyüdüğü çevrede konuşulan dile maruz kalacağı için ilk edineceği dil, o topluma özgü olan ana dilidir. TDK de bu bağlamda ana dili kavramını; “çocuğun içinde yaşadığı toplum ve ailesi aracılığıyla öğrendiği dil” olarak tanımlamaktadır. Aksan (1998) ise ana dili kavramını “ilk öğrenme sürecinde aile ve yakın çevreden, sonrasında ise bağlantı hâlinde olunan diğer kişilerden öğrenilen, bireyin bilinçaltına işleyen ve içinde bulunduğu toplumla sağlıklı bağlar kurmasını sağlayan dil” olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Koç da (1992) ana dili; “bireyin öncelikle aile ve yakın çevresinden, daha sonra ise sosyal çevrenin imkânlarından yararlanarak öğrendiği dil” şeklinde ifade etmektedir.

Tanımlardan da anlaşıldığı gibi bireyin okul öncesi dönemde dar bir çevrede anne-babasından, diğer aile fertlerinden ve temas hâlinde olduğu kişilerden yaşantı yoluyla maruz kalarak edindiği ve kullandığı, ardından sosyal ve iş çevresi ile geliştirdiği bir dil, bireyin ya da toplumun ana dili olarak ifade edilmektedir. Sürekli birbiri ile karıştırılan ve çoğu zaman birbirinin yerine kullanılan diğer terim olan “ana dil” kavramı ise içinde başka diller barındıran, birden fazla dilin kökenini oluşturan kaynak dil olarak tanımlanabilir.

2.3. İkinci Dil

Tek dilli toplumlarda her bireyin maruz kalarak edindiği ilk dil ana dilidir. Bununla birlikte kimi zaman yaşamın getirdiği gereklilikler sebebiyle insanların ana dillerinin konuşulduğu topraklardan uzak şekilde yaşamlarını sürdürmeleri ya da içinde

bulunduğu toplumda birden fazla dil kullanımı da söz konusu olabilmektedir. Bu durumda da birey, birden fazla dili edinmek ve iki dilli olarak yetişmek mecburiyetinde kalabilmektedir.

Yılmaz'a (2014) göre iki dillilik, bireyin doğumdan itibaren ana dili yanında ikinci bir dile de maruz kalarak iki dili de sanki tek dilmişçesine aynı anda edinmesidir. Bloomfield (1933), iki dilliliği "her iki dilin de iyi şekilde kullanılabilmesi" şeklinde tanımlarken Grosjean ve Miller (1994) "iki ya da daha fazla dilde anlamlı sözcükler üretme becerisi ve ana dili dışındaki dilde en az bir dil becerisine sahip olma" şeklinde tanımlamaktadır. Benzer şekilde Malmberg (1977) de iki dilli birisini; "çocukluğundan itibaren ana diline ek olarak diğer dili doğal iletişim yolları ile edinen kişi" şeklinde açıklamaktadır.

Zaman zaman bazı kaynaklarda iki dillilik, yabancı dil ve ikinci dil olgularının birbiri ile karıştırıldığı ve birbirinin yerine kullanıldığı da görülmektedir. Demircan (1990) iki ya da daha çok dilli toplumlarda ana dilinden sonra veya ana dili ile birlikte öğrenilen dilin ikinci dil olarak tanımlandığını belirterek iki kavram arasındaki farklılığı açıklamaya çalışmıştır.

İkinci dil kavramı, ana diline ek olarak öğrenilen dil anlamına gelmekle birlikte çok dilli ülkelerde daha sık karşılaşılan bir olgudur. Örneğin Almanya'da yaşayan Türklerin evde konuşulan Türkçenin yanında ülkenin resmî dili olan Almancayı ikinci dil olarak öğrenmeleri ya da edinmeleri onların iki dilli olduğunu göstermektedir. Türkiye'de etnik kökeni farklı olan vatandaşlar için Türkçe ikinci dil olarak ifade edilse de ikinci dilin bilinçli bir şekilde öğrenilmemesi ve her iki dilin de maruz kalarak edinilmesi nedeniyle gerçekte iki dillilik söz konusudur.

İki dillilik ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; bireyin her iki dile aynı anda maruz kalma, her iki dildeki yeterliliği, iki dil arasında kolayca geçiş yapabilmesi gibi sınıflandırmaların kullanıldığı görülmektedir.

İkinci dil, genellikle çok dilli ülkelerde ana dilinden sonra toplumda yaygın olan bir başka dilin, öğrenme etkinlikleri yoluyla kazanılmasıdır. Ana dilinden sonra öğrenilen bir dil olan ikinci dili yabancı dilden ayıran en büyük özellik, öğrenilen dilin bireyin yaşadığı toplumda yaygın olarak kullanılmasıdır.

2.4. Yabancı Dil

Bireyler çeşitli nedenlerle içinde bulundukları toplumlardan farklı toplumlarla da iletişim ihtiyacı hissederler. Dünyanın farklı bölgelerinde, farklı kültürlerde yaşayan

topluluk üyelerinin birbiriyle iletişim kurabilmeleri için iki seçenek söz konusudur. Bunlardan ilki ortak bir dil bilmek, ikinci ise birbirinin dilini bilmektir. Tarih boyunca her topluluğun kendine ait gerek sözlü gerekse yazılı bir ana dile sahip olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte büyük bir hızla artan uluslararası ilişkiler neticesinde farklı ulusların birbirlerinin dillerini öğrendikleri de bilinmektedir. Gerek eğitim gerek iş gerekse sadece sosyal ve kültürel gereksinimler çerçevesinden bakıldığında ana dilin tek başına yeterli olmadığı ve bir başka dilin bilinmesinin neredeyse zorunluluk hâline geldiği görülmektedir. Bu bağlamda bireyin, belli amaçlar doğrultusunda sonradan öğrendiği ve yaşamını sürdürdüğü çevrede genellikle iletişimsel boyutta kullanılma şansı bulunmayan dil, yabancı dil olarak ifade edilir (Şahin vd., 2013). Yabancı dil, bireylerin normal yaşamlarında maruz kalmadıkları, içinde bulundukları toplumda yaygın olarak kullanılmayan ve genellikle formal eğitim yoluyla ana diline ilave olarak öğrenilen dildir. Yabancı dil ile ikinci dili ayıran en önemli özellik, yabancı dilin bir sınıf ortamında öğrenilmesi ve öğrenilen bu yabancı dilin bireyin içinde bulunduğu toplumda yaygın olarak konuşulmuyor olmasıdır.

2.5. Öğrenme Kavramı ve Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

İnsanoğlu var olduğundan bugüne kadar süregelen bir kavram olan öğrenme, bilim insanlarınca çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin davranışçı yaklaşıma göre öğrenme, yaşantılar ya da tekrarlar yoluyla bireyin davranışında meydana gelen ve değişiklikle sonuçlanan süreç şeklinde tanımlanmaktadır (Morris, 2002). Farklı yaklaşımlar öğrenme için kendi bakış açılarıyla tanımlar yapmıştır. Örneğin Woolfolk (1993) öğrenmeyi, bireyin yaşamı boyunca bilgi ya da davranışlarında değişiklik yapma süreci olarak tanımlamaktadır. Bilişsel ve davranışsal öğretim ilkelerini bir araya getiren Gagné (1985) ise öğrenmeyi, sadece çocukluk çağına özgü olmayan, insanın isteği ve kapasitesine göre oluşan ve zamana yayılan değişim şeklinde tarif etmektedir. Senemoğlu (2013), öğrenme kavramının birtakım özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir ve bu özellikleri davranışta nispeten sürekli değişime neden olması, bu değişimin hastalık, yorgunluk gibi etkenlerle geçici olmaması ve bu davranış değişikliğinin salt büyüme neticesinde meydana gelmemesi olarak sıralamaktadır.

Tanımların ortak özelliklerine bakıldığında öğrenmenin bireyin, çevresiyle olan etkileşimi neticesinde yeni tavır ve tutumlar kazanması ya da eskiden sahip olduğu tavır ve tutumları değiştirme süreci olduğu dikkat çekmektedir. İster yaşayarak ya da okuyarak ister bilinçli ya da bilinçsiz ister kişinin bireysel çabalarıyla ya da başkalarından alınan

bilgiler sonucu olsun öğrenme, bireyin davranış ve düşünce düzeyinde göreceli olarak kalıcı değişiklikler meydana getirir.

Öğrenme kavramı ile yakın ilişkili olan bir diğer kavram ise öğretme kavramıdır. Aslında öğretme ve öğrenme kavramları davranış değiştirme sürecinin iki farklı noktadan görünüşleridir. Değişim sürecine dış kaynak çerçevesinden bakıldığında meydana gelen şey öğretmedir; bununla birlikte sürece davranış değişikliğine maruz kalan birey çerçevesinden bakıldığında meydana gelen şey ise öğrenmedir (Özçelik, 2010).

Öğrenme ve öğretme arasındaki ilişki yabancı dil bağlamında ele alındığında birbirini etkileyen iç ve dış kaynaklı etkileşim süreci farklı boyutlardaki faktörler olarak karşımıza çıkmakta ve bunlar yabancı dil öğrenmeyi etkileyen faktörler olarak tanımlanmaktadır. Örneğin; McDonough, Sahw & Masuhara (2012), dil öğrenme ve öğretme üzerinde etkili olan faktörleri; yabancı dilin yaşanılan ülkedeki yeri, yabancı dilin eğitim kurumlarındaki yeri, eğiticinin rolü ve eğiticinin akademik bilgi birikimi, kullanılan kaynakların yeterliliği, sınıftaki öğrenci mevcudu, yabancı dile ayrılan süre, kullanılan yöntemler ve teknikler, öğrencilerin yeterlik düzeyleri, yaş, dile duyulan ilgi ve motivasyon, hedefler ve ihtiyaçlar, öğrenme yolları ve değerlendirme yöntemleri olarak sıralamışlardır.

İlgili çalışmalar incelendiğinde görülmektedir ki yabancı dil öğrenmeyi etkileyen birçok faktör bulunmakla birlikte bu faktörler, öğrenme kaynakları ile öğretme ve öğrenme ortamı başlıkları altında aktarılmaktadır.

2.6. Öğrenme Kaynakları

Eğitim-öğretim süreçlerinde gerek öğrenci gerekse eğitici açısından istenilen hedefe ulaşmak için tercih edilen araçların yeri önemlidir. Akdağ (2007), verimli bir öğretim süreci için kullanılacak araç-gereçlerin belirlenen amaca uygun seçilmesi, araç-gereçlerin özellikleri, öğretmenlerin tutumları, öğretimin yapılacağı ortamın uygunluğu gibi birçok özelliğin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir.

Bütün bilgi edinim süreçlerinde olduğu gibi dil ediniminde de kullanılan materyaller başarı düzeyi üzerinde doğrudan etkilidir. Yabancı bir dil öğretilirken dört farklı materyal türü kullanılmaktadır. Bu materyalleri hedef dil ile ilgili bilgilendirici materyaller, öğrenilen dilde pratik yapmaya olanak sunan deneysel materyaller, öğrenilen yabancı dili kullanmaya sevk eden materyaller ve yine öğrenilen dilin kullanım şekillerini araştırmaya imkân sunan materyaller şeklinde gruplandırmak mümkündür (Tomlinson, 2008).

Dil edinim süreçlerinde istenen başarı düzeyine ulaşmak için kullanılan araç ve gereçlerin önemli olduğuna vurgu yapan Arnold (1999) ve Tomlinson (2008), bu araç gereçlerin içerikleri oluşturulurken de öğrencinin ihtiyacını karşılayacak ve ilgi düzeyine hitap edecek şekilde günlük hayattan seçilmesi gerektiğini dile getirmektedirler.

Yabancı dil öğretiminde diğer unsurlar gibi ders kitaplarının da önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu noktada Cunningsworth (1995) ders kitaplarının, öğrencilerin pratik yapabilmelerine imkân veren, dil bilgisi ve telaffuzu içeren, sınıf içi uygulamaya olanak sunan, öğrencilerin kendi kendilerine dil öğrenmelerine imkân sağlayan ve öğretmenlerin de kendilerine güvenlerini arttıran araçlar olarak tasarlanması gerektiğini belirtmektedir. Richards (2001) da yabancı dil kitaplarının hem öğretmen hem de öğrencinin düşünülerek tasarlanması gerektiğini söyleyerek özellikle eğitimcilerle yol gösterici, içeriğinde yer verilen etkinliklerle zaman kazandırıcı, yardımcı kitaplar ve CD gibi materyallerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Yabancı dil öğretim sürecinde görsel ve işitsel materyallerin önemine değinen Pinter (2006), görsel ve işitsel araçların kelimelerin okunuşu ve iletişim becerilerinin gelişiminde önemli katkılar sunduğunu vurgulamaktadır. Özellikle son yıllarda teknolojik alanda yaşanan gelişmeler dil öğretimi süreçlerini de yakından etkilemiştir. Teknolojik araçlar, ders materyallerinin içeriğinin belirlenmesinde, istenilen yere kolayca taşınabilmesinde, pratiğe olanak sağlamasında ve ortamdan bağımsız olunabilmesinde etkilidir (Hyland & Wang, 2013).

Sonuç olarak dil öğrenme ve öğretme sürecinde hedefe uygun doğru materyallerin seçimi önemlidir. Bu nedenle araç ve gereç gibi öğrenme kaynaklarının seçimi üzerinde titizlikle durulması gereken bir konudur.

2.6.1. Öğretme ve öğrenme ortamı

Öğretme ve öğrenme ortamları üzerine yapılan çalışmalar, öğretimin niteliğini belirleyen faktörlerin başında öğrenciye neyi, neden ve nasıl öğreneceğini gösteren ipuçlarını içeren mesajların verilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin başarısı, motivasyonları, derse katılım ve davranışları üzerinde öğretme-öğrenme ortamının etkisi büyüktür (Higgins vd., 2005). Etkin bir öğrenme süreci için öğrencinin kendisine sunulan öğretme unsurları ile amaca ulaşana kadar etkileşime girmesi olarak tanımlanan katılma, davranışın tekrar edilmesini arttıran pekiştirme, öğrenciye bilgilerin doğruluğu hakkında düzeltme ve var ise eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2013).

Yabancı dil öğrenme ve öğretme yöntemleri gelişen ve değişen toplumsal ve teknolojik süreçlere göre değişim göstermiştir. Brown (1990), 19. yüzyılda dil edinmenin temel yöntemi "dil bilgisi çeviri" yöntemi iken 20. yüzyılda "doğrudan" yaklaşımın benimsendiğini, günümüzde ise daha çok “iletişimsel” yaklaşımın tercih edildiğini belirtmiştir. İletişimsel yaklaşım, dilin ana işlevini oluşturan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanması temeline dayanır. Bu da dilsel kurallardan ziyade dilin iletişim aracı olarak görülmesi anlamına gelir. Bu yaklaşım öğrenciyi salt bilgiyi alan değil araştıran ve sorgulayan neticesinde de sunulan bilgilerin anlaşılması esasına dayanır (MEB, 2011).

Yabancı dil öğretme ve öğrenme ortamında öğrenmeyi etkileyen diğer bir faktör ise dil öğrenme stratejileridir. Wenden & Rubin (1987), dil öğrenme stratejilerini bilginin edinimi, depolanması, gerektiğinde geri çağırılması ve kullanılması için kullanılan yöntemler olarak tanımlamıştır. Rubin (1981) çalışmasında öğrencilerin strateji kullanma başarısını, strateji öğretiminin önemini ve stratejiyi öğretebilme becerisini vurgulamaktadır. Birçok araştırmacı, dil öğrenme süreçlerinde öğrencilerin strateji kullanmayla ilgili yetenekli olduklarını aktararak yabancı dil ediniminde strateji öğretiminin önemini belirtmiştir (Cohen vd., 1996).

Sonuç olarak yabancı dil öğrenim süreçlerinde dört dil becerisinin öğretimi ve öğreniminde hangi stratejilerinin izleneceği ile öğrenme ve öğretmen ortamı oldukça önemli bir husustur.

2.7. Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi

İnsan öncelikli olarak kendini ifade etmek, sonrasında ise sosyal ve kültürel paylaşımlarda bulunmak amacıyla iletişimin odak noktası olan dile gereksinim duymaktadır. Bununla birlikte, küreselleşmenin mutlak sonuçlarına paralel olarak bireyin ana dili dışında yabancı bir dili de öğrenme ihtiyacı neredeyse zorunluluk hâlini almıştır. İnsanlar kimi zaman eğitim, kimi zaman daha iyi iş, kimi zaman da turizm gibi farklı nedenlerle yabancı dil öğrenmektedirler.

Günümüzde yabancı dil hatta diller bilmenin bireye sağladığı faydalar oldukça fazladır. Yabancı dil bilmek, yeni iş fırsatlarından akademik başarıya kadar bireye sayısız avantaj sunmaktadır (İşcan, 2011). Baur’a (2009) göre “dil yeteneği eğitim ve sosyal bütünleşme için anahtar yetkinliktir.” Günümüzde iş yaşamındaki gerekliliği bir yana, farklı milletten insanlarla iletişim kurabilmek ve en önemlisi de çağın gerisinde kalmamak adına yabancı dil bilmek son derece önemli hâle gelmiştir. Özellikle son yıllarda teknoloji alanında yaşanan ilerlemeler dünyanın en uzak noktasındaki bilgiye bile

hızlı ve rahat şekilde ulaşılmamasını sağlamaktadır. Ancak dünyanın öbür ucundaki bilgilere ulaşıldığında dil konusunda yabancı ögeler ile karşılaşmak kaçınılmazdır. Bu da ancak farklı dillere hâkim olarak aşılabilecek bir sorundur.

Özbay (2002), dilin bir toplumun iletişim kurma aracı olduğu gibi diğer yandan bir kültür taşıyıcısı ve aktarıcısı olduğunu ifade etmektedir. Birey ana dili dışında öğrendiği dil aracılığıyla, kendi kültürü dışında bir kültürü dolayısıyla aşına olduğu dünyanın dışında bir dünyayı da tanıma şansı yakalar. Böylece kendi kültürünü başka kültürlerle karşılaştırma olanağı bulur ve yeniliklere karşı ilgisi artan birey daha fazla yeni bilgi edinmek için güdülenir (Erişkon, 1996).

Bununla birlikte, yabancı dil öğrenimi sadece bireye değil, uluslararası ilişkilerin gelişmesinde uluslara da önemli katkılar sunmaktadır. İletişim alanındaki gelişmelerin de katkısı ile turizmin, ticaretin ve eğitim sektörünün uluslararası boyutunun giderek artmasıyla birlikte birçok ülke çok kültürlü toplum kavramını benimsemiş durumdadır (Putatunda, 2010). Böylece de gerek bireyler gerekse devletler özenilen bir durumdan zorunlu bir durum hâline gelen yabancı dil konusunda kendilerini geliştirmek için yeni yöntemler üretme arayışı içerisine girmişlerdir.

2.8. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Dil öğrenme kabiliyeti, her insanın doğuştan sahip olduğu potansiyel bir güçtür. Nitekim insanın doğar doğmaz muhatap kaldığı ana dili ile sonradan konuşmak istediği yabancı dil arasında öğrenim süreçleri açısından farklılıklar söz konusudur. Üyesi olduğu toplumun dilinin içine doğan çocuk, ana dili yakın çevresinin ona sunduğu şekliyle öğrenmektedir. Yabancı dil öğreniminde ise temel nokta; dilin içselleştirilmesi, sistematığının ve kurallarının öğrenilmesidir.

Tarihsel süreç boyunca yabancı bir dilin nasıl öğretileceği tartışma konusu olmuş ve bu alanda uzmanlarca sayısız çalışma yürütülmüş, bu çalışmaların sonucunda da en ideal yöntem ya da yöntemler bulunmaya çalışılmıştır. Bütün bilimlerde olduğu gibi dil öğretiminde de kullanılacak yöntem, öğrenciyi amaca en hızlı ve güvenilir şekilde ulaştıracak özelliklere sahip olmalıdır. Bu noktada dil öğretim yöntemlerinin seçilmesinin dil öğretimi için önemli bir husus olduğu görülmektedir.

Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünce kabul edilen ve sıklıkla olarak kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri şunlardır (Memiş & Erdem, 2013):

- Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi,
- Direkt (Dolaysız) Yöntem,

- Doğal Yöntem,
- İşitsel-Dilsel Yöntem,
- Bilişsel Yöntem,
- İletişimsel Yöntem,
- Seçmeci Yöntem.

2.8.1. Dil bilgisi çeviri yöntemi

Dil öğretim süreçlerinin temelini oluşturan Sokrates'in "tümevarım" anlayışını benimseyen dil bilgisi çeviri yönteminin ortaya çıkışı, Batı'da Latincenin Doğu'da Arapçanın öğretimine dayanmaktadır. Bu yönetime göre öğrenilmek istenen dilde kaleme alınmış metni okuyabilmek o dili öğrenmenin temel gayesi olarak görülür. Bu nedenle, hedef dilin dil bilgisi kuralları detayları ile öğrenilmelidir. Yöntem daha çok okuma ve yazma üzerine odaklanır, bu nedenle de çoğunlukla günlük yaşamda gerekli olan kelimelerin öğrenilmesinde yetersiz kalır (Memiş & Erdem, 2013).

Belirli bir öğrenme kuramına dayanmayan dil bilgisi çeviri yöntemi; daha çok kural öğrenme, akıl odaklı çözümlemeler ve karşılaştırma temelli çalışmalar üzerine kuruludur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yazılan ilk kitaplar da bu yöntemle yazılmıştır (Hengirmen, 2006).

2.8.2. Direkt (dolaysız) yöntem

Dil bilgisi-çeviri yöntemine karşıt olarak geliştirilen dolaysız yöntem, zaman içinde bu yöntemin yerini alarak sıkça kullanılır hâle gelmiştir. Bu yöntemde öğrenilmek istenen hedef dil ile günlük yaşam arasında bağlantı kurularak öğrenme faaliyetleri yürütülür. Ana dilinde olduğu gibi bu yöntemde de hedef dil öğretimine konuşmayla başlanır. Dil öğretiminin yapıldığı yerdeki eşyaların adlarının telaffuzu ve gösterme aracılığıyla öğretme bu dil öğretim yönteminin ilk aşamasını oluşturur. Dil bilgisi-çeviri yönteminin aksine dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilen dolaysız yöntemde okuma ve yazma becerileri sonraya bırakılır (Demircan, 2013). Öğretmen temelli bir anlayışa sahip olan bu yöntemde en önemli nokta öğretmenin hedef dili çok iyi bilmesi gerekliliğidir.

2.8.3. Doğal yöntem

Bu yöntem, yabancı dilin ana dile benzer şekilde öğretilmesinin önemini savunmaktadır. Doğal yöntem, dilin mevcut zaman diliminde konuşulan şeklini öğretmeyi hedeflemektedir. Bu yöntemde öğrencilerin kendi ana dili olan dili

kullanmaları ve diyaloglar eşliğinde dilin temel kuralları öğretilmeden yalın cümlelerle hedef dil öğretimi gerçekleştirilir (Demirel, 2004). Günlük hayattaki diyaloglar temel alınarak hedef dil öğretildiğinden, dili öğrenen bireyin yazılı eserlerdeki kelime ve cümle yapıları noktasında eksiklik yaşaması muhtemel bir durumdur. Ayrıca bu yöntemde hedef dili ana dili olarak konuşanlarla karşılıklı diyalog kurarak öğretim yapıldığından yabancı öğretici bulma konusunda sıkıntılar yaşanabilmektedir.

2.8.4. İşitsel – dilsel yöntem

1950’li yıllardan sonra sıkça kullanılan işitsel – dilsel yöntemde öğrencinin ilk olarak dili dinleyerek, ardından konuşarak ve son olarak da okuyarak ve yazarak öğrenmesi amaçlanır. Bu sebeple, konuşma ve dinleme temelli etkinliklere ağırlık verilir ve cümle kalıpları diyaloglarla öğretilir (Demircan, 2013). Bu yöntemde her öğrenme malzemesinin diyaloga dönüştürülmesi, dilin doğal kullanım tarzından uzaklaşmasına neden olur. Bununla birlikte dinleme ve konuşma becerilerinin öncelenip okuma ve yazma becerilerinin ertelenmesi dilin bütüncül şekilde öğrenilmesine engel oluşturmaktadır (Bölükbaş, 2013).

2.8.5. Bilişsel yöntem

Davranışsal dil öğretimine tepki olarak psikolog John Bissell Carroll ve uygulamalı dil bilimci Kenneth Chastain tarafından geliştirilen bilişsel yöntem, dilin bir alışkanlık ürününden ziyade yaratıcı bir süreç olduğunu iddia eder. Tüm dil becerilerini bütüncül şekilde değerlendiren yöntem, her dil becerisine eşit şekilde önem atfeder. Bilişsel öğrenme yöntemini diğer dil öğretim yöntemlerinden ayıran en önemli nokta, hedef dildeki yeni bilgilerin depolanarak eski bilgilerin yeni anlamlar kazanması olarak ifade edilebilir. Bilişsel yönteme göre öğrenme, yeni bilgilerin önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi ile daha anlamlı olabilecektir (Memiş & Erdem, 2013).

Dilin üretimsel ve iletişimsel sistemlerin bütünü (Doğan, 2012) olduğu görüşünün savunulduğu yöntemde, dil bilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilir (Hengirmen, 2006).

2.8.6. İletişimsel dil öğretim yöntemi

Bilişsel yöntemin eksikliklerine eleştiri olarak geliştirilmiş bir dil öğretim yöntemidir. Bilişsel yöntemin salt cümle kurmak ve dil bilgisi üzerinde durduğunu iddia eden bu yöntem, iletişimde kelime ve cümlelerin yanı sıra beden dilinin de kullanıldığını

belirterek dil öğrenilirken tüm bu faktörlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır (Sülükçü, 2011).

Dilin iletişim ve kültürü birleştiren bir özelliğe sahip olduğunu savunan iletişimsel yöntem teorisinde doğal iletişim süreçleri içerisinde dilin yapısı öğretilmeye çalışılır. Öğrenciye dil bilgisi kurallarını öğretmek için ekstra çaba harcanmayan bu yöntemde, yapılan etkinlikler ve diyaloglarla dilin kuralları öğretilir (Memiş & Erdem, 2013).

2.8.7. Seçmecî yöntem

Seçmecî yöntem, dil öğretim yöntemlerinin karması veya derlenmesi anlamında kullanılmaktadır. Bu yöntem, yabancı dil öğreten eğiticinin konuları öğretirken gereken yerde gereken yöntemi kullanmasıdır (Memiş & Erdem, 2013). Yöntemin ana prensibi, tek yöntem yerine öğrenciyi hedefe ulaştıracak her yöntem ve araçtan yararlanılarak dile göre özel prensipler geliştirilmesidir.

Öğrencilerin motivasyonunu yükselterek onları aktif kılmanın son derece önemli olduğu bu yöntemde (Şahin, 2018) öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek dil öğrenme ihtiyaçlarına göre gruplar oluşturulmakta ve derslerle ilgili tekrar niteliğindeki etkinliklerle dil öğretimi yapılmaktadır.

2.9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihî Seyri

Günümüzde Türkiye'nin sosyo-politik olarak kazandığı konum ile de bağlantılı olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine çalışmalar ivme kazanmıştır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bugünkü konumunu daha derinlemesine anlamak için tarihsel sürecinin de mercek altına alınması gerekmektedir.

Karakuş (2006) Türkçenin hem ana dili hem de yabancı dil olarak tarihin ilk dönemlerinden beri öğretildiğine ilişkin somut örnekleri olduğunu ifade etmektedir. Biçer (2012), Çin Şu kaynağında, Çince anlamıyla birlikte bir Türkçe beyitin yer alması durumunu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmiş olabileceği anlamına gelebileceğini dile getirmiştir. Yine kaynaklara göre Hunlar zamanında da Türkler dışındaki milletlerin Türkçeyi günlük hayatlarında kullandıklarını gösteren deliller olduğu dile getirilmektedir. Benzer şekilde Göktürklerle kadar dayanan kaynaklarda devletlerarası yazışmalarda Türkçenin kullanıldığının, bunun da Türkçenin yabancı dil olarak sistemli bir şekilde öğretildiğinin kanıtı olduğu tartışılmaktadır (Onan, 2017). Yerleşik hayata geçen Türklerin, Uygurlarla birlikte ticaretle ilgilendikleri ve Uygurlarla ticaret yapan diğer milletlerin Türkçeyi öğrendikleri de bilinmektedir.

Bazı araştırmacılar (Biçer, 2012; Okur & Durmuş, 2013) bir yönü Türkçe bir yönü de Çince yazılmış olan Orhun Yazıtlarının, Türkçenin başka uluslar tarafından da öğrenildiğinin kanıtı olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Uygurlar döneminde Mâni rahiplerinin de Manihizm'i Türkler arasında yaymak amacıyla Türkçeyi öğrendikleri bilinmektedir.

Bayraktar'a (2003) göre 1250-1515 yılları arasında Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi önem kazanmıştır. Okur ve Durmuş (2013) yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel sürecini Türklerin dünya sahnesine çıkışına dayandırmaktadır. Benzer şekilde Ağar (2006) da Hun İmparatorluğundan beri Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiğini ancak yazılı kaynaklara Köktürkler döneminden itibaren rastlandığını dile getirmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiğine ilişkin görüşler genellikle yukarıda bahsedilen dönemlerde yazılan eserler kaynak alınarak öne sürülmektedir. Alanyazındaki birçok kaynakta tartışmasız olarak Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan Divanü Lügât'it-Türk adlı eser Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ilk bilinen kaynaktır (Karakuş, 2006; Adıgüzel, 2010; Barın, 2010). Bu eser, Türkçe-Arapça sözlük niteliğinde olup Türkçenin gramerine ilişkin bilgi de veren bir eserdir ve Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmıştır. Aynı zamanda bu eser, dil aracılığı ile inşa ve muhafaza edilen duygu ve düşünce atmosferinin devamlılığına dayalı olan gelişerek millet olma niteliği kazanan Türklerin, binlerce yıllık birikimine dayalı dil yadigârlarındandır. Dolayısıyla bu millî dil verilerinin eğitim-öğretim müfradatında yalnızca künye bilgileriyle yer alması dışında içeriklerinin felsefî derinlikleri ve bağlamı ile ele alınması önemlidir (Aydemir, 2021).

Türk sözlükçülüğünün gelişiminde mihenk taşlarından biri olan Divânü Lügât'it-Türk, yazıldığı dönemde aktif olarak kullanılan Türk lehçe ve şiveleri ile bunların dil özelliklerinin yanı sıra etimolojik kaynak olarak bazı kelime ve ekler hakkında da aydınlatıcı bilgi veren bir sözlüktür. Divânü Lügât'i't-Türk, ansiklopedik bir sözlük olması nedeniyle sadece sözcüklerin anlamları ile sınırlı kalmamış aynı zamanda Türk kültürü ile dinî-mitolojik bağlamlı kavramlara da yer vermiştir. Türkçe ilk sözlüklerden olan Divânü Lügât'i't-Türk'te her kelime için açıklayıcı örneklere yer verilmiş ve sözcüklerin bağlam içerisindeki kullanımları da örneklenmiştir. Sözlük özelliğinin yanında Türk dilinin ses sistemleri hakkında da bilgi sağlaması yönüyle Divânü Lügât'i't-Türk, Türkçe ses düzeninin tarihsel gelişimi ve bugünkü durumunu da gösteren ve Türkçe sözcüklerin köken bilgisi bağlamında da kaynak sayılan önemli bir eserdir. Nalbant'a (2008) göre

Divânü Lügâti't-Türk, Farsça veya Arapça sanılan Türkçe sözcüklerin köken bilgisi hakkında da önemli bilgi sunar.

Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan Divânü Lugâti't- Türk'ün günlük konuşma dilini esas alması, sözcüklerin açıklamalarında bilinenden bilinmeyene yönteminin izlemesi, sözcüklerin bağlamsal kullanımlarına yer vermesi gibi özellikleri dikkate alındığında yabancılara Türkçe öğretimi açısından da önemli yöntemsel ipuçları da verdiği iddia edilebilir. Örneğin Arap grameri kalıplarını kullanan Divânü Lügâti't-Türk, bilinen sözlüklerden farklı olarak okuyucularının Arapça yardımıyla Türkçe öğrenmelerine yardımcı olması nedeniyle de yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında önemli katkı sağlamaktadır. Nalbant'a (2008) göre Kaşgarlı Mahmut'un Divânü Lügâti't-Türk'ünü diğer sözlüklerden ayıran en önemli özellik, Türkçe bilmeyen ve Türk olmayan unsurlara Türkçe öğretmek için yazılmış olmasıdır. Karahanlı döneminin iki büyük eserinden birisi olan Divânü Lügâti't-Türk, barındırdığı zengin söz ve gramer malzemesi nedeniyle sadece Karahanlı dönemi için değil, tarihî ve yaşayan bütün Türk lehçeleri için en önemli kaynaktır (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014).

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında bilinen diğer bir önemli eser Codex Cumanicus (Kodeks Kumanikus)'tur. "Kıpçak (Kuman) Kitabı" anlamına gelen Kodeks Kumanikus, Türkçe bilmeyen yabancılara Türkçe öğretmeyi ve Kıpçaklar arasında Hristiyanlığı yaymayı amaçlayan bir el kitabıdır (Kadıoğlu, 2000). Kıpçak Türkçesinin Latin alfabesiyle misyonerler tarafından Hristiyanlığın Türkler arasında yayılmasını sağlamak amacıyla yazılan Kodeks Kumanikus, sadece bir sözlük olmayıp içinde İncil'den alıntılar da olduğu, atasözleri ve bilmecelelerin yer aldığı bir eserdir. Bu eserden hareketle Hristiyan misyonerlerin Türklere Hristiyan öğretilerini ulaştırabilmek için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrendikleri düşünülmektedir. Kodeks Kumanicus, bir taraftan yabancılara Kıpçak Türkçesini öğretmek, diğer taraftan da Kıpçaklar arasında kendi ana dilleriyle Hristiyanlığı yaymak için pratik bir kitap olarak hazırlanmıştır (Caferoğlu, 2015).

Türklerin İslamiyet'i kabul etmesi ile birlikte üretilen eserlerde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik ipuçları görülmektedir. Tiryaki (2011), Araplara Kıpçak Türkçesi öğretmek amacıyla yazılmış bir sözlük ve konuşma kılavuzu olan Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't Türkiyye'yi örnek olarak vermiştir. Yine Araplara Türkçe dil bilgisi öğretmek amacıyla hazırlanan bir başka eser olan El Kavani'l Külliye Li-Zabiti'l Lugati't-Türkiyye de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan kaynaklardan birisidir.

Arslan (2012), Arapların Türkçe öğrenmesine ivme kazandıran noktanın Arapların Türk ordusunda asker olarak görev almaya başlamaları olduğunu ve bu dönemde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanıldığı kabul edilen bir diğer eserin de Kitābu Bulġatü'l-müşāk fī Luġati't-Türk ve'l-Kıfçak olduğunu belirtmiştir. Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdullahi't-Türkî tarafından yazılan bu eser, özü itibarıyla bir Arapça-Türkçe sözlüktür. Benzer şekilde, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Luġati't-Türkiyye de aynı dönemlerde kaleme alınan ve Kıpçakça dil bilgisini yabancılara öğretmeyi amaçlayan başka bir eserdir (Arslan, 2012).

Türkçe gramer yapısını öğreten ve bir sözlük niteliğinde olan Kitābü'l-İdrak Li Lisanü'l Etrak (Karakuş, 2006) ile İbn-ü Mühennâ Lûgatı olarak bilinen Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân eserleri de (Açık, 2008) yabancılara Türkçe öğretiminde kullanıldığı bilinen ve Eski Anadolu Türkçesinin yabancılara öğretilmesi sürecinde kullanılan önemli eserlerdendir.

Selçuklu Devleti ile Arapçanın yanı sıra Farsçanın da resmî dil olarak kullanılmaya başlanmasıyla, Farsça ve Türkçe karşılaştırmalı sözlük olarak Ali Şir Nevai'nin Muhakemetü'l Lugateyn eseri de yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiğinin bir kanıtı olarak kabul edilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla Avrupa kaynaklarında görülen ilk eserlerden birisi, İtalyan asıllı Filippo Argenti tarafından 1533'te hazırlanan Regola Del Parlare Turco adlı bir Türkçe konuşma kitabıdır. Yine İtalyan kaynaklarında bulunan ve Pietro Ferraguta tarafından yazılan ancak basılı nüshasına ulaşılamayan Grammatica Turca adlı Türkçe dil bilgisi kitabı da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili Avrupa'da bilinen bir diğer eserdir. Alman bir papaz tarafından 1600'lü yılların başında Avrupa'da basılan Institutionum Language Turcicae Libri Quatuor isimli kitap da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla kullanılan kaynaklardan birisidir.

Türkiye dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili yapılan çalışmalardan bir diğeri ise 1600'lü yılların sonunda İstanbul'da yaşayan Fransız çocuklara Türkçe öğretmek için Fransız Elçiliği tarafından hazırlanan Grammarie Turque Ou Methode Courte Et Facile Pour Apprendre La Langue Turque adlı kitaptır (Karakuş, 2006).

Osmanlı İmparatorluğu dönemine gelindiğinde ise geniş bir coğrafyaya yayılan imparatorluk topraklarında birçok millet ve dil bir arada yaşamaktaydı. Osmanlı devlet sisteminde devşirmelerin ve Yeniçeri Ocağı'ndaki gayrimüslimlerin eğitimi de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesini bir zorunluluk hâline getirmiştir. Ayrıca Osmanlı

İmparatorluğunun gerek ticarete gerekse askerî ve siyasi alanda dönemin egemen gücü olması sebebi ile birçok devletin Osmanlılarla iletişime geçmesine sebep olmuştur. Söz konusu bu iletişim diğer milletlerin de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmesinde önemli bir etken olmuştur. Biçer'e (2012) göre bu dönemde bazı ülkelerde dil okulları ve üniversitelerde Türkçe kürsüleri açılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bilinmektedir. Benzer şekilde, Ağildere de (2010) Osmanlı İmparatorluğu döneminde özellikle elçiliklerde çalışan yabancı görevlilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrendiklerini dile getirmiştir.

20. yüzyılın başından itibaren Türkiye'nin Almanya, Avusturya, Polonya, Bosna Hersek gibi bazı Avrupa ülkeleri ile gelişen ilişkileri sonucunda birtakım kitapların da basıldığı ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla kullanıldığı bilinmektedir. Bu dönemde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla hazırlanan eserlerin çoğunun çocuklara yabancı dil öğretimi boyutunda olduğu da görülmektedir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun etkilerini özellikle eğitim alanında devam ettiren Kosova, Bosna Hersek, Makedonya, Arnavutluk gibi Türk soylu vatandaşların yoğunlukta yaşadığı ülkelerin okullarında da uzun yıllar boyunca Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine devam edildiği görülmektedir.

Her ne kadar aynı dil ailesinden olsa da alfabeleri farklı olan Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan gibi bağımsızlığını yeni kazanmış Türk Cumhuriyetleri'nin eğitim kurumlarında Türkçe derslerinin 2000'li yıllardan itibaren müfredata dâhil edildiği bilinmektedir. Örneğin Kazakistan'da ilköğretim 5. sınıftan itibaren Türkçe dersi seçmeli ders olarak öğrencilere sunulmuştur (Özbal, 2010).

Cumhuriyet döneminde ise genç Cumhuriyet'in kuruluş aşamasında farklı öncelikler olduğu için ilk dönemde yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili kurumsal herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Ancak 1950'li yıllardan sonra özellikle üniversitelerin de kurulması ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları hız kazanmaya başlamıştır. Bu çalışmalar son 40 yılda özellikle Türk Cumhuriyetlerinden ve diğer ülkelere öğrencilerin üniversite düzeyinde eğitim almaya gelmesiyle birlikte üniversitelerde Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) kurulmasıyla yeniden ivme kazanmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla 1984 yılında Ankara Üniversitesinde kurulan Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER), British Council, Goethe Institut, Instituto Cervantes ve Alliance Française gibi dil ve kültür merkezlerini örnek almış ve ilk yıllarında Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi bünyesinde

faaliyet göstermiştir. Ankara Üniversitesi TÖMER bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yanı sıra, 1986 yılında İngilizce, 1987 yılında Almanca ve 1989 yılında da Fransızca öğretilmeye başlanmıştır. Ankara Üniversitesi TÖMER ilk başlarda Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Almanya'da (Berlin ve Frankfurt) açtığı şubeler ile yurt dışında hizmet etmeye başladıysa da bu şubeler uzun süre faaliyet gösterememiştir. Yurt içinde İstanbul ve İzmir'de açılan şubeler ise günümüzde de hizmet vermektedir. Türk Cumhuriyetlerinden çok sayıda öğrencinin Türkiye üniversitelerinde eğitim görme talebiyle birlikte, TÖMER'in Ankara'da da şubeleri oluşturulmuş; sonrasında ülke genelinde Edirne, Trabzon, Samsun, Konya, Kayseri, Eskişehir ve Antalya'da şubeleri hizmet vermeye başlamıştır. Aynı yıllarda Türk Cumhuriyetlerindeki soydaşlara Türkçe öğretilmesi amacı ile çok sayıda öğretim görevlisi söz konusu ülkelere gönderilmiştir. Günümüzde ise Ankara Üniversitesi TÖMER, Türkiye genelindeki toplam 11 şubesiyle yılda yaklaşık 55 bin öğrenciye yabancı dil olarak Türkçe öğreten başat kurum olarak çalışmalarını sürdürmektedir (Wikipedia, 2022). Temizel (2009), Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesini sağlamak amacıyla yurt dışında başkaca Türkçe öğretim merkezlerinin de kurulduğunu belirtir. Örneğin, Türkiye Cumhuriyeti Tahran Büyükelçiliği tarafından 1993 yılında kurulan Türkçe öğretim merkezi bu alanda ilk açılan merkezlerden birisidir.

Son yıllarda diğer üniversitelerin bünyesinde açılan Türkçe öğretim merkezlerinin yanı sıra Türkiye İş birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı gibi birçok resmî kurum ve sivil toplum kuruluşu aracılığı ile de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konularında girişimlerde bulunulmuştur. Ayrıca, günümüzde birçok üniversite lisansüstü düzeyde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin eğitim vermekte ve yukarıda sözü edilen kurum ve kuruluşlar da bu alanda materyal ve ders içeriği üreterek Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine destek vermektedir. Bununla birlikte Türkiye dışındaki ülkelerde bulunan ikinci veya üçüncü nesil Türk soylu toplulukların eğitimlerinde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi kapsamında çalışmalar devam etmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalara 2000'li yıllardan sonra TİKA'nın önemli oranda katkısının olduğu söylenebilir. Türkiye dışında birçok ülkede gerek TİKA gerekse Maarif Vakfı gibi resmî ve sivil toplum kuruluşları aracılığı ile Türkçe öğretim merkezleri kurularak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda önemli girişimlerde bulunulmuştur. Türkiye dışındaki diğer ülkelerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin eğitim politikaları ve

gerçekleştirilen faaliyetler hakkında detaylı bilgilere Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı kaynaklarında rastlamak mümkündür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, özellikle son yirmi yıldır hem Türkiye'de hem de yurt dışında geçmişe göre daha çok konuşulan ve üzerinde çalışılan bir konu olmuştur (Yıldız, 2013). Mevcut Türk eğitim sisteminde ve akademik ortamlarda ana dili öğretimi ağırlıklı olarak Türkçe eğitimi ana başlığı altında ele alınmaktadır. Bir dilin ana dili olarak öğretilmesinin temel ve hayati bir konu olması doğaldır. Öte yandan, bir alanı güçlendirmek, ancak üzerinde ayrıntılı ve derin bir şekilde çalışmakla mümkündür. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarının yaygınlaşması hem genel olarak Türkçe eğitimi güçlendirecek hem de yabancılara Türkçe öğretmek Türk dili ve kültürünün tanıtımına katkı sağlayacaktır (Karababa & Çalışkan, 2013). Çünkü dil, bir toplumun iletişim aracı, kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısıdır (Özbay, 2002). Başka bir kültürü öğrenmenin ve tanımanın en kolay ve mükemmel yolu, o kültürün dilini tanımaktır.

Türkçe, bugün geniş bir coğrafyada ve çok sayıda kişinin konuştuğu bir dildir. Türk Devletleri Teşkilatının 2020 verilerine göre Türk Keneşi üyesi devletler yaklaşık 154 Milyon nüfusa sahip olduğu bunun da Türkçenin dünyadaki kullanım oranına ilişkin bir gösterge olacağı ifade edilmektedir (Türk Devletleri Teşkilatı, 2020). Ercilasun'a (2013) göre 200 milyona yakın, Birleşmiş Milletler verilerine göre 165 milyon, TDK'ye göre ise 220 milyon insan ana dili olarak Türkçe konuşmaktadır. Uzun'a (2012) göre Türkçe, ana ülkesi Türkiye dâhil toplam 8 ülkede konuşulan bir dil olarak en çok ülkede konuşulan dil sıralamasında 12. sıradadır. Balibey'e (2010) göre de Türkçe; Çince, İngilizce ve Hintçeden sonra en büyük ve en yaygın dildir. Bu kadar geniş bir coğrafyada konuşulan Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilmek istenmesi son derece normaldir. İnsanlar Türk kültürünü tanımak, Türkiye'de yaşamak, ticari faaliyetlerde bulunmak, eğitim ve sağlık hizmetleri almak, akademik çalışmalar yapmak ve diplomatik ilişkilerde bulunmak gibi çeşitli nedenlerle Türkçeyi öğrenme eğilimindedirler.

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde çok yol kat edildiğini söylemek mümkündür. Buna paralel olarak yabancı dil olarak Türkçeye artan talep ile Türk dili pedagojisi, dünyadaki dil öğretimindeki yeni eğilimlere uyum sağlayarak gelişmeye devam etmektedir (Kocaman vd., 2018). Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, son yirmi yılda önem kazanmış ve yaygınlaşmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi bazı politik ve siyasi nedenlerden dolayı diğer diller kadar yaygınlaşmamıştır. Çok eski

bir geçmişe sahip olsa da yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili öğretim programları ve öğrenci gereksinimlerini içeren kapsamlı akademik çalışmalar sınırlıdır (İşcan, 2011).

2.10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Becerileri

İnsanın yazılı ya da sözlü şekilde kendini en iyi şekilde anlatabilmesi bunun yanında okuduklarını da dinlediklerini de doğru olarak anlayabilmesi, dil becerisi olarak tanımlanır (Şen, 2019). Dil becerisi kendi içinde de alımlayıcı (okuma ve dinleme) ve üretimsel (konuşma ve yazma) becerilerinin yanı sıra kelime, telaffuz, dil bilgisi gibi diğer beceri alanlarını da kapsamaktadır. Doğan (2008)'a göre “dil, anlama ve anlatma becerilerinin altında kazanılış sırasına göre dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan meydana gelmektedir. Dinleme ve okuma çalışmaları anlamaya yönelik dil becerilerini; konuşma ve yazmaya yönelik çalışmalar da kişinin kendini anlatmaya yönelik dil becerilerini oluşturur.” Bu beceriler ve yan alanlar birbirini tamamlayan unsurlardır. Bireysel anlamda bir yabancı dil bilmek genellikle konuşma, yazma, dinleme ve okuma alanlarında becerilerin edinildiği bununla birlikte yabancı dildeki kelimelerin doğru telaffuz edilmesi, anlamlarının bilinmesi, gramer yapısının doğru ve yerli yerinde kullanılmasını gerektirmektedir (Doğan, 2008).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tüm becerilerin bütünleşik bir biçimde kazandırılmasının bireyin yabancı dilde etkin olabilmesinde önemi büyüktür. Dinleme, konuşma, yazma ve okuma eğitimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin temelini teşkil etmektedir. Bununla birlikte dil bilgisi öğretimi, metin bilgisi olmadan ve disiplinler arası bir yaklaşımı temele almadan gerçekleştirilemez. İletişim sürecinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri birbirinden ayrı beceriler gibi görünmekle birlikte aslında birbirleri ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle bu temel dil becerilerinin ve aralarındaki ilişkinin anlaşılabilmesi için bunlardan kısaca bahsetmekte yarar bulunmaktadır.

2.10.1. Dinleme becerisi

Ana dilde olduğu gibi yabancı dil öğrenirken de edinilen ilk becerilerden birisi dinleme becerisidir. Dinleme, kaynak tarafından kodlanan mesajların alıcı tarafından anlaşılmasını gerektirdiğinden bu becerideki birikim, dil yetisinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Ana dili edinme açısından bakıldığında da dinleme becerisi bireyin edindiği ilk anlama etkinliğidir. Bu gerçekten hareketle dinleme becerisinin diğer becerilere öncülük ettiği de söylenebilir. Yalçın'a (2002) göre “dinleme, anlamanın en

önemli unsurlarından biri olarak yaşam boyunca kullandığımız bir yetenektir.” Bu yetenek bir yabancı dil öğrenirken de önemini korumaktadır. Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi boyutunda Türkçenin sesletim yönünden diğer dillerden kısmen ayrışması nedeniyle dinleme, üzerinde durulması gerekli olan bir beceridir. Yabancı dil öğrenme sürecinde anlaşılabilir girdinin (Krashen, 1982) etkin bir şekilde sağlanması için dinleme becerisinin geliştirilmesi gerekir. Ancak dinleme, yabancı dil öğretimi boyutunda görece göz ardı edilen bir beceridir (Doğan, 2010).

Birey konuşmadan önce karşısındakini dinler ve karşısındakinin gönderdiği mesajı anlamlandırarak verdiği tepki yoluyla dinlediği mesajı anladığını gösterir. Dinleme becerisi bireyler arasında iletişimin gerçekleşebilmesi için ilk şartlardan birisidir. Dinleme sırasında birey, gönderilen mesajı algılama sürecinde birtakım bilişsel işlemleri devreye sokar. Yabancı bir dilde dinleme becerisi aynı zamanda o dildeki kelimelerin anlamının da doğru bilinmesini gerektirir. Konuşmacı tarafından gönderilen mesajın net ve anlaşılır olmasının yanı sıra dinleyici tarafından da dinlediğini anlamada kelimenin anlamını bilmenin önemli olduğu iddia edilebilir. Barın (2002) dinleme becerisinin üst düzey zihinsel becerileri harekete geçirmek amacı taşıyan bilinç kontrolü altındaki bir süreç olduğunu iddia ederek bunun da “dinleme becerisinin konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak algılayabilmek adına, edilgen değil, tam aksine etkin bir işlem” olduğunu dile getirmiştir. Şen (2019), geleneksel yaklaşımların dinleme kavramını “işitilen sesleri doğru bir şekilde anlamak” şeklinde ifade ettiğini belirtir. Fakat günümüzde dinleme sürecinde ses, kelime ve cümle gibi parçaların yapısına eğilmektense mesajların taşıdığı bilişsel, kültürel ve iletişimsel bağlama dikkat edilmektedir. Carter ve Nunan’a (2001) göre dinleme becerisi yabancı dil öğrenmede merkezî bir rol oynamaktadır. Benzer şekilde Güneş (2007) de dinlemenin konuşma, okuma ve yazma gibi diğer öğrenme alanlarına da temel oluşturduğunu dile getirmektedir.

Dinleme becerisi, bireyin ilk olarak öğrendiği sonrasında da yoğun bir şekilde maruz kaldığı bir dil becerisidir. Bununla birlikte dil öğretim süreçlerinde; konuşma, yazma ve okuma zamanla geliştirilebilir yetenekler olarak belirtilirken dinleme becerisi çoğunlukla kişinin dil öğrenim sürecinden bağımsız olarak edindiği bir yetenek olarak tanımlanarak geri planda bırakılmıştır (Gün, Yalçın & Memiş, 2017).

Alanyazın irdelendiğinde konuşma kaynağından gelen mesajları kişinin işitsel şekilde algılayarak yorumlaması, dinleme becerisini oluşturmaktadır. Duyulan ve söylenenleri anlama odaklı olması nedeniyle önemli olan dinleme becerisi tıpkı ana dili öğrenimi süreçlerinde olduğu gibi yabancı dil öğrenim süreçlerinde de itinayla üzerinde

durulması gereken bir süreçtir. Hazırlanma süreçleri zaman gerektiren faaliyetler olsa da dil öğrenenler adına önemli bir yetenektir (Göçmen, 2018).

2.10.2. Yazma becerisi

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma, üretici bir dil becerisi olup bireyin kendini ifade etme araçlarından birisidir. “Yazma becerisi dört temel dil becerisinin son halkasıdır ve duygularımızı, düşüncelerimizi ve yaşadığımız olayları yazı ile anlatma şeklidir” (Demirel, 1999). Yazma becerisi üretici dil becerilerinden olması nedeniyle salt yazı eylemi ve aktivitesini içermenin ötesinde içsel bir düşünme süreci olarak da tanımlanabilir. Şen’e (2019) göre yazma aktivitesi karşılaştırma, analiz etme, sıralama sınıflandırma, bağ kurma, çağrışımsal düşünme, eleştirel düşünme ve daha pek çok zihinsel süreçleri içinde barındırır. Benzer şekilde Aktaş ve Gündüz de (2003) yazma eğitiminin amacının bireylere duygu ve düşüncelerini bilgi ile sistematik bir şekilde harmanlayıp etkili olarak anlatma becerisini kazandırmak olduğunu ifade etmiştir.

Yazma becerisini bir üst dil becerisi olarak gören Topbaş (1998), yazmanın okuma ve konuşma becerileri ile ilişki içinde olduğunu ifade etmektedir. Güneş (2013) yazmayı “bireyin zihnindeki olay, istek, fikir ve duyguların belirli kurallar bağlamında farklı sembollerle ifade edilmesi” olarak açıklamıştır. Üretime dayalı bir beceri olan yazmanın, yazarak üretme ile hızlı ve okunaklı yazma olmak üzere iki önemli boyutu bulunmaktadır (Şahin, 2018).. Yazma becerisi; konuşma, okuma ve dinleme becerileri gibi iletişim sürecine katkı sağlayan ve onu tamamlayan dil becerilerinden birisidir.

Alanyazında yazma becerisi üzerine yapılan tüm bu tanımlar incelendiğinde, yazma becerisinin iletişim sürecinde insanların duygu ve düşüncelerini yazılı olarak aktarmaları şeklinde ifade edildiği söylenebilir. Bu ortak payda gerek ana dilinde gerekse de yabancı dilde kazanılan yazma becerisiyle aynı değere sahiptir. Bunun yanı sıra yazma; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönleri olan bir beceridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başarı sağlanması için yazma becerisinin tüm boyutlarıyla ele alınıp geliştirilmesi gerekmektedir. Yazma öğretiminde tek bir boyuta odaklanmak başarısızlığa neden olmaktadır (Aktaş, 2021).

2.10.3. Konuşma becerisi

Üretici dil becerilerinden bir diğeri olan konuşma, bireyler arası iletişimin temel taşıdır. Günlük yaşamda en çok kullanılan beceri olan konuşma, duygu ve düşüncelerin dil yoluyla oluşturulan kodlar kullanılarak alıcıya sözel olarak aktarılmasıdır. Bir başka

deyişle konuşma, duygu ve düşüncelerin bilgi ve görüşlerle birleştirilerek karşı tarafa aktarılması sürecidir. Konuşma becerisinde bir mesajı sözlü olarak kodlayan bir kişiye ve bu kodlanan mesajı çözümleyecek bir dinleyiciye ihtiyaç vardır. Korkmaz'a (2008) göre konuşma, dinleyiciye bazı konularla ilgili konuşmacı tarafından aktarılan sözlerdir. Konuşma becerisi konuşmacı tarafından aktarılabilecek mesajın planlanması düzenlenmesi ve dinleyicinin anlayabileceği kodları içeren sözel ifade şeklidir. Ancak, konuşma becerisi kelimelerin taşıdığı seslerin aktarılmasından çok kendine has kuralları olan bir iletişim sürecidir. Üretici bir dil becerisi olan konuşma, diğer dil becerilerinden farklı olarak dinleme becerisi ile gelişir. İşeri (2008), bireylerin dil edinim süreçleri incelendiğinde konuşma becerisinin yazma ve okuma gibi diğer becerilerden çok önce geliştiğini ifade etmektedir.

Alanyazında konuşma becerisi ile ilgili tanımlar incelendiğinde konuşmanın duygu ve düşünceleri sözlü olarak dinleyiciye aktarma anlamına geldiği söylenebilir. Ancak konuşma sürecinin anlamlı bir şekilde oluşturulabilmesi için hem mesajı sözlü olarak kodlayan konuşmacının hem de hem sözlü kodları çözümleyen dinleyicinin kullanılan dile ilişkin birtakım ilke ve kuralları iyi bilmeleri gerekmektedir.

2.10.4. Okuma becerisi

Derrida'ya (2012) göre dil, kesin bir anlama sahip olmayan ve göstergelerden ibaret bir sistemdir. Dilin kesin bir anlama sahip olmaması yazılı metinlerde de anlamın herkesçe aynı anlaşılacak şekilde oluşmamasını doğurmaktadır. Alımlama estetiği kuramına göre yazılı metinler belirsizlikler içerir, bu da okuma esnasında soru işaretlerinin oluşmasına sebep olur (Özbek, 2013). Metni okuyan kişi belirsizlikleri oluşturan boşlukları doldurarak anlamın oluşmasını sağlar. Okuyucuyu kendi bilgi birikimi, hayat görüşü, yaratıcılığı ve öznel düşüncesi ekseninde metnin içine dâhil ederek pasiflikten uzaklaştıran, böylece öğrenim süreçlerine yenilikler sunan alımlama estetiği, dil becerilerinin kazanılmasında da etkisini göstermektedir.

Alımlayıcı dil becerilerinden birisi olan okuma, diğer dil becerileriyle birlikte gelişen, özellikle de zihinsel süreçleri de içeren bir beceri alanıdır. Konuşma becerisinde olduğu gibi okuma becerisinde de mesaj gönderme ve alma bağlamında iletişimsel bir süreç vardır. Her ne kadar kelime bilgisi okuma ve okuduğunu anlama eylemlerine katkı sağlasa da hedef dilin yapısına, yazım ve harf bilgisine, dil bilgisine de hâkim olmayı gerektirir. Hatta okuma becerisi için okuyan bireyin okunan metnin içeriği ile ilgili gerekli art alanları zihninde canlandırması, okuduğunu anlamlandırması ve tüm bunları

içinde yaşadığı kültürle birleştiren zihinsel bir süreç de gerekmektedir. Bu bağlamda diğer bütün dillerin öğretim süreçlerinde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde de okuma becerisinin geliştirilmesinin diğer dil becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Alanyazında okuma becerisi ile ilgili tanımlara bakıldığında çıkış noktasına bağlı olarak yapılan farklı tanımlamalar görülmektedir. Kurudayıoğlu'na (2011) göre, alanyazında okuma kavramı ile ilgili birbirinden farklı tanımların olmasının asıl nedeni, okuma becerisinin zihinsel bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin okuma metninde yazar tarafından kodlanan mesajın okuyucuya yazı kanalıyla iletilmesi hedeflenir. Bu nedenle bazı uzmanlara (Topbaş, 1998; Ülper & Çetinkaya, 2020) göre, okuma karmaşık bir süreçtir, çünkü görsel olarak kodlanan mesajların okuyucu tarafından zihinde algılanması, çözümlenmesi ve anlamlandırılması gerekir. Dolayısıyla da gönderilen mesajların alıcı tarafından okuma yoluyla çözümlenmesi ile ilgili bir süreçtir.

Ünalın (2006) okumayı kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleriyle yani bir metni bütün olarak kavrama, algılama ve görme süreci şeklinde tanımlamıştır. Bir diğer tanıma göre ise, okuma becerisi kişinin okuduklarını algılayarak yanıtlayabilmesi ve etkileşim sağlayabilmesi için büyük öneme sahiptir (Söylemez, 2016). Benzer şekilde Usta (2012), okumayı sadece dil bilgisinden ibaret olmayıp aynı zamanda okuyucunun yazı yoluyla iletilen mesajın algılanması ve anlamlandırılmasını içeren çok boyutlu bir süreç şeklinde tanımlamıştır. Uslu-Üstten'e (2019) göre ise okuma eylemi harfleri, kelimeleri ve cümleleri okumak ve metnin içinde art arda sıralanan kelimeleri tanımakla ve anlamlandırmakla sınırlı değildir. Zihinsel sürece vurgu yapan Susar-Kırmızı'ya (2008) göre de okuma, birbirleriyle iç içe geçmiş çeşitli faktörlerin birleşmesiyle meydana gelen bir beceridir.

Korkmaz'a (2008) göre okuma becerisi bireyin zihinsel gelişimine katkı sağlayan temel dil becerilerinden en önemli olanıdır. Okuma eylemi ile ilgili bir başka tanım ise bir metni sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğelerle algılama ve kavrama sürecini okuma becerisi (Oğuzkan, 1987) olarak tarif eder. Benzer şekilde Demirel (1999) ise okumanın bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin devreye girerek yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci olduğunu ifade eder.

Alanyazındaki tanımlardan hareketle okuma; yazılı mesajların gözle takibi ve okunması gibi basit bir fiziksel faaliyet olmayıp birden çok farklı zihinsel süreçleri de devreye sokan hatta kelimelere yüklenen gizli ve açık anlamları algılayabilmeyi gerektiren karmaşık bir süreçtir. Alanyazında yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere

okuma becerisinde her ne kadar diğer zihinsel süreçler önemli rol oynasa da metinde geçen kelimelerin bilinmesi okuduğunu anlamada önemli bir unsurdur. Bu bağlamda da birey bildiği ve sahip olduğu kelime hazinesi doğrultusunda okuduğunu anlayabilir ve düşüncelerini bu kelimelerle ifade edebilir. Bireyin okuma eylemi sırasında anlamı bilinmeyen kelimelerle karşılaştığında ne tür okuma stratejilerini devreye soktuğu, sözlük kullanıp kullanmadığı, kullanıyorsa ne tür sözlükler tercih ettiği dil becerilerinin temeli olduğu iddia edilen okuma becerisinde üzerinde durulması gereken bir boyuttur.

2.11. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretiminin Yeri

İletişimin temel taşı olarak kabul edilen kelimeler, dil öğrenim süreçlerinin de en önemli öğeleri arasında yer almaktadır (Doğan, 2014). Gerek ana dilde gerekse yabancı dilde bireyin diğer insanlarla sağlıklı bir iletişim kurabilmesi, kendini doğru şekilde ifade edebilmesi, edindiği bilgiyi yorumlayabilmesi ancak dilin kapsamlı şekilde kullanılabilmesiyle mümkündür. Kişinin kullanabildiği kelime dağarcığı ne kadar geniş ve zenginse idrak, ifade ve hitabet kabiliyeti de o kadar artacaktır (Apaydın, 2007). Bireyin belleğinde depolanan birikimini ifade eden kelime dağarcığı, onun anlama ve anlatma kabiliyeti üzerinde doğrudan etkilidir (Güleryüz, 2002). Kişi salt dil bilgisiyle duygu ve düşüncelerini tam anlamıyla ifade edemezken kelimeler aracılığıyla kolaylıkla ifade edebilir ve hedef dilde anlamlı bir iletişim kurabilir (McCarthy, 1990 & Gough, 2001). Kelime bilgisini diğer dil öğrenim süreçleriyle ilişkilendiren Karatay (2004), sahip olunan kelime dağarcığı ile dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin geliştirilmesi arasında yakın ilişki olduğunu ifade etmektedir.

Diğer yandan sağlıklı iletişim süreçleri için kelime bilgisinin önemi vurgulansa da yabancı dil öğrenim sürecinde, kelime öğretiminin ihmal edildiği ve dil bilgisi öğretimine odaklanıldığı görülmektedir (Zimmerman, 1997; Coaddy & Huckin, 1997). Dilin bir kurallar bütünü olduğu düşünüldüğünde dil bilgisinin önemi yadsınamaz. Nitekim, kelimeler dil bilgisi kurallarını anlamlı parçalar hâlinde sunulabildiği için dil bilgisi öğretiminin uygulanması için en gerekli unsurlardır.

Bu bağlamda, bir dil bilgisi öğretim aracı olmanın yanı sıra anlama ve ifade etme açısından dilin önemli bir parçası olarak değerlendirilen kelimelerin diğer dillerde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretim süreçlerinde de önemi çok büyüktür. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin kelime öğrenmesinin öğrenmenin her aşamasında meydana gelen bir olgu olduğu söylenebilir (Biçer & Polatcan, 2015).

Thornbury (2002) dil öğrenirken kelimenin okunuşunun, yazılışının, aldığı eklerin, diğer kelimelerle kurduğu ilişkinin ve anlamının bilinmesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak kelimeler tüm yönleriyle öğrenilirse sağlıklı bir iletişim kurma sürecinden söz edilebilir. Bu nedenle yabancı bir dilin öğretilme süreçlerinde öğrencilerin ‘sözcük yeteneği’ kazanması hedeflenmelidir. Avrupa Ortak Çerçeve Metninde sözcük yeteneği; bir dilin söz varlığı ve dil bilgisi öğelerini içeren sözcük bilgisini öğrenip bunları kullanma becerisi olarak ifade edilmektedir (Uzdu Yıldız, 2013).

Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük yeteneği kazandırmak, ana amaçlar arasında yer almalıdır. İstenilen dil becerisine ulaşabilmek adına öncelikli olarak neyin, ne kadar ve nasıl öğretileceğine karar vermek gerekmektedir. Bu amaçla bireyin iletişim yetisini geliştirmek için; insanın doğal gereksinimlerini karşılayan çeşitli kavramları içeren Türkçe söz varlığı öncelenmelidir (Barın, 2003).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birçok etkinlik, söz varlığı ile ilgilidir. Dersler kapsamında yapılan çeşitli etkinliklerle konuya ve sınıfın düzeyine uygun olarak öğrencilerin yeni kelimeler kazandırılmasına yönelik faaliyetler yapılır (Tok & Yığın, 2014).

Barın (2003), sıklıkla kullanılan ve iletişimde önemli bir yeri olan kalıp yargıların yabancılara öğretilen temel Türkçe söz varlığı içinde yer alması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre; organ adları, akrabalık adları, sayılar, maddi ve manevi kültür sözcükleri ile günlük kullanımda sıkça rastlanan selamlaşma sözcükleri temel söz varlığı içinde yer almaktadır.

Yabancı dil öğretim süreçlerinde, dil öğrenenlerin en çok ihtiyaç duydukları sözcükler olan temel söz varlıkları öğretilirken ilk olarak kelimelerin ilk anlamları ve gerçek anlamları öğretilmeli, yan anlamlar ise orta ve üst düzey dil öğrenim aşamalarında verilmelidir (Gökdayı, 2016).

Dil öğretim süreçlerinde dikkat edilmesi gereken diğer bir husus da bireyin dil öğrenim amacına, ilgi düzeyine ve seviyesine uygun kelimelerin öğretilmesi ve o doğrultuda öğretim yöntemlerinin belirlenmesidir (Özbay & Melanlıoğlu, 2008). Zira eğitim için dil öğrenen birey ile turizm veya ticaret için dil öğrenen bireyin gereksinimleri birbirinden farklı olacaktır. Bu yönde araştırma yapan Özdemir (2012), B1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyin sahip olması gereken yetileri ve bu süreçte öğretilecek konu, içerik ve söz varlığını örnekleriyle açıklamıştır.

Yabancılarla ğretilecek Türkçe kelime hazinesinin kapsamı oluşturulduktan sonra öğretilecek kelime sayısı belirlenmelidir. Bu noktada üzerinde durulması gereken konu, Türkçe sözlükte yer alan kelimelerin tamamı ya da rastgele bir ğretim şeklinden ziyade bireyin temel düzeyde iletişim kurabilmesini sağlayacak sözcüklerin öğretilmesi olmalıdır. Aynı zamanda bir ders saatinde öğretilmesi planlanan kelimeler önceden belirlenerek o sayıyla sınırlı tutulmalıdır (Gökdayı, 2016).

Hangi sözcüklerin öğretileceğinin yanında yabancılarla Türkçe öğretirken sözcüklerin hangi yöntemlerle öğretileceği de önemli bir diğer noktadır. Yabancı dil derslerinde sözcük ğretimi için kullanılan farklı teknikler bulunmaktadır ve aynı tekniklerden öğrencilerin düzeylerine göre yabancılarla Türkçe ğretimi sürecinde de yararlanılabilmektedir. Kelime ğretim süreçlerinde, gerçek nesneler kullanılarak sözcükler öğretilmeli, görsel araçlardan yararlanılmalı, görsel-işitsel araçlar kullanılmalı, sözcüğün eş ve karşıt anlamları verilmeli, sözcüğün anlamı verilirken önceden öğretilen sözcüklerden yararlanılmalıdır (Benhür, 2002; Demirel, 2010).

Brown (2001), yabancı dil olarak Türkçe ğretim süreçlerinde sözcüklerin ezberden ziyade anlam odaklı ve bağlam içinde değerlendirilerek öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Büyükikiz ve Hasırcı (2013), yabancılarla Türkçe öğretirken dil meknlarının fiziksel özelliklerinin sözcük öğretimini destekleyici özelliklere sahip olması gerektiğini aktarmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında, yabancılarla Türkçe ğretimi yapılan sınıfların görsel ögelerle donatılmasının ğretim süreçlerini olumlu etkileyeceği düşünülebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin temel amacı, Türkçeyi öğretmek olsa da aynı zamanda kültür aktarımı da ihmal edilmemelidir. Bu nedenle kelime ğretimi için hazırlanan materyaller de Türk kültürünü yansıtan unsurların bulunmasına zen gösterilmelidir.

2.12. Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretiminde Teknoloji Kullanımının nemi

Tarihî dönemlerden günümüze kadar insan hayatını kolaylaştırmak amacıyla birçok teknolojik icat, insanlığın hizmetine sunulmuştur. Hayata geçirilen her yeni teknolojik gelişme, bireyleri olduğu kadar toplumları da yakından etkilemiştir. İnsanlığın dünyaya açılan kapısı olarak tanımlanabilen teknoloji, iletişimden sağlığa, askeriyeden ulaşıma gibi birçok alanda insan hayatını değiştirmede kilit rol oynamıştır. Sürekli gelişen ve değişen teknolojinin getirdiği yeniliklerin etkisini her alanda olduğu gibi eğitim alanında da görmek mümkündür.

Bilişim teknolojilerinin yabancı dil öğretiminde kullanımı 1950'li ve 1960'lı yıllarda yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında uygulanmaya başlamıştır. Teknoloji kullanımı ve dil öğrenme ilişkisi üzerinde çok sayıda araştırma yapılmış ve bilgi teknolojilerinin eğitim alanında kullanımının dil öğrenmeyi önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Chen, Belkada & Okamoto, 2004; Ünsal, 2012; Wang & Vasquez, 2012). Bu teknolojilerin Türkçe eğitimi alanında da kullanılması durumunda daha verimli bir öğretim sürecinin sağlanabileceği açıktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve teknoloji kullanımı üzerine son yıllarda yapılan araştırmalar, Türkçe eğitimine yeni bir boyut kazandırmıştır. Dil eğitiminin sadece dil bilgisi öğretmek değil, aynı zamanda çeşitli dil becerilerini öğrenmekle ilgili olduğunun anlaşılmasıyla birlikte, Türkçe eğitiminde bilişim teknolojilerinin kullanımına yönelik araştırmalarda önemli bir artış olmuştur.

Teknoloji uygulamalarının eğitim alanında kullanımına dair ilk çalışmaların 1960'lı yıllarda mikrobilgisayarların eğitim hayatına dâhil edilmesiyle başladığını söylemek mümkündür (Hope, Taylor & Pusack, 1984). 1970'li yılların ortasından itibaren, kişisel bilgisayarların hayatımıza girmesi ve günümüzün en vazgeçilmez icatlarından birisi olan internetin de yaygın olarak kullanılmaya başlamasıyla birlikte bilgisayar teknolojileri destekli dil öğretimi de hız kazanmıştır.

Dil öğretiminde bilgi teknolojilerinden yararlanılmasının amacı, öğrencilerin hedeflerine en hızlı ve güvenli şekilde ulaşmalarını sağlamaktır. Bu noktada, bilgi çağı olarak adlandırılan günümüz dünyasında, geleneksel dil öğretim yöntemlerine ek olarak öğrencileri mümkün olan en kısa sürede hedef çizgisine ulaştırmak adına modern teknoloji temelli öğretim yöntemlerinin sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerinin önemli bir parçası hâlini aldığı günümüzde, birçok öğrenci bilgiye ulaşmak ve bilgiyi kullanmak için web tabanlı öğrenmeyi tercih etmektedir (Benson & Avery, 2009). Bilgisayarlar ve internet teknolojisi sayesinde, bir dil öğrenmek isteyen herkes, ihtiyaç duyduğu kaynaklara ve insanlara mekân ve mesafeden bağımsız olarak kolayca erişebilmektedir (Yaman & Bozdemir, 2005).

Teknolojinin dil öğrenme süreçleri üzerinde değişikliklere neden olduğunu vurgulayan Arslan (2009), özellikle genç bireylerin teknoloji kullanımına yatkınlıkları sebebiyle sanal ortamlarda yabancı dil öğrenme etkinliklerinin giderek arttığını söyleyerek; teknolojik gelişmelerle birlikte yabancı dil öğretiminde, okuma, yazma dinleme ve anlama gibi faaliyetler için teknolojinin yardımcı olabildiğinin altını çizmektedir.

Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde multimedya uygulamaların etkilerini araştıran Kartal (2005) çalışmasında; multimedya uygulamalarının zaman içerisinde öğretmenin rolünü değiştirdiğini ve geliştirdiğini ifade etmiştir. Çalışmasında teknolojinin çok hızlı değiştiğini belirten Kessler (2018), dil öğrenme sürecine ve sosyal etkileşime katkılarından dolayı teknolojinin öğretmenlerce gün geçtikçe daha fazla tercih edildiğini belirtmiştir. Teknoloji dil öğretiminde; yapay zekâ, arttırılmış gerçeklik, büyük veri analitiği, sosyal medya gibi çok fazla seçeneğe sahiptir. Bu uygulamalar günlük yaşamda da sıklıkla kullanılmaktadır.

Chilingaryan ve Zvereva (2017) çalışmalarında, yabancı dil öğretiminde teknoloji tabanlı uygulamalardan yararlanan öğrencilerin geleneksel yöntemlerle dil öğrenen öğrencilere kıyasla dile hâkim olma konusunda daha başarılı olduklarını sonucunu elde etmişlerdir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar; teknoloji temelli uygulamaların öğrencileri motive ettiğini, böylece öğrencilerin daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır.

Shyamlee ve Phil (2012) araştırmalarında İngilizce öğretiminde teknolojinin öneminden ve faydalarından bahsederek yabancı dil öğrenme için multimedya kullanma ihtiyacına vurgu yapmış ve teknolojinin uygulamalı öğrenme becerilerini ve etkileşimli iletişim becerilerini geliştirdiğine dikkat çekmiştir.

Yabancı dil öğretiminde teknolojinin önemine vurgu yapan Isisag (2012), yabancı dil öğretim süreçlerinin de gelişmelere ayak uydurarak güncellenmesi gerekliliğini dile getirmiştir. Bilgi teknolojilerinin eğitime uyarlanması hem eğitimin kalitesinin artmasını hem de daha geniş erişim ağı imkânı sağlayacaktır.

Çakıcı (2016) araştırmasında, yabancı dil öğrenen öğrencilerin teknoloji temelli öğrenme faaliyetleri sayesinde etkileşim kurabildiklerini böylelikle üst düzey yetilerini kullanma olanağı yakalayarak; eleştirel düşünme becerisi kazandıklarını ve bilgi işleme kabiliyetlerini artırdıklarını ifade etmişlerdir.

Yabancı dil öğretiminde teknolojinin ve sosyal medyanın etkisini araştıran Taş ve Uğurlu (2016), akıllı telefonların yaygınlaşması ile ortak öğrenim amacıyla bir araya gelerek gruplar oluşturma sayılarının arttığını belirtmişlerdir. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin motivasyonunu yükseltmek adına, teknolojinin önemli bir unsur olduğunu; ayrıca öğrencilere etkileşimli çalışma fırsatları sunabileceğine değinmişlerdir.

Teknolojik gelişmeler denilince ilk akla gelen aygıtlarından olan bilgisayarların eğitim hayatına en önemli etkisinin, eğitim ve öğretimi geleneksel okul anlayışının dışına çıkararak yaşam boyu öğrenme kavramını eğitim hayatına kazandırması olduğu

söylenebilir. White (2003), teknolojik imkânlar sayesinde öğretmenlerin salt bilgi aktaran, öğrencilerin de dinleyici konumundan sıyrılarak her iki tarafın da sürekli etkileşim içinde olduğunu, öğrencinin sorgulayan ve yorumlayan bireyler haline geldiğini belirtmiştir. Zamandan ve mekândan bağımsız olarak herkesin erişimine açık olması, çok sayıda bireyin ayna anda iletişim kurması, bireylerin öğrenme konusunda farklı ihtiyaçlarına cevap vermesi, kaynağa ulaşmada kolaylık sağlaması, zevkli bir öğrenme ortamı sunması; teknoloji temelli öğrenme materyallerinin eğitim alanına sağladığı avantajlardan sadece bazılarıdır (Sydorenko, Myers & Nakhimovsky, 2008).

Teknoloji kullanımı günümüzde eğitimin birçok alanına etki ettiği gibi yabancı dil öğretimi alanındaki gerek yöntem gerekse süreçlerin değişimine de etki etmiştir (Ahmadi & Reza, 2018). Prensky (2001) dijital teknolojilerde yaşanan gelişmelerin nesiller arasında çeşitli farklılıklara yol açtığını söyleyerek interneti, akıllı telefonları, sanal oyunları dijital dile uyarlayıp iletişim kuran “dijital yerliler” ismini verdiği yeni bir nesil oluştuğunu belirtmektedir. Teknolojinin içine doğan bu dijital yerli öğrencilere ulaşmak adına eğitimciler de teknolojik açıdan zengin içeriklerle donatılmış programlar geliştirme yoluna gitmişlerdir. Dolayısıyla dil öğretimi konusunda hayata geçirilen bilgisayar destekli yenilikler de her geçen gün geliştirilmektedir.

Çağımızda yaygın olarak kullanılan sosyal medya mecraları, birçok duyuya birden hitap ederek öğrencinin ilgisini derse çeken ve sayısı her geçen gün artan görsel-işitsel araçlar, zamandan ve mekândan bağımsız olmasıyla kişiye bilgiye ulaşmada sınırsız olanaklar sunan mobil cihazlar, birçok alanda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin vazgeçilmezleri arasında yerini almıştır.

Yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğine paralel olarak hedef dilde istenilen bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilme, bilgiyi başkaları ile paylaşabilme, hedeflenen dilde başarı elde etme, başkaları ile iletişim kurabilme için teknolojik araçları etkili kullanabilme yetisine sahip olmanın yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde önemli hâle geldiğini söylemek mümkündür. Durmuş’a (2019) göre hızlı ve etkin bir dil öğrenimi için materyal çeşitliliğinin gerekli olduğu yabancı dil öğretiminde teknolojik imkânlardan faydalanmak bir tercihten çok zorunluluk hâlini almıştır.

İlk olarak İngilizcenin yabancı dil öğretiminde kullanılan teknoloji temelli öğretim uygulamaları günümüzde birçok dilin öğretiminde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de kullanılmaktadır. Türkçe öğretimine sadece ana dili öğretimi olarak bakıldığı dönemlerde bilişim teknolojilerinden faydalanan çok fazla uygulama olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte günümüzde gerek teknolojik

alandaki gelişmeler gerekse Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin öneminin artmasıyla birlikte Türkçenin öğretimi yeni bir boyut kazanmıştır. Dahası, dil öğretimi için dil bilgisi yanında farklı dil becerilerinin de mutlaka edinilmesi gerektiğinin farkına varılmasıyla birlikte teknoloji temelli uygulamaların Türkçenin yabancılara öğretilmesinde kullanılmaya başlandığı görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanan belli başlı uygulama ve programlar arasında Winmekmak, The Turkish Suffix Dictionary, Verbix Verb Conjugator, Euro Talk, Rosetta Stone ve Dilset Yayınları gibi uygulamalar sıralanabilir (Birinci, 2020). Türkçenin matematiksel özelliğini belirtmek amacıyla hazırlanan bir program olan Winmekmakda Türkçeye ait belirli kuralların verilmesiyle bilgisayar diğer bütün fiillerin çekimini yapabilmektedir. Böylece öğrenciler sözlükte gördükleri Türkçe kelimelerin çekimlerini kendileri yaparak cümleler kurabilmektedir. Benzer şekilde internet ortamından erişilen Verbix Verb Conjugator’da (Fiil Çekimleri Programı) Türkçe dâhil birçok dilin fiil çekimleri yapılabilmektedir. Yazılan fiilin seçilen dilde tüm çekimleri tüm detaylarıyla ve kullanım şekilleriyle saniyeler içinde ekrana yansımaktadır (Duru, 2013). Türkçe eğitimi alanında yaygın kullanılan bir diğer uygulama olan The Turkish Suffix Dictionary (Türkçe Ekler Sözlüğü) ise internet aracılığıyla kullanılabilen, Türkçeye ait eklerle ilgili detaylı bilgiler veren ve İngilizce açıklamalarla zenginleştirilmiş bir tür sözlüktür.

Bu uygulamaların yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanmış yardımcı dokümanlar ve kitaplar bulunmaktadır. İlgili kitapların içerikleriyle etkileşimli CD’ler yanında, çeşitli kuruluşlarca hazırlanmış kitaplardan bağımsız etkileşimli CD’ler de bulunmaktadır. En sık tercih edilen etkileşimli CD’ler; Euro Talk, Rosetta Stone ve Dilset Yayınları’nın CD’leridir (Betoncu, 2022). Euro Talk, iş, turizm ve günlük Türkçe gibi farklı alanlarda ürünleri mevcut olan, oyunlar eşliğinde, öğrenmeyi eğlenceli hâle getiren CD’lere örnektir (Duru, 2013). Rosetta Stone ise, Türkçenin de aralarında yer aldığı 30 farklı dilin yabancı dil olarak öğretilmesi adına hazırlanmış oldukça kapsamlı bir settir. Taşınabilir cihazlara yüklenebilmesi, resim, ses ve videolar aracılığıyla dil öğretilmesi özelliğiyle kullanıcılar açısından son derece faydalıdır. Dilset Yayınları da yabancı dil öğretim setlerinin içinde yer alan konulara eş zamanlı olarak oluşturulmuş etkileşimli CD’lerdir. Bu CD’lerin içinde okuma, yazma, dinleme, izleme ve kelime oyunları yer almaktadır (Duru, 2013). Yukarıda açıklanan CD’lerin yanında farklı yayınevlerinin çıkardığı öğretim setleri içinde yer alan birçok etkileşimli CD bulunmaktadır.

CD'lerin, mobil uygulamalarının ve programların yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için hazırlanan çok sayıda web sitesi de mevcuttur. Örneğin, Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde 100 binin üzerinde kullanıcı sayısına sahip Türkçe Öğretim Portalı (web tabanlı öğrenme ortamı), Türkçe öğrenmek isteyen herkese cep telefonu, tablet ve bilgisayarından kendi başına çalışma imkânı sunmaktadır. Dört temel beceriye göre tasarlanan web tabanlı öğrenme ortamı öğrenenlere birçok farklı interaktif etkinlik ile okuma, dinleme, konuşma ve yazma temelinde Türkçe öğretimi için kullanılmaktadır. Benzer şekilde Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan özellikle ülkemize gelen sığınmacı çocukların Türkçe öğrenmeleri için geliştirilen oyun temelli bir dil öğretim uygulaması olan “Bil Bakalım” da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan mobil uygulamalara örnek gösterilebilir.

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hem Türkçe öğrenenlerin hem de Türkçe öğretenlerin ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlan “Resimlerle Kelime Öğreniyorum” isimli tematik sözlük ve z-kitap uygulaması da bu uygulamalar arasındaki iyi örneklerdendir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Metni doğrultusunda belirlenen 24 farklı konuda 600'den fazla resimli kelimedenden oluşan bu z-kitap uygulamasında öğrenim sürecini hızlandırmak ve anlamayı kolaylaştırmak amacıyla kelimeler tek tek resmedilmek yerine bir kompozisyon içerisinde sunulmuştur. Bu eserde yer alan resimler kare kodlar ile de desteklenerek isteyen öğrencinin uygulama yoluyla ses, resim, video ve çeşitli etkinliklere internet yoluyla ulaşarak Türkçe öğrenmeleri sağlanması amaçlanmıştır.

Teknolojik imkânların eğitim hayatına dâhil edilmesi ile bu alanda araştırmalar da yapılmış ve bilişim teknolojilerinden faydalanmanın öğrenmeyi önemli oranda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Chen vd., 2004; Ünsal, 2012; Wang & Vasquez, 2012). Öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde bilişim teknolojilerinin olumlu etkilerinden hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da bilişim teknolojilerinden gün geçtikçe daha fazla yararlanılmaktadır. Özellikle yurt dışındaki eğitim kurumları aracılığıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği durumlarda teknolojik temelli aygıtlara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçeyle sadece sınıfta karşılaşan öğrenci, bilişim teknolojileri desteğiyle Türkçeyi kullanabilmektedir. Bu nedenle özellikle yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yardımcı olmak için farklı uygulamaların geliştirilmesi önem taşımaktadır (Birinci, 2020).

2.12.1. Teknoloji kullanımında Web 2.0 araçları

İnternetin insan yaşamına girdiği ilk günden itibaren geçirdiği evrelerden ilkinin tanımlayan Web 1.0, kullanıcıların bilgiye ulaşabildiği durağan web sayfasını tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Web 1.0 araçlarında internet yoluyla erişilen web sayfası ile kullanıcı arasında karşılıklı etkileşim bulunmaz. Bu nedenle bu kavram genellikle web sayfalarının ilk sürümü olan, metin ve resimlerden meydana gelen durağan web sitelerini tanımlamak için kullanılır (Deperlioğlu & Köse, 2010; Karaca & Aktaş, 2019). Web 2.0 kavramı ise O'Reilly Media tarafından 2000'li yılların başlarında kullanılmaya başlanmıştır (O'reilly, 2007). Web 2.0, Web 1.0'ın aksine internet kullanıcılarının aktif olabildiği site ile kullanıcı arasında etkileşime imkân sunan bir web platformu şeklinde tanımlanabilir (Orhan-Göksün vd., 2018). Günümüzün en çok tercih edilen uygulamaları arasında yer alan; sosyal medya mecraları, bloglar, wikiler gibi siteleri Web 2.0'a örnek olarak gösterebiliriz (Karaman vd., 2008).

Yeni teknolojiler birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu anlamda Web 2.0 uygulamaları da sunduğu olanaklarla e-öğrenmeye yönelik imkânları da beraberinde getirmiştir (Atıcı & Yıldırım, 2010). Eğitim alanında önemli yenilikler sunan teknoloji, yabancı dil öğretim süreçlerinde de kullanıcıya birçok kolaylık sunmaktadır. Web 2.0 uygulamaları aracılığıyla öğrenciler, okuma başta olmak üzere, konuşma, yazma ve dinleme aktivitelerini gerçekleştirmektedir.

Alanyazında Web 2.0'ın Türkçe öğretimi üzerine etkilerini araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Türkçe öğretmeni adaylarının Web 2.0 uygulamalarına ilişkin düşüncelerini araştıran Aytan ve Başal (2015), çalışmalarında öğretmen adaylarına sekiz hafta Web 2.0 araçları üzerinden etkinlikler yaptırmışlardır. Araştırmanın sonuçları adayların, bu araçların eleştirel düşünme becerilerini, bilgi ve iletişim teknolojisi becerilerini, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki geri bildirim süreçlerini, yaratıcılığı ve bilgiye erişimi ve bilgi alışverişini geliştirdiği konusunda hemfikir olduğunu göstermiştir.

Bir başka çalışmada Web 2.0 aracı olan '3 dakikada Türkçe' uygulaması ile 'belirtme durumu' üzerinden Web 2.0'ın yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin akademik gelişimine etkisini inceleyen Göker ve İnce (2019), öğrenenlerin geleneksel yollarla öğrenenlere kıyasla yüksek akademik başarıya ulaştığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Turhan ve Bayram (2017) yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde kullanılabilecek Web 2.0 araçlarını araştırmışlardır. B1 düzeyindeki Türkçe öğrenen

öğrencilerle çalışan araştırmacılar, Web 2.0 araçlarından Poll Everywhere'in Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerine olumlu etkileri olduğunu belirlemişlerdir.

Web 2.0 tabanlı teknolojilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyona etkisini inceleyen Baş ve Yıldırım (2018), TÖMER'de B1 düzeyindeki 10 öğrenciyle uygulama yapmışlardır. Web 2.0 araçlarından Voki, Pixton ve Padlet ile 6 saati sınıf içi, 4 saati sınıf dışı olmak üzere toplam 3 haftalık uygulama yapmışlardır. Çalışma sonucunda Web 2.0 araçlarının öğrencilerin motivasyonlarını ve yaratıcılıklarını olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Karadağ ve Garip (2021) de LearningApps adlı Web 2.0 uygulamasının Türkçe öğretimine etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Bir ortaokulun altıncı sınıfında öğrenim gören on beş öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme yapan araştırmacılar, öğrencilerin uygulamayı beğendiklerini, motive edici bulduklarını ve pekiştirme çalışmalarında verimli bulduklarını belirtmişlerdir.

Yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan öğretiminde hem öğrenci hem de öğretmen arasındaki etkileşimi sağlayabilecek Web 2.0 araçlarına ve bu araçların nasıl kullanılabileceğine dair bir araştırma yapan İnal ve Arslanbaş (2021) da hayata geçirilecek yararlı uygulamaların çeşitliliğinin uzaktan öğretimin kalitesini artıracığı sonucuna varmışlardır.

Türker ve Genç (2018), Web 2.0 araçlarından biri olan blogların ders dışı bir öğrenme ortamı olarak tasarlandığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerindeki etkililiğini belirlemek için bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Özgün bir blog sitesi tasarlayan ve katılımcı geri bildirimleriyle site üzerinde geliştirme yapan araştırmacılar, çalışma sonunda blogların etkileşimli ve eğlenceli bir öğrenme imkânı sunarak öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ortaya koymuşlardır. Benzer bir başka çalışma ile Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin blog kullanımlarının okuma yetileri üzerine etkisini inceleyen Türker (2019) 8 haftalık uygulama sonucunda, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında pozitif yönlü değişim gözlemlemişlerdir.

Dijital teknolojilerin Türkçe öğretimine adapte edilmesi adına bir çalışma yürüten Özdemir (2017) de "Türkçe Yurdu" web sitesini (www.turkceyurdu.com) Türkçe öğretimi konusunda yardımcı materyal amacıyla kullanmış ve web sitesinin sunduğu avantaj ve dezavantajlara değinmiştir.

2.13. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözlük Kullanımı ve Söz Varlığı

2.13.1. Sözlük

Sözlük, kapsamı itibarıyla bir dile ait kelime ve kavramların açıklamalarını alfabetik olarak sıralı bir şekilde içinde barındıran kaynaktır. Kökenbilim açısından bakıldığında sözlük terimi Latince “Sözceler Kitabı” anlamına gelen “dicitionarium”dan türemiştir. Günümüzde sözlük, kelimeler hakkında bilgi içeren kelime listeleri kitabı ile eş anlamlı olarak kullanılır. Zgusta’ya (1971) göre sözlük, belirli bir konuşma topluluğunun konuşma alışkanlıklarından derlenen ve yorumlanan, sistematik olarak düzenlenmiş dil biçimlerinin listesidir. Sözlük, okuyucunun her bir kelimenin anlamını öğrenmesi ve bu anlamın kendi dilindeki işlevi ve karşılığı hakkında bilgi edinmesi için kullanılan bir kaynaktır.

Sözlükler ait olduğu toplumun kültür öğelerini ve yaşayış biçimlerini de yansıtır. Toplumların kültürel nitelikleri, eğitim düzeyleri ve yaşayış şekilleri kullandıkları kelime hazinelerini de etkiler. Bu bağlamda sözlükler toplumsal değerlerin hem kuşaktan kuşağa hem de başka toplumlara aktarılmasına katkı sağlar. Bütün toplumlarda olduğu gibi Anadolu’ya gelen Türklerin de Türk kültürü unsurlarını barındıran sözlükler kullandığı bilinmektedir. Türk Dili Tetkik Cemiyetinin yayını olarak 1934’te çıkarılan Tarama Dergisi’nde sözlükler:

1. Birçok Türk lehçesine ait kelimeleri toplayan ‘lehçeler lûgati’
2. Birtakımı Türkçe, birtakımı da Arapça veya Farsça kelimelerin Türkçesini gösteren ‘Türkiye lûgatleri’
3. Türkiye dışındaki Türk lehçelerine ait lûgatler şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Bu sınıflandırmalar içinde “Türkiye lûgatleri” tarih sırasına göre ilk olarak “Arapça veya Farsça sözlerin Türkçesini gösteren lûgatlere verilen adlar, sonra da “Türkçe lûgatler”e verilen adlar olarak değerlendirilmektedir. Birinci sınıfa giren sözlükler tarih sırasına göre özetle Vanî Mehmet Efendi’nin Arapçadan Türkçeye çevirdiği Vankulu Lûgati, Mütercim Âsım’ın “Burhân-ı Kâtı Tercümesi” olarak bilinen Farsçadan Türkçeye çevirdiği Tıbyân-ı Nâfi ‘der Terceme-i Burhân-ı Kâtı’ ile Mütercim Âsım’ın “Kamus Çevirisi” olarak bilinen Arapçadan Türkçeye El-Okyânüsü’l-Basîtfî Tercemeti’l-Kâmûsi’l-Muhtâ isimli sözlüklerdir. Söz konusu bu eserler hem Arapça ve Farsçanın en büyük sözlükleri hem de Türkçe sözlüklerin çevirilerinden yararlandıkları birincil kaynaklardır. Geçmişten günümüze Anadolu’da kaleme alınmış sözlüklere; lûgat, kamus, burhan, okyanus, ferheng, lehçe, zübde, müntehap, üns, tuhfe, nuhbe gibi

isimlerin verildiği bilinmektedir. 1933'ten sonra bütün bu kavramların yerine geçmek üzere 'sözlük' tabiri kullanılmaya başlanmıştır.

Sözlükler hedef dili öğrenmek için bir rehber özelliğinde belli sayıdaki kelimeyi ve bu kelimelerin anlamlarını veren yardımcı kaynaklardır. Sözlükler sadece kelime değil aynı zamanda kelimenin yazılışını, standart telaffuzunu, birden çok anlam taşıyor ise diğer anlamlarını, kelimenin cümle içindeki görevlerini (isim, fiil, edat, vb.), eş ya da zıt anlamlarını ve kelimenin kullanıldığı örnek bir cümleyi de içerebilir. Diğer bir deyişle sözlük, genellikle alfabetik olarak düzenlenen ve diğer referans kitaplarında bulunmayan; bir dildeki sözcüklerin biçimleri, telaffuzları, işlevleri, anlamları, etimolojileri, yazımları ve deyimse kullanımları hakkında da bilgi içeren bir başvuru kitabıdır. Sözlük bir dildeki kelimeler hakkında başvuru kitabı olmanın yanı sıra zaman zaman biyografik, tarihî ve coğrafi bilgileri de içerebilir. Örneğin, sözlüklerde bulunan kelimelerin etimolojisi sadece kelimenin tarihçesini değil zaman içerisinde o kelimenin nasıl bir anlam kazandığını da içerir. Sözlük, doğru kullanıldığında; dil öğrenmek, geliştirmek ve pratik yapmak için uygun bir araçtır ve bu aracı etkili bir şekilde kullanan bir öğrenenin hedef dil üzerinde bir yetkinliğe sahip olabileceğini söylemek mümkündür.

Sözlükler kelimelerin ve kavramların ana dilde olduğu gibi yabancı dildeki karşılıklarını da sağlayan, bu bağlamda da özellikle yabancı dil öğreniminde önemli rol oynadığı kabul edilen başlıca kaynak eserlerdir. Dil öğrenenler açısından sözlükler ele alındığında öğrenenlere anlamını bilmediği kelimelerin anlamı, söz konusu kelimelerin hedef dilde nasıl telaffuz edildiği, yine kelimelerin ses bilgisel olarak dizilişlerinin yanı sıra dil bilgisel yapısı ve kelimenin kökeni (etimoloji) hakkında bilgi sağlayan başlıca yardımcı kaynaktır. Herkes tarafından aşına olunan ve kolaylıkla kullanılan sözlükler, yabancı dil ediniminde vazgeçilmez öğrenme araçları olarak görülmekte ve genellikle yabancı dil öğrenme sürecinde temel bir araç olarak kabul edilmektedirler. Ezza ve Saadeh'e (2011) göre sözlük, öğrencilerin arayabileceği her tür sözcük bilgisi için güvenilir bir kaynaktır. Brumfit'e (1985) göre sözlükler şimdiye kadar icat edilmiş en yaygın dil geliştirme aracıdır. Tseng'e (2009) göre ise sözlükler, özellikle ikinci veya yabancı dil öğrenenler için iyi bir arkadaştır çünkü bilinmeyen bir kelimenin anlamına hızlı ve doğrudan erişim sağlayabilir. Bu bağlamda da yabancı dil öğrenenler için sözlüklerin destekleyici rolü hem öğretmenler hem de birçok uzman tarafından alanyazında vurgulanmıştır.

Her ne kadar sözlük herhangi bir dildeki kelimelere ilişkin bilgilere ulaşmanın temel kaynağı olarak algılanıp sınıf içi bir eğitim aracı olarak düşünülse de sözlükler

yaşamın her alanında ve her anında herkesin gerek ana dilinde gerekse de yabancı dil kullanırken başvuracağı birden çok işlevi olan kaynak eserdir (Fan, 2000). Wright vd. (2006) sözlüğü yaygın kullanılan en ucuz öğrenme araçlarından birisi olarak görürken Nation (2001) sözlüğün rolünün kelime dağarcığı hakkında bilgi sağlamakla sınırlı olmadığını hatta sözlüğün dil öğrenenlere metnin anlaşılması ve üretilmesinde yardımcı olmaya kadar uzanan birçok işlevi olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Kirkness'e (2004) göre sözlü referansın ilk örnek çalışması olan sözlük, sözcükler, tümcecikler ve diğer sözcük öğeleri hakkındaki bilgileri, biçimleri, anlamları, kullanımları, kökenleri ve geçmişleri dâhil olmak üzere sınıflandırmaktadır.

Alanyazında sözlük kullanımı ve sözlük türleri üzerine yapılan çalışmalardan birisi olan Hamouda'nın (2013) çalışmasında ileri düzey öğrenciler de dâhil olmak üzere ikinci dil öğrenenlerin çoğunun sözlüğe bağlı olduğu; sözcüksel anlam için en sık sözlüğe baktıkları; yazılı görevler için öncelikli olarak sözlükleri kullandıkları; iki dilli sözlükleri, tek dilli sözlüklerden daha yaygın olarak tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada yüksek yeterliliğe sahip öğrencilerin tek dilli sözlükleri daha düşük yeterlilik düzeyine sahip öğrencilerden daha yaygın olarak kullandıkları belirtilmiştir.

Sözlük türü bağlamında ise yine Hamouda (2013) ikinci dil öğrenenlerin özellikle son on yılda e-sözlükleri (elektronik cep sözlükleri / PC tabanlı sözlükler / çevrim içi sözlükler) basılı sözlüklerden daha sık kullanmayı tercih ettiklerini; ikinci dil öğrenenlerin çoğunun sözlükleri kullanma konusunda açık eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir.

Özet olarak sözlüğün; kelime bilgisinin çeşitli katmanlarına anında ve doğrudan erişim sağladığından, doğru kullanıldığında kelime öğrenimine büyük katkısı olduğu yadsınamaz. Sözlükler özellikle kelimelerin tanımını sağlamada pek çok amaca hizmet edebilir. Kelime öğrenme stratejileri üzerine mevcut alanyazında yapılan çalışmalar, dil öğrenenlerin sözlükleri kullanarak kendi kendilerine yeni kelimeler öğrenebileceklerini de göstermektedir. Ayrıca araştırmalar, öğrencinin sözlük kullanımının kelime öğrenmenin yanı sıra metni anlamasını da kolaylaştırdığını göstermektedir (Luppescu & Day, 1993; Knight, 1994; Hulstijn vd., 1996).

2.13.2. Sözlük bilimi (Leksikografi)

Sözlükler, bir dilin kelime hazinesini taşır ve ana dili eğitimi başta olmak üzere yabancı dil eğitimi de dâhil eğitimin hemen her alanında kullanılan en önemli başvuru kaynaklarından birisidir. Sözlüklerin başarısı, farklı ihtiyaçlara ve farklı kullanıcılara

hitap edebilmesiyle doğru orantılıdır. Bu yüzden sözlüklerin büyük bir titizlikle hazırlanması gerekmektedir. Nitekim sözlük bilimi, sözlük hazırlanma süreçlerinin her anını kontrol eden bir bilim dalıdır. Sözlük bilimi, Batı dillerinde leksikografi olarak ifade edilmektedir. Leksikografi, Türkçede sözlük bilim ve sözlükçülük kelimelerine karşılık gelmektedir. Sözlük bilimi ile uğraşan kişilere de leksikograf veya sözlük bilimci denilmektedir.

Alman Dilbilimci Kühn (1978) leksikografiyi sözlük yazım öğretisi olarak tanımlar ve leksikografinin kuramsal olarak leksikolojik tespitler ve sonuçları barındırdığını ifade eder. Stanley (1994) ise sözlük bilimini, sözlüklerin düzenlenerek kaleme alınması işi veya bu sanata verilen isim olarak açıklar.

Sözlük bilimi, kuramsal ve uygulamalı sözlük bilim olarak iki alt dala ayrılmaktadır. Sözlük araştırmaları ile ilgilenen ilk alt dalda sözlüklerin tarihi, özellikleri, yapısı, kullanım alanlarıyla alakalı çalışmalar yürütülmektedir (Zengin 2010). Sözlük biliminin diğer alt dalı ise sözlük hazırlama süreçleriyle ilgilenmektedir. Sözlük hazırlama süreçleri; kuramsal çalışmalar sonucunda belirlenen ihtiyaçlara göre sözlüklerin içeriğini hazırlama, denetleme ve kullanıcılara sunma işlerinden ibarettir (Kocaman, 1998).

Zorlu bir süreç olan sözlük hazırlamada, sözlüğün hazırlandığı dile ait söz varlığını, deyimleri ve işaretleri iyi bilmek ve tüm bu bileşenleri belli bir düzene göre dizmek gerekmektedir. Sözlük hazırlama, sözlük biliminin temel çalışma alanını oluşturmaktadır. Sözlük bilimi, dilsel birçok unsurun yanı sıra dil dışı unsurları da içerdiği için disiplinler arası bir alandır. Sözlük bilimi, kelimelerle ilgili olan sözcük bilimi, anlam bilimi, söz dizimi ve ses bilimi gibi birçok bilim dalının verilerinden faydalanır. Bununla birlikte sözlük biliminin, mevcut bilgiyi işlemek ve kullanıcılara sözlük şeklinde sunmak için bilgi teknolojisi ve pazarlama stratejileri gibi sözel olmayan faktörlerle yakın ilişkisi vardır.

2.13.3. Sözlük türleri ve dijital sözlükler

Dil öğrenim sürecinde bireye öğrendiği alan ile ilgili önemli bilgiler sunan sözlükler (Ilson, 1985), birçok araştırmacı tarafından hazırlanış amaçları, içerdiği konular, tasarımları vb. gibi birçok unsur göz önünde bulundurarak sınıflandırılmaktadır. Dash (2007) sözlüklerin maddelerine, tanımların yapısına, verilen bilginin seviyesine, yoğunluğuna ve hedeflenen kullanıcıya göre farklılık gösterdiğini ifade etmektedir.

Benzer şekilde, Malkiel (1968) sözlükleri kapsam, perspektif ve sunumlarına göre tasnif ederken Atkins ve Rundell (2008) ise aşağıdaki şekilde sınıflandırmaktadır:

- **Diline göre:** Tek dilli, iki dilli, çok dilli,
- **Kapsamına göre:** Genel sözlük, ansiklopedik sözlük, terminolojik sözlük ve dilin belirli bir alanına özgü hazırlanmış sözlük (deyimler sözlüğü),
- **Boyutuna göre:** Standart, el ve cep sözlüğü,
- **Ortamına göre:** Basılı, elektronik, web tabanlı,
- **Düzenine göre:** Kelimeden anlama ve anlamdan kelimeye olmak üzere sıralanan,
- **Kullanıcıların dillerine göre:** Tamamı aynı dili konuşan gruplar için hazırlanan, iki özel grubu oluşturan konuşmacılar için hazırlanan, hedef dili öğrenen bütün öğrenciler için hazırlanan sözlük
- **Kullanıcıların becerilerine göre:** Profesyoneller için hazırlanan sözlük, okuryazar yetişkinler için hazırlanan sözlük, öğrenciler için hazırlanan sözlük,
- **Amacına göre:** Okuma amaçlı hazırlanan sözlük, öğrendiklerini kullanma amaçlı sözlük.

Sözlükleri sınıflandırma çalışması yapan diğer bir araştırmacı Aksan (2003) ise sözlükleri bir ya da daha fazla dilin yapısını öğrenme, alfabetik sıralanış şekline göre ve içerdiği kelimelerin niteliklerine göre sınıflandırmaktadır. Sözlük tasnifinde bulunan Kocaman (1998) ise sözlükleri betimlemeli ve kuralcı, eş zamanlı ve art zamanlı, genel ve teknik, genel kullanım amaçlı ve eğitim amaçlı, tek dilli ve çok dilli olmak üzere sınıflandırmaktadır. İlhan (2009) da sözlükleri; işledikleri ürünler bakımından, içeriğin kaydedildiği ortam bakımından (basılı/elektronik) ve yazılış biçimleri bakımından kategorize etmiştir. Benzer şekilde sözlük türleri üzerine kapsamlı bir çalışma yapan Bekdaş (2017) da sözlüklerin farklı ölçütlere göre nasıl sınıflandırıldığını açıklamıştır.

Yukarıdaki çalışmalardan da anlaşılacağı üzere sözlük türlerini sınıflandırma konusunda tek ve kesin bir tasnif biçiminin olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte birçok araştırmacının sınıflandırmalarını yaparken tasarım veya içeriğin kaydedildiği ortamlar gibi başlıklar altında basılı-elektronik sözlük türüne yer verdiği de görülmektedir. Bu çalışmada kullanılan kaynaklardan birisi de elektronik sözlükler olduğu için elektronik/dijital sözlüklere detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler her alanda olduğu gibi sözlük alanında da kendini göstermektedir. Sözlük bağlamında teknolojinin günümüz öğrenenlere sunduğu imkânlardan birisi de elektronik sözlüklerdir. Teknoloji odaklı bir dünyada

yaşayan öğrencilerin, teknolojik gelişmelerden oldukça etkilendiği düşünüldüğünde kâğıt veya kitap gibi basılı olmayan elektronik sözlükleri (ED'ler), yabancı dil öğrenimi için de yaygın olarak kullandığı görülmektedir.

Aust, Kelley ve Roby (1993) elektronik sözlüğü hedef dile ait bir kelimeye ilişkin her türlü kaynak bilgiye anında erişim sağlayan yardımcı olarak tanımlamaktadır. Nesi (2009) ise elektronik sözlüğü, verileri dijital ortamda bulunan ve bir dizi farklı medya aracılığıyla erişilebilen bir sözlük olarak tanımlar. Bunun yanında Nesi (2009) elektronik sözlük (veya ED) kavramının sözcüklerin yazılışı, anlamı veya kullanımı hakkında bilgi veren, elektronik biçimde saklanan bir kaynak olduğunu ifade etmektedir. Elektronik sözlük türleri basılı sözlüklerin yanında ek kaynaklar olarak işlev görmektedir. Mobil, çevirim içi ve çevirim dışı gibi türleri olan elektronik sözlükler erişim kolaylığı, yüksek hız, çoklu ortam kullanımı gibi çeşitli avantajlar sağlamaktadır (Nesi, 1999).

'Elektronik sözlük' teriminin kullanımı bazen taşınabilir, pille çalışan bir dijital sözlükle sınırlı olsa da bu terim çok çeşitli basılı olmayan formdaki sözlükleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Kısaca e-sözlük olarak bilinen bu sözlükler; çevrimiçi sözlük, taşınabilir pille çalışan sözlük, bilgisayar sözlük uygulaması olarak üç temel biçime ayrılabilir (Pasfield-Neofitou, 2009). E-sözlükler, basılı sözlüklere kıyasla kelimelerin anlamlarını bulmanın etkileşimli yollarını sunmaktadır. E-sözlükler basılı sözlüklerle karşılaştırıldığında; kelime anlamlarını aramak, çevrim içi ara yüzde yalnızca basit bir fare tıklaması ve ekrandaki sayfaları yukarı ve aşağı kaydırmaktan ibarettir. Böylece anlam anında bulunmaktadır. Tüm elektronik sözlüklerin ortak özelliği, verilerin elektronik bilgisayar dosyalarında saklanması ve bu sözlükleri kullanmak için bir bilgisayara ya da benzer bir araca ihtiyaç duyulmasıdır. Elektronik sözlük; çoklu ortam içeriklerinin yani ses ve resimlerin eklenmesinden, genellikle videoları sözlüğün gövdesine taşımasından yararlanır. Böylece geleneksel resimler, bir kelimeyi veya bir ifadeyi göstermek için ses ve slayt, gerçek hayattan görüntüler ve grafikler gibi çeşitli duyuşsal kanalların kullanılmasıyla geliştirilir.

Elektronik sözlük, ustalaşması uzun sürmeyen bilgisayar becerilerine benzer ve basılı bir sözlüğün gerektirdiğinden farklı beceriler veya alışkanlıklar gerektirir. Bunlar arasında, özellikle tek dilli ve iki dilli sözlüklerde okumanın yanı sıra çok fazla göz atma ve tarama gerektiren sözlük becerilerinin aksine, bazı düğmelere tıkladıktan sonra gerçekten taramaya gerek kalmadan bilgilerin açıldığı ekrandan görme alışkanlığı içerir.

Elektronik sözlükler, yabancı dil öğrenen öğrenciler için öğrenim sürecini kolaylaştıran taşınabilir araçlardır ve bu yönüyle öğrenenler için bir avantaj olarak

görülmektedir. Çoğu elektronik sözlük, ana dilinde eşdeğerleri ve açıklamaların yanı sıra İngilizce tanımları ve örnek cümleleri içerir.

Yabancı dil öğrenmek için elektronik sözlüklerin kullanımına artan bir ilgi bulunmaktadır. Öğrencilerin eğitim bağlamlarında elektronik sözlüklerin kullanımına yönelik algılarını ve tutumlarını değerlendirmek için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Genel olarak, çalışmaların çoğunun bulguları, öğrencilerin elektronik sözlüklerin kullanımına karşı olumlu tutumlar besledikleri ve bu sözlükleri, öğrenmeleri için yararlı ve kolaylaştırıcı bulduklarını göstermektedir (Dashtestani, 2013).

Dijital sözlük, web tabanlı bir çevrim içi dil öğrenme arayüzünde hedef kitlenin sözlükbilimsel gereksinimlerine hizmet etmek için özel olarak tasarlanmış, bilgisayar kontrollü ve işlevsel olarak otomatikleştirilmiş bir dilsel referans aracıdır. Dijital medya tabanlı sözlükler için yaygın olarak kullanılan terim, bazen e-sözlük olarak kısaltılan elektronik sözlükler olmuştur. Ancak son yıllarda ilgili alanyazında kavram olarak elektronik sözlük teriminden çok dijital sözlük teriminin kullanılmaya başladığı da görülmektedir.

Çoğu dijital sözlük ya taşınabilir ya da uzaktan erişilebilir özelliğe sahiptir, dolayısıyla dijital sözlük kullanıcıları bilmedikleri sözcüklerin anlamına bakmak için hacimli bir kitap taşımak yükünden kurtulur. Bir başka ifade ile dijital sözlükler, basılı sözlüklere göre daha taşınabilir ve esnek oldukları için daha kullanışlı görülmektedir. Dijital formatın bir diğer avantajı da sözlükte aranılan sözcüklerin anlamlarına daha kolay erişim sağlamalarıdır. Dijital sözlük kullanımını basılı bir sözlüğe kıyasla daha tercih edilebilir hâle getiren, sözlüklerin bilgi içeriğinden çok aranılan anlamlara kolay erişim sistemidir. Dijital sözlükler, öğrencilerin yalnızca yeni kelimelerin anlamı hakkında ihtiyaç duyduğu bilgiyi değil aynı zamanda öğrencilerin kelime hazinesi için ihtiyaç duyduğu başka bilgileri de çevrim içi ek web siteleri aracılığıyla hızlı bir şekilde erişmelerine de yardımcı olurlar.

Her ne kadar dijital sözlük kullanımı kolay ve kullanışlı olsa da kullanıcıların sözcüklerin görüldüğü bağlama göre anlamını araştırmaya daha az yönlendirme riski de vardır. Bu bağlamda Taylor ve Chan (1994) yaptıkları araştırmada bazı öğretmenlerin, dijital sözlükler yardımıyla bilinmeyen sözcüklere kolay erişiminin öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimini engelleyeceğinden endişe duyduklarını tespit etmiştir.

Alanyazında basılı sözlük ve dijital sözlüklerin, yeni sözcüklerin öğrenilmesinde kullanımı ve faydaları üzerine son yirmi yılda birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Benzer şekilde kullanıcıların sözlük tercihleri üzerine de birçok çalışma yapıldığı

görülmektedir. Ancak alanyazın taramasında kullanılan sözlük türünün anlama, üretme ve kelime öğrenmedeki başarı üzerindeki etkisini karşılaştırmak için oldukça az çalışma yapıldığı görülmektedir. Sözlük tercihleri üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu (Perry, 2003; Stinling, 2005; Park, 2006; Deng, 2006; Boommoh & Nesi, 2008; Kobayashi, 2008; Aslan 2016; Dağtaş, 2014; Kardaş, 2016; Maden, 2020) kullanıcıların anlamlarını bilmedikleri sözcükler için basılı sözlüklerden çok dijital sözlükleri tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Öte yandan ilgili alanyazındaki bazı araştırmacıların da (Koyama & Osamu, 2003; Kobayashi, 2007) basılı sözlük kullanımı ile dijital sözlük kullanımını karşılaştırdıkları çalışmalarında dijital sözlüğün öğrenciler için büyük bir avantajının olmadığını da tespit ettikleri görülmektedir. Örneğin Kobayashi (2007), elektronik sözlüklerin öğrencilerin kelime işleme stratejileri üzerinde kayda değer bir etkiye sahip olmadığını ve basılı ve dijital sözlük kullanan gruplar arasında okuduğunu anlama ve kelimeyi akılda tutmada ve kalıcılıkta büyük farklılıklar olmadığını belirlemiştir. Basılı ve dijital sözlükleri bazı değişkenler doğrultusunda karşılaştıran bir dizi çalışma yapan Dziemianko (2010, 2011, 2012), katılımcıların geleneksel basılı sözlüklere kıyasla dijital sözlüğe daha sık başvurduklarını bunun nedeninin de kullanım kolaylığı olduğunu belirlemiştir. Ancak üç çalışmanın sonucu da dijital sözlüklerin anlamaya yardımcı olup olmadığı veya kelime öğrenmeyi teşvik edip etmediği konusunda anlamlı bir fark ortaya koymamıştır.

Müller-Spitzer ve ark. (2012) yaptıkları çalışmada kullanıcıların çevrim içi sözlüklerden ne beklediğine ilişkin büyük ölçekli bir çevrim içi bir anket ile 700 Almanca ve İngilizce konuşan katılımcıdan görüş almışlardır. Çalışma; katılımcıların sözlük içeriğinin güvenilir ve güncel olmasına ayrıca sunumun netliği gibi geleneksel sözlük özelliklerine önem verdiğini ortaya çıkarmıştır.

Dashtestani (2013) İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerle sözlük tercihleri üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun cep telefonlarında yüklü olan elektronik sözlükleri kullandıklarını ve elektronik sözlükleri basılı sözlüklere göre daha çok tercih ettiklerini belirlemiştir.

Amirian ve Heshmatifar (2013) dijital sözlük kullanmanın kelime öğrenimi üzerindeki etkisini incelediği çalışmalarında ise dijital sözlük kullanan İranlı İngilizce öğrenen katılımcıların kelime öğrenmede ve öğrendikleri kelimelerin kalıcılığında ilerleme kaydettiğini ve elektronik sözlüklerin öğrencilerinin kelime öğrenimindeki başarısını artırdığını ortaya koymuşlardır.

Başka bir çalışmada da Fageeh (2014), dijital sözlüklerin öğrencilerin İngilizce kelimelerin anlamlarını ve kökenlerini tanımalarına yardımcı olduğunu bu nedenle, dijital sözlüklerin öğrencilerin kelime öğrenmelerini ve aynı zamanda dili öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarını geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirlemiştir.

Türkiye’de sözlük tercihleri üzerine yapılan bir çalışmada Maden (2020) ortaokul öğrencilerinin basılı ve dijital sözlük kullanımına yönelik tutumlarını karşılaştırmıştır. Maden’in (2020) çalışmasında elde ettiği bulgular, ortaokul öğrencilerinin anlamını bilmedikleri sözcükler için dijital sözlük kullanmayı daha çok tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrencilerin sözlük kullanımı tercihlerinde cinsiyetin önemli bir etken olmadığını ve sınıf düzeyleri arttıkça dijital sözlük kullanma eğilimlerinin arttığı da ilgili çalışmanın bulguları arasındadır. Öğrencilerin basılı sözlük ve e-sözlük kullanma tercihleri üzerine yapılan benzer bir başka çalışmada da Lou ve Li (2012), öğrencilerin olgunlaştıkça e-sözlük kullanmayı daha çok tercih ettiklerini bulmuşlardır.

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken sözlüklerden yararlanma durumunu ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında Kardaş (2016) ise öğrencilerin sözlük kullanma tercihlerinin dijital sözlük lehine olduğunu ve bilinmeyen Türkçe sözcükler için katılımcıların büyük çoğunluğunun akıllı telefonların sözlük yazılımlarını kullandığını belirlemiştir.

Alanyazında dijital ve basılı sözlük kullanımı üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda katılımcıların bilinmeyen sözlüklerin anlamlarını bulmak için dijital ve çevirim içi ortamdaki sözlük uygulamalarını tercih ettikleri, bu tür sözlüklerin öğrenenlerin sözcük bilgisini geliştirmeye ve kalıcılığına katkı sağladığı sıklıkla vurgulanan bulgular arasında olduğu görülmektedir.

2.13.4. Söz varlığı

Bireyin etkin dil kullanımını ortaya çıkaran göstergelerden bir tanesi, kullandığı kelime ve sahip olduğu kelime dağarcığı ya da söz varlığıdır. Kelimeler zihindeki düşüncelerin sözlü veya yazılı olarak ifade edilmesinde etkin rol oynar. Benzer şekilde okuduğunu anlama ve anlamlandırma için de hedef dildeki kelimeleri bilmek ve bunları etkin bir şekilde kullanmak bireye yetkinlik kazandırır. Dil ile ilgilenen birçok uzman, kelime dağarcığının gerek okuduğunu anlamada gerekse düşüncelerini ifade etmede en önemli dil bileşeni olduğu görüşünde fikir birliğine sahiptir. Örneğin Laufer (1997), söz varlığının bireyin okuduğunu anlamada çok önemli role sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Alanyazında kelime ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Bunlardan bazıları kelimeyi söz ögesi olarak öne çıkarırken bazıları da kelimeyi herhangi bir kavramın ifade ediliş şekli olarak tanımlar. Örneğin Ergin (1997), kelimeyi tek başına anlamı olan bununla birlikte cümle içinde de belli bir görev üstlenen sesler topluluğu ve dil birlikleri şeklinde ifade etmiştir. Yaygın kullanılan diğer bir şekilde ise, kelime bir veya birden çok sestten oluşan, aynı dili konuşan kişiler tarafından belli bir kavrama karşılık olarak kullanılan duygu ve düşüncenin yansıtılmasına yarayan bir dil birimidir (Korkmaz, 1992; Vardar, 2002). Kurt'a (2019) göre kelime, sözlü ve yazılı iletişim sürecinde düşünme, kavrama, karar verme ve tepkide bulunma gibi süreçleri harekete geçirir.

Gerek ana dili gerekse hedef dilde sahip olunan söz varlığının, bireyin sözlü ya da yazılı olarak kendini ifade etmesinde, düşüncelerini karşı tarafa doğru şekilde aktarmasında ve etkili bir iletişim kurulmasında etkin bir rol oynamaktadır.

Bir dildeki yetkinliğin önemli göstergelerinden birisinin de okuma ve okuduğunu anlama olduğu düşünülürse okuma metninde karşılaşılan kelimeleri doğru anlamlandırma ve ilişkilendirme için kelimelerin cümle içindeki görevinin yanı sıra anlamlarının da çok iyi bilinmesi gerekliliğidir. Nation (2001), yabancı bir dilde anlamı bilinmeyen kelimelerle karşılaşıldığında metne kodlanan mesajın yeterince algılanamayacağını ifade eder. Benzer şekilde düşünceleri sözlü olarak ifade ederken de kullanılan kelimeler ve bunların çeşitliliği, o dili kullanan bireyin yetkinliğinin de göstergesidir.

Metin yazarının iletmek istediği mesajın doğru anlaşılmasına etki eden unsurlardandır. Kelimenin dildeki bu önemli rolü göz önünde bulundurulduğunda, dilin varlığının temelini kelime, söz varlığı ve bunların etkili ve doğru kullanımına bağlı olduğu söylenebilir. Bu doğrultudan hareketle yabancı dil öğrenme öğretme süreçlerinde de öğrenenlerin hedef dildeki kelime bilgisiyle birlikte kelimelerin doğru ve yerinde kullanımını geliştirmek, etkin bir dil kullanıcısı olma yolunda önemli bir yere sahiptir.

Yabancı dilde kelime bilgisi, bir kelimenin sadece anlamca karşılığını değil aynı zamanda o kelimenin kullanıldığı ortama ilişkin kültürel yapının da tanınmasını ve bilinmesini gerektirir. Dahası alanyazındaki birçok çalışma, yabancı dil öğrenirken hedef dildeki kelimelerin karşılıklarını bilmenin hedef dildeki başarıyı artırdığını ortaya koyan kanıtlar sunmaktadır. Ülper ve Çetinkaya'ya (2020) göre bireyin söz varlığı ne kadar geniş olursa olsun hedef dildeki bir metinde tüm sözcüklerin anlamını bilmesi yine de mümkün olmayabilir. Hedef dilde okuduğunu anlayabilmek için metinde geçen kelimelerin büyük çoğunluğunun bilinmesi, bilinmeyenler için ise farklı sözcüksel çıkarım stratejilerinin kullanılması gerekir. Yabancı dilde herhangi bir konuda okuma

faaliyeti yapılırken birey tarafından başarılı bir sözcüksel çıkarım yapılabilmesi için dil bilgisi, noktalama ve biçim bilgisine sahip olmak kadar, sözlük kullanmak da sıklıkla devreye sokulan bir stratejidir. Örneğin Krashen (1982) gibi araştırmacılar, yabancı dilde kelime öğrenmenin ana dilinde öğrenmede olduğu gibi söz varlığını geliştirmede de okuma faaliyetlerinin en önemli etken olduğunu iddia eder. Ancak bazı araştırmacılar (Hulstijn & Tangelder, 1993; Huckin & Coady, 1999; Wesche & Paribakht, 2000) yabancı dilde söz varlığının geliştirilmesi için yapılan okuma faaliyetlerinin bazı sorunlara yol açabileceğini de ortaya koymaktadır. Örneğin kelimenin anlamını tahmin etme, yalnızca bağlam iyi anlaşıldığında ve metindeki hemen hemen tüm çevreleyen sözcükler bilindiğinde etkilidir. Bu durum, öğrencinin okunan metin hakkında ön bilgiye ve ön kelime bilgisine sahip olmasını gerektirir.

Huckin ve Coady'e (1999) göre kelime anlamlarının doğru tahmin edilmesi, çevreleyen kelimelerin doğru bir şekilde tanınmasına ve okuma stratejilerinin iyi kullanımına bağlıdır. Ancak Grabe ve Stoller'ın (1997) da belirttiği gibi öğrenenler kelime bilgisi yetersiz olduğunda, okumada bilinmeyen kelimelerin çok olduğu bir metinle karşılaştıklarında anlama güçlüğü çekmektedir. Böylece öğrenenler kelimeleri görmezden gelmeye başlarlar veya bağlamdan bir kelimeyi çıkaramazlar.

Bireyin okuduğunu daha iyi anlayabilmesi için hedef dilde sözlük kullanımına gitmesi, en az o metinden başarılı bir çıkarım yapabilmesi kadar önemlidir. Kelimenin anlamını netleştirebilmek için sözlük kullanımının öğrencinin motivasyonunu artırdığı yönünde de bulgular Grabe ve Stoller (1997) tarafından ortaya konmuştur. Benzer şekilde Luppescu ve Day (1993) de sözlük kullanan öğrencilerin, sözlük kullanmayanlara göre okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları yönünde bulgular ortaya koymuşlardır.

Araştırmacılar genel olarak, yabancı dil öğrenme süreçlerinde, okuma materyallerinde sözlük kullanımının yaygın bir uygulama olduğu ve kelimelerin hem basılı sözlüklerde hem de elektronik sözlüklerde okuduğunu anlama, kelime öğrenmeyi ve sözcük öğretimi kolaylaştırdığı konusunda hemfikirdir.

3. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın deseni, nicel ve nitel uygulama süreci, veri toplama araçları, veri toplama süreci, evren ve örneklem ile çalışmanın deneysel sürecinde kullanılan web tabanlı dijital sözlük uygulamalarına ilişkin yazılım bilgisi, alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma ile dijital sözlük uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisine, söz varlığına ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları ne, nerede ve ne kadar gibi soruların sonucu olan sayısal verilerin yer aldığı, araştırmacının somut ve nesnel bilgilere ulaşmasını sağlayan (Yıldırım & Şimşek, 2011) nicel veri toplama teknikleri ile üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla olay, olgu, norm ve değerleri inceleyen (Ekiz, 2003) nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir araya getirildiği, bütünleştirildiği veya harmanlandığı; keşfedici, çoğulcu, açıklayıcı ve yaratıcı bir araştırma yöntemidir (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntemin (Gay, Mills & Airasian, 2012; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012) avantajı, çoklu veri elde ederek araştırılan problemin daha iyi anlaşılması ve sorunun daha detaylı biçimde cevaplanmasıdır (Creswell & Plano Clark, 2011). Açıklayıcı sıralı karma desenin tercih edildiği bu çalışmada amaç, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanarak bir olgunun derinlemesine ve kapsamlı anlaşılmasına katkı sağlamaktır (Mills & Gay, 2016). Açıklayıcı sıralı karma desende nitel veriler, nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılır (Creswell Ivankova, Creswell & Stick, 2006; Creswell, 2012; Teddlie & Tashakkori, 2009; Leavy, 2017). Bu çalışmada da açıklayıcı sıralı karma desenin doğası gereği öncelikle nicel veri toplama süreci, sonrasında ise nitel veri toplama süreci ile nicel verilerin detaylı şekilde açıklanması amaçlanmıştır. Çalışmanın nicel bölümü ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen; nitel bölümü ise durum çalışması olarak tasarlanmıştır.

Deneysel araştırma (ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz desen) yönteminin kullanıldığı nicel aşamada farklı sözlük türlerinin kullanımının öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisine, söz varlığına ve kalıcılığa etkisi olup olmadığının incelenmesi için uygulama süreci öncesi ön test yapılmış; sonrasında deneysel uygulama gerçekleştirilmiş

ve uygulamanın etkililiğini belirmeye dönük son test yapılmıştır. Ayrıca okudğunu anlama ve söz varlığının kalıcılığını belirlemeye dönük izleme testi yapılmıştır. Nicel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan durumun derinlemesine incelenmesi amacıyla durum çalışması şeklinde desenlenen nitel araştırma sürecinde ise katılımcılarla birebir yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen nitel veriler, nicel verileri desteklemek ve açıklamak için kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan “açıklayıcı sıralı karma desen” (explanatory sequential mixed model research design) süreci, Tablo 3.1’de özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 3.1 Sıralı karma desen süreci

AŞAMA	SÜREÇ	ÇIKTI
Nicel süreç	• Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi • Ön test-son test-kalıcılık testinin geliştirilmesi • Başarı testinin güvenilirlik hesaplamaları • (KR 20-21 ve madde ayırt ediciliği analizi)	• Sayısal veriler • Katılımcı demografisi • Başarı testinin güvenilirlik bulguları
Nicel veri analizi	• Verilerin İstatiksel Analizi • T-testi • Anova	• Betimsel analiz • Değişkenler arası ilişki • Grup içi ve gruplar arası farklar • Ölçümler arası farklar
Nitel veri toplama	• Katılımcıların belirlenmesi • Görüşme formunun geliştirilmesi • Uzman görüşü • Katılımcılar ile görüşmeler • Görüşmelerin yazılı hâle getirilmesi	• Görüşme protokolü • Görüşme kayıtları - Katılımcıların görüşlerinin dökümü
Nitel veri analizi	• Betimsel analiz • Tematik içerik analizi • Kodlama süreci • Temalandırma	• Kod ve tema belirleme • Temaların sınıflanması
Nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi	• Nicel bulgular ile nitel bulguların birleştirilerek sunulması	• Bulgular ve yorum • Tartışma ve sonuç • Öneriler

Çalışmada izlenen açıklayıcı sıralı karma yöntemin aşamaları (nitel ve nicel süreç) alt başlıklar hâlinde detaylı olarak açıklanmıştır.

3.1.1. Nicel süreç

Çalışmanın nicel veri toplama sürecinde okuduğunu anlama becerisi ve söz varlığı gibi bağımsız değişkenler ile ilgili nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen nicel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Bu aşamada ön test son test kontrol gruplu seçkisiz desen benimsenmiştir. Bu desende yansız atamayla oluşturulmuş bir kontrol iki de deney grubu bulunur. Her iki gruptan araştırma süreci öncesinde (ön test) ve sonrasında (son test) ölçümler alınır. Deney öncesi ölçümler ile deney sonrasındaki ölçümler arasında yapılan uygulamanın etkililiğine bağlı olarak çözümleme, analiz ve bulguların yorumlanması yapılır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel & Kılıç 2008; Karasar, 1999). Bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desenle yürütülen nicel süreç Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2 Ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz desen

Grup	Ön test	İşlem	Son test	Kalıcılık Testi
D1 (Deney 1)	O ₁	X	O ₄	KT 1
D2 (Deney2)	O ₂	X	O ₅	KT 2
K (Kontrol)	O ₃		O ₆	KT 3

Bu çalışmanın nicel aşamasında kullanılan ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desene ilişkin detaylar Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3 Ön test son test kontrol gruplu seçkisiz desen örneği

Grup	Ön test	İşlem	Son test	Kalıcılık Testi
D1 (15 öğrenci deney grubu 1)	O ₁ (Okuduğunu anlama ve söz varlığı testi)	X Dijital görselli sözlük uygulaması	O ₃ (Okuduğunu anlama ve söz varlığı testi)	KT ₁ Kalıcılık testi
D2 (15 öğrenci deney grubu 2)	O ₂ (Okuduğunu anlama ve söz varlığı testi)	X Dijital salt metinli sözlük uygulaması	O ₄ (Okuduğunu anlama ve söz varlığı testi)	KT ₂ Kalıcılık testi
K (15 öğrenci kontrol grubu)	O ₂ (Okuduğunu anlama ve söz varlığı testi)	İşlem yok, eğitim almadı	O ₄ (Okuduğunu anlama ve söz varlığı testi)	KT ₃ Kalıcılık testi

Karasar’a (1999) göre, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen, katılımcıların deneysel araştırmanın öncesinde ve sonrasında, bağımlı değişken ile ilgili ölçüme tabi tutulmasında kullanılır. Bu çalışmada, bağımsız değişkenlerin (kullanılan sözlük türlerinin), bağımlı değişkenler (okuduğunu anlama, söz varlığını ve kalıcılık) üzerindeki etkileri incelendiğinden seçkisiz atanan gruplar arasında ön test- son test

kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında katılımcılar üç gruba (D1, D2, K) bölünmüş ve farklı zamanlarda üç ölçüm (ön test, son test, kalıcılık testi) yapılmıştır.

Deneysel sürecin bağımsız değişkenler üzerindeki etkililiğini incelemek için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçları deneysel süreç öncesinde ön test, deneysel süreç sonrasında son test ve son testten belirli bir süre (30 gün) sonra da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Toplanan bu veriler, araştırmanın nicel verilerini oluşturmuştur.

Araştırmanın birinci deney grubu (D1) için okuma dersleri kapsamında geliştirilen web tabanlı dijital görselli sözlük kullanılmıştır. D1 grubundaki katılımcıların (n=15) mevcut müfredatlarında yer alan haftalık 6 saat okuma dersleri, bu çalışma kapsamında geliştirilen uygulama için deneysel süreç olarak kullanılmıştır. Deneysel süreçte katılımcıların okuduğunu anlama sürecinde kullanacakları dijital görselli sözlük uygulaması, deneysel süreç başlamadan katılımcılara tanıtılmış ve geliştirilen web tabanlı dijital sözlük uygulamasının nasıl kullanılacağı örnek bir okuma parçası yoluyla bir ders saati süresince uygulamalı olarak gösterilmiştir. Takip eden 6 hafta boyunca katılımcılar okuduğunu anlama ve söz varlığını zenginleştirme sürecinde araştırmacı gözetiminde söz konusu web tabanlı uygulamayı kullanmışlardır. Katılımcıların diğer derslerine herhangi bir müdahale yapılmamıştır.

İkinci deney grubu (D2) için ise okuduğunu anlama ve söz varlığını geliştirme sürecinde 6 hafta boyunca web tabanlı dijital salt metinli sözlük kullanılmıştır. D2 grubundaki katılımcılar (n=15) 6 hafta boyunca mevcut müfredatlarında yer alan haftalık 6 saat okuma derslerinde dijital salt metinli sözlük kullanmıştır. Bu süreçte önce D2 grubunda yer alan öğrencilere deneysel süreç öncesinde dijital salt metinli sözlük uygulaması tanıtılmış, geliştirilen web tabanlı dijital sözlük uygulamasının nasıl kullanılacağı örnek bir okuma parçası yoluyla bir ders saati süresince uygulamalı olarak gösterilmiştir. D1 grubunda olduğu gibi D2 grubunda da 6 hafta boyunca katılımcılar okuduğunu anlama ve söz varlığını zenginleştirme sürecinde araştırmacı gözetiminde web tabanlı sözlük uygulamalarını kullanmışlardır.

Araştırma sürecinde kontrol grubuna (n=15) D1 ve D2 gruplarındaki deneysel süreçler uygulanmamış, herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubundaki katılımcılar ALKÜ TÖMER’de yürütülen 6 saatlik okuma derslerini tamamlamışlardır. Kontrol grubundaki katılımcıların okuduğunu anlama ve söz varlığını zenginleştirme sürecinde dijital ya da web tabanlı bir sözlük kullanmalarına izin verilmemiş, ancak klasik

sözlük kullanmalarına izin verilmiştir. Bu süreç içerisinde kontrol grubu öğrencileri, klasik olarak tabir edilen basılı/geleneksel sözlükleri ya da ders kitabında yer alan sözlük bölümlerini kullanmışlardır.

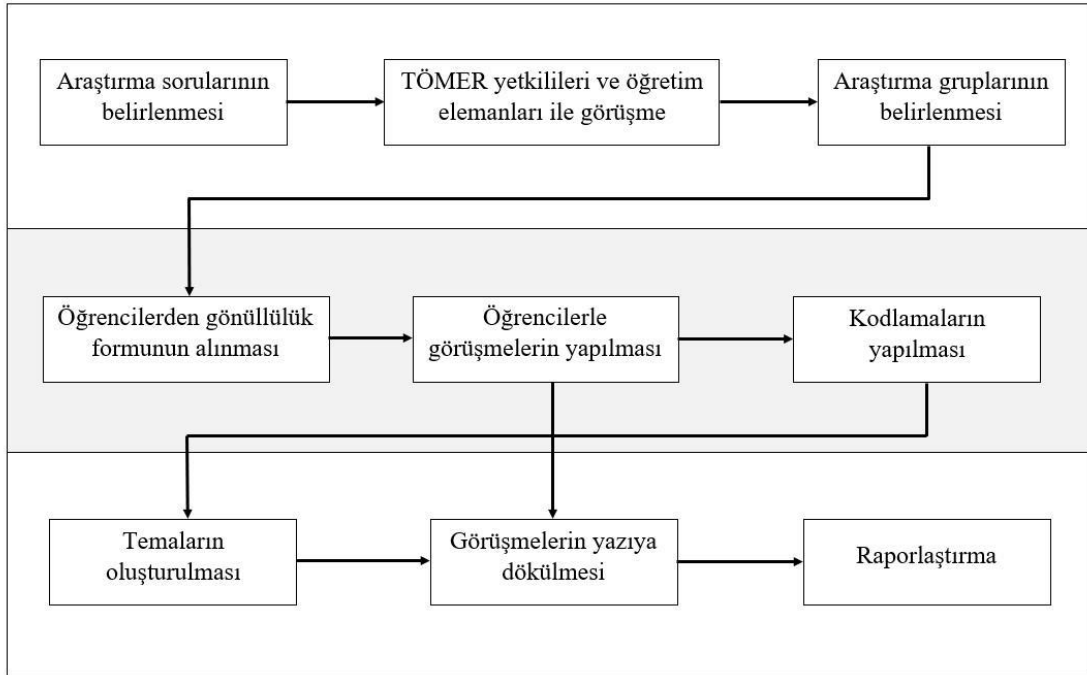
D1 ve D2 grupları için geliştirilen web tabanlı dijital sözlük uygulamalarına erişim sadece ilgili gruplardaki katılımcıların erişimi ile sınırlı kalabilmesi için her iki gruptaki katılımcılara ayrı kullanıcı adı ve şifresi tanımlanmış ve böylece geliştirilen uygulamaların sadece tanımlı gruplar tarafından kullanmaları sağlanmıştır. Kontrol grubundaki katılımcılara ise herhangi bir kullanıcı adı ve şifresi verilmemiş, söz konusu uygulamalara erişimleri engellenmiştir.

Araştırmanın deney sürecinde kullanılan dijital sözlük türlerinin (dijital görselli sözlük- dijital salt metinli sözlük) öğrencilerin okuduğunu anlama, söz varlığı ve kalıcılık puanları üzerine etkisi yapılan istatistiksel ölçümlerle hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır.

3.1.2. Nitel süreç

Bu çalışma kapsamında öncelikle her bir grubun okuduğunu anlama, söz varlığı ve bunların kalıcılığı nicel analizler yapılarak belirlenmiş ve gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Gruplar arasındaki farklılığın nedenlerinin derinlemesine belirlenmesi amacıyla deney gruplarında yer alan ve gönüllülük usulüne göre belirlenen 15 öğrenci ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda nitel araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, araştırmanın desenine uygun şekilde uygulamanın etkilerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşturulmuştur. Oluşturulan soruların geçerlik ve güvenilirlik tahminleri için alanyazında (Yağar & Dökme, 2018) tavsiye edilen süreçlerden yararlanılmıştır. Soruların geçerliği için 2 alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve onlardan alınan dönütler doğrultusunda sorular tekrar yapılandırılarak forma son hâli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcılar ile birebir yüz yüze yapılmış, ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve ardından görüşmelerin transkripsiyonları çıkarılmıştır. Transkripsiyon sürecinde araştırmacı her bir görüşmeyi en az iki kez dinlemiş, bunların dökümünü çıkarmış ve gerekli gördüğü durumlarda duraklatarak tekrar dinlemeler yapmıştır. Görüşmelerin transkripsiyonu sonuncunda elde edilen veriler, tematik içerik analizi tekniği kullanılarak kodlanmış ve uygun temalar altında sınıflandırılmıştır. Nitel süreçte elde edilen bu veriler, nicel süreçte elde edilen verilerin açıklanması ve desteklenmesi için

kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın nitel verileri, nicel süreçten elde edilen verilerin yorumlanmasında bulgular kısmında araştırma soruları doğrultusunda raporlaştırılmıştır. Araştırmanın nitel süreci ile ilgili iş akışı Şekil 3.1’de sunulmuştur:



Şekil 3.1 Araştırmanın nitel süreci ile ilgili iş akışı

Çalışmanın nitel veri toplama sürecinde katılımcıların kullandıkları sözlük türlerinin okuduğunu anlama becerisi, söz varlığı ve kalıcılığa etkisinin derinlemesine anlaşılması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler ALKÜ Kestel Yerleşkesinde bulunan TÖMER binasındaki sınıflarda yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcılar ile birebir gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür ve video çekimleri ile kayıt altına alınmıştır. Veri analizinde ise görüşmenin öncesi ve sonrası ile ilgili kısımlar çıkarılarak sorulara yönelik kısımlar incelenmeye tabi tutulmuştur. İnceleme kapsamı dışında bırakılan görüşme bölümlerinde katılımcılara görüşmenin içeriği ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş, sözlü ve yazılı katılım onam formları alınmıştır. Kayıt ortamına alışmaları için genel sorular sorulduktan sonra araştırmaya yönelik sorular yönlendirilmiştir. Öğrenciler A1 düzeyinde olduğu için görüşmeler, Türkçe-İngilizce olmak üzere iki dilde yapılmıştır. Tüm görüşmeler tamamlandıktan sonra görüşmelerin transkripsiyonları yapıp katılımcılardan görüşmeler ile ilgili son transkripsiyon teyidi alınmıştır. Görüşmeler sonrasında ortaya çıkan transkripsiyonların öncelikle araştırmacı tarafından birinci okuması ve ön kodlaması yapılmıştır. Birinci okuma ve kodlamayı takiben, yapılan kodlamalar bir başka

kodlayıcı tarafından analiz edilerek anlamsal doğrulukları teyit edilmiştir. Elde edilen nitel verilerin raporlaştırılmasında, katılımcıların kimliklerini gizlemek adına her bir katılımcıya alfa numerik bir kod verilmiş (D1K3, Deney Grubu 1-Kadın Öğrenci 3) ve bu kod ile öğrencinin grubu ve görüşme sırası kodlanmıştır. Temalar altında gruplanan görüşler, yoğunluk durumlarına göre yüzdelik olarak ifade edilmiş, gerekli görüldüğü yerlerde doğrudan alıntılar yapılarak örneklendirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde (ALKÜ TÖMER) öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerdir. Nicel boyutun örnekleme, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde ALKÜ TÖMER'de A1 seviyesinde öğrenim gören 45 öğrenciden (Deney Grubu 1=15, Deney Grubu 2=15 Kontrol Grubu=15) oluşmaktadır. Örneklem, kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği (Patton, 2005) ile belirlenmiş olup gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki katılımcıların demografik bilgileri Tablo 3.4'te sunulmuştur:

Tablo 3.4 Nicel araştırma örnekleme demografik bilgileri

Demografik Özellikler		Sayı
Cinsiyet	Kadın	21
	Erkek	24
Yaş	Ortalama	18.4
Uyruk	Türk Cumhuriyetleri	21
	Avrupa	7
	Ortadoğu	6
	Doğu Avrupa ve Avrasya	11
Dil Öğrenim Nedeni	Eğitim	36
	İş	9

Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan deneysel desende yer alan katılımcılar, bir kontrol ve iki deney olmak üzere üç grup hâlinde oluşturulmuş ve her bir gruba rastlantısal olarak seçilmiş 15 öğrenci atanmıştır. Sonrasında ise veri toplama araçlarında bahsedilen ön test, son test ve kalıcılık testleri yoluyla nicel veriler toplanmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda ise çalışma grubu, nicel aşamada elde edilen verilerin analizlerinden sonra deney gruplarındaki öğrenciler arasından belirlenen 15 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme

tekniki kullanılmış ve gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmanın nitel boyutundaki çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 3.5’te sunulmuştur:

Tablo 3.5 Nitel araştırma çalışma grubu bilgileri

Demografik Özellikler		Sayı
Cinsiyet	Kadın	8
	Erkek	7
Yaş	Ortalama	19.6
Uyruk	Türk Cumhuriyetleri	6
	Avrupa	3
	Ortadoğu	3
	Doğu Avrupa ve Avrasya	3
Dil Öğrenim Nedeni	Eğitim	10
	İş	5

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel ve nitel veri toplama araçları ile veri toplama araçlarının geliştirme süreci başlıklar hâlinde sunulmuştur:

3.3.1. Nicel veri toplama araçları

Bu çalışmada nicel veri toplama araçları, geliştirilen web tabanlı dijital sözlük uygulamalarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecindeki etkisini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Çalışma, açıklayıcı sıralı karma desen ile tasarlandığından öncelikli olarak nicel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin toplanmasında katılımcıların mevcut bilgileri ile çalışma kapsamında geliştirilen web tabanlı dijital sözlük uygulamalarının kullanımı neticesinde elde ettikleri kazanım ve bilgilerini karşılaştırmak amacıyla ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve ön test, son test ile kalıcılık testi için kullanılan araç iki ayrı testten oluşmaktadır. Bunlardan birincisi katılımcıların okuduğunu anlama becerisini belirlemek için kullanılan ‘okuduğunu anlama başarı testi’, ikincisi ise katılımcıların söz varlığını tespit etmeyi amaçlayan ‘söz varlığı başarı testi’dir. Her iki test katılımcılara ayrı ayrı uygulanmıştır. Her bir teste ilişkin detaylı açıklamalar aşağıda alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

3.3.2. Okuduğunu anlama başarı testi

Bu test, araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacının kendisi tarafından sadece bu çalışmada kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Ön test, son test ve kalıcılık testi için kullanılan okuduğunu anlama başarı testi, 220 kelimelik bir okuma parçası (EK 1) ve bu parça ile ilgili 20 çoktan seçmeli sorudan (EK 2) oluşmaktadır. Okuma becerisi başarı

testi için geliştirilen bu okuma parçası A1 seviyesindeki üniteler ve kazanımlara uygun olarak hazırlanmıştır. Geliştirilen bu test katılımcıların okuduğunu anlama becerisini değerlendirmek amacıyla çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. Çoktan seçmeli testlerde bir soru kökü ve sorunun doğru cevabının da içinde bulunduğu birkaç cevap seçeneği bulunmaktadır. Bu tür sorularda öğrenciden beklenen, kendisine yöneltilen soruyu okuması, cevabı düşünüp bulması ve bulduğu cevabı verilenler arasından seçerek işaretlemesidir (Özçelik, 1989). Çoktan seçmeli maddelerde, cevapları kesinlikle doğru, kesinlikle yanlış diye ayırmak mümkündür. Bu da puanlamanın doğru ve nesnel olmasını sağlar. Bununla birlikte çoktan seçmeli madde türü, kişinin bildiklerini örgütleyerek sunma ve cevaplarını dil bilgisi kurallarına göre açıkça ifade etme gücünü ölçmede kullanılamaz. Ayrıca bu testlerde, bir maddenin yokladığı bilgiye sahip olmayan cevaplayıcının tahminle doğru cevabı bulma olasılığı vardır. Bir maddedeki seçeneklerin sayısı çok ve niteliği iyi olursa salt tahminle cevabı bulma olasılığı, şans başarısı düşer. Şans başarısı, testin geçerlik ve güvenirliğini düşürücü yönde etki eder (Tekin, 2003).

3.3.2.1. Söz varlığı başarı testi

Bu araştırma kapsamında, araştırmacı tarafından geliştirilen söz varlığı başarı testi toplamda 20 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Ön test, son test ve kalıcılık testi için kullanılan söz varlığı başarı testinde, 220 kelimelik bir okuma parçası (EK 1) ve bu parçadaki söz varlığı ile ilgili 20 çoktan seçmeli soru (EK 3) yer almaktadır. Bu testteki kelimeler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin sahip olması beklenen kelime listelerinden (Yeni İstanbul TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Kitabı-A1) seçilmiştir. Sorular kelimenin anlamını bulma, eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeleri tespit etme ve kelimeleri cümle içinde uygun yerde/anlamda kullanma gibi boyutları içerecek şekilde hazırlanmıştır.

3.3.2.2. Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak son hâli verilen okuduğunu anlama başarı testi ve söz varlığı başarı testinin geçerlik ve güvenirliklerini belirleme kapsamında, öncelikle her iki başarı testinin geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

Okuduğunu anlama başarı testinin geçerliği için iki alan uzmanının (yabancılar Türkçe öğretimi) görüşüne başvurulmuş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak teste son şekli verilmiştir. Okuduğunu anlama başarı testinde olduğu gibi geliştirilen söz varlığı testinin de geçerliği için iki alan uzmanının

(yabancılara Türkçe öğretimi) görüşüne başvurulmuş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak teste son şekli verilmiştir.

Ayrıca her iki testin güvenilirlik düzeyleri için iç tutarlılık katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Okuduğunu anlama başarı testine ait KR-20 güvenilirlik katsayısı .70 olarak bulunurken söz varlığı başarı testine ait KR-20 güvenilirlik katsayısı .72 olarak tespit edilmiştir. Her iki test için elde edilen güvenilirlik katsayıları ölçme araçlarından elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir. Güvenirlik katsayısı sıfır ile bir arasında değişen bir sayı ile ifade edilir. Bu değer bir yaklaşması oranında testten öğrencilerin aldığı puanların güvenilirliği artar (Erkan & Gömleksiz, 2010). KR-20 testi bir testin tekrarı, paraleli ya da iki yarısı yerine, testteki tüm maddeler arasındaki tutarlığın bir ölçüsünü verir. Bir kez uygulanmış olan bir ölçme aracının, güvenilirliği hakkında bilgi verir ve “iç tutarlılık katsayısı” olarak adlandırılır. Bir testin KR20 güvenilirlik katsayısı yüksek bulunmuş ise, bu testteki maddelerin aynı yeterliği ölçtüğü (testin tek boyutlu olduğu) anlamına gelir (Turgut & Baykul, 2014).

Başarı testlerinin güvenilirlik tahminleri kapsamında her iki başarı testine de madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği analizleri yapılmıştır. Analizlere ilişkin bulgular alt başlıklar hâlinde sunulmuştur:

3.3.2.3. Madde güçlüğü

Bir maddeye doğru cevap veren kişi sayısının testi alan tüm kişi sayısına oranı madde güçlüğü (p) verir (Garg, Kumar & Maria, 2019). Madde güçlüğü, soruların kolay, orta ve zor sorular olma durumunu belirtir. Bu değer 1'e yaklaştıkça soru kolaylaşırken 0'a yaklaştıkça soru zorlaşır; 0,50'ye yakın olduğunda ise orta güçlükte bir soru olduğu belirtilir. Bir maddenin %30-70 arasında bir "p" değeri varsa, bu soru kullanılabilir olarak kabul edilir. Zorluk indeksi %70'ten büyük olan maddeler kolay kabul edilir (Tablo 3.3). Bir gruptaki öğrencilerin hepsinin doğru yanıtladığı bir sorunun güçlük değeri 1 olarak bulunur. Güçlük değeri 1 olan sorunun tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir (Garg, Kumar & Maria, 2019).

Analizler sonucunda çalışma kapsamında katılımcılara uygulanan okuduğunu anlama başarı testi ve söz varlığı başarı testlerindeki maddelerin güçlük indekslerine ilişkin bulgular Tablo 3.6 ve 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.6 Okuduğunu anlama başarı testi madde güçlüğü indeksi

	Madde Güçlük İndeksi (p)	KR-20 Güvenirlilik Katsayısı
Madde1	0,62	
Madde2	0,36	
Madde3	0,42	
Madde4	0,47	
Madde5	0,64	
Madde6	0,56	
Madde7	0,53	
Madde8	0,49	
Madde9	0,62	
Madde10	0,47	
Madde11	0,53	0,70
Madde12	0,44	
Madde13	0,58	
Madde14	0,42	
Madde15	0,44	
Madde16	0,58	
Madde17	0,44	
Madde18	0,60	
Madde19	0,51	
Madde20	0,58	

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi testlerdeki maddelerin güçlük indeksleri okuduğunu anlama başarı testi için .36 ile .64 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu değer, okuduğunu anlama başarı testinin orta güçlükte olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın söz varlığı başarı testine ilişkin yapılan madde güçlüğü hesaplamalarının bulguları Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7 Söz varlığı başarı testi madde güçlüğü indeksi

	Madde Güçlüğü (p)	KR-20 Güvenirlilik Katsayısı
Madde1	0,60	
Madde2	0,42	
Madde3	0,62	
Madde4	0,44	
Madde5	0,58	
Madde6	0,51	
Madde7	0,53	
Madde8	0,58	
Madde9	0,53	
Madde10	0,47	
Madde11	0,51	0,72
Madde12	0,62	
Madde13	0,47	
Madde14	0,51	
Madde15	0,51	
Madde16	0,51	
Madde17	0,51	
Madde18	0,40	
Madde19	0,38	
Madde20	0,42	

Tablo 3.7’de görüldüğü üzere söz varlığı başarı testinin madde güçlük indeksinin .38 ile .60 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu değer söz varlığı başarı testinin orta güçlükte olduğunu göstermektedir.

3.3.2.4. Madde ayırt ediciliği

Madde ayırt ediciliği, üst grupta soruyu doğru yanıtlayanlar ile alt grupta soruyu doğru yanıtlayanların sayılarının farkının kişi sayısına oranını ifade eder. Üst grupta olanlar ile alt grupta olanlar arasındaki sayısal fark arttıkça, bir maddenin ayırt ediciliği artar. Madde ayırt ediciliği (d) hesaplama formülü aşağıdaki gibidir (Garg, Kumar & Maria, 2019). Maddenin ayırt ediciliği -1 ile +1 arasındadır. +1 ayırtıcılık değeri, maddenin maksimum ayırt edici güce sahip olduğu anlamına gelir. Madde ayırt ediciliğinin 0.35’ten daha büyük olduğu ($d > 0.35$) bulunan testlerin mükemmel ayırım gücüne sahip yani yüksek ayırt edicilikte olduğu, 0.2 ile 0.35 arasında ($0.2 < d < 0.35$) bulunan değerlerin ayırt ediciliğinin orta düzeyde olduğu ve ayırt ediciliği 0.2’nin altında olan ($d < 0.2$) testlerin düşük düzeyde ayırt etme özelliğine sahip olduğu bilinmektedir. Ayırt edicilik değeri "0" olduğunda, maddenin konuyu bilen ve bilmeyen öğrencilerin ayırımını yapamadığını gösterir ve bu istenmeyen bir durumdur. -1 ile 0 arasında değişen negatif ayırt ediciliğe sahip bir madde, düşük not alan öğrencilerin o maddeyi doğru yaptığını ve tüm yüksek not alan öğrencilerin o maddeyi yanlış yaptığını gösterir. Negatif ayırt ediciliğe sahip olan maddeler sadece yararsız olmakla kalmayıp testin geçerliliğini de düşürmektedirler (Gajjar, Sharma, Kumar & Rana, 2014). Bu nedenle negatif ayırt ediciliğe sahip olan maddelerin çoktan seçmeli sınavdan çıkartılması gerekmektedir (Obon & Rey, 2019). Katılımcılara uygulanan her iki testte de negatif ayırt ediciliğe sahip madde olmadığından herhangi bir maddenin test kapsamı dışına alınmasına gerek duyulmamıştır. Analizler sonucunda çalışma kapsamında katılımcılara uygulanan okuduğunu anlama başarı testi ve söz varlığı başarı testlerindeki maddelerin ayırt edicilik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 3.8 ve 3.9’da sunulmuştur.

Çalışma, veri toplama araçlarından okuduğunu anlama başarı testine ilişkin madde ayırt ediciliği hesaplamaları yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8 Okuduğunu anlama başarı testi madde ayırt ediciliği indeksi

	Madde ayırt ediciliği (r_{jx})	KR-20 Güvenirlilik Katsayısı
Madde1	0,42	
Madde2	0,50	
Madde3	0,67	
Madde4	0,67	
Madde5	0,42	
Madde6	0,50	
Madde7	0,50	
Madde8	0,58	
Madde9	0,42	
Madde10	0,58	
Madde11	0,42	0,70
Madde12	0,42	
Madde13	0,42	
Madde14	0,50	
Madde15	0,50	
Madde16	0,42	
Madde17	0,42	
Madde18	0,50	
Madde19	0,42	
Madde20	0,42	

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi okuduğunu anlama başarı testindeki maddelerin ayırt edicilik özelliklerinin .42 ile .67 arasında olduğu belirlenmiştir. Ayırt ediciliği .40 ve üzeri olan maddeler çok iyi maddeler (ayırt ediciliği yüksek) olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla okuduğunu anlama başarı testindeki maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Veri toplama araçlarının madde ayırt ediciliği kapsamında söz varlığı başarı testinin madde ayırt ediciliği hesaplamaları yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.9 Söz varlığı başarı testi madde ayırt ediciliği (r_{jx})

	Madde ayırt ediciliği (r_{jx})	KR-20 Güvenirlilik Katsayısı
Madde1	0,50	
Madde2	0,50	
Madde3	0,50	
Madde4	0,50	
Madde5	0,58	
Madde6	0,67	
Madde7	0,50	0,72
Madde8	0,42	
Madde9	0,42	
Madde10	0,42	
Madde11	0,42	
Madde12	0,42	
Madde13	0,42	

Madde14	0,50
Madde15	0,42
Madde16	0,42
Madde17	0,42
Madde18	0,42
Madde19	0,83
Madde20	0,83

Tablo 3.9’da sunulan veriler doğrultusunda söz varlığı başarı testinin madde ayırt ediciliği .42 ile .83 arasında değişmekte olduğu belirlenmiştir. Ayırt ediciliği .40 ve üzeri olan maddeler çok iyi maddeler (ayırt ediciliği yüksek) olarak kabul edildiğinden çalışmanın söz varlığı başarı testindeki maddelerin ayırt edicilikleri yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

3.3.2.5. Nitel veri toplama aracı

Merriam’a (2009) göre nitel araştırmada veriler; yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ya da doküman inceleme gibi birden fazla yöntemle elde edilebilir. Bu çalışmanın nitel verileri, deneysel sürecin yürütüldüğü grupta yer alan öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerle elde edilmiştir. Öncelikle nitel veri toplama sürecinin başlangıç aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları için uzman görüşü alınmış ve uzman görüşü doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yazma ve işaretlemeye dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldıran esnek yapısı sayesinde araştırmacının çalışma konusu ile ilgili derinlemesine bilgi edinmesine katkı sunması nedeniyle (Yıldırım & Şimşek, 2011) araştırmacılar tarafından çoğunlukla kullanılan bir yöntemdir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan kişiler arasında karşılaştırmalı sonuçlar elde etmek amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerini (yaşı, cinsiyeti, ülkesi vb.) tespit etmeye yönelik sorular yöneltilmiştir. İkinci bölümde ise araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun verileri elde etmek üzere açık uçlu sorular sorulmuştur (Ek 14). Araştırmanın nitel verilerinin temelini oluşturan yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacı tarafından katılımcılarla yüz yüze olacak şekilde uygun bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiş, her bir görüşme kayıt altına alınarak görüşmeler tamamlanmıştır. Ardından kayıt altına alınan görüşmeler yazıya aktarılmış, gerekli görülen yerlerde duraklamalar yapılmış, katılımcıların sözlü olmayan tepkileri de aktarılmış ve görüşülen katılımcılardan son teyit alınarak içerik analizine hazır hâle getirilmiştir. Görüşme sorularının kapsam geçerliliği için uzman görüşü alındıktan sonra soruların anlaşılabilirliğinin ölçülmesi için de katılımcılar

haricinde 10 öğrenci ile pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma neticesinde sorulara son şekli verilip düzenleme yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplama Süreci

Çalışmanın nicel ve nitel verileri, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi TÖMER bünyesinde öğrenim görmekte olan A1 seviyesindeki katılımcılardan, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Deneysel süreçte öncelikle kontrol ve deney grupları belirlenmiş ve birinci aşama olarak ön testler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ön test, son test ve kalıcılığı ölçme amacıyla geliştirilen başarı testi 45 katılımcıya 15'erli üç grup hâlinde toplam üç oturumda uygulanmıştır. Testlerin tamamı farklı zamanlarda olmak üzere ALKÜ Eğitim Fakültesi binası Dekanlık katında bulunan bilgisayar laboratuvarında uygulanmıştır. Ön test için her oturuma 15 öğrenci alınmış, başarı testi bilgisayar ortamında uygulanmış ve bu süreç 45 katılımcıyı kapsayacak şekilde aynı gün 3 oturumda gerçekleşmiştir. Bu süreç, son test ve kalıcılık testi için de aynı şekilde uygulanmıştır. Deneysel süreçte katılımcıların 6 hafta boyunca web tabanlı dijital sözlük uygulamalarını kullanmaları sağlanmıştır. 6. haftanın sonunda ön testte kullanılan başarı testleri, son test olarak yeniden kullanılmıştır. Kalıcılık testi için ise son testten 30 gün sonra aynı başarı testleri yeniden uygulanmıştır. Nicel verilerin toplanma sürecinde araştırmacı, araştırma ortamında bulunarak veri toplama sürecini bizzat yürütmüştür.

Çalışmanın nitel verilerinin toplanması aşamasında ise deneysel süreçte yer alan öğrencilerin süreç ile ilgili görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ALKÜ TÖMER binasında yer alan dersliklerde gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı ile ayrı ayrı yapılan görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. 30 dakikalık her bir görüşmenin ilk bölümü katılımcıları görüşme ve kayıt ortamına alıştırmak için sorulan genel tanışma soruları ve cevaplarından oluşmuştur (EK 14). Örneğin katılımcıların daha önce Türkiye'de bulunup bulunmadıkları, bulundukları şehir hakkındaki görüşlerini ortaya koyan sorular sorulmuştur. Bu bölümden derlenen veriler veri analizinde kapsam içerisine alınmamıştır. Görüşmelerin ikincisi aşamasında ise araştırma sorularına cevap oluşturacak yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiş ve cevapları alınmıştır. Görüşmeler, katılımcıların A1 düzeyinde olması nedeniyle Türkçe-İngilizce olmak üzere iki dilde gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışma, nicel ve nitel boyutu olan karma desenle tasarlandığı için verilerin analizi iki aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada katılımcıların okuduğunu anlama becerisi ve söz varlığı başarı testi puanlarındaki değişimi ortaya koymak amacıyla nicel veri analizleri yapılmıştır. İkinci aşamada ise katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, analiz edilmiştir. Toplanan nicel veriler, istatistik paket programı yoluyla analiz edilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir.

3.5.1. Nicel veri analizi

Çalışmanın ilk dört araştırma sorusunda deney sürecinin (dijital görselli sözlük, dijital salt metinli sözlük, diğer) katılımcıların okuduğunu anlama becerisine, söz varlığını geliştirmeye ve kalıcılığa yönelik herhangi bir etkisinin olup olmadığı sorgulanmıştır. Araştırma sorularını cevaplamak için kullanılacak testlerin parametrik ya da non-parametrik olmasına karar vermek için verilerin dağılımları kontrol edilmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Yapılan normallik dağılımı analizleri için testlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu bağlamda istatistiksel gerekler sağlandığı tespit edilmesi sonucu araştırma sorularının cevaplarını bulmak için analizlere geçilmiştir.

Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10 Verilerin Gruplara göre Ortalamaları, Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Sözlük Türü	Uygulama Türü	n	$\bar{x}$	$\bar{x}$	Çarpıklık	Basıklık
Dijital Salt Metinli Sözlük	Öntest	15	54	-,15	,34	
	Sontest	15	73	-,99	,33	
	Kalıcılık	15	63,67	-,35	,22	
	Soz_öntest	15	9,87	,15	-,94	
	Soz_sontest	15	13,27	,37	-1,02	
	Soz_kalıcılık	15	11,73	-,20	-,18	
Dijital Görselli Sözlük	Öntest	15	53,67	,08	-,30	
	Sontest	15	78,67	-,73	-,47	
	Kalıcılık	15	66,67	-,70	-,23	
	Soz_öntest	15	12,13	-,11	,74	
	Soz_sontest	15	16,27	,17	,46	
	Soz_kalıcılık	15	14,33	-,02	-,45	
Kontrol Grubu	Öntest	15	51,33	,51	-,74	
	Sontest	15	67	-,00	-,85	
	Kalıcılık	15	58,33	,31	-,62	
	Soz_öntest	15	8,07	,11	-1,09	

Soz_sontest	15	11,73	-,03	-,89
Soz_kalıcılık	15	9,73	,36	-1,15

Tablo 3.10’da yer alan sonuçlar incelendiğinde testlerden elde edilen puanların tüm alt gruplarda normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Tablo 3.10’da da görüldüğü üzere verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri normal bir dağılım gösterdiğinden verilerin son analizleri için parametrik testlerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde gruplar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi ve farklılığın kaynağını belirlemek için LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. Grup içi anlamlı farklılığı belirlemek için bağımlı örneklemeler için t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar bulgular kısmında tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlamaları yapılmıştır.

3.5.2. Nitel veri analizi

Çalışmada açıklayıcı sıralı karma desen kullanıldığı için nitel analizlerden önce nicel verilerin analizleri tamamlanmıştır. Deneysel araştırma sonucunda ortaya çıkan sonucun derinlemesine incelenmesi ve altında yatan sebeplerin belirlenmesi için katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz ve tümevarımcı içerik analizi tekniği birlikte kullanılmıştır. Nitel analiz bazen bir kuramın teyit edilmesi ya da çürütülmesi (Yıldırım & Şimşek, 2013) bazen de bağımlı değişken üzerinde etkili olan bağımsız değişkenlerin etkilerinin derinlemesine belirlenmesi için başvurulan bir analiz yöntemidir (Yin, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşmelerin nitel analizi ile deney sürecinde gerçekleştirilen uygulamanın, katılımcıların okuduğunu anlama becerisi, söz varlığı ve bunların kalıcılığı üzerine olan etkilerinin detaylı bir şekilde açıklanmasının yanı sıra elde edilen nicel verilerin desteklenmesi de amaçlanmıştır.

Bu süreçte öncelikle veriler, araştırmacı tarafından detaylı şekilde okunmuş ve her görüşün ifade ettiği ana düşünceler kodlar şeklinde belirlenmiş, bu kodlardan hareketle alanyazın da dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan ön kodlama iki hafta süre geçtikten sonra ikinci kez tekrar edilmiş ve böylece kodlamalar arasında iç tutarlılık belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırmada başvurulan içerik analizlerinde aynı kodlayıcı tarafından yapılan ön kodlama ve yeniden kodlamanın iç tutarlık katsayısının belirlenmesi önemlidir (Miles & Huberman, 1994). Ayrıca araştırmacı tarafından yapılan kodlama bir başka kodlayıcı tarafından da analiz edilerek doğruluğu teyit edilmiştir. Nitel bulgular yorumlanırken ulaşılan temalara ilişkin katılımcı görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. İçerik analizi sırasında

katılımcıların kimliklerinin gizlenmesi amacıyla alfa numerik kodlama yöntemi kullanılmıştır. Alfa numerik kodlama işlemlerinde her bir katılımcıya grubunu yansıtacak bir harf (D1-D2), cinsiyetini yansıtacak bir harf (E-K) ve kaçınıcı görüşülen kişi olduğunu ifade eden bir rakam atanmıştır. Örneğin 2. Deney grubundaki 3. kadın görüşmecinin kimlik kodlaması D2K3 olarak ifade edilmiştir. Örnek bir kodlama ve katılımcının görüşünü yansıtan doğrudan bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

“Evet, uygulamayı beğendim, bilmediğim kelimelerle karşılaştığımda kelimenin anlamını hemen yanında görmem okuma parçasını anlamamı kolaylaştırdı.” (D1E4).

Yukarıdaki örnekte tırnak içinde verilen ifade birinci deney grubundaki (D1) dördüncü sıradaki erkek görüşmecinin (E4) kullanılan uygulama ile ilgili olumlu görüşünü yansıtmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan nitel verilerin içerik analizlerine ilişkin elde edilen bulgular görselleştirilerek tablolar hâlinde nitel bulgular bölümünde sunulmuştur. Çalışmanın tartışma bölümünde ise elde edilen nicel ve nitel veriler araştırma soruları doğrultusunda yorumlanmıştır.

3.6. Etik İlkelere Uygunluk

Bu çalışmanın araştırma, veri toplama ve elde edilen verilerin raporlaştırılarak yazım sürecinde “ALKÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde yer alan tüm kurallara uyulmuş ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği”ne Aykırı herhangi bir eylem gerçekleşmemesi için gerekli önlemler alınmıştır. Ayrıca ALKÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulundan bu çalışmaya ilişkin etik kurul izni 16.09.2021 tarihinde alınmıştır (Ek 17). Katılımcılara gerek nicel gerekse nitel aşamadaki veri toplama sürecinde araştırmanın amacına yönelik detaylı bilgilendirmeler yapılmıştır. Katılımcılara çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, elde edilen verilerin bu çalışma dışında herhangi bir amaçla başka kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacağı açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir.

3.7. Yazılım

Araştırmanın deneysel sürecinin yürütülmesinde kullanılan web tabanlı sözlük uygulamaları yazılımının geliştirilmesi süreci ve kapsamı bu bölümde açıklanmıştır.

Web ve mobil tabanlı olarak geliştirilen yazılım, öğrenci ve öğretmen olmak üzere iki temel kullanıcı için tasarlanmıştır. Web sayfası Visual Studio 2019 IDE'sinde C# programlama dili ile Asp.net Core 5.0 kullanılarak geliştirilmiştir. Android işletim

sistemleri için tasarlanan mobil uygulaması ise Visual Studio Code editöründe Dart programlama dili ile Flutter Framework kullanılarak geliştirilmiştir. Veri tabanı olarak MsSql veri tabanı kullanılmıştır.

3.7.1. Yazılımın alan adı ve hosting bilgileri

Alan adı bir web sitesine çevrim içi erişmek için kullanılan internetteki adı ve adresidir. IP adresi, internette herhangi bir cihazdan veya konumdan web sitelerine erişmek için kullanılan benzersiz bir sayı ve diğer karakter dizisidir. Ancak IP adresini hatırlamak ve doğru yazmak zordur, bu nedenle alan adı, kullanıcıların kullanması çok daha kolay olan kelime tabanlı bir biçimde temsil eder. Bu çalışma için tasarlanan web sitesinin adresi “**www.sozdep.com**” olarak kiralanmış ve tescil edilmiştir.

Hosting yani web barındırma hizmeti, web sitesi dosyalarını internette yayınlamaya izin veren çevrim içi bir hizmettir. Web sitesinin hazırlanan dosyalarını çevrim içi olarak depolamak ve insanların 7/24 bu dosyalara erişebilmesi için sunulan güvenli bir dosya depolama hizmetidir. Bu çalışma için sınırsız disk alanı ve MsSQL hizmeti sunan ve SSL özelliği bulunan bir hosting alanı kiralanmıştır. SSL sertifikası, site adreslerinin doğruluğunu kontrol eden, iki nokta arasındaki veri iletişimini şifreli kanal üzerinden yaparak güvenli bir şekilde iletilmesini sağlayan bir web tabanlı hizmettir.

3.7.2. Yazılımların kullanıcı yetkilendirilmesi

Çalışma için tasarlanan web ve mobil tabanlı yazılımlara kullanıcı adı ve şifre ile giriş yapılmaktadır. Kullanıcı rolleri Admin (yönetici) ve Default (varsayılan) olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu rollere tanımlı görevleri aşağıda verilmiştir:

Admin:

- Kullanıcı aktiveleştirme,
- Kullanıcılar,
- Metin Tanımlama,
- Metin Tanımlama Güncelleme,
- Metin Tanımlama Oluşturma,
- Roller,
- Sınav sonuçları,
- Sözlük.

Admin, rolleri değiştirme yetkisine sahiptir. Ayrıca yeni kullanıcı oluşturma, okuma parçası oluşturma, sınav oluşturma, kelime tanımlama, sınav sonuçlarını görebilme, okuma parçalarını okuyabilme, sınavları çözebilme, mobil uygulamayı indirmek için QR kod tanımlama yetkisine sahiptir.

Default:

- Okuma Parçası
- Sınavlar
- Mobil uygulama QR Kod

Default kullanıcı yetkisine sahip olan kullanıcılar okuma parçalarını okuma, sınavları çözebilme ve mobil uygulamalar için QR kod menüsünü görme yetkisine sahiptir.

3.7.3. Web yazılımının tanıtımı

Web sayfası Visual Studio 2019 IDE'sinde C# programlama dili ile Asp.net Core 5.0 kullanılarak geliştirilmiştir. Yönetici ve varsayılan olmak üzere iki kullanıcı yetkilendirmesi vardır. Öğretmen için yönetici, yazılımı kullanacak öğrenciler ise varsayılan kullanıcı profili tanımlanmıştır.

3.7.3.1. Hakkında

Hakkında bölümünde bu çalışma kapsamında geliştirilen proje hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü üniversite, enstitü, ana bilim dalı yanı sıra tezin niteliği, yürütücüsü ve danışmanın isimleri ve tezi adı konusunda bilgi verilmiştir. Şekil 3.2'de Hakkında bölümünün ara yüzü görülmektedir.

Hakkında



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Doktora Tezi

Emre ÇALIŞKAN

Danışman

Doç. Dr. Elif AKTAŞ

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL SÖZLÜK UYGULAMALARININ OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİSİNE, SÖZ VARLIĞINA VE KALICILIĞA ETKİSİ

Copyright © 2022 Tüm hakları saklıdır.

Emre ÇALIŞKAN

Şekil 3.2 Hakkımda bölümü

3.7.3.2. Roller

Bu bölüm, kullanıcı rolleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Temel olarak admin ve default olmak üzere iki profil bulunmaktadır. Admin rolü öğretmen için, default rolü ise öğrenciler için tasarlanmıştır. Şekil 3.3'te bu rol düzenleme ve rollerin yetkileri görülmektedir.

Rolü düzenle ×

Rol adı *

Admin

Görünen ad *

Admin

Rol tanımı

Yetkiler

☒ Kullanıcı aktiveleştirme

☒ Kullanıcılar

☒ Metin Tanımlama

☒ Metin Tanımlama Güncelleme

☒ Metin Tanımlama Oluşturma

☒ Roller

☒ Sınav sonuçları

☒ Sözlük

İptal

Kaydet

Şekil 3.3 Roller bölümü

3.7.3.3. Kullanıcılar bölümü

Kullanıcı bölümünden mevcut kullanıcıları görebilir ve yeni kullanıcı oluşturulabilir. Şekil 3.4'te mevcut kullanıcılar görülmektedir. Burada kullanıcıların kullanıcı adları, ad-soyadları, e-posta adresleri, etkin olup olmadıkları görülebilmektedir.

Kullanıcılar

+ Oluştur

Show 10 entries

Search:

Kullanıcı adı	Tam adı	E-posta adresi	Etkin mi	İşlemler
logrenci1	logrenci1 logrenci1	ogrenci1@admin.com	☒	Düzenle Sil
logrenci10	1. Grup Öğrenci 10	logrenci10@admin.com	☒	Düzenle Sil
logrenci11	1. Grup Öğrenci 11	logrenci11@admin.com	☒	Düzenle Sil
logrenci12	1. Grup Öğrenci 12	logrenci12@admin.com	☒	Düzenle Sil
logrenci13	1. Grup Öğrenci 13	logrenci13@admin.com	☒	Düzenle Sil
logrenci14	1. Grup Öğrenci 14	logrenci14@admin.com	☒	Düzenle Sil
logrenci15	1. Grup Öğrenci 15	logrenci15@admin.com	☒	Düzenle Sil

Şekil 3.4 Mevcut kullanıcıları görüntüleme

Bu bölüm kullanılarak ayrıca kullanıcının bilgileri düzenlenebilmekte veya silinebilmekte ya da yeni kullanıcı oluşturulabilmektedir. Şekil 3.5'te yeni kullanıcı oluşturma ara yüzü görülmektedir.

Yeni kullanıcı oluştur

Kullanıcı detayları Kullanıcı rolleri

Kullanıcı adı * admin

İsim *

Soy isim *

E-posta adresi *

Şifre *

[Confirm password] *

Etkin mi ☒

Şekil 3.5 Yeni kullanıcı oluşturma

Yeni kullanıcı oluşturma menüsünden kullanıcıya daha önce kullanılmayan bir kullanıcı adı belirleyerek ve diğer bilgilerini (kullanıcının adı, soyadı, e-posta adresi, şifresi, etkin olup/olmadığı) girerek yeni kullanıcı oluşturulabilir. Ayrıca kullanıcı rolleri bölümünden kullanıcıya admin veya default yetkisi atanması gerekmektedir. Kullanıcı öğretmen rolünde ise admin, öğrenci rolünde ise default yetkisi atanmıştır.

3.7.3.4. Metin tanımlama

Bu bölümden öğrenciler için okuma parçaları tanımlanmakta ve daha önce tanımlanan okuma parçaları görülmektedir. Şekil 3.6'da daha önce atanan okuma parçalarına örnek görülmektedir. Daha önce atanan okuma parçaları üzerinde düzenleme işlemleri yapılabilmekte ve okuma parçalarına fotoğraf atanabilmektedir. Ayrıca bu menüden okuma parçasının başlığı, oluşturulma tarihi ve etkin olup/olmadığı görülebilmektedir.

3.7.3.5. Sözlük bölümü

Sözlük bölümünde okuma parçasında yer alan ve seçilen kelimeler için anlamlarını tanımlama ve bu kelimeler için resim atama işlemleri yapılmaktadır. Ayrıca Şekil 3.8’de görüldüğü gibi mevcut kelimelerin bilgileri görülmektedir. Daha önce oluşturulmuş olan kelimeler için düzenleme ve silme işlemleri yapılabilmektedir. Ayrıca mevcut kelimelerin oluşturulma tarihleri ve etkin olup/olmadıkları buradan görülmektedir.

Sözlük				
Show 10 entries				
İşlemler	Kaynak kelime	Çevirisi	Oluşturma Zamanı	Etkin mi
 	ailesi	 İsim, toplum bilimi Evlilik ve kan bağına dayanan, kan, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik	3.6.2021 16:28	☒
 	akrabalar	 İsim hukuk Kan bağıyla birbirine bağlı olan kimseler	6.6.2021 20:12	☒
 	akşamı	 İsim Güneğin batmasına yakın zamandan gecenin başlamasına kadar olan vakit, akşam vakiti, akşamleyin	6.6.2021 20:11	☒

Şekil 3.8 Mevcut kelimeler için sözlük görünümü

Yeni kelimeler oluşturmak için Sözlük menüsündeki oluştur butonu kullanılmaktadır. Oluştur butonuna tıklayınca Şekil 3.9’da görülen ekran, karşıya gelmektedir. Buradan kaynak kelime alanına, üzerine açıklaması çıkacak kelimenin bilgisi girilmektedir. Çevirisi alanına kelimenin TDK’deki karşılığı girilmiştir. Aynı zamanda buraya kelimeyi tanımlayan resim bilgisi de eklenebilmektedir. Çevirisi alanına yazılan açıklama bilgisi üzerinde biçimsel düzenlemeler (kalın, italik, altı çizgili, yazı tipi, rengi, maddelendirme, numaralandırma, girinti, tablo ekleme, link verme, resim

ekleme, video ekleme) yapılabilmektedir. Kelime eğer kullanımda değilse ‘Etkin mi’ bölümünden onay işareti kaldırılarak pasif duruma getirilebilmektedir.

Yeni sözcük oluştur

Kaynak kelime *

Hedef kelime

Çevirisi

Source Sans Pro

Kelimenin açıklaması ve kelimeyi tanımlayan resim ekleme alanı

Etkin mi

☒

İptal

Kaydet

Şekil 3.9 Yeni sözcük oluşturma

3.7.3.6. Sınav sonuçları menüsü

Sınav sonuçları menüsünde okuma parçasını okuduktan sonra sınava giren öğrencilerin sınav sonuçları görüntülenmektedir. Şekil 3.10’da sınav sonuçları ara yüzü görülmektedir.

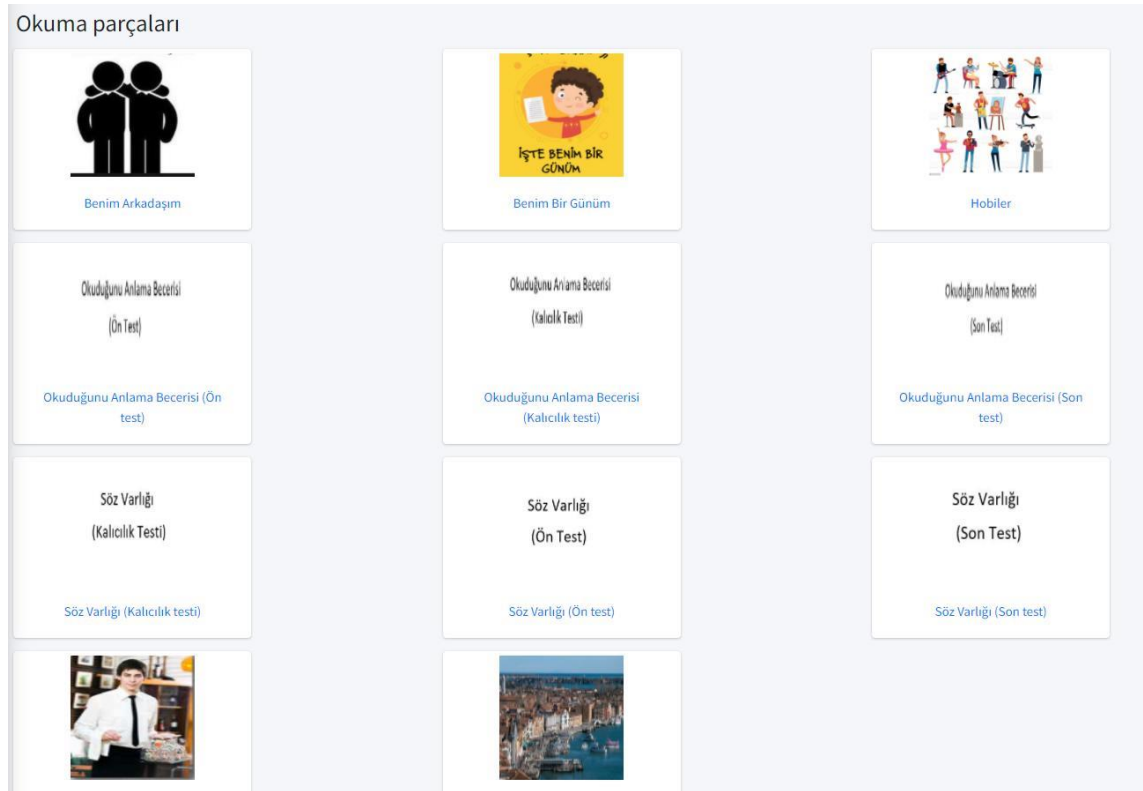
3. Grup Öğrenci 6	Venedik Festivali	5	0	0	100	
3. Grup Öğrenci 7	Hobiler	2	3	0	40	Yazarın hangi hobisi var? - Doğru Cevap : (Fotoğrafçılık) - Öğrencinin Cevabı : (Müzik) Yazar ne iş yapıyor? - Doğru Cevap : (Doktor) - Öğrencinin Cevabı : (Öğretmen) Hangisi aktif bir hobidir? - Doğru Cevap : (Dağcılık) - Öğrencinin Cevabı : (Koleksiyon)
3. Grup Öğrenci 4	Venedik Festivali	4	1	0	80	Festivalin en önemli özelliği nedir? - Doğru Cevap : (Elbiseleri) - Öğrencinin Cevabı : (Müzikleri)

Şekil 3.10 Sınav sonuçları ara yüzü

Şekil 3.10’da görüldüğü gibi her öğrencinin sınav bilgileri ayrı ayrı tutulmaktadır. Her okuma parçası için beş soru oluşturulmuştur. Her öğrencinin ilgili okuma parçasını okuduktan sonra o test için verdiği cevaplara göre doğru sayısı, yanlış sayısı ve boş sayısı görülmektedir. Her doğru cevabın 20 puan kabul edildiği değerlendirilmede öğrencinin puan bilgisi Sınav Sonucu alanında görülmektedir. Ayrıca detaylar bölümünden öğrencinin her soruya verdiği cevaplar detaylı bir şekilde analiz edilmektedir. Bu sekmede soru, öğrencinin cevabı, doğru cevap ve öğrencinin soruyu doğru yanıtlayıp yanıtlayamadığı bilgisi bulunmaktadır.

3.7.3.7. Okuma parçası menüsü

Okuma parçası menüsünden öğrencinin gözünden okuma parçalarının nasıl görüldüğü görülmektedir. Şekil 3.11’de okuma parçası ara yüzü görülmektedir.



Şekil 3.11 Okuma parçası ara yüzü

Her okuma parçası için bir başlık ve okuma parçasını tanımlayan bir resim bulunmaktadır. Öğrenciler istedikleri okuma parçasını seçerek okuyabilmektedir. Şekil 3.12’de örnek bir okuma parçası görülmektedir.

Okuma parçası

Benim Arkadaşım

Benim çok yakın bir arkadaşım var. Onun adı Mustafa. Mustafa 25 yaşında ve o öğretmenlik yapıyor. O Konya Mevlana Lisesinde çalışıyor. Her gün okula gidiyor ve küçük öğrencilere Türkçe öğretiyor. Mustafa 5 yıldır öğretmenlik yapıyor. O mesleğini ve öğrencilerini çok seviyor. Öğrencileri ile yemek yiyor, geziyor ve sohbet ediyor. Mustafa hafta sonları çalışmıyor. Çünkü hafta sonları resmi tatil.

Mustafa hafta sonları sinemaya gidiyor ve film izliyor. Film izledikten sonra mağazaları geziyor, kendine güzel elbiseler alıyor. Benim arkadaşım Mustafa alışveriş yapmayı çok seviyor. Mustafa'nın kırmızı küçük bir arabası var. Arabasını her gün temizliyor. O Ankaralı ve Ankara'yı çok seviyor. Mustafa'nın ailesi Ankara'da yaşıyor. Mustafa yaz tatilinde Ankara'ya gidiyor ve ailesini görüyor, onlar ile vakit geçiriyor.

Şekil 3.12 Örnek okuma parçası

Şekil 3.12’de görüldüğü üzere okuma parçaları okuma kolay bir yazı tipinde ve fontunda hazırlanmıştır. Öğrencinin seviyesine göre bazı kelimeler anahtar kelime olarak belirlenmiş ve üzerine gelince açılır pencereden o kelime ile ilgili bilgi verilmektedir. Şekil 3.13’te açılır pencereye bir örnek görülmektedir.

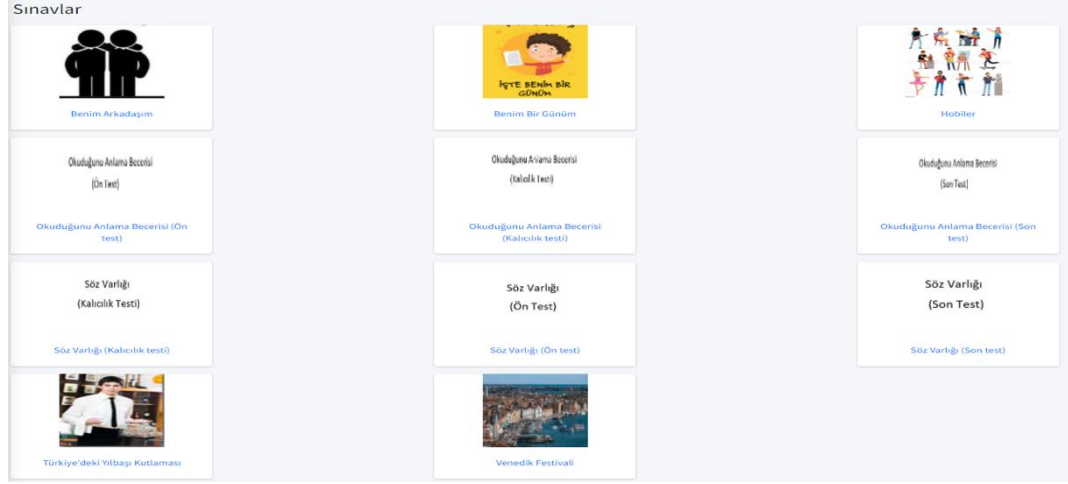


Şekil 3.13 Örnek açılır pencere

Açılır pencerede kelimenin açıklama bilgisi veya resim görüntülenip görüntülenmeyeceğine dersin öğretmeni karar vermektedir.

3.7.3.8. Sınavlar menüsü

Sınavlar menüsünün ara yüzü Şekil 3.14’te görülmektedir. Burada tüm okuma parçalarının sınavları resim ve başlık şeklinde listelenmektedir. Kullanıcı ilgili başlığa tıklayarak sınavını çözmeye başlamaktadır.



Şekil 3.14 Sınavlar menüsü

Kullanıcı istediği sınavı seçtikten sonra soruları çözmeye başlayabilmektedir. Her okuma parçası için beş soru tanımlanmıştır. Kullanıcı sorular arasında ileri geri yaparak ilerleyebilmektedir. Öğrencinin soruları cevaplamama yani boş bırakma hakkı bulunmaktadır. Şekil 3.15'te örnek bir sınav sorusu görülmektedir.

Okuma parçası soruları

Benim Arkadaşım

3. Öğrenciler nerede

☐ Sınıfta

☐ Kantinde

☐ Bahçede

☐ Evde

☐ Kütüphanede

Şekil 3.15 Örnek sınav sorusu

Sınav soruları için kaç seçenekli olacağını dersin öğretmeni belirlemektedir. Öğrenciler boş bıraktıkları seçeneklere geri dönebilmekte veya verdikleri yanıtları değiştirebilmektedir.

3.7.3.9. Mobil uygulama menüsü

Geliştirilen web sitesinin mobil uygulama versiyonu da bulunmaktadır. Mobil uygulama Android işletim sistemi için tasarlanmış olup buna uyumlu akıllı telefonlarda çalışmaktadır. Öğretmenler veya öğrenciler istedikleri takdirde mobil uygulama menüsündeki QR kodu okutarak veya linke tıklayarak uygulamayı telefonlarına apk

dosyası olarak indirebilmektedirler. Şekil 3.16’da mobil uygulamalar için QR kod görülmektedir.

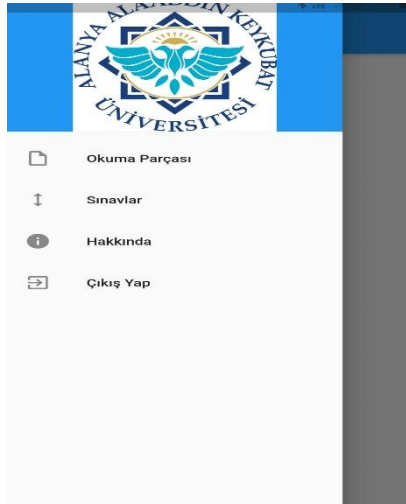


Şekil 3.16 Mobil uygulama ara yüzü

Apk formatında indirilen dosya telefonlara kurularak kullanılabilir. Özellik ve menüler olarak web ara yüz ile mobil ara yüzün farkı bulunmamaktadır.

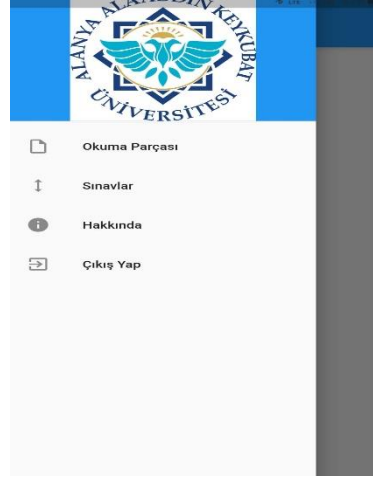
3.7.3.10. Mobil uygulamanın tanıtımı

Mobil uygulama özellik olarak web ile aynı özellikleri taşımaktadır. Android işletim sistemleri için tasarlanan ve apk uzantılı olan dosya, web sitesindeki QR kod taratılarak veya web sitesindeki linkten indirilebilir. İndirilen mobil uygulamanın ara yüzü Şekil 3.17’de görülmektedir.



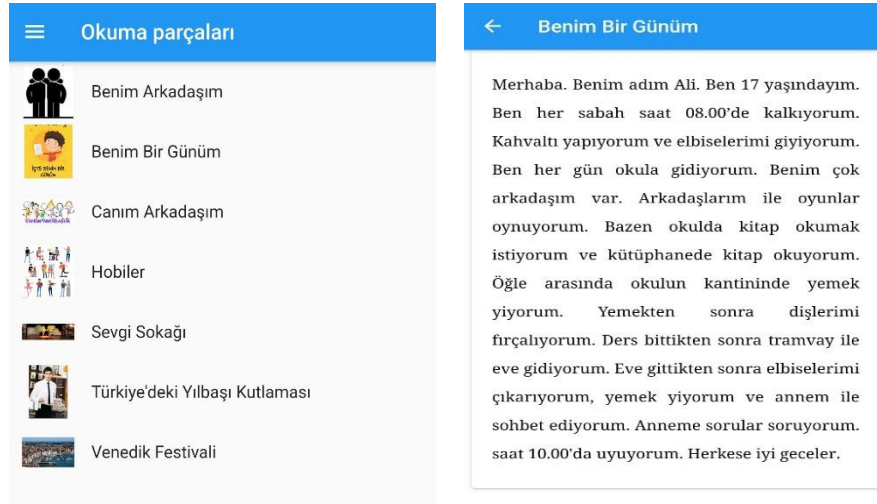
Şekil 3.17 Mobil uygulama ara yüzü

Hakkımda menüsüne tıklayınca web uygulamada olduğu gibi tez hakkında bilgi verilmektedir. Çalışmanın yürütüldüğü üniversite, enstitü, ana bilim dalı; tezin niteliği, yürütücü ve danışmanın isimleri ve tezi adı konusunda bilgi verilmiştir. Şekil 3.18’de Hakkımda bölümünün ara yüzü görülmektedir.



Şekil 3.18 Mobil uygulama hakkımda menüsü

Uygulamanın Okuma Parçası menüsüne tıklayınca okuma parçaları listelenmektedir. Buradan kullanıcı istediği okuma parçasını seçerek görüntüleyebilmektedir. Uygulamanın bu bölümlerinin ara yüzü Şekil 3.19’da görülmektedir.



Şekil 3.19 Mobil uygulama okuma parçası menüsü

Uygulamayı kullanacak öğrenci profiline göre belirlenen anahtar kelimeler üzerine gelince açılır pencereler görüntülenmektedir. Açılır pencere de kelimenin TDK’den alınmış anlamı ve kelime ile ilgili anahtar kelime bulunmaktadır. Öğrenciler böylece bilmediği kelimelerin anlamlarını öğrenebilmekte ve pekiştirebilmektedirler.



Şekil 3.20 Okuma parçasında açılır pencere örneği

Mobil uygulamadaki sınavlar menüsünden öğrenciler sınav olabilmektedirler. Böylece okuma parçasını ne kadar öğrendikleri ve anladıkları belirlenebilmektedir. Şekil 3.21’de sınavlar menüsünün ara yüzü görülmektedir.

Şekil 3.21 Örnek sınav sorusu

Mobil uygulamanın sınav sekmesi ile ilgili özellikler web uygulaması ile aynıdır. Öğrenciler sınavlarını tamamladıklarında sınavla ilgili detaylı bilgiye ulaşabilmektedirler.

4. BULGULAR

Açıklayıcı sıralı karma desen ile gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular, araştırma soruları doğrultusunda aşağıda sunulmuştur. Açıklayıcı sıralı karma desenin doğası gereği öncelikli olarak nicel veriler toplanmış, ardından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin sürece ilişkin onların görüşlerinin sorgulandığı yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her iki yöntem ile toplanan verilere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

4.1.1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları sözlük türlerinin (dijital görselli sözlük, dijital salt metinli sözlük, klasik sözlük) okuduğunu anlama becerisine ve söz varlığına etkisi (gruplar arası)

4.1.1.1. Kullanılan sözlük türünün okuduğunu anlama becerisine etkisi (gruplar arası)

Türkçeyi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin kullandıkları sözlük türlerinin (dijital görselli sözlük, dijital salt metinli sözlük, klasik sözlük) okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemek amacıyla grupların okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması yapılmış, ilgili sonuçlar Tablo 4. 1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi ön test puanlarının karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	S.s.	F	p
Deney 1 grubu (Dijital Görselli Sözlük)	15	53,67	8,55		
Deney 2 grubu (Dijital Salt Metinli Sözlük)	15	54,00	10,72	,309	,736
Kontrol grubu (Klasik sözlük)	15	51,33	10,93		

Uygulama öncesi deney 1 grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi aritmetik ortalaması 53.67 ± 8.55 , deney 2 grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi aritmetik ortalaması 54.00 ± 10.72 , kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi aritmetik ortalaması 51.33 ± 10.93 olup ön test puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan Tek Yönlü Varyans analizi sonucu $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur ($F = ,309$ $p = ,736$). Sonuç olarak deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarındaki

öğrencilerin uygulama öncesi Okuduğunu Anlama Testi ön test puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir. Tüm bu bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi Okuduğunu Anlama Testi ön test puanları açısından aralarında fark olmadığını ve araştırmaya başlanabileceğini göstermektedir (Grafik 1).

Kontrol ve deney gruplarının okuduğunu anlama testinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4. 2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi son test puanlarının karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	S.s.	F	p	FARK
Deney 1 grubu (Dijital Görselli Sözlük)	15	78,67	14,08	3,632	,035	Deney 1> Kontrol
Deney 2 grubu (Dijital Salt Metinli Sözlük)	15	73,00	9,02			
Kontrol grubu (Klasik sözlük)	15	67,00	11,92			

Uygulama sonrası deney 1 grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi aritmetik ortalaması 78.67 ± 14.08 , deney 2 grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi aritmetik ortalaması 73.00 ± 9.02 , kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi aritmetik ortalaması 67.00 ± 11.92 olup son test puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan Tek Yönlü Varyans analizi sonucu $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F=3,632$ $p=,035$). Sonuç olarak deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası Okuduğunu Anlama Testi son test puanları açısından aralarında fark olduğu söylenebilir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır.

LSD Post Hoc testi sonucu deney 1 grubu (dijital görselli sözlük) ile kontrol grubu son test okuduğunu anlama testi aritmetik ortalamaları arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde deney 1 (dijital görselli sözlük) grubu lehine anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde dijital görselli sözlük kullanımının diğer sözlük türlerine göre daha ekili olduğu söylenebilir (Grafik 2).

4.1.1.2. Kullanılan sözlük türünün söz varlığına etkisi (gruplar arası)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin kullandıkları sözlük türlerinin (görselli dijital sözlük, dijital salt metin sözlük, klasik sözlük) söz varlığına etkisini belirlemek amacıyla grupların söz varlığı testinden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması yapılmış, ilgili sonuçlar Tablo 4. 3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin söz varlığı testi ön test puanlarının karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	S.s.	F	p
Deney 1 grubu (Dijital Görselli Sözlük)	15	9,93	1,53		
Deney 2 grubu (Dijital Salt Metinli Sözlük)	15	9,87	1,96	1,620	,210
Kontrol grubu (Klasik sözlük)	15	8,93	1,58		

Uygulama öncesi deney 1 grubundaki öğrencilerin Söz Varlığı Testi aritmetik ortalaması 9.93 ± 1.53 , deney 2 grubundaki öğrencilerin Söz Varlığı Testi aritmetik ortalaması 9.87 ± 1.96 , kontrol grubundaki öğrencilerin Söz Varlığı Testi aritmetik ortalaması 8.93 ± 1.58 olup ön test puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan Tek Yönlü Varyans analizi sonucu $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur ($F=1,620$ $p=,210$). Sonuç olarak deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi Söz Varlığı Testi ön test puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir. Tüm bu bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi söz varlığı testi ön test puanları açısından aralarında fark olmadığını ve araştırmaya başlanabileceğini göstermektedir (Grafik 1).

Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin Söz Varlığı Testinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4. 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin söz varlığı testi son test puanlarının karşılaştırılması

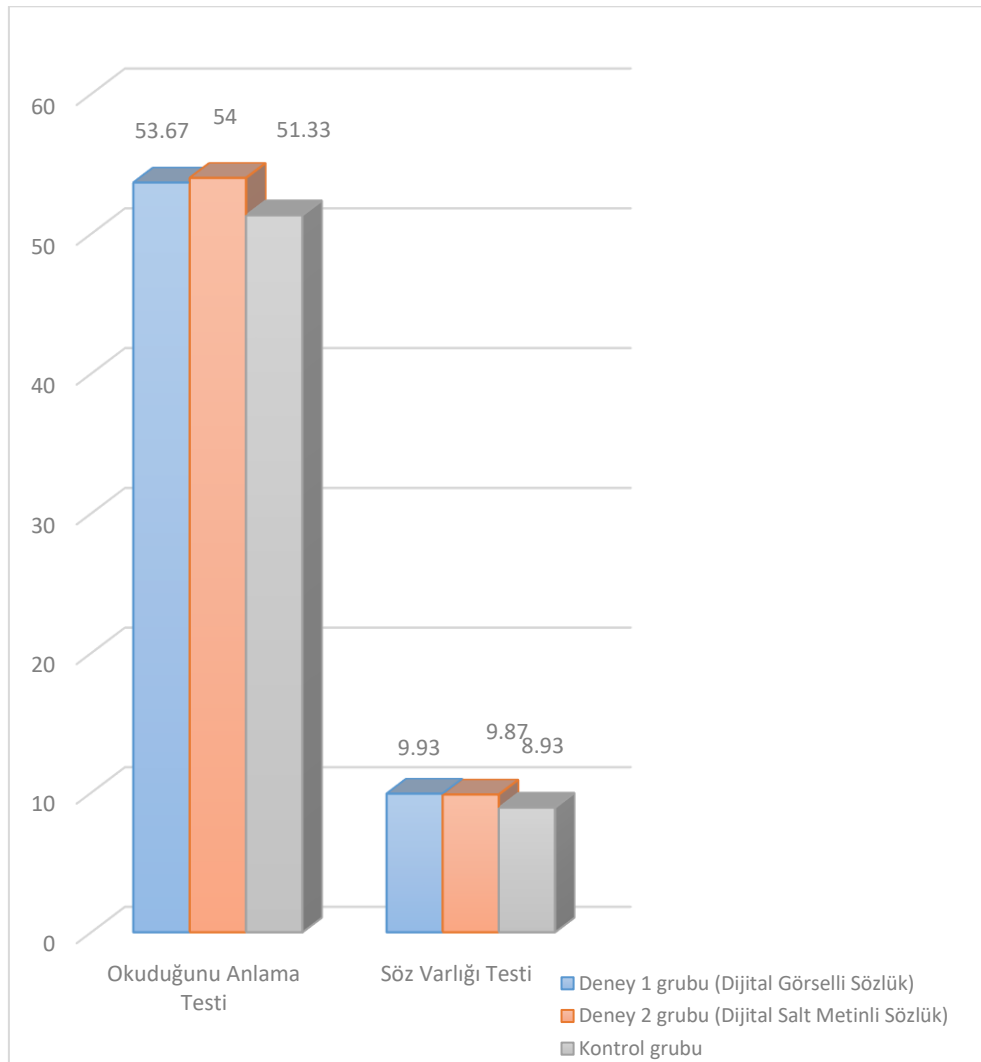
	N	$\bar{X}$	S.s.	F	p	FARK
Deney 1 grubu (Dijital Görselli Sözlük)	15	16,27	1,75			Deney 1 ve
Deney 2 grubu (Dijital Salt Metinli Sözlük)	15	13,27	1,67	22,512	,000	Deney 2>
Kontrol grubu (Klasik sözlük)	15	11,73	2,19			Kontrol

Uygulama sonrası deney 1 grubundaki öğrencilerin Söz Varlığı Testi aritmetik ortalaması 16.27 ± 1.75 , deney 2 grubundaki öğrencilerin Söz Varlığı Testi aritmetik ortalaması 13.27 ± 1.67 , kontrol grubundaki öğrencilerin Söz Varlığı Testi aritmetik ortalaması 11.73 ± 2.19 olup son test puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan Tek Yönlü Varyans analizi sonucu $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F=22,512$ $p=,000$). Sonuç olarak deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama

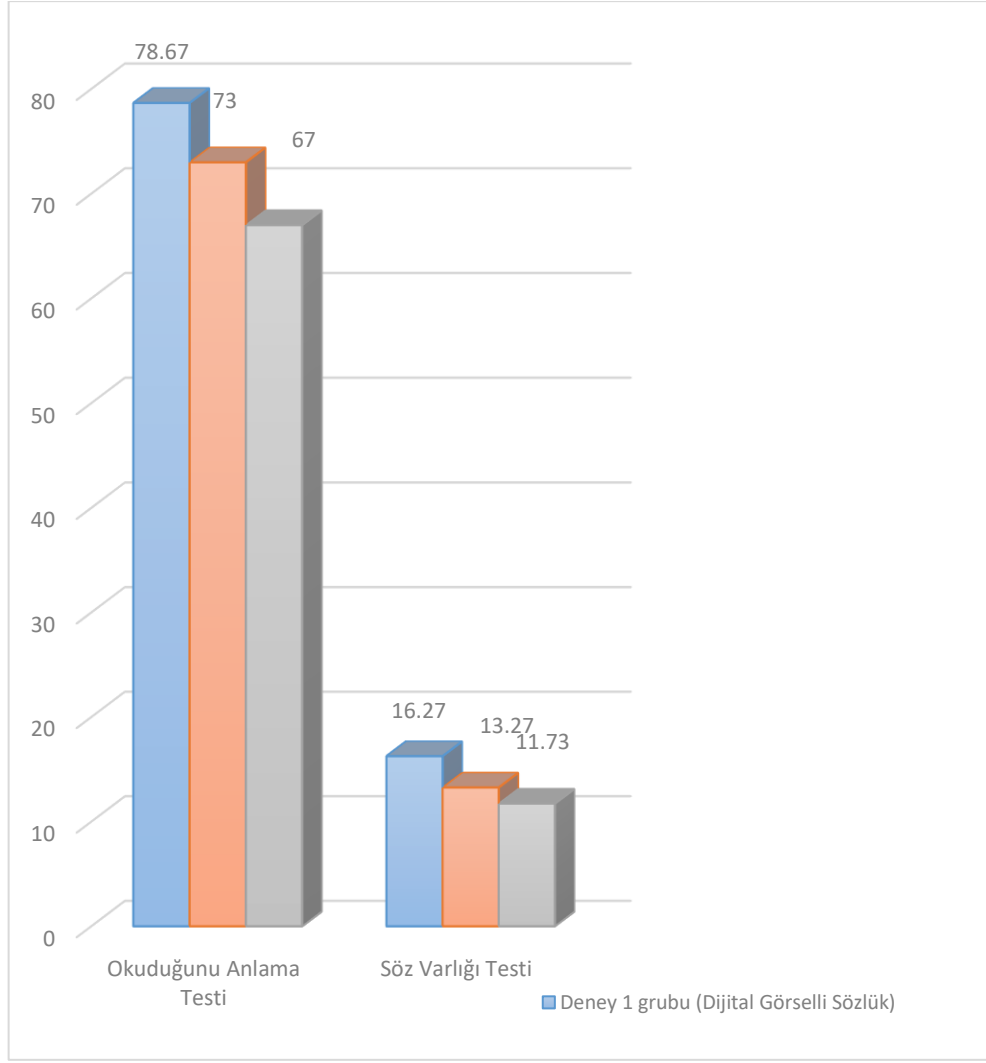
sonrası Söz Varlığı Testi son test puanları açısından aralarında fark olduğu söylenebilir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır.

LSD Post Hoc testi sonucu deney 1 grubu (dijital görselli sözlük) ile deney 2 grubu (dijital salt metinli sözlük) ve kontrol grubu (klasik sözlük) son test Söz Varlığı Testi aritmetik ortalamaları arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde deney 1 grubu lehine anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin söz varlığını zenginleştirme sürecinde dijital görselli sözlük kullanımının diğer sözlüklere göre daha ekili olduğu söylenebilir (Şekil 4.1 ve Şekil 4.2).



Şekil 4.1 Deney gruplarının ve kontrol grubunun okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi ön test puan ortalamaları



Şekil 4.2 Deney gruplarının ve kontrol grubunun okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi son test puan ortalamaları

4.1.2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları sözlük türlerinin (dijital görselli sözlük, dijital salt metinli sözlük, klasik sözlük) okuduğunu anlama becerisi ve söz varlığına etkisi (gruplar içi)

4.1.2.1. Kullanılan sözlük türünün okuduğunu anlama becerisine etkisi (gruplar içi)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin kullandıkları sözlük türlerinin (görselli dijital sözlük, dijital salt metin sözlük, klasik sözlük) okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemek amacıyla grupların okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

Deney 1 (dijital görselli sözlük) grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Okuduğunu Anlama Testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4. 5'te verilmiştir.

Tablo 4.5 Deney 1 grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
Okuduğunu Anlama Testi	Ön test	15	53,67	8,55	- 11,180	,000
	Son test	15	78,67	14,08		

Deney 1 grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi Okuduğunu Anlama Testi aritmetik ortalaması 53.67 ± 8.55 , uygulama sonrası Okuduğunu Anlama Testi aritmetik ortalaması 78.67 ± 14.08 olup ön test ve son test puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan bağımlı örneklem için t testi sonucu $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = -11,180$ $p = ,000$). Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin dijital görselli sözlük kullanımı öncesi ve sonrası Okuduğunu Anlama Testi ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir (Grafik 3).

Deney 2 (dijital salt metinli sözlük) grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Okuduğunu Anlama Testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4. 6’da verilmiştir.

Tablo 4.6 Deney 2 grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
Okuduğunu Anlama Testi	Ön test	15	54,00	10,72	-15,638	,000
	Son test	15	73,00	9,02		

Deney 2 grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin uygulama öncesi Okuduğunu Anlama Testi aritmetik ortalaması 54.00 ± 10.72 , uygulama sonrası Okuduğunu Anlama Testi aritmetik ortalaması 73.00 ± 9.02 olup ön test ve son test puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan bağımlı örneklem için t testi sonucu $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = -15,638$ $p = ,000$). Bu bulgu, Deney 2 grubundaki öğrencilerin Dijital Salt Metinli Sözlük kullanımı öncesi ve sonrası Okuduğunu Anlama Testi ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir (Grafik 4).

Klasik sözlük kullanan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Okuduğunu Anlama Testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4. 7’de verilmiştir.

Tablo 4.7 Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
Okuduğunu Anlama Testi	Ön test	15	51,33	10,93	-16,328	,000
	Son test	15	67,00	11,92		

Klasik sözlük kullanan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi Okuduğunu Anlama Testi aritmetik ortalaması 51.33 ± 10.93 , uygulama sonrası Okuduğunu Anlama Testi aritmetik ortalaması 67.00 ± 11.92 olup ön test ve son test puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan bağımlı örneklem için t testi sonucu $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = -16,328$ $p = ,000$). Bu bulgu, kontrol grubundaki klasik sözlük kullanan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Okuduğunu Anlama Testi ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir (Grafik 5).

4.1.2.2. Kullanılan sözlük türünün söz varlığına etkisi (gruplar içi)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin kullandıkları sözlük türlerinin (görselli dijital sözlük, dijital salt metin sözlük, klasik sözlük) söz varlığına etkisini belirlemek amacıyla grupların söz varlığını testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

Deney 1 (dijital görselli sözlük) grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin uygulama yapılmadan önce ve yapıldıktan sonra Söz Varlığı Testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8 Deney 1 grubundaki öğrencilerin söz varlığı ön ve son test puanlarının karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
--	---	-----------	------	---	---

Söz Varlığı Testi	Ön test	15	9,93	1,53	-13,631	,000
	Son test	15	16,27	1,75		

Deney 1 grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin dijital görselli sözlük kullanımı öncesi Söz Varlığı Testi aritmetik ortalaması 9.93, dijital görselli sözlük kullanımı sonrası Söz Varlığı Testi aritmetik ortalaması 16.27 olup ön test ve son test puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan bağımlı örneklemeler için t testi sonucu $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = -13,631$ $p = ,000$). Bu bulgu, deney 1 grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Söz Varlığı Testi ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak deney 1 grubundaki öğrencilerin dijital görselli sözlük kullanımı sonrası Söz Varlığı Testi puanlarında artış olduğu söylenebilir (Grafik 3).

Deney 2 grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin uygulama yapılmadan önce ve yapıldıktan sonra Söz Varlığı Testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4. 9’da verilmiştir.

Tablo 4.9 Deney 2 grubundaki öğrencilerin söz varlığı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
Söz Varlığı Testi	Ön test	15	9,87	1,96	-9,738	,000
	Son test	15	13,27	1,67		

Deney 2 grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin Dijital Salt Metinli Sözlük kullanımı öncesi Söz Varlığı Testi aritmetik ortalaması 9.87, kullanımı sonrası Söz Varlığı Testi aritmetik ortalaması 13.27 olup ön test ve son test puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan bağımlı örneklemeler için t testi sonucu $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = -9,738$ $p = ,000$). Bu bulgu, deney 2 grubundaki öğrencilerin Dijital Salt Metinli Sözlük kullanımı öncesi ve sonrası Söz Varlığı Testi ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak deney 2 grubundaki öğrencilerin dijital salt metinli sözlük kullanımı sonrası Söz Varlığı Testi puanlarında artış olduğu söylenebilir (Grafik 4).

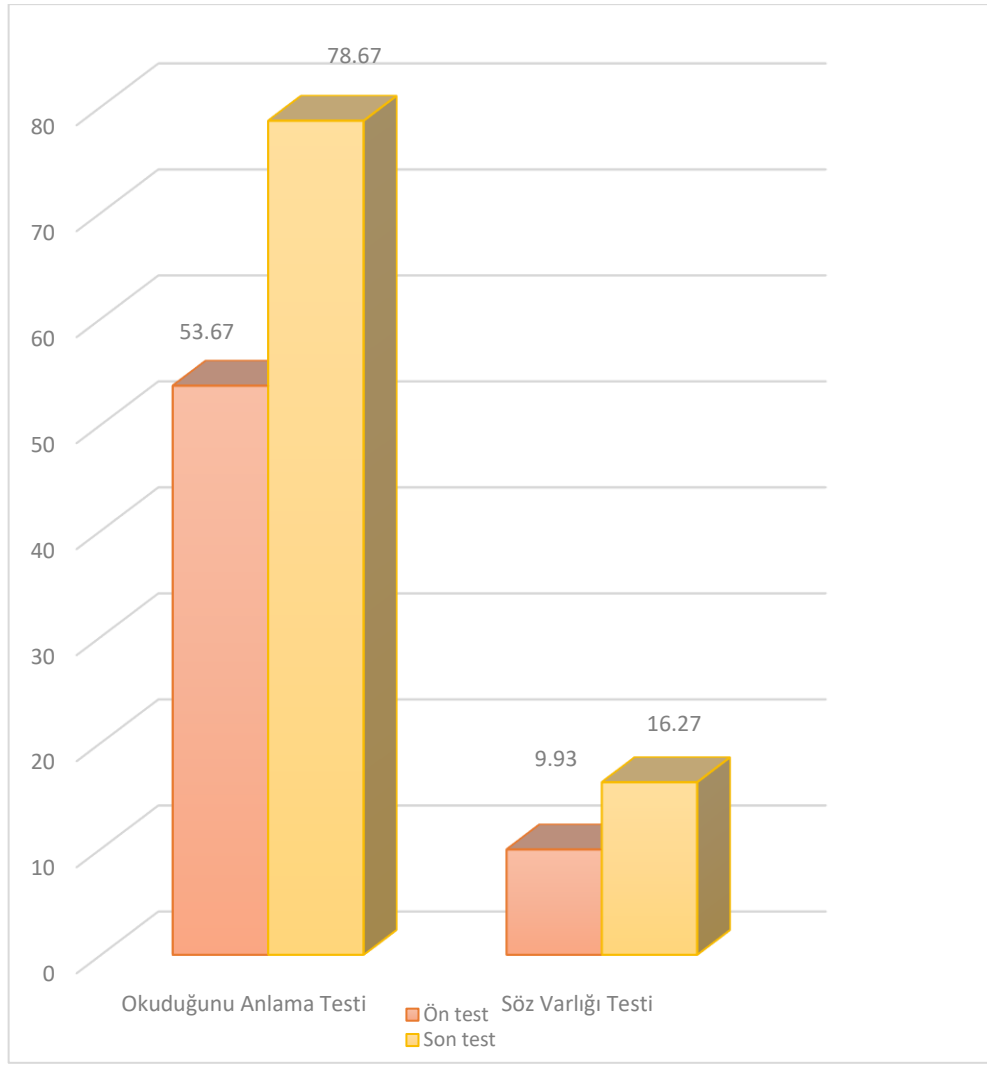
Kontrol grubundaki öğrencilerin Söz Varlığı Testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4. 10’da verilmiştir.

Tablo 4.10 Kontrol grubundaki öğrencilerin söz varlığı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

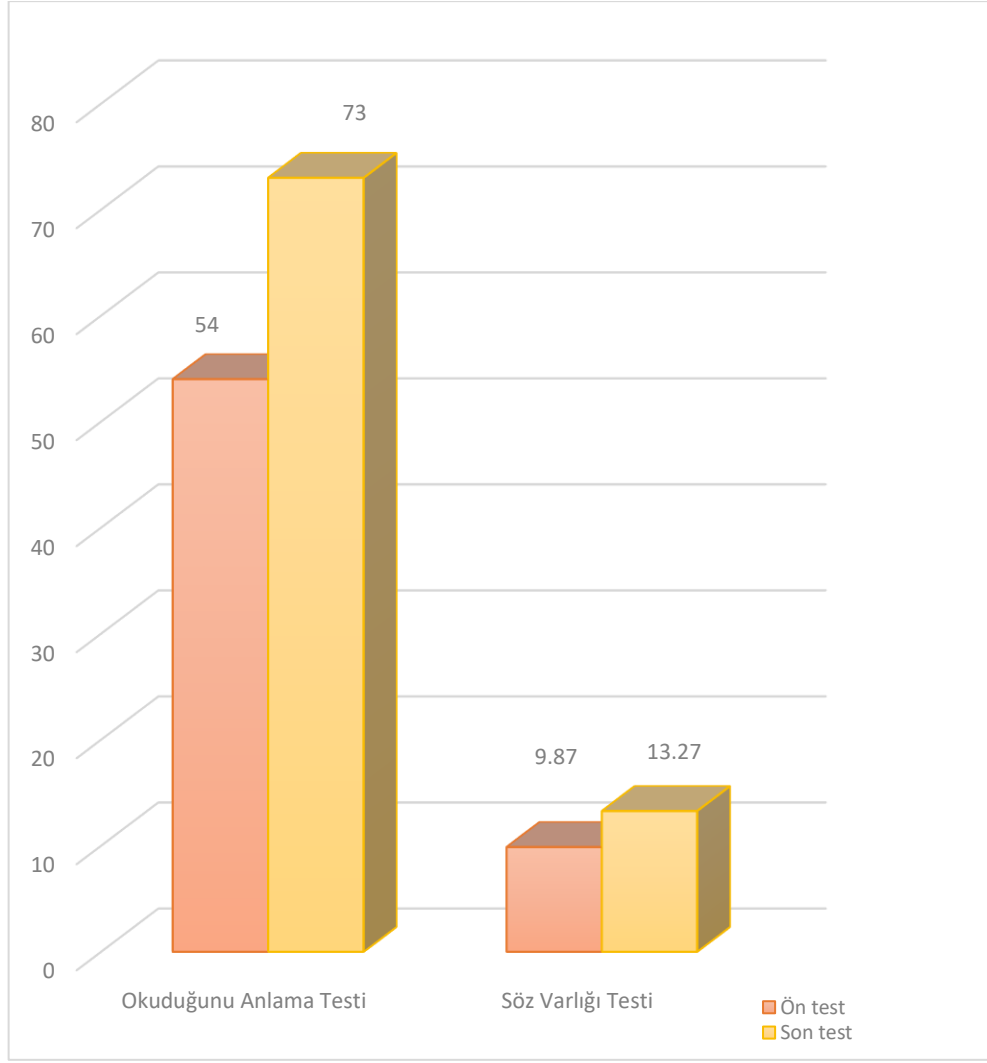
		N	$\bar{X}$	Ss.	t	p
Söz Varlığı Testi	Ön test	15	8,93	1,58	-10,693	,000
	Son test	15	11,73	2,19		

Kontrol grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki klasik sözlük kullanan öğrencilerin deney öncesi Söz Varlığı Testi aritmetik ortalaması 8.93, klasik sözlük kullananların deney sonrası Söz Varlığı Testi aritmetik ortalaması 11.73 olup ön test ve son test puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan Bağımlı örneklemeler için t testi sonucu $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = -10,693$ $p = ,001$). Bu bulgu Kontrol grubundaki klasik sözlük kullanan öğrencilerin deney öncesi ve sonrası Söz Varlığı Testi ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

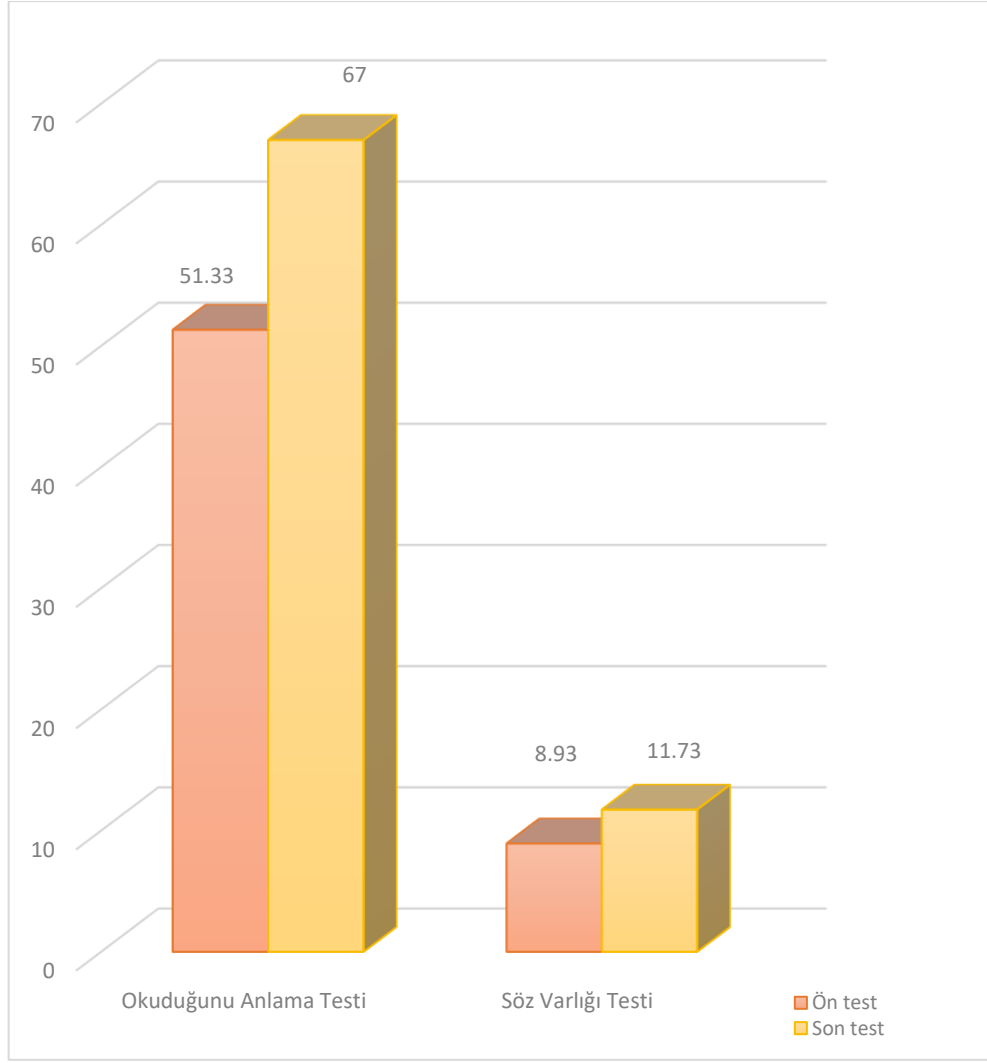
Sonuç olarak kontrol grubundaki klasik sözlük kullanan öğrencilerin deney sonrası Söz Varlığı Testi puanlarında artış olduğu söylenebilir (Şekil 4.3, Şekil 4.4 ve Şekil 4.5).



Şekil 4.3 Deney 1 (dijital görselli sözlük) grubunun okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi ön test ve son test puan ortalamaları

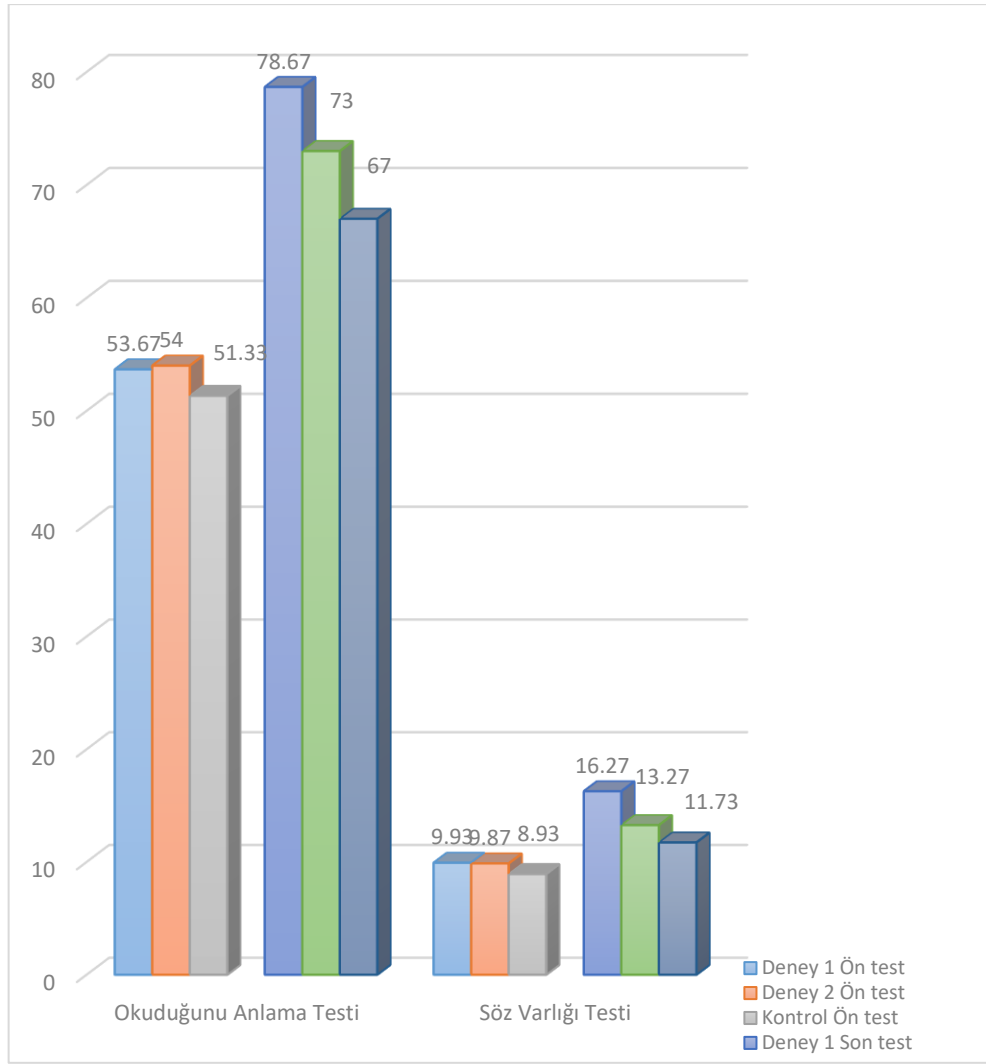


Şekil 4.4 Deney 2 (dijital salt metinli sözlük) grubunun okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi ön test ve son test puan ortalamaları



Şekil 4.5 Klasik sözlük kullanan kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi ön test ve son test puan ortalamaları

Genel sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki deney 1 (dijital görselli sözlük) grubunda yer alan öğrencilerin, deney 2 (dijital salt metinli sözlük) ve kontrol grubundaki (klasik sözlük) öğrencilere göre deney öncesine göre deney sonrası Okuduğunu Anlama Testi ve Söz Varlığı Testi puanlarındaki artışın daha fazla olduğu, en düşük artışın ise kontrol grubundaki klasik sözlük kullanan öğrencilerde olduğu görülmektedir (Şekil 4.6).



Şekil 4.6 Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi ön test ve son test puan ortalamaları

4.1.3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları sözlük türlerinin (dijital görselli sözlük, dijital salt metinli sözlük, klasik sözlük) okuduğunu anlama becerisi ve söz varlığına etkisi (gruplar içi)

4.1.3.1. Kullanılan sözlük türünün okuduğunu anlama kalıcılığına etkisi (gruplar içi)

Deney 1 grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama son test ve izleme testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4. 11’de verilmiştir.

Tablo 4. 11 Deney 1 grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama son test ve izleme test puanlarının karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
Okuduğunu Anlama Testi	Son test	15	78,67	14,08	11,225	,000
	İzleme test	15	66,67	12,05		

Deney 1 grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin Dijital Görselli Sözlük kullanımı sonrası Okuduğunu Anlama Testi aritmetik ortalaması 78.67 ± 14.08 , izleme testi aritmetik ortalaması 66.67 ± 12.05 olup son test ve izleme testi puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan bağımlı örneklem için t testi sonucu $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = 11.225$ $p = ,000$). Bu bulgu, deney 1 grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama son testi ve izleme testi puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak deney 1 grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi puanlarında azalma olduğu söylenebilir (Grafik 7).

Deney 2 grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama son test ve izleme testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4. 12’de verilmiştir.

Tablo 4.12 Deney 2 grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama son test ve izleme test puanlarının karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
Okuduğunu Anlama Testi	Son test	15	73,00	9,02	9,727	,000
	İzleme test	15	63,67	9,16		

Deney 2 grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi son test puanlarının aritmetik ortalaması 73.00 ± 9.02 , Okuduğunu Anlama izleme Testi aritmetik ortalaması 63.67 ± 9.16 olup son test ve izleme testi puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan bağımlı örneklem için t testi sonucu $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = 9.727$ $p = ,000$). Bu bulgu,

deney 2 grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama son testi ve izleme testi puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak deney 2 grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi ve Söz Varlığı Testi puanlarında azalma olduğu söylenebilir (Grafik 8).

Kontrol grubundaki klasik sözlük kullanan öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13 Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi son test ve izleme test puanlarının karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
Okuduğunu Anlama Testi	Son test	15	67,00	11,92	7,597	,000
	İzleme test	15	58,33	11,13		

Kontrol grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin uygulama sonrası Okuduğunu Anlama son test puanlarının aritmetik ortalaması 67.00 ± 11.92 , Okuduğunu Anlama izleme Testi aritmetik ortalaması 58.33 ± 11.13 olup son test ve izleme testi puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan bağımlı örneklem için t testi sonucu $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=7,597$ $p=,000$). Bu bulgu, kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama son test ve izleme Testi puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi puanlarında azalma olduğu söylenebilir (Grafik 9).

4.1.3.2. Kullanılan sözlük türünün söz varlığı kalıcılığına etkisi (gruplar içi)

Deney 1 grubundaki öğrencilerin söz varlığı son test ve izleme testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14 Deney 1 grubundaki öğrencilerin söz varlığı testi son test ve izleme test puanlarının karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
Söz Varlığı Testi	Son test	15	16,27	1,75	10,640	,000
	İzleme test	15	14,33	1,45		

Deney 1 grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin Dijital Görselli Sözlük uygulaması sonrası söz varlığı Testi aritmetik ortalaması 78.67 ± 14.08 , izleme testi aritmetik ortalaması 66.67 ± 12.05 olup son test ve izleme testi puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan Bağımlı örneklemeler için t testi sonucu $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = 11.225$ $p = ,000$). Bu bulgu deney 1 grubundaki öğrencilerin söz varlığı son testi ve izleme testi puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak deney 1 grubundaki öğrencilerin söz varlığı testi puanlarında azalma olduğu söylenebilir (Grafik 7).

Deney 2 grubundaki öğrencilerin söz varlığı son test ve izleme testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4. 15’te verilmiştir.

Tablo 4.15 Deney 2 grubundaki öğrencilerin söz varlığı testi son test ve izleme test puanlarının karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
Söz Varlığı Testi	Son test	15	13,27	1,67	7,122	,000
	İzleme test	15	11,73	1,91		

Deney 2 grubundaki öğrencilerin söz varlığı son Testi aritmetik ortalaması 13.27, izleme testi ortalaması 11.73 olup son test ve izleme testi puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan bağımlı örneklemeler için t testi sonucu $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = 7,122$ $p = ,000$). Bu bulgu deney 2 grubundaki öğrencilerin Söz Varlığı Testi son testi ve izleme testi puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak deney 2 grubundaki öğrencilerin Söz Varlığı Son Testi puanlarında azalma olduğu söylenebilir (Grafik 8).

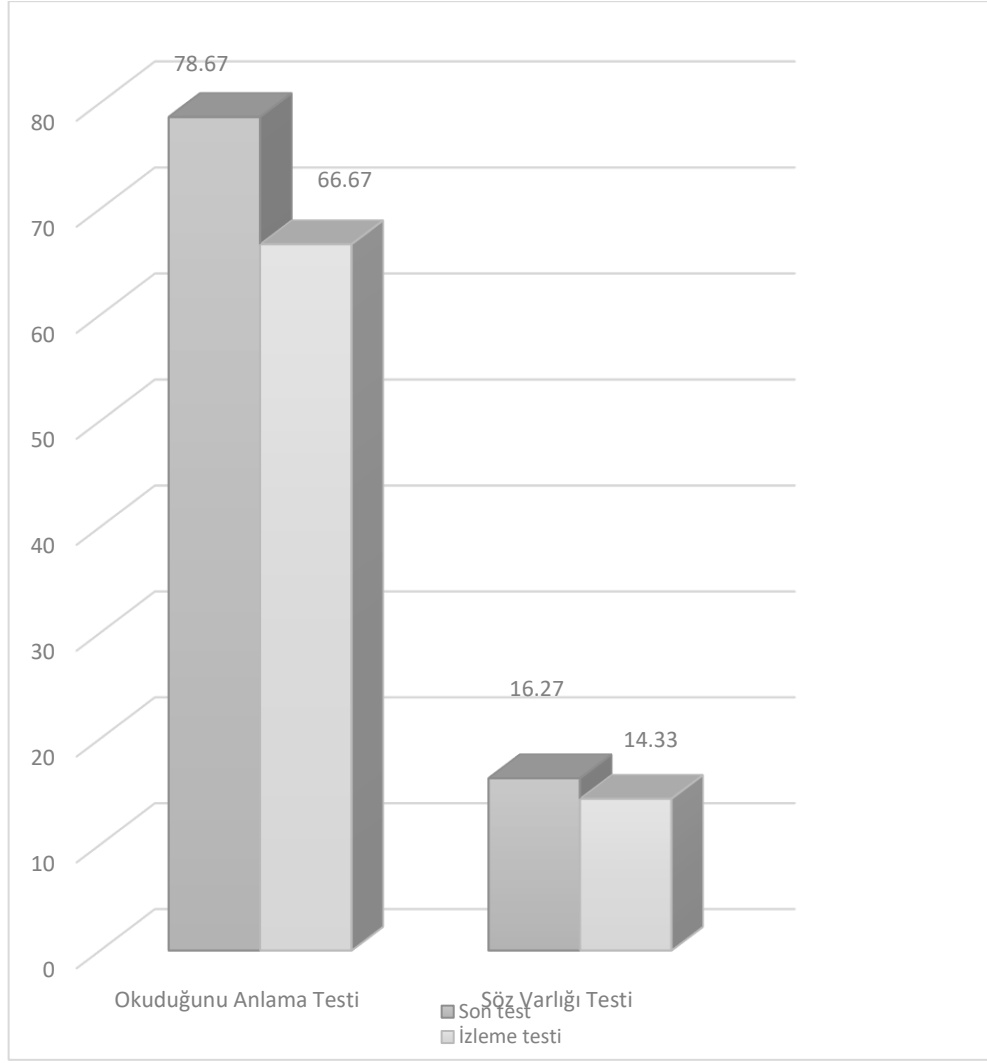
Kontrol grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki klasik sözlük kullanan öğrencilerin söz varlığı Testi son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması Tablo 4. 16’da verilmiştir.

Tablo 4.16 Kontrol grubundaki öğrencilerin söz varlığı testi son test ve izleme test puanlarının karşılaştırılması

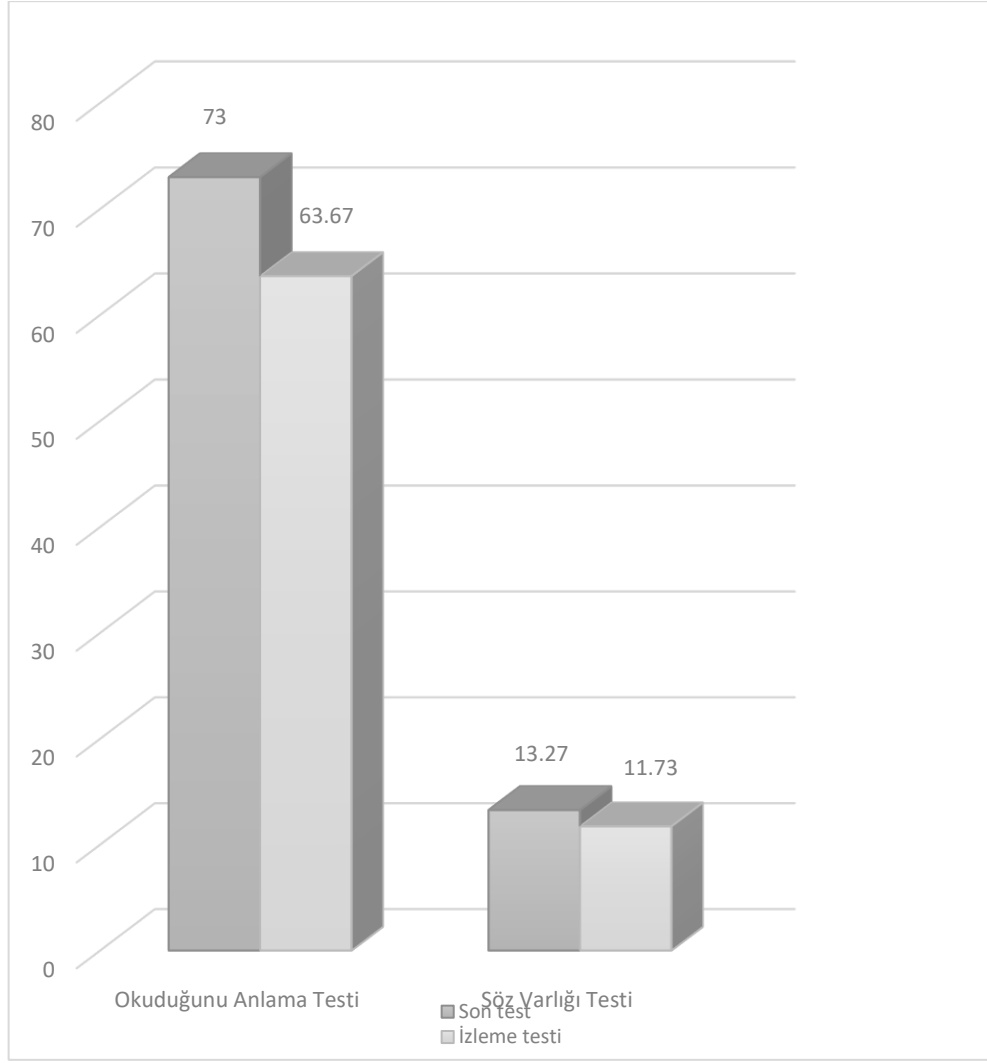
		N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
Söz Varlığı Testi	Son test	15	11,73	2,19	14,491	,000
	İzleme test	15	9,73	2,05		

Kontrol grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin Söz Varlığı Testi son test aritmetik ortalaması 11.73, Söz Varlığı izleme Testi aritmetik ortalaması 9.73 olup son test ve izleme testi puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan bağımlı örneklem için t testi sonucu $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=14,491$ $p=,000$). Bu bulgu, kontrol grubundaki öğrencilerin söz varlığı son test ve izleme testi puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

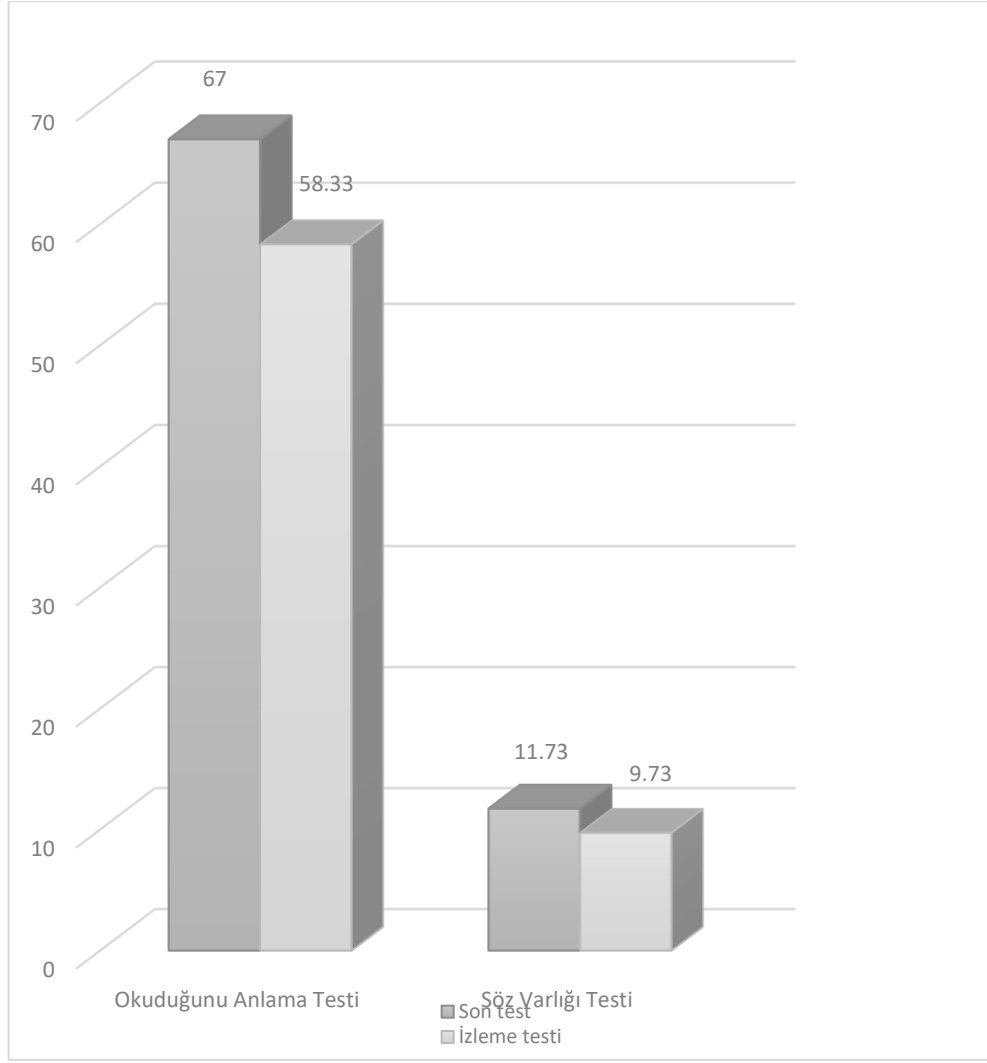
Sonuç olarak kontrol grubundaki öğrencilerin söz varlığı testi puanlarında azalma olduğu söylenebilir (Şekil 4.7, Şekil 4.8 ve Şekil 4.9).



Şekil 4.7 Deney 1 (dijital görselli sözlük) grubunun okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi son test ve izleme testi puan ortalamaları

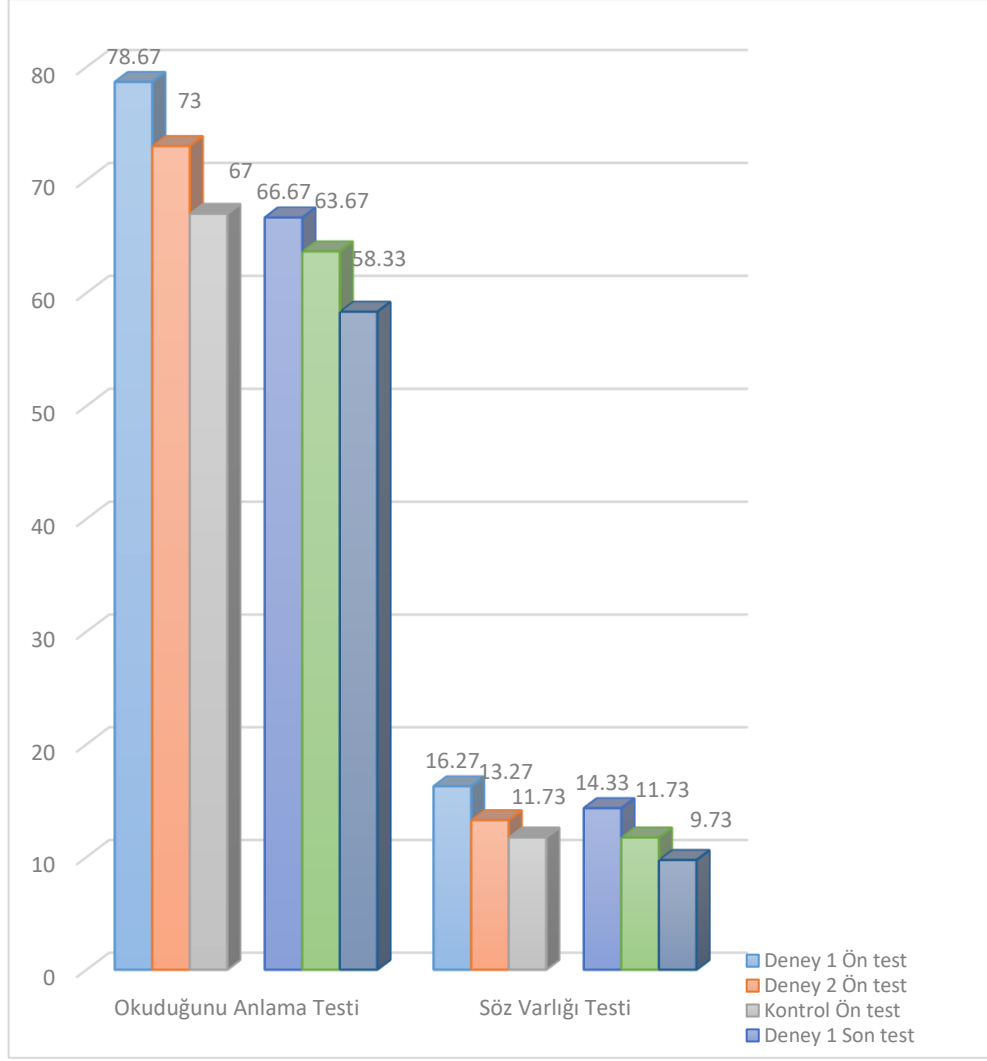


Şekil 4.8 Deney 2 (Dijital Salt Metinli Sözlük uygulaması) Grubunun Okuduğunu Anlama Testi ve Söz Varlığı Testi Son Test ve İzleme Testi Puan Ortalamaları



Şekil 4.9 Kontrol grubunun okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi son test ve izleme testi puan ortalamaları

Genel sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki deney 1 (dijital görselli sözlük), deney 2 (dijital salt metinli sözlük) ve kontrol grubundaki klasik sözlük kullanan öğrencilerin son test ve izleme testi Okuduğunu Anlama Testi ve Söz Varlığı Testi puanlarında benzer oranlarda azalma olduğu görülmektedir (Şekil 4.10).



Şekil 4.10 Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi son test ve izleme testi puan ortalamaları

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Bu çalışmanın beşinci alt problemi ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma sürecinde başvurdukları web tabanlı dijital sözlük türlerine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda, ALKÜ-TÖMER’de A1 düzeyinde öğrenim gören ve çalışmanın nicel kapsamında da yer alan katılımcılar arasından gönüllülük usulüncce seçilen 15 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenerek aşağıda sunulmuştur.

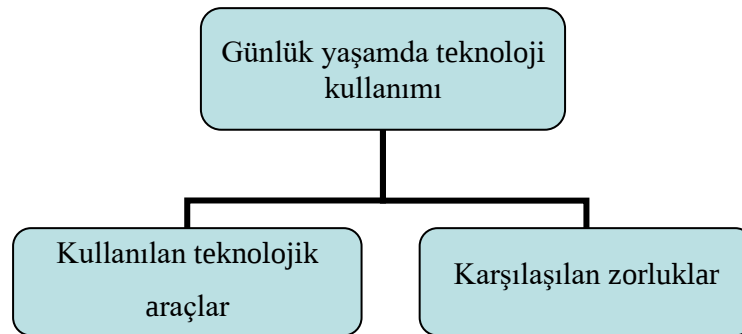
Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama süreci ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nitel boyutta, betimsel ve içerik analizi sonucunda elde edilen verilerin detaylı bir şekilde yorumlanabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğrencilerin demografik bilgileri de bulgular kapsamında ele alınmıştır.

Katılımcıların demografik bilgileri incelendiğinde çalışma kapsamında görüşme gerçekleştirilen öğrencilerin yaş ortalaması 18,4'tür. Görüşme yapılan 15 kişinin geldikleri ülkelere göre dağılımı göz önüne alındığında, bu ülkelerin sırasıyla en çok Türk Cumhuriyetleri, Doğu Avrupa, Avrasya Avrupa ve Ortadoğu ülkeleri olduğu tespit edilmiştir. Görüşmecilerin büyük çoğunluğu (f=11) Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında eğitim fırsatlarını değerlendirmek için Türkçe eğitimi aldığını söylerken bir kısmı da (f=4) Türkiye'de daha rahat iş bulabilmek adına Türkçe eğitimi aldıklarını ifade etmiştir.

Çalışma kapsamında, görüşme yapılan öğrencilerin geçmiş dil deneyimlerine de bakılmıştır. Bu bağlamda elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların kendi ana dilleri haricinde, bir ya da birden fazla yabancı dil bilenler çoğunlukta (f=10) olmakla birlikte bazı katılımcıların herhangi bir yabancı dil bilmedikleri (f=5) belirlenmiştir (Tablo 3.4).

4.2.1. Yabancı dil olarak türkçe öğreniminde kullanılan teknolojik araçlar

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcıların yabancı dil öğrenirken kullandıkları sözlük türlerine ilişkin görüşlerini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla öncelikle onların günlük yaşamlarında kullandıkları teknolojik araç (tablet, bilgisayar, cep telefonu vb.) tercihlerinin neler olduğu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken bunlardan ne oranda yararlandıklarına yönelik bir soru yöneltmiştir. Bu soru ile katılımcıların günlük yaşamlarında teknolojik araçlardan ne sıklıkla yararlandıklarının belirlenmesi ve bunun deneysel süreçte kullanılan dijital araçlara yönelik herhangi bir sınırlayıcı etmen olup olmadığını belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu soru doğrultusunda elde edilen tema ve alt temalar Şekil 4.11'de özetlenmiştir.



Şekil 4.11 Günlük yaşamda teknoloji kullanımı teması ve alt temalar

Katılımcıların günlük yaşamlarında teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri doğrultusunda belirlenen bulgular Tablo 4.17'de sunulmuştur.

Tablo 4.17 Dil öğreniminde teknoloji kullanımı

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Günlük Yaşamda Teknoloji Kullanımı	Kullanılan Teknolojik Araçlar	Bilgisayar	11
		Cep Telefonu	15
		Tablet	7
		Diğer	3
	Karşılaşılan Zorluklar	İnternet erişimi	14
		Kaynak sıkıntısı	15
		Teknoloji kullanma becerisi	3
		Diğer	6

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların tamamının günlük yaşamlarında ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme etkinliklerinde cep telefonundan (f=15) yararlandıkları, büyük bir kısmının bilgisayar (f=11) ve yarıya yakın bir oranın da tablet (f=7) kullandıkları belirlenmiştir. Günlük yaşamda teknoloji kullanımı sırasında yaşadıkları sorunlar bağlamında ise katılımcıların tamamının elektronik kaynak sıkıntısı (f=15) nedeniyle teknolojiyi ders amaçlı kullanamadıkları, neredeyse tamamının internet erişiminde (f=14) sorun yaşadığı, çok azının ise teknoloji kullanma becerisi (f=3) yönünden eksiklik hissettiği belirlenmiştir.

4.2.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde sözlük kullanımı

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde ikinci soru olarak katılımcıların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken hangi sözlük türüne ne sıklıkla başvurdıkları ve bu tercihlerinin nedeninin ne olduğuna yönelik bir soru yöneltilerek sözlük türlerine ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sürecinde sözlük kullanımı tercihlerine ilişkin elde edilen bulgular “Türkçe öğrenim sürecinde sözlük kullanımı” teması altında derlenerek Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18 Türkçe öğrenim sürecinde sözlük kullanımı tercihi teması

Ana Tema	Alt Temalar	Frekans
Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde sözlük kullanımı	Elektronik	15
	Klasik	14

Katılımcıların tamamının (f=15) daha önce hiç karşılaşmadıkları Türkçe metinleri okurken veya bilmedikleri yeni bir kelime ile karşılaştıklarında başvurdukları ilk sözlük türünün elektronik sözlük olduğu, sonrasında ise klasik kitap türü sözlük olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların tamamına yakını (f=14) içinde bulundukları duruma göre hem elektronik hem de klasik sözlüğü kullanabildiklerini ancak elektronik

sözlüğü klasik sözlüklere göre daha pratik ve hızlı buldukları için elektronik sözlük kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sürecinde sözlük kullanımı tercihlerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Yeni kelime ile karşılaştığımda önce cep telefonumdan Google Dictionary'e bakıyorum. En kolayı bu. (D1E4)

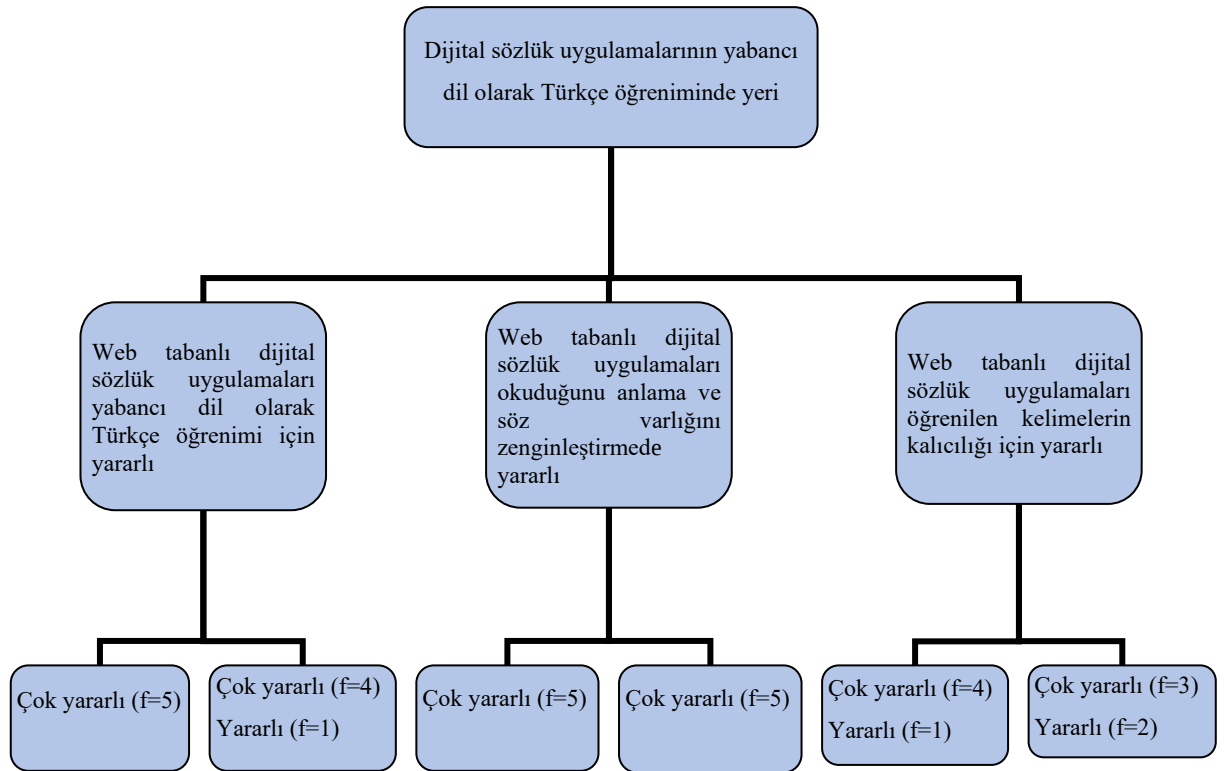
Cep telefonum hep yanımda, internetim olduğunda bilmediğim kelimelere cep telefonumdan bakarım. Keşke internet daha fazla olsa. (D2K3)

Klasik sözlük evimden getirdim. Ama hep odamda duruyor. Yeni kelimeler için önce bilgisayarımdan sonra klasik sözlükten kelimenin anlamına bakıyorum. (D1K2)

Aslında klasik sözlüğüm var ama cep telefonumdan bakmak çok pratik ve kolay. (D2E3)

4.2.3. Geliştirilen web tabanlı dijital sözlük uygulamalarına yararlılığına ilişkin görüşler

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde sadece deneysel sürece katılan Grup 1 ve Grup 2'de yer alan katılımcılara bu çalışma kapsamında geliştirilen web tabanlı dijital sözlük uygulamalarının yararlılığına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda kontrol grubu olan Grup 3'te yer alan katılımcılara herhangi bir soru sorulmamıştır. Grup 1 ve Grup 2'de yer alan katılımcılardan ilgili soru kapsamında elde edilen verilere ilişkin bulgular Şekil 4.12'de özetlenmiştir.



Şekil 4.12 Araştırma kapsamında geliştirilen web uygulamanın yararlılığına ilişkin görüşler

Şekil 4.2’de özetlendiği gibi katılımcıların bu araştırma kapsamında geliştirilen ve öğrencilerin kullanımına sunulan web tabanlı dijital sözlük uygulamalarının Türkçe öğrenim süreçlerinde kullanım yararlarına ilişkin bireysel değerlendirmeleri sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplardan hareketle “*dijital sözlük uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yeri*” ana teması oluşturulmuştur. Verilerin kodlanması sonucunda aynı ana tema altında “*Web tabanlı dijital sözlük uygulamaları yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi için yararlı*”, “*Web tabanlı dijital sözlük uygulamaları okuduğunu anlama ve söz varlığını zenginleştirmede yararlı*” ve “*Web tabanlı dijital sözlük uygulamaları öğrenilen kelimelerin kalıcılığı için yararlı*” olmak üzere 3 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalardan “Web tabanlı dijital sözlük uygulamalarının Türkçe öğrenimine yararı” alt teması başlığında birinci grupta yer alan katılımcıların tamamı (f=5) geliştirilen web tabanlı dijital görselli sözlük uygulamasının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde çok yararlı bulduğunu ifade ederken, ikinci grupta yer alan katılımcıların tamamına yakını (f=4) dijital salt metinli sözlük uygulamasını çok yararlı bulurken sadece 1 katılımcının ise yararlı bulduğuna yönelik görüşleri olduğu belirlenmiştir. Dijital sözlük uygulamasında kullanılan görseller ve bunların Türkçeyi

yabancı dil olarak öğrenme sürecinde işlevselliğine ve yararlılığına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Dersler sırasında kullandığım uygulamayı çok beğendim. Resimlerin çıkması bana yardımcı oldu. (D1K1)

Sözlükte resim olması çok güzel. Beğendim. Bazı kelimelerin karşılığı da Türkçe, o yüzden resimler yararlıydı.” (D1E2)

Türkçe bilğim az. Bu yüzden resimlerle anlamam kolay. (D1E3)

Kelimeye tıklayınca anlamını görmek işime yaradı. (D2E4)

“Dijital sözlük uygulamaları okuduğunu anlama ve söz varlığını zenginleştirmede yararlı” alt teması altında gerek birinci grupta gerekse ikinci grupta yer alan ve görüşme yapılan katılımcıların tamamı (f=10) geliştirilen dijital görselli sözlük uygulamasını Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken yüksek oranda yararlı bulduklarını, söz konusu uygulamayı beğendiklerini ve söz varlığını zenginleştirmede kendilerine yarar sağladığını ifade etmiştir.

“Web tabanlı dijital sözlük uygulamaları öğrenilen kelimelerin kalıcılığı için yararlı” alt teması başlığında ise birinci grupta yer alan katılımcıların büyük çoğunluğu (f=4) kullandıkları dijital görselli sözlüğün yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken çok yararlı bulduklarını, 1 katılımcı (D1K2) ise söz konusu uygulamanın kendi söz varlığı üzerinde kısmen de olsa yararlı bulunduğunu ifade etmiştir. Öte yandan ikinci grupta yer alan katılımcılardan yarıdan fazlası (f=3) geliştirilen dijital salt metinli sözlük uygulamasını Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken söz varlığının kalıcılığı açısından çok yararlı bulduklarını ifade ederken 2 katılımcının ise yararlı bulunduğu yönünde görüş ifade ettiği belirlenmiştir.

4.2.4. Dijital sözlük uygulamalarına ilişkin sorunlar ve öneriler

Çalışma kapsamında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere gelecek akademik çalışmalara ve Türkçe öğrenim alanına katkı sunması amacıyla araştırma sürecinde deneyimledikleri uygulamaları genel olarak değerlendirmeleri ve varsa önerilerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu soruda katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenim süreçlerinde dijital sözlük kullanımına dair genel önerilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcıların deneyimledikleri uygulamayı genel olarak değerlendirirken bazı sorunlara dikkat çektikleri ve bu sorunların çözümüne yönelik görüş ifade ettikleri belirlenmiştir. Katılımcıların uygulamaya yönelik önerileri Tablo 4.19’da özet olarak sunulmuştur.

Tablo 4.19 Türkçe öğrenim sürecine dair öneriler

Tema	Kod	Frekans
Öneriler	Dijital kaynak	15
	Ücretsiz internet	13
	Ara dil kullanımı	9
	Teknoloji destekli eğitim	15
	Videolu görsel destek	6

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin ve Türkçe öğretime yönelik önerilerine ilişkin genel görüşleri şu şekilde belirlenmiştir: dijital kaynak kullanımının (f=15), teknoloji destekli eğitimlerin artırılması (f=15), katılımcılara ücretsiz internet sağlanması (f=13), web tabanlı dijital sözlük uygulamalarında Türkçenin yanı sıra başka bir ara dil kullanımı (f=9) ve kelimelerin videolu görsel uygulamalarının da kullanıma sunulması (f=6).

Katılımcıların sıklıkla deneyimledikleri sorunlara ilişkin ‘Dijital Kaynak, Ücretsiz İnternet, Ara Dil Kullanımı, Teknoloji Destekli Eğitim ve Videolu Görsel Destek’ olmak üzere 4 alt tema oluşturulmuştur. “Dijital Kaynak” alt teması başlığında verilen yanıtlar incelendiğinde katılımcıların tamamının (f=15) Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi sürecinde dijital kaynakların yetersiz olduğunu ve bu alandaki eksikliklerin giderilmesi konusunda bazı öneriler getirdiği görülmüştür. Örneğin, katılımcıların büyük çoğunluğu (f=13) eğitimde teknolojinin etkili ve verimli kullanılabilmesi için öğrencilere ücretsiz internet paketi desteğinin sunulmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte katılımcıların tamamı (f=15) sınıf içi dil öğreniminde teknoloji tabanlı eğitime daha çok yer verilmesi gerektiğini vurgularken, çoğu katılımcı (f=9) web tabanlı dijital sözlük uygulamalarının İngilizce gibi bir ortak bir dil ile de desteklenmesi gerektiğini önermiştir. Elde edilen nitel veriler bazı katılımcıların (f=6) web tabanlı dijital sözlük uygulamalarının videolu görseller yoluyla da desteklenmesini önerdiklerini göstermiştir.

Sonuç olarak bu çalışmanın nitel verilerinin analizlerinden elde edilen bulgular nicel verilerden ulaşılan bulguları destekler nitelikte olmakla birlikte uygulamanın kullanımına yönelik katılımcıların görüşlerinin derinlemesine incelenmesine de katkı sağlamıştır. Bu bağlamda, katılımcıların büyük çoğunluğu araştırma kapsamında geliştirilen web tabanlı dijital sözlük uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe

öğrenirken okuduğunu anlama becerileri ve söz varlığının zenginleşmesi bağlamında olumlu yönde katkı sağladığını ve uygulamanın söz varlığının kalıcılığı bağlamında katkı oranının ise düşük oranda olduğuna yönelik görüşler ifade ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Nitel verilerin analizleri sonucunda da bu araştırma kapsamında geliştirilen dijital görselli ve dijital salt metinli sözlük uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken katılımcılara klasik sözlüklere göre farklı boyutlarda yüksek derecede yarar sağladığı yönünde görüşleri olduğu belirlenmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen nicel ve nitel veriler, alanyazındaki çalışmalar ışığında yorumlanmıştır. Öneriler bölümü; Türkçe öğretim merkezleri, öğretmenler, öğrenciler, politika yapıcılar ve uygulayıcılara yönelik öneriler ve ileriki araştırmalara öneriler olmak üzere iki alt başlıkta sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında, nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgular, deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırılarak çalışma kapsamında geliştirilen dijital sözlük uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine, söz varlığına ve kalıcılığa etkisi değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte derinlemesine bir değerlendirme yapabilmek adına birden fazla veri toplama yönteminin kullanılmasının daha verimli olacağından ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanan öğrenciler arasından belirlenen bir çalışma grubu ($f=15$) ile de yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmıştır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları sözlük türlerinin (dijital görselli sözlük, dijital salt metinli sözlük, klasik sözlük) okuduğunu anlama becerisine, söz varlığına ve kalıcılığa etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital görselli sözlük ve dijital salt metinli sözlük kullanan deney grupları ile klasik sözlük kullanan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Ortaya çıkan sonuç incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama becerisi ve söz varlığı açısından aralarında fark olmadığını ve grupların birbirine denk olduğunu ortaya koymuştur. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına bakıldığında ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve söz varlığı üzerinde dijital görselli sözlük kullanımının diğer sözlük türlerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte dijital salt metinli sözlük kullanımının da okuduğunu anlama becerisi ve söz varlığı üzerinde klasik sözlüklere göre daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 düzeyindeki öğrencilerin kullandıkları sözlük türlerinin (dijital görselli sözlük, dijital salt metin sözlük ve klasik

sözlük) okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda tüm grupların (deney 1, deney 2 ve kontrol grubu) uygulama sonrasında okuduğunu anlama son test puanlarında bir artış olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki deney 1 (dijital görselli sözlük) grubunda yer alan öğrencilerin, deney 2 (dijital salt metinli sözlük) ve kontrol grubundaki (klasik sözlük) öğrencilere göre deney öncesine nazaran deney sonrası okuduğunu anlama testi puanlarındaki artışın daha fazla olduğu, en düşük artışın ise kontrol grubundaki klasik sözlük kullanan öğrencilerde olduğu görülmektedir. Bu sonucun, yabancı dil öğrenenlerin okuduğunu anlama etkinliklerinde görselli açılır pencere uygulaması ile verilen kelime anlamlarının öğrenenlerin okuduğunu anlamasını kolaylaştırdığını ifade eden Akbulut'un (2008) çalışması ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çalışmanın alt problemlerinden biri de kullanılan sözlük türünün (dijital görselli sözlük, dijital salt metinli sözlük, klasik sözlük) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz varlığını zenginleştirme üzerindeki etkisinin belirlenmesine yöneliktir. Araştırma sonucunda tüm gruplarda uygulama sonrasında söz varlığı son test puanlarında bir artış olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki deney 1 (dijital görselli sözlük) grubunda yer alan öğrencilerin, deney 2 (dijital salt metinli sözlük) ve kontrol grubundaki (klasik sözlük) öğrencilere göre deney öncesine nazaran deney sonrası söz varlığı testi puanlarındaki artışın daha fazla olduğu, en düşük artışın ise kontrol grubundaki klasik sözlük kullanan öğrencilerde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular derinlemesine analiz edildiğinde ise dijital görselli sözlük uygulamasının salt metinli sözlük uygulamasına göre daha etkin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, bu çalışmanın alanyazın bölümünde özetlenen birçok çalışmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada dijital sözlüklerin (dijital görselli sözlük ve dijital salt metinli sözlük) söz varlığını zenginleştirme üzerinde klasik sözlüklere göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Öte yandan ilgili alanyazındaki bazı araştırmacıların da (Koyama & Osamu, 2003; Kobayashi, 2007) basılı sözlük kullanımı ile dijital sözlük kullanımını karşılaştırdıkları çalışmalarında dijital sözlüğün öğrenciler için büyük bir avantajının olmadığını tespit ettikleri görülmektedir. Örneğin Kobayashi (2007), elektronik sözlüklerin öğrencilerin kelime işleme stratejileri üzerinde kayda değer bir etkiye sahip olmadığını ve basılı ve dijital sözlük kullanan gruplar arasında okuduğunu anlama ve kelimeyi akılda tutmada ve kalıcılıkta büyük farklılıklar olmadığını belirlemiştir.

Çalışmada dijital salt metinli sözlük uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisine etkisi sorgulanmıştır. Bu kapsamda dijital salt metinli sözlük kullanımının dijital görselli sözlüğe göre okuduğunu anlama becerisi üzerinde daha az etkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra dijital salt metinli sözlüklerin klasik sözlüklere göre daha etkili olduğu sonucu da araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. İlgili alanyazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özelinde sözlük türünün etkisi üzerine araştırmalara rastlanmaması nedeniyle çalışmanın bu bulgularına yönelik bir karşılaştırma yapılamamıştır.

Çalışma kapsamında dijital salt metinli sözlük uygulamasının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin söz varlığını zenginleştirme üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz varlığını zenginleştirme üzerinde dijital salt metinli sözlük kullanımının anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu etki, gruplar arasında karşılaştırıldığında dijital salt metinli sözlüklerin söz varlığını zenginleştirmede dijital görselli sözlükten daha az etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın bu bulgusu genel hatlarıyla üniversite düzeyinde dil öğrencilerinin sözlük kullanımına yönelik yaptığı çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğunun dijital sözlük kullanmayı tercih ettiğini ve bu tür sözlüğü etkili bulduklarını belirleyen İbe-Akcan'ın (2015) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde alanyazında yabancı dil öğretiminde sözlük türünün okuduğunu anlama üzerine etkisini irdeleyen başka çalışmalar ile de benzer sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir. Örneğin, bu çalışmada ulaşılan okuduğunu anlamada dijital sözlük kullanımının etkili olduğu bulgusu Maden'in (2020) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin elektronik sözlük kullanımının geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu bulgusuyla da benzerlik göstermektedir.

Karşılaştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar, öğrenenlerin okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılan dijital görselli sözlük türünün öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisinin dijital salt metinli sözlük türüne göre daha anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın bu bulgusu alanyazında bazı çalışmalarla (Akbulut, 2007; 2008; Plass vd, 2003) benzerlik göstermektedir. Örneğin Akbulut (2007, 2008) yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin dijital sözlük kullanımlarının okuduğunu anlama becerisine olumlu katkısı olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen nicel bulgular, altı haftalık uygulama sonucunda öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuma beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular, araştırma kapsamında

öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak geliştirilen genelde dijital sözlük uygulamalarının özelde ise dijital görselli sözlük uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dijital sözlük uygulamalarının katılımcıların ilgilerini çektiği ve öğrenilen sözcüklerin akılda kalıcılığına katkı sağladığı için dijital görselli sözlüklerin daha etkin olduğunun göstergesi kabul edilebilir.

Çalışmada ayrıca dijital sözlük uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisi ve söz varlığının kalıcılığı üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Genel sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki deney 1 (dijital görselli sözlük), deney 2 (dijital salt metinli sözlük) ve kontrol grubundaki klasik sözlük kullanan öğrencilerin son test ve izleme testi okuduğunu anlama testi ve söz varlığı testi puanlarında benzer oranlarda azalma olduğu görülmektedir. Uygulamadan bir ay sonra yapılan kalıcılık testi puanlarındaki bu azalma, kullanılan sözlük türünün kalıcılık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Çalışmanın bu bulgusu alanyazında yabancı dil öğreniminde söz varlığının kalıcılığı üzerine kullanılan sözlük türünün etkisini inceleyen bazı çalışmalarla benzerlik gösterirken bazıları ile de farklılık göstermektedir. Örneğin Jones ve Plass (2002) dijital görselli sözlük kullanımının yabancı dil öğrenenlerin söz varlığının kalıcılığına katkı sağladığını vurgulamıştır. Benzer şekilde bu çalışmanın sözlük türünün özellikle dijital sözlük uygulamalarının okuduğunu anlamada ve söz varlığını zenginleştirmede anlamlı farklar gösterdiği bulgusu Rassaei'in (2018) kullanılan sözlük türünün söz varlığını zenginleştirmeye yönelik bulgusu ile de benzerlik göstermektedir. Öte yandan bir başka çalışmada Jones (2004) kullanılan sözlük türünün söz varlığının kalıcılığına anlamlı bir katkısı olmadığını belirlemiştir ki Jones'un (2004) bulgusu bu çalışmanın bulgusu ile örtüşmektedir. Çalışmanın kalıcılık üzerine etkisine ilişkin bu bulgusu alanyazındaki daha önce yapılan çalışmalarda (Akbulut, 2007; 2008; Hong, 2010) vurgulanan etkinliklerinde kullanılan dijital uygulamaların öğrenilen sözcüğün kalıcılığına etkisi olduğu bulguları ile de benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Diğer yandan araştırmada, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sürecinde kullanılan dijital sözlük türleri ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, söz varlığını zenginleştirme ve kalıcılık konusunda hangi sözlük türünün daha yararlı olduğu yönünde daha nesnel ve kapsamlı bilgi elde etmek amacıyla katılımcılarla yarı yapılandırılmış

görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nitel verilerin çalışmanın nicel verilerini desteklediği görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken sözlük kullanıp kullanmadıkları ve en çok hangi sözlük türlerini tercih ettiklerini öğrenmeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların yeni metinleri okurken veya bilmedikleri yeni bir kelime ile karşılaştıklarında başvurdukları sözlük türünün çoğunlukla dijital sözlük olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bu bulgusu alanyazında yabancı dil öğrenenlerin anlamını bilemedikleri sözcükler için sıklıkla başvurdukları sözlük tercihlerinin dijital ya da elektronik sözlük olduğunu vurgulayan çalışmaların bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Örneğin, Plass, Chun, Mayer ve Leutner'in (2003) ikinci dil üzerine yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerin görselli ve sözlü açılır pencere ile sözcük anlamlarına ilişkin bilgi alma şansı olduğunda okuduğunu anlamada daha başarılı olduklarını ifade ettiği çalışmanın bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte katılımcıların tamamına yakını içinde bulundukları duruma göre hem elektronik hem de klasik sözlüğü kullanabildiklerini ancak dijital sözlüğün klasik basılı sözlüklere göre daha pratik ve hızlı bulduklarını da ifade etmişlerdir. Alanyazında sözlük tercihleri üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu (Perry, 2003; Stinling, 2005; Park, 2006; Deng, 2006; Boommoh & Nesi, 2008; Kobayashi, 2008; Aslan 2016; Dağtaş, 2014; Kardaş, 2016; Maden, 2020) kullanıcıların anlamalarını bilmedikleri sözcükler için basılı sözlüklerden çok dijital sözlükleri tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

5.2. Öneriler

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda geliştirilen öneriler, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ve ileriki araştırmalara yönelik olmak üzere iki alt başlık altında gerekçeleriyle birlikte sunulmuştur.

Bu çalışmanın nicel bulguları bütüncül olarak değerlendirildiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma etkinliklerinde dijital sözlük kullanımlarının onların sözcük varlığına anlamlı düzeyde katkı yaptığı, dijital sözlük türünün görselli olması durumunda bu katkının daha yüksek oranda olduğu ancak salt metinli dijital sözlük türünün öğrenenlerin okuduğunu anlama ve sözcük varlığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın nitel verileri bütüncül olarak değerlendirildiğinde ise katılımcıların büyük çoğunluğunun günlük yaşamlarında kullandıkları teknolojik araçlarla paralel bir

şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken de teknolojik araçlardan yararlanmayı tercih ettikleri, çalışma kapsamında geliştirilen dijital sözlük uygulamalarını genel olarak beğendikleri, dijital görselli sözlüklerin kendilerinin söz varlığına katkısının daha çok olduğuna inandıklarını ve geliştirilen dijital sözlük uygulamasına yönelik büyük çoğunlukla olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın bu bulguları ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili öneriler şöyle sıralanabilir:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için üretilen materyallerde özellikle okuma metinlerinde bu çalışmada geliştirilen uygulamalara benzer dijital sözlük yazılımlarına yer verilmesi önerilebilir.
- 21. yüzyıl öğrenenlerinin genel olarak dijital yerli olarak kabul edilmesi ve öğrenme etkinliklerinde dijital teknolojilerden yararlanmayı bir kolaylık olarak algıladıkları da göz önüne alındığında gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ortamlarında kullanılacak ders materyallerinde gerekse öğrenenlerin bireysel çalışma olanakları için dijital sözlük uygulama ve yazılımlarının etkin bir şekilde kullanımına olanak sağlayacak uygulamaların artırılması da bu bağlamda önerilebilir.

İleriki araştırmalara yönelik öneriler ise;

- İlgili alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmalara rastlanmakla birlikte dijital sözlük kullanımına ve bu sözlük kullanımının öğrenenlerin başarıları üzerine kapsamlı bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Yapılacak yeni çalışmalarda dijital sözlük kullanımının fayda ve sınırlılıklarını irdelleyecek konulara odaklanılması, yine sözlük türünün etkililiğinin farklı dil seviyelerindeki öğreneler için sorgulayacak çalışmaların desenlenmesi de bu çalışmanın bulguları doğrultusunda önerilebilir.
- Çalışmanın nitel bulguları arasında katılımcıların dijital sözlüklerin salt metinden çok görselli ve videolu olması yönünde görüşler olduğu dikkate alınırsa yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesine yönelik öğretim programlarının dijital içerik ile zenginleştirilmesi ve özellikle de görselli ve videolu dijital sözlük kullanımına olanak sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması önerilebilir.

Son olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretim merkezleri Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde politika geliştirme bağlamında da etkili oldukları düşünüldüğünde dijital tabanlı sözlük kullanımının zenginleştirilmesi ve ders veren

öğretim elemanlarının yetiştirilmesine yönelik girişimlerde bulunmaları ve bu doğrultuda öğretim elemanlarının okuma etkinlikleri ve sözcük bilgisi dersleri kapsamında dijital sözlük kullanımına teşvik etmeleri önerilebilir.

EKLER

EK-1. Okuma Parçası: Gül'ün Dünyası

Benim adım Gül. Ben 17 yaşımdayım ve ailemle birlikte İstanbul'da yaşıyorum. Babamın adı Gürkan o 56 yaşında ve o öğretmen. Annemin adı Elif. O 57 yaşında ve o diş doktoru. Benim iki ağabeyim ve iki ablam var. Büyük ağabeyimin adı İlker, küçük ağabeyim adı Görkem. Büyük ablamın adı Melek ve küçük ablamın adı Hande. Büyük ağabeyim ve büyük ablam evli. Büyük ağabeyim 28 yaşında. O evli ve Bolu'da yaşıyor. Ağabeyim inşaat mühendisi. Ağabeyimin bir kızı var. Onun adı Gülce. Gülce henüz dokuz aylık. O çok tatlı bir bebek. Büyük ablam 25 yaşında. O evli ve Ankara'da yaşıyor. Ablam doktor. Ablamın bir oğlu var. O iki yaşında. Onun adı Alperen. Alperen şimdi yürüyor ve konuşuyor. Küçük ağabeyim 20 yaşında ve o İstanbul Üniversitesinde okuyor. O avukat olmak istiyor. Küçük ablam 22 yaşında ve o üniversitede çalışıyor. O araştırma görevlisi. Ben de büyük ablam gibi doktor olmak istiyorum. Bu yıl üniversite sınavına hazırlanıyorum. Günlerim çok yoğun geçiyor. Her gün sabah 07.00'de kalkıyorum. Ellerimi yüzlerimi yıkadıktan sonra ailemle birlikte kahvaltı yapıyorum. Kahvaltıdan sonra saat 08.00'den 12.00'ye kadar ders çalışıyorum. 12.00'den 13.00'e kadar dinleniyorum. Saat 13.00'te öğle yemeği yiyorum ve 14.00'te tekrar ders çalışıyorum. 18.00'e kadar ders çalıştıktan sonra odama gidiyorum ve dinleniyorum. Akşam derslerimi tekrar ettikten sonra saat 22.00'de yatıyorum. Her günüm böyle geçiyor. Umarım gelecek yıl bu zamanlar üniversitede tıp fakültesinde okurum.

EK-2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

- 1) Gül nerede yaşıyor?
A. Bolu
B. Ankara
C. İstanbul
D. Bursa
- 2) Gül'ün babası ne iş yapıyor?
A. Diş doktoru
B. Mühendis
C. Avukat
D. Öğretmen
- 3) Görkem hangi üniversitede okuyor?
A. İstanbul Üniversitesi
B. Ankara Üniversitesi
C. Bolu Üniversitesi
D. Akdeniz Üniversitesi
- 4) Melek'in çocuğunun adı ne?
A. Gülce
B. Alperen
C. Elif
D. Gürkan
- 5) Gürkan kaç yaşında?
A. 56
B. 57
C. 28
D. 25
- 6) Hande ne iş yapıyor?
A. Bankacı
B. Doktor
C. Araştırma görevlisi
D. Öğretmen
- 7) Gül sabahları saat kaçta kalkıyor?
A. 06.00
B. 07.00
C. 08.00
D. 09.00
- 8) Gül'ün annesinin adı ne?
A. Gülce
B. Melek
C. Hande
D. Elif
- 9) Gül'ün ağabeyinin kaç çocuğu var?
A. 1
B. 2
C. 3
D. 4

10) Elif'in kaç çocuğu var?

- A. 1
- B. 3
- C. 5
- D. 7

11) Gül saat 13.00'te ne iş yapıyor?

- A. Ders çalışıyor.
- B. Dinleniyor.
- C. Yemek yiyor.
- D. Uyuyor.

12) Gül bir günde toplam kaç saat ders çalışıyor?

- A. 2
- B. 4
- C. 6
- D. 8

13) Melek nerede yaşıyor?

- A. Bursa
- B. Ankara
- C. İstanbul
- D. Bolu

14) Gül saat kaçta uyuyor?

- A. 20.00
- B. 21.00
- C. 22.00
- D. 23.00

15) Gül hangi fakültede okumak istiyor?

- A. Hukuk
- B. Tıp
- C. Diş hekimliği
- D. Eczacılık

16) Melek ne iş yapıyor?

- A. Doktor
- B. Avukat
- C. Diş doktoru
- D. Öğretmen

17) İlker ne iş yapıyor?

- A. Öğretmen
- B. Bankacı
- C. İnşaat mühendisi
- D. Doktor

18) İlker'in çocuğunun adı ne?

- A. Hande
- B. Elif
- C. Gül
- D. Gülce

19) Alperen kaç yaşında?

- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 4

20) Gül'ün en büyük kardeşi kim?

- A. İlker
- B. Hande
- C. Görkem
- D. Elif

EK-3. Söz Varlığı Başarı Testi

1. Ailem ile birlikte İstanbul'da

- A. yaşıyorum
- B. kalıyorum
- C. bakıyorum
- D. oturuyorum

2. Günlerim çok geçiyor.

- A. yoğun
- B. stresli
- C. sakın
- D. akıllı

3. 12.00'den 13.00'e kadar

- A. dinleniyorum
- B. bayılıyorum
- C. yemek yiyorum
- D. çalışıyorum.

4. Ellerimi yüzümü sonra ailemle sohbet ediyorum.

- A. yıkadıktan
- B. temizledikten
- C. sildikten
- D. boyadıktan

5. Gülce dokuz aylık

- A. çoktan
- B. henüz
- C. şu anda
- D. şimdi

Aşağıdaki sorularda yer alan boşluklara uygun kelimeyi yerleştiriniz.

6. gelecek yıl bu zamanlar üniversitede tıp fakültesinde okurum.

- A. henüz
- B. yaklaşık
- C. sadece
- D. umarım

7. O avukat istiyor.

- A. olmak
- B. almak
- C. yapmak
- D. okumak

8. Ben de büyük ablam doktor olmak istiyorum.

- A. kadar
- B. gibi
- C. henüz
- D. sadece

9. O çok bir bebek.

- A. tatlı
- B. kötü
- C. yalnız
- D. adam

10. Bu yıl üniversite sınavına

- A. gidiyorum
- B. seviyorum
- C. hazırlanıyorum
- D. geliyorum

Aşağıdaki sorulardaki altı çizili kelimelerin eş anlamlı karşılığını işaretleyiniz.

11. Ailemle birlikte İstanbul'da yaşıyorum.

- A. beraber
- B. için
- C. çünkü
- D. ama

12. Benim adım Gül.

- A. yaşım
- B. boyum
- C. kilom
- D. İsmim

13. O çok tatlı bir bebek.

- A. şeker
- B. tuzlu
- C. acı
- D. ekşi

14. Ders çalıştıktan sonra odama gidiyorum ve dinleniyorum.

- A. uzanıyorum
- B. uyuyorum
- C. istirahat ediyorum
- D. yatıyorum.

15. Umarım gelecek yıl bu zamanlar üniversitede tıp fakültesinde okurum.

- A. ay
- B. hafta
- C. gün
- D. sene

Aşağıdaki sorulardaki altı çizili kelimelerin zıt anlamlı karşılığını işaretleyiniz.

16. O evli ve Bolu'da yaşıyor.

- A. evsiz
- B. bekar
- C. mutlu
- D. Mutsuz

17. Alperen şimdi yürüyor ve konuşuyor.

- A. koşuyor
- B. oturuyor
- C. uyuyor
- D. ağlıyor

18. Büyük ağabeyim 28 yaşında.

- A. küçük
- B. orta
- C. ileri
- D. geri

19. Günlerim çok yoğun geçiyor.

- A. kalabalık
- B. sakin
- C. telaşlı
- D. تنها

20. Akşam derslerimi tekrar ettikten sonra saat 22.00'de yatıyorum.

- A. sabah
- B. gece
- C. öğle
- D. gece yarısı

EK-4. Okuma Parçası-1: Benim Arkadaşım

Benim çok yakın bir arkadaşım var. Onun adı Mustafa. Mustafa 25 yaşında ve o öğretmenlik yapıyor. O Konya Mevlâna Lisesinde çalışıyor. Her gün okula gidiyor ve küçük öğrencilere Türkçe öğretiyor. Mustafa 5 yıldır öğretmenlik yapıyor. O mesleğini ve öğrencilerini çok seviyor. Öğrencileri ile yemek yiyor, geziyor ve sohbet ediyor. Mustafa hafta sonları çalışmıyor. Çünkü hafta sonları resmî tatil.

Mustafa hafta sonları sinemaya gidiyor ve film izliyor. Film izledikten sonra mağazaları geziyor, kendine güzel elbiseler alıyor. Benim arkadaşım Mustafa alışveriş yapmayı çok seviyor. Mustafa'nın kırmızı küçük bir arabası var. Arabasını her gün temizliyor. O Ankaralı ve Ankara'yı çok seviyor. Mustafa'nın ailesi Ankara'da yaşıyor. Mustafa yaz tatilinde Ankara'ya gidiyor ve ailesini görüyor, onlar ile vakit geçiriyor.

EK-5. Okuma Parçası-2: Türkiye'deki Yılbaşı Kutlaması

Dünyadaki bütün insanlar yılbaşında kutlama yapıyorlar. Türkiye'deki insanlar da yılbaşını kutluyorlar. Türkiye'de 31 Aralık günü öğleden sonra resmî tatil oluyor. İnsanlar alışverişe gidiyorlar, yiyecek, içecek bir şeyler alıyorlar. Yılbaşı için hediyeler alıyorlar. 31 Aralık günü her yer çok kalabalık oluyor. Çünkü herkes alışveriş için mağazalara gidiyor. Yılbaşı için özel indirimler oluyor. Yılbaşı akşamı bütün akrabalar beraber oluyorlar. Akrabalar, oyunlar oynuyorlar, sohbet ediyorlar, televizyon izliyorlar, yemekler yiyorlar. Yeni yıl için dilek diliyorlar.

Akşam oluyor ve herkes mutlu oluyor. Çünkü yeni yıla çok az zaman kalıyor. Herkes heyecanla saat on ikiyi bekliyor. Saat on iki oluyor ve herkes seviniyor, eğleniyor. Yeni yıla mutlu giriyor. Yılbaşı insanlar için çok iyi. Çünkü yılbaşında insanlar beraber oluyorlar ve mutlu oluyorlar.

EK-6. Okuma Parçası-3: Benim Bir Günüm

Merhaba. Benim adım Ali. Ben 17 yaşımdayım. Ben her sabah saat 08.00'de kalkıyorum. Kahvaltı yapıyorum ve elbiselerimi giyiyorum. Ben her gün okula gidiyorum. Benim çok arkadaşım var. Arkadaşlarım ile oyunlar oynuyorum. Bazen okulda kitap okumak istiyorum ve kütüphanede kitap okuyorum. Öğle arasında okulun kantininde yemek yiyorum. Yemekten sonra dişlerimi fırçalıyorum. Ders bittikten sonra tramvay ile eve gidiyorum. Eve gittikten sonra elbiselerimi çıkarıyorum, yemek yiyorum ve annem ile sohbet ediyorum. Anneme sorular soruyorum. Saat 10.00'da uyuyorum. Herkese iyi geceler.

EK-7. Okuma Parçası-4: Venedik Festivali

Dünyanın en eski ve en renkli kutlamalarından biri Venedik Festivali 2 Şubat'ta başlıyor ve 16 Şubat'ta bitiyor. Festivalin en önemli özelliği elbiseler. Her yıl festival için yeni ve renk renk elbiseler var. Festival iki hafta devam ediyor. Dünyanın her yerinden turistler bu festival için İtalya'ya geliyorlar. İtalya sokaklarında insanlar renk renk elbiseleri ile dolaşıyorlar ve çok güzel bir görüntü oluyor. Akşamları partiler ve eğlenceler var. İnsanlar bu partilerde yiyorlar, içiyorlar ve eğleniyorlar. Hayatlarındaki en güzel günleri Venedik'teki festivalde geçiriyorlar. Venedik'in güzel sokaklarında insanlar kendilerini mutlu etmek için birçok etkinliğe katılıyorlar. Dans ediyorlar, yarışmalar yapıyorlar, müzik dinliyorlar. İtalyanlar bu festivali 1298'den beri kutluyorlar. Festival her yıl San Marco Meydanı'ndaki melek uçuşuyla başlıyor. İtalya'da Roma ve Milano festivalleri de var.

EK-8. Okuma Parçası-5: Hobiler

Hayat zor. Evde, işte, pek çok sorun var. Herkes trafikten, kalabalıktan, gürültüden ve daha pek çok şeyden şikâyet ediyor. Günler sıradan geçiyor. Evden işe, işten eve gidiyoruz. Ama daha eğlenceli yaşamak mümkün!

Ben bir doktorem. Her sabah hastaneye gidiyorum. Bütün gün çalışıyorum ama sinirli, mutsuz bir insan değilim. Çünkü bir hobim var: fotoğrafçılık! Her gün her yerde fotoğraflar çekiyorum. Hobiler insanlara pozitif enerji veriyor, hayat daha mutlu geçiyor. Bir hobi bulmak hiç zor değil, birçok seçenek var: resim, müzik, koleksiyonlar, antikalar, el işleri...

Daha aktif bir hobi mi istiyorsunuz? Dans, spor, sörf, motosiklet... Mesela arkadaşım amatör bir dağcı. Hafta sonları dağa tırmanıyor ve dağda kamp yapıyor. Bir başka arkadaşım evde bulmacalar hazırlıyor.

EK-9. Çoktan Seçmeli Test Sorular 1

- 1) Mustafa nerede çalışıyor?
A. Konya Kütüphanesi'nde
B. Konya Mevlâna Lisesi'nde
C. Konya Mevlâna Müzesi'nde
D. Konya Valiliği'nde
- 2) Mustafa hafta sonları nereye gidiyor?
A. okula
B. işe
C. postaneye
D. sinemaya
- 3) Mustafa Ankara'ya ne zaman gidiyor?
A. Kış aylarında
B. Sonbaharda
C. Yaz tatilinde
D. İlkbaharda
- 4) Mustafa hafta sonları ne yapıyor?
A. Film İzliyor
B. Kitap okuyor
C. Oyun oynuyor
D. Arabasını tamir ediyor
- 5) Mustafa öğrencilere ne öğretiyor?
A. Oyun
B. Bilgisayar
C. Türkçe
D. İngilizce

EK-10. Çoktan Seçmeli Test Sorular 2

- 1) İnsanlar yılbaşında ne yapıyor?
- A. Kitap okuyor
 - B. Kutlama yapıyor
 - C. Denize giriyor
 - D. Okula gidiyor
- 2) İnsanlar yılbaşında kendilerini nasıl hissediyor?
- A. Mutlu
 - B. Yorgun
 - C. Üzgün
 - D. Sinirli
- 3) Yılbaşı'nda akrabalar ne yapıyorlar?
- A. Uyuyorlar
 - B. Yürüyorlar
 - C. Sohbet ediyorlar
 - D. Ağlıyorlar
- 4) Türkiye'de 31 Aralık günü öğleden sonra ne oluyor?
- A. Resmî tatil
 - B. Yaz tatili
 - C. Yarıyıl tatili
 - D. Bayram tatili
- 5) 31 Aralık günü her yer nasıl oluyor?
- A. Sessiz
 - B. Yağmurlu
 - C. Kalabalık
 - D. Sıcak

EK-11. Çoktan Seçmeli Test Sorular 3

1) Ali her sabah saat kaçta kalkıyor?

- A. 07.00' de
- B. 08.00'de
- C. 10.30'da
- D. 09.20'de

2) Ali her gün nereye gidiyor?

- A. okula
- B. işe
- C. alışverişe
- D. sinemaya

3) Ali kitabı nerede okuyor?

- A. Sınıfta
- B. Kütüphanede
- C. Parkta
- D. Bahçede

4) Ali yemekten sonra ne yapıyor?

- A. Oyun oynuyor
- B. Dişlerini fırçalıyor
- C. Kitap okuyor
- D. Kahvaltı yapıyor

5) Ali evde kime sorular soruyor?

- A. Annesine
- B. Dayısına
- C. Kardeşine
- D. Öğretmenine

EK-12. Çoktan Seçmeli Test Sorular 4

- 1) Festival nerede?
 - A. Londra
 - B. Madrid
 - C. İstanbul
 - D. Venedik
- 2) Festival ne zaman başlıyor?
 - A. 2 Şubat
 - B. 10 Aralık
 - C. 19 Mayıs
 - D. 23 Nisan
- 3) Turistler nereden geliyorlar?
 - A. Ankara
 - B. Münih
 - C. Dünyanın her yerinden
 - D. Venedik
- 4) Festivalin en önemli özelliği nedir?
 - A. Yemekleri
 - B. Elbiseleri
 - C. Havai fişekleri
 - D. Müzikleri
- 5) İnsanlar festivalde ne yapıyorlar?
 - A. Yemek
 - B. Koşu
 - C. Dans
 - D. Yüzme

EK-13. Çoktan Seçmeli Test Sorular 5

1) Herkes neyden şikâyet ediyor?

- A. Trafikten
- B. Işıktan
- C. Manzaradan
- D. Kokudan

2) Yazarın hangi hobisi var?

- A. Resim
- B. Müzik
- C. Fotoğrafçılık
- D. Yemek

3) Yazar ne iş yapıyor?

- A. Öğretmen
- B. Doktor
- C. Mühendis
- D. Polis

4) Hobiler insanlara nasıl etki ediyor?

- A. Mutlu ediyor
- B. Strese sokuyor
- C. Üzüyor
- D. Yoruyor

5) Hangisi aktif bir hobidir?

- A. Koleksiyon
- B. Antika
- C. Resim
- D. Dağcılık

EK-14. Görüşme Soruları

Uyruğunuz:

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Türkçe Öğrenme Sebebiniz:

Türkçe dışında bildiğiniz başka dil ya da diller:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken teknolojik araçlardan (tablet, bilgisayar, cep telefonu vb.) destek alıyor musunuz?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken (özellikle okuma-anlama etkinliklerinde ve söz varlığını zenginleştirmede) sözlük kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız ne tür sözlük (elektronik, basılı) kullandığınızı belirtiniz:
- Araştırma kapsamında geliştirilen web sayfasının (dijital sözlük uygulamalarının) Türkçe öğrenirken okuduğunu anlamada yararlı buldunuz mu? Hangi yönden yararlı bulduğunuzu açıklayınız?
- Araştırma kapsamında geliştirilen web sayfasını (dijital sözlük uygulamalarının) Türkçe öğrenirken söz varlığınızı zenginleştirmede yararlı buldunuz mu? Hangi yönden yararlı bulduğunuzu açıklayınız?
- Bu süreçte kullandığınız dijital sözlük uygulamalarının en çok hangi açıdan yararlı buldunuz?
- Bu süreçte kullandığınız dijital sözlük uygulamalarının en zayıf yönü neydi? Belirtir misiniz?
- Uygulama boyunca kullandığınız dijital sözlük uygulamalarından memnun kaldınız mı?
- Uygulama boyunca kullandığınız dijital sözlük uygulamaları ile önerileriniz var mı? Varsa nelerdir?

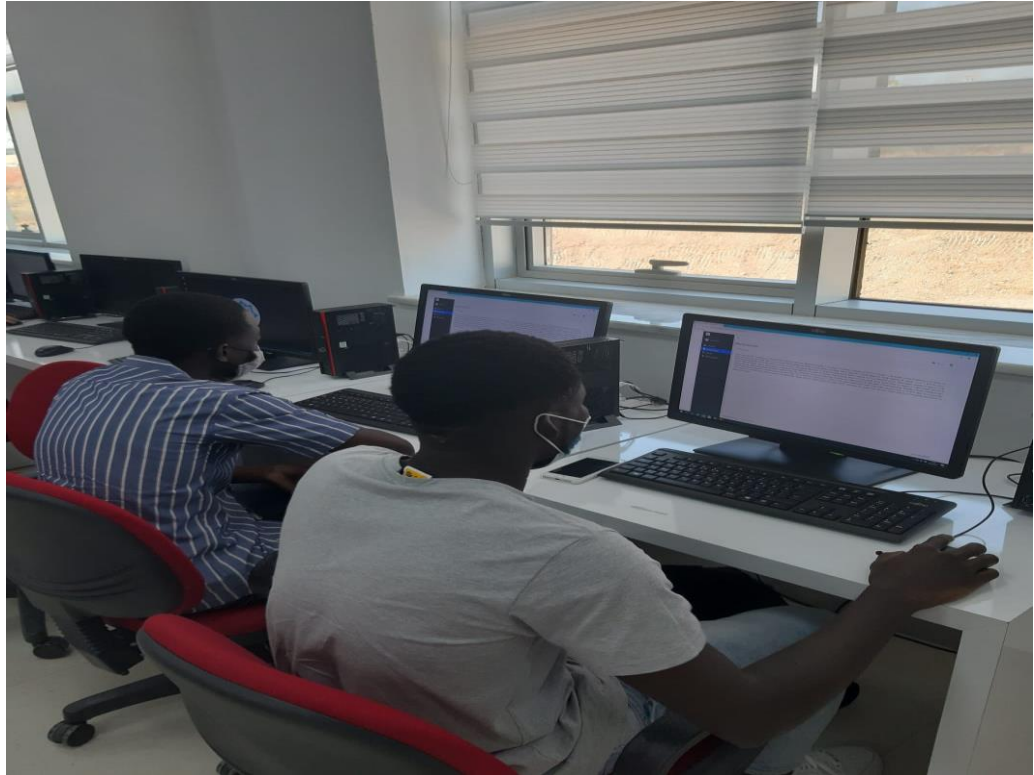
EK- 15. Başarı Testleri Belirtke Tablosu

Başarı Testleri Belirtke Tablosu		
Öğrenme Alanı	Kazanımlar	Sorular
Okuma-Anlama	Sayısal ifadeleri tanır.	5, 9, 19
	Temel soru ifadelerini tanır.	14
	Temel soru kalıplarına yönelik bilgileri belirler.	20
	Metinlerdeki günlük rutinelere ilişkin ifadeleri belirler.	12
	Çevresindeki yer/ mekân adlarını tanır.	1, 3, 13
	Temel kişisel bilgileri belirler.	20
	Temel akrabalık adlarını tanır.	1, 18, 19
	Yaygın meslek adlarını ve mesleklerin temel özelliklerini tanır.	1, 6, 15, 16
	Yol, yön ve adres tarifi içeren basit metinleri anlar.	1, 3, 13
	Tarih/zaman ifadelerini tanır.	7, 11, 14
	Temel betimleyici ifadeleri tanır.	18
Söz varlığı	Eş anlamlı sözcükleri tanır.	11, 12, 13, 14, 15
	Zıt anlamlı sözcükleri tanır.	16, 17, 18, 19, 20
	Meslek adlarını bilir.	7
	Filleri tanır.	1, 3, 10, 14
	Zarfları tanır.	2, 5
	Sıfatları tanır.	9
	Edatları tanır.	8
	İsim-fiilleri tanır.	4, 7

EK- 16. Uygulama Fotoğrafları









EK- 17. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.10.2021-35768



T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu

Sayı : E-70561447-050.01.04-35768
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel
Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Kararı
hk

11.10.2021

Sayın Doç. Dr. Elif AKTAŞ

İlgi : a) 27.09.2021 tarihli, 19168072-100-E.34473 sayılı yazınız.
b) 27.09.2021 tarihli, 19168072-100-E.34474 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız ile başvurusunu yaptığınız çalışmanızla ilgili değerlendirme sonucu verilen Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 30.09.2021 tarih ve 07/13-14 numaralı karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ekrem KALAN
Rektör

Ek:

- 1- Doç. Dr. Elif AKTAŞ 13 Nolu Karar (1 sayfa)
- 2- Doç. Dr. Elif AKTAŞ 14 Nolu Karar (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSF35DS541 Pin Kodu :21032

Belge Takip Adresi :
https://obyv.alanya.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?eD=BSF35DS541&eS=35768

Adres:Kestel Mahallesi Üniversite Caddesi No:80 Alanya/Antalya
Telefon:(0242) 510 60 60 Faks:(0242) 510 60 09
e-Posta:alku@alanya.edu.tr Web:www.alanya.edu.tr
Kep Adresi:alanyaalaaddinkeykubat@hs01.kep.tr

Bilgi için: Mustafa Şahin
Unvanı: İyçi



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ^{Ek-1}

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
07	14	30.09.2021

Karar Numarası: 2021/13

Doç. Dr. Elif AKTAŞ'ın Danışmanlığını yürüttüğü (Diğer araştırmacı – Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Emre Çalışkan'ın Araştırmanın yürütücüsü olduğu) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Sürecinde Çoklu Ortamda Kullanılan Açılır Pencere Sözlük Uygulamalarının Kelime Bilgisi ve Okuduğunu Anlamaya Etkisinin İncelenmesi” başlıklı doktora tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Doç. Dr. Elif AKTAŞ'ın Danışmanlığını yürüttüğü (Diğer araştırmacı – Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Emre Çalışkan'ın Araştırmanın yürütücüsü olduğu) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Sürecinde Çoklu Ortamda Kullanılan Açılır Pencere Sözlük Uygulamalarının Kelime Bilgisi ve Okuduğunu Anlamaya Etkisinin İncelenmesi” başlıklı doktora tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurusuya ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi 30.09.2021

(Mazeretli)
Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR
Kurul Başkanı

(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Kamile DEMİR
(Kurul Başkan V.)

(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Süleyman Cem ŞAKTANLI
Üye

(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Tamer BUDAK
Üye

(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Seymur AGAZADE
Üye

(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Süleyman UYAR
Üye

(Mazeretli)
Prof. Dr. Harun UÇAK
Üye

KAYNAKÇA

- Açık, F. (27-28 Mart 2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Gazimağusa, KKTC.
- Adıgüzel, M. S. (2010). Kaşgarlı Mahmut’un Türkçe öğretim yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 27-35.
- Ağar, M.E. (2006). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), 1-10.
- Ağıldere, S. T. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu’nda İstanbul Fransız dil oğlanları okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693-704.
- Ahmadi, D., & Reza, M. (2018). The use of technology in English language learning: A literature review. *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 115-125.
- Akbulut, Y. (2007). Variables predicting foreign language reading comprehension and vocabulary acquisition in a linear hypermedia environment. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6, 53-60.
- Akbulut, Y. (2008). Predictors of foreign language reading comprehension in a hypermedia reading environment. *J. Educational Computing Research*, 39(1), 37-50.
- Akdağ, M. (2007). Öğretim araç ve gereçleri. Saraçoğlu A. S., Bahar, H. H. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 186-208). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Aksan, D. (1977). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil –ana çizgileriyle dilbilim-*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil –ana çizgileriyle dilbilim-*. (3. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma (yazılı iletişim, etkileşim ve üretim). E. Aktaş, V. Halitoğlu (Ed.), *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (ss.157-185). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım: kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. & Sural, Ü. Ç. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46 (205), 69-92.

- Alhatmi, S. (2019). Vocabulary notebook keeping as a word learning strategy: state of the art review of research on 12 learners' use of the strategy. *British Journal of English Linguistics*, 7(4), 45-59.
- Amirian, S. M. R. & Heshmatifar, Z. (2013). The impact of using electronic dictionary on vocabulary learning and retention of Iranian EFL learners. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 35-44.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Arslan, M. (2012). Tarihî süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Aslan, E. (2016). A study on the use of mobile dictionaries in vocabulary teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 1-8.
- Atıcı, B. & Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 uygulamalarının e-öğrenmeye etkisi. *XII. Akademik Bilişim Konferansı*, Muğla, Türkiye.
- Atkins, B.T.S. & Rundell, M. (2008). *The oxford guide to practical lexicography*. New York: Oxford University Press.
- Aust, R., Kelley, M. J., & Roby, W.B., (1993). The use of hyper-reference and conventional dictionaries. *Educational Technology Research and Development*, 41(4), 63-73.
- Aytan, T., & Başal, A. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının web 2. 0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 149-166.
- Balcı, M, & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.
- Balibey, Ö. (2010). Önsöz. In Altınok, I. & Yeniçerioglu, Y. (Eds.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalıştay kitabı*. Ankara: Promeda Yayınları.
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *TÜBAR*, 13, 311- 317.
- Barın, M. (2002). Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin önemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (28-29),17-22.

- Barin, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yazılan “ecnebilere mahsus” Elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 121-136.
- Baş, B., & Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Başaran, B. (2017). Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin hazırlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 12(23), 15-40.
- Baur, C. (2009). The impact of ethnic and social segregation on school achievement in German Schools and neighbourhoods. In M. Bontje and H. Pethe (Eds), *Living in the 21st century city; contributions to the 13th Berlin-Amsterdam conference* (pp. 51-62). Netherlands: Amsterdam institute for metropolitan and international development studies (AMIDSt).
- Bayraktar, N. (2003). Geçmişten günümüze yabancılara Türkçe öğretimi kitapları. *TÖMER Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Bekdaş, M. (2017). Sözlük türlerinin tasnifi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(4), 52-59.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Benson, V., & Avery, B. (2009). Embedding web 2.0 strategies in learning and teaching içinde *Web 2.0* (ss. 1-12), Boston: Springer.
- Betoncu, O. (2022). *Yabancılara Türkçe eğitimi uygulamasının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Biçer, N., & Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 811-828.
- Birinci, F. G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 350-371.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Boonmoh, A., & Nesi, H. (2008). A survey of dictionary use by thai university staff and students, with special reference to pocket electronic dictionaries. *Horizontes de Lingüística Aplicada*, 6(2), 79-90.

- Bölükbaş, F. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerinin sözcük öğrenimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 55-68.
- Brown, G. (1990). Cultural values: The interpretations of discourse. *ELT Journal*, 44(1), 11-24.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. UK: Pearson publishing.
- Brumfit, C. (1985). *Language and literature teaching: From practice to principle*. Oxford: Pergamon Press.
- Büyükikiz, K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Caferoğlu, A. (2015). *Türk dili tarihi I– II*. Ankara: Ankara Yayınevi.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Carter, R., & Nunan, D. (2001). *The cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, J., Belkada, S., & Okamoto, T. (2004). How a web-based course facilitates acquisition of English for academic purposes. *Language Learning ve Technology*, 8(2), 33-49.
- Chilingaryan, K., & Zvereva, E. (2017). Methodology of flipped classroom as a learning technology in foreign language teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1500-1504.
- Coaddy, J., & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D., Weaver, S. J., & Li, T. Y. (1996). The impact of strategy-based instruction on speaking a foreign language. *National Language Resource Center*, University of Minnesota.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.

- Council of Europe (2021). *The CEFR Levels*. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications Ltd.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Çakıcı, D. (2016). The use of ICT in teaching English as a foreign language. *Participatory Educational Research*, 4(2), 73-77.
- Dagtas, A. (2014). Opinions of secondary school 7th class students directed towards electronic dictionaries. *The Journal of Academic Social Science*, 2(7), 542-555.
- Dash, N. S. (2007). The art of lexicography. (Ed.) Muhvic, V., & Socanac, D. *Encyclopedia of life support systems* içinde (ss. 224-276), Oxford: EoLSS Publishers.
- Dashtestani, R. (2013). EFL teachers' and students' perspectives on the use of electronic dictionaries for learning English. *CALL-EJ*, 14(2), 51-65.
- Dashtestani, R. (2013). EFL teachers' and students' perspectives on the use of electronic dictionaries for learning English. *CALL-EJ*, 14(2), 51-65.
- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 201-223.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri: Dilbilimleri; öğrenme ve öğretme yolları, yabancı-dil öğretim yaklaşımları ve yöntemleri*. İstanbul: Ekin Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri* (5. Baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi* (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deng, L. (2006). Survey of the use of paper dictionaries and electronic dictionaries among college students. *Lexicographical Studies*, 1, 172-181.
- Deng, Q., & Trainin, G. (2020). Self-efficacy and attitudes for vocabulary strategies among English learners and native speakers. *Reading Horizons*, 59, 141-169.
- Deperlioğlu, Ö., & Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *XII. Akademik Bilişim Konferansı*, Muğla, Türkiye.
- Derrida, J. (2012). *Platon'un eczanesi* (Çeviri: Z. Direk). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

- Dilaçar, A. (1968). *Dil, diller ve diltcilik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Doğan, C. (2012). *Sistematiik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiğı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 261-286.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 263-274.
- Doğan, Y. (2014). Yabancılar Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98.
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Duru, H. (2013). Yabancı dil Türkçe öğretiminde yazılı, işitsel, görsel araçlar ve dil öğretim ortamları. (Ed.) Durmuş M., & Okur, A. *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 395-412). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dziemianko, A. (2010). 'Paper or electronic? the role of dictionary form in language reception, production and the retention of meaning and collocations'. *International Journal of Lexicography*, 23(3), 257-273.
- Dziemianko, A. (2011). 'Does Dictionary Form Really Matter?' In K. Akasu and S. Uchida (eds.), *Lexicography: Theoretical and Practical Perspectives*. Kyoto: Asian Association for Lexicography, 92-101.
- Dziemianko, A. (2012). 'Why one and two do not make three: dictionary form revisited'. *Lexikos*, 22, 195-216.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaan, C. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 615-630.
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde okuma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 208-218.
- Ercilasun, A. B. (2013). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri. *Dil Araştırmaları*, 12(12), 17-22.
- Ercilasun, A. B., & Akkoyunlu, Z. (2014). *Dîvânü Lugâti't-Türk*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, M. (1997). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayın Dağıtım.

- Erişkon, B. (1996). *Yabancı dil olarak Almanca ders kitaplarında ülke bilgisi ve kültür aktarımı*. (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkan, S., & Gömleksiz, M. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Europass (2021). Ortak Avrupa referans çerçevesine- kişisel değerlendirme tablosu. Retrieved from <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20TR.pdf>.
- Ezza, A. S., & Saadeh, Z. (2011). Dictionary as a major resource for EFL course in pronunciation. *World Journal of English Language*, 1(1), 63-67.
- Fageeh, A. I. (2014). Effects of using the online dictionary for etymological analysis on vocabulary development in efl college students. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 883-890.
- Fan, M. (2000). How big is the gap and how to narrow it?: An investigation into the active and passive vocabulary knowledge of L2 learners. *RELC Journal*, 31(2), 105-116.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. USA: McGraw-Hill Companies Inc.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). NY: Holt, Rinehart ve Winston.
- Gajjar, S., Sharma, R., Kumar, P., & Rana, M. (2014). Item and test analysis to identify quality multiple choice (mcqs) from an assessment of medical students of ahmedabad, Gujarat. *Indian Journal of Community Medicine*, 39(1), 17-20.
- Garg R., Kumar V., & Maria J. (2019). Analysis of multiple choice questions from a formative assessment of medical students of a medical collage in Delhi India. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 7(1), 174-177.
- Gay, L. R, Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications*. USA: Pearson Education.
- Genç-Ersoy, B., & Ersoy, M. (2021). Teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yayınlanan makalelerin içerik analizi: Ulakbim-TR dizin örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 810-829.
- Gough, C. (2001). *English vocabulary organizer 100 topics for self study*. England: LTP Language.

- Göçer, A. (2021). Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik lisansüstü öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(2), 185- 210.
- Göçmen, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otantik dokümanların kullanımı ve A1-A2 düzeyinde dil becerilerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Gökdayı, H. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi ve kalıp sözler. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 379-394.
- Göker, M., & İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- Grabe, W., & Stoller, F. (1997). Reading and vocabulary development in a second language: A case study. Second language vocabulary acquisition, In J. Coady, T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy* (pp. 98-124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F., & Miller, J.L. (1994). Going in and out of languages: An example of bilingual flexibility. *Psychological Science*, 5(4), 201-206.
- Güteryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gün M., Yalçın Ç., & Memiş M. R. (2017). İki farklı dilin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel seviye ders kitaplarının dinleme etkinlikleri bakımından karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 387-403.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güzel, A., & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ yayınları.
- Hamouda, A. (2013). An Investigation of listening comprehension problems encountered by Saudi students in the EL listening classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 114-155.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*, London: Design Council.
- Hong, X. (2010). Review of effects of glosses on incidental vocabulary learning and rearing comprehension. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(1), 56-73.

- Hope, G.R., Taylor, H.F., & Pusack, J.P. (1984). *Using computers in teaching foreign languages, englewood cliffs*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hsu, C. K., Hwang, G. J., Chang, Y. T., & Chang, C. K. (2013). Effects of video caption modes on English listening comprehension and vocabulary acquisition using handheld devices. *Journal of Educational Technology and Society*, 16(1), 403-414.
- Huckin, T. & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 181-193.
- Hulstijn, J. H., Hollander, M., & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80(3), 327-339.
- Hulstijn, J., & Tangelder, C. (1993). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin ve anadili İngilizce olanların zihinsel sözlüğünde semantik ve fonolojik müdahale*. J. Chapelle, & MT Claes (Ed.), 1. International Congress: Memory and Memorization in Acquiring and Learning Languages, Louvain-la-Neuve: CLL.
- Hyland, K., & Wang, L.L.C. (2013). *Innovation and change in English language education*. New York: Routledge.
- Ison, R. (1985). *Dictionaries, lexicograph and language learning*. Headington Hill Hall: Pergamon Press Ltd.
- Isisag, K. U. (2012). The positive effects of integrating ICT in foreign language teaching. *International Conference Proceedings. ICT for Language Learning*.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: from theory to practice. *Field Methods*, 18(1), 3–20.
- İbe-Akcan, P. (2015). Üniversite düzeyinde dil öğrencilerinin sözlük kullanımı. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 87-102.
- İlhan, N. (2009). Sözlük hazırlama ilkeleri, çeşitleri ve özellikleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 534- 554.
- İnal, E., & Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 228-249.
- İşcan, A. (2011). Türkçe'nin yabancı dil olarak önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2(4), 29-36.

- İşcan, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Aydın Tömer Dergisi*, 5 (1), 119-138.
- İşeri, K. (2008). Yazma eğitimi. (Ed.) Çelenk, S., & Tazebay, A. içinde *Türkçe öğretimi*. (ss. 130-159). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, L. C. & Plass, J. L. (2002). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations. *The Modern Language Journal*, 86, 546-561.
- Jones, L. C. (2004). Testing L2 vocabulary recognition and recall using pictorial and written test items. *Language Learning & Technology*, 8(3), 122-143.
- Kadıoğlu, İ. (2000). *Altı temel filin tarihî Türk lehçelerindeki istemsel durumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kanık Uysal, P. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: Okuma tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 76-9
- Kaplan, M. (2010). *Kültür ve dil* (26. baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları
- Karababa, C., & Çalışkan, G. (2013). Teacher competencies in teaching Turkish as a foreign language. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 70, 1543-1551.
- Karaca, F., & Aktaş, N. (2019). Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin Web 2.0 uygulamaları için haberdarlıklarının, yeterlilik düzeylerinin, kullanım sıklıklarının ve eğitsel amaçlı kullanım biçimlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 212-230.
- Karadağ, B.F., & Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulaması olarak learningapps' ın kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40.
- Karadağ, Ö. (2011). İlköğretim Türkçe sözlüklerinin hazırlanmasında temel ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30, 193-207.
- Karakaya, Z. (2008). *Dil edinimi okul öncesi dil ve oyun eğitimi*. Samsun: Eflatun Matbaacılık.
- Karakuş, I. Ş. (2006), *Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Karaman, S., Yıldırım, S., & Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı*, İstanbul.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2004). İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe ders kitaplarının ortak kelime kazandırma yönünden değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kardaş, D. (2016). A study on attitude and habit of using dictionary by students who learn Turkish as a foreign language. *National Education*, 210, 507-519.
- Kartal, E. (2005). Çoklu-ortamlı yazılımların Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimindeki yeri ve işlevleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 231-244.
- Kaya, M., & Kardaş, M. N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1- 20.
- Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205-218.
- Kirkness, A. (2004). *Lexicography*. (Eds.) Allen, D., & Elder, C. in *The handbook of applied Linguistics* (pp. 54-80).
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78(3), 285-299.
- Kobayashi, C. (2007). Comparing Electronic and Printed Dictionaries: Their Effects on Lexical Processing Strategy Use, Word Retention, and Reading Comprehension. In K. B. Watts (Ed.), *JALT 2006 Conference Proceedings* (pp. 657-671). Tokyo: JALT.
- Kobayashi, C. (2008). The Use of Pocket Electronic and Printed Dictionaries: A Mixed-method Study. In K. B. Watts, T. Muller, & M. Swanson (Eds.), *JALT 2007 Conference Proceedings* (pp. 769-783). Tokyo: JALT
- Kocaman, A. (1998). Dilbilim, sözlük, sözlükçülük. *Kebikeç İnsan Bilimleri İçin Kaynak Araştırmaları Dergisi*, 6, 11-113.
- Kocaman, O., Yıldız, M., & Kamaz, B. (2018). Use of vocabulary learning strategies in Turkish as a foreign language context. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(2), 54-63.

- Koç, N. (1992). *Açıklamalı dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Korkmaz, B. (2008). Konuşma eğitimi. A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed.), *Türkçe öğretimi ilkeyöntem ve teknikler içinde*. (ss. 130-159). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (1995). *Türk dili üzerine araştırmalar*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Koyama, T., & Osamu, T. (2003). Printed Dictionaries vs. Electronic Dictionaries: A Pilot Study on How Japanese EFL Learners Differ in Using Dictionaries. *Language Education and Technology*, 40, 61-79.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kurt, B. (2019). Sözcük eğitiminin temel kavramları. (Ed.) Şen, Ü. *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (ss. 131-155). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(1), 15-29.
- Kühn, P. (1978). *Deutsche Wörterbücher: Eine systematische Bibliographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Langacker, R.W. (1972). *An initial look at language. Language and Cultural Diversity in American Education, Englewood Cliffs*. New Jersey: Prentice Hall.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. *Second language vocabulary acquisition*, 1, 20-34.
- Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York, NY: The Guilford Press.
- Lee, J. F. (2000). *Tasks and communicating in language classrooms*. USA Graw-Hill Companies.
- Lou, X., & Li, L. (2012). A survey on English majors' dynamic trends of dictionaries using. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2(2), 79-83.
- Luppescu, S., & Day, R.R. (1993). Reading, dictionaries and vocabulary learning. *Language Learning*, 43, 263-279.
- Maden, A. (2020). Comparison of student attitudes towards printed and digital dictionary use: A case of middle school. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 835-848. Doi: 10.17263/jlls.759322.

- Maden, A. (2020). Elektronik sözlük kullanımının sözlük kullanmaya yönelik tutuma etkisi: 5. sınıf örneği. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 22-35.
- Malkiel, Y. (1968). *Essays on linguistic themes*, Berkeley: University Of California Press.
- Malmberg, B. (1977). *Manual of phonetics*. Amsterdam: North-Holland.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2012). *Materials and methods in ELT*. (3. Edition). United Kingdom: Wiley-Blackwell Publishing.
- MEB (2011). *Ortaöğretim kurumları İngilizce öğretim programı*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2014). *Eğitim istatistikleri ders kitabı*. <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitimistatistikleri/icerik/24> adresinden edinilmiştir.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publishing.
- Mills, G.E., & Gay, L.R. (2016). *Educational research: competencies for analysis and applications*, (11th Edition) USA: Pearson Education.
- Morris, C.G. (2002). *Psikolojiyi anlamak*, Ayvacık, H.B., Sayıl, M., (Çev.), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Müller-Spitzer, C., A. Koplenig & Töpel, A. (2012). ‘Online Dictionary Use: Key Findings from an Empirical Research Project’. In S. Granger and M. Paquot (Eds.), *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford University Press, 425–457.
- Nalbant, M.V. (2008). An analysis of alternation as a means of word derivation in turkish by focusing on Dîvānu Luğātî’t-Türk. *International Journal of Central Asian Studies*, 12, 17-56.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesi, H. (1999). The specification of dictionary reference skills in higher education. In Hartmann, R.R.K. (Ed.). *Dictionaries in Language Learning: Recommendations, National Reports and Thematic Reports from the TNP Sub-Project 9: Dictionaries*. Berlin: Freie Universität Berlin.

- Nesi, H. (2009). Dictionaries in Electronic Form. Cowie, A.P. (Ed.). *The Oxford History of English Lexicography* (pp. 458-478.) Oxford: Oxford University Press.
- O'reilly, T. (2007). What is web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications ve strategies*, 1, 17.
- Obon, A. M., & Rey, K. A. M. (2019). Analysis of multiple-choice questions (MCQs): item and test statistics from the 2nd year nursing qualifying exam in a University in Cavite, Philippines. *In Abstract Proceedings International Scholars Conference*, 7(1), 499-511.
- Oğuzkan, F. (1987). Okuma ve dinleme öğretimi. B. Özer (Ed.) *Türkçe öğretimi* içinde (ss. 36-48) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Okur, A., & Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Okur, A., & Onuk, A. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (6), 877-892.
- Onan, B. (2017). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Orhan-Göksün, D., Filiz, O., & Kurt, A. A. (2018). Eğitim çantası: Web 2.0 araçlarını kategori bazlı sunan sosyal bir web sitesinin geliştirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 505-533.
- Özbal, M. (2010). Kazak mekteplerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Ahmedi Ğskakof'un Doğumunun 100. Yılında Millet ve Pedagoji Konulu Uluslararası Konferans Bildirisi, Kazakistan Almatı Abay Üniversitesi.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602(2), 112-120.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(I), 30-45.
- Özbek, Y. (2013). *Post-modernizm ve alımlama estetiği*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi)* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, O. (2012). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni B1 seviyesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanması üzerine bir çalışma. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-25.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Turkish Studies*, 12(4), 427-444.

- Park, M. R. (2006). EFL college students' perceptions toward the use of electronic dictionaries. *English Language & Literature Teaching*, 12, 29-54.
- Pasfield-Neofitou, S. (2009). Paper, electronic or online?: different dictionaries for different activities, *Babel*, 43(2), 12-18.
- Patton, M.Q. (2005). *Qualitative research. Encyclopedia of statistics in behavioral science*. New Jersey: Wiley online library.
- Perry, B. (2003). The use of pocket electronic dictionaries (PEDs) by Japanese university students. *The Review of Liberal Arts*, 105, 165-176.
- Persson, V. & Nouri, J. (2018). A systematic review of second language learning with mobile Technologies. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13 (2), 188-210.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*, Oxford: Oxford University Press.
- Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R. E., & Leutner, D. (2003). Cognitive load in reading a foreign language text with multimedia aids and the influence of verbal and spatial abilities. *Computers in Human Behavior*, 19, 221-243.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *Horizon*, 9(5), 1–6.
- Prensky, M. (2009). *Digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom*.
- Putatunda, R. (2010). The Importance and Advantages of Learning a Second Language. <http://www.buzzle.com/articles/the-importance-and-advantages-of-learning-a-second-language.html> adresinden edinilmiştir.
- Rassaei, E. (2018). Computer-mediated textual and audio glosses, perceptual style and L2 vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 22(6), 657-675.
- Richards, J. C. (2001). *The role of text books in a language program*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive process in second language learning. *Applied Linguistics*, 2, 117-131.
- Sallabaş, M. E., & Karacaoğlu, M. Ö. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (23. Baskı), Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shyamlee, S. D. & Phil, M. (2012). Use of technology in English language teaching and learning: An analysis. *International Conference on Language, Medias and Culture*.

- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Söylemez, A. S. (2016). *Yabancı dil eğitime genel bir bakış*, Ankara: Pegem Akademi.
- Stanley, E. G. (1994). *Lexicography. The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Oxford Publishing.
- Stirling, J. (2005). The Portable Electronic Dictionary-Faithful Friend or Faceless Foe? *Modern English Teacher*, 14(3), 64-72.
- Susar Kırılmaz, F. (2008). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Bursa: Ekin Basım.
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde (temel seviye A1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.
- Sydorenko, T., Myers, T., & Nakhimovsky, A. (2008). Pedagogical uses of multimedia annotators and players. In M.D. Lytras, D. Gaseviç, P.O.D. Pablos, & W. Huang, (Eds.) *Technology Enhanced Learning: Best Practices* (pp. 185-204). Hershey, New York: IGI Publishing.
- Şahin, A. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H., & Öztürk, Y. A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılar Türkçe öğretimi (YTÖ) dersine yönelik özyeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Şen, Ü. (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Taş, S., & Uğurlu, M. (2019). *Dil eğitiminde teknoloji ve sosyal medya etkisi*. İstanbul: Gece Akademi.
- Tavkul, U. (2003). Codex cumanicus ve karaçay-malkar Türkçesi, *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 15, 45-81.
- Taylor, A. & Chan, A. (1994). "Pocket electronic dictionaries and their use", in: Willy Martin, Willem Meijs, Margreet Moerland, Elsemiek ten Pas, Piet van Sterkenburg, and Piek Vossen (Eds.) *Proceedings of the 6th Euralex International Congress*, (Amsterdam: Euralex), 598-605.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

- Temizel, A. (2009). *Mevlâna-çevresindekiler, Mevlevîlik ve eserleriyle ilgili eski harfli Türkçe eserler*. Sakarya: S.Ü. Mevlâna Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Malaysia: Langman.
- Tiryaki, E. N. (2011). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Tok, M., & Yığın, M. (2014). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 265-276.
- Tomlinson, B. (2008). *English language learning materials: A critical review*. London: Continuum.
- Topbaş, S. S. (1998). *Türkçe öğretimi, ilköğretim öğretmenliği lisans tamamlama programı*. İstanbul: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tsai, K.J. (2019). Corpora and dictionaries as learning aids: inductive versus deductive approaches to constructing vocabulary knowledge. *Computer Assisted Language Learning*, 32(8), 805-826.
- Tseng, F. (2009). EFL students' Yahoo! Online bilingual dictionary use behavior. *English Language Teaching*, 2(3), 98-108.
- Tulgar, A. T. (2017). Dictionary use of undergraduate students in foreign language departments in Turkey at present. *Universal Journal of Educational Research*, 5(n12B), 51-57.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turhan, O., & Bayram, B. (2017). Yabancılarla Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik Web 2.0 araçları: poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Türk Devletleri Teşkilatı (2020). *Türk dili konuşan ülkeler*. <https://turkon.org> adresinden edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2022). Ana dil. Ankara: TDK Yayınları. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr>, Erişim tarihi: 05.01.2022.
- Türker, F. M. (2014). *Web tabanlı uzaktan Türkçe öğretimi uygulamalarının yazılı anlatım dersinde başarı ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmış Doktora tezi), Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Türker, M. S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Türker, M. S. (2019). Blog kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 199-210.
- Türker, M. S., & Genç, A. (2018). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde blogların öğretim amaçlı kullanımı üzerine öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 39, 251-266.
- Uslu Üstten, A. (2019). Okuma eğitiminin temel kavramları. Şen, Ü. (Ed.), *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*, içinde (ss. 61-85). Ankara: Pegem Akademi.
- Usta, İ. (2012). Dört temel dil becerisi ve arapça öğretimindeki katkıları. *International Journal of Social Science*, 5(2), 317-326.
- Uzdu Yıldız, F. (2013). Sözcük ve sözcük öğretimi, Durmuş, M., & Okur, A. (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde, (ss. 357-364). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Uzun, N. E. (2012). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri üzerine. *Türkoloji Dergisi*, 19 (2), 115-134.
- Ülper, H., & Çetinkaya, G. (2020). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma sürecinde bilinmeyen sözcüklerle karşılaşınca başvurdukları çıkarım stratejilerine ilişkin görünümleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 107-121.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünsal, H. (2012). Harmanlanmış öğrenmenin başarı ve motivasyona etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-27.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dil bilim terimleri sözlüğü*, İstanbul: Multilingual.
- Wang, S., & Vasquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *CALICO Journal*, 29(3), 412-430.
- Wenden, A. L., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*, Englewood cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Wesche, M. B., & Paribakht, T. S. (2000). Reading-based exercises in second language vocabulary learning: An introspective study. *The Modern Language Journal*, 84(2), 196-213.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wikipedia. (2022). Türkçe ve yabancı dil uygulama ve araştırma merkezi. https://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=T%C3%BCrk%C3%A7e_ve_Yabanc%C4%B1_Dil_Uygulama_ve_Ara%C5%9F%C4%B1ma_Merkezi&oldid=27620346 adresinden edinilmiştir.
- Woolfolk, A. (1993). *Educational psychology (5th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Yağar, F. & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri: yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yamamoto, T. G., Demiray, U., & Kesim, M. (2010). *Türkiye’de e-öğrenme: gelişmeler ve uygulamalar*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Yaman, M., & Bozdemir, O. (2005). Yabancı dil öğreniminde teknolojik yaklaşımlar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 219-235.
- Yeğin, F. Y. (2022). Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak uzaktan öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 28, 675-680.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yıldız, M. (2019). Kelime hazinesi ve anlama becerilerinin geliştirilmesi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (ss. 129–179). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, Ü. (2013). The need for a department of teaching Turkish as a foreign language: A proposal. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1839-1846.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Zengin, D. (2010). Türkçenin tersine sözlüğü. *Türkiye’de ve Dünyada Sözlük Yazımı ve Araştırmaları Uluslararası Sempozyumu*, Kubbealtı Neşriyat, İstanbul.

- Zgusta, L. (1971). Studies in syntax and semantics. *Foundations of Language*, 10, 307-309.
- Zimmerman, C. B. (1997). Historical Trends in Second Language Vocabulary Instruction. In Coady, J., & Huckin, T. (Eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 5-19), Cambridge: Cambridge University Press.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Emre ÇALIŞKAN

Eğitim

- 2022, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı
- 2017, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Yüksek Lisans Programı
- 2005, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü

Mesleki Geçmişi

- 2005-2009: İngilizce öğretmeni
- 2009-2017: Antalya Valiliği Avrupa Birliği Projeleri Koordinasyon Merkezi'nde Erasmus+ ve Merkezi Finans ve İhale Birimi Proje Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nda Eğitici Eğitimciliği ve Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi Koordinatörü
- 2017-2019: Akdeniz Üniversitesi Genel Sekreter Yardımcısı ve Sağlık Kültür Spor Dairesi Başkanı
- 2019-2020: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (ALKÜ) Genel Sekreteri
- 2020-2021: Akdeniz Üniversitesi Genel Sekreteri
- 2021-...: Antalya İl Millî Eğitim Müdürü

Yayınları ve Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Çalışkan, E. ve Caner, M. (2022). E-Readiness of EFL Teachers. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 1-15.
- Çalışkan, E. (2021). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Geleneksel ve Teknoloji Temelli Yaklaşımların Değerlendirilmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 27, 921-924.
- Çalışkan, E. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde web 2.0 Araçlarından instagram'ın tercih edilme nedenlerinin belirlenmesi. Doç. Dr. Şükrü İlgün ve Doç. Dr. Esra Altıntaş, *Yeni Dünya Ekseninde Güncel Eğitim Araştırmaları* içinde (ss. 211-230), Ankara: İksad Publishing House.

- Çalışkan, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde mobil uygulamaların etkinliğinin belirlenmesi*. 10. Uluslararası Sosyal Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 16-17 Eylül 2021.
- Çalışkan, E. (2021). *Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde online oyun kartlarının etkisinin belirlenmesi*. 10. Uluslararası Sosyal Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 16-17 Eylül 2021.