



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
MOBİL UYGULAMALARIN KELİME
ÖĞRETİMİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Öznur YILDIRIM**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN**

Hatay-2023



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
MOBİL UYGULAMALARIN KELİME
ÖĞRETİMİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Öznur YILDIRIM**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN**

Hatay-2023

ONAY

ÖZNUR YILDIRIM tarafından hazırlanan “**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MOBİL UYGULAMALARIN KELİME ÖĞRETİMİNE ETKİSİ**” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile **TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALINDA DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

19/09 /2023

Jüri Üyeleri	İmza
Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN (Tez Danışmanı-Başkan)	
Prof. Dr. Bilginer ONAN (Üye)	
Prof. Dr. M. Abdullah ARSLAN (Üye)	
Doç. Dr. Yakup ALAN (Üye)	
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KÖROĞLU (Üye)	

Öznur YILDIRIM tarafından hazırlanan “**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MOBİL UYGULAMALARIN KELİME ÖĞRETİMİNE ETKİSİ**” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunana jüri üyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Doç. Dr. Sinan ERDOĞAN

Enstitü Müdürü

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (../../20..)

Öznur YILDIRIM

ÖN SÖZ

Tarihte dünden bugüne yabancı dil öğretiminde pek çok farklı materyalden yararlanılmış ve bunlar kullanılarak öğretimin etkili ve verimli olması amaçlanmıştır. Teknolojinin sunduğu olanaklarla geliştirilen materyallerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılması süreci kolaylaştırma, planlı ve aşamalı ilerleme, öğrenilenleri etkili ve verimli kılma gibi pek çok açıdan büyük fayda sağlamıştır. Teknolojik ilerlemeler sonucunda gittikçe küçülen, kolay taşınabilen cihazlar öğretim faaliyet ve süreçlerini daha esnek, verimli ve herkes tarafından istenilen zamanda ulaşılabilir kılmıştır. Yabancı dil öğretimi sürecini ele almak gerekirse, hedef dil için kurs veya ders alma olanağı bulunmayan bireyler telefon, tablet gibi mobil cihazlar sayesinde çeşitli çevrimiçi materyallere erişim sağlayarak öğrenmeye başlayabilir.

Yabancı dil öğrenme sürecinin planlanması kadar bireylerin derslere ya da kendi yönettiği öğrenme faaliyetlerine sıkılmadan, aktif katılımı da önemlidir. Zira bireylerin ilgiyle dersleri takip edebilmelerini, severek katılımlarını ve eğlenerek öğrenmelerini sağlamak öğretim sürecini çok büyük bir oranda destekleyecektir. Mobil oyunlar eğlenerek öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olanakları sunan öğretim materyalleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin mobil cihazlarda dilediği zaman kullanabileceği dikkat ve ilgi çekici, eğlendirici oyunların hedef dilin öğretiminde kullanılması, sözcük dağarcığını geliştiren bir etkiye sahiptir. Oyunlaştırma ile yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilmesi eğlenerek öğrenmeyi sağlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı yabancılara Türkçe öğretiminde mobil uygulamaların kelime öğretimi üzerindeki etkisini tespit etmektir.

Çalışmanın birinci bölümü olan “Giriş” bölümünde araştırmanın amacından hareketle problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, tanımlar ve ilgili araştırmalar açıklanmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümü olan “Kavramsal Çerçeve” bölümünde sözcük ve sözcük öğretimi ile ilgili kavramlar yabancı dil öğretimi bağlamında açıklanmıştır. Oyunlaştırma, mobil destekli yabancı dil ve sözcük öğretimi, teknoloji destekli yabancı dil ve sözcük öğretimi, oyun temelli sözcük öğretimi gibi konular üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın üçüncü bölümü olan “Yöntem” bölümünde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümü olan “Bulgular” bölümünde deneysel süreç aşamasından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarına ilişkin ön test ve son test bulguları, metin türleri arasındaki anlamlılık bulguları, mobil uygulamalar arasındaki anlamlılık bulguları ve ön test ile son testten alınan puan farklarına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Çalışmanın beşinci bölümü olan “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” bölümünde ise çalışmada tespit edilen sonuçlara yer verilmiş, elde edilen sonuçlar ilgili araştırmalarla karşılaştırılmış ve öneriler sunulmuştur.

Bu çalışma Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (HMKÜ BAP) tarafından desteklenmiştir. Proje Numarası: 22.D.005.

Öznur YILDIRIM

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim boyunca sabır, tevazu ve güler yüzü ile beni karşılayan, bilgi ve birikimi ile destekleyen, beni hayatın her alanında ve anında cesaretlendirip zorlu zamanlardan bu güzel günlere ulaşmama vesile olan saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN'a,

Tez çalışmamızın tamamlanmasında görüş ve önerileriyle bizlere destek olan değerli hocalarımız Prof. Dr. Bilginer ONAN, Prof. Dr. M. Abdullah ARSLAN, Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK, Doç. Dr. Yakup ALAN ve Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KÖROĞLU'na,

Birlikte yol aldığım, kendisinden çok şey öğrendiğim kıymetli hocam Öğr. Gör. Alp POLAT'a, mobil oyun uygulamalarının ortaya çıkmasında emek verip özveriyle çalışan yazılımcı arkadaşım Atilla ALAGÖZ'e ve bu süreçte beni destekleyen tüm dostlarıma,

Varlığı bana bir lütuf olan kız kardeşim sevgili Meryem'e, okumamız için bizlere ömürlerini adayan canım anneciğime ve rahmetli babacığıma sonsuz şükranlarımı sunarım.

Son olarak bu tez çalışmasını destekleyen Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimine teşekkür ederim.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MOBİL UYGULAMALARIN KELİME ÖĞRETİMİNE ETKİSİ

Öznur YILDIRIM

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, 2023

Danışman: Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı yabancılara Türkçe öğretiminde mobil oyun uygulamalarının kelime öğretimi üzerindeki etkisini tespit etmektir. Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dilmer (Dil Öğretim Merkezi)'de B2 düzeyinde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Aynı düzeyde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin 32'si deney grubunda, 23'ü kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmanın deneysel süreci 2 hafta ön uygulama ve 6 hafta asıl uygulama olmak üzere toplam 8 hafta sürmüştür. Ön uygulama aşaması Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Tömer'de B2 düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamada tespit edilen eksiklikler giderilerek asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulama sürecinde Başarının Sırrı, İyi Düşün Doğru Karar Ver, Desem Ki, Posta Kutusundaki Mızıka, Atlı Cirit, Kedi metinleri ile kelime ağacı, doğru yanlış, eksiltilmiş kelime, gifler ve kelimeler, cümle kelime eşleştirme, sestene kelimeye, kelime parçaları oyunlarından oluşan bir mobil uygulama kullanılmıştır. Deney grubunda mobil uygulamalara dayalı kelime öğretimi yapılırken kontrol grubunda aynı metinler yoluyla mobil uygulama olmaksızın dersler yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve sözcük testi kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının son testte aldıkları puanların karşılaştırılması sonucunda mobil oyun uygulamaları yoluyla yapılan kelime öğretimi ile geleneksel kelime öğretimi arasında mobil oyun uygulamaları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca metin türleri arasında kelime öğretimi açısından aritmetik ortalamalar arasında farklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrenciler deneme türündeki metne ilişkin kelimeleri makale türündeki metnin kelimelerine göre; makale türündeki metne ilişkin kelimeleri öykü türündeki metnin kelimelerine göre daha yüksek düzeyde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada

ayrıca mobil uygulama kapsamındaki etkinliklerden en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olanı kelime ağacı, en düşük aritmetik ortalamaya sahip olanı ise sesten kelimeye şeklinde tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancılar Türkçe Öğretimi, kelime öğretimi, mobil oyun uygulaması.



THE EFFECT OF MOBILE APPLICATIONS ON WORD TEACHING IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

Öznur YILDIRIM

**Turkish Language Teaching and Social Sciences Department, Doctoral Thesis,
2023**

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the effects of mobile applications on vocabulary teaching in teaching Turkish as a foreign language. The research was carried out based on the quasi-experimental design with pre-test post-test control group. The study group of the research consisted of 55 foreign students studying at B2 level at Ankara Yıldırım Beyazıt University Dilmer (Language Teaching Center), thirty two of whom were included in the experimental group and twenty three of whom were in the control group. The experimental process of the research lasted for a total of 8 weeks, including 2 weeks for the pre-implementation and 6 weeks for the actual implementation. The first pre-implementation phase was conducted with students studying at B2 level at Hatay Mustafa Kemal University TÖMER (The Center for Teaching Turkish). The actual implementation was started following the elimination of the deficiencies explored in the pre-implementation phase. In the actual implementation process, a mobile application including the texts of *Başarının Sırrı*, *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, *Desem Ki*, *Posta Kutusundaki Mızıka*, *Atlı Cirit*, *Kedi* and the activities of word tree, true-false, deducted words, gifs and words, sentence-to-word matching, sound to word, word fragments was employed as games in the mobile app. While vocabulary was taught by mobile applications in the experimental group, it was taught without mobile applications through the same texts in the control group. Personal information form and word test were used as data collection tools in the research. As a result of the comparison of the scores of the experimental and control groups in the posttest, a significant difference was found between vocabulary teaching through mobile applications and traditional vocabulary teaching in favor of mobile applications. In addition, it was revealed that there were some differences between text types in terms of teaching vocabulary. Accordingly, the students the students stated

that they learned the words related to the text in the essay type at a higher level than the words of the text in the article type and the words related to the text in the article type compared to the words in the story type text. Furthermore, the mobile application activity with the highest arithmetic mean was word tree, and the one with the lowest arithmetic mean was sound to word.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, teaching vocabulary, mobile game application.



İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER	V
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVI

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

PROBLEM, ÖNEM, AMAÇ

1. Problem Durumu	1
2. Problem Cümlesi	5
3. Alt Problemler	5
4. Araştırmanın Amacı	6
5. Araştırmanın Önemi	6
6. Sınırlılıklar.....	8
7. Varsayımlar	8
8. İlgili Araştırmalar	9

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. Dil, Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretimi	19
1.1. Ülkemizde Yabancı Dil Öğretiminin Kısa Geçmişi	20
1.2. Yabancı Dil Öğreniminde Amaç ve Gerekçeler	21
2. Sözcük ve Sözcük ile İlgili Kavramlar Üzerine	24
2.1. Etkin (Aktif ya da Üretici) Sözcük Dağılımı	29
2.2. Edilgin (Pasif ya da Alıcı) Sözcük Dağılımı.....	29
2.3. Zihinsel Sözlük	30
2. 4. Ağırlık, Genişlik ve Derinlik Boyutları	31
2. 5. Kavram	33
2. 6. Kelime Ailesi	34
2. 7. Kelime Sıklığı.....	35
2. 8. Kelime Katsayısı.....	36
2.9. Sözcük Dağılımı ve Dil Becerileri İlişkileri.....	36
2. 9. 1. Sözcük Dağılımı ve Dinleme Becerisi	37
2. 9. 2. Sözcük Dağılımı ve Konuşma Becerisi.....	38
2. 9. 3. Sözcük Dağılımı ve Okuma Becerisi	39
2. 9. 4. Sözcük Dağılımı ve Yazma Becerisi.....	40
3. Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Sözcük Öğretimi	41
3. 1. Avrupa Diller İçin Ortak Çerçeve Metni ve Sözcük Öğretimi	43
3. 2. Yabancı Dil Öğretimi İlkeleri ve Sözcük Öğretimi Boyutu	49
3. 2. 1. Dil Öğretiminin Planlanması	49
3. 2. 2. Dört Temel Beceriye Dikkate Alma.....	50
3. 2. 3. Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme	51
3. 2. 4. Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma.....	52
3. 2. 5. Verilen Bilgi ve Örneklerin Hayata Uygunluğu.....	52

3. 2. 6. Öğrencileri Aktif Kılma.....	53
3. 2. 7. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	53
3. 2. 8. Görme ve İşitmeye Dayalı Araçlardan Yararlanma	54
3. 2. 9. Kullanılan Dilin Öğretilmesi	54
3. 2. 10. Telaffuza Önem Verme	55
3. 2. 11. Öğrencilerin Bildiği Kelimelere Dayanarak Yeni Cümleler Kurma	55
3. 2. 12. Öğrencilere Öğrendiklerini Uygulama İmkânı Verilmesi	56
3. 2. 13. Herkese Eşit Söz Hakkı Tanınması	56
3. 2. 14. Öğrencinin Kendini Yazılı ve Sözlü İfade Edebilmesi.....	57
3. 2. 15. Dil ile Birlikte Kültürün Verilmesi.....	57
3. 2. 16. Hem Bireysel Çalışmalara Hem de Grup Çalışmalarına Gereken Ölçüde Yer Verilmesi.....	58
3. 2. 17. Dersi Sıkıcı Olmaktan Kurtaracak Çeşitli Uygulamalara Yer Verilmesi	58
3. 2. 18. Öğretilmeyenlerin Sorulmaması	59
3. 2. 19. Öğrencinin Öğreneceği Kadar Bilgi Verilmesi	59
3. 2. 20. Yanlışların Anında Düzeltilmesi	60
3. 3. 1. Oxford'un Strateji Sınıflamasında Sözcük Öğrenimi.....	61
3.3.1.1. Doğrudan Stratejiler.....	62
3.3.1.1.1. Bellek Stratejileri	62
3.3.1.1.2. Bilişsel Stratejiler.....	67
3.3.1.1.3. Telafi Stratejileri	70
3.3.1.2. Dolaylı Stratejiler.....	73
3.3.1.2.1. Üst Bilişsel Stratejiler	73
3.3.1.2.2. Duyuşsal Stratejiler.....	75
3.3.1.2.3. Sosyal Stratejiler	75
3.3.2. Schmitt'in Sözcük Öğretimi Stratejileri Sınıflaması	76
3.3.3. Herman ve Dole (1988)'nin Sözcük Öğretimi Yaklaşımları.....	77
3.3.3.1. Tanımsal (Geleneksel) Yaklaşım.....	77
3.3.3.2. Bağlamsal Yaklaşım	78

3.3.3.3. Kavramsal Yaklaşım.....	79
3.3.5. Sözcük Dağarcığı Gelişim Piramidi	82
3.3.6. Sözcüksel Yaklaşım.....	84
4. Yabancı Dil Öğretimi Sürecinde Bilgisayar Destekli Sözcük Öğretimi	86
5. Yabancı Dil Öğretim Sürecinde Mobil Destekli Sözcük Öğretimi	95
6. Yabancı Dil Öğretimi Sürecinde Eğitsel Dijital Oyun Destekli Sözcük Öğretimi	101

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. Araştırmanın Yöntemi.....	110
2. Çalışma Grubu.....	111
3. Veri Toplama Araçları.....	115
3.1. Sözcük Testi.....	115
3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	116
4. Verilerin Toplanması.....	117

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	147
2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	147
3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	148
4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	148
5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	151
6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	153

7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	156
7. 1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tüm Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Testte Sözcük Testinden Aldıkları Puanların Farklarına İlişkin Bulgular	156
7.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Tüm Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Testte Sözcük Testinden Aldıkları Puanların Farklarına İlişkin Bulgular	168
8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	181
9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	184

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	186
2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	186
3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	187
4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	189
5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	190
6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	191
7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	192
8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	197
9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	198
KAYNAKÇA	201
EKLER.....	217
ÖĞRETMEN FASİKÜLÜ DERS PLANLARI	218
ÖĞRENCİ FASİKÜLÜ DERS PLANLARI	347
ETİK KURUL ONAYI	398
ARAŞTIRMA İZNİ.....	400

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: AOBM’de Verilen Söz Varlığı Tanımlayıcıları	45
Tablo 2: AOBM’de Verilen Sözcük Denetimi Tanımlayıcıları	46
Tablo 3: Bir Sözcüğü Bilmek Neleri Kapsar?.....	47
Tablo 4: Uluyol (2013) dijital oyunlarda eğitsel tasarım kriterleri	105
Tablo 5: Uluyol (2013) arayüz tasarım kriterleri	106
Tablo 6: Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen	111
Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Yaş Aralıkları	112
Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Dağılımları	112
Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Uyrukları	112
Tablo 10: Deney Grubundaki Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Süreleri	113
Tablo 11: Deney Grubundaki Öğrencilerin Üniversiteye Yerleşme Durumları	113
Tablo 12: Deney Grubundaki Öğrencilerin Yaşadıkları Yer Bilgisi	113
Tablo 13: Deney Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Basılı Yayınları Okuma Durumları	114
Tablo 14: Deney Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Müzik Dinleme Durumları	114
Tablo 15: Deney Grubundaki Öğrencilerin Türkçe TV Kanallarını İzleme Durumları	114
Tablo 16: Deney Grubundaki Öğrencilerin Ders Dışında Türkçe Konuşma Durumları	114
Tablo 17: Uygulama Amacıyla Seçilen ve Uzman Görüşüne Sunulan Metinler.....	118
Tablo 18: Uzman Görüşüne Göre Araştırma İçin En Uygun Olan Metinler	119
Tablo 19: Uygulama Sürecinde Kullanılmak Üzere Belirlenen Metinler.....	119
Tablo 20: Uygulama Metinleri ve Anlamı En Fazla Bilinmeyen Kelimeler	121
Tablo 21: Uygulama Metinleri ve Anlamı En Fazla Bilinmeyen Kelimeler	121
Tablo 22: Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri	147
Tablo 23: Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri	148
Tablo 24: Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri.....	148
Tablo 25: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Birinci Hafta Ara Değerlendirme Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri	149

Tablo 26: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin İkinci Hafta Ara Değerlendirme Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri	149
Tablo 27: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Üçüncü Hafta Ara Değerlendirme Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri	149
Tablo 28: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Dördüncü Hafta Ara Değerlendirme Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri	150
Tablo 29: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Beşinci Hafta Ara Değerlendirme Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri	150
Tablo 30: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Altıncı Hafta Ara Değerlendirme Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri	151
Tablo 31: Deney Grubu Öğrencilerinin Atlı Cirit Metnine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları	151
Tablo 32: Deney Grubu Öğrencilerinin Başarının Sırrı Metnine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları.....	152
Tablo 33: Deney Grubu Öğrencilerinin Desem Ki Metnine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları	152
Tablo 34: Deney Grubu Öğrencilerinin İyi Düşün Doğru Karar Ver Metnine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları.....	152
Tablo 35: Deney Grubu Öğrencilerinin Kedi Metnine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları	153
Tablo 36: Deney Grubu Öğrencilerinin Posta Kutusundaki Mızıka Metnine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları.....	153
Tablo 37: Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	154
Tablo 38: Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Anlamlılık Değerleri	154
Tablo 39: Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	155
Tablo 40: Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Anlamlılık Değerleri	155
Tablo 41: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarının Sırrı Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları	156
Tablo 42: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Posta Kutusundaki Mızıka Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları	158

Tablo 43: Kontrol Grubu Öğrencilerinin İyi Düşün Doğru Karar Ver Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları	160
Tablo 44: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Desem Ki Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları	162
Tablo 45: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Atlı Cirit Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları	164
Tablo 46: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kedi Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları	166
Tablo 47: Deney Grubu Öğrencilerinin Başarının Sırrı Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları	168
Tablo 48: Deney Grubu Öğrencilerinin Posta Kutusundaki Mızıka Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları	170
Tablo 49: Deney Grubu Öğrencilerinin İyi Düşün Doğru Karar Ver Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları	173
Tablo 50: Deney Grubu Öğrencilerinin Desem Ki Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları	175
Tablo 51: Deney Grubu Öğrencilerinin Atlı Cirit Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları	177
Tablo 52: Deney Grubu Öğrencilerinin Kedi Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları	179
Tablo 53: Deney Grubu Öğrencilerinin Başarının Sırrı Metnindeki Kelimelere İlişkin Mobil Uygulama Sonuçları.....	181
Tablo 54: Deney Grubu Öğrencilerinin Posta Kutusundaki Mızıka Metnindeki Kelimelere İlişkin Mobil Uygulama Sonuçları.....	182
Tablo 55: Deney Grubu Öğrencilerinin İyi Düşün Doğru Karar Ver Metnindeki Kelimelere İlişkin Mobil Uygulama Sonuçları.....	182
Tablo 56: Deney Grubu Öğrencilerinin Desem Ki Metnindeki Kelimelere İlişkin Mobil Uygulama Sonuçları.....	182
Tablo 57: Deney Grubu Öğrencilerinin Atlı Cirit Metnindeki Kelimelere İlişkin Mobil Uygulama Sonuçları.....	183
Tablo 58: Deney Grubu Öğrencilerinin Kedi Metnindeki Kelimelere İlişkin Mobil Uygulama Sonuçları.....	183
Tablo 59: Deney Grubu Öğrencilerinin Mobil Uygulamalardan Aldıkları Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	184

Tablo 60: Deney Grubu Öğrencilerinin Mobil Oyunlardan Aldıkları Puanlarına Yönelik ANOVA Analizi Verileri	184
---	-----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Shen (2003)'ün yaygın kullanılan sözcük öğrenme stratejileri sınıflandırması	43
Şekil 2: Ek ve Sözcük İlişmesine Örnek.....	48
Şekil 3: Oxford (1990)'un Öğrenme Stratejileri Sınıflaması	62
Şekil 4: Oxford (1990)'un yapılandırılmış gözden geçirme stratejisindeki sarmal (spiral) yapı	66
Şekil 5: Stahl ve Nagy (2006) tarafından geliştirilen sözcük dağarcığı gelişim piramidi	82
Şekil 6: Beatty (2010)'a Göre Bilgisayar Destekli Dil Öğretiminin Kronolojik Gelişimi	87
Şekil 7: Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe Öğretim Portalı	91
Şekil 8: Yabancı Dil Öğretimi Amacıyla Dijital Oyun Geliştirmede Problem Cümleleri	107
Şekil 9: Notepad++ programı.....	122
Şekil 10: Aslanla Fare adlı metnin mobil uygulamadaki görüntüsü	123
Şekil 11: Elma oyunu.....	124
Şekil 12: Elma oyununda doğru yanıtın verilmesi ile görülen ekran.....	125
Şekil 13: Elma oyununda yanlış yanıtın verilmesi ile görülen ekran.....	126
Şekil 14: Elma oyunu bittikten sonra görülen ekran.....	127
Şekil 15: Kelime parçaları oyunu.....	128
Şekil 16: Kelime parçaları oyununda hecelerin kutucuklara yerleştirilmesi	128
Şekil 17: Kelime parçaları oyununda doğru yanıtın verilmesi ile görülen ekran	129
Şekil 18: Kelime parçaları oyununda yanlış yanıtın verilmesi ile görülen ekran	130
Şekil 19: Kelime parçaları oyunu bittikten sonra görülen ekran.....	130
Şekil 20: Kelime hafızası oyunu	131
Şekil 21: Kelime hafızası oyununda aynı sözcüklerin bulunması	131
Şekil 22: Kelime hafızası oyunu bittiğinde beliren ekran.....	132
Şekil 23: Sesten kelimeye oyunu (İlkbahar temalı arka plan).....	132
Şekil 24: Sesten kelimeye oyununda harflerin yerleştirilmesi (Kış temalı arka plan)	133
Şekil 25: Sesten kelimeye oyununda doğru yanıtın verilmesi ile görülen ekran	134
Şekil 26: Sesten kelimeye oyununda yanlış yanıtın verilmesi ile görülen ekran.....	134

Şekil 27: Sesten kelimeye oyunu bittiğinde beliren ekran	135
Şekil 28: Cümle- kelime eşleştirme oyunu	135
Şekil 29: Cümle- kelime eşleştirme oyununda doğru yanıtın verilmesiyle beliren ekran	136
Şekil 30: Cümle- kelime eşleştirme oyununda yanlış yanıtın verilmesiyle beliren ekran	136
Şekil 31: Cümle- kelime eşleştirme oyunu bittiğinde beliren ekran	136
Şekil 32: Doğru- yanlış oyunu	137
Şekil 33: Doğru- yanlış oyununda doğru yanıtın verilmesiyle beliren ekran	138
Şekil 34: Doğru- yanlış oyununda yanlış yanıtın verilmesiyle beliren ekran	138
Şekil 35: Doğru- yanlış oyunu bittiğinde beliren ekran	139
Şekil 36: Kelime bulmaca oyunu	139
Şekil 37: Kelime bulmaca oyunu bittiğinde beliren ekran	140
Şekil 38: Yanlış kullanılan kelimeyi bulma oyunu	141
Şekil 39: Yanlış kullanılan kelimeyi bulma oyununda yanlış kullanımı bulma	141
Şekil 40: Gifler ve kelimeler oyunu	142
Şekil 41: Gifler ve kelimeler oyununda doğru yanıtı bulma	142
Şekil 42: Eksiltilmiş kelimeyi bulma oyunu	143
Şekil 43: Eksiltilmiş kelimeyi bulma oyununda doğru yanıt verildiğinde beliren ekran	144
Şekil 44: Eksiltilmiş kelimeyi bulma oyununda yanlış yanıt verildiğinde beliren ekran	144
Şekil 45: Haftalık oyun sonuçlarının araştırmacıya ulaştırılması	145
Şekil 46: Haftalık oyun sonuçlarının Gmail üzerinde ayrıştırılıp saklanması	146

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. :	Aktaran
AOBM:	Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
f:	Frekans
vb. :	ve benzeri
vd. :	ve diğerleri



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

PROBLEM, ÖNEM, AMAÇ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin olarak problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve ilgili araştırmalar başlıklarına yer verilmektedir.

1. Problem Durumu

İnsanlar düşüncelerini ve duygularını paylaşmak, ihtiyaçlarını gidermek ve hayatlarını sürdürebilmek için birbiriyle iletişim kurarlar. İletişimi kurmak için ihtiyaç duyulan en önemli araç dildir. “Dil bir bildirişme dizgesidir. Hatta bildirişme olmazsa bir topluluk, topluluk olarak sayılamaz” (Aksan, 1979: 42). Bu nedenle her millet için iletişim, kültür, medeniyet amaçlı kullandığı ana dili çok büyük önem taşımaktadır. Türk Dil Kurumu güncel sözlüğünde ana dili kavramı “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil.” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011). Ana dili, birçok kaynakta birinci dil olarak da geçmektedir. Kişinin tanıştığı ilk dil olarak da tanımlanabilecek ana dili, aynı ulusa mensup bireyler arasında ortak bir anlaşma düzenidir. Birçok kişi kavramın bünyesindeki ‘ana’ kelimesinden yola çıkarak, ana dilini çocuğun annesinden öğrendiği ve muhatap olduğu ilk dil olarak düşünmüşlerdir. Nitekim diğer dillerde de Türkçede olduğu gibi kavram ana dili anlamında işaretlenmiştir. Örneğin bu kavram Almancada ‘*muttersprache*’, İngilizcede ‘*mother tongue*’ şeklinde karşılık bulmuştur. Ana dili, üzerinde öyle çok çalışılan ve önem kazanan bir kavram olmuştur ki UNESCO tarafından 20 Şubat 1999 günü “Ana Dilleri Günü” olarak ilan edilmiştir (Sinan, 2006). Bu da ana dili kavramına verilen önemin bir göstergesidir. Günümüz dünyasında ana dili ne kadar önemli ve gerekli ise herhangi bir veya daha fazla yabancı dil öğrenmek ve iletişimden diplomasiye, ticaretten eğitime kadar bu yabancı dilleri kullanmak o kadar önemli hâle gelmiştir. Kişinin hiç bilmediği bir dil onun için yabancı dildir. Yani bireyler tarafından belli bir öğrenme sürecinden sonra kontrollü ve planlı bir şekilde öğrenilen ve ikinci dil kavramından tamamen farklı olan dile *yabancı dil (foreign language)* denmektedir.

İkinci dil kavramının yabancı dil kavramından farkı, bireyin ikinci dil için kontrollü bir öğrenme sürecinden geçmemesidir. Yani ikinci dil, birey tarafından ana dile benzer bir şekilde edinilir. Fakat yabancı dil için kişi kursa, öğrenme materyaline veya bir öğreticiye ihtiyaç duyabilir. İkinci dilin, bireyin bulunduğu ülkede kullanılması ve yabancı dilin o ülkede ikinci dil kadar kullanılmaması aradaki farkı göstermeye yeterlidir.

Günümüzde değişik gerekçelerden ötürü insanlar yabancı dil öğrenmeyi bir gereksinim olarak görmektedir. Birey yabancı dil öğrenirken ön yargıları kırmaya, başka açılardan bakmaya hatta farklı düşünce ve kültürleri öğrenip anlamaya ve yaşamaya başlamaktadır. Bu süreç içerisinde dilin sistematliğini kavraması bireyin analitik düşünme yetisini geliştirmektedir. Başka kültürleri öğrenmeye başlayan birey kendi kültürüyle karşılaştırmalar yaparak kültürünü derinlemesine öğrenmekte ve daha önce farkında olmadığı şeyleri görmektedir. Türk dilinin yabancılara öğretiminde amaç yalnızca birtakım sözcükleri öğretmek değildir. Bundan daha öte olan bu amaç başka kültürden bir kişiye Türk kültürünü kazandırmaktır. Çünkü Türkçeyi severek, isteyerek öğrenen bir yabancı, Türkiye'nin kültür elçisi durumuna gelmektedir. Dolayısıyla, yabancılara Türkçeyi öğretirken hem dilimizi zorlaştırmadan öğretmeli ve sevdirmeliyiz hem de oluşturacağımız sözlü ya da yazılı metinlerde Türk kültürünü iyi yansıtmalıyız. Daha sonra orta düzeyden itibaren seçeceğimiz klasik ve çağımızı yansıtan metinleri, öğrencilere vermemiz gereken dil bilgisi yapılarını da göz önüne almak suretiyle ders ortamına uyarlarken bu duruma özen göstermeliyiz. Bunları yaparken de günümüz Türkçesinin kullanımı birinci planda olmalıdır. Çünkü “dil öğretimi, yaşantıların kazandırılması demektir.” (Barın, 2003). Yaşayan dilin öğretilmesi yaşantıların da kazandırılması demektir. Yabancı dil öğrenimi, insanın ana dilinden farklı bir dili ve kültürü öğrenme sürecidir.

Bireyler yabancı dil öğrenmeye başladıklarında o dile ait kelimeleri de dağarcıklarına katmaya başlarlar. Bir insanın kullandığı sözcüklerin tümü onun sözcük dağarcığını oluşturur (Vardar, 2002). Kelime hazinesi, bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamıdır (Korkmaz, 1992). Bireyin hayatı boyunca edindiği, başkalarıyla iletişime geçtiğinde kullandığı, zihninde biriktirdiği kelimelerin tamamı onun kelime hazinesini oluşturur. Kelime hazinesi, dil öğrenme sürecindeki bireyin anlama ve anlatma becerilerini sergilemekte

kullandığı sözcük ve sözcük gruplarının bütünüdür (Gündoğdu, 2012). İnsanların söylenenleri anlamasında, duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde kelime hazinesinin önemli bir işlevi vardır. Kelime hazinesi bireyin öğrenme süreci sonucunda bellekte depolanan birikimini ifade eder (Güleryüz, 2003'ten akt. Karatay, 2007). Anlama ve anlatma gibi temel dil becerilerinin etkin kullanımı ile kelime dağarcığı arasında yakın bir ilgi vardır. Kelime dağarcığının zengin olup olmaması, bireyin hem anlama hem de anlatma yeteneğini etkiler.

İnsanların birbirlerini anlamasında kelimeler önemli bir işleve sahiptir. Bu durumda aynı dili kullanan insanların kelime hazinelerinin aynı veya birbirine yakın seviyede olması gerekir. İnsanın düşünce dünyasını saran simgeler ve onların yerini tutan kelimeler, sözlü ve yazılı iletişim sürecinde düşünme, kavrama, karar verme ve tepkide bulunma gibi süreçleri harekete geçirir. Başka bir deyişle kelimeler, günlük hayatta yazılı ve sözlü iletişimin vazgeçilmez öğeleridir. Düşünme süreçlerinin, anlama ve anlatma temel dil becerilerinin etkin kullanımı zengin kelime hazinesi, başka bir ifade ile sözcük dağarcığına bağlıdır (Karatay, 2007). Sözcük hazinesi gelişmiş bireyler kendilerini yazılı ve sözlü olarak daha iyi ifade etmektedir. Bunun yanı sıra okuma- anlama ile dinleme/ izleme- anlama becerilerinin gelişimi de sözcük dağarcığının gelişmesi ile doğru orantılıdır.

Kelimelerin yabancı dil öğreniminde önemli bir yeri vardır çünkü bir dildeki her bir birim kelimelerden oluşur. Yabancı dil öğrenen bir öğrenci, dil bilgisi kurallarını ne kadar bilirse bilsin, sesleri ne kadar düzgün telaffuz ederse etsin, kelimeler olmaksızın yabancı dilde iletişim kurmaktan söz edilemez (Genç, 2004). Bilinen pek çok dil öğretim yönteminde kelime öğretimi ezbere dayalı ya da günlük yaşamda sınırlı kullanımı olan kelimelerin öğretimi üzerine kuruludur (Figen, 2004). Hâlbuki öğrenilen dille iletişim kurabilmek için yeterli kelime dağarcığına ihtiyaç duyulmaktadır. Kelime öğretiminin başarılı olması demek, öğretilen kelimelerin öğrencinin belleğinde unutulmamak üzere depolanabilmesi ve daha sonra anımsanarak kullanılabilmesi anlamına gelir (Hazar, 2007: 1). Kelime öğretimi yapılırken, kelimeler güncel dilden seçilmeli ve kültürel bağlam içinde verilmelidir (Richards ve Rodgers, 2001: 51). Kültürel bağlam içerisinde öğretilen sözcükler daha kalıcı olmaktadır. Zira bireyler kültürel bağlamla öğretime ilgi duyabilmekte, ilginç

bulabilmekte ve dikkatini kültürel bağlamla yoğurulan öğretim sürecine verebilmektedir.

Yabancı dil öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin gelişim süreci incelendiğinde dil bilgisi öğretimine daha çok önem verildiği, kelime öğretiminin ihmal edildiği görülmektedir. Kelime öğretimi daha çok öğrenenin gayretine bırakılmıştır. Sınıf içi etkinliklerde hedef dile maruz bırakılan öğrenenlerin bu sorunu kendiliğinden çözeceği öngörülmüştür. Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi konularını öğrenmeye yetecek kadar kelime bilmek yeterli görülmüştür. Yabancı dil öğretimi alanında çalışma yapan Coaddy ve Huckin (1997), Zimmerman (1997), Schmitt (2000) gibi bilim insanları kelime öğretiminin genel olarak ihmal edildiğini vurgulamışlardır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde hedef kitleye ana dili öğretiminde olduğu gibi temel kelime hazinesi kazandırılmalıdır. Yabancılar Türkçe öğretimi yapılırken temel düzeyde kaç kelimeye yer verileceği, bu kelimeleri belirlerken ölçütlerin neler olacağı önceden belirlenmelidir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle yabancılar Türkçe kelime öğretiminde kullanılan birçok yöntem ve ders materyali bulunmaktadır (Arslan ve Adem, 2010). Yabancı dilde kelime öğrenimi öğrencilerin diğer dil becerileriyle birlikte gelişmesine rağmen, yabancı dil öğreniminin temelini oluşturduğu için öğrenciler tarafından daha çok üzerinde durulan bir konu hâline gelmektedir. Öğrenciler kelime öğretimini okullarda diğer dil becerileriyle (dinleme, okuma, konuşma, yazma) birlikte alırken, okul dışında kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmek için birçok farklı etkinlikle desteklenmektedirler. Öğrenciler öğrendikleri kelimeleri akılda tutmak, gerektiğinde kullanmak ve hatırlamak için tekrar yapma, kelime kartları kullanma, iletişime geçme, yazma, şarkı söyleme, kitap okuma vb. etkinliklerden faydalanmaktadır.

Sözcük öğretiminin verimli olması için doğru ve uygun araç gereçlerin kullanılması gerekir. Uzun yıllardır kullanılan geleneksel ve bilindik araç gereçlerin yanında yeni ve yaratıcı olanlarının kullanılması öğretim sürecine önemli katkılarda bulunur. Doğru araç ve gereç seçmek öğrenme süreci için birçok yönden yararlıdır (Yalın, 2010; Yazar, 2013). “Uygun araç ve gereç kullanmak öğrencinin dikkatini

çekerek odaklanmasını sağlar, dersteki soyut kavramları somutlaştırarak kavranmasını kolaylaştırır, dolayısıyla da zamanı kısıtlı olan dersler verimli şekilde geçer” (Eryiğit, 2016: 162). Ayrıca değişik araç ve gereçlerin kullanımı farklı zekâ türlerine hitap etmeyi kolaylaştırır. Bu da öğrencilerin öğrendiklerini daha sonra kolaylıkla hatırlamalarını sağlar.

Yabancı dil öğretimi sürecinde birden fazla duyuya hitap edildiğinde öğrenilenlerin kavranması ve hatırlanması daha kolay olur. Bu yüzden dil öğretmek için kullanılan kitaplar öğrenciler için farklı zekâ türlerine dikkat edilerek hazırlanmaktadır. Görsel zekâyâ hitap eden araçlara gerçek nesneler ve objeler, posterler, haritalar, dergiler, filmler, dijital veya basılmış fotoğraflar, akıllı tahtalar örnek verilebilirken; işitsel zekâyâ hitap eden araçlara ise televizyon, bilgisayar, telefon ve radyo gibi kanallar örnek olarak verilebilir. Bunun yanında bedensel zekâyâ hitap eden araçlar son zamanlarda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır.

“Zihin haritası çizmek, el işi yapmak gibi farklı aktiviteler ve eğitici oyunlar oynamak çocuksu görülmekte, bazen de ciddiye alınmamaktadır. Temel seviyelerde gerçek objeler kullanmak kelime öğretmek için zaman tasarrufu sağlarken anlaşılmasını kolaylaştırır. Ancak bazı nesnelerin taşınabilirliği olmayabileceği için nesnenin fotoğrafını göstermek daha pratiktir. Bununla birlikte sınıfta hedef dilin konuşulduğu ülkenin haritasının bulunması görsel zekâyâ sahip olan öğrencilerin dikkatini çekeceği için yararlı olacaktır. Bunun yanında da öğretmenin bahsedilen görsel materyallerle ilgili bilgiler paylaşması işitsel zekâyâ sahip olan öğrencilerin dikkatini çekecektir” (Hassan Abdullah, 2020: 29).

Bu araştırmada sözcük öğretimini sağlamak amacıyla mobil uygulamalardan yararlanılmıştır. Bu amaçla içerisinde çeşitli sözcük öğretimi etkinlikleri barındıran çevrimiçi bir mobil oyun uygulaması geliştirilmiş ve sözcük öğretimi bu uygulamalar yoluyla gerçekleştirilmiştir.

2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Yabancılarla Türkçe öğretiminde mobil uygulamaların sözcük öğretimi üzerindeki etkisi ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir.

3. Alt Problemler

1. Mobil uygulamalar yoluyla kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Geleneksel yöntemlerle kelime öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Mobil uygulamalar yoluyla kelime öğretimi yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemlerle kelime öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin haftalık ara değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Deney grubu öğrencilerinin araştırma boyunca işlenen metinlere ilişkin aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Deney grubu öğrencilerinin ön ve son testte aldıkları puanlar arasında metin türlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tüm kelimelere ilişkin ön test ve son testte sözcük testinden aldıkları puanlar arasındaki fark ne düzeydedir?

8. Deney grubu öğrencilerinin tüm kelimelere ilişkin mobil uygulama sonuçları ne düzeydedir?

9. Araştırma boyunca kullanılan mobil oyunlar arasında öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yabancılara Türkçe öğretiminde mobil uygulama etkinliklerinin kelime öğretimi üzerindeki etkisini tespit etmektir.

5. Araştırmanın Önemi

Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte pek çok yeni ve çağdaş uygulama eğitimin kapsama alanına girmiştir. İlk başlarda ağır ve hantal cihazlarda ses kayıtları, düşük çözünürlüklü video ve görsellerle desteklenen dil eğitimi günümüzde modern ve hızlı, kaliteli ve sürekli materyal hizmeti bilgisayarlar ile tablet ve telefonlarla gerçekleştirilmektedir. Mobil aygıtlar olan tablet ve telefonlar bireye istediği yerde ve zamanda dil öğrenmeye başlayabilme olanağı tanımaktadır. Zamandan ve mekândan bağımsız gerçekleştirilebilen bu öğrenme dünyanın her yerinde bireylere fırsat eşitliği sunduğu gibi ilgi duyduğu kültürü pek yakından tanıyabilme imkânı yaratmaktadır.

Son yıllarda artan gereksinim ve ilgiye bağılı olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetleri artmıştır. Bunun bir sonucu olarak hem öğreticiler hem öğrenciler için çok çeşitte materyal ihtiyacı doğmuştur. Mobil cihazlarla desteklenen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi işitsel ve görsel materyalleri bir arada bulundurduğundan doğan bu materyal ihtiyacını büyük oranda destekleyecek niteliğe sahiptir. Özellikle Türkçe sözcük öğretiminde mobil uygulamalardan yararlanılması süreci kolaylaştırıp hızlandıracak, öğrenilen sözcükleri kalıcı kılacaktır. Mobil destekli yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimi birkaç akademik çalışmanın da konusu olmaktadır. Örneğin Gülcü (2015) yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretiminin etkililiğini, Alyaz ve Uçar (2019) yabancılara Türkçe öğretme amacıyla hazırlanmış mobil uygulamaların kullanılma durumlarını, Göçer ve Karadağ (2020) Whatsapp uygulamasının yabancılara Türkçe sözcük öğretimi bakımından işlevselliğini araştırmıştır. Gücüyeter ve İskender (2022) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için geliştirilen uygulamaları incelemiş ve araştırma sonucunda uygulamaların çok boyutlu ve temel dil becerilerini karşılama noktasında yetersiz kaldığını tespit etmiştir. Turumbetova ve Varol (2017) yabancılara Türkçe sözcük öğretime yönelik kullanılabilecek Google Forms, Kahoot gibi bazı uygulamalarla etkinlik örneklerine yer vermiştir. Tenekeci (2020), aralarında Duolingo, Mondly, Busuu gibi yaygın dil öğrenme platformlarının bulunduğu 21 mobil uygulamayı incelemiş ve bilinirliklerini araştırmıştır. Gün ve Bilgen (2022), Türkçe sözcük öğretimi amacıyla kullanılabilecek Aurasma adlı artırılmış gerçeklik uygulamasını tanıtmış ve uygulama önerisi sunmuştur. Becel (2014) hedef dile ait sözcük ve kalıpları öğretmeyi vaat eden “Earworms Rapid Turkish” adlı uygulamayı incelemiştir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için hazırlanan mobil uygulamaların yanı sıra aynı amaçla geliştirilen dijital oyunlar da bulunmaktadır. Bu dijital oyunların sayısı mobil uygulamalardan daha az olsa da akademik çalışmaların inceleme konusu olmuştur. Örneğin Alyaz ve Akyıldız (2018) dijital oyun geliştirme sürecini somut örneklerle ortaya koyarak materyal geliştirme araçlarını ayrıntılı olarak anlatmıştır. Alyaz, Dinçer, Baştürk, Uluocak, Eroğlu, Aksel ve Aşık (2017) yabancı dil olarak Türkçenin öğrenimine yönelik olarak Playturkish3D adlı bir dijital oyun prototipi geliştirmiştir. Çiçek ve Dilekçi (2022) çalışmalarında sözcük öğretimi için 37 yöntem ve teknik bulunduğunu, bunlardan birinin de dijital oyunlarla sözcük öğretimi olduğunu ifade etmiştir. Elamin Ahmed Adam (2022) çalışmasında Türkiye ve

Sudan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik dijital oyunlar üzerinde durmuş ve her iki ülkede Türkçe öğrenenlerin dijital oyunlardan yeterince yararlanmadığını tespit etmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yeni bir alan olması, dijital oyun ve mobil uygulama tasarlamanın uzmanlık gerektirmesi, iyi bir ekibe ve yüksek meblağlı bir bütçeye ihtiyaç duyulması vb. alanda çağdaş materyaller olan dijital oyun ve mobil uygulama eksikliğinin nedenlerinden bazılarıdır. Alanyazına bakıldığında özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için geliştirilen mobil uygulama ve dijital oyun sayısı ile bunlar üzerine yapılan çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle sözcük öğretimi amacıyla hazırlanmış herhangi bir dijital oyun ya da mobil uygulama bulunmadığından bu araştırmanın alana sağladığı katkı önem arz etmektedir.

6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle,
2. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER bünyesinde Türkçe öğrenmekte olan 23 kontrol, 32 deney grubu öğrencisi ile,
3. Andorid tabanlı mobil uygulama etkinlikleri ile,
4. Kelime öğretimi ile sınırlandırılmıştır.

7. Varsayımlar

1. Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem süresince ders dışı ortamlardan eşit düzeyde etkilendikleri varsayılmıştır.

8. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında kelime öğretimiyle ilgili alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar ve bu araştırmalarda ulaşılan sonuçlar özetlenmektedir.

Tanın Korkmaz (2005), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi ve Öğretimi*” başlıklı çalışmada başlangıç düzeyinde yetişkinlere öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin seçimindeki ölçütlerden bahsetmiş, bu sözcükleri liste hâlinde sıralamıştır.

Kara (2010), “*Oyunlarla Yabancılar Türkçe Öğretimi*” adlı çalışmada birtakım oyun etkinlikleri vasıtasıyla yabancılar Türkçe öğretimi üzerinde durmuştur. Çalışma 2004- 2008 yılları arasında farklı öğrenci grupları üzerinde uygulanmıştır. Çalışma sonucunda yabancı öğrencilerin oyun etkinlikleri ile sözcük hazinelerini geliştirdiği; sözcükleri telaffuz ve yazım görme/işitme ve ayırt etme noktasında yardımcı olduğu; eş, zıt anlamlı sözcükler ile sözcük türlerini öğrenmede etkili olduğu görülmüştür.

Gürdal ve Arslan (2011), “*Oyun ve Bulmaca Etkinlikleriyle Yabancılar Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi*” adlı çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyun ve bulmacalar yoluyla sözcük öğretimine dikkat çekmiştir. Araştırmada oyun ve bulmaca etkinliklerinin sözcük öğretimi sürecini tekdüzelikten kurtardığı, öğrencilerin ilgilerini çektiği ve yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağladığı belirtilmiştir.

Arslan ve Gürdal (2012), “*Yabancılar Görsel ve İşitsel Araçlarla Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi*” adlı çalışmalarında görsel ve işitsel araçlarla yabancılar Türkçe sözcük öğretim yöntemleri üzerinde durmuştur. Kroki, resim, şekil, video, sözlük, flaş kartlar, ses kayıtları gibi işitsel ve görsel araçların yabancı öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcıklarını geliştirmesine yardımcı olduğu vurgulanmıştır.

İlgar (2013)’ın “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde E-Öğrenim Yoluyla Kelime Öğretimi*” başlıklı çalışmada İngiltere’de İngilizce dil öğretimi yapan siteler, İngiltere’de Türkçe öğretimi yapan siteler ve Türkiye’de Türkçe öğretimi yapan sitelerin sözcük öğretim bölümlerini inceleyerek Türkçe sözcük öğretimi çalışmalarının ve kültürel öğelerinin aktarılmasının nasıl olması gerektiğini

belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretim yapan sitelerin sözcük öğretme bölümlerinin görsel ve içerik bakımından eksiklikleri olduğu görülmüştür.

Biçer ve Polatcan (2015), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi*” adlı çalışmalarında 50 yabancı öğrencinin dil düzeyine göre sözcük öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda dil düzeyleri ile sözcük öğrenme stratejileri arasında bir fark olduğu, C1 öğrencilerinin sözcük öğrenme strateji puanlarının diğer düzeylerdeki öğrencilerden düşük olduğu görülmüştür.

Gülcü (2015), “*Yabancı Dil Olarak Mobil Destekli Türkçe Kelime Öğretimi*” başlıklı çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde mobil destekli Türkçe sözcük öğretiminin etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. A1 düzeyinde 24’ü deney, 24’ü kontrol grubu olmak üzere toplamda 48 öğrencinin cep telefonlarına öğretim materyallerini 6 hafta boyunca, her gün SMS ve MMS olarak gönderip ayrıca Facebook grup sayfasından da paylaşmıştır. Öğrenci görüşlerinin de alındığı çalışmanın sonucunda mobil destekli dil öğretimin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Maden, Altunbay ve Dinçel (2016), “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Uygulamaları: Kavram Haritası Örneği*” adlı çalışmalarında kavram haritaları vasıtasıyla yabancılara Türkçe sözcük öğretimi üzerinde durmuştur. Araştırmada kavram haritalarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcüklerin öğrenimine katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Aytan ve Başal (2016), “*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ulam Temelli Sözcük Öğretiminin Başarıya Etkisi*” adlı çalışmalarında ulam temelli Türkçe sözcük öğretiminin başarıya etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla İstanbul’da A1 düzeyindeki 39 öğrenci üzerinde 5 hafta süren bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön test- son teste dayalı deney- kontrol gruplu bu çalışmanın sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ulam temelli sözcük öğretiminin geleneksel öğretim yollarından daha başarılı olduğu görülmüştür.

Uğur ve Azizoğlu (2016), “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Sözcük Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi*” adlı çalışmalarında yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan iki farklı kitap seti sözcük

öğretimi etkinlikleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda her iki sette sözcük öğretimi etkinliklerinin sayı ve oranlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Arslan ve Coşkun (2016), “*Yabancılar Türkçe Öğretiminde Oyun Yazılımları ile Sözcük Öğretimi*” adlı çalışmalarında oyun yazılımlarıyla yabancılar Türkçe sözcük öğretimi üzerinde durmuştur. Araştırmada dil öğretimi amacıyla geliştirilen oyun yazılımlarının hem pedagojik hem tasarım açısından gerekli unsurların göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmada A1 düzeyindeki 40 öğrencinin görüşlerine de başvurulmuş; sözcük dağarcığını geliştirmede öğrencilerin %24’ü ders kitabı, %18’i internet, % 14’ü telefon uygulamaları, % 13 müzik dinleme, % 11 televizyon izleme, % 8 bilgisayar programları, % 4 farklı tür basılı materyaller, % 4 yazılı kelime oyunları, % 3 tablet bilgisayar, % 1 sözlü kelime oyunları etkinliklerinden yararlandığı görülmüştür. Araştırmada yabancı öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcığını geliştireceği, sözcük öğretimi etkinliklerini olumlu yönde etkileyeceği belirtilmiştir.

Yusufoğlu (2017), “*Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretiminin Anlam ve Gösterge Paralelliğinden Hareketle Kültürel Aktarıma Etkisi*” başlıklı çalışmasında sözcük öğretime yönelik kavram alanları ve kültürel bellek sürecini yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında ele almış, ilgili çalışmaları inceleyerek bir çalışma örneğine yer vermiştir.

Demirekin (2017), “*Yabancı Dil olarak Türkçenin Anlamlandırılmasında Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı*” başlıklı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin Türkçeyi anlamlandırma durumlarını kullandıkları sözcük ve dil öğrenme stratejileri ile tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında Türkiye’de 10 farklı üniversitede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, kelime ve dil öğrenme stratejilerini tercih etme durumları incelenmiş, kelime öğrenme stratejileri ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kelime, dil bilgisi ve pragmatik boyutlardan en çok sözcük öğrenmede güçlük yaşadıkları, sözcük öğrenme stratejilerinden en çok duyuşsal stratejileri kullandıkları, sözcük öğrenme stratejilerinden dil öğrenme stratejilerini kullanmada daha başarılı oldukları görülmüştür. Araştırmacının çalışmasında elde edilen öğrencilerin en çok sözcük öğrenme ve stratejilerinde zorlandıkları sonucu, yabancı dil öğretiminde sözcük öğretiminin önemini göstermiştir.

Turumbetova ve Varol (2017), “*Mobil Uygulamalarıyla Türkçe Sözcük Öğretimi*” başlıklı çalışmalarında yabancılara Türkçe öğretiminde mobil uygulamalarla sözcük öğretimi üzerinde durmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin mobil uygulamalar sayesinde Türkçe sözcük dağarcığını geliştirdiğini, bu uygulamaların sözcük öğrenmeyi kolaylaştırdığı çalışmada vurgulanmıştır.

Başutku (2018), “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1 Düzeyinde Kelime Öğretimi*” adlı çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde kaynak olarak kullanılan Ankara Üniversitesi Tömer Yeni Hitit 2 Yabancılar İçin Türkçe, Gazi Üniversitesi Tömer ve İstanbul Dilmer Yabancılar İçin Türkçe B1 düzeyi ders kitaplarını örneklem almış, etkinlikleri 15 farklı sözcük öğretimi açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin B1 düzeyinde soyut kavramlar, deyimler ve kalıp ifadelerle karşılaştığı belirtilmiştir.

İhtiyaryer (2018), “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Görev Odaklı Yaklaşım Açısından Kelime Öğretimi*” çalışmasında görev odaklı yabancı dil öğretim modelinin yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi sürecine etkisini incelemiştir. B1 düzeyinde seçilen deney ve kontrol grubu sınıflarına ön test yapılmıştır. İlgili merkezde kullanılan İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabından sözcük öğretimi açısından eksik görülen 2 ünite deney grubundan görev odaklı etkinliklerle, kontrol grubunda ise geleneksel yolla uygulanmıştır. Uygulama sürecinde hedef sözcükleri öğrenmede deney grubunun daha başarılı olduğu görülmüştür. Araştırmacının uyguladığı görev odaklı sözcük öğretim etkinlikleri yabancı öğrencilerin Türkçe sözcükleri öğrenmelerine yardımcı olmuştur.

Kara Özkan (2019), “*Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Bağlam Temelli Sözcük Öğretim Yönteminin Uygulanması*” adlı çalışmasında bağlam temelli sözcük öğretim yönteminin yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada B2 düzeyindeki 32 yabancı öğrenci deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Süreç sonunda deney grubundaki öğrencilerinin hedef sözcükleri öğrenmede daha başarılı oldukları görülmüştür.

Ünal (2019), “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Seviye (A1-A2 Düzeyi) Hedef Sözcük Belirleme Çalışması*” adlı çalışmasında temel düzeyde

öğretilmesi önerilen sözcükleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan 4 kitap seti, yazılı ve sözlü Türkçenin sıklık sözlüklerinden ve corpus çalışmalarından bir sözcük havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne de başvurulmuş çalışmada sözcükler A1- A2 düzeyindeki öğrencilere öğretilmiş, daha sonra aynı düzeydeki bir grupta dinleme ve okuma sınavları yapılmıştır. Temel düzeyde öğretilmesi hedeflenen sözcükleri öğrenen öğrencilerin sınavlarda daha başarılı olduğu görülmüştür.

Alyaz ve Uçar (2019), *“Taşınabilir Cihazlar Aracılığıyla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimi Uygulamalarının Belirlenmesi, Sınıflandırılması ve Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Öğrenci Değerlendirmeleri”* başlıklı çalışmalarında Android sistemlerde sunulan yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarının değerlendirilmesi, kullanılma düzeyleri, öğrenci kazanımları ve uygulamalarla ilgili görüşleri üzerinde durmuştur. Bu çalışmada 51 yabancı öğrenciden toplanan veriler sonucunda uygulamaların dil gelişimine ve sözcük dağarcığına olumlu katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen oyunlar dinleme yetisine ve sözcük hazinesine ağırlık vermiştir.

Tıraşoğlu (2019), *“Yabancılara Türkçe Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Web 2.0 Araçları: Kahoot! Örneği”* başlıklı çalışmada Kahoot uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin söz varlığına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla B1- B2 düzeylerinde 31 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Kahoot uygulamasının söz varlığını geliştirmede yeterli düzeyde etkili olmadığı görülmüştür.

Karagöz (2019), *“Web Tabanlı Uygulamalarla Yabancılara Türkçe Sözcük Öğretimi”* başlıklı çalışmada web tabanlı Moodle sisteminde hazırlanmış Türkçe sözcük öğretme etkinliklerinin sözcük öğrenmeye etkisini araştırmayı amaçlamıştır. C1 düzeyini bitirmiş toplamda 13 öğrenci deney ve kontrol gruplarına ayrılmış; araştırma sonucunda Moodle üzerinden sözcük öğrenen deney grubunun sözcük dağarcığının geliştiği görülmüştür.

Akçelik (2020), *“İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Zekâ Oyunlarıyla Sözcük Öğretimi”* adlı çalışmada ilkökul düzeyindeki mülteci öğrencilere ikinci dil

olarak Türkçe öğretiminde zekâ oyunları ile sözcük öğretiminin etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Oluşturulan 20 kişilik deney ve kontrol grubundaki öğrencilerle 10 hafta süren bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamada deney grubundaki öğrencilere sözcük öğretimi amacıyla zekâ oyunları, kontrol grubundaki öğrencilere mevcut ders kitabındaki etkinlikler yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun zekâ oyunlarını yararlı bulduğu görülmüş, zekâ oyunlarının sözcük öğretimi sürecini olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Işık (2020), “*Yabancı Çocuklara Türkçe Öğretiminde Eşdizimli Sözcük Öbeklerinin Belirlenmesi*” adlı çalışmada 4-6 yaş aralığındaki ana dili Türkçe olan çocukların iletişimde kullandığı eşdizimli sözcük öbeklerini belirleyip aynı yaş aralığındaki yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde kullanılacak malzemeler için veri hazırlamayı amaçlamıştır. 4, 5 ve 6 yaşlarında olan 45 öğrencinin katılımıyla elde edilen 360 dakikalık ses kaydı eşdizimli sözcük öbeklerinin dil bilgisel birlikteliklerine, katkısız ve serbest eylemlerle olan kullanımlarına göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda toplamda 666 eşdizimli sözcük öbeği tespit edilmiş, elde edilen sonuçların yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 4-6 yaş grubu çocuklar için kaynak hazırlanmasında kullanılabileceği belirtilmiştir.

Göçer ve Karadağ (2020), “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Whatsapp Uygulamasının Kullanımının Sözcük Öğretimi Bakımından İşlevselliği*” başlıklı çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimi için Whatsapp uygulamasının kullanımını katılımcı görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. On yabancı öğrenci ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda Whatsapp uygulamasının sözcük öğretiminde başarılı olduğu, kalıcılığı ve öğrenme kolaylığı sağladığı görülmüştür.

Tarhan (2020), “*Sanal Gerçeklik Araçlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğrenimine Etkisi ve Akılda Tutmadaki Verimliliği*” adlı çalışmada sanal gerçeklik araçlarının yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmacı A1 düzeyindeki öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak ayırmış ve sanal gerçeklik araçlarının sözcük öğretimi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda sanal gerçeklik teknolojisinin yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğrenmede ve sözcükleri akılda tutmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Sayır (2020), “*Yabancılar Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortam Dipnotları ile Kelime Öğretimi Sürecinin Etkinlik Kuramı Çerçevesinde Değerlendirilmesi*” başlıklı çalışmada video, resim gibi içeriklere sahip bir bilgisayar programı kullanılarak yapılan öğretimin kelime dağarcığına etkisini araştırmıştır. B1 düzeyinde 27 öğrenci ve bu öğrencilere ders veren 2 öğretmen ile deney- kontrol gruplu olarak yürütülen çalışma sonucunda çoklu ortam dipnotlarının sözcük dağarcığını geliştirdiği ve telaffuza katkı sağladığı araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.

Kanal (2020), “*Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Yabancı Öğrencilere Türkçe Sözcük Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi*” başlıklı çalışmada A1 düzeyi için artırılmış gerçeklik destekli sözcük öğretiminin akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Deney ve kontrol gruplarından oluşan 52 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada artırılmış gerçeklik destekli sözcük öğretiminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz Turan (2022), “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İlkokul Öğrencileri İçin Sözlük Modeli Çalışması*” adlı araştırmasında Türkçenin yabancılar öğretiminde ilköğretim öğrencileri için bir sözlük modeli oluşturmayı amaçlamıştır. Bu amaçla 60 alan uzmanı ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda ilköğretim öğrencileri için oluşturulacak sözlük modelinin orta boyutta, tek dilli, tematik, resimli ve cümle örnekli olması gerektiği uzmanlarca önerilmiştir.

Gün ve Bilgen (2022), “*Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kelime Öğretirken Kullanılabilecek Bir Artırılmış Gerçeklik Uygulaması Örneği: Aurasma*” adlı çalışmalarında yabancılar Türkçe sözcük öğretiminde kullanılmak üzere Aurasma aracını tanıtmayı ve bir uygulama önerisi sunmayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda Aurasma aracının öğrenmeyi kolaylaştırması, somutlaştırması, motivasyonu artırması gibi bazı olumlu özellikleri yanında kullanımının zor olması ve derste zaman kaybına neden olması gibi bazı olumsuz özellikleri sunulmuştur.

Ceylan (2023), “*Arapçadan Türkçeye Geçmiş Sözcüklerin Arap Öğrencilere Sözcük Öğretiminde Kullanımı*” adlı çalışmada günümüz Türkçesinde en sık kullanılan Arapça kökenli sözcükleri Avrupa Dil Portfolyosuna uygun olarak düzeylere ayırıp yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilere etkinliklerle

öğretmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında her dil düzeyi için toplam 100 etkinlik önerisi geliştirilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi ile ilgili yapılan akademik çalışmaları aşağıdaki şekilde sınıflandırmak mümkündür:

Sözcük öğretimi ile ilgili genel çalışmalar

Strateji, yöntem ve teknik üzerine yoğunlaşan çalışmalar

Teknoloji destekli sözcük öğretimi çalışmaları

2000’li yılların başına kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmalar genel literatür taraması özelliğinde olup konu ile ilgili bilgi verme amaçlı kaleme alınmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yeni yeni yaygınlaşan bir alan olması nedeniyle yapılan ilk çalışmalar temel akademik bilgileri aktarmıştır. İlerleyen yıllarda konuları ders kitabı inceleme, karşılaştırma ve değerlendirme, örnek etkinlik veya materyal tasarlama, öğrencilerin yazılı veya sözlü anlatımlarını inceleme, öğrencilerden ya da öğretmenlerden görüş alma olan çalışmalar yapılmıştır. Genel dil öğrenimi veya sözcük öğrenimi üzerine yapılan çalışmaların bir kısmının da strateji, yöntem ve teknikler üzerine yoğunlaşmıştır. Teknolojinin iyice gelişmesiyle birlikte önce bilgisayar destekli dil/ sözcük öğretimi çalışmaları, daha sonra mobil cihazların hayatımızda daha fazla yer etmesiyle birlikte mobil destekli dil/ sözcük öğretimi çalışmaları yapılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi üzerine yapılan genel çalışmaların örnek materyal kullanımı ve etkinlik tasarımı, düzeylere göre sözcük listesi oluşturduğu görülmektedir. Temel ve orta düzeyde öğrencilerin öğrenmesi gereken sözcüklerin belirlenmesini ve ardından ilgili düzeyde ders kitaplarındaki sözcüklerle karşılaştırılmasını konu edinen çalışmalar bulunmaktadır. Gazeteler, broşürler, müzik, zekâ oyunları, oyun ve bulmacalar gibi ders dışı materyallerin Türkçe sözcük öğretiminde kullanımını örneklediren çalışmalar mevcuttur. Sözcük, deyim ve atasözlerinin öğretiminin kültürel aktarıma etkisi de çalışmalarda sıklıkla konu edinilmiştir. Bir düzeye yönelik öğretilmesi gereken sözcüklerin belirlenmesini konu edinen çalışmaların yanı sıra sözlük modeli geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar da bulunmaktadır. Sözlük modeli geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların da bir düzeye

odaklandıkları görülmektedir. Ayrıca yabancı çocuklara Türkçe sözcük öğretimi üzerine çalışmalar da yapılmıştır. Yabancı çocuklara Türkçe sözcük öğretimi konulu çalışmaların sayısı az olsa da bu çalışmalarda düzeyden ziyade yaş gruplarına göre öğretimin planlandığı görülmektedir. Tüm bu çalışmalara ek olarak yabancı eş değerler ve farklı dillerden dilimize geçmiş sözcükler vasıtasıyla yabancılar Türkçe sözcük öğretimini örneklendiren çalışmalar da bulunmaktadır.

Yabancı dilde sözcük öğretiminin ya da öğreniminin nasıl yapılması gerektiği çalışmalarda sıklıkla ele alınan konulardandır. Yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretiminde yaklaşım, strateji, yöntem ve teknik kullanımı üzerine yoğunlaşan çalışmalarda öğretici ve öğrencilerin durumları incelenmiş veya hangi yolla sözcük öğretildiğini/ öğrenildiğini tespit etme amaçlanmıştır. Görev odaklı yaklaşım, bağlam temelli ve ulam temelli öğretim yöntemi ile diğer strateji, yöntem ve tekniklerin sözcük öğretiminde kullanımına dikkat çekilmiş veya bunların sürece etkisi incelenmiştir.

Teknolojinin eğitim alanında etkin bir biçimde kullanımı akademik çalışmaların odağında olmuştur. Yabancılar Türkçe sözcük öğretiminde WhatsApp gibi mobil yazışma uygulamalarının sözcük dağarcığını geliştirmeye etkisinin incelenmesinin yanında sosyal medya araçlarının, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının sözcük dağarcığını geliştirmede kullanımını örneklendiren çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmalarda web 2.0 araçları ile diğer web tabanlı eğitim-öğretim platformlarının, çoklu ortamların, görsel ve işitsel araçların sözcük öğretimini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bilgisayar destekli ya da mobil destekli Türkçe sözcük öğretiminin sözcüklerin öğrenimini ve öğretimini kolaylaştırdığı, akılda tutmaya yardımcı olduğu çalışmalarda ulaşılan sonuçlar arasındadır. Öte yandan dijital oyunların da yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılabileceği, sözcük öğretim sürecini desteklediği birkaç çalışmanın çıktılarındandır. Yabancılar Türkçe öğretimini amaçlayan dijital oyunlar ile mobil destekli uygulamaların sayısının azlığı nedeniyle bunlar üzerine gerçekleştirilen akademik çalışmaların sayısı da azdır. Sayıları az olan bu çalışmalarda araştırmacılar imkânları ölçüsünde kendileri bir bilgisayar veya mobil destekli uygulama tasarlamış ya da var olan dil öğretim uygulamalarını incelemeyi tercih etmiştir. Bu kapsamda mobil ya da bilgisayar uygulaması ile dijital oyun tasarlayıp bunların sözcük öğretimine etkisini inceleyenlerin sayısı mevcut bir uygulamanın sözcük öğretimine etkisini

inceleyenlerden daha azdır. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde bilgisayar, mobil ya da dijital oyun teknolojilerinin kullanımı ile gerçekleştirilen Türkçe sözcük öğretiminin geleneksel yollarla yapılan sözcük öğretiminden çok daha başarılı ve kalıcı olduğu görülmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmayla ilgili literatür bilgisine yer verilmiştir. Bu bağlamda dil, yabancı dil, yabancı dil öğretimi, sözcük ve sözcükle ilgili kavramlar, sözcük dağarcığı ile dil becerileri arasındaki ilişkiler, sözcük öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretiminin önemi, sözcük öğretimini etkileyen faktörler, sözcük öğretiminde yaklaşım ve modeller, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli sözcük öğretimi başlıkları incelenmiştir.

1. Dil, Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretimi

Dil kavramına ilişkin tanımlara bakıldığında ilk olarak insanlar arasında iletişimi ve etkileşimi sağlamak ile milletlerin kimliğini oluşturmak özellikleriyle karşılaşılmaktadır. “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir” (Ergin, 2009: 3). Bu tanımda üzerinde durulan ilk özellik dilin insanlar arasında anlaşmayı sağlamasıdır. Banguoğlu (1974) dili insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları sesli işaretler dizgesi şeklinde tanımlamıştır. Banguoğlu’nun tanımında da ilk olarak dilin, insanların arzularını ifade etmek için kullandıkları bir dizge olduğu vurgulanmaktadır. Kaplan (1983) dilin bir ulusun kültürel değerlerinin başında geldiğini, bir ulusun temelini teşkil ettiğini, bir toplumda duygu ve düşünce birliği sağladığını ifade etmiştir. Dil, bir toplumun bireyleri arasında iletişimi sağlayan en temel dizgedir. Bu dizge konuşmada seslerle, yazıda ise karakterle örülü karmaşık fakat kurallı bir yapıdan müteşekkildir. Dilin, toplumun ortak iletişim aracı ve kültür aktarıcısı olması o toplumdaki bireyleri tek çatı altında toplamasını ve ulus hâline getirmesini sağlar. Her ulusa mensup bireylerin kendi aralarında anlaşmasını sağlayan dizge ise ana dilidir. “Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 1979: 81). Ana dili, bireyin dış dünya ile bağ kurmasını ve kavramları tanımasını sağlayan en önemli araçtır. Kişinin kendi ulusu ile anlaşmasını sağlayan

ana dili, bir başka dilin öğrenilmesine ve farklı uluslardan kişilerle iletişim kurulmasına yardımcı olmaktadır. Kişinin kendi ana dili dışındaki diller yabancı dil kategorisine girmektedir. İnsanlar ana dillerini doğum öncesi dönemden itibaren edinmeye başlamakta ve 6 yaşına dek devam eden bir süreçte ailesinden ve çevresinden etkilenecek bunu geliştirmekte, ilerleyen yaşlarda aldığı eğitimler yoluyla ana dilini geliştirmeye devam etmektedir. Yabancı dil ise edinilen değil, öğrenilen bir özelliğe sahiptir.

1.1. Ülkemizde Yabancı Dil Öğretiminin Kısa Geçmişi

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin geçmişi Osmanlı Devleti’nden önceki döneme dayanmaktadır. Soner (2007) Türklerin İslamiyet’i kabulüyle birlikte Arapça ve Farsçanın öğrenildiğini ifade etmektedir. 1299 yılında kurulup 1923 yılına dek hüküm süren Osmanlı Devleti’nde de yabancı dil öğretiminin gerçekleştirildiği bilinmektedir. Demirel (2016) Osmanlı’daki yabancı dil öğretimini Tanzimat’a dek geçen dönem ve Tanzimat’tan Cumhuriyet’e dek geçen dönem olarak iki dönemde incelemektedir. Tanzimat’a kadar sıbyan mekteplerinde Arapça önemli bir yer tutmaktaydı. Tam anlamıyla bir Arapça öğretimi gerçekleştirilmese de bu kurumlarda öğretim dili Arapçaydı. Sıbyan mekteplerinden sonra Arapça ve Farsçanın öğretildiği medreseler de dönemin gençlerinin ilim tahsil ettiği yerlerdi. Yine bu süreçte yabancı dil eğitimi veren Enderun okulları bulunmaktaydı. Enderun saray için nitelikli devlet adamı ve memur yetiştirmek amacıyla kurulmuş, Arapça ve Fransızca gibi dillerin öğretildiği okullardı. Enderun okullarında bu dillerin yanı sıra Türkçe de öğretilmekteydi. Farklı uluslardan pek çok çocuğa Türkçe yabancı dil olarak öğretilmiş, devlet kurumlarında hizmet sunacak nitelikli kişilerin Türkçeyi bilmesine önem verilmiştir. “Bu okulların dil öğretimi açısından bir özelliği de Türk olmayan çocuklara (devşirmelere) Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesiydi” (Demirel, 2016: 5). Osmanlı’nın ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynağı Enderunlardan sağlanmış, pek çok Türk kökenli olmayan devlet adamı bu okullarda iyi derecede Türkçe öğrenmiştir.

Devlet kadrolarında yabancı dil bilen memur sayısının azlığı Osmanlı’da zaman zaman yanlış çeviriye bağlı diplomatik sorunlar yaşanmasına neden olmaktaydı. 19. yüzyılda bu sorunları engellemek adına birtakım adımlar atıldı. Tercüme ve lisan odaları kuruldu. “Devletin tercüme işleri saraya bağlı tercüme odasında, dil öğretimi ile ilgili çalışmaları da lisan odasında yapılmaktaydı” (Çakır,

2007). Devlet kurumlarında mütercim ve tercümanlık yapacak kişilerin yetiştirilmesi tercüme ve lisan odaları vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Osmanlı'nın dış dünya ile bağlantılarının kurulmasını bu odalar sağlamıştır. Yılmaz (2018) tercüme odasının kurulmasındaki amacın Müslüman tercümanların ve dil bilen memurların yetiştirilmesi olduğunu, bu odada Batı tipi aydın yetiştirildiğini belirtmiştir. Gayrimüslim kişilerin yaptığı yanlış tercümelerin önüne geçilmesi ve bu nedenle yaşanan diplomatik krizlerin son bulması için Müslüman tercümanların yetiştirilmesi Osmanlı'nın dış ilişkilerinin daha sağlıklı olması açısından önem arz etmekteydi. Böylesi mühim bir birimden önemli isimlerin çıktığı bilinmektedir. Bilim (1990) tercüme odasından Namık Kemal, Ziya Paşa, Sadullah Paşa gibi önemli isimlerin yetiştirildiğini ancak bu odanın 1871 yılında kapatıldığını ifade etmektedir. Bu odadan yetişen ünlü isimler hem Türk edebiyatı tarihinde hem de Türk diplomasisinde önemli bir teşkil etmektedir.

1839'da Tanzimat'ın ilân edilmesinden Cumhuriyet dönemine dek geçen sürede yabancı dil öğretimi farklı kurumların çatısı altında devam etmiştir. Tanzimat'tan sonra Fransızca askerî okullarda okutulmaya devam etti. “Tanzimat'tan sonra Fransızcanın ilk defa okul programlarına ordu okullarında (1773, Mühendishane-i Bahr-i Hümayun), 1827 ve 1839'da tıp öğretiminde (Tıphane-i Amire ve Cerrahhane-i Ma'mûre ve Mekteb'i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane) yer aldığı görülmektedir” (Çakır, 2007). Arapça ve Fransızcanın bu dönemde ağırlıklı öğretilen diller olduğu bilinmektedir. Ayrıca daha sonraları yabancı dil öğretimi sultanilerde yani günümüz liselerinde devam etmiştir. Demirel (2016) Galatasaray Lisesi'nin ortaöğretim düzeyinde yabancı dil öğretimi yapan ilk devlet okulu olduğunu, 1863'te kurulan ilk özel okul olan Robert Koleji'nin de İngilizce öğretim yaptığını belirtmektedir. Bu dönemden itibaren Arapça ve Farsçanın yerini Fransızca, Almanca, İngilizce ve İtalyanca gibi batı dilleri almıştır. Cumhuriyet döneminde ise ilk ve orta dereceli okullarla yükseköğretim kurumlarında batı dilleri ağırlıklı –özellikle İngilizce- yabancı dil eğitimi verilmektedir.

1.2. Yabancı Dil Öğreniminde Amaç ve Gerekçeler

İnsanlar çevrelerinde olan biteni anlamlandırmak için dile ihtiyaç duyar. Kişi eğer muhatabı olduğu çevrenin dilini bilmiyorsa anlamlandırma gerçekleştiremediği için pasif kalır. Anlamlandırma gerçekleştiği takdirde kişinin farkındalık düzeyi her açıdan

yüksek olduğundan çevreyle olan ilişkisi ve iletişimi daha sağlıklı olur. Bu da yabancı bir bireyin topluma entegrasyonunu sağlar. Dolayısıyla yabancı dil bilme, kişi ve toplumla iletişimi sağlamada, çevre ile bütünleşmeyi kolaylaştırmada en temel adımdır. Gümüş (1991) yabancı dil öğretiminin amacını şu şekilde açıklamaktadır:

“Yabancı dil öğretiminin amacı, kişiye sadece yeni bir iletişim aracı kazandırmak değildir. Ana hedef, öğrencilerin dünya sorunlarına ilgilerini artırmak; uluslararası fikir alışverişini, yardımlaşma ve iş birliğini kolaylaştırmak; öğrenciyi başka fikir dünyaları ile karşılaştırmak; kendi toplumu dışındaki ülkelerin sosyal, ekonomik ve kültürel hayatlarını ve kuruluşlarını öğrenme imkânı yaratmak; dünya birliği ve bütünlüğü görüşünü kuvvetlendirmek; diğer uygarlıklardaki değerleri tanıma imkânı yaratmak; yanlış önyargıları önlemek; kişide eleştiri yeteneğini ve yanlışlarını daha kolay bulup düzeltebilme becerisini geliştirmek; milletlerarası görüş kazandırmak ve başka milletlerin düşünce şeklini, hayat tarzını tanımalarını sağlamak, bireyde daha belirgin ve kapsamlı bir kişilik oluşturmaktır (Gümüş (1991)’ten akt. Soner (2007)).”

Başka bir ulusun dilini öğrenen bireyler o ulusun sosyal, kültürel, ekonomik dinamikleriyle tanışarak sadece bir dili öğrenmiş olmakla kalmaz. Aynı zamanda yabancı dil öğrenerek hedef dilin kültürü hakkında da bilgi ve deneyim kazanır. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi için de geçerlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen biri yalnızca Türkçeyi öğrenmekle kalmaz aynı zamanda Türk kültürü ve tarihi ile tanışmış olur. Bu durum Yunus Emre’nin de dediği gibi, tanış olup işi kolay kılarak sevme ve sevmeyi beraberinde getirir. İşcan (2011) yabancı dil öğrenmenin bireylere kazandıracağı nitelikleri şöyle sıralamaktadır:

- “Dünyayı ve farklı bakış açılarını daha iyi tanımaları, anlamaları ve hoşgörüyü geliştirmeleri.
- Kültürel gelişimlerini hızlandırmaları ve başka kültürler için farkındalık kazanma.
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olma.
- Edebiyat ve güzel sanatlar alanlarında gerekli terminolojiyi izleyebilme.
- Kendi anadilinden başka dillerin konuşulduğu ortamlarda yabancı dilde kendilerini ifade etme becerisini kazanma.
- Yurt dışında eğitimlerine devam edebilmeleri için gereken özgüven, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme.
- Yükseköğrenimde ve sonraki eğitimlerinde seçkin başarılarla imza atabilme.
- İş bulma olanaklarını çoğaltma.
- Yabancı dil bilme ayrıcalığı ile liderlik becerilerinin gelişip, üst düzey çalışma ortamına katılabilmeye.
- Küresel dünyada yer alabilme ve uluslararası platformlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olma.”

Gelişen ve değişen modern dünyada artık her kişinin en az bir yabancı dil bilmesi zorunlu hâle gelmiştir. Sınırların neredeyse ortadan kalktığı günümüzde

insanlar geçmişe oranla birbirleriyle daha fazla iletişim kurmaktadır. Eğitim, iş, ilgi alanı gibi bazı nedenlerden ötürü öğrenilen yabancı diller insanların olaylara, durumlara vb. bakış açısını genişletmektedir. Bireyin kendisine, devletlerin genç nesillere yapacağı en büyük yatırımlardan biri yabancı dil eğitimidir. Bir ülkenin kendi dilini yabancı dil olarak öğretmesi ve bunu yaygınlaştırması o ülkenin tanınırlığını, uluslararası ortamlarda sözünün geçerliliğini artırdığı gibi ekonomik anlamda da gelişmesine katkıda bulunacaktır.

Günümüzde erken yaşta yabancı dil öğrenmek eskisinden daha önemli bir hâle gelmiştir. Küçük yaşta bir yabancı dil öğrenen birey hem kişisel gelişimini yaşatlarından erken başlatacak hem de ilerleyen yaşlarda daha kolay dil öğrenecektir. Eurydice'nin 2017'de yayımladığı özet raporuna göre, 2002 yılında Avrupa Birliği devletleri erken yaştan itibaren iki yabancı dil öğretimi üzerine anlaşılmış ve bu hedef “*Barselona hedefi*” olarak adlandırılmıştır. “Barselona hedefi sadece yabancı dil öğreniminde erken bir başlangıç anlamına gelmez; ayrıca öğrencilerin öğrenmeye başlaması gereken asgari yabancı dil sayısını da gösterir. İdeal olarak, tüm Avrupalı öğrenciler ilk dillerine ek olarak iki veya daha fazla dil öğrenmelidir” (Eurydice, 2017: 5). Avrupa devletleri bu amaçla pek çok çalışma yapmış, Avrupa'daki gençlerin birden fazla yabancı dil öğrenmesi için süreci daha sistemli bir hâle getirmiştir. Bugün uygulanmakta olan “Avrupa Dil Portfolyosu” ve “Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni (CEFR)” bu çabanın birer ürünüdür.

Günümüz dünyasında okul öncesi dönemden başlayarak çocuklara yabancı dil eğitimi verilmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu durum yabancı dil öğretimine başlama yaşını gündeme getirmektedir. Türkiye ve Avrupa'nın pek çok ülkesinde ilk yabancı dilin öğrenilmeye başlandığı dönem 6- 7 yaş aralığıdır. Türkiye'de ikinci yabancı dil öğrenme yaşı ise 13-15 dolaylarındadır. Çocuklarla yetişkinlerin öğrenme şekilleri ve süreçleri birbirinden farklı olduğu gibi öğrenme motivasyonları ve amaçları da değişiklik göstermektedir. Bir yetişkin iş, eğitim gibi itici bir güç nedeniyle yabancı dil öğrenmeye başlarken çocuklar için böyle bir durumdan bahsedilemez. “Çocuklar büyüklere göre farklılıkları, yeniliği ve değişimi daha kolay kabullenip içselleştirebilirler. Yabancı dil öğrenmenin sağladığı tüm olumlu etkileri birey ne kadar erken yaşta edinirse o kadar içselleştirir ve davranış biçimine dönüştürür” (Onursal, 2019). Gerekli öğrenme ortamının ve yaşa uygun

öğrenme programının sağlanması, içsel motivasyonlarının artırılması ile çocuklar yabancı dili kolaylıkla öğrenebilmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretimi küçük yaşlardan itibaren başlamalıdır.

2. Sözcük ve Sözcük ile İlgili Kavramlar Üzerine

İnsanoğlu onu diğer canlılardan ayıran dil yetisi ile dünyaya gelmiştir. Ana dilini doğumdan önceki dönemden itibaren edinmeye başlayan insanın dil gelişimi hayat boyunca devam eder. Göğüş (1983) dil öğreniminin belirli bir yaşla sınırlı olmadığını, çocuğun ilk olarak ailesinden belli varlıkların adlarını ve bunlarla ilgili eylemleri öğrendiğini, okulla birlikte ve zihin gelişiminin ilerlemesiyle sözcük ve terim sayısının zenginleştiğini belirtir. Böylece dil öğrenimi çocuğun yaşantısı ve düşünme yeteneği geliştikçe ilerler. Dil gelişiminin sonu yoktur. Ana dili ile başlayan dil eğitimi, yabancı dil öğrenme süreci ile devam eder. Ana dili edinimi gibi yabancı dil öğrenimi de benzer süreçlerden geçer. Bireyler yabancı dil öğreniminde aşama aşama ilerleme kaydeder. Hedef dilin ülkesinde ise çevreden gelen sözlü ya da yazılı uyarıcılar da bireyin yabancı dil öğrenim sürecine katkıda bulunur. Kurs, okul ya da öğretmen gibi faktörler dil öğrenme sürecinin planlı, disiplinli ve verimli olmasını sağlar. Bunun yanı sıra gelişim tıpkı ana dilinde olduğu gibi hedef dilde de bitmez ve bir süreklilik arz eder. Hedef dilde edinilen bilgi, beceri, tecrübe ve diğer yaşantılar daima ilerideki öğrenme süreçlerini besleyen ve destekleyen birer kaynak niteliği taşır. İnsanda ana dili ile temelleri atılan dil öğrenme süreci yabancı dil öğrenimiyle farklı ve üst boyutlara gelir. Kısacası dil öğrenimi başlangıcı belli olan fakat bitişi olmayan bir sürece yayılmaktadır.

İnsanın ana rahmindeyken gelişen ilk organlarından biri kulaktır. Bebek, daha doğmadan duyma yetisi geliştiğinden dış dünyadaki sesleri algılamaya başlar. Bu durum insanın dil gelişiminin başlangıcı niteliğindedir. Doğumdan sonra ise gırtlığın ve ses organlarının gelişimi ağlama ve çeşitli sesler çıkarma yoluyla gerçekleşir. “İlk yılın ikinci yarsından itibaren görülen "tekrarlayan (reduplicated) babbling" sesli ve sessiz harfler içeren aynı hecenin tekrarlanması şeklinde (örn. "bababa", "mamama") olup b, p, t, d, m ve n en sık kullanılan sessizler olarak bildirilmiştir” (Paul ve diğ.’den akt. Karacan, 2000). Sağlıklı bir bebeğin çıkardığı ilk sesler genellikle bir ünlü ile bir ünsüzün birleşiminden oluşan kısa hecelerden ibarettir. Ancak zamanla bu heceler anlamlı birimler olan sözcüklere dönüşür.

Tarih boyunca insanlar dil üzerine pek çok tanım ve yorum geliştirmişlerdir. Bu durum sözcük için de geçerlidir. Kimileri sözcüğü yalnızca sözlü dilin bir parçası olarak ele almış, kimileri de sadece yazılı dilde sözcük kavramı üzerine kafa yormuştur.

Sözcüğün pek çok farklı tanımı yapılmıştır. Her bir tanım sözcüğü farklı açılardan ele almaktadır. Karataş (2001: 243) “Sözcük, tek başına bir anlam ifade eden, bir veya daha fazla heceden/ses ya da sesler öbeğinden meydana gelen dilin anlamlı en küçük birimi.” şeklinde tanımlamaktadır. Yapılan her tanım zihin dünyamızda sözcüğün farklı açılardan şekillenmesini sağlamaktadır. Vardar (2002)’ın tanımında da sözcük hem yazılı (biçimsel) hem sözlü (işitsel) boyutu ile ele alınmıştır. Vardar (2002: 181) sözcüğü tanımlarken “Bir veya birden çok sesbirimin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarında biçimce ya hiç değişmeyen ya da bir bölümüyle değişen eklemli ses, sesler öbeği.” ifadelerine yer verir. Tanımda sözcüğün biçimsel olarak (yazıda) iki boşluk arasında yer aldığı belirtilmiştir. Yazıda boşluklar arasında bulunan sözcük, sözlü (işitsel) boyutta bürün olguları ile sarılıdır. Ton, durak, ezgi, vurgu gibi prozodik unsurlar sözlü dilde sözcük için işitsel birlik sunarak anlama destek olur.

Sözcüğün biçimsel ya da anlamsal boyutu üzerinde duran pek çok tanım bulunmaktadır. “Kelimeler, bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan ve tek başlarına zihindeki belirli kavramlara karşılık olan somut veya soyut söz kalıplarıdır; somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimleridir” (Korkmaz, 2009: 6). Tanımda sözcüğün daha çok anlamsal boyutu üzerinde durulmuş, sözcüklerin soyut ya da somut kavramları karşıladığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra sözcüklerin biçimsel özelliklerinden hareketle yapılan tanımlar da bulunmaktadır. İmer, Kocaman ve Özsoy (2011: 229)’un sözcük tanımında sözcüğün daha çok yazılı yönüne ağırlık verildiği görülmektedir. Buna göre “Sözcük, kendisinden önce ve sonra bir boşluk bulunabilen, anlam taşıyan; bir sözce içinde tek bir biçimbirimden oluşabildiği gibi, tümce içinde gerekli ekleri de almış plan diğer birimlerden bağımsız olarak söylenebilen birimdir.” Bu tanımda sözcüğün biçimsel özelliklerinin esas alındığı, sözcüğün işitsel yani sözel boyutuna değinilmediği görülmektedir. Onan (2020: 139) sözcük için “Görsel ve işitsel olarak algılandığında temel anlamının dışında, içinde bulunduğu anlam

çerçevesinde, kişinin zihninde farklı anlamlar oluşturabilen, cümle içerisinde belirli bir görevi yerine getiren, görsel (biçim) ve işitsel (işitim imgesi) niteliğe sahip, her yönden üzerinde uzlaşım sağlanmış bir dil birimi.” tanımını yapmıştır. Tanımdan anlaşıldığı üzere sözcük yalnızca yazılı ya da sözlü olarak değil, zihinde anlam uyandıran biçimsel ve işitsel dil birimi olarak ele alınmıştır. Sözcükler yalnızca bir yazı sisteminde biçimsel olarak işaretlenen birimler değildir, her sözcüğün aynı zamanda işitsel (sözel) boyutu da bulunmaktadır.

Yukarıda verilen sözcük tanımlarından hareketle bu kavramın benzer yönleri olmakla birlikte farklılıklarının da bulunduğu görülmektedir. “Kelimeyi açıklamak/ tanımlamak başlangıçta çok kolay gibi görünse de aslında oldukça tartışmalı bir konudur. “Kelime nedir?” sorusunun birden çok cevabının olması da bunu açıkça ortaya koymaktadır” (Karadağ, 2005: 2). Sözcüğün dil bilgisel, biçimsel, işitsel, yapısal vb. gibi farklı boyutlarıyla ele alınması ile ortaya çıkan pek çok tanım bu kavrama çeşitli bakış açılarından yaklaşılmasını mümkün kılmaktadır. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005) kelime ya da diğer adıyla sözcük kavramı üzerine yapılmış tanımlamaları “şekle göre, anlama göre ve hem şekil hem anlama göre” olmak üzere 3 başlıkta incelemiştir. Şekle göre yapılan tanımlamaların yazı dili esas alınarak yapıldığı belirtilmiştir. Örneğin Uzun (2004)’un “Sözcük, iki ucuna birer boşluk verilerek yazılan dil birimidir.” şeklindeki tanımlaması yazı dili temel alınarak yapılmıştır. Nitekim Uzun (2004) ile Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005) sadece şekli esas alarak yapılan tanımlamaların yetersiz kalacağı noktasında hemfikirdirler. Sözcük kavramının değişik bakış açılarıyla ele alınması farklı tanımların doğmasına neden olmuştur.

Dil yalnızca yazıdan ibaret bir sistem olmadığından sözcüğü yazıyı temel alarak ele almak onu tek boyutlu olarak tanımlamak olacaktır. Zira yeryüzünde yazı dili olmayan toplumlar da bulunduğundan yazı esaslı tanımlamalar bu diller açısından pek bir anlam ifade etmeyecektir. “Yazısı olmayan dillerin konuşucuları sözcük diye bir birimi kolayca tanıyabilmektedir. Kaldı ki, yalnızca yazısı olan dillere dayanarak sözcük saptaması yapılacak olursa, bu dillerin yazı sistemlerinin sözcüğü bütün yönleriyle tanımamıza olanak vermediğini görürüz” (Uzun, 2004: 47). Yazı dili esaslı sözcük tanımları tek yönlü, sözlü dili kapsamayan tanımlamalardır. Bunun yanı sıra dilde var olan ayrı ya da bitişik yazılan birleşik kelimeler şekle göre yapılan tanımlamalara uygun değildir. Deyimleri de bu noktada ele almak gerekir. “Etekleri zil çalmak” deymi 3 sözcükten oluşan ve anlam ifade eden bir deyimdir. Bu deyimden

bir sözcüğün çıkarılması anlamı bozar. “Biçime bakılmaksızın sadece anlam boyutundan kelime tanımı yapmak birçok açıdan sıkıntılara yol açmaktadır. Örneğin anlamları aynı fakat yazılışları farklı olan eş anlamlı kelimeler, anlamsal tanımın sınırlarını zorlamaktadır. Aynı şekilde çok anlamlı kelimelerin de sınırlarını belirlemek çok zordur” (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005). Anlam boyutu, sözcüğün sınırları belirlenirken göz ardı edilmemesi gerek bir ölçüt olsa da tek başına yeterli bir tanım ortaya çıkarmamaktadır. Tek başına bir anlam ifade etmeyip cümle içinde bir anlam ve görevi bulunan yapılar anlam temelli tanımlamaların kıstaslarını sağlamamaktadır. Bağlaçlar ve edatlar tek başlarına bir anlam taşımasalar da cümle içinde kullanıldıklarında bir anlam bütünlüğü vermektedir. Örneğin *de/ da* bağlacı yalnız başına anlamsız olmasına karşın cümlelere farklı anlamlar yükleyebilmektedir:

Örnek cümle: Ben onu okulda pek görmüyorum.

Ben **de** onu okulda pek görmüyorum.

Ben onu **da** okulda pek görmüyorum.

Ben onu okulda **da** pek görmüyorum.

Ben onu okulda pek **de** görmüyorum.

Yukarıda verilen cümleye *de/ da* bağlacının farklı noktalarda dâhil olmasıyla farklı anlamlar elde edilmiştir. Bir başına anlam taşımayan bir yapının anlam temelli tanımlamalar açısından sözcük sayılmayacak olması yine bir diğer bakış açısının ürünüdür. Sözcük kavramı biçimsel, anlamsal veya hem biçimsel hem anlamsal olarak ele alınıp tanımlanabilir. Tüm bu tanımlamalar kişinin sözcüğü hangi boyutu ile ele aldığını göstermektedir. Son olarak Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005), sözcük kavramının hem biçimsel hem de anlamsal boyutları dikkate alınarak tanımlandığını, ancak bu tür tanımların olumlu ve olumsuz yönlerinin bulunduğunu ifade eder. Sözcüğü hangi açıdan ele alırsak alalım, hep bir diğer boyutu gündeme gelecektir. Örneğin anlamsal açıdan ele alınan bir sözcük tanımında *ile, ve, gibi* vb. edat ve bağlaçların tek başına anlamlı olmadıklarından sözcük sayılamayacağı ifadesi yer alabilir. Ergin (2009) sözcükler için yapılan “en küçük dil birlikleri” tarifinin yetersiz kaldığını, birtakım sözcüklerin tek başına anlamlı olmadığını ancak tümceye belli oranda katkı sağladığını ifade etmekte ve buna bağlı olarak sözcüklerin anlamı ve dil bilgisi görevi olan en küçük dil birlikleri olduğunu söyler. Bu tanımda sözcüğün anlamsal ve biçimsel yönleri üzerinde durulmaktadır. Buna göre yalnız başına anlamlı

olmayan ancak bir cümlede kullanıldığında bir anlam ifade edip bütüne katkı sağlayan birtakım dil birimlerinin sözcük sayılmadığı görülmektedir.

Sözcüğün ya da bir diğer adıyla kelimenin tanımından sonra sözcük bütünü olarak kısaca ifade edebileceğimiz sözcük dağarcığı, dil denen dizgenin bir parçasını oluşturur. Hameau (1988) sözcük dağarcığı öğretiminin dilin incelenişinin temel bölümü olduğunu belirtir. Dil bilgisi dilin kurallarla örülü matematiğini oluştururken, sözcük dağarcığı bölümü bireylere sözcük denen birim vasıtası ile anlama ve anlatma olanağı tanır. Karatay (2007) sözcüklerin günlük hayatta yazılı ve sözlü iletişimin olmazsa olmazı olduğunu ve temel dil becerilerinin etkin kullanımının zengin sözcük dağarcığına bağlı bulunduğunu belirtir. Bireyin sahip olduğu sözcük dağarcığı ne düzeyde ise düşünce dünyası da o düzeyde gelişmiştir. Sözcük dağarcığı zengin olan bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin de gelişmiş olduğu bilinen bir gerçektir.

İnsanlar duygu ve düşüncelerini sözcükler aracılığı ile yazılı ya da sözlü olarak ifade eder. Zengin bir sözcük dağarcığına sahip bireyler söylemek istediklerini daha açık ve etkili bir şekilde aktarır. Bu noktada sözcük dağarcığı ve söz varlığı olmak üzere iki kavram gündeme gelmektedir. Vardar (2002) sözcük dağarcığını bir kişinin kullandığı sözcüklerin tamamı olarak değerlendirirken Korkmaz (1992) kelime hazinesini bir dilin, kişinin veya topluluğun tüm sözcüklerinin toplamı olarak açıklar. İmer, Kocaman ve Özsoy (2011) ise söz varlığının sözlüksel birimlerin ve sözlükçenin tamamı olduğunu, söz varlığı ile sözcük dağarcığının eş kavramlar olduğunu ve iletişim ihtiyaçlarına bağlı olarak bir dilin söz varlığının sürekli geliştiğini belirtir. Bu tanımlara bakıldığında söz varlığı ile sözcük dağarcığı kavramlarının eş anlamda kullanıldığı görülmektedir. Vardar (2002) ile Korkmaz (1992) tanımlarında bir bireyin bildiği sözcüklerin sözcük dağarcığını oluşturduğunu ifade etmişlerse de sözcük dağarcığı kavramını söz varlığı ile eş anlamda kullanmışlardır. Karataş (2001) sözcük dağarcığını sözlü anlatımda, özellikle yazıda yer alan kelimelerin azlık ya da çokluk bakımından çeşitliliğini gösteren bir kavram olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda sözcük dağarcığının daha çok sözlü ve yazılı anlatım boyutu üzerinde durulmaktadır.

Sözcük dağarcığı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde sözcük dağarcığının türlerine ayrıldığı görülmüştür. Bu türleri şöyle sıralamak mümkündür:

2.1. Etkin (Aktif ya da Üretici) Sözcük Dağarcığı

Bireyler günlük hayatta kendilerini yazılı veya sözlü olarak ifade etme ihtiyacı duymaktadır. Yazılı veya sözlü ifadenin kaynağını üretici sözcük dağarcığı oluşturmaktadır. Göçer (2015) sözcük dağarcığının bireyin belleğindeki sözcüklerin tamamı olduğunu ve günlük hayatta duygu, düşünce ve arzuları dile getirirken kullanılan sözcük kadrosuna aktif sözcük dağarcığı dendiğini belirtmektedir. Yazarak veya konuşarak iletişim kurmaya çalışıldığında üretici sözcük dağarcığından istifade edilir. Üretici sözcük dağarcığı, sözcük dağarcığının bir bölümünü oluşturur. Göğüş (1978) etkin sözcük dağarcığının konuşurken ve yazarken kullanılan dağarcık olduğunu belirtir. Konuşurken ve yazarken sözcük dağarcığımızdan kelimeler seçip kullanırız. Ancak üretici sözcük dağarcığının belli bir sınırı vardır. Onan (2020) okuma ve dinleme sürecinde kullanılan kelime hazinesinin (alıcı kelime hazinesi) konuşma ve yazma sürecinde kullanılan kelime hazinesinden (üretici kelime hazinesi) daha geniş olduğunu ve üretici kelime hazinesinin hiçbir zaman alıcı kelime hazinesi ile aynı düzeye gelemeyeceğini ve onu kapsayamayacağını belirtmektedir. Üretici sözcük dağarcığının alanı, bireyin okuma ve dinleme faaliyetlerini artırmasıyla genişler. Konuşma ve yazma faaliyetleri yoluyla da öğrenilen sözcükler kullanılır. “Üretici sözcük dağarcığı konuşarak ya da yazarak ve uygun sözlü ya da yazılı sözcüğü yeniden elde ederek ve üretirek dil çıktısı üretildiği düşüncesine dayanır” (Ülper, 2023: 6). Okuma ve dinleme faaliyetlerinin artırılmasıyla yeni sözcükler öğrenilir. Bu yeni sözcüklerin konuşurken veya yazarken kullanılması üretici sözcük dağarcığının sınırlarının genişlediğini gösterir.

2.2. Edilgin (Pasif ya da Alıcı) Sözcük Dağarcığı

Okuma ve dinleme becerilerinin kullanımı sırasında alıcı (edilgin) sözcük dağarcığından yararlanılır. Alıcı sözcük dağarcığındaki sözcükleri birey bilir fakat üretici sözcük dağarcığındakiler kadar sık kullanmaz. Onan (2020) alıcı sözcük dağarcığının bilgiyi algılama ve işlemeye yönelik okuma ve dinleme becerilerinde devreye giren genel sözcük dağarcığının en geniş bölümü olduğunu belirtmekte ve okuma ve dinleme sürecinde bireylerin uzun süreli belleğindeki alıcı sözcük dağarcığından faydalandığını aktarmaktadır. Okuma ve dinleme sürecinde beyin anlama gayreti içerisinde bulunduğundan yeni sözcüklerin öğrenilmesine oldukça açık

bir hâldedir. Okuma ve dinleme faaliyetleri bireyin alıcı sözcük dağarcığını hem genişletmesine hem de kullanmasına olanak tanır.

Sözcükle karşılaşma sıklığı arttıkça sözcüğü kullanma oranı da o düzeyde artmaktadır. Bireyin bir sözcüğü sık kullanmıyor olması onu bilmediği anlamına gelmez. Okuma ve dinleme metinlerinde bu tür sözcüklerle karşılaşılması olağandır. Özellikle bilimsel metinler günlük hayatta kullanılmayacak terimlerle doludur. Birey bu tür sözcükleri bilir, duyduğunda veya okuduğunda anlar ama konuşma veya yazmada pek kullanma ihtiyacı hissetmez. Bu tür sözcükler alıcı sözcük dağarcığını oluştururlar. “Yazılı ve sözlü anlatımda rahatça kullanabildiğimiz kelimeler aktif, ara sıra duyduğumuz ve bir metin içinde karşılaştığımız zaman anladığımız kelimeler ise pasiftir. Bildiğimiz kelimeler, kullandığımız kelimelerden daha fazladır. Aktif kelime kullanılan, pasif kelime ise bilinendir” (Göçer, 2015). Her gün kullanma ihtiyacı duyulmayan, nadiren kullanılan sözcükler de sözcük hazinesi içerisinde bulunmaktadır. Bildiğimiz sözcükler kullandığımız sözcüklerden sayıca fazladır. Bu açıdan alıcı sözcük hazinesinin üretici sözcük hazinesinden daha geniş olduğu söylenebilir.

Alıcı (edilgin) sözcük dağarcığı okuma ve dinleme becerilerinin kullanımı ile etkin hâle gelmektedir. Ülper (2023) alıcı sözcük dağarcığının duyma ve görmeye dayanan dış uyaranlarla etkinleştirilmedikleri sürece hatırlanmayacaklarını belirtmektedir. Alıcı sözcük hazinesi, üretici sözcük hazinesini besler.

2.3. Zihinsel Sözlük

İnsan belleğinde bulunan sözcüklerin tamamı zihinsel sözlüğü oluşturur. İnsanlar düşüncelerini karşı tarafa yazılı veya sözlü olarak iletecekleri zaman zihinsel sözlükten sözcük alır. Anlama sürecinde de zihinsel sözlükte bulunan sözcükler sayesinde söylenen ya da yazılan anlamlandırılır. “Zihinsel sözlük, öğrenme sürecinde devreye giren bireysel söz varlığı için kullanılan bir kavramdır. Öğrencilerin anlama ve aktarma süreçlerinde kullandıkları ve uzun süreli belleklerinde topladıkları kelimeler toplamı, zihinsel sözlüğü oluşturmaktadır” (Onan, 2016). Zihinsel sözlük insan belleğinde bulunan üretici ve alıcı sözcük dağarcıklarının tümünü kapsamaktadır. Kurdayıoğlu (2017) kelime hazinesinden kastın zihinsel sözlük olduğunu, bunun da alıcı ve üretici olarak ikiye ayrıldığını belirtmektedir. Dolayısıyla

zihinsel sözlük kavramının üretici ve alıcı sözcük dağarcıklarının toplamı olduğu söylenebilir. İşcan (2011) zihinsel sözlükte sözcüklerle ilgili bilgilerin (ses, yazım, anlam vb.) saklandığını, kökten eklerle yeni sözcük türetmeye uygun eklemeli dil yapısının zihinsel sözlük oluşturmada büyük kolaylık sağladığını belirtmektedir. Türkçenin eklemeli dil yapısı zihinsel sözlüğün oluşmasında ve gelişmesinde öğrenenlere avantaj sağlamaktadır. Bir kökten farklı eklerle birkaç yeni sözcüğün türetilmesi zihinsel sözlüğe yenilerinin eklenmesini sağlamak ve özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin kelime bilgisini artırarak öğrenme süreçlerini kolaylaştırmaktadır.

İnsanın dil gelişimi doğum öncesi dönemlere kadar uzanır. İnsanın ilk sözcüklerini dinleme yoluyla edindiği anlardan, okuma yoluyla sözcük dağarcığını genişlettiği zamanlara dek sözcük öğrenme süreci hayat boyu devam eder. Dolayısıyla zihinsel sözlüğe sıklıkla yeni kelimeler eklenir. “Kelime tanıma işlemi dinleme ile başlamakta, okuma- yazma ile sürmektedir. Bu süreçte çok sayıda kelimenin sesi, yazılışı ve anlamı öğrenilmektedir. Bunların zihne yerleştirildiği bölüme zihinsel sözlük denilmektedir. Bu sözlük dille ilgili bütün bilgileri ve öğrenilen kelimeleri içermektedir” (Güneş ve Işık, 2018). Zihinsel sözlüğün gelişmesinin yolu iyi bir ana dili eğitiminden geçmektedir. Birey ana dilinde ne kadar çok kavram öğrenir, onları zihnine yerleştirirse o denli gelişmiş bir anlama ve anlatma becerisi kazanır. Yabancı dil öğrenme sürecinde ise ana dili öğretiminde edindiği sözcüklerin hedef dildeki karşılık, görev ve anlamlarını çok daha iyi kavrayarak kelime hazinesini geliştirir.

2. 4. Ağırlık, Genişlik ve Derinlik Boyutları

Yabancı dil öğrenme süreci ana dili edinim süreci ile benzerlikler taşır. Birey hedef dilin kullanıldığı ülkede yaşıyorsa çevreden gelen uyaranlarla birlikte zengin bir öğrenme ortamına girer. Dış dünyada karşılaştığı sözcükleri ve yapıları tanıma ve kullanma, doğru telaffuz etme gibi olanaklara kavuşan birey hedef dilin mantığını kavrar, imkân ve sınırlılıklarını öğrenir. Zaman ilerledikçe bireylerin sözcük dağarcıklarındaki gelişim ağırlık boyutunda yine devam eder. Göğüş (1978), ağırlık kavramını bireyin bir konuda birçok sözcük bilmesi olarak açıklamaktadır. Hedef dili öğrenen yabancı bireyler ilgi alanlarına yönelik sözcük öğrenmeye devam ederler. Onan (2016) ağırlık boyutunun öğrencilerin belirli bir konudaki sözcük ve terim bilgisiyle ilgili olduğunu, kişinin uzmanlık ve çalışma alanı ile doğru orantılı olarak

geliştiğini belirtir. Yabancı dil öğrenme sürecinde bireyler ilgi alanlarına giren kavramları daha çok ve çabuk öğrenme eğilimindedir. Örneğin mesleği avukatlık olan bir yabancı dil öğrencisi hedef dildeki hukuk terimlerini öğrenme isteği ve gerekliliği duyar.

Sözcük dağarcığının ağırlık boyutunun yanında genişlik ve derinlik boyutlarından da bahsetmek gerekir. Yabancı dil öğrenenler hedef dilde sadece belli konularda değil, pek çok konuda farklı sözcüklerle karşılaşır. Göğüş (1978), sözcük dağarcığının genişlik boyutunu farklı konularda sözcük bilmek şeklinde açıklar. Yabancı dil öğrencileri farklı konularda ne kadar çok sözcük öğrenirlerse söz dağarcıkları o derece genişler. “Öğrencilerin farklı konularda yazılmış olan metinleri anlayabilmeleri ve yine farklı konularda sözlü ve yazılı olarak düşünce üretebilmeleri için kelime hazinelerinin genişlik boyutunda geliştirilmiş olması gerekmektedir” (Onan, 2016). Bireylerin hedef dilde farklı konularda üretilmiş metinleri anlayabilmeleri, duygu ve düşüncelerini yazılı yahut sözlü olarak ifade edebilmeleri için sözcük dağarcıklarının genişlik boyutu gelişmiş olmalıdır.

Sözcük dağarcığının üç boyutundan bir diğeri derinlik boyutudur. Göğüş (1978) derinlik boyutunun sözcüklerin çeşitli anlamlarını bilmek demek olduğunu ifade etmiştir. Hedef dilde bir sözcüğün farklı anlamlarını bilmek öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini doğrudan etkiler. Örneğin; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen biri “yüz” sözcüğünün “*insan çehresi*”, “*100 sayısı*” ve “*su yüzeyinde çeşitli hareketler vasıtası ile ilerlemek*” anlamlarını biliyorsa bunları kullanarak kendisini yazılı ya da sözlü olarak ifade edebilir. Aynı zamanda bu anlamların kullanıldığı metinleri kolaylıkla anlayabilir. Sözcük dağarcığının derinlik boyutunu geliştirmek için yabancı dil öğrenen bireylere mecaz, yan ve eş anlamlı sözcükler ile eş sesli sözcüklerin öğretilmesine önem verilmelidir.

Ana dili edinimi ile yabancı dil öğretimi birbirine benzer aşamaları içeren süreçlerde gerçekleşir. Onan (2016), alıcı ve üretici sözcük dağarcıkları derinlik yönünde ne denli geliştirilirse okuma, konuşma, yazma ve dinleme sürecinde bağlama uygun sözcük üretme ve algılamada öğrencilerin o denli zorluk çekmeyeceğini ifade etmektedir. Yabancı dil öğretiminde de hedef dilde sözcük dağarcığının ağırlık, genişlik ve derinlik boyutları ne kadar geliştirilirse bireyler sözcükleri tanıma, algılama ve üretmede o derece az zorluk yaşarlar. Hedef dilde belli bir alandaki sözcük

hazinesine ağırlık vermek, çeşitli konularda sözcük dağarcığını geliştirmek ve sözcüklerin farklı anlamlarını bilmek öğrencinin dil becerilerini üst düzeye taşımasına yardımcı olur.

Yabancı dil öğretiminde derinlik, genişlik ve ağırlık boyutlarına dikkat edilerek sözcük öğretimi gerçekleştirilmelidir. Sözcük kavramının bu üç boyutu gözetilerek yapılan öğretimde bireyler hem daha geniş bir söz dağarcığı edinir hem de kendilerini yazılı ve sözlü ifade etmede sorun yaşamazlar. Yine derinlik, genişlik ve ağırlık boyutları göz önünde bulundurularak yapılan sözcük öğretimi ile bireyler hedef dilde akademik dili de daha iyi ve verimli kullanırlar. Zira sözcüğün ağırlık boyutu aslında bireyin alanı ile ilgili kavramları içerdiğinden doğrudan akademik dil ile ilişkilidir.

2. 5. Kavram

Sözcük etrafında ele alınan bir diğer terim de kavramdır. Kavram zaman zaman sözcük ile eş anlamlı olarak kullanılsa da aralarında fark bulunmaktadır. “Kavram, dünyadaki nesnelerin, durumların, hareketlerin ve tasavvurların dildeki ifadesidir. Kavramın değeri, niteliği aynı dili konuşan kimselerce aşağı yukarı aynıdır” (Korkmaz, 1992: 99). Sözcük bir nesne ya da olgunun yazılı/sözlü dildeki yansıması iken kavram, sözcüğün zihindeki yansımasıdır. Vardar (2002) kavramı “gösterilen” olarak tanımlar. Birey hedef dilde okuduğu veya dinlediği/izlediği sözcüğü zihninde canlandırabiliyorsa o sözcüğü öğrendiği söylenebilir. Bunun yanı sıra hedef dilde kavramların oluşturduğu alan ne kadar genişse bireyin sözcük dağarcığı da o derece geniştir. “Kavram alanını biz “birbiriyle ilişkili ve birbirine yakın kavramların, eş anlamlıların, içinde düşünüldükleri alan” olarak tanımlıyoruz. Türkçedeki *bıkmak*, *bezmek*, *usanmak*, *bıkkınlık getirmek*, *usanç*, *bezginlik*, *bıkkınlık*... ögelerinin, bir kavram alanı (dil alanı) içinde düşünülebilecekleri muhakkaktır” (Aksan, 1971). Aynı kavram alanındaki sözcükleri ve bunların arasındaki anlam farklarını bilen bireylerin sözcük dağarcıkları gelişmiştir.

Kavram alanının zenginliği bireye duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde ifade etme olanağı verir. Ayrıca kavram alanı gelişmiş bireyler sözlü ya da yazılı olarak aktarılanı, diğer bir deyişle dinlediğini/izlediğini ve okuduğunu tam ve doğru bir şekilde anlayabilir. Onan (2016) zihinsel sözlükteki kavram alanlarının zenginliğinin dil becerilerinin gelişimini doğrudan etkilediğini ve ilgilendirdiğini

belirtmektedir. Sözcüğün zihindeki biçimi olan kavram sayısı ve bu kavramların aralarındaki anlam farklarının bilinmesi hedef dilde anlama ve anlatma becerilerini etkilemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir birey *küsmek*, *darılmak*, *gücenmek* fiilleri arasındaki anlam bağlarını ve farklılıklarını bilirse bu fiilleri anlatım etkinliklerinde doğru bir biçimde kullanabilir. Yine “*ulaşım*, *erişim*, *ulaşmak*, *erişmek*” sözcükleri de anlamsal olarak birbirine bağlı olup aralarında farklar bulunmaktadır. Yabancı dil öğrenen bireyler hedef dildeki sözcükleri sonradan öğrendiklerinden onları zihinlerinde kodlamaya çalışmaktadır. Bu zihinsel faaliyet “kavramların kavranması” anlamına gelir.

2. 6. Kelime Ailesi

Aynı kökten türemiş sözcüklerin oluşturduğu sözcük topluluğuna kelime ailesi adı verilmektedir. Kelime aileleri dil öğrenmede sözcüklerin hangi kökten geldiğini anlamaya yardımcı olmakta ve süreci oldukça kolaylaştırmaktadır. “Kelime ailesi terimi, aynı kökten türemiş çeşitli kelimeleri, bunların meydana getirdikleri aileyi anlatmak üzere kullanılmaktadır. Örneğin dilimizde *göz* isim kökünden türemiş olan *gözlük*, *gözlem*, *gözcü*, *gözetmen* gibi isimler kelime ailesine örnek olarak verilebilir” (Onan, 2016). Türkçe gibi eklemeli dillerin yabancı dil olarak öğretiminde kelime aileleri öğrencilere ve öğretmenlere büyük kolaylık sağlamaktadır. Aynı köke gelen farklı eklerin görevlerinin bilinmesiyle öğrenciler o kökten türeyen sözcüklerin meydana getirdiği bir kelime ailesini oluşturabilir. Onan (2016) bu eklemeli yapının Türkçeye oldukça geniş ifade olanakları sunduğunu belirtmektedir. Eklerin görevlerinin bilinmesi yeni sözcüklerin oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Bir köke eklenen eklerle oluşturulabilen yeni sözcükler kişilerin sözcük dağarcığını kolaylıkla geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu da Türkçe gibi eklemeli dillerin öğrenilmesini kolaylaştırabilmektedir.

Sözcüklerin hangi kökten geldiğini ve aynı sözcük kökünden yenilerini nasıl türeteceğini bilmek yabancı dilde sözcük öğrenme farkındalığı oluşturacağı gibi sözcük hazinesinin kısa sürede ve hızlı bir şekilde gelişmesini de sağlar.

“Aynı kökten genişleyen kelime ailesini meydana getiren kelimeler arasındaki anlam ilişkisi, eklemeli dil yapısının karakteristik bir özelliği olan saydam morfolojik yapı sebebiyle kaybolmaz. Bu durumda anlam, sözlüğe ihtiyaç duyulmadan, ekten köke doğru takip ve tahmin edilebilir bir nitelik kazanır. Örneğin bir öğrenci okuma sırasında anlamını bilmediği bir sözcük ile karşılaştığında, alıcı kelime hazinesinde yer almayan

bu kelimenin anlam değerini, bağlamın da yardımıyla kökten eke doğru giderek doğru bir şekilde tahmin edebilir (Onan, 2016)."

Özellikle Türkçe gibi eklemeli bir dili yabancı dil olarak öğrenen kişiler, sözcüklerin/eklerin anlamlarını bilmeseler de eklerin/sözcüklerin görevlerinden, sözcüğün cümle içerisinde kullanıldığı bağlamdan yola çıkarak tahminde bulunabilir ve bu yolla sözcük öğrenebilirler.

2. 7. Kelime Sıklığı

Sözcük öğretimi yapılırken düzeye uygunluğun yanı sıra sözcüklerin hedef dilde sıkça kullanılma durumu da göz önünde bulundurulmalıdır. Kuradayıoğlu'na (2005) göre kelime sıklığı bir dildeki sözcüklerin belli bir dönemde yazılı ve sözlü olarak kullanım yoğunluğudur ve insanlar gereksinim duydukları ölçüde bazı sözcükleri diğerlerinden daha fazla kullanabilmektedir. Öğrencilere hedef dilde nadiren kullanılan veya arkaik özellik taşıyan sözcükler yerine sık kullanılanların öğretimi söz dağarcığının geliştirilmesi açısından daha uygun olur.

İnsanlar günlük yaşamda gereksinim duydukları sözcükleri daha çok kullanırlar. Sözcük sıklığını etkileyen faktörler arasında yaş, cinsiyet, ilgi alanı, meslek, eğitim ve kültür düzeyi gibi pek çok etken bulunmakta ve yabancı dil öğretiminde de sık kullanılan sözcüklerin öğretimi açısından önem arz etmektedir. Hedef dilde sözcük öğretimi yapılırken günlük hayatta sık kullanılan sözcükler başta düzeye ve yaşa uygun olarak ayrılıp gruplandırılmalıdır. Aksan (1982), ana dili ve yabancı dil öğretiminde dilde sık en geçen ve en gerekli sözcüklerin tespitinin öğretimin başarısını etkilediğini belirtmektedir. Hedef dilde sözcük öğretim sürecinin başarılı olması için en çok kullanılanlara öncelik verilmelidir.

Sözcüklerin türlerini bilmek o sözcükleri sözlü ya da yazılı olarak cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanmayı kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğrencinin hedef dilde öğrendiği bir sözcüğün türünü bilmesi onu nerede, ne zaman, ne şekilde kullanacağını bilmesi demektir. "Türkçede, isim, sıfat, zamir, edat, bağlağ, ünlem ve fiil olmak üzere sekiz kelime türü vardır. Bu kelime türleri kendi aralarında isim ve fiil olmak üzere iki temel gruba ayrılmaktadır. Bu türler, alıcı ve üretici kelime hazinesi içerisinde değişik oranlarda bulunmaktadır" (Onan, 2016). Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenci Türkçede sıfatların (önadların) addan önce geldiğini ve adı

niteleme, belirtme, gösterme gibi yönlerden sınırladığını bilmesi onun sıfat türündeki sözcükleri hem daha iyi öğrenmesini hem de doğru kullanmasını sağlayacaktır.

2. 8. Kelime Katsayısı

Dil öğrenme sürecinde sözcük dağarcığı ile ilişkili önemli kavramlardan biri de kelime katsayısıdır. Bireyin sahip olduğu sözcük dağarcığının genişliği kelime katsayısı ile belirlenir. Karadağ (2018) kelime katsayısının değerinin sıfır (0) ile bir (1) arasında değiştiğini, sözlü ya da yazılı bir metindeki sözcük tekrarlarının kelime katsayısını düşürdüğünü ifade etmektedir. Özellikle yabancı dil öğrenen bireylerin sözcük dağarcıklarının genişliğini tespit ederken kelime katsayısı belirleme yoluna gidilebilir.

Yabancı dil veya ana dili öğretiminde bireylerin sözlü ya da yazılı ifadelerindeki birbirinden farklı sözcükler kelime katsayısını artırmakta ve öğrencilerin sözcük dağarcığının zenginliğini göstermektedir. “Bir kişinin herhangi bir anlatımında kullandığı farklı kelimelerin toplamda kullandığı kelime sayısına bölünerek elde edilen Kelime Hazinesi Katsayısı değeri bireysel kelime hazinesi zenginliğini betimlemede önemli bir ipucudur. Bu değer kelime hazinesinin kullanımına ilişkindir ve birçok başka özellikle ilişkilendirilebilir.” (Karadağ, 2018). Konuşma veya yazma becerilerinden elde edilen yüksek kelime katsayıları öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini/ izlediklerini anlama becerilerinin de geliştiğinin bir göstergesidir. Yazılı metinlerde sürekli aynı sözcüklerin kullanılması ile konuşma esnasında “şey, yani, ıı” gibi dolgu malzemelerine sıkça başvurulması kelime katsayısını düşürmektedir.

2.9. Sözcük Dağarcığı ve Dil Becerileri İlişkileri

Dil becerileri ile sözcük dağarcığı birbiriyle yakından bağlantılıdır. Zayıf bir sözcük hazinesine sahip bir kişi hedef dilde okuduğunu, dinlediğini/ izlediğini anlamayacağı gibi kendisini yazılı ve sözlü olarak da ifade etmekte zorlanır. “Sözcük varlığı, bireyin anlama ve anlatma becerisini etkin bir şekilde sergileyebilmesinde en temel belirleyici unsurdur” (Göçer, 2015). Hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde sözcük varlığının geliştirilmesine önem verilmelidir. “Yabancı dilde beceri eğitiminin temelini ve başlangıcını kelime öğretim çalışmaları oluşturur. İlk dersten itibaren öğrenenler, ileriki aşamalara hazır hâle getirilmek üzere bilinçli bir

kelime hazinesi inşası sürecine tabi olurlar. Yabancı dildeki bu süreç tıpkı diğer öğrenme süreçleri gibi parçadan bütüne doğrudur” (Memiş, 2018). Yabancı dil öğretiminde temel düzeyde sık ve yaygın kullanılan sözcüklerin öğrenimi üzerinde durulur. Bireyde temel sözcük dağarcığı oluştuktan sonra sırayla orta ve ileri düzeydeki sözcüklerin öğretimine geçilir. Yani öncelikle biçimsel ve anlamsal olarak basit ve sade yapıdaki sözcüklerin öğretimi gerçekleştirilir.

Söyleneni anlayabilmek ve kendisini doğru ve eksiksiz bir şekilde ifade edebilmek için ön şart gelişmiş bir sözcük dağarcığıdır. Acat (2008), Türkçe okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde görülen hataların önemli oranda sözcük dağarcığının yetersizliği nedeniyle meydana geldiğini belirtmektedir. Sözcük dağarcığı gelişmemiş bireyler anlatım etkinliklerinde zorlanmakta ve iletişimde aksaklıklar yaşamaktadır. Buna karşın sözcük dağarcığı gelişmiş bireyler okuduklarını ve dinlediklerini anlamakta; konuşurken ve yazarken kendilerini farklı sözcüklerle ifade etmektedir. Karatay (2007), sözcük dağarcığı gelişmiş bireylerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini daha etkili kullanmalarının doğal olduğunu belirtmektedir. Ana dilde veya yabancı dilde birey ne kadar çok sözcük bilirse kendisini yazılı veya sözlü olarak o kadar iyi ifade eder. Zengin bir sözcük dağarcığı bireylere zengin ifade olanağı sunar.

2. 9. 1. Sözcük Dağarcığı ve Dinleme Becerisi

Anlama becerilerinden biri olan dinleme hedef dildeki sözlü kodları çözümleme etkinliği ve sürecidir. İnsanın anne karnındayken dışarıdaki sesleri işitmeye başlaması ilerleyen zamanlarda işittiklerini anlama ve kavramasıyla beraber dinlemeye evrilir. Dolayısıyla ana dilde sözcük dağarcığının gelişimi anne karnında işitmenin başlamasına dek uzanır. Emiroğlu ve Pınar (2013), sözcük dağarcığının oluşması ve gelişmesinin dinleme ile başladığını, okuma becerisi ile sürdüğünü belirtir. Yabancı bir dilde sözcük dağarcığının gelişiminde de dinleme etkinlikleri önemli bir rol üstlenir. Zira birey duyduğu sözcükleri anlamlandırma çabası içerisindedir ve dinleme, sözcük öğrenmek için kestirme bir yol konumundadır. Emiroğlu ve Pınar (2013), bireyin sözcük dağarcığına kattığı ve yazılı anlatımında kullandığı sözcükleri önemli ölçüde dinleme becerisi ile elde ettiğini ifade eder. Diğer dil becerilerinden daha aktif ve sık kullanılan dinleme becerisi bireylerin ister ana dilde

olsun ister ikinci/yabancı dilde olsun sözcük dağarcıklarını geliştirmelerini sağlayan ilk alandır.

Dinleme beceri alanı hedef dilde parçaüstü birimlerin kavranması açısından büyük önem taşımaktadır. Sözcüklerin doğru telaffuzu, vurgu, tonlama, hız, durak gibi konuşma ile ilgili olan kavramların öğretimi için dinleme becerisinin kullanılmaktadır. Dinleme becerisi ile hedef dildeki parçaüstü birimlerin kullanımını öğrenen öğrenciler, konuşma becerisi ile bunu pratiğe döker. “Dinleme, konuşmanın mayalanma sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bireyler dinleyerek hedef dilin kelimelerini yazı olmaksızın tanıma, anlamını kavrama imkânına kavuşurlar. Kulak dolgunluğu şeklinde kısaca ifade edilen bir dizi deneyimle aşınası oldukları sesleri çıkarmakta doğal bir beceri kazanırlar” (Şenyiğit ve Okur, 2019). Dinleme yazıya ihtiyaç duymadan sözcüklerin tanınıp kavranabileceği bir beceri alanıdır. Kulak dolgunluğu bir dilde dinleyerek öğrenmenin ilk ve temel aşaması olarak değerlendirilebilir.

2. 9. 2. Sözcük Dağarcığı ve Konuşma Becerisi

İnsanları diğer canlılardan ayıran konuşma becerisi iletişim sürecinde en çok yararlanılan ve tercih edilen yoldur. “Konuşma, insanın insanî ilişkilerini sürdürebilmesi için en fazla ihtiyaç duyduğu ve yararlandığı önemli bir etkinliğidir” (Aktaş ve Gündüz, 2011). Birey duygu ve düşüncelerini konuşma yoluyla hedef kitleye aktarır. Dilin yazılı kısmı yazma becerisiyle ilgiliyken, sözlü kısmı konuşma becerisi kapsamındadır. İkinci/yabancı dil öğrenen bireyler konuşma öncesinde zihninde söyleyeceklerinin planlamasını yapar ve onu hedef dilin kurallarına uygun olarak ifade etmeye çalışır. Bu sebeple konuşma yavaş bir şekilde ilerleyebilir. Topçuoğlu Ünal (2019), konuşma becerisinin zihinsel, fiziksel ve psikolojik boyutlarının olması ve bu boyutların konuşma sırasında işlevsel biçimde kullanılması nedeniyle yabancı dil öğrenirken hem öğrenen hem de öğretene açısından zor olduğunu belirtmektedir. Konuşma, bireyin hedef dilde ifade etmek istediklerini zihninde toparlamasını ve ilgili sözcükleri bulmasını gerektirdiğinden bilişsel bir faaliyet olarak nitelendirilebilir.

Bireyler hedef dili öğrenirken ilk dönemlerde ana dillerinin mantığı ile düşünürler. Bir müddet sonra hedef dilin ana dillerinden farklı olduğunu, kendine has kural ve yapılarının bulunduğunu fark ederler. Ardından hedef dilin mantığı ve

kuralları çerçevesinde düşünmeye başlarlar. Hedef dilde düşünme, anlama becerileri olan okuma ve dinleme ile pekiştirilir, anlatma becerileri olan konuşma ve yazmada pratiğe dökülür yani kendini gösterir. “Konuşma düşünmeyi, düşünme de konuşmayı geliştirir. Böylece öğrenilen dile ait çeşitli çıkarımlar, yorumlar ve bağlantılar kurulur. Bu doğrudan dile yansır ve anlatım boyutuyla konuşmada kendini gösterir. Bu nedenle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler zamanla Türkçe düşünmeye başlayacaklardır” (Emiroğlu, 2013: 279). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler düzeyine ve yaşına göre sahip olduğu sözcük dağarcığını kullanarak Türkçe konuşur. Türkçe konuşmanın öncesinde zihin kendini Türkçenin mantık ve kurallarına uygun olarak hazırlar, söyleneceklerle ilgili sözcükleri belirler. Ardından birey konuşmaya başlar. Ana dilinde konuşmada böyle gecikmeli ve bilişsel hazırlık gerektiren bir süreçten bahsedemeyiz. Zira ana dili edilir, ikinci/ yabancı dil gibi sonradan öğrenilmez.

Konuşma becerisi ile sözcük dağarcığı birbirine bağlı olarak gelişen iki alandır. “Konuşma becerisinin gelişmesi kelime hazinesine bağlı olmakla birlikte, kelime hazinesinin gelişimi de konuşma becerisine dayalıdır. Zira konuşma sırasında kelime deposundan çıkarılarak kullanılan kelimeler, bu kullanımla aktif hâle gelerek hazinesini de geliştirir” (Sallabaş, 2012). Bireyler okuma ve dinleme ile öğrendikleri sözcükleri konuşma ve yazma ile kullanma olanağına kavuşurlar.

2. 9. 3. Sözcük Dağarcığı ve Okuma Becerisi

Dört temel beceriden biri olan okuma becerisi bireyin eğitim öğretim faaliyetlerine dâhil edilmesiyle kazandırılır. Okumada birey gördüğü kodların anlamlarını çözümlemeye çalışır. Bu çözümleme sürecinde beyin oldukça etkin bir durumdadır ve görme, algılama, anlama, seslendirme, hayal etme, canlandırma gibi pek çok farklı eylem de arada yapılır. Demirel (2003: 109) okumayı “Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği.” olarak tanımlamıştır. Okuma kavramını yazmadan bağımsız düşünmek mümkün değildir. Zira okuma yazı denilen kodu çözme ve o koddan anlama ulaşma sürecidir. “Okuma, gözle algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılmasıdır” (Balcı, 2016: 2). Okuma, yazının çözülmesi ve anlamlandırılmasında kullanılan beceridir. Bu becerinin etkin ve verimli kullanılabilmesi için yazıda geçen sözcüklerin birey tarafından bilinmesi

gerekmektedir. Aksi hâlde birey sözcükleri yalnızca okuyacak fakat anlamlandıramayacaktır. Sözcük hazinesi zayıf bireyler metinde geçen sözcüğü okur fakat anlayamaz. Okuma becerisi yalnızca yazılanı okumak demek olmadığından anlamlandırma işleminin gerçekleşebilmesi için öncelikle sözcük dağarcığının iyi düzeyde olması gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminde ana dilinde okuyup yazabilen bireylere farklı bir dilde okuma ve okuduğu anlama becerileri kazandırılmaya çalışılır. Bu yönüyle yabancı dil öğretiminde kazandırılması amaçlanan okuma becerisi ana dili öğretimi sürecindekinden ayrılır.

Yabancı dil öğretiminde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması bireylerin hedef dilde yazılmış okuma metinleri ile karşılaşmasını gerektirir. Hedef dilde düzeye ve yaşa uygun yazılmış metinler öğrencilerin sözcük dağarcığının gelişmesini sağlayarak akıcı okumalarına katkıda bulunur. Birey hedef dilde düzeyine ve yaşına uygun ne kadar çok metin görürse okuma anlama seviyesi ve hızı o derece gelişir. Ancak hedef dildeki metinler düzeye ve yaşa uygun olmadığında bireyler motivasyon kaybı, öz güvensizlik yaşayabilir.

“Okuma becerisini en etkin kılan etmenlerden sözcük bilgisi ve bunun okuma motivasyonu üzerindeki etkisidir. İkinci/ yabancı dilde söz varlığını geliştirmenin en kolay yolu ikinci/ yabancı dilde okuma yapmaktır. Çünkü okuma etkinliğinin karakteri sahip olunan sözcük dağarcığının daha da geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Bu açıdan özellikle dil öğreniminin ilk safhalarında okuyucunun cesaretini kırmadan okuduğundan genel anlam itibarıyla bir şeyler çıkarabileceği okuma materyalleri ile çalışması oldukça önemlidir (Demir ve Demiriz, 2019: 49).”

Okuma metinlerinin düzeye ve yaşa uygun olması bireylerin öğrenme isteklerini artırıp sözcük hazinelerine yenilerini eklemelerini sağlar. Bireyin duyduğu sözcüklerin yazıdaki formunu görmesi sözcük öğrenme sürecini hızlandırır.

2. 9. 4. Sözcük Dağarcığı ve Yazma Becerisi

Sözlü dilde işitilen kodların belli bir materyal üzerindeki formu olan yazı ulusların hafızası konumundadır. Zira kaybolması istenmeyen veriler yazı sayesinde kayda geçirilmiştir. Kayda geçirilen yazıdaki her bir unsur aslında sözcüğün kendisidir. “Yazma, bir dizi basamağın uygulanmasını gerektiren, kendi içinde unsurları bulunan ve bu unsurlar arasında sistemli ilişkilerin olduğu bir süreci karşılamaktadır” (Temizkan ve Erbilen, 2020). Sözcüklerin belli kurallarla birbirine

bağlanıp bir anlam bütünlüğü oluşturduğu cümleler metni oluşturur. Böylece söz soyut bir hâlden somut bir hâle geçerek ete kemiğe yazı sayesinde bürünür. Dil hâlihazırda karmaşık bir dizge iken yazıyla birlikte bu dizgenin görselliği sağlanır. Yazının icadıyla birlikte yazma ve okuma becerileri insanlığın gündeminde yer almaya başlamıştır. “Okuma-yazma bir zemin üzerindeki alfabe sistemine dayalı kodları çözme ve o sisteme yönelik kod oluşturma becerilerinden oluşur” (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Bireylerin hedef dilde herhangi bir konuda metin oluşturabilmeleri için sözcük dağarcıklarının gelişmiş olması gerekir. Sözcük dağarcığını geliştirmek için başvurulacak araçlardan biri okuma metinleridir. Belli bir düzeyde gelişen sözcük dağarcığının uygulamasını yapmak için de yazma aşamasına geçilir.

Yazma becerisinin gelişmesi temelde dil bilgisi kurallarının iyi öğrenilmesiyle ve sözcük dağarcığının zenginliğiyle ilgilidir. Hedef dilde dil bilgisi kuralları ne kadar iyi öğrenilirse öğrenilsin sözcük dağarcığı gelişmemiş bireyler yazılı anlatımda duygu ve düşüncelerini ifade etmekte sıkıntı yaşarlar. Yazma, öğrenilen sözcüklerin uygulamaya dönüştüğü alan olduğundan hedef dilde sözcük dağarcığının uygulamasını, gelişimini ve kalıcılığını sağlama noktasında önemlidir.

3. Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Sözcük Öğretimi

Yabancı dil öğrenme konusu gündeme geldiğinde genellikle dil bilgisi kurallarının öğretilmesi düşünülür. Bu durumda sözcük öğretimi ikinci plana atılarak ihmal edilir. Ancak öğrenciler dil öğrenirken hedef dilin kurallarını içeren dil bilgisinin yanında bu kuralların üzerinde uygulandığı temel yapılar olan sözcükleri de öğrenmek durumundadır. Zira insanlar iletişim kurarken sözcükler yoluyla kendisini ifade eder. “İnsan kelime ve kavramlarla düşünür, zihninde tasarladığı durumu sözcük veya söz öbekleriyle ifade eder” (Karatay, 2007). Sözcükler bireyin konuşurken, yazarken, okurken ve dinlerken/ izlerken yararlandığı temel dil birimleridir. Okuma ve dinleme faaliyetleri yeni sözcüklerin öğrenilmesine yardımcı olurken yazma ve konuşma etkinliklerinde öğrenilen sözcüklerin kullanımıyla duygu ve düşünceler karşı tarafa iletilir.

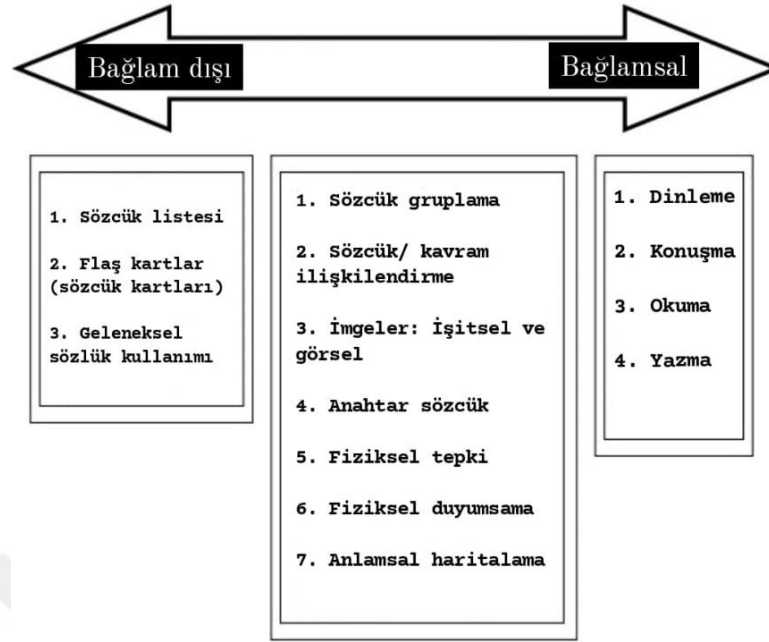
Yeni öğrenmeler sözcüklerin yardımı ile gerçekleşmektedir. Bireyin sözcük dağarcığı ne kadar genişse öğrenme durumu o kadar iyi olmaktadır. Bir dinleme veya okuma metninde bilinmeyen sözcüklerin sayısının fazlalığı anlama oranını ciddi anlamda düşürmektedir. Bu da öğrenmede zorluk yaşatabilmektedir. Güçlü sözcük

hazinesi bilgiyi öğrenme sürecini hızlandırmakta ve kolaylaştırmaktadır. Memiş (2018) yabancı dilde sözcük öğretiminin genel amaçlarını şu şekilde açıklamaktadır:

- ✓ “Hedef dilde öğretim yapılabilmesi için gerekli olan sıklığı yüksek kelimeleri öğretmek ileri eğitim ve öğretimlerin zeminini oluşturmak,
- ✓ Öğrenenlerin hedef dili anlayabilmesini ve bu dilde kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesini sağlamak,
- ✓ Okuma ve dinleme yoluyla dolaylı ve örtük olarak genişlemekte olan kelime hazinesinin gelişimini hızlandırmak,
- ✓ Bilinmeyen sözcüklerin anlamını çıkarabilme becerisinin gelişimine katkı sağlamak,
- ✓ Tek başına öğrenim sırasında oluşabilecek anlam yanlışlığı (anlamı yanlış öğrenme) ihtimalinin önüne geçmek,
- ✓ İki dilli sözlüklerin ve internet tabanlı çeviri uygulamaların niteliği ve yapısından kaynaklanabilecek yanlış öğrenimleri engellemek,
- ✓ Sözcüklerin özellikle kültürel açıdan öğrenenlerin tek başına ulaşamayacakları anlamlarını öğrenmelerini sağlamak,
- ✓ Yalnız başına kelime öğrenme yollarını öğretmek.”

Yabancı dil öğrenen bir grupta temel düzey sözcük dağarcığı öğretilerek bir sonraki düzeylerdeki kelime öğrenme süreçlerine temel hazırlanarak destek olunur. Sözcük öğrenmede yazım ve seslendirme anlam kadar önemlidir. Bu yüzden sözcük dağarcığının kazandırılmasında anlam, yazım ve seslendirme öğretimi eş zamanlı olarak gerçekleştirilmelidir. Ayrıca okuma ve dinleme metinleri öğrencilerin yeni sözcükleri öğrenebileceği beceri alanları olduğundan hedef dilde sözcük öğretimi açısından önem arz etmektedir. Öğrenciler okuma ve dinleme etkinliklerinde bilinmeyen sözcüğü sözlükten bakarak doğrudan öğrenebileceği gibi bağlamdan da tahmin edebilmeleri sağlanmalıdır. Öğrenciler bağlamdan yola çıkarak anlama ulaşmada zaman zaman yanlış tahminler yapabileceğinden bu noktada desteklenmeli ve kendi başlarına sözcük öğrenme becerisi kazanmaları sağlanmalıdır. Sözcük dağarcığının kazandırılmasında ise pek çok yöntem ve strateji kullanılabilir. Shen (2003) yaygın kullanılan sözcük öğrenme stratejilerini aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır:

Şekil 1: Shen (2003)'ün yaygın kullanılan sözcük öğrenme stratejileri sınıflandırması



Sözcüklerin anlamlarının bir bağlam içerisinde verilmesi, öğretimi etkili ve kalıcı hâle getirmektedir. Buna alternatif olarak da bağlam odaklı olmayan sözcük listesi, sözlük kullanımı gibi bazı sözcük öğrenme stratejileri bulunmaktadır. Shen (2003)'ün yaptığı sınıflandırmada sözcük listesi, flaş kartlar ve sözlük kullanımının bağlamdan bağımsız bir sözcük öğrenme stratejisi olduğu, bağlam odaklı stratejilerin ise dört temel dil becerisi ile sunulduğu görülmektedir. Etkili bir sözcük hazinesinin kazandırılması amacıyla öğrenciye, yaşa, düzeye vb. uygun her türlü stratejinin kullanımı yarar sağlayacaktır. Örneğin eş anlamlı sözcüklerin listesinden yararlanma bağlam dışı sözcük öğrenme stratejisi ise de bağlam odaklı stratejilerden daha fazla sözcük öğrenilmesine yardımcı olabilir. Bu durum etkililik ve kalıcılık açısından tartışmalı olsa da sözcük dağarcığını geliştirecek uygun strateji ve yöntemler hedef kitle göz önünde bulundurularak belirlenmeli ve kullanılmalıdır.

3. 1. Avrupa Diller İçin Ortak Çerçeve Metni ve Sözcük Öğretimi

Yabancı dil öğretimi belli bir program ve plan dâhilinde yürütülmelidir. Tüm bu planlama ve programlar aslında beraberinde dil öğretiminde belli başlı standartları getirmiştir. Bunun ışığında 2001 yılı Avrupa Konseyi tarafından Avrupa diller yılı, 26 Eylül tarihi ise Avrupa diller günü ilan edilmiştir. Demirel (2016) Avrupa diller yılının kutlanmasındaki amacın Avrupa Konseyine üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu paylaşmaları olduğunu belirtir. Bu yolla çok dillilik ve çok

kültürlülük desteklenmektedir. Aynı dönemde “*Avrupa Diller İçin Ortak Çerçeve/ Başvuru Metni (AOBM)*” yayımlanmıştır. Uzun (2005) çerçeve metnin amacını “okuma, dinleme, yazma, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma gibi klasik düzlemlere ayırmakla dil kullanımının karmaşıklığını dil öğrenimi açısından sadeleştirmeyi; dil beceri derecelerini de A, B ve C olmak üzere temel, bağımsız ve yetkin kullanıcı olarak 3 aşamaya ayırmakla da dil kullanımında standart ölçme ve sertifikalandırmalarda ortaklık sağlamayı hedeflemektedir.” şeklinde açıklamaktadır. Bu çerçeve metin sayesinde dil öğretimi ortak ölçütler ve düzeyler doğrultusunda daha planlı ve programlı hâle gelmiştir. Avrupa kıtasında yaşayan bireylerin birden fazla dil öğrenmesi, bunun için uygun müfredat ile materyallerin geliştirilmesi, yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve öğretmenler arasında iş birliğinin sağlanması, ölçme-değerlendirmenin uygun ve başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve süreç sonunda sertifikalandırmanın yapılması bu çerçeve metnin ortaya koyduğu ana amaçlardır.

AOBM düzeylere ayrılmış aşamalı ilerleyen bir dil öğretim sürecini ortaya koymaktadır. A1 öncesi, A1, A2 başlangıç (temel); B1 ve B2 orta (bağımsız); C1 ve C2 üst (yetkin) düzeyleri başvuru metninde dört temel dil becerisi, dil bilgisi, seslendirme ve yazım gibi elementler bağlamında ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca çocuk öğrenciler de bu metinde dikkate alınmış, iki ana yaş grubu (7- 10 ve 11- 15 yaşları) oluşturularak öğretim tanımlayıcıları şekillendirilmiştir.

AOBM’de dilsel yetkinliğin sözcük dağarcığı yönüne değinmek üzere “Söz Varlığı” ve “Sözcük Denetimi” başlıkları bulunmaktadır. “Bu ölçek (söz varlığı ölçeği), kullanılan ifadelerin genişliği ve çeşitliliği ile ilgilidir. Genellikle geniş çapta okuma yoluyla edinilmektedir” (AOBM, 2022: 135). Verilen söz varlığı ölçeğinde tüm düzeylerde öğrencilerin sahip olmaları gereken sözcük dağarcığı düzeylere ayrılarak belirtilmiştir. “Bu ölçek (sözcük denetimi ölçeği), kullanıcının/öğrenenin birikiminden uygun bir ifade seçme becerisiyle ilgilidir. Yetkinlik arttıkça bu tür yetenek, bir ifadenin diğer bir ifadeyi tetiklediği eş dizimler ve sözcük öbekleri biçimindeki çağrışımlarla giderek daha fazla yönlendirilmektedir” (AOBM, 2022: 136). Sözcük denetimi ölçeğinde sözcük kullanımı ölçütlendirilmiştir.

Tablo 1: AOBM’de Verilen Söz Varlığı Tanımlayıcılar

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

AOBM’de geçen söz varlığı ölçeğine bakıldığında A1 öncesi, A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere 7 düzeyde söz varlığı ölçütlerinin açıklandığı görülmektedir. A1 öncesi düzeyde bireylerin hedef dilde herhangi bir sözcük bilmedikleri; A1 düzeyinde ise somut durumlarla ilgili temel sözcük dağarcığının olduğu belirtilmiştir. Ölçekte A2 düzeyinin ilk aşamasında bireyin basit ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve temel iletişimi kurabilecek; ikinci aşamasında gündelik işlerini yerine getirecek, bildiği konularda kendisini ifade edecek sözcük sayısına ulaştığı açıklanmıştır. B1 düzeyine bakıldığında bireylerin aile, iş, seyahat gibi pek çok alandan yeterli sayıda sözcük öğrenmek durumunda oldukları görülmektedir. Ölçekte B2 düzeyinin ilk aşamasında bireyin hedef dilde gerek akademik alanda gerek günlük

hayattaki dil kullanımında gelişmiş bir sözcük hazinesine sahip olduğu ancak uzmanlık gerektiren konulardaki terminoloji noktasında zorluk çektikleri belirtilmiştir. B2 düzeyinin ikinci aşamasında kişi kendi alanının terminolojisine hâkim olacak seviyededir. C1 ve C2 düzeylerinde bireyin öğrendiği yabancı dilde çok gelişmiş bir sözcük dağarcığına sahip olduğu görülmektedir. Tabloda A2 ve B2 düzeylerinin iki aşamalı hâlde verilmesi dikkat çekmektedir.

Tablo 2: AOBM’de Verilen Sözcük Denetimi Tanımlayıcıları

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

Sözcük denetimi ölçeği hedef dili öğrenen bireylerin uygun ifadeyi seçme becerilerini ortaya koymaktadır. Bu ölçeğe göre A2 düzeyinden B1 düzeyine kadar bireyler sözcüklere aşınadır. B2 düzeyi ve sonrası düzeyler ise sözcüklerin daha kontrollü ve doğru olarak kullanıldığı düzeylerdir. A1 öncesi ve A1 düzeylerinde sözcük dağarcığı henüz oluşma aşamasında olduğundan ölçekte bunlar için tanımlayıcı ifade bulunmamaktadır. A2 düzeyinde basit, günlük ihtiyaçları karşılayıcı ve somut bir sözcük dağarcığının oluştuğu görülmektedir. B1 düzeyinde sözcük dağarcığı kişinin aşına olmadığı karmaşık konulara yetmese de öğrenici basit sözcüklerle kendini ifade edebilir ve tartışabilir. B2 düzeyi ve sonrası düzeylerde sözcük dağarcığının gittikçe geliştiği ve hata oranının da düştüğü görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretiminin niteliği her düzeyde farklılaşmaktadır. Uzdu Yıldız (2013) temel düzeyde dilde en çok kullanılan sözcüklerin gerçek (düz) anlamlarının, ileri düzeylerde soyut ve yan anlamlarının

öğretildiğini ifade etmektedir. Hedef dilde günlük dilde kullanılmayan, az kullanılan ya da özel bir alana ait sözcükler öğretilmemelidir. Yabancı dilde sözcük öğretimi basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta doğru bir akış izlemelidir. Sözcüklerin günlük dilde kullanılıyor olması sözcük öğretimi açısından önemlidir. Birey ilk aşamalarda en çok kullanılan ve ihtiyaç duyulan sözcükleri bilmelidir.

Sözcüğün insan zihnindeki yansıması olan kavramlarla düşünen insan sözcükler vasıtasıyla düşüncelerini hedef kitlelere ulaştırır. Dolayısıyla etkili bir iletişimin gerçekleşmesi bireylerin sözcük dağarcıklarının gelişmişliğine bağlıdır. Az gelişmiş sözcük dağarcığına sahip kimselerin hem anlatma hem de anlama becerilerinin zayıf olduğu, iletişim kurmakta sıkıntı yaşadıkları bilinmektedir. Düzenli ve etkili bir iletişim için öncelikle sözcüklerin anlamlarını bilmek gerekmektedir. Nation (2013: 49) sözcük bilmenin neleri kapsadığını aşağıda açıklamaktadır:

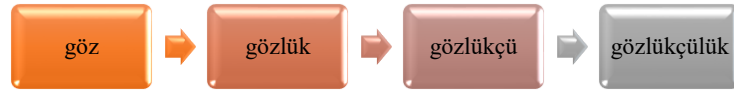
Tablo 3: Bir Sözcüğü Bilmek Neleri Kapsar?

BİÇİM	Sözlü	Edilgen	Sözcüğün sesi neye benziyor?
		Etken	Sözcük nasıl seslendirilir?
	Yazılı	Edilgen	Sözcük neye benziyor?
		Etken	Sözcük nasıl yazılır ve hecelenir?
	Sözcüğün Parçaları	Edilgen	Sözcükte hangi parçalar tanınabilir?
ANLAM		Etken	Anlamı ifade etmek için hangi sözcük parçalarına ihtiyaç vardır?
	Bîçim ve Anlam	Edilgen	Sözcüğün biçimi hangi anlama işaret ediyor?
		Etken	Anlamı iletmek için hangi sözcük biçimi kullanılabilir?
	Kavramlar ve Göndergeler	Edilgen	Kavram neler içeriyor?
		Etken	Kavram hangi öğelere işaret edebilir?
	Çağrışımlar	Edilgen	Bu sözcük başka hangi sözcükleri düşünmemizi sağlıyor?
KULLANIM		Etken	Bu sözcük yerine başka hangi sözcükleri kullanabiliriz?
	Dil Bilgisel İşlevler	Edilgen	Sözcük hangi kalıplarda ortaya çıkıyor?
		Etken	Sözcüğü hangi kalıplarda kullanmalıyız?
	Eşdizimlilik	Edilgen	Bu sözcükle hangi sözcükler veya sözcük türleri ortaya çıkıyor?
		Etken	Bu sözcükle hangi sözcükler veya sözcük türlerini kullanmalıyız?
	Kullanımdaki Sınırlamalar	Edilgen	Bu sözcükle nerede, ne zaman ve ne sıklıkta karşılaşmayı bekleriz?
		Etken	Bu sözcüğü nerede, ne zaman ve ne sıklıkta kullanabiliriz?

Nation (2013) bir sözcüğü bilme (tanıma) durumunu *biçim, anlam ve kullanım* üçgeninde etken ve edilgen bağlamlarında incelemiştir. Buna göre birey sözcüğü

biçimsel olarak iyi bilmelidir. Sözcük seslendirildiğinde veya yazıldığında onu tanımalı, sözcüğe ait parçaların işlevlerini kavramalıdır. Kişi ana dilinde veya yabancı dilde sözcüğü metinde okuduğunda veya konuşma anında duyduğunda tanımalı, sözcüğün parçalarını ve ona gelen ekleri yazımsal ve anlamsal olarak ayırt edebilmelidir. Özellikle Türkçe gibi eklemeli bir dilde bulunan eklerin görevlerinin bilinmesi kişinin sözcük dağarcığını geliştirecektir. Örneğin;

Şekil 2: Ek ve Sözcük İlişisine Örnek



Göz sözcüğüne üst üste getirilen –İlk, -CI eklerinin görevlerinin bilinmesi kişinin aynı kökten gelen üç yeni sözcük öğrenmesini sağlayabilir. Sözcüğün biçimsel özelliklerinin bilinmesi sözcük dağarcığının gelişmesine katkıda bulunur. Türkçede biçimsel özelliklerden biri olan hece özelliği de hem ana dili Türkçe olan hem de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler için sözcük öğrenimini kolaylaştırmaktadır.

Anlam sözcüğü bilme durumunda asıl role sahip unsurdur. Zira anlamı bilmek demek sözcüğü bilmek demektir. Biçim ve anlam arasındaki sıkı ilişkiye Nation (2013) tabloda da yer vermiştir. Sözcüğün biçimsel özellikleri anlamı doğrudan etkilemektedir. Bu noktada akla hemen eş sesli sözcükler gelmektedir. “Yüz” sözcüğü rakam, insan başının ön kısmı, su yüzeyinde batmadan ilerlemek anlamına gelen yüzmek fiilinin emir kipi ile derisini soymak anlamına gelen yüzmek fiilinin emir kipi olarak dört farklı anlama gelmektedir. Bu dört anlamı tek biçimsel yapı sağlamaktadır. Bu da sözcük dağarcığının gelişmesini sağlamaktadır. Bunun dışında sözcüğün yarattığı çağrışımlar ve bu sözcük yerine kullanılabilecek alternatif sözcükler de sözcük dağarcığına katkıda bulunur. Derisini soymak anlamına gelen yüzmek fiili yerine soymak, derisini çıkarmak gibi alternatif fiiller aynı sözcük havuzunda bulunmaktadır.

Sözcüklerin dil bilgisi kuralları ile örülü hâllerinin ve cümle içerisindeki kullanımlarının görülmesi sözcük öğrenimini verimli ve kalıcı kılmaktadır. Bazı dillerde dil bilgisi kurallarının uygulanması ile sözcük birtakım yüzeysel değişikliğe uğrayabilmektedir. Birey bu noktada ilk bakışta sözcüğü tanıyamayabilir. Ayrıca sözcüklerin cümle içerisindeki kullanımlarının verilmesi sözcüğün imkân ve

sınırlılıklarını tanıttığından önemlidir. Bu nedenle sözcüklere dil bilgisi kurallarının nasıl uygulandığını, sözcüklerin cümle içerisinde nasıl kullanıldığını göstermek gerekmektedir. Cümle içerisindeki örnek kullanımlar öğrencilere o sözcüğü nerede, ne zaman, nasıl kullanacağını öğreten pratik uygulamalardır.

Sözcük öğrenme sürecinde bir sözcüğün zıt ve eş anlamlılarıyla birlikte verilmesi sözcüğün kolay hatırlanmasını sağlayarak sözcük dağarcığını hızla geliştirecektir. Ayrıca öğretmenler sözcük öğretiminde sözcüklerin telaffuzuna ve yazımına dikkat çekmelidir. Öğrencilerin sözcük öğrenme durumlarını kontrol etmek için bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etmeleri sağlanmalıdır. Bunun için soru- cevap, bağımsız konuşma/ yazma, tartışma, beyin fırtınası gibi farklı yöntemlere başvurulmalıdır. Ders dışı materyallerle sözcük öğretimi desteklenmelidir. Bu noktada market broşürlerinin incelenmesi, film ve şarkıların kullanılması, gazetede haber ve köşe yazılarının okunması vb. birkaç öneri olarak sunulabilir.

3. 2. Yabancı Dil Öğretimi İlkeleri ve Sözcük Öğretimi Boyutu

Ana dili eğitiminde olduğu gibi bir dili yabancı dil olarak öğrenirken de takip edilmesi gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler yardımıyla yabancı dil öğrencileri ve öğrencileri için süreç daha belirgin ve planlı olmaktadır. Bu ilkeler aynı zamanda sözcük öğretimi sırasında da öğretici ve öğrencilerin işini kolaylaştırmakta ve amaçlarına daha çabuk varmalarına katkıda bulunmaktadır. Aşağıda yabancı dil öğretim ilkeleri ile sözcük öğretimi arasındaki ilişkiler açıklanmaktadır.

3. 2. 1. Dil Öğretiminin Planlanması

Plansız bir eğitim- öğretim süreci düşünülemez. Dil öğretiminde de aşamalı ve planlı bir süreç izlenmesi gerekmektedir. “Yabancı bir dil öğretilirken hangi hedef kitleye ne kadar bir süre içerisinde ve hangi ihtiyaca dayalı olarak öğretim yapılması gerektiği önceden planlanmalıdır” (Barın, 2004). Hedef kitlenin özellikleri, dil öğretiminin amacı, düzey, yaş vb. öğretimin planlanmasını etkileyen faktörler arasındadır. Sözcük öğretimi de planlı bir çalışma gerektirmektedir. Zira her sözcük tüm düzeylerde öğretilmeye uygun olmadığı gibi pek çok çeşitli değişken sözcüklerin ne zaman, ne kadar ve nasıl öğretileceğini etkilemektedir. Uzdü Yıldız (2013: 358) yabancı dilde sözcük öğretimi sürecinde “Neyi öğreteceğiz?”, “Ne kadar

öğreteceğiz?” ve “Nasıl öğreteceğiz?” sorularının yanıtlandırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu sorular sözcük öğretimi sürecini daha planlı ve düzenli bir hâle getirmektedir. Uzdu Yıldız (2013) “Neyi öğreteceğiz?” sorusuna yanıt olarak dilde sık kullanılan sözcüklerin gerçek anlamları ile öğretilmesi gerektiğini vermiş, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve dil öğrenme amaçlarına uygun sözcüklerin düzeye yönelik öğretilmesinin doğru olacağını belirtmiştir. “Ne kadar öğreteceğiz?” sorusunun yanıtı ise farklı değişkenlerin olması nedeniyle değişiklik göstermektedir. Zira öğrenci profili, hedef ve yardımcı dil arasındaki akrabalık bağı, sözcüklerin soyutluluğu ya da somutluluğu, dil düzeyi, yaş gibi pek çok değişken ne kadar sözcük öğretileceğini etkiler. Hedef dilde sözcük hazinesinin kazandırılması sürecinde tüm bu değişkenler göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencinin yaşına, dil düzeyine uygun olmayan sözcüklerin öğretimi, öğrenci motivasyonunun düşmesine neden olabilir. Demirel (2016:) 40-50 dakikalık bir ders saatinde 5 ya da 10 sözcüğün öğretilebileceğini, öğrenci grubun niteliğine ve alanlarına göre bu sayının 20- 30 sözcüğe çıkabileceğini belirtmektedir. Bir kerede 10’un üzerinde sözcüğün öğretilmeye çalışılması öğrenciyi zorlayabilir. Bu noktada öğretici dinleme ve okuma metinleri vasıtasıyla öğretmeyi hedeflediği sözcük sayısını ve niteliğini hedef kitlenin özelliklerini dikkate alarak belirlemelidir. Uzdu Yıldız (2013) “Nasıl öğreteceğiz?” sorusuna sözcük öğretiminin dil bilgisi kurallarıyla bütünleşik şekilde grubun özellikleri göz önünde bulundurularak gerçekleşmesi gerektiği yanıtını vermiş ve farklı teknik, yöntem ve yaklaşımların sözcük öğretiminde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Hedef kitlenin özelliklerinin dikkate alındığı, sözcüklerin bağlam içerisinde dil yapılarıyla birlikte örneklendirildiği, farklı yöntem ve stratejilerin kullanıldığı derslerde sözcük hazinesinin öğretimi başarılı ve kalıcı olarak gerçekleşecektir.

3. 2. 2. Dört Temel Beceriye Dikkate Alma

Dil becerilerini oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanları birbirlerinden ayrılamaz bir bütünün parçalarıdır. Bu nedenle “Dil öğretiminde dört temel beceri olarak adlandırılan dinleme, okuma, konuşma ve yazma eğitimin ilk basamağından itibaren birlikte ele alınmalıdır” (Barın, 2004). Dil becerilerinin her birinin gelişimine çok önem verilmeli ve zaman ayrılmalıdır. Tek bir becerinin geliştirilmesine odaklanmak dil öğretim sürecini olumsuz etkiler. Demirel (2016: 29) bu durumu “Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken dört temel becerinin

birlikte öğretilmesi gerekmektedir.” ifadeleriyle açıklamaktadır. Sözcük öğretimi anlama ve anlatma becerileri ile eş zamanlı yürütülmelidir. Okuma ve dinleme metinleri yoluyla birey yeni sözcükleri sözcük dağarcığına eklerken, konuşma ve yazma becerileri yoluyla öğrendiklerini uygulama olanağına kavuşur. Yani yeni sözcüklerin öğretimi okuma ve dinleme becerileri ile sağlanırken, bu sözcüklerin tekrarlanması ve kullanılması konuşma ve yazma becerileri sayesinde mümkün olmaktadır.

Dil becerilerinin eş zamanlı geliştirilmesi kadar sözcük hazinesinin bu becerilerle birlikte yürütülmesi önemlidir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik yapılan etkinlik ve alıştırmalar bir yandan sözcük hazinesini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Sözcük dağarcığının genişliği anlama becerileri olan okuma ve dinleme ile anlatma becerileri olan yazma ve konuşmayı etkilemektedir. Geniş sözcük hazinesine sahip kişiler okuduklarını ve dinlediklerini/ izlediklerini en iyi şekilde anlar ve kendilerini yazılı veya sözlü olarak etkili bir biçimde ifade eder. “Gerek konuşurken gerekse yazarken bireyin neyi anlattığını ve nasıl anlattığını etkileme gücüne sahip en önemli değişken kelime bilgisidir” (Deniz, 2017: 37). Birey sözcük dağarcığını okuma ve dinleme becerileri yoluyla geliştirirken, öğrendiği sözcükleri yazma ve konuşma becerileri vasıtasıyla kullanır. Sözcük dağarcığının geniş olması bireyin anlama kabiliyetini güçlendirir, düşüncelerini ve duygularını sözlü ve yazılı olarak ifade etme gücü kazandırır.

3. 2. 3. Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme

Dil öğretiminde aşamalı bir öğretim yolu izlenmektedir. Buna göre öğretilecek konuların veya sözcüklerin ilk önce basit, kolay ve somut olması; zamanla karmaşık, zor ve soyuta doğru ilerlemesi gerekir. Barın (2004) yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeleri sıralarken “basitten karmaşığa, soyuttan somuta gitme” ilkesine yer vermektedir. Bu ilkeye “kolaydan zora” ve “yakından uzağa” ifadeleri de eklenebilir. “Gösterilmesi ve açıklanması kolay olan sözcüklerden ve somut kavramlardan, sınıf içindeki ve yakın çevredeki nesnelerden başlayıp soyut kavram ve düşüncelere daha sonra geçilmelidir” (Demirel, 2016: 30). Yabancı dil öğretiminde kolay, somut, yakın ve basit sözcüklerle yapıların öğretimi önce gerçekleştirilmeli; ardından zor, soyut, uzak ve karmaşık yapılarla sözcüklerin öğretimine geçilmelidir.

Hedef dilde sözcük öğretimi yapılırken bireyin yaşına ve düzeyine uygun sözcüklerin seçilmesi önemlidir. Çocuklara yabancı dil öğretiminde basit sözcüklerle başlanıp yaş ve düzey ilerledikçe anlamsal ve biçimsel olarak daha karmaşık ve zor sözcükler öğretilmelidir. Çocuklarda ve yetişkinlerde sözcük öğretimi somuttan soyuta doğru olmalıdır. Örneğin “Tanrı”, ‘Yer çekimi’ ‘Med-cezir’, ‘Asal sayı’...vb. kelime ve kavramlar günlük yaşamda da karşılığı soyut olan soyutlamalardır. Çocukların bu dönemde, bu tür soyut kavramları anlamlandıramadıkları görülmektedir” (Yapıcı, 2004). Özellikle yabancı dil öğrenmeye yeni başlamış kişiler karmaşık, zor ve soyut sözcükleri anlamakta zorluk çeker. Buna benzer olarak yetişkinlerde de sözcük öğretimi basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta doğru bir yol izlemelidir.

3. 2. 4. Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma

Yabancı dil öğretiminde bir seferde tek yapının öğretilmesindeki amaç öğrencinin yapıları daha iyi kavramasını ve birbirine karıştırmamasını sağlamaktır. Demirel (2016) sınıf içi uygulamalarda aynı anda birden çok sözcük veya cümle kalıbının etkili olmayacağını ve karışıklığa neden olacağını belirtmiştir. Bu ilke yabancı dilde sözcük öğretiminde de geçerlidir. Yabancı dil öğrenen bireyler hedef dilde kendilerini bir an önce ifade etme heyecanı içerisinde olduklarından sözcük dağarcıklarının gelişmesine önem verirler. Ancak çok sayıda sözcüğün bir anda öğretilmesiyle karşılaştıklarında öğrendiklerini unutabilir veya karıştırabilirler. Bu nedenle sözcük dağarcıklarının gelişmesi için planlı bir öğretim gerçekleştirilmelidir. Öğretilcek sözcükler belli bir sayıya ve sıraya göre tek tek açıklanarak öğrencilere sunulmalıdır.

3. 2. 5. Verilen Bilgi ve Örneklerin Hayata Uygunluğu

Sözcük öğretiminde kullanımı sık ve yaygın sözcüklerin öğretilmesi gerekmektedir. Hedef dilde sözcük öğretimi yapılırken ölçünlü dilde en çok kullanılan sözcüklere öncelik verilmelidir. Yaygın olarak kullanılmayan ya da bir grubun ilgi ve uzmanlık alanına giren sözcüklerin öğretimi bireyi sıkacak ve öğrenme isteğini azaltacaktır. “Dili öğrenen yabancı, toplum arasına karıştığında öğrendiklerinin uygulamaya dökebilmeli ve çevresiyle doğru bir iletişim kurabilmelidir. İletişimden kopuk bir dil öğretimi, öğrenciyi çok çabuk dilden ve dolayısıyla kültürden uzaklaştıracaktır” (Barın, 2004). Yabancı dilde öğretilcek yapı ve sözcüklerin gerçek

hayatta kullanılıyor olması önemlidir. Öğretilen güncel ve aktif sözcük dağarcığı gerçek hayattaki kullanımları muhakkak örneklendirilmeli ve nasıl kullanılacağı öğrencilere sunulmalıdır.

3. 2. 6. Öğrencileri Aktif Kılma

Öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci olmalıdır. Zira öğretilen konuların uygulayıcısı daima öğrenci olacaktır. Bu nedenle öğrencilerin derslerde aktif olmaları önemlidir. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin öğrendikleri sözcük ve yapıların uygulamasını yapması, öğretici tarafından öğrenip öğrenmediklerinin kontrolünün sağlanması için öğrencilerin derste aktif olması gerekmektedir. “Tekrar alıştırmaları, soru cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü çalışmalar, benzetim gibi tekniklerle öğrencilerin derse daha etkin katılmaları sağlanmalıdır” (Demirel, 2016: 31). Öğrencilerin derste sunum yapmaları, grup çalışmalarına dâhil olmaları, rol ve canlandırma yapmaları vb. derste etkin olmalarını sağlayan teknikler arasında yer almaktadır. Sözcük öğretimi yapılırken öğrencilerin o sözcükleri yazılı veya sözlü olarak cümle içerisinde kullanmaları sağlanmalıdır. Öte yandan okuma ve dinleme etkinliklerinde öğrencilerin öğretilen sözcükleri tanımlarına ve nasıl kullanıldığını görmelerine yardımcı olunmalıdır. Öğrencilere tek tek söz hakkı tanınarak sözcüklerin anlamı, yazımı ve söylenişleri üzerinde durulmalıdır.

3. 2. 7. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma

Yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıkların dikkate alınması öğrenme düzeyi açısından önemli bir ilkedir. Zira dil öğrenen bireyler arasında yaş, cinsiyet, ana dili, dil öğrenme amacı ve ihtiyacı, psikolojik ve sosyolojik arka planları, kültürleri gibi pek çok farklılık bulunmaktadır. Barın (2004) ve Demirel (2016) dil öğretimi yapılırken bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Hedef kitlenin ortak özellikleri kadar bireylerin özellikleri de göz önünde bulundurularak öğretim gerçekleştirilmelidir. Kişinin yaşı, cinsiyeti, uzmanlık alanı ve mesleği gibi faktörlerin yanı sıra ana dili, bildiği diğer yabancı diller, ruhsal ve bedensel hâli, eğitim durumu vb. farklılıklar dil yapılarının ve sözcüklerin öğrenimini etkiler. Bu sebeple öğretici öğrencilerini iyi tanımalı ve gerekirse bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenciye özel bir öğretim yöntemi geliştirmelidir.

Yabancı dil öğretiminin yapıldığı bir sınıfta tüm öğrenciler aynı dil düzeyinde olmayabilir. Bazı öğrenciler sınıfın genelinden daha düşük bir düzeye sahip olabilir. Bu nedenle sınıfta öğretilen dil yapıları ve sözcükler bu öğrencilere daha ayrıntılı açıklanabilir. Öğretim yapılırken daha basit bir anlatım tercih edilebilir.

3. 2. 8. Görme ve İşitmeye Dayalı Araçlardan Yararlanma

Bu ilke öğretim sürecine birden fazla duyu organının katılımıyla bağlantılıdır. Buna göre sadece basılı materyaller yerine görmeye, işitmeye dayalı materyaller kullanmak öğretim sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Sözcük öğretiminde bilgisayar, internet ve mobil teknolojilerinin kullanımı zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrenmenin gerçekleşmesine, farklı materyallerle sürecin desteklenmesine yardımcı olmaktadır.

Teknolojinin bu denli geliştiği çağda yabancı dil öğretiminde bazen sözlü veya yazılı yolla öğretilemeyen yapı ve sözcükler bilgisayarlar, mobil cihazlar, çeşitli oyun ve internet uygulamaları yoluyla kısa sürede öğretilebilmektedir. Demirel (2016) görsel ve işitsel araçların kullanımının sözcüklerin, kavramların ve yapıların daha kolay anlaşılmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bilgisayar ve mobil uygulamalar bireyin öğrenme sürecini kendisinin yönetmesine izin vererek geleneksel yöntemlerden ayrılır. Buna ek olarak zamandan ve mekândan bağımsız olduklarından dil öğretimi sınıfın dışında da devam eder.

3. 2. 9. Kullanılan Dilin Öğretilmesi

Yabancı dil öğretiminde ölçünlü dilin öğretilmesi büyük önem taşımaktadır. Aksi takdirde ana görevi iletişim olan dil işlevini yerine getirmeyecek, yabancı öğrenciler hedef dilin konuşulduğu toplumla anlaşılamayacak ve iletişim kuramayacaktır. Barın (2004) yabancılara Türkçe öğretiminde yaşayan Türkçenin öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Buna benzer şekilde Biçer, Çoban ve Bakır (2014) yabancı öğrencilerin eğitim- öğretimde karşılaştıkları sorunlar arasında güncel dilin öğretilmemesi sorununu tespit etmiş, Türkçe öğrenen yabancıların ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak güncel dilin öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu amaçla yabancı dil öğrencilerine güncel dilde sözcük öğretimi amacıyla uygun filmler, haberler ve çeşitli videolar izletilebilir, şarkılar dinletilebilir;

gazete yazıları, farklı türlerde düzeye uygun okuma metinleri okutulabilir ve sözcüklerin günlük hayattaki kullanımları örneklendirilerek bunlara dikkat çekilebilir.

3. 2. 10. Telaffuza Önem Verme

Sözcüklerin yazımı kadar söylenişi de önem arz etmektedir. Öğreticiler ilk dersten itibaren seslerin, hecelerin ve sözcüklerin telaffuzuna dikkat çekmelidir. “Alfabe öğretilirken verilecek olan örneklerden başlayarak bunun üzerinde çok önemle durulması gerekir” (Barın, 2004). Yanlış telaffuz edilen sözcükler nedeniyle iletişim gerçekleşmeyebilir. Bu durumun önüne geçmek amacıyla öğretici, öğrencilerin öz güvenlerini kırmadan doğru telaffuzu seslendirmeli, öğrenciden bunu tekrar etmesini istemelidir.

Her dilin bünyesinde kendine özgü sesler bulunabilir. Başlangıç düzeyindeki bireyler daha önce karşılaşmadıkları bu sesleri çıkarmada zorluk yaşayabilmektedir. Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler “ç, ğ, ı, ö, ü, ş” gibi sesleri telaffuz ederken zorlanabilir. Bu noktada öğreticinin sabırla üzerinde durarak seslerin nasıl çıkarıldığını öğrencilere örneklerle göstermesi gerekmektedir. “İlk dersten itibaren hedef dilin seslerinin, ağız, dil, dudak, çene kaslarının koordinasyonu içinde kavratılması, dil öğretiminin diğer boyutlarını da olumlu etkileyecektir” (Şenyiğit ve Okur, 2019). Yabancı dil öğretiminin başladığı ilk dersten itibaren öğreticinin telaffuz üzerinde özenle ve ısrarla durması hedef kitlede farkındalık oluşturacak ve öğrenci öğrenme düzeyi ilerledikçe doğru telaffuzu geliştirmek için çaba harcayacaktır.

3. 2. 11. Öğrencilerin Bildiği Kelimelere Dayanarak Yeni Cümleler Kurma

Gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretiminde öğretim süreci daima bilinenenden bilinmeyene doğru ilerler. Yabancı dil öğretiminin ana dil öğretiminden farkı kişilerin neredeyse sıfırdan bir sözcük dağarcığı oluşturmak zorunda oluşudur. Ana dili edinimi sürecinde birey yakın çevresinden başlayarak örgün eğitim vasıtasıyla sözcük dağarcığını geliştirir. Ancak yabancı dil öğrenme sürecinde bilmediği bir dile ait sözcükleri ilk defa öğrenmek durumundadır. Yabancı dil öğrenen birey önce ana dili ile hedef dil arasındaki ortak sözcükler ve ilk öğrendiği sözcükler yardımıyla sözcük dağarcığını genişletir. Bu durum bilinen sözcüklerden hareketle bilinmeyenlerin açıklanması ve örneklendirilmesiyle gerçekleşir.

Öğrencinin bildiği sözcükler ilerleyen süreçte yeni sözcüklerin öğrenilmesi için bir zemin hazırlayacaktır. “Öğrencilere verilecek metinler daha önce çeşitli uygulamalarla öğretilen kelimelerden oluşmalı, ancak her metinde de öğrencinin sezebileceği şekilde birkaç yeni kelime verilmelidir” (Barın, 2004). Bu nedenle dinleme ve okuma metinlerinde geçen sözcüklerin büyük kısmının öğrencinin bildiği/öğrendiği sözcüklerden oluşması gerekir. Her metinde birkaç yeni sözcüğe yer vererek sözcük öğretim süreci devam ettirilmelidir.

3. 2. 12. Öğrencilere Öğrendiklerini Uygulama İmkânı Verilmesi

Öğrencilere derste öğrendiklerini uygulama olanağının sunulması, öğrencinin etkin olduğu bir öğretimi beraberinde getirir. Öğrencilerin hedef dilde öğrendikleri sözcükleri birtakım etkinlik ve alıştırmalarla uygulamaları hem pekiştirmelerine hem de doğru kullanıp kullanmadıklarını kontrol etmelerine yardımcı olur. Bireylerin öğrendikleri yapıları ve sözcükleri daha iyi kavramaları ve unutmamaları için çeşitli alıştırmalar yapılmalıdır. Öğrenciler öğrendikleri sözcükleri yazılı veya sözlü bir şekilde kullanılmalı, hatalı kullanımlar öğretici tarafından uygun bir şekilde düzeltilmelidir.

3. 2. 13. Herkese Eşit Söz Hakkı Tanınması

Yabancı dil öğrenen bireyler özellikle başlangıç düzeyinde hata yapma korkusu yaşayabilirler. Bu nedenle pek çok öğrenci derse katılmaktan ve söz hakkı almaktan kaçınır. Bu da öğrencilerin derste aktif olmalarına ve öğrendikleri bilgileri uygulamalarına engel olur. Bu durum yabancı öğrencilerin sözcük dağarcıklarının pasif ve zayıf kalmasının başlıca nedenlerinden biridir. Bu tür durumlarda öğreticinin herkese eşit bir biçimde söz hakkı vermesi gerekmektedir. Barın (2004) her öğrenciye eşit söz hakkının tanınmasının öğrencileri etkin kılacağını ve öğrencinin zihninde herkesin eşit olduğu düşüncesini doğuracağını savunmuştur. Eşit söz hakkı öğrencilerin öz güvenlerini ve motivasyonlarını artıracak gibi sınıf içerisinde eşitlik ve adalet olduğunu hissettirecektir. Tüm bunlar hem öğrenilen sözcük ve yapıların kalıcılığını sağlayacak hem de başarıyı artıracaktır.

3. 2. 14. Öğrencinin Kendini Yazılı ve Sözlü İfade Edebilmesi

Dil bireyin kendisini yazılı ya da sözlü olarak ifade etmesini sağlayan bir iletişim aracıdır. Bu iletişim okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi ile sağlıklı bir hâl alır. Okuduğunu ve dinlediğini anlayan, konuşarak veya yazarak kendisini ifade eden bireyler iletişimi çift taraflı olarak sağlıklı gerçekleştirir. “İnsanın tüm hayatı boyunca içinde bulunduğu iletişim biçimleri ve dil etkinliklerinin iki temel amacı vardır. Bunlardan birisi okunan, dinlenen, izlenen herhangi bir mesajı anlamak; diğeri de görüleni, duyulanı, tasarlananları en açık ve anlaşılabilir şekilde karşı tarafta bulunanlara anlatmaktır” (Temizkan ve Sallabaş, 2009). Yabancı dil öğrenen bireylerin geniş sözcük dağarcığına sahip olmaları yazılı ve sözlü ifade becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Bireyin sözcük dağarcığının genişliği kendisini yazılı veya sözlü olarak ifade etme yollarının da sayısını artırır.

Dil öğretimi temelde dil bilgisi kuralları ve sözcüklerin öğretimiyle gerçekleştirilir. Sözcükler olmadan bireyin kendini ifade etmesi mümkün değildir. Kişi sözcükler yoluyla duygu ve düşüncelerini hedef kitlelere aktarır. Öğretici sınıfta öğrettiği her sözcüğün öğrenciler tarafından kullanılmasını sağlamalıdır. “Öğrenciden duygu ve düşüncelerini hem yazılı hem de sözlü olarak ifade etmesi istenmelidir. Ancak, bu şekilde öğretilenler daha kalıcı bir duruma gelir. Zaten dil öğretiminin amacı da budur” (Barın, 2004). Öğrencinin kendisini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesi, dil yapılarını ve öğrendiği sözcükleri anlatım etkinliklerinde uygulayabildiğinin bir göstergesidir.

3. 2. 15. Dil ile Birlikte Kültürün Verilmesi

Yabancı dil öğretiminde sözcüklerin ve dil yapılarının öğretimi kadar kültür aktarımının gerçekleşmesi de oldukça önemlidir. Yabancı dil öğretimi bir anlamda kültür öğretimi sürecidir. Kültür unsurlarının öğretimi sözcükler vasıtasıyla gerçekleşir. “Kelimeler boş semboller değildir. İletişimde yer alan her kelimenin ardında bir kabuller dünyası yer almaktadır. Bu kabuller, kelimenin ait olduğu toplumun kültürünün bir parçasıdır” (Barın, 2004). Sözcük öğretimi yapılırken kültür boyutu dikkate alınmalı ve sözcüğün anlamının yanı sıra o sözcüğün kültürdeki yeri de açıklanmalıdır. Akkaya (2013) sözcüklerin nasıl açıklanacağı hususunun hedef dilin kültürel dinamikleri ile ilişkili olduğunu ve sözcük öğretiminin kültür öğretimi

ile aynı düzlemde ilerlediğini belirtmiştir. Herhangi bir sözcüğün ya da kavramın açıklanması yine sözcüklerle olacağı için kültür aktarımı da gerçekleşecektir. “Her dilde kuşaktan kuşağa aktarılacak yaşıyan temel söz varlığı, insan yaşamında birinci derecede önemli olan insana ve çevresine ilişkin önemli kavramları yansıtan sözcüklerdir (Akkaya, 2013).” Sözcükler kuşaktan kuşağa aktarılan kültürün yapı taşlarıdır.

3. 2. 16. Hem Bireysel Çalışmalara Hem de Grup Çalışmalarına Gereken Ölçüde Yer Verilmesi

Yabancı dil öğretiminde birey kendi başına okuma ve dinleme metinleri yoluyla hedef dilin kurallarını ve sözcüklerini öğrenebilir. Pek çok alıştırma ve etkinliği bireysel olarak gerçekleştirebilir. Ancak bunun yanında grup etkinlikleri düzenlenerek öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmaları sağlanmalıdır.

Temel dil becerilerinin geliştirilmesi noktasında grup çalışmalarının yapılması önemlidir. Grup çalışmalarında öğrenciler akranlarından çok şey öğrenebilir ve eksikliklerini tamamlayabilir. Çakır (2010) çalışmasında yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazarken bazen sıkıldıklarını tespit etmiş ve yazma çalışmalarını daha eğlenceli hâle getirecek grup hâlindeki çalışmaları önermiştir. Örneğin yazma sürecinde unutulmuş dil yapıları ve sözcükler diğer grup üyeleri tarafından hatırlanabilir, grup üyeleri birbirlerinin hatalarını düzeltebilir, eksikliklerini tamamlayabilir. Konuşma becerisi geliştirilirken bireyler bağımsız konuşmalar gerçekleştirebileceği gibi grup içinde karşılıklı konuşmalar da yapabilir. Ayrıca tartışma, beyin fırtınası gibi grupla yapılabilecek etkinlikler de bireylerin konuşma becerisinin gelişimine katkıda bulunur.

3. 2. 17. Dersi Sıkıcı Olmaktan Kurtaracak Çeşitli Uygulamalara Yer Verilmesi

Dil öğretimi zevkli ve eğlenceli hâle getirmek bireylerin öğrenme isteklerini artırır. Barın (2004) bu noktada dersi tekdüzeliğinden kurtarmak ve öğrencilerin yaparak, yaşayarak dil öğrenmelerini sağlayabilmek için şarkı, şiir, fıkra, tekerleme, bulmaca ve değişik oyunlardan yararlanılması gerektiğini belirtmiştir. Şarkıların, filmlerin ve çeşitli oyunların ders içi etkinlikler olarak kullanılması, dijital ve eğitsel oyunların

oynanması eğlenerek öğrenme ortamı sağlayacak ve öğrenilen sözcükleri daha kalıcı hâle getirecektir.

Yabancı dil öğretiminde derste veya dersin sonrasında kullanılabilecek dijital materyaller öğrencilerin eğlenerek öğrenmesine katkıda bulunmaktadır. Bu materyaller bilgisayar, mobil ve internet destekli dil öğretme amaçlı geliştirilmiş tüm uygulamaları kapsamaktadır. Artırılmış gerçeklik uygulamaları, web 2.0 araçları, dijital oyunlar hem dil becerilerinin hem de sözcük öğretiminin geliştirilmesi amacıyla kullanılabilir.

3. 2. 18. Öğretilmeyenlerin Sorulmaması

Öğretilen sözcükler dışında öğrencinin bilmediği sözcüklerin sınavlarda sorulması doğru değildir. “Öğrencilerin bildiği kelimelere dayanarak öğretim yapılması gerekmektedir. Dolayısı ile öğrencilere öğretmediğimiz kavram ve yapıların gerek sınıf içi uygulamalarında gerekse sınavlarda sorulmaması gerekir” (Barın, 2004). Bilmediği sözcüklerin yoğunlukta olduğu bir test veya sınavda öğrenci hem öz güvenini ve motivasyonunu yitirecek hem de öğrendiği dile ve öğreticisine karşı tutumu değişecektir.

3. 2. 19. Öğrencinin Öğreneceği Kadar Bilgi Verilmesi

Yabancı dil öğretiminde bir ders saatinde öğretilecek dil bilgisi kuralları ve sözcüklerin miktarı önemlidir. Yetersiz düzeyde yapılan öğretimden öğrenci verim almayacağı gibi sıkılabilir, çok fazla yapının ve sözcüğün öğretildiği bir durumda ise öğrenci anlamakta güçlük çekebilir. Her iki durumda da öğrenme motivasyonu düşebileceğinden öğrenci hedef dili öğrenmekten vazgeçebilir. “Öğrenciye ne sıkılacağı kadar az ne de alamayacağı kadar çok bilgi verilmelidir” (Barın, 2004). Öğretilmesi hedeflenen dil bilgisi kuralları ile sözcüklerin sayısı bir plan dâhilinde belirlenmeli ve öğretilmelidir.

Sözcük öğretim sürecini devam ettirmek ve desteklemek için derste kullanılan metinlerin bünyesinde yeni 5-10 arasında sözcüğe yer verilmelidir. Bu sözcükler öğretici tarafından örneklerle sunulurken açıklanmalı ve ardından öğrencinin de bu yeni sözcükleri cümle içerisinde kullanması sağlanmalıdır. “40- 50 dakika arasında olan bir ders saatinde normal 5- 10 sözcük öğretilmesi uygun görülmektedir. Grubun niteliğine

ve ilgi alanlarına göre bu sayı 20- 30 sözcüğe kadar çıkabilir” (Demirel, 2016: 115). Bir ders saatinde en fazla 5-10 sözcük öğretilerek bireylerin sözcük dağarcıklarını geliştirmeleri sağlanır. Öğretilecek sözcük sayısı hedef kitlenin özelliklerine göre değişiklik gösterebilir.

3. 2. 20. Yanlışların Anında Düzeltilmesi

Öğrencilerin öğrendikleri sözcüklerin yazımında, telaffuzunda ya da kullanımında hataları olabilir. Bu tür hataları anında düzelterek geri dönüt vermek hem farkındalık yaratacak hem de öğrencinin aynı hatayı tekrarlamasını önleyerek doğru olanı öğrenmesini ve kullanmasını sağlayacaktır. Barın (2004) ve Demirel (2016) başlangıç düzeyinden itibaren öğrencilerin hatalarının anında düzeltilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin yanlışlarını düzeltmek hassas olmayı gerektirir. Çünkü öğrenciler öğrenme sürecinde daha kırılgan bir yapıya sahiptirler. Öğretici öğrenciye yapacağı düzeltmeleri onun gelişimine katkı sağlamak amacıyla yaptığını, dil öğrenme sürecinde hata yapmanın çok normal olduğunu hissettirmelidir. Aksi takdirde öğrenci yaptığı hataları gözünde büyütecek, öğrenmekten kendini geri çekecektir. “Öğretmenler güvenli ve adil bir öğretim ortamı oluşturarak öğrencilerin yaptıkları yanlışlardan öğrenebilecekleri öğrenme ortamları sunmalıdırlar” (Elturan, 2019). Yapılan hataların aslında öğrenmek için iyi birer fırsat olduğu öğrenciye belirtilmelidir. Öğrencinin yaptığı telaffuz ve yazım hatalarına gülmek, yazdığı cümleleri komik bulduğunu söylemek onu kırabilir ve öğreticiye karşı güvenini yitirmesine neden olabilir.

3. 3. Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Modelleri Açısından Sözcük Öğretimi

Sözcükler bir dilin temel yapı taşları, dil bilgisi kuralları ise bu yapı taşlarını birbirine bağlayan sistemlerdir. Tarih boyunca yabancı dil öğrenmek isteyen insanların dikkatini karmaşık dil bilgisi kurallarından önce sözcükler çekmiştir. İnsanlar ticaret, evlilik, eğitim, turizm gibi faaliyetler nedeniyle gittikleri ülkelerin dilini sözcüklerden başlayarak öğrenmişlerdir. İnsanlar bir konuyu öğrenirken çeşitli yollar izlerler. Genel anlamda dil öğretiminde özelde ise sözcük öğretiminde bireyler süreç içerisindeki gelişimlerini iyileştirmek ve tamamlamak amacıyla birtakım stratejiler kullanmaktadır. Schmitt (2000) bireylerin diğer beceri alanlarına kıyasla sözcük

öğrenmek için daha fazla strateji kullandıklarını belirtir ve buna sözcük öğrenmenin diğer dil alanlarından farklı bir doğası olduğunu neden olarak gösterir. Sözcük öğrenmek için bireyler özel bir çaba sarf ederek farklı stratejiler kullanma yoluna başvururlar. “Yaygın olarak kullanılan sözcük öğrenme stratejileri basit ezber, tekrar ve not alma olarak bilinmektedir” (Schmitt, 2000: 133). Ezber, tekrar ve not alma en temel öğrenme stratejilerinden olup akla ilk gelenlerdir. Ahmed (1988) bu basit stratejilerin daha çok zayıf öğrenciler tarafından kullanıldığını, usta öğrencilerin üst düzey ve karmaşık sözcük öğrenme stratejilerine başvurduğunu belirtmektedir. Öğrenciler birtakım sözcük öğrenme stratejilerini kendi başlarına kullanabileceği gibi öğreticiler tarafından da sözcük öğrenme stratejileri tanıtılabilir.

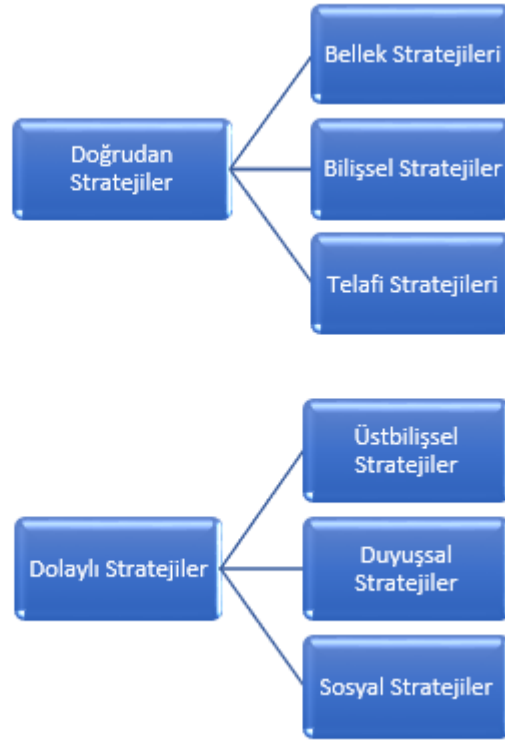
“Öğrencilerimize hangi kelime öğrenme stratejilerini önereceğimizi düşünürken, genel öğrenme bağlamını göz önünde bulundurmamız gerekir. Öğrenme stratejilerinin hem öğretililebileceği hem de kullanılabileceği etkililik yeterlilik düzeyi, öğrencilerin ana dili ve kültürü, yabancı dili öğrenme motivasyonları ve amaçları, kullanılan görev, metin ve doğası, yabancı dilin kendisi dâhil olmak üzere bir dizi değişkene bağlı olacaktır (Schmitt, 2000: 133).”

Öğreticinin önereceği yahut göstereceği sözcük öğrenme stratejileri bireyin dil düzeyine, yaşına, ana diline, hedef dili öğrenme durumuna göre değişiklik gösterebilir. Aşağıda bu sözcük öğrenme stratejilerinden bazıları açıklanmaktadır:

3. 3. 1. Oxford’un Strateji Sınıflamasında Sözcük Öğrenimi

Yabancı dil öğretimi konusunda geliştirilmiş en kapsamlı strateji Oxford (1990)’a aittir. Oxford (1990) genel anlamda dil öğrenim süreci ile ilgili stratejilerini sınıflayarak bu stratejilerin sözcük öğreniminde kullanımını açıklamıştır. Buna göre öğrenme stratejilerini temelde doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak iki gruba ayırmıştır.

Şekil 3: Oxford (1990)'un Öğrenme Stratejileri Sınıflaması



3.3.1.1. Doğrudan Stratejiler

Bu sınıflamaya göre doğrudan stratejiler bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri olmak üzere üç gruba ayrılır. Doğrudan stratejiler bellek, biliş ve telafi aşaması gibi öğretim sürecini doğrudan ilgilendiren kavramlardan oluşmaktadır.

3.3.1.1.1. Bellek Stratejileri

Bellek stratejileri zihinsel bağlar kurma, imge ve seslere başvurma, gözden geçirme ve davranışları harekete geçirme ulamlarından oluşmaktadır.

“Bellek stratejileri, bellek destekleyicileri ya da anımsatıcılar olarak bilinir ve gruplamayı, imgelerin bazı formlarının kullanımını, akılda tutulacak sözcüğü önceden öğrenilmiş bazı bilgilerle ilişkilendirmeyi kapsar. Bellek stratejileri genellikle uzun süreli akılda tutmayı kolaylaştıran ayrıntılı zihinsel işlemeyi içerir. Bu, zaman alır ancak buna harcanan zaman sıkça kullanılan sözcükler ve bir öğrencinin çalışma alanı için gerekli olan teknik sözcükler gibi gerçekten öğrenilmesi gereken önemli sözcükler üzerinde kullanılırsa iyi harcanacaktır. Bir öğrencinin karşılaştığı her sözcüğü derin bir şekilde işlemek için zamanı olmayabilir, ancak anahtar sözcük öğelerini denemeye kesinlikle değer” (Schmitt, 2000: 135).

Bellek stratejileri çağrışımlar yoluyla şifrelenen birtakım sözcüklerin öğrenimini ve daha sonra ihtiyaç anında geri çağırmayı kolaylaştırır. Yabancı dil öğrenirken sözcükleri akılda tutmak zaman zaman zorlaşabilir. Özellikle yazımı veya telaffuzu benzer sözcükleri öğrenciler karıştırabilir ve öğrenmekte güçlük çekebilir. Böyle durumlarda sözcüklerin akılda kalmasını kolaylaştırmak için bellek stratejilerinden yararlanılabilir.

Zihinsel bağlar kurma bellek stratejilerinin 3 türü bulunmaktadır. Bunlar grupta, ilişkilendirme/detaylandırma ve yeni sözcükleri bir bağlam içerisine yerleştirme şeklinde sıralanır. “Gruplama, duyduğu ve okuduğu sözcükleri anlamlı gruplar hâlinde sınıflamayı veya yeniden (tekrar) sınıflamayı içerir” (Oxford, 1990: 59). Öğrenilen sözcüklerin gruptandırılması akılda kalmalarını sağlayarak öğrenmeyi kalıcı ve verimli kılar. Oxford (1990) sözcüklerin türlerine (zamir, sıfat, zarf gibi) yönelik sınıflamayı, belli bir alandaki terimleri yazmayı yahut hedef dilde sözcükleri eril- dişil şeklinde ayırmayı gruplama stratejisine örnek olarak göstermiştir. Sözcük türlerine göre sınıflama, eril- dişil ayrımı yapma, belli bir özelliğe göre kümeleme sözcüklerin öğrenilmesini sağlayan stratejilerdendir. Zira öğrenci bahsi geçen sözcüğün hangi gruba dâhil olduğunu hatırladığında anlamını tahmin etmesi kolaylaşabilmektedir.

Hedef dilde sözcükleri herhangi bir şekilde olaylar, durumlar, kişiler vb. ilişkilendirmek hatırlamayı kolaylaştırır. “İlişkilendirme/detaylandırma bellek stratejileri, hafızada zaten var olan benzer kavramlarla yeni dil bilgilerini ilişkilendirmeyi kapsar. Bu ilişkilendirmeler doğal olarak anlamayı kuvvetlendirir, hatırlamayı kolaylaştırır” (Oxford, 1990: 60). Öğrenci hedef dilde öğrendiği sözcükleri ana dilinde veya yine hedef dilde farklı şekillerde ilişkilendirerek hafızasında tutmaya çalışabilir.

Öğrenilecek yeni sözcükleri anlamlı bir bağlama yerleştirme sözcüklerin zihinde kalıcılığını artırarak öğrenmeyi sağlar ve hatırlamayı kolaylaştırır. “Duyulan ya da okunan yeni sözcük veya ifadeleri hatırlamak amacıyla anlamlı bir bağlama yerleştirmeyi kapsar” (Oxford, 1990: 60). Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler Türkçedeki *olmak*, *kılmak*, *etmek*, *yapmak* yardımcı fiillerinin baş harflerini “**OKEY**” şeklinde kodlayarak daha sonra kolayca hatırlayabilir ve kullanabilir.

İmge ve seslere başvurma bellek stratejilerinin 4 türü bulunmaktadır: İmge kullanma, anlamsal haritalama, anahtar sözcükler kullanma ve sesleri bellekte canlandırma. Birey imgeler kullanarak sözcükleri belleğine yerleştirebilir. Oxford (1990) imgelerin okumada özel bir yeri olduğunu ve kullanma yazılı bir ögenin bulunduğu yeri hayal ederek hatırlamayı kapsadığını belirtir ve sözcüğü kitapta hangi sayfada gördüğünü zihninde canlandırma imge kullanma stratejisinin kullanımına örnek olarak verir. Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 düzeyindeki birey hayvan adlarını öğrenirken bu hayvanları zihninde canlandırır ve bu konunun kitabın ilk sayfalarında olduğunu hatırlar.

Anlamsal haritalama sözcüklerin diğer sözcüklerle ilişkisini ortaya çıkaran görsel malzemeler olduğundan bireylerin sözcük dağarcıklarını geliştirir. Bu bakımdan hızlı bir gelişim süreci sağlar. “Anlamsal haritalama stratejisi anahtar kavramların vurgulandığı, ilgili kavramlarla oklar veya çizgilerle bağlantılı olduğu bir diyagram olan anlamsal harita oluşturmak için kavramların ve ilişkilerin kâğıt üzerinde düzenlenmesini içerir” (Oxford, 1990: 62). Bir sözcüğün ilişkide olduğu diğer sözcükleri ortaya çıkarmak aslında bir tür gruplama yapmaktır. Bu tür bir gruplamada sözcükler oklar ya da çizgilerle birbirine bağlanarak hem aralarındaki bağ ortaya konulur hem de sözcüğün alanı detaylandırılmış olur. Böylece yalnızca hedef sözcük değil onunla bağlantısı olan sözcükler de öğrenilir.

Anlamsal haritalama stratejisinin kullanılabileceği bir diğer yer sözlüksel alandır. “Aynı izlek ya da aynı kavram etrafında öbeklenen sözcükler bütününe oluşturduğu yapısal düzene sözlüksel alan denir” (Onan, 2020: 210). Bir metin etrafında sözlüksel alan oluşturulabileceği gibi bir sözcükle yakından bağı olan diğer sözcükler de sözlüksel alan yaratabilir. Sözlüksel alan oluşturmak için anlamsal haritalama stratejisi kullanılabilir. Örneğin *okul* sözcüğüyle ilgili bir sözlüksel alan oluşturulmak istendiğinde *öğrenci*, *öğretmen*, *ders*, *sınıf*, *sınav*, *ödev*, *kitap* gibi sözcüklerden oluşan bir sözcük havuzu ortaya çıkarılabilir. Böylece anlamsal haritalama stratejisiyle *okul* sözcüğü etrafında toplanan sözcüklerden bir sözlüksel alan oluşturulabilir.

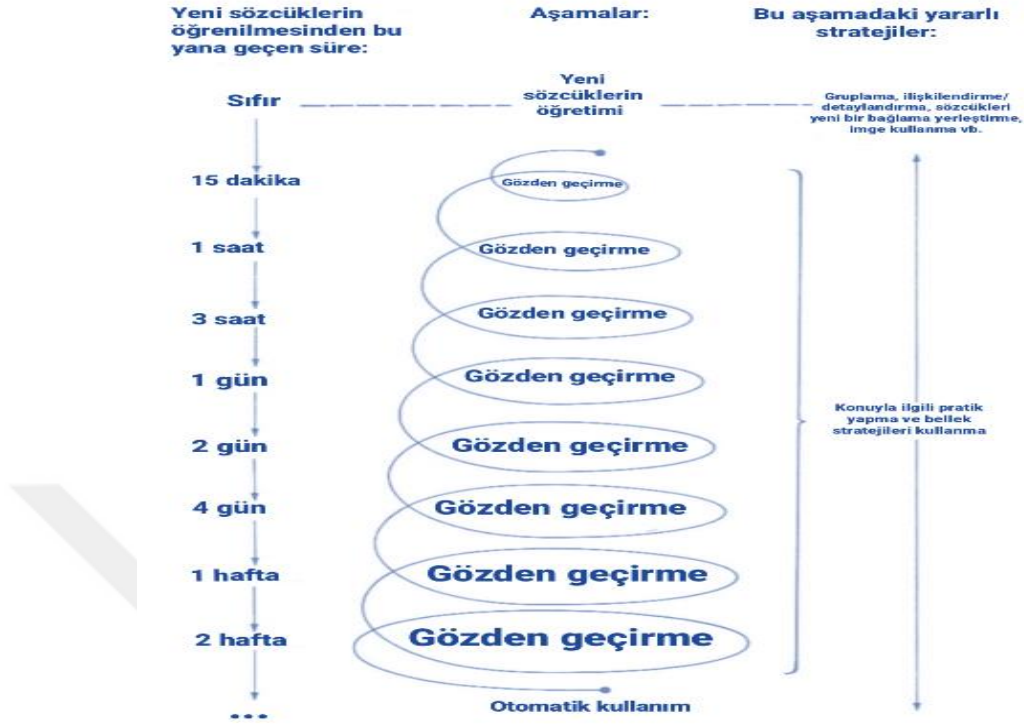
Anahtar sözcükler kullanma bir diğer bellek stratejisidir. “Bu strateji, öğrencilerin yeni dilde duyduklarını veya okuduklarını daha kolay hatırlayabilmeleri için sesleri ve görüntüleri birleştirir” (Oxford, 1990: 62). Anahtar sözcükler kullanma

stratejisi bilinenden farklı olarak görüntüleri de kullanır. Oxford (1990) anahtar sözcük kullanmanın yeni sözcüğe benzeyen bilinen bir sözcüğü kendi dilinde veya hedef dilde tanımlama ve yeni sözcük ile tanıdık sözcüğün etkileşime girdiği görsel bir imge oluşturma şeklinde iki adımdan oluştuğunu ifade eder. Bir okuma ve dinleme metninde belirlenen bazı anahtar sözcükler metinlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlayabilmektedir. Bunun yanı sıra hedef dilde belirlenen anahtar sözcüğün eş, zıt ya da yakın anlamlısının belirlenmesi hem bu anahtar sözcüğün öğrenilmesinde hem de metnin anlaşılıp hatırlanmasında yardımcı olacaktır.

Sesleri bellekte canlandırma, imge ve seslere başvurma bellek stratejilerinin bir diğer alt boyutudur. “Bu strateji, öğrencilerin seslerin görsel temsillerinden ziyade işitsel temsillerini yaparak duyduklarını hatırlamalarına yardımcı olur. Bu, yeni kelimeyi herhangi bir dilden, kişinin kendi dilinden veya başka bir dilden tanıdık kelimeler veya seslerle ilişkilendirmeyi kapsar” (Oxford, 1990: 63). Bu stratejide seslerden yararlanılır. Örneğin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bir Türk öğrenci “hope” sözcüğünü zihninde tutabilmek için Türkçe bir ünlem olan “Hop!” ifadesinden yararlanabilir. Bu iki ifade arasında anlamsal olarak bir bağ bulunmasa da telaffuzlar benzer olduğundan öğrenci sözcüğü bu yolla öğrenmeyi tercih edebilir.

Gözden geçirme bellek stratejisinin alt boyutu olan yapılandırılmış gözden geçirme bir sözcük grubunu öğrenmek için çok kullanışlı bir strateji türüdür. “Bu strateji ilk başta birbirine yakın ve giderek birbirinden uzaklaşan farklı aralıklarla (sözcük grubunu) gözden geçirmeyi gerektirir” (Oxford, 1990: 67). Aşağıda Oxford (1990)’un yapılandırılmış gözden geçirme stratejisi için hazırladığı sarmal (spiral) yapı sunulmuştur.

Şekil 4: Oxford (1990)'un yapılandırılmış gözden geçirme stratejisindeki sarmal (spiral) yapı



Yukarıdaki yapılandırılmış gözden geçirme stratejisinin kullanımına göre birey hedef dilde öğreneceği sözcük grubuyla ilk tanışmasından bu yana geçen zaman içerisinde pek çok kez gözden geçirme işlemini gerçekleştirmiştir. Oxford'a (1990) göre ihtiyaç duyuldukça otomatik kullanım aşamasına dek sözcükler belirli aralıklarla gözden geçirilir. Belirli aralıklarla sözcükleri sürekli gözden geçirme, sık sık tekrar yapma olanağı sağlar. Gözden geçirmeler farklı stratejiler kullanılarak otomatik kullanım noktasına dek sürer. Otomatik kullanım noktasında sözcükler artık zihne yerleşmiş, aktif bir şekilde kullanılır hâle gelmiştir.

Davranışları harekete geçirme, bellek stratejilerinin bir diğer türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Davranışları harekete geçirme stratejilerinin fiziksel tepki veya duyuları kullanma ve mekanik teknikler kullanma olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. “Fiziksel tepki veya duyuları kullanma stratejisi, duyulan yeni bir ifadeyi fiziksel olarak harekete geçirmeyi içerir” (Oxford, 1990: 66). Örneğin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylere emir cümlelerinin öğretiminde “*Defterinizi açın. Defterinize beş emir cümlesi yazın ve yanınızdaki arkadaşınızla defterleri değiştirin. Ardından birbirinizin cümlelerini okuyun ve düzeltin.*” şeklinde talimatlar verilir ve

öğrencilerden bunları yapması istenir. Bu sözlü talimatlara fiziksel olarak tepki veren öğrenci, bu strateji sayesinde sözcükleri öğrenerek uzun süreli bellekte depolar.

Mekanik teknikler kullanma, yabancı dil öğrencilerinin sürekli kullanageldiği bir bellek stratejisi türüdür. Oxford (1990) mekanik teknikler kullanma stratejisine örnek olarak flaş kartların kullanımını verir. Sözcükler için ayrı, dil bilgisi için ayrı defterler tutmak, nesnelerin üzerine onların hedef dildeki karşılıklarını yazmak mekanik teknikler kullanma stratejisine örnek olarak sunulabilir.

3.3.1.1.2. Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler sözcük dağarcığını geliştirmede kullanılan bir diğer strateji türüdür. “Bu tür stratejiler, tekrardan ifadeleri analiz etmeye ve özetlemeye değin pek çeşitlidir” (Oxford, 1990: 43). Bilişsel stratejilerin alıştırmaya yapma, iletileri alma ve iletme, analiz yapma ve mantık yürütme, girdi ve çıktı için yapı oluşturma şeklinde dört ana türü bulunmaktadır.

Alıştırma yapma stratejisinin alt türleri tekrar, ses ve yazı sistemini formel olarak pratik yapma, formül ve yapıları fark etme ve kullanma, yeniden birleştirme, doğal bir şekilde pratik yapma olarak sıralanmıştır.

Tekrar genel anlamda öğrenilen bilgileri daha sonra yineleme, yenileme olarak tanımlanabilir. Ses ve yazı sistemini formel olarak pratik yapma bilişsel stratejilerden biridir. Oxford (1990) bu strateji türünün dinlemede anlamadan çok telaffuz ve tonlamaya odaklandığını, konuşmada ise öğrencinin kendi sesini kaydedip konuşmasını hedef dil konuşucularıyla kıyaslayarak bu stratejiyi kullanabileceğini belirtir.

“Bu strateji aynı zamanda hedef dili kullanmak için gerekli olan yeni yazı sistemlerini öğrenmeye odaklanır. Yazı sistemleriyle bu stratejiyi uygulama, harfleri ve sözcükleri kopyalamayı, yerel ve hedef dillerdeki benzer sesleri yazılı temsilleri açısından karşılaştırmayı, yeni sembolleri hatırlamak için görsel imgelerle mizahı kullanmayı ve sembolleri anlamlı sözlü bağlama yerleştirmeyi içerebilir (Oxford, 1990: 72).”

Bireyler ana dillerinde kullandıklarından farklı bir alfabeye sahip bir yabancı dili öğrenmek durumunda olabilir. Böyle bir durumda hedef dildeki harfleri, heceleri,

karakterleri ya da sözcükleri öğrenmek için bol bol yazılı ve sözlü pratik yapmak gerekir.

Kalıp ifadelerin ve dil bilgisi yapılarının öğretimi öğrencilere yabancı dil öğrenme süreçlerinde kendilerini rahatça ifade edebilmelerine yardımcı olur. Formül ve yapıları fark etme ve kullanma stratejisinde Oxford (1990) formülleri “analiz edilmemiş ifadeler” olarak tanımlarken yapı için “yeri başka ifade ile doldurulabilir sözcük” tanımını kullanır. Oxford (1990)’un formül olarak ifade ettiği analiz edilmemiş ifadelerden kasıt kalıp ifadelerdir. Yapılar ise bir dilde öğrenildiği takdirde kendini ifadede kolaylık sağlayan cümle kalıplarıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenciye “*günaydın, iyi akşamlar, teşekkürler, geçmiş olsun, özür dilerim*” gibi kalıp ifadelerin öğretilmesi aslında birtakım hazır dil formüllerinin kendisinin kullanımına sunulmasıdır. Öte yandan “*Ne var ne yok?*” gibi cümle kalıpları ile “var-yok”, “emir cümleleri” gibi çok pratik hemen kullanılabilecek dil bilgisi kuralları ise yapılara örnek olarak gösterilebilir. Oxford (1990) bu tür basit ama etkili ifadelerin öğretilmesinin öğrencilerde öz güveni ve anlamayı artıracak ve dilde akıcılıklarını geliştireceğini belirtmektedir. Bu tür ifadeler yabancı dil öğrenen bireyler için iletişimi kolaylaştıran kalıplardır. Günlük dilde sıklıkla kullanılan “*Ne var ne yok?*”, “*Ne haber?*”, “*Uğurlar olsun.*”, “*Eh işte, fena değil.*” gibi ifadeler yabancı dil öğrenen bireyler için iletişimi sağlayan ve o anda iletişim ihtiyacını gideren kolay ifadelerdir.

Yeniden birleştirme stratejisi daha uzun ve karmaşık yapıların ifade edilmesine yardımcı olur. “Bu strateji bilinen öğeleri yeni yollarla bir araya getirerek anlamlı bir cümle veya daha uzun bir ifade oluşturmayı kapsamaktadır” (Oxford, 1990: 74). Yazma veya konuşmada kullanılabilecek bu stratejiden özellikle öğrenilen sözcüklerin cümle içerisinde kullanımında yararlanılabilir.

Doğal bir şekilde pratik yapma, alıştırma yapma stratejisinin son alt türüdür. Oxford (1990) bu stratejinin gerçek bir iletişim sürecinde ve dil becerilerinin tümünde kullanılabileceğini ifade eder. Dinleme metinlerinin hazır kayıtlar yerine canlı ve doğal konuşmalardan seçilmesi; okuma metinleri için dergi, gazete ve karikatürlerden yararlanılması; yazma becerisinde bireysel veya takım hâlinde çalışmalar yapılmasını; konuşma becerisinin gelişimi için başka insanlarla iletişim kurulmasını önerir. Bireylerin yabancı dili iyi bir şekilde öğrenebilmesi için dilin en doğal hâli ile

karşılaşması gerekmektedir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi için o dilin konuşucularıyla pratik yapılması hem öğrencinin daha iyi öğrenmesini sağlayacak hem de heyecanını ve konuşma kaygısını yenmesine yardımcı olacaktır. Yazma becerisinin geliştirilmesinde yine hedef dilin konuşucularıyla yazışmak, hedef dilde resmî ya da resmî olmayan metinler kaleme almak etkili olmaktadır. Dinleme becerisinin kazanılması için hedef dilde müzik dinlemek, film izlemek, birtakım işitsel- görsel ve kültürel malzemeye maruz kalmak gereklidir. Son olarak okuma ve dinleme metinlerinin tür yelpazesinin geniş tutulması önemlidir. Haber metinlerinden öykü ve romana, market broşürlerinden karikatürlere dek her şey okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilir.

İletileri alma ve iletme stratejisi, fikri hızlı kavrama ve iletileri gönderme ve alma için kaynakları kullanma olmak üzere iki alt türe ayrılmaktadır. “Fikri hızlı kavrama stratejisi, okuma ve dinleme becerileri için kullanılır. Arama ve tarama olmak üzere iki teknikten oluşur. Arama tekniği, konuşmacının anlatmak istediği esas fikri; tarama öğrencinin ilgi duyduğu belirli detayları araştırmayı kapsar” (Oxford, 1990: 80). Dinleme ve okuma metinlerinin hazırlık çalışmaları, okuma anlama soruları ve metne ait başka alıştırmalar iletilmek istenen fikrin çabuk kavranmasını sağlar.

Analiz yapma ve mantık yürütme stratejisinin tümdengelimli mantık yürütme, ifadeleri analiz etme, diller arası karşılaştırmalı analiz etme, çeviri yapma ve transfer etme olmak üzere 5 alt türü bulunmaktadır. “Tümdengelimli mantık yürütme stratejisi, öğrencinin zaten bildiği genel kurallar aracılığıyla duyulanın anlamı hakkında hipotez türetmeyi kapsar” (Oxford, 1990: 82). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenci sözcüklere gelen yapım ve çekim eklerini bu strateji ile genelleme yaparak kavrayabilir. Örneğin, *göz* sözcüğüne gelen *-lik* yapım ekinin anlamını kavradıktan sonra belli başlı sözcüklere bu eki getirerek yenilerini türetebilir. Kök ve gövde arasındaki ilişkiyi de bu yolla kavrayabilir.

İfadeleri analiz etme stratejisinde okunan ve dinlenen ifadenin parçalara ayrılarak analizi söz konusudur. Birey bu yolla anlama ulaşabilir veya anlamı tahmin edebilir. Türkçenin eklemeli dil yapısı ifadelerin analizini kolaylaştırmaktadır. Türkçede eklerin görevlerini ve sözcüklere verdikleri anlamları bilen bir öğrenci cümle içerisinde geçen bir sözcüğü parçalara böler, kök ve ekler arasındaki ilişkiyi analiz eder.

Diller arası karşılaştırma yapma, yabancı dil öğrenme sürecinde en çok kullanılan stratejilerden biridir. “Bu strateji, hedef dil ile bir başkasının ana dilindeki benzerlik ve farklılıkları belirlemeyi kapsar” (Oxford, 1990: 84). Yabancı dil öğrenirken sözcük dağarcığını geliştiren en önemli etmenlerden biri de ortak sözcüklerdir. Bireyin ana dili ile öğrendiği yabancı dil arasındaki ortak sözcük dağarcığı hem öğrenme sürecini kısaltır hem de öğrencinin motivasyonunu artırır.

Çeviri yapma ve transfer etme, sözcük dağarcığını geliştirmek için kullanılabilecek diğer bilişsel stratejilerdir. Oxford (1990) kelimesi kelimesine çeviri yapmanın yanlış yorumlamanın önüne geçebileceğini belirtir. Öte yandan düzeyi ne olursa olsun bireyler zorlandıkları sözcüklerin çevirisine başvururlar. Bu durum sözcüğü öğrenmelerine yardımcı olsa da bazen öğrencilere zaman kaybı yaşatabilir. Oxford (1990) transfer etme stratejisini bireyin önceki bilgilerini hedef dilde öğrendiklerini kolaylaştırmak, hızlandırmak amacıyla uygulama olarak tanımlar. Birey sahip olduğu sözcük dağarcığını yeni sözcüklerin öğrenimini kolaylaştırmak amacıyla kullanabilir. Yeni sözcükler türetme kurallarını da sözcük dağarcığını genişletmek amacıyla uygulayabilir.

Bilişsel stratejilerin son türü girdi ve çıktılar için yapı oluşturmadır. Girdi ve çıktılar için yapı oluşturma stratejisi not alma, özetleme ve vurgulama olmak üzere 3 alt stratejiyi kapsamaktadır. Oxford (1990) not alma stratejisinin dinleme ve okuma beceri alanları için çok önemli olduğunu, not almanın yazmaktan çok anlamaya odaklandığını belirtir. Not alma stratejisi öğrencilerin okuma ve dinleme derslerinde karşılaştıkları sözcükleri yazması, okuduğunu ya da dinlediğini kendi sözcükleri ile özetlemesi dil öğrenim süreçlerine katkı sağlar. Oxford (1990), önemli bir yerin altını çizme, farklı renklerle işaretleme, büyük harflerle yazma, daire içine alma gibi işlemleri vurgulama stratejisinin kullanımına örnek olarak göstermiştir. Öğrenciler okudukları metinde geçen bir sözcüğü işaretleyerek zihinlerinde tutabilir, daha sonra kullanabilirler.

3.3.1.1.3. Telafi Stratejileri

Oxford (1990)’un sınıflamasında telafi stratejilerine öğrencinin zayıf sözcük dağarcığını genişletmek, temel dil becerileri doğrultusunda öğrendiği sözcükleri doğru ve etkili bir şekilde kullanmasını sağlamak amacıyla başvurulmaktadır.

Telafi stratejileri zekice tahmin etme ve konuşma ve yazmadaki sınırlılıkların üstesinden gelme olarak iki ana türe ayrılmaktadır. Zekice tahmin etme stratejisinin dilsel ipuçlarını kullanma ve diğer ipuçlarını kullanma olmak üzere iki alt türü bulunmaktadır. Oxford (1990) hedef dilde daha önce edinilen bilgilerin, kişinin kendi dilinin ya da öğrendiği diğer dillerin duyulan veya yazılan ifade ile ilgili birtakım ipuçları sağlayabileceğini ifade etmektedir. Bireyin ana dilinde var olan veya daha önce öğrendiği yabancı dillerden bildiği bazı sözcükler sayesinde hedef dilde okuduğu ya da duyduğu sözcükleri anlamlandırmasında kendisine ipucu sağlayarak yardımcı olabilir. Öte yandan dış dünyadan gelen farklı uyarıcılar da bireyler için hedef dili anlamaya yönelik ipuçları sağlayabilir. Dilsel ve diğer ipuçları kişilerin sözcükleri bilmese de tahmin etmeleri ve yaklaşık anlamı tahmin etmeleri açısından faydalıdır.

Konuşma ve yazmadaki sınırlılıkların üstesinden gelme stratejisinin 8 alt türü bulunmaktadır. Bunlardan ilki ana dile geçme stratejisidir. Ana dile geçme stratejisinde birey hedef dili konuşurken cümle içerisinde geçen bir ifadeyi kendi ana dilinden alır. Bu tür durumlarda bireyler kendilerini ifade etmeye yoğunlaştığından hedef dilde bazı sözcükleri o an anımsamayabilir veya bilmeyebilir. Bu tür durumlarda hedef dilde kurdukları cümlede bir sözcüğü ana dillerinden alarak kendilerini ifade etme yoluna gidebilirler. Bireyler ana dillerinden sözcük almak yerine doğrudan yardım da isteyebilir. Oxford (1990), yardım alma stratejisinin konuşma anında bilinmeyen bir ifade için birinden yardım istemeyi kapsadığını belirtir. Birey konuşma sırasında hedef dilde bilmediği bir sözcük için öğretmeninden, arkadaşlarından veya o dilin konuşucularından yardım alabilir.

Jest ve mimik kullanımı bireyler için hem bir şeyleri ifade etmede hem de anlatılanı anlamada yardımcı olmaktadır. Oxford (1990) bu stratejide bireyin ilgili ifade yerine jest ve mimiklerini kullandığını aktarmaktadır. Örneğin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenci “sert” ve “yumuşak” sözcüklerinin Türkçesini öğrenmek için duvara vurarak, yanağına dokunarak beden dili ile tarif etmeye çabalayabilir. Aynı şekilde sıcak ve soğuk sözcüklerinin öğretiminde de bu strateji kullanılabilir. İki zıt nesneye dokunarak onların özelliklerinden hareketle anlatma ve öğretme yoluna gidilebilir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde hedef dile ait sözcük ve dil yapılarının öğretimi kadar konuşma konusu da önemlidir. Öğrencilerden hiç ilgi duymadıkları

veya bilmedikleri bir konuda konuşmalarını istemek öğrenme motivasyonlarını ve öz güvenlerini zedeleyecektir. “Öğrenciler, konuşacakları konunun ilgi duydukları ve gerekli sözcük dağarcığı ile yapılara sahip oldukları bir konu olduğundan emin olmak isterler” (Oxford, 1990: 96). Bireylerin ilgi duymadıkları ve yeterli bilgiye sahip olmadıkları konularda sözcük bilgileri zayıftır. Yazma ve konuşma becerilerine yönelik yapılacak etkinliklerde bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. Öte yandan zaman zaman öğrenciler yazılı veya sözlü olarak kendilerini ifade etmekten kaçınabilirler. Oxford (1990) iletişimden kısmen veya tamamen kaçınma stratejisinde zorluklarla karşılaşıldığında iletişimden kaçınıldığını, bunun da öğrenciyi duygusal olarak koruduğunu belirtir. Öğrenci hedef dilde bilmediği sözcüklerin ve yapıların olduğu bir metni okumaktan veya dinlemekten kaçınabilir, bilmediği bir konuda konuşmamayı tercih edebilir. Bu durum ilk başta kaçınma gibi görünse de aslında bir tür ertelemedir.

İletiyi uyarlama ve yakın anlamı vermeye çalışma stratejisinde bir ifadeyi ona yakın anlam oluşturacak şekilde uyarlama söz konusudur. Oxford (1990) bu stratejinin ifadeleri daha basit hâle getirmek ve farklı sözcüklerle benzer anlam yaratmak için kullanıldığını aktarır. Ulaştırılmak istenen ileti esas anlamın dışına çıkmadan sadeleştirilerek uyarlanabilir.

Birey hedef dilde konuşurken veya yazarken bir sözcüğü bilmiyor veya hatırlamıyorsa onu dolaylı olarak farklı bir şekilde anlatma yoluna gidebilir. Örneğin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen başlangıç düzeyindeki bir öğrenci “kanat” sözcüğü yerine “kuşun kolu” ifadesini kullanarak sözcük uydurma stratejisini kullanmış olur.

Dolaylı anlatımı veya eş anlamlı sözcükleri kullanma stratejisinde birey ifade etmek istediğini eş anlamlı sözcükler kullanarak veya dolaylı anlatım yoluyla muhatabına aktarmaktadır. Sözcüklerin eş anlamlılarını bilmek ifade etme gücünü artırmakta, kişilere farklı sözcüklerle aynı anlamı verme imkânı tanımaktadır. Dolaylı anlatımda ise birey ilgili sözcüğü bilmiyorsa ima veya tarif ederek karşı tarafa anlatabilir. Örneğin “havlu” sözcüğünü bilmeyen bir öğrenci bunu “Ellerimizi kurutuyoruz, peçete gibi ama kâğıt değil.” şeklinde tarif edebilir.

3.3.1.2. Dolaylı Stratejiler

Dolaylı stratejiler üstbilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Dolaylı stratejiler bilişi kontrol eden “üstbiliş”, öğrenmenin duygusal ortamını oluşturan “duyuş” ile toplumsal ortamını oluşturan “sosyal” kavramlarını barındırmaktadır.

3.3.1.2.1. Üst Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler bir sözcüğü öğrenme aşamasında kullanılabilecek yöntem ve teknikleri içerirken üst bilişsel stratejiler ölçme ve değerlendirme noktasında sözcüğün öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmede kullanılır.

“Üst bilişsel stratejiler, öğrenme sürecinin bilinçli bir şekilde gözden geçirilmesini ve çalışmanın en iyi yollarını planlama, izleme veya değerlendirme konusunda kararlar almayı ve girdiye erişimi iyileştirmeyi, en verimli çalışma/ inceleme yöntemlerine karar vermeyi ve gelişmeyi ölçmek için kendini test etmeyi içerir. Ayrıca, hangi sözcüklerin çalışmaya (öğrenmeye) değer olup hangilerinin olmadığına karar vermeyi ve bunun yanı sıra, kişinin seçtiği sözcükleri öğrenmekte ısrarlı olmasını da kapsar (Schmitt, 2000: 136).”

Hangi sözcüklerin öğrenileceğine karar verilmesi, sözcük öğrenme sürecinin planlanması, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin kontrol edilmesi üst bilişsel stratejilerin aşamalarıdır.

Üst bilişsel stratejiler öğrenmeyi merkeze alma, öğrenmeyi düzenleme ve planlama, kendini değerlendirme olmak üzere 3 ana türe ayrılmaktadır. Oxford (1990) öğrenmeyi merkeze alma stratejisinin alt türü olan gözden geçirme ve önceki öğrendikleri ile ilişkilendirme stratejisinin gerekli sözcük dağarcığını oluşturmaya yardımcı olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler hedef dilde öğrendikleri sözcükleri, ileride öğrenecekleriyle ilişkilendirerek sözcük öğrenme sürecini kolaylaştırıp hızlandırabilir. Bununla birlikte dikkatini sözcük öğrenmeye vererek sözcük dağarcığını geliştirmek için farklı yollar deneyebilir. Oxford (1990) öğrencilerin dinleme anlama becerilerini geliştirinceye dek konuşmayı ertelediklerini, bazı dil teorisyenlerinin bu erteleme sürecine ‘sessiz dönem’ adını verdiklerini belirtmektedir. Dinleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde, başlangıç düzeyindeki öğrenciler metinleri dinlerken önce tek tek sözcükleri duymaya ve anlamaya çalışmaktadır.

Dinleme pratikleri sözcüklere karşı aşinalık sağladığından sözcük dağarcığını geliştirmektedir.

Öğrenmeyi düzenleme ve planlama stratejisinin dil öğrenimini ortaya çıkarma, örgütleme, kısa ve uzun vadeli amaçları belirleme, dil etkinliğinin amacını belirleme, bir dil etkinliği planlama, alıştırmaya olanaklarını kollama olarak 6 alt türü bulunmaktadır. Dört dil becerisinde pratik yapmak, öğrendiklerini uygulama olanağı tanımakla kalmayıp yeni yapı ve sözcüklerin de öğrenilmesine yardımcı olur. Örgütleme stratejisi ise hedef dilin öğrenimi için en uygun ortamı hazırlar. Örneğin sözcük dağarcığını geliştirmek için flaş kartlar kullanma, sözcük defteri tutma, sözcük öğrenmeye özel bir vakit ayırma gibi pek çok yöntem örgütleme stratejisinin kullanımına örnek olarak sunulabilir. Kısa ve uzun vadeli amaçları belirleme, öğrenme sürecini düzenleme ve planlamaya ilişkin bir diğer alt strateji türüdür. Kısa ve uzun vadede öğrenilecek sözcüklerin listesinin oluşturulması, her bir dil düzeyinin süresi göz önünde bulundurularak sözcük öğretiminin gerçekleştirilmesi, her bir ders saatinde öğretilecek sözcük sayısının belirlenmesi bu stratejinin kullanımına örnek olarak gösterilebilir. Dil becerileri bünyesinde gerçekleştirilecek etkinlikler bir amaca yönelik olmalıdır. Örneğin okuma becerisi için gerçekleştirilecek bir etkinlikte sözcük öğretmek amacıyla sınıfa farklı türlerden metinler getirilebilir. Amaç belirlendikten sonra etkinlik süreci, hangi sözcüklerin nasıl öğretileceği gibi konular planlanır.

Son olarak birey hedef dili öğrenirken her türlü fırsatı değerlendirmelidir. Pazarlık yapma, adres sorma, sinemaya gitme, gazete veya dergi okuma, bir yere dilekçe yazma gibi her türlü iş öğrenciler için alıştırmaya imkânı sunar. Dolayısıyla öğrenciler hedef dili öğrenirken bu tür ders dışı faaliyetlerini pratik yapma fırsatı olarak görmelidir.

Kendini değerlendirme stratejisinin öz izleme ve öz değerlendirme olmak üzere iki ayrı alt türü bulunmaktadır. Oxford (1990) öz izlemeyi yeni dilde anlama ve üretim hatalarını belirleme; öz değerlendirmeyi yeni dilde kendi gelişimini değerlendirme olarak tanımlamaktadır. Birey hedef dili öğrenme sürecinde kendini izleyerek hatalarını görme ve bu hatalardan öğrenme imkânı bulur. Belli bir sürecin sonunda da kişi kendi gelişimini değerlendirebilir.

3.3.1.2.2. Duyuşsal Stratejiler

Dil öğretimi bireyin başta kendisi olmak üzere çevresiyle iletişimde olduğu bir süreci kapsar. Birey bu süreçte çevreden gelen uyarılara olumlu ya da olumsuz tepkiler geliştirir. Duyuşsal stratejiler bireyin dil öğrenme sürecindeki olumsuzluklara karşı yardımcı stratejilerdir. Oxford (1990) iyi dil öğrencilerinin öğrenmeyle ilgili duygu ve davranışlarını kontrol edebildiğini ancak olumsuz duyguların bu iyi dil öğrencilerin bile gelişimini engellediğini ifade eder. Dil öğrenme sürecinde olumsuz duygulara kapılan öğrenciler çoğu zaman yetersizlik ve öz güvensizlik yaşar. Buna karşın öğreticinin sınıfta eğlenceli bir ortam yaratması, sınıftaki bireylerin birbirine hoşgörölü ve sabırlı yaklaşımları, öz güven ve öz yeterliliği artırıcı bazı uygulamaların yapılması bireyin dil yapılarını ve sözcükleri öğrenme sürecini hızlandıracak ve kolaylaştıracaktır.

Dil öğrenme performansını artıran duyuşsal stratejiler kaygıyı azaltma, kendini cesaretlendirme ve duyguları kontrol etme olmak üzere üç ana türe ayrılmaktadır. Rahatlama, derin nefes alma ve meditasyon tekniklerini kullanma, müziği ve gülmeyi kullanma sınıfta bireyin kaygısını azaltan öğrenme isteğini artıran stratejilerdir. Bu stratejiler öğrenciyi zihinsel ve bedensel olarak rahatlatarak derse hazırlar. Bireyin kendi gelişimini kendisinin takdir ettiği olumlu ifadeler kullanması, kendini ödüllendirmesi hedef dili öğrenmek için cesaret sağlamaktadır.

3.3.1.2.3. Sosyal Stratejiler

Sosyal stratejiler soru sorma, başkalarıyla iş birliği yapma ve empati kurma türlerinden oluşmaktadır. Soru sorma en temel öğrenme stratejilerindendir. Oxford (1990) bir şey anlaşılmadığında açıklama isteme, bir şeyin doğru olup olmadığını kontrol etmek istendiğinde onay isteme, yazma ve konuşmada yapılan hatalar için düzeltme isteme gibi alt stratejileri soru sorma stratejileri içerisinde alır. Öğrenme süreci bireyin hem yaşlılarıyla hem de o alandaki uzman kişilerle etkileşimi sonucunda desteklenir. Oxford (1990) dil öğrenirken hedef dili öğrenen diğer öğrenciler, uzman dil kullanıcıları veya öğrenilen yabancı dilin konuşucularıyla iş birliğinin bireyin dil öğrenme performansını, öz saygısını ve sosyal kabulü artıracaklarını savunur. Öğrencilerin sınıfta birbirlerine ya da öğretmenlerine bilmedikleri sözcükleri sormaları sözcük dağarcıklarını geliştirerek konuşma ve yazma becerilerine katkıda

bulunacaktır. Bunun yanı sıra hedef dili bilen kişilerle konuşmak da sözcük dağarcığını geliştirecektir. Empati ise en bilinen tanımıyla kendini başkalarının yerine koyarak ne hissettiklerini anlamaya çalışma şeklinde ifade edilebilir. Dil öğrenme sürecinde bireyler zorlanabilir, sözcük ve dil yapılarını kavramaları biraz zaman alabilir ve farklı sorunlarla karşı karşıya kalabilirler. Bu durumlarda hem öğretici hem de akranların empati kurması gerekmektedir. Empati kurma farklı kültürlerden geldiğinin farkına varılmasına yardımcı olmakta ve kişiler arasında karşılıklı anlayışı sağlamaktadır.

3.3.2. Schmitt'in Sözcük Öğretimi Stratejileri Sınıflaması

Schmitt (2000) Oxford'un sınıflamasından yola çıkarak stratejileri sözcük öğrenimi üzerine sınıflandırmıştır. Schmitt (2000)'in yaptığı sınıflama doğrudan sözcük öğrenme üzerine olup 5 gruba ayrılmaktadır:

- Belirleme Stratejileri (Determination strategies)
- Sosyal Stratejiler (Social strategies)
- Bellek Stratejileri (Memory strategies)
- Bilişsel Stratejiler (Cognitive strategies)
- Üstbilişsel Stratejiler (Metacognitive strategies)

Schmitt'e (2000) göre belirleme stratejileri bireyin bir uzmana ya da öğreticiye başvurmadan sözcüğün anlamını kendisinin keşfetmesi durumunda kullandığı stratejilerdir. Sözcüğün anlamını öğrencinin kendisinin keşfetmesi öğrencinin ön bilgilerinin onu yeterince destekleyip desteklemediğine, bağlama, dil yapılarını bilip bilmemesine, cümleyi doğru anlayıp anlamamasına vb. bağlıdır. "Bu stratejilerde dilin yapısından, ana dildeki bir sözcükten veya bağlamdan hareketle tahminde bulunma ve referans (kaynak) materyalleri kullanma söz konusudur" (Schmitt, 2000: 135). Dil bilgisi kuralları sözcüğün anlamının tahmin edilmesinde öğrenciye yardımcı olabilmektedir. Bir sözcüğün eril ya da dişil olması, aldığı ekler, cümle içerisindeki yeri gibi pek çok dil bilgisi kuralı anlama ulaşmayı kolaylaştırabilmektedir. Schmitt (2000), hedef dilde bilinmeyen bir sözcük ile karşılaşılması durumunda sözcüğün anlamını kişinin kendisi bulurken hedef dilin yapısal özelliklerinden yola çıkarak tahminde bulunabileceğini belirtmektedir. Türkçe için örnek vermek gerekirse, *göz* sözcüğünü bilen bir öğrenci *gözlük* sözcüğü ile karşılaştığında Türkçenin eklemeli yapısından hareketle anlamı tahminde bulunabilir. Bunun yanı sıra ana dilinden hareketle bilmediği bir sözcüğün anlamına ulaşabilir. Belirleme stratejisi olarak

bağlamdan hareketle tahmin de önemli bir yer tutmaktadır. Sözcüğün kullanıldığı bağlam anlama ulaşmada çoğu zaman en büyük yardımcı olmaktadır.

Sosyal stratejiler yalnızca sınıf ortamında değil aynı zamanda günlük hayatta da kullanılabilir. Otobüste ücret ödeme, adres sorma, lokantada sipariş verme, marketten bir şeyler satın alma, pazarlık yapma gibi günlük hayatta gereksinim duyulan pek çok konuda sosyal stratejiler vasıtasıyla birey hedef dilde sözcük dağarcığını ve diğer dil becerilerini geliştirebilir. Sınıfta öğrenciler bilmedikleri bir sözcüğü birbirlerine sorabilir, tarif edebilir veya ana dilleri aynıysa hedef dildeki sözcüğün karşılığını yani çevirisini isteyebilir. Tüm bunlar sözcük hazinesini geliştirmek için kullanılan sosyal stratejilerdendir.

3.3.3. Herman ve Dole (1988)'nin Sözcük Öğretimi Yaklaşımları

Sözcük öğretimine yönelik geliştirilen yaklaşımlardan biri de Herman ve Dole (1988)'nin üç grupta sınıflandırdığı ve okuma becerisi ile sözcük öğretimi arasındaki ilişkiyi incelediği yaklaşımdır.

3.3.3.1. Tanımsal (Geleneksel) Yaklaşım

Tanımlama, bir sözcüğün öğretiminde akla gelen ilk yoldur. Öğreticiler çoğu zaman hedef dilde sözcükleri tanımlayarak öğretme yolunu seçmektedirler. “Tanımsal yaklaşımda, öğrenci bir sözcüğü onu tanımlayan eş anlamlısından veya sözcük öbeğinden öğrenir” (Herman & Dole 1988). Sözcüğün eş anlamlısı veya yakın ilişkide olduğu sözcük grupları ile tanımının verilmesi, sözcük öğretiminde başvurulan geleneksel bir yaklaşımdır. Burada önemli olan hedef dilde öğretilmesi amaçlanan sözcüğün tanımının içerisindeki sözcüklerin öğrenci tarafından biliniyor olması ve öğrencinin o sözcükle ilgili bir bilgi birikimine sahip olmasıdır. Öğrenciye verilen tanım içerisinde bilinmeyen sözcük oranı yüksekse ve öğrenci o sözcüğün konu alanıyla ilgili bir bilgiye sahip değilse tanımsal yaklaşımın kullanılmasının bir anlamı olmayacaktır. “Tanımsal yaklaşımın ne kadar etkili olduğu, okuyucuların bir konuda ne kadar bilgi sahibi olduklarına bağlıdır” (Herman & Dole 1988). Öğrenciler bir sözcüğün tanımı için verilen sözcük veya sözcük gruplarını anladıkları takdirde tanımsal yaklaşım etkili olur. Aksi hâlde bilinmeyen bir sözcük için tanım vermek uygun olmayacaktır. Herman ve Dole (1988) bir sözcüğü tanımlamak amacıyla verilen sözcük veya sözcük gruplarının bilinmesi hâlinde öğrencilerin anlamlı bağlantılar

kurabileceğine, aksi takdirde verilen tanımların kısmî bilgiden ibaret olacağına dikkat çekmektedir. Bireylerin sözcük öğrenmelerinde o sözcüğün ait olduğu alana yönelik bilgi sahibi olup olmamaları etkilidir.

3.3.3.2. Bağlamsal Yaklaşım

Bu yaklaşımın mantığı bireyin sözcüğün anlamından önce içinde bulunduğu bağlamı anlaması ve bağlamdan hareketle sözcüğe ulaşmasıdır. “Bağlamsal yaklaşım, öğrencilerin sözcüklerin bağlamını incelemelerini sağlayarak onlara yeni sözcüklerin anlamlarını öğretmek için tasarlanmıştır. Bilinmeyen sözcüğün geçtiği metnin konusuyla ilgili öğrencilerin zaten bilgi sahibi oldukları varsayılır. Daha sonra bu bilgilerden hareketle sözcüğün anlamını bulmak için öğrencilerden akıl yürütmeleri beklenir” (Herman & Dole 1988). Öğrencilerin metinde kullanılan bağlamla ilgili bilgilerinin olmaması, kelimelerin anlamlarına ulaşmalarını zorlaştırır.

Bağlam, sözcük hazinesinin geliştirilmesinde yardımcı bir unsurdur. Bireyler sözcüklerin kullanıldığı bağlam çerçevesinde sözcüğün anlamını tahmin edebilir veya doğru anlama ulaşabilir. Herman ve Dole (1988), bağlamsal yaklaşımı ‘eğitici bağlamsal yaklaşım’ ve ‘doğal bağlamsal yaklaşım’ olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Eğitici bağlamsal yaklaşımda bir bağlam etrafında oluşturulan cümleler öğretilmesi amaçlanan sözcükleri barındırır. “Eğitici bağlamsal yaklaşımda öğrencilerin bağlam ipuçlarını dikkatle inceleyerek sözcüklerin anlamı hakkında bir şeyler öğrenebilmeleri için cümleler özel olarak oluşturulur” (Herman & Dole 1988). Eğitici bağlamsal yaklaşımda hedef dilde öğretilmesi planlanan sözcükler için özel cümleler oluşturulur. Öğrenciler o cümlelerde bağlamdan hareketle sözcüklerin anlamını keşfeder ve öğrenir. Örneğin, içinde ‘çoban’ sözcüğünün geçtiği cümleler oluşturularak öğrencilerin bağlamdan hareketle çoban sözcüğünü kavramaları sağlanır.

Doğal bağlamsal yaklaşımda öğretici bağlam içerisinde verilen sözcüğü öğretirken fikirlerini ifade ederek öğrencilere ipucu sağlar. “Doğal bağlamlar sözcüklerin anlamlarını öğretmek için değil, fikirleri ifade etmek için yazılan metnin cümlelerini kapsar. Bağımsız sözcük öğrencileri olmaları için öğrenciler teşvik edilerek onlardan sözcüklerin anlamlarını kendi başlarına bulmaları beklenir”

(Herman & Dole 1988). Örneğin, öğretici öğretmeyi planladığı ‘çoban’ sözcüğünün içinde geçtiği metni/paragrafı yorumlayarak öğrencilere çoban hakkında ipuçları verir.

3.3.3.3. Kavramsal Yaklaşım

Kavramsal yaklaşımda birbirine benzeyen ancak aralarında küçük anlam farklılıkları bulunan sözcükler bağlam içerisinde verilir. “Sözcük öğretiminde kavramsal yaklaşımın amacı, sözcüğün nasıl benzer ve ilgili kavramlardan farklı olduğu ve sözcüğün çeşitli durumlarda nasıl kullanıldığıyla ilgili sözcük hakkında kapsamlı bilgi geliştirmektir” (Herman & Dole 1988). Örneğin “öğrenmek”, “kavramak” ve “anlamak” fiillerinin ortak ve farklı yönleri metindeki bağlamdan hareketle ortaya konur. Herman ve Dole (1988) kavramsal yaklaşımın zaman alıcı olduğunu, bu nedenle öğretmenlerin bu yaklaşımla hangi sözcükleri öğreteceklerini dikkatle seçmeleri gerektiğini belirtmektedir. Öyküleyici metin türleri ile kavramsal yaklaşım kullanılarak hedef dilde sözcük öğretimi gerçekleştirilebilir.

3.3.4. Sözcük Tanıma İşlemi ile İlgili Teori ve Modeller

Dil öğretimi sürecinde sözcüğün öğretiminden önce sözcüğü tanıma işlemi gelmektedir. Birey sözcükle tanışıp aşına olduğu zaman öğrenme aşamasına geçmektedir. “Kelime tanıma bir kelimeyi ses, şekil, görünüş, telaffuz ve çeşitli ipuçlarından tanıma işlemidir. Bu işlem bir kelimeyi sesi, harfleri, biçimi ve yazılı olarak görünce hatırlama, anlamını bulma ve seslendirme olarak açıklanmaktadır” (Güneş, 2019: 221). Sesler ve semboller arasındaki bağı kavrayan birey sözcüğü tanıma işlemini gerçekleştirmektedir. Bu bağın kavranamaması durumunda birtakım öğrenme güçlükleri ortaya çıkar. Güneş (2019) sözcük tanıma ile ilgili teori ve modelleri yapılan çalışmalardan hareketle geleneksel teoriler ve yapılandırıcı modeller olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Geleneksel teoriler, sözcüğü tanıma odaklı olup daha çok göz hareketlerine bağlı olarak açıklanmaktadır. *Şifreyi çözme, görsel birleştirme, sözcüğü bütün olarak algılama ve tahmin etme* teorileri, geleneksel teoriler kapsamında ele alınmaktadır.

Şifreyi çözme teorisi okuma anlama sürecinde sözcüklerin biçimsel ve anlamsal olarak iyi kavranması ile cümlelerin anlamının çözülmesini kapsamaktadır. Güneş’e (2019) göre; bu teoriden hareketle sözcüğü algılama ve her harfini fark etme, harfleri seslere çevirme, seslendirme, sesleri birleştirerek sözcüğü okuma, okunan

sözcüğü bir anlamla birleştirerek anlama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler için şifreyi çözme teorisi yararlı ve verimli bir öğretim süreci sağlamaktadır. Özellikle alfabesi farklı milletlerden olan öğrencilerin Türkçe öğrenmesi biraz daha zaman alabildiğinden şifreyi çözme teorisiyle okuma metinlerinde sesleri, heceleri, sözcükleri ve cümleleri fark ettirip bunları bir yapbozun parçaları gibi anlamsal ve yapısal olarak birleştirmeleri sağlanabilir. Şifreyi çözme teorisinde parçadan bütüne gitme yolu tercih edilmektedir.

Görsel birleştirme teorisinde sözcüğün yazılı hâli ile görseli zihne yerleştirilir. “Görsel birleştirme teorisinde harflerin birleştirilmesi görsel olarak yapılmaktadır. Kelimenin yazılı görüntüsü, beyinde stoklanmış görüntüler arasından aranmakta ve bu görüntüyle birleştirilerek kelime tanınmaktadır” (Güneş, 2019: 226). Bu açıdan bakıldığında görsel birleştirme teorisi yabancı dil öğretiminde sözcüklerin öğrenimini kalıcı kılabilmektedir. Sözcüğü bütün olarak algılama teorisinde sözcük biçimsel olarak zihne yerleştirilir. Güneş (2019) bu teori kapsamında sözcüklerin resim gibi algılanıp belleğe yerleştirildiğini ifade etmektedir. Sözcüğün âdeta fotoğrafı çekilir ve belleğe yerleştirilir. Daha sonra sözcüğün tanınması noktasında bu fotoğraftan yararlanılır. “Birey kelimeleri bütün olarak fark etmekte, belleğinde depolanmış biçimlerle karşılaştırmakta, böylece kelimeyi tanımakta ve anlamıyla birleştirmektedir” (Güneş, 2019: 226). Göz organı okuma esnasında sözcüklerin fotoğrafını çekerek zihne kaydeder. Bir bütün olarak zihne yerleştirilen sözcükler anlamla birleştirildiğinde öğrenme gerçekleşir. Sözcüğü bütün olarak algılama teorisi, yabancı dilde sözcük öğreniminde sözcüğün yazımının zihne kaydedilmesi yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirir. Öğrenci metinde gördüğü sözcüğün fotoğrafını çekip belleğine yerleştirir ve o sözcükle karşılaştığında onu daha önce nerede gördüğünü hatırlar. Bu açıdan öğrenmenin kalıcı ve verimli bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır.

Okuma becerisi ve sözcük tanıma üzerine ortaya atılan bir diğer teori de tahmin etme teorisidir. Güneş (2019) bu teorinin okuma becerisi iyi düzeyde olan uzman okuyucuları kapsadığını ifade etmektedir. Uzman okuyucular metinde ya da sözcükte eksik veya hatalı bir yazım olduğunda bunu tamamlayabilecek donanımına sahip olduklarından hata/ eksik yokmuş gibi okumalarını sürdürür. “Tahmin etme teorisine göre, okuyucu okuma sırasında bütün harfleri ya da ayrıntıları fark etmemekte,

kelimeyi bütün olarak okumaktadır. Bu nedenle kelimedeki dizgi yanlışlarını görmemekte, kelime doğru yazılmış gibi algılamaktadır” (Güneş, 2019: 226). Özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenciler sözcüklerin eksik ya da hatalı yazıldığı metinlerde anlamsal bütünlüğü kavrayamamaktadır. Uzman okuyucular ile yabancı dil öğrenen usta öğrenciler ise sözcüklerin hatalı ya da eksik yazıldığı cümlelerde anlamsal bütünlüğe ulaşabilmektedir.

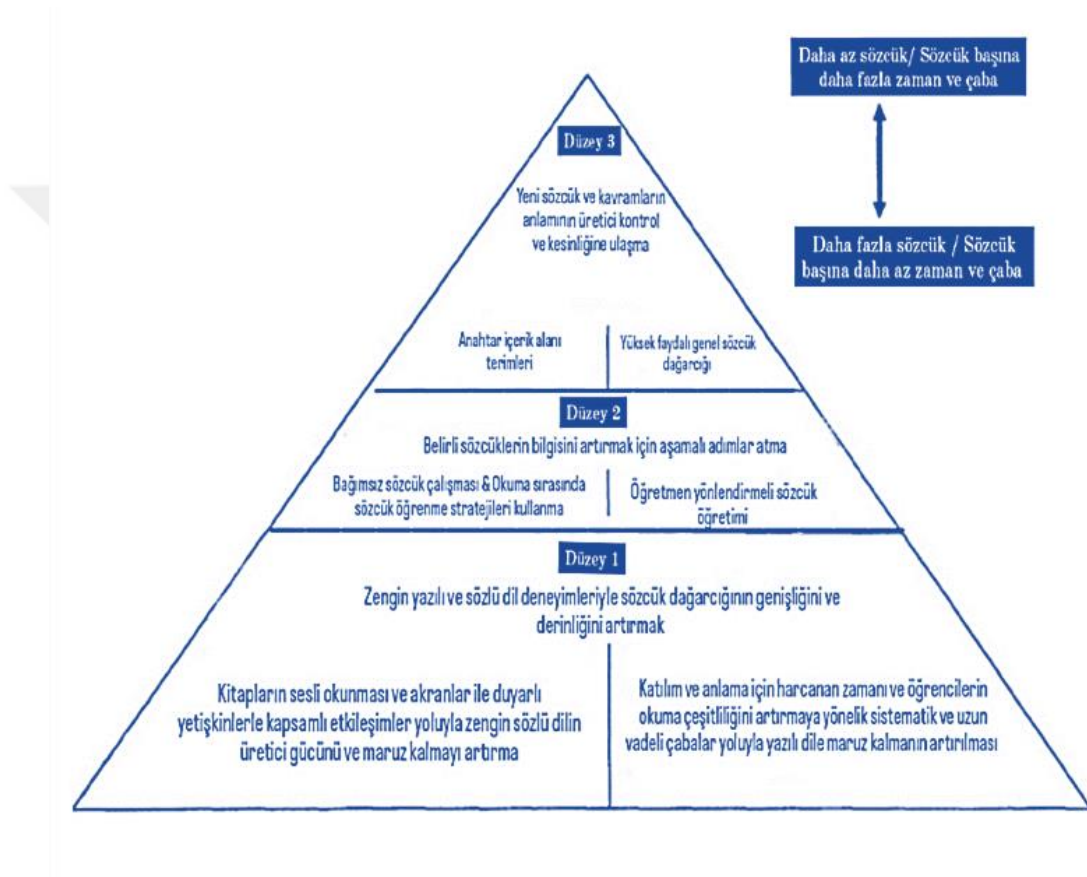
Okuma becerisi ve sözcük tanıma üzerinde duran yapılandırıcı modeller *iki yol modeli* ile *okumanın zihinsel görünümü* modelidir. Coltheart tarafından 1978 yılında geliştirilen iki yol modelinde ses yoluyla ve zihinsel sözlük yoluyla tanıma mevcuttur. Coltheart (2006) sesli okumanın yazıları konuşmaya, okuduğunu anlamamanın ise yazıları anlamaya dönüştürdüğünü ifade etmektedir. Ses yoluyla tanımada seslendirilen sözcüğün anlamı zihinde canlanıyorsa o sözcüğün bilindiği, canlanmıyorsa bilinmediği durumu söz konusudur. Coltheart (2006) tamamen yabancı bir harf dizisinin yüksek sesle okunduğunda kişinin zihinsel sözlüğünde o sözcüğün karşılığı olmadığından sözcüğü anlamayacağını ve bu duruma sözcüksel olmayan işlem dendiğini belirtmektedir. Sesler ya da harfler birleştirildiğinde bir anlama ulaşıyorsa bireyin zihinsel sözlüğünde o sözcüğün karşılığının olduğu, bireyin o sözcüğü bildiği anlaşılır. Coltheart’a (2006) göre zihinsel sözlüğümüz sözcükler hakkında en az üç tür bilgiye sahiptir: Sözcüğün yazımı, telaffuzu ve anlamı. Zihinsel sözlük yoluyla sözcük tanımada sözcüğün yazımı, telaffuzu ve anlamı bireyin zihinsel sözlüğüne kaydedilir. Böylelikle bireyin sözcük dağarcığı gelişir.

Okumanın zihinsel görünümü, sözcük tanıma sürecini ele alan bir diğer modeldir. Bu modelde sözcük tanıma süreci beyin açısından ele alınmaktadır. Okuma sürecinde beynin sözcükleri nasıl algıladığı, anlamlarıyla nasıl eşleştirdiği bu modelin konusudur. Okumanın zihinsel görünümü modeli yalnızca ana dili ya da yabancı dil öğretiminde değil aynı zamanda çeşitli öğrenme güçlükleri üzerine de odaklanmaktadır. Güneş (2019) son yıllarda yapılan çalışmalar neticesinde insan beyninde “kelime tanıma bölgesi” bulunduğunu ve bu bölgenin sözcükleri tanınmasını sağladığını vurgulamaktadır. Buna göre bu bölgede oluşacak herhangi bir hasar kişinin sözcükleri tanımamasına neden olabilmektedir.

3.3.5. Sözcük Dağarcığı Gelişim Piramidi

Stahl ve Nagy (2006) tarafından geliştirilen sözcük dağarcığı gelişim piramidi, sözcük öğretiminde çeşitlilik ve miktar ihtiyaçlarını temel alarak besin piramidinden hareketle tasarlanmıştır. Piramit üç düzeyden oluşmaktadır ve her düzey öğrenilecek sözcük için harcanması gereken zaman ve çaba miktarını yansıtmaktadır.

Şekil 5: Stahl ve Nagy (2006) tarafından geliştirilen sözcük dağarcığı gelişim piramidi



Yukarıda Stahl ve Nagy (2006) tarafından geliştirilen sözcük dağarcığı gelişim piramidi bulunmaktadır. Üç düzeyden oluşan piramidin birinci basamağında dolaylı olarak öğrenilen en fazla sayıda sözcük topluluğu bulunmaktadır. İkinci basamakta daha az sayıda belirli sözcükler; üçüncü basamakta ise yoğun bir şekilde öğrenilmesi gereken sözcükler konumlandırılmıştır. “Sözcük dağarcığı gelişim piramidinin ana organizasyon şeması, öğretimin genişliği ve derinliği arasındaki dengedir. Yani, sözcük sayısı ne kadar yoğun olursa öğrenilecek sözcük sayısı o kadar az olur” (Stahl ve Nagy, 2006: 52). Tabandan tavana çıkıldıkça sözcük sayısının azaldığı ancak derinlik ve genişliklerinin arttığı görülmektedir. Buna bağlı olarak bireyler piramidin tavan noktasında konumlandırılan sözcüklerin öğrenimi için daha fazla zaman ve çaba

harcamaktadır. Piramidin birinci düzeyinde sözcük öğrenimi tesadüfidir. Stahl ve Nagy (2006), birinci düzeyde sözcüklerin dinleme veya okuma sürecinde dolaylı (tesadüfi) bir şekilde öğrenildiğini belirtmektedir. Birinci düzey yazılı ve sözlü dile maruz kalmayı ifade eden iki aşamadan oluşmaktadır. Stahl ve Nagy'a (2006) göre; sözcük öğreniminde yaşı genç olanlar sözlü dili, biraz daha yaşlı olanlar ise yazılı dili temel almaktadırlar. Sözlü ve yazılı dile eşit oranda maruz kalma dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunacaktır. Yalnızca sözlü dile maruz kalmayı tercih eden öğrencilerin dinleme becerileri gelişirken yazma becerileri aynı oranda gelişmeyecektir.

Birinci düzeyde gerçekleşen dolaylı sözcük öğrenimi ikinci ve üçüncü düzeyde yerini hem öğrencinin çalışmasına hem de öğretmen ya da başka bir yetişkinin desteğine bırakır. İkinci düzeyde bireyin bağımsız sözcük çalışmaları yapması, okuma sırasında sözcük öğrenimi için stratejiler kullanması ve sözcük öğrenirken öğretmenin yönlendirmesi aşamaları bulunmaktadır. Stahl ve Nagy (2006), sözcüklerin bir kerede değil, birçok küçük adımda öğrenildiğini vurgulamaktadır. Hedef dilde sözcük öğrenirken öğrencinin bağımsız çalışmalar yapması, yeni sözcükler öğrenmek için okuma esnasında birtakım stratejiler kullanması ya da öğretmeninden destek alması sözcük dağarcığını genişletmek için atılan adımlardır. Öte yandan öğretmenin bir sözcüğü doğrudan açıklayarak ya da tarif ederek öğrenciyi yönlendirmesi de sözcük hazinesinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Piramidin tepe noktasında bulunan üçüncü düzeyde az ve anlam yoğunluğu yüksek sözcükler öğretilmektedir. Stahl ve Nagy (2006), piramidin en üst seviyesinin anlamsal olarak yoğun ve sayıca az olan sözcüklere ayrıldığını ve bu sözcüklerin yazılı olarak kullanılabilmesini, okunurken anlaşılabilmesini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen zaman alıcı ve zor olduğunu belirtmektedir. Bu tür sözcüklerin öğretimi için farklı öğretim yöntem ve tekniklerine başvurulacağından üçüncü düzeyde diğer düzeylere göre daha fazla zaman gerekmektedir. Öte yandan sayıca az olsa da anlam yoğunluğu yüksek sözcüklerin öğrenilmesi pek kolay ve hızlı gerçekleşmemektedir. Stahl ve Nagy (2006), bu tür sözcüklerin seçimi için önem ve yararlılık ölçütlerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadır. Hedef dilde öğretilmesi planlanan sözcükler sıklık ve yaygınlık bakımından yüksek, bireyin yalnızca o anda değil ileriki süreçlerde de kullanacağı sözcükler olmalıdır.

3.3.6. Sözcüksel Yaklaşım

Yabancı dil öğretimi alanında kullanılan yaklaşımlardan birisi de Lewis (2008) tarafından geliştirilen sözcüksel yaklaşımdır. Lewis (2008) geleneksel görüşlerin dili, dil bilgisi ve sözcükler olmak üzere iki kısma ayırdığını belirtir ve sözcüksel yaklaşımın da buna karşı çıkarak dilin, birleştirildiğinde sürekli tutarlı metin üreten parçalardan oluştuğunu savunur. Sözcüksel yaklaşım geleneksel yaklaşımlar gibi bir tarafa ağırlık vererek onu yüceltmek yerine dil bilgisi ve sözcüklerin dil öğreniminde eşit öneme sahip olduklarını ancak sözcükler bilinmeden kuralları uygulamanın mümkün olamayacağını belirtmektedir. “Dil bilgisi, sözcük dağarcığının yeni ve yaratıcı yollarla yeniden birleştirilmesine izin verir, ancak öğrenci, dil bilgisinin uygulanabileceği yeterince geniş bir zihinsel sözlüğe sahip olana kadar bu ona yarar sağlamaz” (Lewis, 2008: 15). Sözcüksel yaklaşıma göre anlamın taşıyıcısı dil bilgisi kurallarından ziyade sözcüklerdir. Birey yeterli bir sözcük dağarcığına sahip değilse, öğrendiği dil bilgisi kurallarının bir yararı olmayacaktır. Lewis (1993: 1) sözcüksel yaklaşımın temel ilkelerini aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- “Dil, sözcükselleştirilmiş dil bilgisinden değil, dil bilgiselleştirilmiş sözcüklerden oluşur.
- Dilde yapılan dil bilgisi sözcük ayrımı anlamsız olup pek çok dil çok kelimeli parçalardan/ sözcük gruplarından oluşur.
- Dil öğretiminin merkezinde öğrencilerin dili başarılı bir şekilde parçalara ayırma becerilerini geliştirme ve onların farkındalıklarını artırma bulunmaktadır.
- Dildeki yapısal kalıpların yararlı olduğu kabul edilse de sözcüksel ve mecaz yapılarla uyum sağlamaktadır.
- Eşdizimlilik, müfredata bir düzenleme ilkesi olarak entegre edilmektedir.
- Bilişimsel dilbilim ve söylem çözümlemesinden elde edilen kanıtlar müfredat içeriğini ve sırasını etkiler.
- Dil, soyut bir arıtma değil, kişisel kaynak olarak kabul edilir.
- Dili başarılı bir şekilde kullanmak, dili doğru (yanlışsız) bir şekilde kullanmaktan daha geniş bir kavramdır.
- Dil bütünsel bir organizmadır; parçalara ayrılmış bir makine değildir.
- Konuşma, yazıya göre önceliklidir. Yazma konuşma dilindekinden farklı bir dil bilgisi ile kodlanmış metinler olarak kabul edilmektedir.
- Bağlamın durumsal unsurlarından ziyade dil öğretimi için birincil öneme sahip olan bağlamın ortak metinsel unsurlarıdır.
- İletişimsel yeterlilik önceliklidir ve dil bilgisi yeterliliğinin ürünü değil, temelidir.
- Yapı olarak dil bilgisi, sözcük bilgisine tabidir.
- Dil bilgisi hatası, öğrenme sürecine özgü olarak kabul edilir.
- Benzerlik ve farklılık algısını içeren alıcı bir beceri olarak dil bilgisine öncelik verilir.
- Cümlede dil bilgisi ve fiil tümcesi üzerinde daha önce yoğunlaşmak amacıyla, cümle altı ve cümle üstü dil bilgisine daha fazla önem verilir.
- Alıştırma ve üründen çok, süreç ve göreve önem verilir.
- Alıcı becerilere, özellikle de dinlemeye büyük önem verilir.

• ‘Sunum-Alıştırma- Üretim’ dizisi reddedilerek ‘Gözlem-Varsayım-Deneyim’ döngüsü temel alınır.”

Bu ilkelerde sözcük bilgisi ve dil bilgisi ayrımı yapılmasa da sözcüksel yaklaşımda dil bilgisinin sözcük bilgisine bağlı olduğu belirtilmektedir. Öte yandan süreç odaklı bu yaklaşımda iletişimsel yeterlilik önemli olduğundan konuşma becerisine öncelik tanınmaktadır. Dilin kişisel bir kaynak olarak kabul edilmesinden ötürü süreç içerisindeki dil bilgisel hatalar doğal karşılanmaktadır. Sözcüksel yaklaşımda sözcükler bir bağlam içerisinde eşdizimli bir şekilde öğretilmektedir. Böylece öğrenilen sözcük grupları belleğe yerleştirilir ve kolay hatırlanır. “Eşdizimlilik, sözcüklerin bir metinde anlamlı şekillerde bir arada bulunma şeklidir. Eşdizimli sözcükler bir araya getirdiğimiz sözcükler değildir, doğal olarak bir arada bulunurlar” (Lewis, 2000: 132). Lewis (2000: 133) dil öğretiminde kullanılan 20 farklı eşdizimlilikten bahsetmektedir. Bunlar sırasıyla şöyledir:

1. sıfat + ad
2. eylem + ad
3. ad + ad
4. eylem + belirteç
5. belirteç + sıfat
6. eylem + belirteç + ad
7. ad + eylem
8. söylem belirleyicisi
9. çok sözcüklü ilgeç öbeği
10. öbeksi eylem
11. sıfat + ilgeç
12. birleşik ad
13. iki terimliler
14. üç terimliler
15. kalıplaşmış söz öbekleri
16. kalıplaşmış eksilteli söz öbekleri
17. kalıplaşmış ifadeler
18. yarı kalıplaşmış ifadeler
19. atasözleri (bir atasözünün parçası)
20. alıntılar (bir alıntının parçası)

Lewis (2000)'in yukarıda sıraladığı eşdizimlilik türleri, sözcüğü diğer sözcüklerle bütünleşik bir yapı hâlinde sunduğundan o sözcüğü kurduğu ilişkiler vasıtasıyla öğrenip hatırlamayı kolaylaştırmaktadır. Sözcükleri birbirleriyle ilişki hâlinde öğrenmek onların cümle içinde kullanımlarını ve dil bilgisi kurallarının o sözcüğe uygulanmasını görmek demektir. Bu açıdan sözcüksel yaklaşım sözcük öğretimine farklı bir boyut kazandırmaktadır.

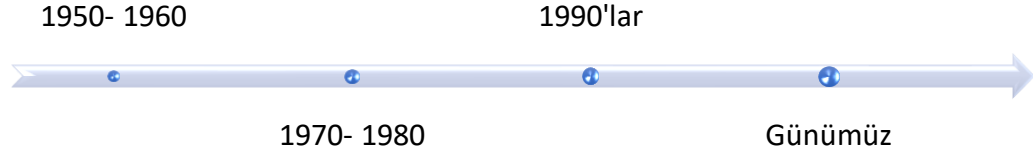
4. Yabancı Dil Öğretimi Sürecinde Bilgisayar Destekli Sözcük Öğretimi

Geçmişte materyal olarak genellikle kâğıt ve kalemin kullanıldığı dil öğretiminde teknolojinin gelişmesiyle birlikte daha modern ve etkili materyaller kullanılmaya başlanmıştır. Teknoloji destekli materyaller ve araç gereçlerin kullanılmasıyla öğrencilere çok yönlü bir öğretim ortamı sunulmaktadır. Bu sayede öğretim sürecinin yer ve zamandan bağımsız olarak devam etme olanağı bulunmaktadır. Bilgisayar, tablet, telefon, internet gibi teknolojinin sunduğu pek çok imkân bugün dil öğretim sürecini destekleyici araç ve ortamlar olarak kullanılmaktadır. Bunlar içerisinde ilk olarak kullanılmaya başlanan bilgisayardır. Günümüzde insanlar bilgisayarlar ve bileşenleri sayesinde istenilen yerde ve zamanda dil öğrenebilmektedir.

Bilgisayar destekli dil öğretimi, dil öğretimi ve bilgisayar teknolojilerini buluşturan disiplinlerarası bir alandır. Bilgisayar destekli dil öğretimi “dil öğretiminde bilgisayar uygulamalarının araştırılması ve incelenmesi” (Levy, 1997:1) olarak tanımlanabilir. Dil öğretimi gibi karmaşık ve uzun soluklu bir süreci kolaylaştırmak ve daha etkili hâle getirmek için bilgisayarların kullanılması kısa zamanda çok yol alınmasını sağlamaktadır.

Bilgisayar destekli dil öğretiminin tarihi bilgisayarların kullanılmaya başlandığı 1950’li yıllara kadar uzanmaktadır. Beatty (2010) bilgisayar destekli dil öğretiminin kronolojik gelişimini şu şekilde sıralamaktadır:

Şekil 6: Beatty (2010)'a Göre Bilgisayar Destekli Dil Öğretiminin Kronolojik Gelişimi



1950'li yıllar bilgisayarların insan hayatına girdiği ilk dönem olarak kabul edilmektedir. Bu yıllarda bilgisayarlar yalnızca üniversiteler, devlet kurumları gibi belli yerlerde olduğundan henüz kişisel bilgisayarlar bulunmamaktaydı. Bu nedenle bilgisayar destekli bir öğretim için öğrencilerin bilgisayarların bulunduğu ortama gitmesi gerekmekteydi. Bu yıllarda yapılan bilgisayar destekli dil öğretimi daha çok askerî amaçlarla gerçekleştirilmekte ve kısa sürede dil öğretmeyi temel almaktaydı. Beatty (2010) 1945-1991 yılları arasındaki soğuk savaş döneminde Stanford, Dartmouth ve Essex Üniversitelerinin bilgisayar destekli dil öğretimine öncülük ettiğini ve ABD'de yabancı dil olarak Rusça öğretimine odaklandıklarını belirtmektedir. 1959'da Illinois Üniversitesinde PLATO (Programmed Logic/Learning for Automated Teaching Operations) adlı bir bilgisayar programı özellikle Rusça belgelerin çevirisini yapmak, Rusçayı dil bilgisi çevirisi ile öğretmek üzere tasarlandı.

1950'lerde bir oda büyüklüğündeki bilgisayarlar 1970'lere gelindiğinde daha küçülmüştür. Bu dönemde video disk programları geliştirilerek bilgisayar destekli dil öğretimi yapılmıştır. Beatty (2010) Macario adlı bir video disk programında uzun metrajlı bir reklam videosunun her sahnesine ek açıklamalar, dipnotlar, sorular, yorumlar yerleştirildiğini; öğrencilerin bu soruları yanıtlamasını sağlamak için videoyu başlatıp durdurabileceğini belirtmektedir. 1970- 1980 yılları arasında Macario gibi pek çok video disk programı yabancı dil öğretmek amacıyla geliştirilmiştir. Daha sonraları kişisel bilgisayarların ortaya çıkması ve 1984'te Apple şirketinin yeni nesil Macintosh bilgisayarlarını tanıtmasıyla dil öğretimi farklı bir boyuta taşınmıştır. Tekdüze ve birbirini taklit eden dil öğretim programları yerini öğretmenin ve öğrencinin kendi ders materyalini tasarlayabileceği gelişmiş programlara bırakmaya başlamıştır. Böylece kullanıcıya dil öğretim sürecini kontrol edebilme ve yönetme olanağı sunulmuştur.

1990'lı yıllarda multimedya araçları ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte pek çok materyal geliştirilmiş ve böylece yabancı dil öğrenen bireyler açısından kaynak sıkıntısı büyük oranda ortadan kalkmıştır. Bilgisayarların daha hızlı, modern, taşınabilir ve ulaşılabilir olmasıyla birlikte bilgisayar destekli dil öğretimi yaygınlaşmaya başlamıştır. Günümüzde ise bilgisayarlar ve çevrimiçi ortamlar takip edilemeyecek düzeyde hızlı gelişmektedir. Bilgisayar destekli dil öğretimiyle çağımızda birden çok duyuya hitap eden, öğrenci merkezli bütüncül bir süreç sağlanmaktadır. İnternetin ve bilgisayarların ulaşılabilirliği sayesinde öğretime zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde devam edilebilmektedir. Bilgisayar destekli dil öğretimi vasıtasıyla hedef dili öğrenmeyi isteyip yeterli imkâna sahip olamayan bireylere fırsat eşitliği sunulmaktadır. Bilgisayar ve internet ortamında bulunan materyal sayısındaki zenginlik ve çeşitlilikle bireylerin dil öğrenme süreçleri desteklenmektedir.

Yüz yüze yapılan yabancı dil öğretimi yüksek düzeyde bir etkileşim sağlasa da zaman zaman beklentileri karşılamaktan uzak kalmaktadır. Zira öğrenci hata yapma korkusu, öz güvensizlik, hedef dilin konuşulduğu ülkeye adaptasyon sağlayamama gibi pek çok nedenden dolayı dil öğrenememektedir. Bilgisayar destekli dil öğretiminde bu tür zorluklar en düşük seviyeye indiğinden dil öğrenme süreci kolaylaşmaktadır. Pilancı (2020) bilgisayar, mobil ve internet teknolojilerinin gelişmesiyle yaygınlaşan açık ve uzaktan dil öğrenme sistemlerinin kullanıcı açısından güçlü yönlerini *taşınabilirlik, çoklu ortam desteği, ekonomiklik, yüksek depolama kapasitesi, yazdırılabilir uygulamalar, kalıcılık, saklanabilirlik, güncellik, tekrar kullanılabilirlik, zaman ve mekândan bağımsızlık, öğrenmeye teşvik edebilirlik, özel gereksinimi olan bireyler için erişilebilirlik* şeklinde sıralamaktadır. Bu özellikler aşağıda açıklanmaktadır:

✓ Taşınabilirlik: Bilgisayarlar ve mobil cihazlar taşınabilir olduğundan istenilen her yerde ve zamanda kullanılabilir.

✓ Çoklu ortam desteği: Dijital platformlar işitsel-görsel pek çok materyalin etkileşimli olarak bir arada bulunduğu ortamlar sunmaktadır. “Çoklu ortam, öğrenme-öğretme sürecinde tekstleri; bilişim teknolojileri aracılığıyla görüntü, diyagram, şekil, video, canlandırma, ses gibi formlarla bütünleştirerek öğrenenlerin etkinleşmesini sağlayan eğitsel tasarımlardır (Özerbaş ve Yalçinkaya, 2018).” Bilgisayar destekli dil

öğretiminde animasyon, hareketli- hareketsiz görsel, video, şekil, şema, tablo, ses dosyaları ve videolar pek çok duyuya ve dil alanına hitap ettiğinden çoklu ortam yaratmaktadır. Bu da bireylerin öğrendiği sözcük ya da dil yapılarını kolaylıkla hatırlayıp kullanmasını sağlamaktadır.

✓ Ekonomiklik: Bilgisayar destekli dil öğretimi yalnızca parasal açıdan değil, aynı zamanda yer ve zaman açısından da ekonomiktir. Mevcudu kalabalık olan sınıflara yer ve ders saati ayarlamak, her sınıfa ayrı bir öğretici atamak her zaman mümkün olmayabilir. Böyle durumlarda bilgisayarlı dil öğretimi ile açık ve uzaktan dil öğrenme platformları sorun çözücü bir görev görmektedir.

✓ Yüksek depolama kapasitesi: Bilgisayar ortamında sayısız dil materyali depolanıp saklanabilmektedir. Bu kadar sınırsız materyali fiziksel bir ortamda depolayıp kullanmak çok zorken, bilgisayar ortamı hem yüksek depolama kapasitesi ile hem de kullanım kolaylığı ile büyük yardım sağlamaktadır.

✓ Yazdırılabilir uygulamalar: Bilgisayar ortamındaki okuma ve yazma dil materyalleri yazıcıdan çıktı alınabilir niteliktedir.

✓ Kalıcılık: Basılı yayınlar ortam sıcaklığı, nem, ışık gibi fiziksel birtakım etmenlerden etkilenirken bilgisayar ortamlarında bulunan materyaller silinmediği takdirde ulaşılabilirliğini korumaktadır.

✓ Saklanabilirlik: Bilgisayar ortamlarında saklanan dil materyalleri dâhil olmak üzere her türlü dosya uzun yıllar dijital ortamlarda kolaylıkla muhafaza edilebilmektedir.

✓ Güncellik: Günümüz teknolojilerinin en önemli özelliklerinden biri de sürekli güncelleniyor olmalarıdır. Güncellemelerle birlikte dil öğrenme platform ve uygulamalarındaki içerikler yenilenebilir, değiştirilebilir veya uyarlanabilir niteliktedir.

✓ Tekrar kullanılabilirlik: Özellikle dil materyalleri bağlamında düşünüldüğünde yabancı dil öğretiminde bir materyalin veya platformun tekrar tekrar kullanılması mümkündür. Zaman zaman değişiklikler meydana gelse de bilgisayar teknolojilerinin güncelleme özelliği sayesinde içerikler yenilenerek tekrar kullanılabilir.

✓ Zaman ve mekândan bağımsızlık: Bilgisayar destekli dil öğretiminde zaman ve mekân kavramları ön planda değildir. Arzu edilen yerde ve saatte öğretim gerçekleştirilebilir.

✓ Öğrenmeye teşvik edebilirlik: Bilgisayar destekli dil öğretimi, sunduğu ilgi çekici ve etkili ortamlar ile kişileri öğrenmeye teşvik ederek motivasyonu artırmaktadır.

✓ Özel gereksinimi olan bireyler için erişilebilirlik: Dil öğrenmeyi arzulayıp çeşitli nedenlerden ötürü yüz yüze derse katılamayan öğrenciler için dijital platformlar fırsat eşitliği yaratarak erişim kolaylığı sağlamaktadır.

Bilgisayar destekli dil öğretiminde okuma, konuşma, yazma ve dinleme beceri alanlarının yanı sıra hedef dilde sözcük dağarcığının geliştirilmesi üzerine de programlar geliştirilmiştir. CAVOCA (Computer Assisted VOCabulary Acquisition) bilgisayar programı bu alanda yapılan çalışmalardan biridir. Groot (2000) CAVOCA programının zihinsel sözlük üzerine genel kabul görmüş kuramlar temel alınarak yabancı dilde sözcük öğrenimi için tasarlandığını ve her biri 25 İngilizce sözcükten oluşan ve tamamlanması yaklaşık 50 dakika süren modüller hâlinde sunulduğunu belirtmektedir. CAVOCA bilgisayar programında çoktan seçmeli, doğru- yanlış ve boşluk doldurmalı soru tiplerinin olduğu ve öğretilecek sözcüğün üç farklı soru tipinde de sorulduğu görülmektedir. ADELEX bilgisayar programı Granada Üniversitesindeki son sınıf İngiliz filolojisi öğrencilerinin sözcük dağarcıklarını geliştirmek üzere tasarlanmıştır. ADELEX, Granada Üniversitesi Sanal Öğrenim Merkezinin web sitesinde bulunmaktadır. “10 modüllük kurs sözcüksel müfredatı takip eder, yalnızca kayıtlı öğrencilerle sınırlıdır. Modüller, öğrencilerin belirli süre içinde internetten göndermeleri gereken etkinliklerle tematik birimlere ayrılmıştır. Bazı etkinlikler indirilebilir, tamamlandıktan sonra düzeltilmesi için öğretmene gönderilebilir; diğerleri hemen düzeltilen kendi kendini değerlendiren testlerdir (Jaén ve Basanta, 2010).” CAVOCA ve ADELEX gibi pek çok program yabancı dilde bilgisayar destekli olarak sözcük öğrenimini gerçekleştirmek amacıyla tasarlanmıştır.

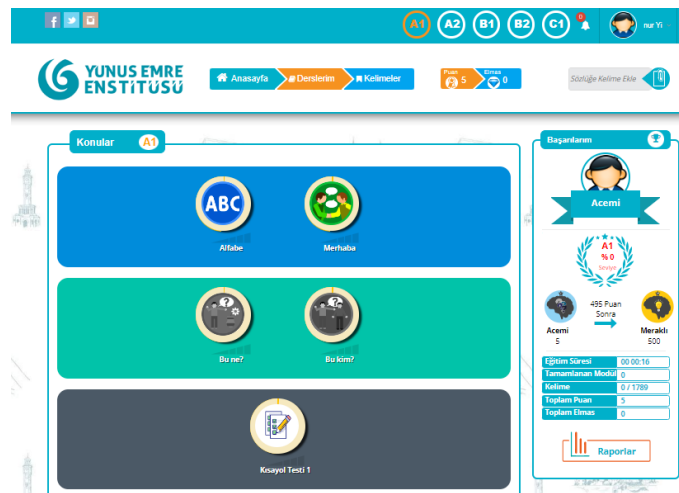
ELBEP (Eliminating Language Barriers in European Prisons Through Open and Distance Education Technology) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış Avrupa Birliğince desteklenmiş bir projedir. Pilancı (2020) projenin amacını “*Avrupa hapishanelerinde bulunan mahkûm ve tutuklular ile hapishane personeli arasındaki dil ve buna bağlı olarak ortaya çıkan iletişim problemlerini internet tabanlı dil öğrenme sistemleri aracılığıyla ortadan kaldırmak*” olarak açıklamakta ve projede hapishane çalışanları ile mahkûmlar arasındaki iletişimin mahkûmun dilinde başlatılmasının rehabilitasyonu kolaylaştırabileceğini

belirtmektedir. Araştırma kapsamında hapisane çalışanları Rusça, İspanyolca, Türkçe, Lehçe ve Yunanca dillerini öğrenmeyi tercih ettiklerinden bu beş dil için 12'şer modülden oluşan bir öğretim tasarlanmıştır. Projenin sonunda katılımcı hapisane görevlilerinin %72'si açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinde yabancı bir dil öğrenmeye gönüllü olarak devam edebileceklerini ifade etmiştir (Barkan ve ark., 2011). Türkçe öğretimini projenin de yürütücüsü olan Anadolu Üniversitesi gerçekleştirmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçenin bilgisayar ve internet destekli öğretildiği platformlardan biri de Yaşar Üniversitesinin A1 düzeyinde tasarladığı “Türkçe Öğreniyorum” adlı çevrimiçi kursur. Sistemde A1 düzeyi için geliştirilen 53 bölüm ile kurallar ve sözcükler için sözlük bulunmaktadır. Geliştirilen bu çevrimiçi kursta İngilizce, Arapça, Rusça ve Fransızca dil desteği bulunmaktadır.

Türkiye'yi, Türk dilini, kültürünü ve tarihini yurt dışında açtığı temsilciliklerde tanıtan Yunus Emre Enstitüsü de bilgisayar ve mobil cihazlarda kullanılabilen “Türkçe Öğretim Portalı” adlı bir platform kurmuştur. Portalda çevrimiçi okuma, yazma, dinleme, konuşma, dil bilgisi ve sözcük etkinlikleri bulunmaktadır. Bunun yanı sıra sistem üzerinde videolar, öğretmen ve canlı ders desteği, oyunlaştırma gibi pek çok özellik Türkçe öğrenmek isteyen kullanıcılara sunulmaktadır.

Şekil 7: Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe Öğretim Portalı



Sisteme giriş yapan öğrenciler A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerindeki modül dersleri sırasıyla tamamlayarak Türkçe öğrenebilmektedir. Bir modül ders

tamamlanmadan sonrakine geçilmesine sistemde izin verilmemektedir. Ekranın sağında öğrencinin başarısını ve ilerleme durumunu gösteren bir tablo bulunmaktadır. Kendi kendine Türkçe öğrenmek isteyen öğrenciler bu sistemi tercih etmektedir. Ayrıca Türkçe öğrenmek isteyenler için canlı ve video ders olanakları sunulmuştur.

Ana- Dil, Türkçe, Anadolu Üniversitesi tarafından geliştirilen bir diğer bilgisayar ve internet destekli Türkçe öğretim sistemidir. Sistem üzerinde A1 düzeyinden C2 düzeyine kadar tüm düzeylerde Türkçe, Rusça, Arapça ve İngilizce anlatımlı Türkçe öğretim videoları bulunmaktadır. Böylece ana dili Rusça, Arapça veya İngilizce olanlar Türkçeyi ana dilleri vasıtasıyla öğrenebilmektedir. Sistemde hedef dil olan Türkçenin öğretimi için bireylerin ana dilleri vasıta dil olarak kullanılmıştır. Ayrıca her bir düzeyin 8 modülden oluştuğu sistemde animasyonlardan da yararlanılmıştır. Öğrencilere diledikleri düzeyde, istedikleri dersi açabilme esnekliği sağlanmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bu platformların yanı sıra Busuu, Duolingo, Udemey, turkishclass101, Memrise gibi pek çok site ve uygulama da bulunmaktadır. Bu platformlarda farklı yöntemlerle Türkçeyle birlikte pek çok yabancı dil öğretilmektedir.

Busuu üzerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi selamlaşma konusundan başlamaktadır. İlk derste “selam”, “merhaba”, “hoşça kal” ifadeleri çokça tekrar yoluyla öğretilmektedir. Telaffuz ve yazmaya da yer verilen bu sitede ders 5- 8 dakika gibi bir sürede sona ermekte ve alınan puanın ekranda gösterilmesiyle öğrenci ikinci derse geçmektedir. Öğrencinin verilen görevi yanlış yapması hâlinde aynı etkinlik ekranda birkaç etkinlik sonrasında tekrar belirlemek ve öğrenci etkinliği başarıncaya kadar bu durum tekrar etmektedir. Böylece öğrencinin hatasını fark edip düzeltmesi ve öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte ders geçişlerinde “Biliyor muydun?” başlığı altında konu ile ilgili özet bilgiler verilmekte ve öğretim süreci bu kısa bilgilerle desteklenmektedir.

İnternet ve bilgisayar destekli dil öğretim platformları özgün ve farklı öğretim yöntemleri geliştirerek bireylerin bir kursa ya da öğretmene gereksinim duymadan yabancı dil öğrenmelerini ve sözcük dağarcıklarını geliştirmelerini sağlamaktadır. Ayrıca pek çok dil öğretim sitesinin mobil cihazlarda uygulamaları da bulunmaktadır.

Bu sitelerin ve uygulamalarının telefon gibi taşınabilir ve küçük cihazlarda kullanımı öğrencilere her yerden erişim kolaylığı sağlamaktadır.

Bilgisayar destekli ortamlarda öğrenciyi teşvik edici olarak farklı biçimlerde puanlamalar kullanmaktadır. Bu puanlama biçimleri bir yandan öğrencinin motivasyonunu artırırken diğer yandan ona öğrenme düzeyini de göstermektedir. Bu durum öğrenilen sözcük ve dil yapılarının hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra doğru- yanlış ve zaman bildirim sesleri öğrencinin dikkatini konuya yönlendirmesini sağlamaktadır.

Bilgisayar destekli öğretim sürecinde doğrudan sözcük öğretimine yönelik birtakım çevrimiçi etkinliklerle web 2.0 araçları oluşturulabilmektedir. Bu araçlar etkinlik tasarımı ve kod bilgisi gerektirmediğinden rahatlıkla yapılabilir. Bunlardan birkaçı aşağıda sıralanmıştır:

- **Learningapps:** Bu site eşleştirme, sıralama, boşluk doldurma, çoktan seçmeli soru tipleri ile bulmaca, yapboz gibi eğlenceli içeriklerin oluşturulmasını kolaylaştıran ücretsiz bir web 2.0 aracıdır. Öğreticiler learningapps.org sitesinde öğrencileri için farklı ve eğlenceli etkileşimli etkinlikler oluşturabilmekte ve bunları tekrar tekrar kullanabilmektedir.

- **Wordwall:** Öğretim sürecini oyunlaştıran etkileşimli bir web 2.0 aracı olan Wordwall sitesinde farklı temalarla dikkat çekici etkinlikler yapılabilir. Farklı tema ve seçenekler ile oluşturulan etkinlikler başka kişilerle paylaşılabilir ve öğrencilerin/kullanıcıların kendi sitesine yerleştirilebilir niteliktedir.

- **Educaplay:** Wordwall gibi öğretim sürecini oyunlaştıran, eğlendirirken öğretmeyi amaçlayan bir web 2.0 aracıdır. Educaplay üzerinde bulmaca, hafıza ve abece oyunu, eşleştirme, boşluk doldurma gibi pek çok oyun hazırlanabilmektedir. Bu aracın tek dezavantajı oyunların hazırlanışı sırasında ç, ş gibi Türkçe karakterleri kabul etmemesidir.

- **TOLKS. IO:** Bu web 2.0 aracı yabancı dil öğretimi derslerinde diyalog hazırlamak için kullanılabilir. Site üzerinde iki veya daha fazla kişinin olduğu diyalogları hazırlamak oldukça kolaydır. Başlangıç düzeyleri veya çocuklar için yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek basit ve eğlenceli bir araçtır.

• **Educandy:** Dil öğretiminde oyunlaştırma ile etkinlik hazırlamak için uygun bir web 2.0 aracı olan Educandy’da eşleştirme, sözcük bulmaca, anagram, hafıza gibi 8 farklı oyunlaştırılmış etkinlik türü hazırlanabilmektedir.

• **Cram:** Çok hızlı bir şekilde flaş kart ve 2 ayrı oyun hazırlama aracıdır. Flaş kart özelliği Wordwall kadar gelişmiş olmasa da içeriğindeki iki oyun ilgi çekici ve öğretici niteliktedir. Oyunlardan biri kartları eşleştirme, diğeri de bir tür savaş oyunu olup ekranda üstte çıkan sözcüğü karşıdan gelen uçakların üzerindeki sözcüklerle eşleştirmedir. Fazla özelliği bulunmayan bir araç olsa da bu iki oyun ile sözcük öğretimi gerçekleştirilebilir.

• **Babadum:** Sitede yabancı dilde sözcük öğretimi için 5 farklı oyun yer almaktadır. Oyunlar ve sözcükler sitede hazır bulunduğundan kullanıcının/ öğreticinin sözcükleri seçip oyunu hazırlama durumu söz konusu değildir.

• **Gimkit:** Gimkit, içerisinde çok sayıda oyunun bulunduğu bir web 2.0 aracıdır. Öğreticiler içerikleri kendileri hazırladıktan sonra oyun seçer ve sistem hazırlanan içeriği oyuna entegre eder. Gruplar hâlinde oynama imkânı sunması ile Kahoot’a benzemekte olan Gimkit, eğlenerek öğrenmeye imkân sağlar.

Yukarıda sıralanan web 2.0 araçları daha çok dijital oyun üzerine olup dil öğretiminde oyunlaştırma (gamefication) noktasında öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Oyunlaştırmayla hedef dilde sözcük öğretiminde kullanılabilecek bu araçlar, etkileşimli ve dikkat çekici olduğundan öğrenme sürecini hızlandırıp destekleyerek bireylerin sözcük dağarcıklarını geliştirir. Bu araçlarla hazırlanan etkinliklerde öğrenciler eğlendikleri için hedef dili daha kolay ve etkili bir biçimde öğrenirler. Oyunlaştırma dışında kavram haritası, karikatür, animasyon, takvim, öykü, kitap, dergi, poster, afiş, sınav vb. oluşturma için pek çok web 2.0 aracı bulunmaktadır. Tüm bu araçlar bilgisayar destekli yabancı dilde sözcük öğretimi amacıyla kullanılabilmektedir.

Sonuç olarak bilgisayar destekli dil öğretimi, bireyin özellikle konuşma kaygısını azaltmaktadır. Sınıf ortamında korku ve kaygıdan ötürü öğrenciler konuşma becerilerini yeterince geliştirememektedir. Bilgisayar ortamında geliştirilen etkinliklerde yanlış yapılsa da etkileşimli yapısı ve hızlı geri dönüt verme özelliği sayesinde öğrenci eksiğini tamamlayıp hatasını telafi edebilmektedir. Dinamik ve

sınırsız materyalli bilgisayar ortamı ilgi ve dikkat çekici olup pek çok duyuya hitap ettiğinden sözcükleri hatırlamayı ve uygun bir biçimde kullanmayı kolaylaştırmaktadır. Bilgisayar ve internet üzerinde ders amaçlı veya ders dışı pek çok materyal öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeleri için hazır bulunmaktadır. Bu materyaller, ücretsiz ve hızlı erişilebilir niteliktedir. Her yaştan ve düzeyden öğrencilere yabancı dil öğretimi için geliştirilen pek çok program ve platform yalnızca öğretimde değil aynı zamanda ölçme ve değerlendirmede de büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Öğretici, bir sınav veya testin yanıtlarını anında öğrencileriyle paylaşabilmekte ya da öğrenci yabancı dil öğrenmek için kullandığı bir uygulamada kendi yanıtlarını kontrol edebilmektedir. Bu durum hem öğrenciye hem de öğreticiye zaman tasarrufu sağlamakta ve kolaylık sunmaktadır. Ayrıca bilgisayar destekli dil öğretimi zaman ve mekândan bağımsız olduğundan istenilen yer ve zamanda öğretim gerçekleştirilebilmektedir.

5. Yabancı Dil Öğretim Sürecinde Mobil Destekli Sözcük Öğretimi

Yabancı dil öğrenme sürecinde kitaplar, çeşitli materyaller, bilgisayarlar ve mobil uygulamalar öğrenme sürecindeki öğrenme ve pekiştirme ihtiyacını karşılamaktadır. Bunlar arasında mobil cihazlar yabancı dil öğretiminde ders içi ve ders dışı faaliyetler için kullanılabilen elverişli kaynaklar arasındadır.

Tablet, telefon gibi mobil cihazların günlük hayatta daha fazla yer almasıyla birlikte bilgisayar başında öğrenmeye bir alternatif olarak mobil öğrenme gelişmiştir. Bunun en önemli nedeni mobil cihazların boyutları kolay taşınabilir olmasıdır. Klopfer ve diğ. (2002) mobil cihazların genel özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- a. Taşınabilirlik: El bilgisayarları, tabletler ve telefonlar gibi mobil cihazları istenilen yere götürebilme olanağı.
- b. Sosyal etkileşim: Mobil cihazlar vasıtasıyla bilgi alışverişi yapabilme.
- c. Bağlam duyarlılığı: Gerçek ve simüle edilmiş veriler dâhil olmak üzere mevcut konum, ortam ve zamana özgü verileri toplayabilme.
- d. Bağlantı: Mobil cihazları diğer cihazlara ve ortak bir ağa bağlayabilme.
- e. Bireysellik: Bireye göre özelleştirilmiş bir yapı.

Mobil cihazların taşınabilir olmalarının yanında erişilebilir olmaları da tercih edilmesinde bir diğer önemli etkidir. Öğrenciler masaüstü veya dizüstü

bilgisayarlarda bu derece hızlı bir etkileşim ve iletişim imkânı bulamadıklarından taşınabilirlik sosyal etkileşim özelliğini de beraberinde getirmiştir. Kişiyi, ortama veya zamana özgü birtakım verileri toplayıp saklayabilme özelliği bireysel ve özel bir yapı oluşmasına yardımcı olurken mobil aygıtların farklı cihazlara ve ağlara bağlanabilmesi bilgiyi edinme noktasında büyük kolaylıklar sağlar.

Mobil cihazların hayatımıza girmesiyle birlikte mobil öğrenme kavramı da ortaya çıkmıştır. Duman ve diğ. (2014) mobil öğrenmeyi her zaman ve her yerde kullanılabilen mobil teknolojilerin kullanımı yoluyla gerçekleşen öğrenme ve öğretme olarak tanımlamaktadır. Mobil öğrenmenin en önemli özelliği zamandan ve mekândan bağımsız olarak öğrenci kontrolünde gerçekleşmesidir. Yani öğrenci istenilen yerde, istenilen zamanda öğrenme sürecini yönetebilmektedir. Kukulska- Holme (2013) mobil öğrenmenin ilk zamanlar mobil teknolojilerin yardımıyla gerçekleşen öğrenme şeklinde tanımlandığını ancak ilerleyen süreçteki araştırmalarda öğrencinin hareketliliğinin (the mobility of of the learner) vurgulandığını belirtmektedir. Mobil öğrenme için yapılan tanımlarda mobil cihazların taşınabilirlik özelliği sayesinde istenilen yerde ve zamanda kullanılabilmesine dikkat çekilmektedir. Mobil öğrenme, bireyi kullanıcı pozisyonundan öğrenci pozisyonuna taşıyarak öğrenmeyi okul sınırlarının dışına çıkarır.

Mobil uygulamalar hazırlanırken pek çok faktör göz önünde bulundurulur. İşletim sistemi, cihazın türü, hedef kitlenin özellikleri gibi birtakım faktörler mobil uygulamaların oluşturulma süreçlerini etkiler. “Öğretim tasarımı belirlenen hedef kitle, öğretimsel hedefler, uygulamada bulunması istenen yetenekler ve özellikler yazılım tasarımı süreçlerini, yazılım tasarımı sürecinde belirlenen platform ve programlama dili seçimi bunların özellikleri ve sınırlılıkları öğretim tasarımı sürecini direkt olarak etkilemektedir (Kışla ve Ekici, 2020: 421).” Mobil destekli yabancı dil öğretim uygulamaları hazırlanırken öğretim tasarımı kısmı iyi planlanmalıdır. Burada belirlenecek olan özelliklerin yazılım kısmını doğrudan etkilediği unutulmamalıdır. Öğretim tasarımı kısmında hedef kitlenin dil düzeyi, yaşı, cinsiyeti, ana dili gibi pek çok etken göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuklar için dil öğretimi amacıyla hazırlanacak olan uygulamaların öğretim tasarımı yapılırken canlı renklerden oluşan dikkat ve ilgi çekici görseller ile çocuğun yaşına uygun punto ve metin içerikleri, uygun arka plan ve bildirim sesleri seçilmelidir.

Öğretim tasarımı aşamasında mobil uygulamada kullanılacak tüm dil öğretim materyalleri titizlikle seçilmelidir. Ayrıca öğretim tasarımı öğretim malzemeleri ve değerlendirme malzemeleri olmak üzere ikiye ayrılarak bir bütün içerisinde uygulamaya entegre edilmelidir. Tüm bu dikkat edilmesi gereken özellikler olmadan yazılım kısmına geçilmemelidir.

Mobil destekli dil öğretimi alanında özellikle son yıllarda gelişen teknolojiyle birlikte dil bilgisi ve sözcük bilgisini etkin bir biçimde öğreten uygulamalar geliştirilmiştir. Okuma, yazma, dinleme, konuşma, dil bilgisi ve sözcük bilgisi üzerinde ayrı ayrı duran, etkileşimli uygulamalar sayesinde zaman ve mekândan bağımsız olarak dil öğrenebilmektedir. Naismith vd. (2004) mobil teknolojilerin kullanımına ilişkin kurama dayalı 6 tür etkinlik kategorisi belirtmektedir. Bunlar:

a. Davranışçı: Öğrencinin öğrenmesi pekiştirme yoluyla sağlanmaktadır. Burada mobil öğrenmeyi sağlayan teknolojiler uyarıcı, öğrencinin verdiği yanıtlar tepkidir. Öğrencilerin gözlemlenebilir eylemlerinde bir değişiklik meydana getirip öğrenmeyi destekleyen etkinliklerdir. Davranışçı yaklaşımda hazırlanan dil etkinliklerinde uyarıcı- tepki ilişkisi pekiştirilerek öğrenme kolaylaştırılır. Ayrıca sistem üzerinden verilen geribildirimler etkileşim sağlayarak öğrenmenin pekiştirilmesine katkıda bulunur. Materyalin sunumu, öğrencilerden yanıtların alınması ve son olarak uygun geribildirim sağlanması için mobil cihazların kullanılması davranışçı öğrenmenin doğasına uyar. Mobil teknolojilerin gelişmeye başladığı ilk yıllarda öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmek amacıyla gönderilen kısa mesajlar, konuşma becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanmış birtakım uygulamalar davranışçı etkinlikler kapsamında ele alınabilir.

Mobil cihazların taşınabilir ve çok hafif olması öğrencilere öğrenme durumlarını görme ve denetimleme olanağı sunmaktadır. Örneğin cep telefonları iletişim kurma işlevinin dışına çok çıkmış, bireylerin öğrenme süreçlerini yönettiği mini bilgisayarlar hâline dönüşmüştür. Thornton ve Houser (2004) mobil öğrenme üzerine yaptıkları çalışmada yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Japon öğrencilerin cep telefonlarına belirli aralıklarla 100 İngilizce sözcük göndermiştir. Bu öğrencilerin, geleneksel yollarla ya da web üzerinden aynı eğitimi alan öğrencilerden daha fazla sözcük öğrendiği, katılımcıların %71'inin dersleri bilgisayar yerine cep telefonundan almayı tercih ettiği ve % 93'ünün bu öğretim yönteminin etkili olduğunu düşündüğü

araştırmada belirtilmiştir. Günlük hayatta çok sık kullanılan cep telefonları dil öğrenme sürecine doğrudan ya da dolaylı olarak katkıda bulunmaktadır. Bir uygulama veya platform vasıtasıyla doğrudan dil öğrenebilmekte veya yalnızca telefon dilinin hedef dilde olması sözcük öğrenmeye dolaylı olarak yardımcı olabilmektedir.

b. Yapılandırmacı: Öğrencilerin önceki bilgilerinin harekete geçirilerek yeni bilgiler ile harmanlandığı, öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme modelidir. Öğrencilerin hem mevcut hem de geçmiş bilgilerine dayanarak yeni fikirler veya kavramlar oluşturdıkları etkinliklerdir. Mobil cihazlarda hazırlanan yapılandırmacı etkinlikler öğrencileri bilginin aktif kurucuları olmaya teşvik etmektedir. Öğrenci merkezli bu etkinlikler öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerine, yeni bilgiler inşa etmelerine olanak tanımaktadır. Artırılmış gerçeklik (AR) tabanlı dijital oyunlar öğrenciler fiziksel ve sanal birtakım aktiviteleri beraberinde getirdiğinden mobil yapılandırmacı dil öğretim etkinlikleri kapsamında ele alınabilir.

c. Durumlu öğrenme: Bu öğrenme türünde bağlam ve kültür içinde öğrenme söz konusudur. Yeni öğrenilen sözcüklerin veya dil yapılarının kültürel bağlamla sunulması öğretimi etkili ve kalıcı kılacaktır. Bilginin otantik bağlamlarda sunulmasını ve öğrencilerin bir uygulama topluluğuna katılımını gerektiren etkinliklerdir. Özellikle mobil cihazların kullanımıyla ilgili olan üç türü bulunmaktadır. Bunlar probleme dayalı, olay tabanlı ve bağlama duyarlı öğrenmedir. Bir yeri tanıtmaya yönelik gerçekleştirilen multimedya turları, bir dildeki ağaç türlerinin öğretilmesi amacıyla çok boyutlu film veya fotoğraf gösterileri yabancı dil öğretiminde mobil destekli durumlu öğrenme etkinliklerine örnektir.

d. İş birlikçi öğrenme: Geleneksel öğrenmede yalnızca insan- insan etkileşimi bulunurken mobil öğrenmede insan- insan ve insan- makine etkileşimleri söz konusudur. Birey mobil cihazlarla öğrenme sürecini bir toplulukla sürdürebileceği gibi birtakım etkileşimli uygulamalarla da yürütebilir. Öğrenme öğrenciler birbiriyle etkileşimde olduğunda daha etkili olmaktadır. Bilgisayar ve mobil destekli iş birlikçi öğrenme uygulamaları öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde kalarak daha etkili ve hızlı öğrenmesini sağlar. Öğrencilerin gruplara ayrıldığı, her grubun kendi içinde ve gruplar arası gerçekleştirmesi gereken görevlerin olduğu mobil tabanlı bir dijital oyun iş birlikçi öğrenme etkinliğidir.

e. İnförmel ve yaşam boyu eğitim: Mobil cihazlar ve uygulamalar ile birey farkında olmadan sözcük bilgisini geliştirebilir veya bir şekilde dil öğrenme sürecini başlatabilir. Öğrenme yaşam boyu kesintisiz bir biçimde devam eden bir süreçtir. Bireyler mobil cihaz ve uygulamalardan gelen uyarıcılardan, gözlemlediklerinden, okuyup dinlediklerinden vb. kasıtlı veya kasıtsız olarak öğrenme durumlarını ömür boyu devam ettirebilir. Bu da öğrenmeyi sınıf dışına çıkararak mobil teknolojiler vasıtasıyla günlük hayatın içine yerleştirir. Bilgisayarlar ve mobil aygıtlar yaşam boyu eğitimi destekler ve her birey için fırsat eşitliği yaratılmasını sağlar. Mülteciler, engelliler, dar gelirliiler gibi dezavantajlı grupların eğitimi için tasarlanan bilgisayar ve mobil tabanlı platformlar yaşam boyu eğitim etkinlikleri kapsamında örnek gösterilebilir.

f. Öğrenme ve öğretme desteği: Mobil cihazlar öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme sürecini yönetmesini sağlar, bunun yanında pek çok materyalin ve çevrimiçi etkinliğin oluşturulmasına ve paylaşılmasına yardımcı olur. Mobil teknolojiler öğrenme etkinliklerinin açık bir parçası olmadan öğrenme ve öğretme süreçlerini desteklemeye yardımcı olur. Öğrenci ve/ veya öğretmenleri bir araya getiren platformlar, öğretmenlerin ders ve ödev verebildiği ve öğrencileri değerlendirebildiği uygulamalar, öğrencilere kendi başlarına veya grup hâlinde öğrenme ve öz değerlendirme olanağı tanıyan çevrimiçi ortamlar öğrenme ve öğretme desteği sunmaktadır.

Mobil teknolojiler kolaylık ve pratiklik sağladığından öğrenmenin kısa sürede gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Mobil destekli yabancı dil öğretiminde sözcük öğretiminin gerçekleştirilmesine ağırlık verilmektedir. Zira sözcükler kısa sürede ve kolaylıkla öğretebilecek dil yapılarıdır. Pek çok çalışma da hedef dilde sözcük öğretimi amacıyla yeni veya mevcut bir mobil uygulamanın öğrencilerin sözcük dağarcıkları üzerine etkisini incelemiştir. Göçer ve Karadağ (2020) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Whatsapp uygulamasının sözcük öğretiminde başarılı olduğu ve kalıcılığı sağladığını ifade etmektedir. Wang ve Shih (2015) 93 Tayvanlı üniversite öğrencisine İngilizce sözcük öğretimi için kullandıkları The Most Important 2000 TOEIC Words adlı mobil uygulamanın öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirdiğini ve öğretim sürecinin olumlu etkilediğini tespit etmiştir. Gürkan (2018) araştırma için geliştirilen mobil destekli bir sözcük öğretim uygulamasının öğrenciler tarafından yararlı ve etkili

bulunduğunu ifade etmiştir. Govindasamy ve ark. (2019) sözcük öğretiminde cep telefonlarının basılı sözlüklere kıyasla daha etkili olduğunu belirtmektedir. Bu tür pek çok çalışma mobil uygulamaların yabancı dilde sözcük öğretiminde etkili ve yararlı olduğunu ortaya koymaktadır. Duman ve diğ. (2014), 2000- 2012 yılları arasında inceledikleri 69 çalışmada mobil destekli yabancı dil öğretiminde sözcük öğretiminin en çok çalışılan konulardan olduğunu belirtmektedir. Mobil öğrenmenin pratikliği ve yararının fark edilmesi pek çok akademik çalışmanın konusu olmasını sağlamıştır.

Bilgisayar ve çevrimiçi ortamlarda yabancı dil öğretimi için geliştirilen pek çok uygulamanın mobil uygulama (app) hâli bulunmaktadır. Busuu, Memrise, Duolingo gibi yabancı dil öğretimini amaçlayan uygulamaların hem masaüstü hem mobil sürümleri bulunmaktadır. Bu da dil öğrenmek isteyen bireylere bilgisayar başındayken kaldıkları yerden diledikleri zaman ve yerde mobil cihazlarını kullanarak devam etme kolaylığı sağlamaktadır. Dil öğretimi amacıyla hazırlanan uygulamaların dışında podcast ve sesli kitap, e-kitap, müzik, haber vb. içeriklere sahip diğer mobil uygulamalar da yabancı dilde sözcük öğrenmeye katkıda bulunabilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan pek çok mobil uygulama bulunmaktadır. Aşağıda bu mobil uygulamalara bazı örnekler verilmiştir.

Mondly: Aralarında Türkçenin de olduğu 30'dan fazla dilin yabancı dil olarak öğretildiği bu uygulama hem masaüstü hem mobil sürümlerine sahiptir. 100 milyondan fazla kullanıcı kitlesi olan uygulama ana dilden hedef dile, hedef dilden ana dile çeviri yoluyla seslendirilen sözcüğü/ cümleyi bulma, yazma, eşleştirme gibi birtakım alıştırmalar içermektedir. Mondly öğretilmesi hedeflenen sözcükler sık sık telaffuzlarıyla tekrar edildiğinden sözcük öğretimi açısından etkili bir uygulamadır.

Mondly diğer uygulamalardan farklı olarak bir sohbet robotuna sahiptir. Sohbet robotun söylediği ifadeyi kullanıcının da söylemesi istenmekte, bunun dışında söylenenler kabul görmediği için aynı ifade kullanıcı doğru şekilde söyleyene dek tekrarlanmaktadır. Mondly uygulaması telaffuzu geliştirmekle kalmayıp sohbette geçen sözcükleri bağlam içinde vermektedir. Mondly uygulaması ücretli bir uygulamadır.

Fun Easy Learn: Uygulamada 11.000 Türkçe sözcük ve ifade farklı kategorilerde seviye gözetilerek verilmiştir. Sözcüklerin öğretimi telaffuzları ve

görselleri ile desteklenmiştir. Uygulamada bireyler ana dilini ve öğreneceği yabancı dili seçmekte ve hedef dil ana dil vasıtasıyla öğretilmektedir. Uygulamada sözcüklerin telaffuzları normal ve yavaş şekillerde seslendirilmiş, öğrencilere tekrar dinleme ve seslendirme olanağı verilmiştir. Uygulamada ilerleyen dersler ücretlidir.

Tobo: Türkçe Öğren: Tobo uygulamasında flaş kartlar ile dört tür oyun bulunmaktadır. Sözcüklerin telaffuzu ile görselleri öğretimi destekleyici olsa da uygulama ücretli olduğundan sınırlı içeriğe erişilebilmektedir.

Özellikle son on yılda meydana gelen gelişmelerle birlikte oluşan göç hareketleri sonucunda Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi daha önemli bir hâle gelmiştir. Bir kursa katılma ya da bir öğretmenden ders alma imkânı olmayan yabancı uyruklu öğrenciler için hazırlanan mobil dil öğretim uygulamaları ayrı bir önem taşımaktadır. Turkcell tarafından “Merhaba Umut” adlı mobil uygulama, ana dili Arapça olan bireylere Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmıştır. MEB tarafından hazırlanan ve oyun temelli olan “Bil Bakalım” adlı uygulama ise ülkemizde bulunan Suriyeli çocuklara yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu tür dil öğretim uygulamaları mültecilere ve dezavantajlı gruplara dil öğretmekle birlikte onların topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır.

6. Yabancı Dil Öğretimi Sürecinde Eğitsel Dijital Oyun Destekli Sözcük Öğretimi

Oyunun tarihi insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanoğlu dünyaya ayak bastığı günden bu yana yaşına ve cinsiyetine uygun oyun oynama veya bir şeyleri oyunlaştırarak aktarma yolunu seçmiştir.

Literatüre bakıldığında oyun sözcüğü fiziksel oyun ve dijital oyun olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Fiziksel oyun (play) bireyin gerçek zaman ve mekânda yalnız veya birden fazla kişiyle etkileşimde olduğu ve belli kurallar çerçevesinde gerçekleştiği kurgudur. Fiziksel oyun, bireyler için bir tür rahatlama yolu, enerji atma biçimi, eğlenme ve öğrenme aracıdır. Bu tür oyunlar bireylerin bedensel ve ruhsal gelişimini desteklemektedir. Kalmpourtzis (2019) fiziksel oyunun özelliklerini şu şekilde sıralar:

- a. *Oyun eğlencedir.*
- b. *Oyun sürprizlerle doludur.*
- c. *Oyun kendine özgü amacı olan bir aktivitedir.*

- d. *Oyun doğaldır, kendiliğinden olur ve gelişir.*
- e. *Oyun çatışma içermez.*
- f. *Oyun, öğrenmenin vazgeçilmez bir unsurudur.*
- g. *Oyunda deneme ve kimlikleri biçimlendirme özgürlüğü, başarısız olma, çabalama ve yorumlama hakları bulunur.*

Çocuklar birçok şeyi merak ettiklerinden keşfetmekten ve denemekten hoşlanırlar. Bu durum oyunla bütünleşerek ve eğlenerek öğrenmelerini sağlar. Oyunun her duruma ve kişiye yorumlanabilir şekilde esnek olması, oynayanların deneme-yanılma ve başarısız olma gibi haklarının bulunması öğrenme sürecini kolaylaştırır, öğrenilen bilgileri etkin ve kalıcı kılar.

Fiziksel oyun için yukarıda sıralanan bu özellikler, Scrabble ve Monopoly gibi farklı tarzda geliştirilen, strateji ve beceri gerektiren oyunlar için de geçerlidir. Bu tür basılı oyunlar uyarlanıp öğrenme sürecine dâhil edildiğinde birey öğrenmekten zevk duyar, eğlenerek öğrendiğinden zamanın nasıl geçtiğini anlamaz.

Geçen zamanın, üzerinde oldukça etkisi olduğu oyunlar o çağın teknolojisiyle oynanmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanoğlu oyunu gerçek hayattan ekranlara taşımıştır. Böylece gelişen dijital oyun (game) bireylerin eğlenmek ve zaman geçirmek üzere bir ekran karşısında oynadığı oyun türünün adı olmuştur. Dijital oyunların eğitim amaçlı hazırlanan şekillerine eğitsel dijital oyun adı verilir. Eğitsel dijital oyunlar, dijital oyunların bir türü olup öğrenmeyi aktif kılmaktadır. “Eğitsel dijital oyun, teknolojik araçlar yardımıyla hazırlanan, bilişsel, sosyal, davranışsal veya duygusal boyutlara sahip, belirli bir hedefe yönelik olarak öğrenmeyi sağlayan oyunlar olarak tanımlanabilir” (Çetin, 2013). Eğitsel dijital oyunlarda asıl amaç öğrencinin sıkılmadan eğlenerek öğrenmesidir. Bu oyunları oynayan öğrenciler zamanın nasıl geçtiğini anlamadan oyuna odaklanmaktadır. Böylece öğretilmesi hedeflenen bilgiler daha etkili ve kalıcı olmaktadır. Oyunun sürükleyiciliği zaman kavramını öğrenciye unuttururken normalde öğrenme esnasında gerçekleşebilecek kaygı, stres gibi duyguların da önüne geçerek öğrenme işinden haz alınmasını sağlamaktadır. Öğrenci, etrafında olup bitenden habersiz bir şekilde tamamen oyunla etkileşim hâlinde olduğundan kendisini oyundaki ortamın bir parçası olarak görür ve farkında olmadan öğrenmeye başlar.

Öğrenmenin dijital oyunlarla desteklenmesi “oyun destekli/tabanlı öğrenme” türünü oluşturur. Oyunla öğrenme evrensel geçerliliğe sahip bir öğrenme şeklidir. Dijital oyunların eğitimde kullanılması neyin, nasıl, hangi amaçla öğretileceği sorularını gündeme getirir. Dijital oyunların pedagoji ile birleştirilmesi ve desteklenmesiyle bu sorular yanıt bulur. Dil öğrenme hedeflerine uygun bir öğretim tasarımı ile hazırlanan oyunlar öğrencilerin öğrenmesini destekleyecektir. Buna ek olarak dil düzeyi ve öğrencilerin öğrenme biçimleri göz önünde bulundurularak dijital oyunların hazırlanması gerekmektedir. Oyunların içeriği dil düzeyine, yaşa ve öğrenme biçimlerine göre düzenlenmelidir.

Oyun destekli dil öğretimi dil becerilerini geliştirmek, öğrenme sürecini daha kolay ve keyifli hâle getirmek için çeşitli olanaklar barındırır. Dijital oyunlar içsel motivasyonu artırdığı için öğrenciler yabancı dil öğrenmeye istek duyar ve öğrenme süreçlerini kendileri yönetir. Ayrıca bu oyunlar rekabeti de artırır ve öğrenmeyi pekiştirir. Bunun yanı sıra öğrenilen dil yapıları ve sözcüklerin uygulamaları dijital oyunlar oynanarak eğlenceli bir şekilde gerçekleştirilir. Geleneksel yollarla yapılan dil öğretiminde başarılı olmayan öğrenciler dijital oyunların sunduğu eğlenceli öğrenme ortamı sayesinde başarılı olabilirler. Dijital oyunlar bu anlamda özgün bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Etkileşim ve anında geribildirim sayesinde öğrenciler hatalarını görebilme ve hatalarından öğrenebilme imkânı bulur. Aşağıda dijital eğitsel oyun projelerine örnekler verilmiştir:

- **Immune Attack:** Oyun, Brown Üniversitesi ve Güney Kaliforniya Üniversitesinin iş birliğiyle geliştirilmiştir. Bu oyun bireylerin hücre biyolojisi ve bağışıklık sistemi ile ilgili konuları öğrenmelerini amaçlamaktadır.

- **Quest Atlantis:** 9-16 yaş arası çocuklar için yapılan 3 boyutlu ve çok kullanıcı bir bilgisayar oyunudur. Çocukların çevrimiçi ve çevrimdışı öğrenmelerini çeşitli görevler vasıtasıyla sağlayan oyun 6 kıtada 100.000’den fazla çocuğa ulaşmıştır. (<https://sashabarab.org/projects/quest-atlantis/> Erişim tarihi: 19.12.2022)

- **Food Force:** Açlık ve iç savaşla boğuşan hayalî bir ülkenin kalkınması için çeşitli görevlerin olduğu bir oyundur. Oyun açlık, savaş, evsizlik, yoksulluk gibi durumlar hakkında farkındalık oluşturmayı amaçlamaktadır. Food Force, 2005 yılında Dünya Gıda Programı tarafından geliştirilmiştir.

- **Discover Babylon:** Oyun Kaliforniya Üniversitesi, Amerikan Bilim İnsanları Federasyonu ve Walter Sanat Müzesi tarafından geliştirilmiştir. Oyunun amacı Mezopotamya'nın önemi ve uygarlığa katkılarının anlaşılmasını sağlamaktır.

- **National Geographic Kids:** <https://kids.nationalgeographic.com/games> sitesi üzerinden sunulan çocuk oyunları İngilizce olup hayvanlar, okyanus, değerli taşlar, uzay vb. hakkındaki bilgileri eğlenceli bir şekilde öğretmeyi amaçlar. Oyunlar ücretsiz olup erişime açıktır. Oyunlardaki sesler ve görseller son derece kaliteli ve öğreticiliği yüksektir.

- **Bbc Cbeebies:** İletişim, duygular, davranışlar, matematik ve bulmacalar, müzik, sanat, fiziksel gelişim konularında çeşitli eğitsel oyunların olduğu bir sitedir. Oyunlar için yaş aralıkları verilmiş olup oyundaki grafikler ve sesler ilgi çekici ve kalitelidir. Sitedeki oyunların dili İngilizcedir.

- **Trt Çocuk:** <https://www.trtcocuk.net.tr/oyun> sitesi üzerinden verilen etkileşimli 36 oyun bulunmaktadır. Oyunlar kültür, köy hayatı, genel kültür, geri dönüşüm, uzay gibi çeşitli konular üzerine çocuklara yönelik olarak hazırlanmıştır. Oyunların grafikleri, arka plan sesleri ve yönlendirme seslendirmeleri profesyonel düzeyde tasarlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1- B2 dil düzeylerindeki çocuk öğrenciler için bu oyunlar öğrenme sürecini destekleyici birer etkinlik olarak kullanılabilir.

Dijital oyunlar özellikle dezavantajlı gruplara yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek çok etkili materyallerdir. Zira dijital oyunda eğlenerek öğrenme sözcük konusu olduğundan birey farkında olmadan sözcük dağarcığını geliştirir, dil yapılarını öğrenir. Özellikle mülteci çocukların dil öğrenmesi dijital oyunlarla daha kolay ve kısa sürede gerçekleştirilebilir. Şirin ve diğ. (2018) Suriyeli mülteci çocuklara temel becerilerin kazandırılması amacıyla Project Hope (Umut Projesi) adlı bir proje kapsamında haftada 2 saat, 5 gün, 4 hafta boyunca Cerego adlı öğrenme platformundan Türkçe, Code.org üzerinden kodlama öğretimi gerçekleştirilmiştir. Projeye katılan çocukların zihinsel ve yönetim becerilerini geliştirmek için Alien Game ve ruh sağlıklarını iyileştirmek için Minecraft oyunu kullanılmıştır. Günde 30'ar dakika Türkçe ve kod öğrenimine, 10 dakika Alien Game ve 40 dakika Minecraft oyunlarının oynanmasına ayrılmıştır. Cerego öğrenme platformu üzerinden 200 Türkçe sözcük verilmiş ve süreç sonunda deney grubundaki katılımcı mülteci çocukların kontrol grubundakilere kıyasla daha iyi bir Türkçe sözcük dağarcığına sahip oldukları görülmüştür. Projede kullanılan oyunların çocukların zihinsel ve ruhsal gelişimlerine

katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Projede Türkçe öğretimi için kullanılan Cerego platformu bir dijital oyun olmasa da bilgisayar destekli ve oyun tabanlı öğrenmenin bireylerin başta dil becerileri olmak üzere gelişimlerini olumlu yönde etkilediği bir gerçektir.

Eğitsel dijital oyunlar dil öğretimi sürecini destekleyecek uygun ve eğlenceli materyallerdir. Bu oyunlar iç motivasyonu sağladığından öğrenci, ilgisini çektiği oyunu oynamak ister ve farkında olmadan kendini öğrenme ortamında bulur. İç motivasyona sahip bireyler, kaygı ve stresten uzak oldukları için daha kolay ve iyi öğrenirler. Algı ve dikkatleri açık olduğundan sözcük dağarcıkları daha hızlı gelişir. Çetin (2013) dil ve sözcük öğrenimi, telaffuz, yazma gibi öğrencilerin zorlandığı konulara eğitsel dijital oyunların farklı bir bakış açısı getirdiğini ifade etmektedir. Dijital oyunlar öğretilmesi amaçlanan sözcükleri veya yapıları belli bir bağlam içerisinde verdiğinden öğrencinin hedef dili kavraması daha kolay ve kısa sürede gerçekleşmektedir.

Başta dil öğretimi olmak üzere, eğitim- öğretim süreçlerinde kullanılacak dijital oyunların etkili olabilmesi için hedef kitlenin özellikleri göz önünde bulundurulmalı, tasarlanacak oyunun yazılımsal ve öğretimsel aşamaları iyi planlanmalıdır. Uluyol (2013) dijital oyunlarda eğitsel tasarım kriterlerini aşağıdaki şekilde açıklar.

Tablo 4: Uluyol (2013) dijital oyunlarda eğitsel tasarım kriterleri

<i>Kriter</i>	<i>Kriter alt bileşenleri</i>
<i>Aktif öğrenmeyi destekleme</i>	Araştırma, sorgulama ve problem çözme cesaretlendirir. İş birlikli çalışma, fikirleri test etme, geri bildirim ve uygulama fırsatı tanır. Oyunun amaçları hakkında bilgi verir.
<i>Akademik uğraşı sağlama</i>	Anlaşılabilir ve başarılabılır amaçlar ve keşfedilecek geniş bir dünya sunar. Yüksek düzey etkileşim sağlar. Birden fazla çözüm yolu sunma imkânı tanır. Merak uyandırır, uygun bir meydan okuma söz konusudur. Öğrenme ortamı boyunca kontrol etme hakkı sunar.
<i>Uygunluk</i>	Oyun, müfredata ve öğrencilerin düzeyine uygundur. İçerik, konu ile alakalıdır. Zamanı etkili kullanır.
<i>Yansımayı destekleme</i>	Yansıma amaçlı fırsatlar sunar. Öğrenme üzerine bilgi alır. Öğrenme aşamalarını vurgular.
<i>Eşit deneyim sağlama</i>	Ön bilgi farklılığını dikkate alır. Özelleştirmeye izin verir. Katılım için eşit fırsatlar sağlar.
<i>Sürekli destek sağlama</i>	Oryantasyon ve gözden geçirme sağlar. İpuçları sunar.

Dil öğretiminde dijital oyunların kullanılması öğrenmeyi aktif kılar. Oyun, doğası gereği problem içeriklidir. Dil öğretiminde kullanılacak oyunların problem

konusu sözcük dağarcığını geliştirme, dil bilgisi yapılarını kavrama olabilir. Birey bu problemleri çözmeye yönelik bir çaba içerisinde ve aşama aşama verilen görevleri tamamlamaya çalışır. Oyunda geribildirimlerin verilmesi öğrenciye nerede doğru veya yanlış yaptığını göstererek öğretimi pekiştirir. Oyunlarda bulunan merak uyandırma, ilgi çekme, puan kazanma ve rekabet etme özellikleri öğrenciyi öğrenme ortamına çeker.

Özellikle dil öğretimi için tasarlanan dijital oyunların içeriği müfredata, öğrencilerin düzeyine ve yaşına uygun olarak hazırlanmalıdır. Dil öğrenmenin kendisi başlı başına bir süreç olduğundan oyunlarda öğretilmesi planlanan sözcüklerin ya da dil yapılarının ne kadar zaman alacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Dijital malzemelerin çok esnek ve uyarlanabilir olması özelleştirmeye yatkın olduklarını gösterir. Örneğin ana dili Arapça olan bireylere Türkçe sözcük öğretimi için dijital oyunlar tasarlanabilir. Tüm bunlara ek olarak dijital oyunlar ipucu, gözden geçime ve değerlendirme olanağı sunduğu için öğrenci öğretilmesi planlanan sözcük ya da dil yapılarını keşfeder, tekrar eder ve ne kadar öğrendiğini değerlendirir.

Dijital oyunların öğretimsel/egitsel tasarımı kadar arayüz özellikleri de önem taşımaktadır. Uluyol (2013) arayüz tasarım kriterlerini aşağıdaki şekilde sunmuştur:

Tablo 5: Uluyol (2013) arayüz tasarım kriterleri

<i>Kriter</i>	<i>Kriter alt bileşenleri</i>
<i>Esnek etkileşim</i>	Anlamlı bir etkileşim, mantıklı ve tutarlı kontroller, performans göstergeleri, etkileşim metotları alanı vardır. Geribildirim zamanında ve anlamlıdır.
<i>Oyuncu topluluğu desteği</i>	Avatar kullanımı vardır. Etkili iletişim araçları barındırır.
<i>Şeffaf gezinme</i>	Gezinme açık ve uygundur. Farklı gezinme metotları barındırır. Fonksiyonel yardım mevcuttur. Ortamda mevcut pozisyonu gösterir.
<i>Kullanıcı kontrolü</i>	Bireyselleştirme imkânı sunar. Görevler farklı sıralarda yapılabilir. Komutlar açık ve anlaşılırdır. İşlevsellik açık ve uygundur.
<i>Sağlamlık</i>	Hata kurtarma mevcuttur. Yardım kısmı vardır. İpuçları vardır. Kaydetme yeteneği vardır.
<i>Uygun görsel tasarım</i>	Basit, hoş ve memnun edicidir. Kullanımı kolaydır. Erişilebilir bilgi parçacıkları vardır. Ekranlar arasında tutarlı yerleşimler söz konusudur. Grafikler ve çoklu ortam amaçlıdır. Metinler okunaklıdır. Renk düzeni uyumludur.

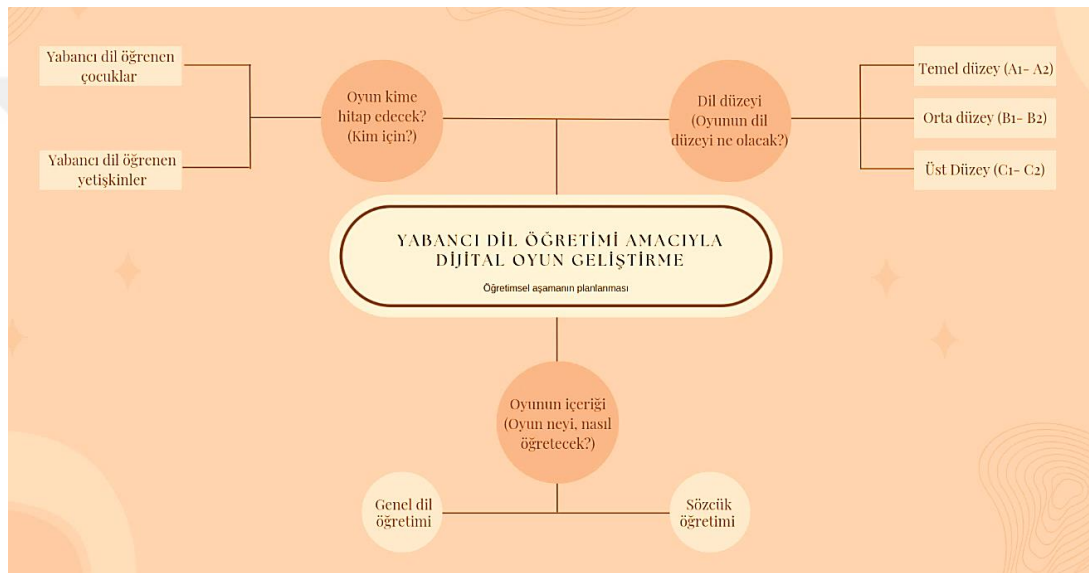
Oyunların öğretim kısmı ne kadar iyi planlanırsa planlansın yazılım kaynaklı eksik ve hatalar oyundan istenen verimin alınamamasına neden olur. Bu durum yazılımın iyi fakat öğretim aşamasının zayıf planlandığı oyunlarda da geçerliliğini korur. Bu nedenle, her iki aşama alan uzmanlarının yer aldığı iyi bir ekip tarafından hazırlanmalıdır. Yabancı dil öğretimi amacıyla hazırlanan bir oyunda oyun ortamı,

renkler, diğer tasarımlar, yazı stili ve boyutu, metin içeriği öğrencilerin yaşlarına ve dil düzeylerine uygun hazırlanmalıdır.

Yabancı dil öğretimi amacıyla dijital oyun geliştirilirken göz önünde bulundurulması gereken öncelikli problem cümleleri aşağıdaki gibidir:

1. Oyun kime hitap edecek? Kim için?
2. Oyunun dil düzeyi ne olacak?
3. Oyunda ne, nasıl öğretilecek?

Şekil 8: Yabancı Dil Öğretimi Amacıyla Dijital Oyun Geliştirmede Problem Cümleleri



Oyunun hitap edeceği hedef kitleye uygun olması gerekmektedir. Hedef kitlenin özelliği oyunun hem öğretimsel hem de yazılımsal aşamalarını etkiler. Yabancı dil öğretimi oyunu çocuklara yönelik olaksa içerik ve tasarım ona göre şekillendirilir. Çocuklara yabancı dil öğretimi amacıyla hazırlanacak bir oyunda aşağıdaki yaş gruplandırması dikkate alınmalıdır:

- ✓ Okul öncesi, 36- 72 ay.
- ✓ İlkokul, 7- 10 yaş.
- ✓ Ortaokul, 11- 14 yaş.
- ✓ Ortaöğretim, 15- 17 yaş.

Yaş unsuru, oyun ortamını ve içeriğini oluşturan tüm parçaları etkiler. Yetişkinlere yönelik hazırlanacak bir yabancı dil öğretim oyununda genel dil öğretimi, akademik dil veya iş dili öğretimi gerçekleştirilebilir.

Yaş ölçütünden sonra dijital oyunun hangi dil düzeyinde yapılacağı belirlenir. Oyun A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar giden aşamalı bir yol izleyebildiği gibi sadece bir düzeyin gelişimini de hedef alabilir. Yaş ve dil düzeyi ölçütleri, oyunun içeriğini belirler. Oyun içeriği belirlenirken “Oyunda ne, nasıl öğretilecek?” sorusunun yanıtı aranır. Oyun genel dil öğretimi veya sözcük öğretimine yönelik hazırlanabilir.

Dil yapılarıyla sözcükleri öğrenmede ve diğer dil becerilerini geliştirmede güçlük çeken bireyler dijital oyunlarla daha kolay ve kısa sürede öğrenebilmektedir. Örneğin Cambridge Üniversitesi ve Minecraft iş birliği ile Minecraft: Bedrock sürümü çocuk öğrenciler için geliştirilen bir oyundur. Oyun, A1 düzeyinde 8 yaş ve üzeri öğrenciler için İngilizce öğretmek amacıyla diller için Avrupa ortak başvuru metnine uygun olarak tasarlanmıştır. Oyun vasıtasıyla öğrencilerin dile maruz kalarak dil bilgisi ve sözcükleri en faydalı şekilde anlamlı bir bağlam içindeyken öğrenebilecekleri belirtilmiştir (<https://education.minecraft.net/en-us/blog/english-cambridge> Erişim Tarihi: 19.12.2022).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere Uludağ Üniversitesince AR-GE çalışmaları kapsamında “Play Turkish 3D” adlı bir oyun hazırlanmıştır. “Oyun senaryosu Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi A1-A2 seviyesinde dil içeriğini aktarmaya ve Türk kültürünü tanıtmaya yönelik yazılmıştır” (Alyaz ve ark., 2017). Oyun üç boyutlu olup bir prototip olarak geliştirilmiştir. Play Turkish 3D oyunu bir prototip olarak temel düzeylere yönelik hazırlanmış olup karakterin oyun ortamında hareket ettirilmesi, diğer karakterlerle diyalog kurması ve soruları yanıtlandırması oyunun özelliklerindendir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital oyunlar az da olsa ders içi veya ders dışı etkinlik materyalleri olarak kullanılmaktadır. İnal ve Korkmaz (2019) akıllı tahtaya dayalı eğitsel oyunların farklı milletlerden 50 ilköğretim öğrencisinin Türkçe konuşma beceresini geliştirdiğini tespit etmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yeni bir alan olması nedeniyle bu alanda yapılan dijital oyun sayısı sınırlıdır.

Dijital oyunlarla dil öğretiminde birey hedef dili bilmesinde de oyunun akışıyla birlikte belirli sözcükleri zamanla öğrenmektedir. Ertem (2016) dijital oyunlarda oyuncuların sözcük ve sembollere yoğunlaşması gerektiğini belirtmiştir. Oyun oynarken yenilmemek veya puan kaybetmemek için öğrenciler oyun içerisindeki sözcükleri dikkatle takip etmek durumundadır. Bu da farkında olmadan sözcük öğrenmelerine, sözcük dağarcıklarının genişlemesine yardımcı olmaktadır.

Yabancı dil öğretimi sürecine bilgisayar, mobil ve internet teknolojilerinden sonra dijital oyunların da entegre edilmesi çağın bir gereği olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel öğretim yerini teknolojik, çağdaş ve eğlendirerek öğreten uygulamalara bırakarak bireylerin öğrenmelerinin kolay ve verimli olmasını sağlamıştır. Oyun temelli yabancı dil öğretimi öğrencilerin sözcükleri öğrenmesi kadar belleklerinde tutmalarını ve canlandırmalarını sağlamaktadır. Dijital oyunlar pek çok duyuya ve dil becerisine hitap ettiğinden öğrencinin sözcüğü zihninde tutmasını kolaylaştırır. Bunda öğrencinin oyun vasıtasıyla yaparak yaşayarak öğrenmesi etkilidir. Öğrenci oyundaki her bir unsur ile etkileşim hâlinde ve doğru ya da yanlış yapmasının bir önemi yoktur, oyunu oynadığı süre içerisinde deneyimleyerek öğrenmesi önemli olduğundan sözcükleri kolayca hatırlar. Dijital oyunların dil öğretimindeki yeri akademik çalışmaların dikkatini çekmiştir. Karamustafaoğlu ve Kılıç (2020) 2010-2019 yılları arası yayımlanan eğitsel oyunlarla ilgili yayınların sayısının yıl geçtikçe arttığını ve inceledikleri 122 ulusal yayından 13'ünün Türkçe, 6'sının İngilizce dersleri üzerine yapıldığını belirtmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital oyun sayısının ve kalitesinin artması Türkçeye ilgi duyan ve Türkçeyi öğrenmek isteyen tüm bireylerin dikkatini çekecek, alana büyük katkıları olacaktır. Dijital oyunlar sıkıcı olmaktan keyif almaya, mecburiyet nedeniyle öğrenmeden eğlenerek öğrenmeye giden bir yol çizmektedir. Oyunların bu ilgi çekici özelliği sayesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin sayısı artabilir. Dijital oyunlar Türkçede dil bilgisi, temel dil becerileri, sözcük dağarcığı, telaffuz, yazım, kültür aktarımı gibi pek çok alanda geliştirilebilir. Özellikle sözcük dağarcığının geliştirilmesinde kısa sürede fazla sayıda kelimenin kalıcı, etkili ve eğlenceli bir biçimde öğretimi için dijital oyunların kullanımı önem taşımaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, deneysel süreç aşamaları başlıklarına yer verilmektedir.

1. Araştırmanın Yöntemi

Yabancılar Türkçe öğretiminde mobil oyun uygulamalarının kelime öğretimi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. “Yarı deneysel araştırma bazı olayların neden olduğunu veya aralarındaki ilişkiyi açıklamak için yürütülür. Böyle araştırmaların amacı nedenselliği incelemektir (Hocaoğlu ve Akkaş Baysal, 2019: 100).” Deneysel desenler herhangi bir bağımsız değişken ya da bağımsız değişken grubunun yine herhangi bir bağımlı değişken ya da bağımlı değişken grubu üzerindeki etkisinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalarda kullanılmaktadır. Deneysel desenler bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki neden- sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak amacıyla uygulanmaktadır.

Deneysel desenler deney ve kontrol gruplarının atanma biçimlerine göre bazı türlere ayrılmaktadır. Bunlar gerçek deneysel desenler ve yarı deneysel desenler olarak incelenebilir. Gerçek deneysel desenlerde birden fazla çalışma grubu yer almaktadır. Bu gruplar deney ve kontrol grupları isimlerini alırlar. Bu grupların atanma şekli deneysel sürecin gerçek deneysel desene göre yürütülmesini beraberinde getirir. Buna göre gerçek deneysel desenlerde gruplar yansız atama yoluyla oluşturulurlar (Karasar, 2010). Yarı deneysel desende ise çalışma grubu önceden belirlenir. Deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacıyla ölçülmek ya da geliştirilmek istenen durumla ilgili olarak grupların denkliği sağlanmalıdır. Akademik anlamda denkliği sağlanan grupların yaş, cinsiyet vb. özellikler bakımından da benzer olması için bazı düzenleme ve müdahaleler yapılabilir. Böylece hem akademik olarak aralarında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmayan hem de sosyo-demografik olarak birbirine benzer gruplar elde edilir. Bu işlemlerden sonra deney ve kontrol grupları olarak isim verilir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde mobil oyun uygulamalarının kelime öğretimi üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grupları akademik olarak denkleştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla gruplar öncelikle aynı dil düzeylerinden seçilmiştir. Ayrıca devam ettikleri kurdan önceki kurlardaki bitirme sınav puanları karşılaştırılmış ve grupların birbirine benzer üyelerden oluşması sağlanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yaş, cinsiyet gibi sosyo-demografik özelliklere göre atama yapılmamıştır. Dolayısıyla deney ve kontrol grupları uygulama öncesinden hazırlandığı için yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma deseninin görünümü aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 6: Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney Grubu	Test 1 D	X	Test 2 D
Kontrol Grubu	Test 1 K	Y	Test 2 K

X: Deneysel İşlem: Mobil oyun uygulama etkinlikleri yoluyla yapılan kelime öğretimi.

Y: Mobil oyun uygulama etkinliklerine yer verilmeden geleneksel olarak yapılan kelime öğretimi.

Test 1 D: Deney grubu ön test (Sözcük testine ilişkin)

Test 1 K: Kontrol grubu ön test (Sözcük testine ilişkin)

Test 2 D: Deney Grubu Son Test (Sözcük testine ilişkin)

Test 2 K: Kontrol Grubu Son Test (Sözcük testine ilişkin)

Tabloda görüldüğü gibi araştırma boyunca deney ve kontrol gruplarına sözcük testi kullanılarak ön testler uygulanmış, deney grubunda 6 haftalık bir mobil oyun uygulama süreci sonunda yine her iki gruba son testler uygulanarak sonuçlar elde edilmiştir.

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER’de B2 düzeyinde Türkçe öğrenmekte olan yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki eşit şartlara ve düzeye sahip öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda 32, kontrol grubunda 23

öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilere ilişkin bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Yaş Aralıkları

Yaş aralığı	Deney Grubu	Kontrol Grubu
18-25	23	22
26-30	8	-
31 ve üstü	1	1

Yukarıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarına ilişkin yaş aralıkları yer almaktadır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin 23'ü 18-25 yaş aralığında, 7'i 26-30 yaş aralığında, 1'i 31 ve üstü aralığında yer almaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin 22'si 18-25 yaş aralığında, 1'i 31 ve üstü yaş aralığındadır. Kontrol grubunda 26-30 yaş aralığında bulunan öğrenci yoktur.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kadın	19	9
Erkek	13	14

Yukarıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet dağılımları yer almaktadır. Buna göre deney grubunda 19 kadın, 13 erkek öğrenci; kontrol grubunda ise 9 kadın, 14 erkek öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Uyrukları

Uyruk	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Somali	3	3
Moğol	2	-
Afgan	1	-
Irak	3	2
Kazak	2	-
Ürdün	2	1
Yemen	1	1
Pakistan	1	-
Endonezya	1	3
Çeçen	1	-
Tatar	1	-
Lübnan	3	-
Gana	1	-
Nijerya	1	-
Etavyopya	2	-
Özbek	1	2
İsrail	1	-
Suriye	5	1
İran	-	1

Filistin	-	3
Togo	-	1
Malezya	-	1
Kırgız	-	1
Kuveyt	-	1
Afganistan	-	1
Tacikistan	-	1

Yukarıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uyrukları yer almaktadır.

Tablo 10: Deney Grubundaki Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Süreleri

	1 yıldan az	1 yıldan fazla
Zaman	19	13

Yukarıdaki tabloda deney grubundaki öğrencilerin Türkiye’de bulunma süreleri yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin 19’u Türkiye’de 1 yıldan daha az süredir bulunurken, 13’ü 1 yıldan daha fazla süredir yaşamaktadır.

Tablo 11: Deney Grubundaki Öğrencilerin Üniversiteye Yerleşme Durumları

Üniversiteye Yerleşme Durumu	Evet	Hayır
	23	9

Yukarıdaki tabloda deney grubundaki öğrencilerin üniversiteye yerleşme durumları bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin 23’ü üniversiteye yerleşirken, 9’u üniversiteye yerleşmemiştir.

Tablo 12: Deney Grubundaki Öğrencilerin Yaşadıkları Yer Bilgisi

Yaşanan yer	Deney Grubu
Yurtta	16
Evde yalnız	4
Türk arkadaşlarımla evde	1
Ailemle birlikte	7
Türk olmayan arkadaşlarımla evde	4

Yukarıdaki tabloda deney grubundaki öğrencilerin yaşadıkları yer bilgisi bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin 16’sı yurtta, 4’ü evde yalnız, 1’i Türk arkadaşlarıyla evde, 7’si ailesiyle birlikte, 4’ü Türk olmayan arkadaşlarıyla evde yaşamaktadır.

Tablo 13: Deney Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Basılı Yayınları Okuma Durumları

Okuma Aralığı	Deney Grubu
Hiçbir zaman	7
Bazen	24
Genellikle	3

Yukarıdaki tabloda deney grubundaki öğrencilerin Türkçe basılı yayınları okuma durumlarına yer verilmiştir. Türkçe basılı yayınları 3 öğrenci genellikle, 24 öğrenci bazen okumaktadır. 7 öğrenci ise Türkçe basılı yayınları hiçbir zaman okumadığını ifade etmiştir.

Tablo 14: Deney Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Müzik Dinleme Durumları

Okuma Aralığı	Deney Grubu
Hiçbir zaman	2
Bazen	17
Genellikle	13

Yukarıdaki tabloda deney grubundaki öğrencilerin Türkçe müzik dinleme durumlarına yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerden 13'ü genellikle Türkçe müzik dinlerken, 17'si bazen dinlemektedir. 2 öğrenci ise hiçbir zaman Türkçe müzik dinlemediğini belirtmiştir.

Tablo 15: Deney Grubundaki Öğrencilerin Türkçe TV Kanallarını İzleme Durumları

Okuma Aralığı	Deney Grubu
Hiçbir zaman	13
Bazen	11
Genellikle	8

Yukarıdaki tabloda deney grubundaki öğrencilerin Türkçe televizyon kanallarını izleme durumlarına yer verilmiştir. Buna göre 13 öğrenci hiçbir zaman Türkçe televizyon kanalı izlemediğini ifade etmiştir. 11 öğrenci bazen, 8 öğrenci ise genellikle Türkçe televizyon kanalı izlediğini belirtmiştir.

Tablo 16: Deney Grubundaki Öğrencilerin Ders Dışında Türkçe Konuşma Durumları

Okuma Aralığı	Deney Grubu
Hiçbir zaman	-
Bazen	24
Genellikle	8

Yukarıdaki tabloda deney grubundaki öğrencilerin ders dışında Türkçe konuşma durumları verilmiştir. Buna göre öğrencilerin 8'i genellikle, 24'ü bazen ders dışında Türkçe konuşmaktadır.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin elde edilmesi amacıyla üç tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar sözcük testi ve kişisel bilgi formudur.

3.1. Sözcük Testi

Paribakht ve Wesche (1993) tarafından geliştirilen ve İltter (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan sözcük testi kelime öğretimine ilişkin mobil oyun uygulama etkinliklerinin uygulanmasından önce anlamı bilinmeyen kelimeleri tespit etmek amacıyla ön testte, mobil oyun uygulamaları yoluyla yapılan kelime öğretimi sürecinin sonunda öğrencilerin hedef kelimeleri hangi düzeyde öğrendiklerini tespit etmek amacıyla son testte kullanılmıştır. Böylece öğretim materyali olarak kullanılan metinlerdeki kelimelere yönelik öğrencilerin mevcut bilgileri ile öğretim sürecinden sonra öğrencilerin kelimelere ilişkin ilgi düzeyleri belirlenmiştir.

Sözcük testi öğrencilerin hedef kelimelere ilişkin bilgilerini beş ulamda incelemektedir. Bu ulamlar her kelimenin ayrı yönlerini ortaya çıkarmaktadır. İlk iki ulam öğrencinin karşılaştığı sözcük ile ilgili öz değerlendirme yapmasını amaçlarken geriye kalan üç ulam öğrencinin karşılaştığı kelimeyle ilgili bilgisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Aşağıdaki tabloda araştırmada kullanılan sözcük testinin ulamları yer almaktadır.

Derecelendirme	Sözcük Testi Öz Bildirim Ulamları
I	Bu sözcüğü daha önce hiç görmedim.
II	Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.
III	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı... (tahmin ettiğiniz anlamı yazınız)
IV	Bu sözcüğün anlamını biliyorum (anlamını yazınız)
V	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (burayı doldurmadan önce IV. maddeyi doldurunuz)

Sözcük testine göre öğrenci sözcüğü hiç görmediğini belirtmişse 1 puan almaktadır. Bunun dışında öğrenci sözcüğü tanıyor ancak anlamını bilmiyorsa 2 puan, sözcüğün anlamını doğru tahmin edip yazıyorsa 3 puan, sözcüğün anlamını doğru yazıyorsa 4 puan, sözcüğü cümle içinde bağlama uygun olarak kullanabiliyorsa 5 puan almaktadır.

3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu çalışma grubundaki öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile akademik ve toplumsal hayatla ilgili durumlarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu toplam 13 maddeden oluşmaktadır. İlk 4 maddesi öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile ilgilidir. Diğer maddeler akademik ve sosyal hayatla ilgili özellikleri yoklamaktadır. Form, araştırmada aşağıdaki şekliyle kullanılmıştır.

1. Adı, soyadı:

2. Cinsiyeti: () Kadın () Erkek

3. Yaşı:

4. Uyruğu, Milleti:

5. Akademik Durum:

A1 Sınav Notu:

A2 Sınav Notu:

B1 Sınav Notu:

6. Kaç yıldır Türkiye’de Yaşıyorsun?:

7. Üniversiteye Yerleştin mi?

8. Üniversiteye yerleştirdiysen hangi bölüm?

9. Kiminle yaşıyorsun?

() Ailemle evde

() Yurtta

() Türk olmayan arkadaşlarımla evde

☐ Türk olan arkadaşlarımla evde

☐ Yalnız

☐ Diğer:

10. Türkçe kitap, gazete, dergi gibi yayınlar okuyor musun?

☐ Hiçbir zaman ☐ Bazen ☐ Genellikle

11. Türkçe müzik dinliyor musun?

☐ Hiçbir zaman ☐ Bazen ☐ Genellikle

12. Türk televizyon kanallarını izliyor musun?

☐ Hiçbir zaman ☐ Bazen ☐ Genellikle

13. Ders/Okul dışında Türkçe konuşuyor musun?

☐ Hiçbir zaman ☐ Bazen ☐ Genellikle

Kişisel bilgi formundan elde edilen bilgiler araştırmanın çalışma grubunu betimlemek amacıyla kullanılmıştır.

4. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla bir dizi işlem gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler aşağıda açıklanmaktadır.

Verilerin toplanması amacıyla öncelikle araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri “kelime öğretimi” üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu aşamadan sonra öğretilecek kelimelerle ilgili çalışmalara devam edilmiştir. Öncelikle öğretilmesi hedeflenen kelimelerin uygulama yapılacak olan dil öğretim merkezinde kullanılan Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerden mi yoksa araştırma sürecinde belirlenecek olan bağımsız metinlerden mi seçileceği konusu üzerinde düşünülmüştür. Araştırmanın uygulama sürecine hazırlık yapıldığı sırada deneysel işlemin gerçekleştirileceği Türkçe öğretim merkezi netlik kazanmamış durumdadır. Bu nedenle çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçe öğretimi sürecinde kullandıkları ders

kitabı da belli değildir. Bu durum öğretilmesi hedeflenen kelimelerin ders kitabındaki metinlerden seçilmesini zorlaştırmaktadır. Çünkü araştırmada kullanılacak mobil oyun uygulamalarının deneysel işlem öncesinde kullanıma hazır hâle getirilmesi gerekmektedir. Deneysel işlemin uygulanacağı merkezin ve beraberinde kullanılan ders kitabının belirsizliği mobil oyun uygulama etkinliklerinin gerçekleştirilmesini engellemektedir. Bu nedenle öğretilmesi hedeflenen kelimelerin uygulamanın yapılması amaçlanan düzey olan B2 düzeyine uygun olan bağımsız metinlerden seçilmesine karar verilmiştir.

Hedef kelimelerin bağımsız metinlerden seçilmesine karar verildikten sonra hangi metinlerin kullanılacağına ilişkin çalışmalara devam edilmiş ve bu amaçla farklı türlerden içerik, hacim (uzunluk-kısalık), tür, dil ve anlatım, kelime ve cümle yapısı özelliklerine göre B2 düzeyine uygun olduğu düşünülen metinlerden bir dosya oluşturulmuştur. Bu amaçla seçilen metinlerin başlıkları aşağıda verilmektedir.

Tablo 17: Uygulama Amacıyla Seçilen ve Uzman Görüşüne Sunulan Metinler

Nu	Metinler	Nu	Metinler
1	Aristo'nun En Seçkin Öğrencisi Fârâbî	16	Mektup Kimden (Karagöz Hacivat)
2	Başkalarının Zihnini Okumak İster miydiniz?	17	Okur Yazarlık (Karagöz Hacivat)
3	Bilinçaltında Gizlenen Bilgiler Çalınabilir mi?	18	Haber Metinleri (30 adet spor, sağlık, güncel yaşam, kültür sanat alanlarında)
4	Bir Dil Bir İnsan, Çok Dil Bir Dünya	19	Aslanla Fare
5	Etnomatematik Farklı Kültürlerde Matematik	20	Güvercinle Karınca
6	Gökyüzündeki Ateş Kutup Işıkları	21	Başarının Sırrı
7	İmposter Sendromu: Sahtekâr Değilsiniz!	22	Filin Şekli
8	Türk Dili, Tarihi ve Kültürüne Işık Tutan Tonyukuk Yazıtı	23	İyi Düşün, Doğru Karar Ver
9	Atlı Cirit	24	Posta Kutusundaki Mızıka
10	Türk Mimarisinin Minyatür Konakları Kuş Evleri	25	Desem Ki
11	Yazmanın Faydaları Saymakla Bitmiyor!	26	Serçenin Avcıya Verdiği Öğüt
12	Eğitim ve Halk	27	Mektup Kimden (Karagöz Hacivat)
13	Kedi	28	Beş Şehir
14	Tilki ile Leylek	29	Posta Kutusundaki Mızıka
15	Ölçü		

Yukarıdaki tabloda deneysel işlem sürecinde uygulanmak amacıyla seçilen metinler bulunmaktadır. Bu metinler içinden hangilerinin dil-anlatım, uzunluk-kısalık, içerik, kelime ve cümle yapısı yönlerinden B2 düzeyi için daha uygun olduğunu

anlamak ve araştırmanın alt problemlerini gerçekleştirmek üzere daha etkili olduğunu belirlemek amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Bu aşamada Türkçe öğretim merkezlerinde deneyim sahibi öğretim üyeleri ile hâlihazırda yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla ders veren öğretim görevlilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda 2 öğretim üyesi ve 4 öğretim görevlisi metinleri değerlendirerek görüşlerini paylaşmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda metinler değerlendirilmiş ve araştırma için uzmanların en fazla uygun bulduğu 11 metin belirlenmiştir. Bu metinler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 18: Uzman Görüşüne Göre Araştırma İçin En Uygun Olan Metinler

Nu	Metinler
1	Aslanla Fare
2	Atlı Cirit
3	Başarının Sırrı
4	Desem Ki
5	Güvercinle Karınca
6	Beş Şehir
7	İyi Düşün Doğru Karar ver
8	Kedi
9	Ölçü
10	Posta Kutusundaki Mızıkça
11	Tilki ile Leylek

Yukarıdaki tabloda uzman görüşünden sonra araştırmanın deneysel süreç aşaması için en uygun olduğu belirlenen toplam 11 metin bulunmaktadır. Bu metinler araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından uygulamadaki hafta sayısı doğrultusunda değerlendirilmiş ve sonuç olarak 8 metin üzerinde karara varılmıştır. Bu metinler Aslanla Fare, Ölçü, Başarının Sırrı, Posta Kutusundaki Mızıkça, Desem Ki, Atlı Cirit, Kedi ve İyi Düşün Doğru Karar Ver şeklindedir. Bu metinler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 19: Uygulama Sürecinde Kullanılmak Üzere Belirlenen Metinler

Nu	Metinler
1	Aslanla Fare
2	Atlı Cirit
3	Başarının Sırrı
4	Desem Ki
5	İyi Düşün Doğru Karar ver
6	Kedi
7	Ölçü
8	Posta Kutusundaki Mızıkça

Yukarıdaki tabloda yer alan *Aslanla Fare* ve *Ölçü* başlıklı metinler araştırmanın ön uygulama sürecinde; *Başarının Sırrı*, *Posta Kutusundaki Mızıka*, *Desem Ki*, *Atlı Cirit*, *Kedi* ve *İyi Düşün Doğru Karar Ver* başlıklı metinler ise asıl uygulama sürecinde kullanılmak üzere belirlenmiştir. Araştırmada ilk pilot uygulama *Aslanla Fare* başlıklı metinle Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezinde 10 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulamadan elde edilen birtakım deneyim ve veriler ışığında mobil oyun uygulamaları tekrar düzenlenmiştir. İkinci pilot uygulama, *Ölçü* başlıklı metinle Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dil Öğretim Merkezinde Türkçe öğrenmekte olan 53 (32 deney grubu, 23 kontrol grubu) öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. İki haftada yapılan iki pilot uygulama mobil oyunlardaki zaman göstergesi, görsel ve sesler gibi bazı tasarımsal taraflar ile sözcük sayısı, bağlamsal açıdan uygun tümce gibi eğitsel yönlerin düzenlenmesi ve güncellenmesi gerektiğini göstermiştir. Araştırmacı ve yazılımcı, 2 haftalık iki pilot uygulamadan elde edilen veri ve deneyimler ışığında gerekli düzenleme ve güncellemeleri gerçekleştirmiştir. Ardından araştırmanın asıl uygulamalarının yapımına ve gerçekleştirilmesine geçilmiştir. Asıl uygulama 6 hafta sürmüş ve sırasıyla *Başarının Sırrı*, *Posta Kutusundaki Mızıka*, *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, *Desem Ki*, *Atlı Cirit*, *Kedi* metinleri kullanılarak öğretilmesi hedeflenen 6'şar sözcük deney grubuna mobil oyunlarla, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle sunulmuştur.

Araştırmanın uygulama sürecinde kullanılacak metinlerin belirlenmesi aşamasından sonra bu metinler yoluyla öğretilmesi hedeflenen kelimelerin belirlenmesi ile ilgili işlemlere devam edilmiştir. Bu amaçla araştırmanın asıl uygulama sürecinde kullanılmak üzere belirlenen toplam 6 metin tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan bu kez B2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin bu metinlerde yer alan ve anlamlarını bilemeyebilecekleri kelimeleri listelemeleri istenmiştir. Bu 6 metin aynı zamanda Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde öğrenim görmekte olan 21 öğrenciye de verilmiş ve anlamını bilmedikleri kelimeleri seçmeleri istenmiştir. Böylece metinlerdeki anlamı bilinmeyen kelimelerin hem öğretici hem de öğrenici açısından belirlenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sürecin sonunda 6 metinde anlamı en fazla bilinmeyen kelimeler belirlenmiştir. Bu metinler ve metinlere ilişkin kelimeler aşağıdaki gibidir.

Tablo 20: Uygulama Metinleri ve Anlamı En Fazla Bilinmeyen Kelimeler

Kelimeler	Başarının Sırrı	Atlı Cirit	Posta Kutusundaki Mızıka	Desem Ki	İyi Düşün Doğru Karar Ver	Kedi
1	Kredi	Bozkır	Yeğ	Kuytu	Çiselemek	Cancığer
2	Yakınma	Savaşçı	Azarlamak	Yemiş	Kaygı	Geçimsiz
3	Çek	Atıcılık	Tabaka	Şenlik	Benlik	Dargınlık
4	Huzurevi	Olağan	Bedel	Böcek	Korna	Tatsızlık
5	Kasa	Cirit	Feryat Etmek	Gök kubbe	Berrak	Köklü
6	Bunalmak	Müسابaka	İpek	Esmek	Süzülmek	Çekişmek
7	Eşik	Çimenlik	Mızıka	Kabir	Olgunluk	Övünmek
8	Akış	Çeviklik	Pul	Nimet	Aciz	Aldatmak
9	Kargaşa	Gösteri	Sezmek	Ferahlatmak	Cılız	Sıçramak
10	Yapılandırmak	Rakip	Aldanmak	Solmak	Ense	İğrenmek

Yukarıdaki tabloda uzman ve öğrenci görüşlerine göre her bir uygulama metnindeki anlamı en fazla bilinmeyen 10 kelime yer almaktadır. Uygulama sürecinde her hafta 10 kelime öğretilmesi birkaç yönden tartışılmıştır. Sonuç olarak hem öğrencilerin düzeylerinin üzerinde olabileceği hem de çok uygulama için ayrılan zamanda yetişmeyeceği düşüncesi doğrultusunda uygulayıcı ve danışman öğretim üyesi tarafından bu kelimelerin sayısının 6 olmasına karar verilmiştir. Bu 6 sözcük Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezinde 10 öğrenciye; ardından deneysel süreç için resmî izin alınan Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dil Öğretim Merkezinde Türkçe öğrenmekte olan 53 (32 deney grubu, 23 kontrol grubu) öğrenciye uygulanan ön test sonucunda belirlenmiştir. Ön test sırasında veri toplama araçlarından sözcük testi kullanılmış ve öğrencilere 6 uygulama metnindeki toplam 60 kelime verilerek bunları sözcük testindeki ulamlar açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Ön testten sonra her bir uygulama metni yoluyla öğretilmesi planlanan 6 kelime aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 21: Uygulama Metinleri ve Anlamı En Fazla Bilinmeyen Kelimeler

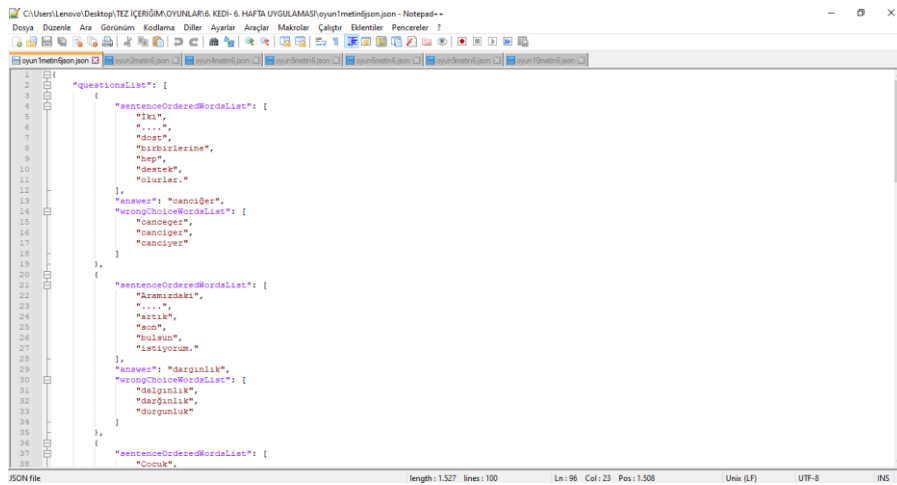
Kelimeler	Başarının Sırrı	Atlı Cirit	Posta Kutusundaki Mızıka	Desem Ki	İyi Düşün Doğru Karar Ver	Kedi
1	Huzurevi	Bozkır	Yeğ	Kuytu	Çiselemek	Cancığer
2	Bunalmak	Atıcılık	Azarlamak	Şenlik	Korna	Dargınlık
3	Eşik	Olağan	Feryat Etmek	Gök kubbe	Süzülmek	Köklü
4	Akış	Cirit	Pul	Esmek	Olgunluk	Aldatmak
5	Kargaşa	Çimenlik	Sezmek	Ferahlatmak	Cılız	Sıçramak
6	Yapılandırmak	Çeviklik	Aldanmak	Solmak	Ense	İğrenmek

Yukarıdaki tabloda ön test uygulamasından sonra deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sözcük testindeki ulamlara göre anlamlarını en fazla bilmediklerini söyledikleri kelimeler yer almaktadır. Araştırmanın deneysel sürecinde bu kelimelerin öğretilmesi hedeflenmiştir.

Uygulama sürecinde öğretilmesi hedeflenen sözcükler deney grubuna mobil oyun uygulamaları yoluyla sunulmuştur. Mobil oyun uygulamaları danışman ve araştırmacının talepleri doğrultusunda yazılımcı tarafından geliştirilmiştir. Kontrol grubunda ise seçilen metinler ve bu metinler için araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler yoluyla sözcük öğretiminin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Deney grubu için hazırlanan mobil oyunların ekran görüntüleri aşağıda; kontrol grubu için hazırlanan etkinlikler ekler bölümünde sunulmuştur.

Araştırmanın uygulama aşamasında öğretilmesi hedeflenen kelimelerin belirlenmesinden sonra bu kelimelere ilişkin mobil oyun uygulama etkinliklerinin geliştirilmesine devam edilmiştir. Bu amaçla bir yazılım uzmanından yardım alınmıştır. Metinler ve sözcükler belirlendikten sonra oyunların eğitsel ve dijital tasarımları yapılmıştır. Oyunlar hazırlanırken araştırmacı ve yazılımcı eş zamanlı çalışmıştır. Araştırmacı Notepad++ programına ilgili metnin sözcüklerini ve örnek cümlelerini girerek yazılımcıya göndermiştir.

Şekil 9: Notepad++ programı

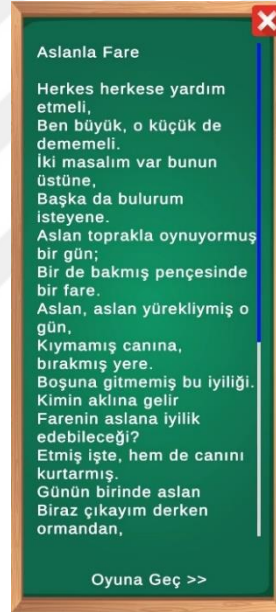


```
1 {
2   "questionsList": [
3     {
4       "sentenceOrderedWordList": [
5         "İki",
6         "...",
7         "dost",
8         "kütüphanesine",
9         "bep",
10        "destek",
11        "uluslar."
12      ],
13      "answer": "canlılar",
14      "wrongChoiceWordList": [
15        "canseger",
16        "canlıger",
17        "canlıyer"
18      ]
19    },
20    {
21      "sentenceOrderedWordList": [
22        "Aramızdaki",
23        "...",
24        "arkık",
25        "am",
26        "bulas",
27        "istiyorum."
28      ],
29      "answer": "dargınlık",
30      "wrongChoiceWordList": [
31        "dargınlık",
32        "dargınlık",
33        "dargınlık"
34      ]
35    },
36    {
37      "sentenceOrderedWordList": [
38        "Cocuk"
39      ]
40    }
41  ]
42 }
```

Notepad++ programına girilen sözcük ve örnek cümleler yazılımcı tarafından aşağıda sıralanan Android tabanlı oyunlara dönüştürülmüştür. Mobil oyun uygulamalarının geliştirilmesi süreci ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan birincisinde ön

uygulama metinlerinde bulunan anlamı bilinmeyen kelimelere yönelik etkinlikler geliştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle Aslanla Fare adlı metne yönelik kelimelerin (*Yaman, İlmek, Ağ, Kemirmek, Pençe, Tuzak, İmdat, Kükremek*) öğretimine ilişkin 10 oyun etkinliği geliştirilmiştir. Bu oyun etkinlikleri “*Kelime Ağacı, Kelime Parçaları, Kelime Hafızası, Sesten Kelimeye, Cümle Eşleştirme, Doğru-Yanlış, Kelime Bulmaca, Yanlış Kullanılan Kelimeyi Bulma, Gifler ve Kelimeler, Eksiltilmiş Kelimeyi Bulma*” şeklindedir. Pilot uygulamalarda toplamda 10 oyun etkinliği kullanılmıştır. Pilot uygulamalardan elde edilen tecrübeler ışığında *Kelime Hafızası, Kelime Bulmaca* ve *Yanlış Kullanılan Kelimeyi Bulma* oyunları zaman sorunu ve zorluk düzeyi nedeniyle uygulamadan çıkarılmıştır. Bu etkinliklere ilişkin ekran görüntüleri aşağıdaki gibidir.

Şekil 10: Aslanla Fare adlı metnin mobil uygulamadaki görüntüsü

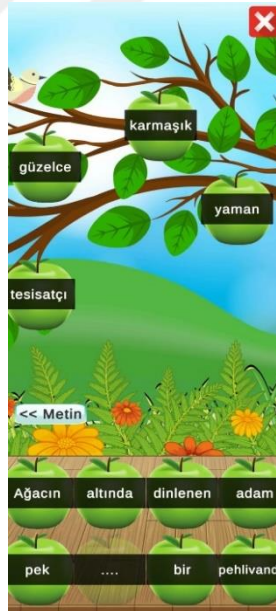


Oyun öğrenciler tarafından telefon ya da tabletlerine indirildiğinde öncelikle o haftanın uygulama metni ekranı açılmaktadır. Metnin tamamı yeşil tebeşir tahtası üzerine yerleştirilmiş olup sağ köşede görülen mavi çizgi ekranın kaydırılması ile metnin devamının okunabileceğini göstermektedir. Öğrenciler metni okuyup bitirdikten sonra “Oyuna Geç” butonuna tıkladıklarında elma oyunu açılmaktadır. Metnin okunması süresince arka fonda kuş seslerine eşlik eden bir müzik duyulmaktadır. Bu, öğrencinin dikkatini dağıtacak türden bir müzik değildir.

Bu pilot uygulama için metin ve metin için hazırlanan etkinlikler fotokopiyle çoğaltılıp öğrencilere dağıtılmıştır. Fotokopi üzerinden metin okunmuş ve kâğıt üzerindeki etkinlikler öğretici rehberliğinde öğrenciler tarafından yapılmıştır. Ardından öğretici sınıfta IOS işletim sistemini kullanan öğrenci sayısını belirleyip onlara pilot uygulamaya katılmalarını sağlamak amacıyla Android tabanlı telefon ve tablet vermiştir. Unity oyun motoru kullanılarak hazırlanan 10 oyun türü öğrencilere WhatsApp vasıtasıyla ayrı ayrı gönderilmiştir. Bir oyun oynandıktan sonra öğrencilere diğer oyun gönderilmiştir. Bu durum öğreticiye fazla zaman kaybettirdiği tespit edildiğinden ileriki uygulamalarda tüm oyunlar tek çatı altında toplanarak tek mobil uygulama içerisine toplanmıştır. İlk pilot uygulamada “Aslanla Fare” adlı metin için hazırlanan 10 oyun görselleriyle birlikte aşağıda sıralanmıştır:

1. Elma Oyunu: Elma oyununda amaç öğrencinin örnek cümleden hareketle yeni bir sözcük öğrenmesidir. Bu oyunda dallarda bulunan 4 elmanın üzerinde sözcükler bulunmaktadır. Alt kısımda bulunan cümledeki boşluğa bu sözcüklerden uygun olanının getirilmesi gerekmektedir.

Şekil 11: Elma oyunu



Elma oyunu doğa teması seçilmiştir. Bu oyun süresince öğrenci kuş seslerine eşlik eden bir müzik duymaktadır. Birey dilerse “<<Metin” butonuna tıklayarak metne geri dönebilir ve metni okuyabilir. Sağ üst köşede bulunan kırmızı çarpı işareti ile de oyun kapatılabilir.

Şekil 12: Elma oyununda doğru yanıtın verilmesi ile görülen ekran



Cümledeki boşluğa elmalardan birine tıklanarak bir sözcük getirildikten sonra mavi renkli “Kontrol Et” butonuna tıklanır. Verilen yanıt doğru ise ekranda yeşil tik işareti belirlemekte ve arka fondan alkış sesleri duyulmaktadır. Bireyler bir sonraki soruya geçmek için gümüş renkli ok işaretine tıklamaktadır. “Kontrol Et” butonuna tıklanmadan önce aşağıya indirilen elmanın üzerine tekrar tıklandığında elma daldaki yerine dönmektedir. Bu da öğrenciye yanıtını kontrol etmeden önce değiştirme olanağı sunmaktadır.

Şekil 13: Elma oyununda yanlış yanıtın verilmesi ile görülen ekran



Cümledeki boşluğa elmalardan birine tıklanarak bir sözcük getirildikten sonra mavi renkli “Kontrol Et” butonuna tıklanır. Verilen yanıt yanlış ise ekranda kırmızı çarpı işareti belirmekte ve yanlış yapıldığına dair uyarıcı bir ses duyulmaktadır. Ekranda beliren “Tekrar Dene” butonuna tıklandığında elma tekrar daldaki yerine geri dönmekte ve öğrenci o soruyu tekrar yanıtlama hakkına sahip olmaktadır. Tekrar yanıtlamada dallarda bulunan elmaların yerleri değişmektedir. Böylece öğrencinin yanılarak aynı seçeneği tekrar tıklaması önlenmiştir. Sağ üst köşede bulunan kırmızı çarpı butonu ile oyun kapatılabilir.

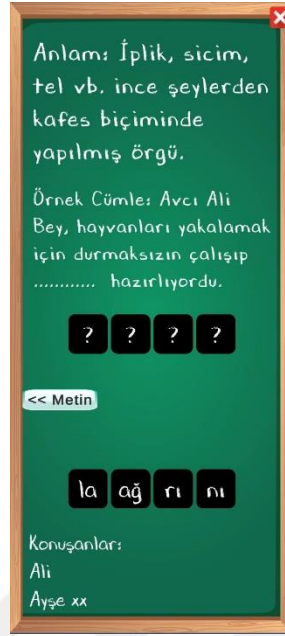
Şekil 14: Elma oyunu bittikten sonra görülen ekran



Öğrencilere gönderilen elma oyunu oynanıp bittiğinde ekranda “Oyun sonra erdi.” cümlesi görülmekte ve “Tekrar oyna” butonu belirmektedir. Öğrenci dilerse bu butona tıklayarak oyunu tekrar oynayabilmektedir.

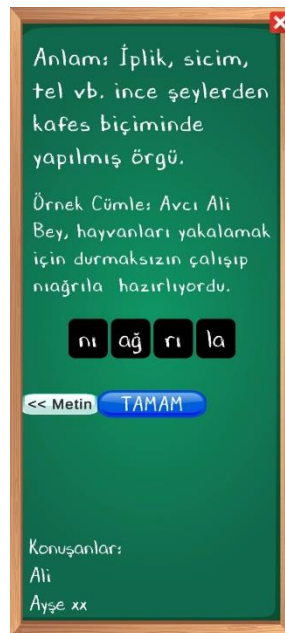
2. Kelime Parçaları: Kelime parçalarında amaç öğrencinin Türkçede hece kavramını ve heceleri karışık verilen sözcüğü öğrenmesini sağlamaktır. Arka planda piyano ve keman ile çalınan rahatlatıcı bir müzik duyulmaktadır ve oyun süresince bu müzik çalmaktadır. Bu oyun için yeşil yazı tahtası teması seçilmiştir. Tahtadaki yazıların tipi el yazısı formundadır. Metin okunduktan sonra “Oyuna Geç” butonuna tıklandığında kelime parçaları oyunu açılmaktadır.

Şekil 15: Kelime parçaları oyunu



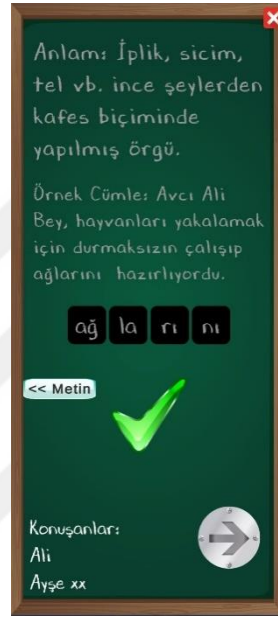
Kelime parçaları oyununda ekranda en üstte sözcüğün anlamı ve onun hemen altında örnek cümle yer almaktadır. Örnek cümlede ilgili sözcüğün yeri boş bırakılmıştır. Oyunda anlamı ve örnek cümlesi verilen sözcüğün aşağıda kara kutucuklardaki hecelerinin doğru sıralanarak bulunması hedeflenmektedir. Öğrenciler “<<Metin” butonuna tıklayarak metne geri dönebilir ve metni tekrar okuyabilir. Sağ üst köşede bulunan kırmızı çarpı işareti ile de oyun kapatılabilir.

Şekil 16: Kelime parçaları oyununda hecelerin kutucuklara yerleştirilmesi



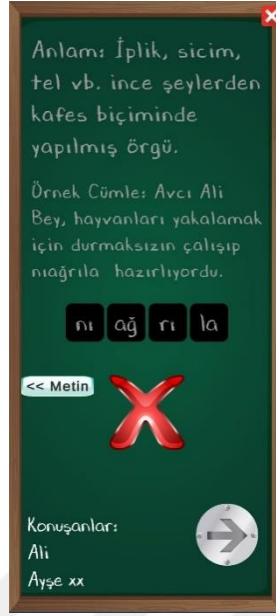
Kelime parçaları oyununda hecelerin kutucuklara yerleştirilmesi için aşağıdaki hecelerin üzerine tıklanır ve sırasıyla yerlerini almaları sağlanır. Yanlış yerleştirilen hecenin üzerine tıklandığında hece alttaki yerin geri döner. Bu da öğrenciye yanıtını kontrol etmeden önce değiştirme olanağı sunmaktadır. Hece kutularının üzerine tıklanıp üstteki soru işaretli kısma yerleştirilmelerinden sonra “Tamam” butonu belirecektir.

Şekil 17: Kelime parçaları oyununda doğru yanıtın verilmesi ile görülen ekran



Üstteki kutucuklara yerleştirilen heceler doğru sıralandıysa ekranda yeşil tik işareti belirecek ve yanıtın doğru olduğuna dair farklı bir ses çalacaktır. Bir sonraki soruya geçmek için gümüş renkli ok işaretine tıklanmaktadır.

Şekil 18: Kelime parçaları oyununda yanlış yanıtın verilmesi ile görülen ekran



Üstteki kutucuklara yerleştirilen heceler yanlış sıralandıysa ekranda kırmızı çarpı işareti belirecek ve yanıtın yanlış olduğuna dair farklı bir ses çalacaktır. Bir sonraki soruya geçmek için gümüş renkli ok işaretine tıklanmaktadır.

Şekil 19: Kelime parçaları oyunu bittikten sonra görülen ekran



Öğrencilere gönderilen kelime parçaları oynanıp bittiğinde yukarıdaki ekran görülmekte ve “Tekrar oyna” butonu belirlemektedir. Öğrenci dilerse bu butona tıklayarak oyunu tekrar oynayabilmektedir.

3. Kelime Hafızası: Yatay olarak tasarlanan bu oyunda amaç öğrencilerin üst tarafta verilen örnek cümledeki sözcüğü alttaki kart bölümünde bulmasıdır. Oyun kahverengi, çizgili ve sade bir arka plana sahiptir. Örnek cümleler üstte sağ ve solda yer alan kâğıt dokulu, açık sarı alana siyah renk ile yazılmıştır. Hafıza kartları ise bakır rengi, sarı çizgi ve kalp detaylı olarak tasarlanmıştır. Kartlar çevrildiğinde beyaz yazılı sözcükler belirlemektedir. Oyuna bir piyano müziği eşlik etmektedir.

Şekil 20: Kelime hafızası oyunu



Kelime hafızası oyununda üstte sağda ve solda bulunan 2 büyük kutuda örnek cümleler bulunmaktadır. Alt kısımda ise sözcüklerin yazılı olduğu kartlar görülmektedir. Bu kartlardan birine ilk kez tıklandığında çıkan kelime ile ilgili cümle soldaki, ikinci kez farklı bir karta tıklandığında çıkan kelime ile ilgili cümle sağdaki kutuda belirlemektedir. Yukarıdaki ekran görselinde kartlara tıklandıktan sonra çıkan iki farklı sözcük ve iki farklı örnek cümle görülmektedir. Oyunda aynı sözcükler bulunduğu o kartlar yok olmaktadır. Tüm kartlar eşleştirilip yok olduğunda oyun da sona ermektedir.

Şekil 21: Kelime hafızası oyununda aynı sözcüklerin bulunması



Öğretici öğrencilerden bir karta tıkladıktan sonra önce sözcüğü, ardından üstte çıkan örnek cümleyi okumalarını istemiştir. Pilot uygulamada öğrenciler bu oyunda

zorlandıklarını ve oyun zaman aldığından oynarken sıkıldıklarını ifade ettiklerinden bu oyun asıl uygulamalarda kullanılmamıştır.

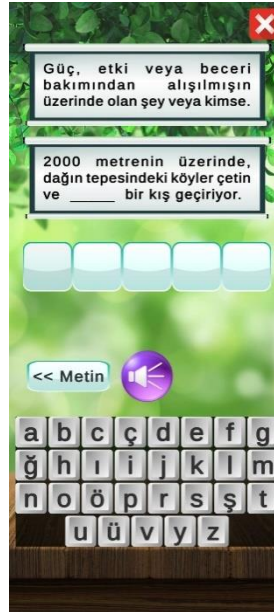
Şekil 22: Kelime hafızası oyunu bittiğinde beliren ekran



Kelime hafızası oyunu bittiğinde yukarıda gösterilen “Demo oyun sona erdi.” uyarısı belirmektedir. Öğrenci dilerse “Tekrar oyna” butonuna tıklayarak oyunu tekrar oynayabilmektedir.

4. Sesten Kelimeye: Sesten kelimeye oyununda öğrenciye sözcüğün anlamı, cümle içerisinde kullanımı ve seslendirilişi verilir. Burada amaç öğrencinin sözcüğün hem yazılışını hem de seslendirilişini doğru bir şekilde öğrenmesidir.

Şekil 23: Sesten kelimeye oyunu (İlkbahar temalı arka plan)



Sesten kelimeye oyunu açıldığında bireyler ilk önce metinle karşılaşmaktadır. “Oyuna geç” butonu ile oyun başlamaktadır. Oyunda dört mevsim temalı bir arka plan seçilmiştir. Oyun süresince bireylerin dikkatini dağıtmayacak şekilde sırasıyla

ilkbahar, yaz, sonbahar, kış mevsimlerinin görselleri arka planda ağır ağır değişmektedir. Oyuna dikkat dağıtmayacak bir müzik eşlik etmektedir.

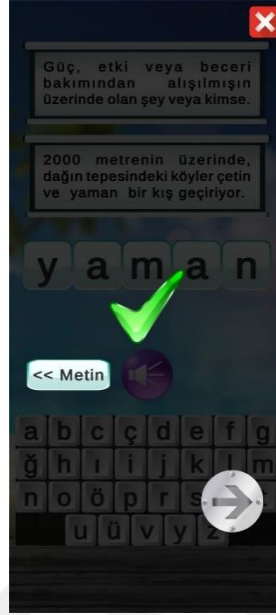
Sesten kelimeye oyununda en üstteki kutuda sözcüğün anlamı, alttaki kutuda öğretilmek istenen sözcüğün yerinin boş bırakıldığı bir örnek cümle bulunmaktadır. Her bir sözcük için açılan yeni ekranda önce sözcüğün telaffuzu duyulmaktadır. Birey dilerse lila renkli ses/ hoparlör simgesine tıklayarak sözcüğün telaffuzunu tekrar tekrar dinleyebilmektedir. En alt kısımda alfabetik olarak sıralanmış bir klavye ile öğrenciler harfleri üstteki minik kutulara göndererek sözcüğü yazabilmekte, kutulardaki harflerin üzerine tıkladıklarında harfi silebilmektedirler.

Şekil 24: Sesten kelimeye oyununda harflerin yerleştirilmesi (Kış temalı arka plan)



Yukarıdaki ekran görselinde görüldüğü üzere sözcüğün telaffuzunu duyup anlamını ve örnek cümleyi okuyan öğrenciler sözcüğü kutulara yazdıktan sonra “Tamam” butonu belirlemektedir. Öğrenciler yanıtlarının doğru olup olmadığını kontrol etmek ve oyuna devam etmek için bu butona basmaktadır.

Şekil 25: Sesten kelimeye oyununda doğru yanıtın verilmesi ile görülen ekran



Üstteki kutucuklara yerleştirilen harfler doğru sıralandıysa ekranda yeşil tik işareti belirecek ve yanıtın doğru olduğuna dair farklı bir ses çalacaktır. Bir sonraki soruya geçmek için gümüş renkli ok işaretine tıklanmaktadır.

Şekil 26: Sesten kelimeye oyununda yanlış yanıtın verilmesi ile görülen ekran



Üstteki kutucuklara yerleştirilen harfler yanlış sıralandıysa ekranda kırmızı çarpı işareti belirecek ve yanıtın yanlış olduğuna dair farklı bir ses çalacaktır. Bir sonraki soruya geçmek için gümüş renkli ok işaretine tıklanmaktadır.

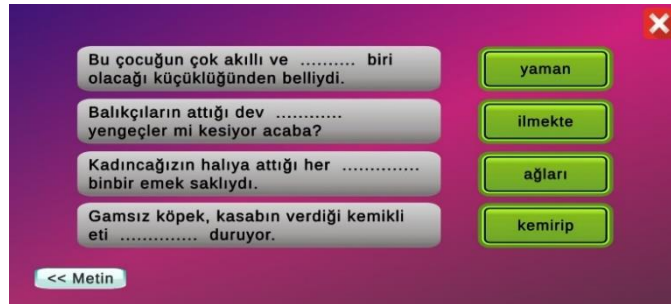
Şekil 27: Sesten kelimeye oyunu bittiğinde beliren ekran



Sesten kelimeye oyunu bittiğinde “Demo oyun sona erdi.” uyarısı çıkmaktadır. Öğrenci dilerse alttaki tekrar butonuna tıklayarak oyunu yeniden oynayabilmektedir.

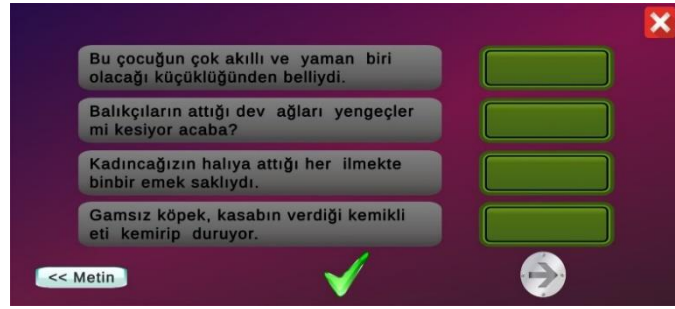
5. Cümle- Kelime Eşleştirme: Yatay olarak tasarlanan bu oyunda metin okunduktan sonra “Oyuna geç.” butonuna tıklanır ve oyun başlar.

Şekil 28: Cümle- kelime eşleştirme oyunu



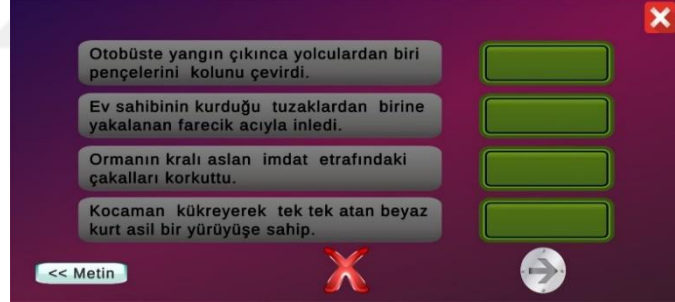
Bu oyunda ekran ikiye ayrılmaktadır. Sağ tarafta alt alta sıralanan ve ilgili sözcüğün yeri boş bırakılan cümleler, sol tarafta ise bu boşluklara getirilmesi gereken ve karışık hâlde verilen sözcükler bulunmaktadır. Bu amaç bireylerin verilen cümlenin anlamından hareketle boşluğa uygun sözcüğü getirmesidir.

Şekil 29: Cümle- kelime eşleştirme oyununda doğru yanıtın verilmesiyle beliren ekran



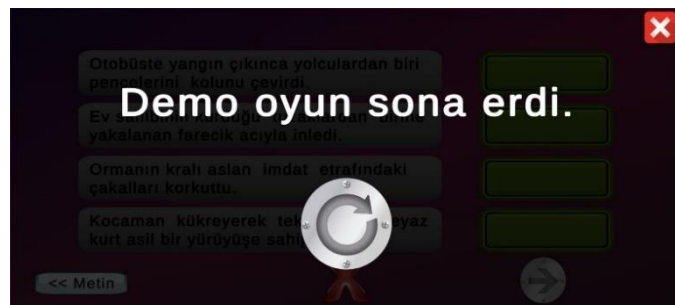
Cümle- kelime eşleştirme oyununda birey önce sol sütundaki cümlelerden birine tıklar, cümlelerin yazılı olduğu uzun kutu seçili hâle gelir, ardından boşluğa getirilecek uygun sözcüğü seçer ve sözcük boşluğa geçer. Tüm sözcükler boşluklara taşındığında en altta “Tamam” butonu çıkar ve öğrenci bu butona tıklayarak yanıtlarını kontrol eder. Verilen yanıtlar doğruysa arka planda yanıtın doğru olduğuna dair bir bildirim sesi gelir ve ekranda yeşil tik işareti çıkar. Gümüş renkli ok işareti ile bir sonraki soruya geçilir. “Tamam” butonuna tıklamadan önce birey dilerse yanıtlarını değiştirebilir.

Şekil 30: Cümle- kelime eşleştirme oyununda yanlış yanıtın verilmesiyle beliren ekran



Cümle- kelime eşleştirme oyununda yanlış yanıtın verilmesi ile ekranda kırmızı bir çarpı işareti belirmekte ve arka planda yanıtın yanlış olduğuna dair bir bildirim sesi gelmektedir.

Şekil 31: Cümle- kelime eşleştirme oyunu bittiğinde beliren ekran



Oyun bittiğinde “Demo oyun sona erdi.” uyarısı çıkmaktadır. Birey dilerse alttaki tekrar butonuna tıklayarak oyunu yeniden oynayabilir.

6. Doğru- Yanlış: Dikey olarak tasarlanan bu oyunda sözcüğün doğru bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını öğrenci kontrol ederek yanıtlar.

Şekil 32: Doğru- yanlış oyunu



Doğru- yanlış oyununda üstteki kutucukta verilen sözcüğün alt kutucuktaki cümlede kullanımı doğru ise “doğru” butonu, “yanlış” ise yanlış butonu seçilir. Seçimin ardından öğrenci yanıtının doğru olup olmadığını anında görür.

Şekil 33: Doğru- yanlış oyununda doğru yanıtın verilmesiyle beliren ekran



Doğru- yanlış oyununda verilen yanıtın doğru olması ile birlikte (👍) işareti doğru yanıt bildirim sesi ile ekranda belirir. Ardından diğer sözcükle ilgili verilen farklı cümleye geçilir.

Şekil 34: Doğru- yanlış oyununda yanlış yanıtın verilmesiyle beliren ekran



Doğru- yanlış oyununda verilen yanıtın yanlış olması ile birlikte (👎) işareti yanlış yanıt bildirim sesi ile ekranda belirir. Ardından diğer sözcükle ilgili verilen farklı cümleye geçilir.

Şekil 35: Doğru- yanlış oyunu bittiğinde beliren ekran



Doğru- yanlış oyunu bittiğinde “Oyun sona erdi.” uyarısı çıkmaktadır. Öğrenci arzu ederse oyunu tekrar oynayabilmektedir.

7. Kelime Bulmaca: Kelime bulmaca oyunu, bulmacalardan hareketle tasarlanmış bir oyundur.

Şekil 36: Kelime bulmaca oyunu



Kelime bulmaca oyununda öğretilmesi hedeflenen sözcükler bulmaca içerisinde karışık olarak verilmiştir. Öğrenci sözcüğü bulup işaretlediğinde üst tarafta

bulunan tahtada o sözcükle ilgili örnek cümleler çıkmaktadır. Öğrenci tahtayı aşağı kaydırarak diğer sözcükleri ve o sözcükleri işaretlediğinde çıkan cümleleri görebilmektedir.

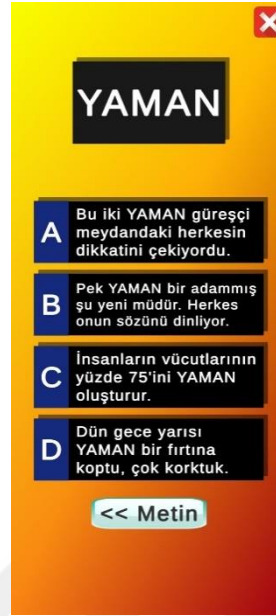
Şekil 37: Kelime bulmaca oyunu bittiğinde beliren ekran



Kelime bulmaca oyununda bulmacadaki tüm sözcükler işaretlenip bulunduğunda “Oyun sona erdi.” uyarısı çıkar, öğrenci arzu ederse oyunu tekrar oynayabilir.

8. Yanlış Kullanılan Kelimeyi Bulma: Yanlış kullanılan kelimeyi bulma oyununda amaç öğrencinin sözcüğün yanlış kullanıldığı cümleyi fark etmesidir.

Şekil 38: Yanlış kullanılan kelimeyi bulma oyunu



Yanlış kullanılan kelimeyi bulma oyununda üstteki kutucukta sözcük, alt kutucuklarda ise örnek cümleler belirir.

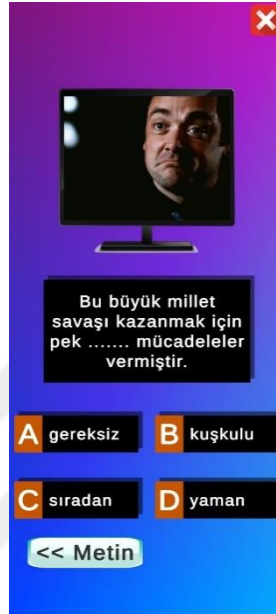
Şekil 39: Yanlış kullanılan kelimeyi bulma oyununda yanlış kullanımı bulma



Sözcüğün yanlış kullanımı bulunduğunda seçilen şık yeşil renk olur. Doğru kullanım işaretlendiğinde ise seçilen şık(lar) kırmızıya döner. Sözcüğün yanlış kullanımını buluncaya dek öğrenci diğer soruya geçemez. Oyun bittiğinde siyah ekranda “Oyun sona erdi.” uyarısı çıkar ve öğrenci arzu ederse oyunu tekrar oynayabilir.

9. Gifler ve Kelimeler: Hareketli görseller ya da çok kısa videolar olarak tanımlanabilen gifler bu oyunda öğrencilerin sözcükleri zihinlerinde canlandırarak daha kolay öğrenmeleri ve hatırlamaları amacıyla kullanılmıştır.

Şekil 40: Gifler ve kelimeler oyunu



Gifler ve kelimeler oyununda üst kısımda öğretilmesi hedeflenen sözcükle ilgili gif, altında örnek cümlelerin bulunduğu kutu bulunmaktadır. En alt kısımda ise şıklar sıralanmış vaziyettedir.

Şekil 41: Gifler ve kelimeler oyununda doğru yanıt bulma



Gifler ve kelimeler oyununda doğru yanıt bulununcaya dek öğrenci bir sonraki soruya geçilemez. Tümcede boş bırakılan yere doğru sözcük getirildiğinde şık yeşile boyanır. Tümcedeki boşluğa yanlış sözcük getirildiğinde ise şık(lar) kırmızıya döner. Oyun bittiğinde siyah ekranda “Oyun sona erdi.” uyarısı çıkar ve öğrenci arzu ederse oyunu tekrar oynayabilir.

10. Eksiltilmiş Kelimeyi Bulma: Eksiltilmiş kelimeyi bulma oyununda amaç öğrencinin sözcüğün yazımını öğrenmesidir.

Şekil 42: Eksiltilmiş kelimeyi bulma oyunu



Eksiltilmiş kelimeyi bulma oyununda üst kutucukta sözcüğün anlamı, altındaki kutucukta ise sözcüğün eksiltili hâli bulunmaktadır. Öğrenci önce sözcüğün anlamını okur, ardından en altta alfabetik sıraya göre verilen klavyeyi kullanarak sözcüğün eksik harflerini tamamlar.

Şekil 43: Eksiltilmiş kelimeyi bulma oyununda doğru yanıt verildiğinde beliren ekran



Eksiltilmiş kelimeyi bulma oyununda doğru yanıtın verilmesiyle (✓) işareti ve doğru yanıt bildirim sesi ekrana gelir. Öğrenci ok işaretine tıklayarak diğer soruya geçebilir.

Şekil 44: Eksiltilmiş kelimeyi bulma oyununda yanlış yanıt verildiğinde beliren ekran



Eksiltilmiş kelimeyi bulma oyununda doğru yanıtın verilmesiyle (✕) işareti ve yanlış yanıt bildirim sesi ekrana gelir. Öğrenci ok işaretine tıklayarak diğer soruya geçebilir. Oyun bittiğinde siyah ekranda “Oyun sona erdi.” uyarısı çıkar ve öğrenci arzu ederse oyunu tekrar oynayabilir.

Kontrol grubundaki öğrencilere uygulamalar boyunca her hafta fazladan metin ve etkinlik fotokopileri verilmiştir. Derste cevapladıkları fotokopiler araştırmacı tarafından araştırma kapsamında incelenmek üzere toplanmıştır. Aynı metnin ikinci fotokopileri ise öğrencilerin o haftaki metni ve hedef sözcükleri daha sonradan tekrar edebilmeleri amacıyla verilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin hafta hafta verilerinin toplanması ve saklanması ise dijital ortamda gerçekleştirilmiştir. Her hafta mobil oyunları oynayan ve bitiren öğrenciler uygulama sonunda ekranda çıkan “Sonuçları öğretmene gönder.” butonuna tıklayarak e- posta uygulaması üzerinden sonuçları araştırmacıya ulaştırmıştır.

Şekil 45: Haftalık oyun sonuçlarının araştırmacıya ulaştırılması



Her bir öğrenci e- posta üzerinden o haftaki uygulamada verdikleri yanıtları araştırmacıya ulaştırmıştır. Araştırmacı her bir öğrencinin yanıtlarının olduğu e- postaları aldığına emin olarak o haftaki uygulamayı sonlandırmıştır. Öğrencilerin gönderdikleri e- postalar araştırmacı tarafından hafta hafta ayrılarak Gmail uygulamasında muhafaza edilmiştir.

Şekil 46: Haftalık oyun sonuçlarının Gmail üzerinde ayrıştırılıp saklanması



E- posta yoluyla ulaştırılan ve Gmail uygulamasında ayrıştırılıp saklanan deney grubu öğrenci yanıtları daha sonra tek tek Excel dosyalarına aktarılarak analiz edilmiştir. Kontrol grubuna verilen metin ve etkinlik fotokopilerinin incelenmesi ile elde edilen yanıtlar da Excel dosyalarına aktarılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin doğru yanıtları “1” puan, yanlış yanıtları “2” puan ile gösterilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bulguların sunulmasında araştırmanın alt problemlerine göre bir sıralama takip edilmektedir.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Birinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 22: Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri

Deney Grubu	Puan	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	p
	Ön Test	32	58,65	15,12			
	Son Test	32	112,65	23,57	10,906	62	,000

Yukarıdaki tabloda deney grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımsız değişkenler t testi bulguları yer almaktadır. Buna göre deney grubunun ön test puanları ile mobil oyun uygulamalarıyla desteklenen kelime öğretimi sonucunda elde edilen son test puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(2-64)= 10,906$ $p \leq 0.05$]. Araştırmada öğretilmeye çalışılan kelimelerin deneysel süreç öncesindeki aritmetik ortalamaları 58,65 iken mobil destekli uygulamalarla yürütülen kelime öğretimi etkinlikleri sonrasındaki aritmetik ortalamaları 112,65 olarak gerçekleşmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin mobil destekli uygulamalar sonucunda elde ettikleri puanlar, ön test puanlarına göre oldukça yüksektir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. İkinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 23: Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri

	Puan	N	$\bar{x}$	ss	T	Sd	p
Kontrol Grubu	Ön Test	23	59,43	13,43	5,712	44	,000
	Son Test	23	80,17	11,07			

Yukarıdaki tabloda kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımsız değişkenler t testi bulguları yer almaktadır. Buna göre kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(2-44)= 5,712$ $p \leq 0.05$]. Kontrol grubu açısından araştırmada öğretilmeye çalışılan kelimelerin ön testteki aritmetik ortalamaları 59,43 iken son testteki aritmetik ortalamaları 80,17 olarak gerçekleşmiştir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin son testteki puanları, ön testteki puanlarına göre ilerleme sağlamıştır.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 24: Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri

	Grup	N	$\bar{x}$	ss	T	Sd	p
Son Test	Kontrol Grubu	23	80,17	23,57	6,128	53	,000
	Deney Grubu	32	112,65	11,07			

Yukarıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız değişkenler t testi bulguları yer almaktadır. Buna göre deney grubu son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(2-53)= 6,128$ $p \leq 0.05$]. Kontrol grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması 80,17 iken deney grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması 112,65 olarak gerçekleşmiştir. Bu durum mobil destekli uygulamaların kelime öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin haftalık ara değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 25: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Birinci Hafta Ara Değerlendirme Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri

	Grup	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	P
Birinci hafta	Kontrol Grubu	9	16,33	7,36	1,263	22	,220
	Deney Grubu	15	19,80	5,96			

Yukarıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin birinci hafta ara değerlendirme sonuçlarına ilişkin bağımsız değişkenler t testi sonuçları yer almaktadır. Araştırmanın birinci hafta uygulamasından sonra deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sözcük testine verdikleri yanıtlarla ara değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmeye deney grubundan 15, kontrol grubundan 9 öğrenci katılmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin birinci hafta öğretilmeye çalışılan kelimelere ilişkin puan ortalamaları 19,80 iken, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları 16,33 olarak gerçekleşmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ortalama puanları daha yüksektir ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(2-22)= 1,263 p \leq 0.05$].

Tablo 26: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin İkinci Hafta Ara Değerlendirme Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri

	Grup	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	P
İkinci hafta	Kontrol Grubu	18	19,14	6,05	0,42	43	,967
	Deney Grubu	27	19,18	6,05			

Yukarıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ikinci hafta ara değerlendirme sonuçlarına ilişkin bağımsız değişkenler t testi sonuçları yer almaktadır. Araştırmanın ikinci hafta uygulamasından sonra deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sözcük testine verdikleri yanıtlarla ara değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmeye deney grubundan 27, kontrol grubundan 18 öğrenci katılmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin ikinci hafta öğretilmeye çalışılan kelimelere ilişkin puan ortalamaları 19,18 iken, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları 19,14 olarak gerçekleşmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ortalama puanları daha yüksektir ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(2-43)= 0,42 p \leq 0.05$].

Tablo 27: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Üçüncü Hafta Ara Değerlendirme Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri

	Grup	N	$\bar{x}$	ss	T	Sd	P
Üçüncü hafta	Kontrol Grubu	14	14,71	4,68	2,369	30	,024
	Deney Grubu	18	19,66	6,63			

Yukarıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin üçüncü hafta ara değerlendirme sonuçlarına ilişkin bağımsız değişkenler t testi sonuçları yer almaktadır. Araştırmanın üçüncü hafta uygulamasından sonra deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sözcük testine verdikleri yanıtlarla ara değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmeye deney grubundan 18, kontrol grubundan 14 öğrenci katılmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin üçüncü hafta öğretilmeye çalışılan kelimelere ilişkin puan ortalamaları 19,66 iken, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları 14,71 olarak gerçekleşmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ortalama puanları daha yüksektir ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(2-30)= 2,369$ $p \leq 0.05$].

Tablo 28: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Dördüncü Hafta Ara Değerlendirme Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri

	Grup	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	P
Dördüncü hafta	Kontrol Grubu	12	15,66	4,30	4,096	31	,000
	Deney Grubu	21	22,71	4,30			

Yukarıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dördüncü hafta ara değerlendirme sonuçlarına ilişkin bağımsız değişkenler t testi sonuçları yer almaktadır. Araştırmanın dördüncü hafta uygulamasından sonra deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sözcük testine verdikleri yanıtlarla ara değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmeye deney grubundan 21, kontrol grubundan 12 öğrenci katılmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin dördüncü hafta öğretilmeye çalışılan kelimelere ilişkin puan ortalamaları 22,71 iken, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları 15,66 olarak gerçekleşmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ortalama puanları daha yüksektir ve deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(2-31)= 4,096$ $p \leq 0.05$].

Tablo 29: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Beşinci Hafta Ara Değerlendirme Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri

	Grup	N	$\bar{x}$	ss	T	Sd	P
Beşinci hafta	Kontrol Grubu	14	13,92	5,39	1,918	42	,062
	Deney Grubu	30	18,03	7,08			

Yukarıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin beşinci hafta ara değerlendirme sonuçlarına ilişkin bağımsız değişkenler t testi sonuçları yer almaktadır. Araştırmanın beşinci hafta uygulamasından sonra deney ve kontrol

gruplarındaki öğrencilerin sözcük testine verdikleri yanıtlarla ara değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmeye deney grubundan 30, kontrol grubundan 14 öğrenci katılmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin beşinci hafta öğretilmeye çalışılan kelimelere ilişkin puan ortalamaları 18,03 iken, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları 13,92 olarak gerçekleşmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ortalama puanları daha yüksektir ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(2-42)= 1,918$ $p \leq 0.05$].

Tablo 30: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Altıncı Hafta Ara Değerlendirme Puanlarına İlişkin Anlamlılık Düzeyleri

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	P
Altıncı hafta	Kontrol Grubu	14	14,50	2,44	1,485	42	,145
	Deney Grubu	30	17,33	6,90			

Yukarıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin altıncı hafta ara değerlendirme sonuçlarına ilişkin bağımsız değişkenler t testi sonuçları yer almaktadır. Araştırmanın altıncı hafta uygulamasından sonra deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sözcük testine verdikleri yanıtlarla ara değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmeye deney grubundan 30, kontrol grubundan 14 öğrenci katılmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin altıncı hafta öğretilmeye çalışılan kelimelere ilişkin puan ortalamaları 17,33 iken, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları 14,50 olarak gerçekleşmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ortalama puanları daha yüksektir ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(2-42)= 1,485$ $p \leq 0.05$].

5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin araştırma boyunca işlenen metinlere ilişkin aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 31: Deney Grubu Öğrencilerinin Atlı Cirit Metnine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları

	Test	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	P
Atlı Cirit	Ön Test	32	9,81	3,95	7,803	62	,000
	Son Test	32	19,34	5,66			

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin Atlı Cirit metnine ilişkin aldıkları ön test ve son test puanları yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 9,81 iken son testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 19,34 olarak gerçekleşmiştir. Deney grubu öğrencilerinin Atlı Cirit metnine ilişkin aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(2-62)=7,803$ $p \leq 0.05$].

Tablo 32: Deney Grubu Öğrencilerinin Başarının Sırrı Metnine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları

	Test	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	P
Başarının Sırrı	Ön Test	32	9,90	2,96	7,976	62	,000
	Son Test	32	18,65	5,45			

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin Başarının Sırrı metnine ilişkin aldıkları ön test ve son test puanları yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 9,90 iken son testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 18,65 olarak gerçekleşmiştir. Deney grubu öğrencilerinin Başarının Sırrı metnine ilişkin aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(2-62)=7,796$ $p \leq 0.05$].

Tablo 33: Deney Grubu Öğrencilerinin Desem Ki Metnine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları

	Test	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	P
Desem Ki	Ön Test	32	9,68	2,16	9,826	62	,000
	Son Test	32	19,87	5,45			

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin Desem Ki metnine ilişkin aldıkları ön test ve son test puanları yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 9,68 iken son testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 19,87 olarak gerçekleşmiştir. Deney grubu öğrencilerinin Desem Ki metnine ilişkin aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(2-62)=9,826$ $p \leq 0.05$].

Tablo 34: Deney Grubu Öğrencilerinin İyi Düşün Doğru Karar Ver Metnine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları

	Test	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	P
İyi Düşün Doğru Karar Ver	Ön Test	32	8,43	2,39	7,530	62	,000
	Son Test	32	16,68	5,71			

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin İyi Düşün Doğru Karar Ver metnine ilişkin aldıkları ön test ve son test puanları yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 8,43 iken son testte

aldıkları puanların aritmetik ortalaması 19,68 olarak gerçekleşmiştir. Deney grubu öğrencilerinin İyi Düşün Doğru Karar Ver metnine ilişkin aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(2-62)= 7,530$ $p \leq 0.05$].

Tablo 35: Deney Grubu Öğrencilerinin Kedi Metnine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları

	Test	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	P
Kedi	Ön Test	32	10,90	4,72	6,010	62	,000
	Son Test	32	18,62	5,51			

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin Kedi metnine ilişkin aldıkları ön test ve son test puanları yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 10,90 iken son testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 18,62 olarak gerçekleşmiştir. Deney grubu öğrencilerinin Kedi metnine ilişkin aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(2-62)= 6,010$ $p \leq 0.05$].

Tablo 36: Deney Grubu Öğrencilerinin Posta Kutusundaki Mızıka Metnine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları

Posta Kutusundaki Mızıka	Test	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	P
	Ön Test	32	9,90	2,97	8,195	62	,000
	Son Test	32	19,46	5,89			

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin Posta Kutusundaki Mızıka metnine ilişkin aldıkları ön test ve son test puanları yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 9,90 iken son testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 19,46 olarak gerçekleşmiştir. Deney grubu öğrencilerinin Posta Kutusundaki Mızıka metnine ilişkin aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(2-62)= 8,195$ $p \leq 0.05$].

6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin ön ve son testte aldıkları puanlar arasında metin türlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 37: Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Metin Türü	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Atlı Cirit (Makale)	9,81	,69
Başarının Sırrı (Öykü)	9,90	,52
Desem Ki (Şiir)	9,68	,38
İyi Düşün Doğru Karar Ver (Öykü)	8,43	,42
Kedi (Deneme)	10,90	,83
Posta Kutusundaki Mızıka (Mektup)	9,90	,52

Yukarıdaki tabloda araştırma boyunca sözcük öğretimi için kullanılan metin türlerine ilişkin deney grubu öğrencilerinin ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalama değerleri yer almaktadır. Buna göre ön testte öğrenciler makale türündeki Atlı Cirit metninden ortalama 9,81, öykü türündeki Başarının Sırrı metninden 9,90, şiir türündeki Desem Ki metninden 9,68, öykü türündeki İyi Düşün Doğru Karar Ver metninden 8,42, deneme türündeki Kedi metninden 10,90 ve mektup türündeki Posta Kutusundaki Mızıka metninden 9,90 puan almışlardır.

Tablo 38: Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Anlamlılık Değerleri

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Metin Türü	Gruplar Arası	99,589	5	19,918	1,809	,113	Deneme-Makale Öykü-Makale
	Gruplar İçi	2047,781	186	11,010			
	Toplam	2147,370	191				

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre ön testte aldıkları puanlar arasındaki anlamlılık değerleri yer almaktadır. Yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) göre türler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(5-191) = 1,809$ $p \geq 0.05$]. Tek yönlü varyans analiziyle birlikte yapılan LSD testine göre metin türlerinden deneme ile makale arasında ve öykü ile makale arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunan türlerin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır. Deneme türündeki metnin aritmetik ortalaması 10,90, makale türündeki metnin aritmetik ortalaması 9,81 olarak gerçekleşmiştir. Buna göre ön testte öğrenciler deneme türündeki (Kedi) metne ilişkin öğretilmek istenen kelimeleri makale türündeki (Atlı Cirit) metne ilişkin kelimelerden daha yüksek düzeyde bildiklerini söylemişlerdir. Diğer yandan öğrenciler makale türündeki (Atlı Cirit) metne ilişkin öğretilmek istenen kelimeleri öykü türündeki (İyi Düşün Doğru

Karar Ver) metne ilişkin kelimelerden daha yüksek düzeyde bildiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 39: Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Metin Türü	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Atlı Cirit	19,34	5,66
Başarının Sırrı	18,65	5,45
Desem Ki	19,87	5,45
İyi Düşün Doğru Karar Ver	16,68	5,71
Kedi	18,62	5,51
Posta Kutusundaki Mızıka	19,46	5,89

Yukarıdaki tabloda araştırma boyunca sözcük öğretimi için kullanılan metin türlerine ilişkin deney grubu öğrencilerinin son testte aldıkları puanların aritmetik ortalama değerleri yer almaktadır. Buna göre son testte öğrenciler makale türündeki Atlı Cirit metninden ortalama 19,34, öykü türündeki Başarının Sırrı metninden 18,65, şiir türündeki Desem Ki metninden 19,87, öykü türündeki İyi Düşün Doğru Karar Ver metninden 16,68, deneme türündeki Kedi metninden 18,62 ve mektup türündeki Posta Kutusundaki Mızıka metninden 19,46 puan almışlardır.

Tablo 40: Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Anlamlılık Değerleri

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Metin Türü	Gruplar Arası	205,089	5	41,018	1,300	,266	Makale-Öykü Şiir-Öykü Mektup-Öykü
	Gruplar İçi	5870,281	186	31,561			
	Toplam	6075,370	191				

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre ön testte aldıkları puanlar arasındaki anlamlılık değerleri yer almaktadır. Yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) göre türler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(5-191) = 1,300$ $p \geq 0.05$]. Tek yönlü varyans analiziyle birlikte yapılan LSD testine göre metin türlerinden makale ile öykü, mektup ile öykü, şiir ile öykü (2. metin) türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunan türlerin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır. Makale türündeki metnin aritmetik ortalaması 19,34, mektup türündeki metnin aritmetik ortalaması 19,46, öykü (2. metin) türündeki metnin aritmetik ortalaması 16,68, şiir türündeki metnin aritmetik

ortalaması 19,87 olarak gerçekleşmiştir. Buna göre son testte öğrenciler makale türündeki (Atlı Cirit) metne ilişkin öğretilmek istenen kelimeleri öykü türündeki (İyi Düşün Doğru Karar Ver) metne ilişkin kelimelerden daha yüksek düzeyde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca mektup türündeki (Posta Kutusundaki Mızıka) metne ilişkin öğretilmek istenen kelimeleri öykü türündeki (İyi Düşün Doğru Karar Ver) metne ilişkin kelimelerden ve şiir türündeki (Desem Ki) metne ilişkin öğretilmek istenen kelimeleri öykü türündeki (İyi Düşün Doğru Karar Ver) metne ilişkin kelimelerden daha yüksek düzeyde öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tüm kelimelere ilişkin ön test ve son testte sözcük testinden aldıkları puanlar arasındaki fark ne düzeydedir?” şeklindedir.

7. 1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tüm Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Testte Sözcük Testinden Aldıkları Puanların Farklarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin tüm kelimelere ilişkin ön test ve son testte sözcük testine ilişkin farklarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 41: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarının Sırrı Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları

Sözcük Testi Maddeleri	Başarının Sırrı Metni											
	Kelimeler											
	Bunalma k		Eşik		Kargaşa		Huzurevi		Akış		Yapılandırma	
	Ön Test t	Son Test t	Ön Test t	Son Test t	Ön Test t	Son Test t	Ön Test t	Son Test t	Ön Test t	Son Test t	Ön Test	Son Test
Bu sözcüğü hiç görmedim	10	2	11	1	15	5	7	2	8	3	7	3
Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum	13	18	12	22	8	15	14	15	12	17	14	20
Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı...	0	2	0	0	0	2	2	1	3	2	2	0
Bu sözcüğü biliyorum (anlamını yazınız)	0	1	0	0	0	1	0	5	0	1	0	0

Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabiliri m	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Yukarıdaki tabloda kontrol grubu öğrencilerinin sözcük testindeki maddelere göre “**Başarının Sırrı**” metnindeki sözcüklere verdikleri cevapların ön test ve son testteki farkları yer almaktadır. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin 10’u ön testte “**bunalmak**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 13’ü “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “Bunalmak” sözcüğüne son testte öğrencilerin 2’si “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 18’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 2’si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 1’i ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 11’i ön testte “**eşik**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 12’si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “Eşik” sözcüğüne son testte öğrencilerin 1’i “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 22’si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 15’i ön testte “**kargaşa**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 8’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “Kargaşa” sözcüğüne son testte öğrencilerin 5’i “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 15’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 2’si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 1’i ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 7’si ön testte “**huzurevi**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 14’ü “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 2’si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “Huzurevi” sözcüğüne son testte öğrencilerin 2’si “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 15’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 5’i ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 8'i ön testte “**akış**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 12'si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 3'ü “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “Akış” sözcüğüne son testte öğrencilerin 3'ü “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 17'si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 2'si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 1'i ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 7'si ön testte “**yapılandırmak**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 14'ü “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” 2'si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “Yapılandırmak” sözcüğüne son testte öğrencilerin 3'ü “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 20'si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Tablo 42: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Posta Kutusundaki Mızık Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları

Sözcük Testi Maddeleri	Posta Kutusundaki Mızık Metni											
	Kelimeler											
	Yeğ		Aldanma k		Azarlam ak		Sezmek		Feryat etmek		Pul	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Bu sözcüğü hiç görmedim	14	3	9	3	10	1	12	4	12	0	12	2
Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum	7	17	10	18	11	20	10	17	10	20	11	7
Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı...	2	1	4	0	1	1	0	1	1	1	0	2
Bu sözcüğü biliyorum (anlamını yazınız)	0	2	0	2	1	1	1	1	0	2	0	12
Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Yukarıdaki tabloda kontrol grubu öğrencilerinin sözcük testindeki maddelere göre “**Posta Kutusundaki Mızık Metni**” metnindeki sözcüklere verdikleri

cevapların ön test ve son testteki farkları yer almaktadır. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin 14'ü ön testte “**yeğ**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 7'si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 2'si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Yeğ**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 3'ü “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 17'si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1'i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 2'si ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 9'u ön testte “**aldanmak**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 10'u “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 4'ü “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Aldanmak**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 3'ü “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 18'i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 2'si “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 10'u ön testte “**azarlamak**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 11'i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1'i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 1'i ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Azarlamak**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 1'i “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 20'si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1'i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 1'i ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 12'si ön testte “**sezmek**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 10'u “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1'i “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Sezmek**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 4'ü “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 17'si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1'i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 1'i ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 12'si ön testte “**feryat etmek**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 10'u “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1'i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Feryat etmek**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 20'si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1'i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 2'si ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 12'si ön testte “**pul**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 11'i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Pul**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 2'si “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 7'si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 2'si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” ve 12'si “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Tablo 43: Kontrol Grubu Öğrencilerinin İyi Düşün Doğru Karar Ver Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları

Sözcük Testi Maddeleri	İyi Düşün Doğru Karar Ver Metni											
	Kelimeler											
	Çiselemek		Olgunluk		Cıltz		Ense		Korna		Süzülmek	
	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t
Bu sözcüğü hiç görmedim	12	5	10	2	14	1	12	3	10	1	12	1
Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum	11	14	10	16	7	19	11	17	12	18	11	21
Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı...	0	2	3	5	1	0	0	1	0	2	0	1
Bu sözcüğü biliyorum (anlamını yazınız)	0	2	0	0	0	3	0	2	0	1	0	0
Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0

Yukarıdaki tabloda kontrol grubu öğrencilerinin sözcük testindeki maddelere göre “**İyi Düşün Doğru Karar Ver Metni**” metnindeki sözcüklere verdikleri cevapların ön test ve son testteki farkları yer almaktadır. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin 12’si ön testte “**çiselemek**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 11’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Çiselemek**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 5’i “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 14’ü “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 2’si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 2’si ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 10’u ön testte “**olgunluk**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 10’u “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 3’ü “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Olgunluk**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 2’si “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 16’sı “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 5’i “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 14’ü ön testte “**cılız**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 7’si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 1’i ise “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Cılız**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 1’i “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 19’u “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 3’ü ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 12’si ön testte “**ense**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 11’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Ense**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 3’ü “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 17’si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 2’si ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 10’u ön testte “**korna**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 12’si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”,

1'i ise "Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim" maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. "**Korna**" sözcüğüne son testte öğrencilerin 1'i "Bu sözcüğü hiç görmedim.", 18'i "Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.", 2'si "Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı", 1'i "Bu sözcüğü biliyorum", 1'i ise "Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim" maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 12'si ön testte "**süzülmek**" sözcüğüne "Bu sözcüğü hiç görmedim.", 11'i "Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum." maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. "**Süzülmek**" sözcüğüne son testte öğrencilerin 1'i "Bu sözcüğü hiç görmedim.", 21'i "Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.", 1'i "Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı" maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Tablo 44: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Desem Ki Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları

Sözcük Testi Maddeleri	Desem Ki Metni											
	Kelimeler											
	Kuytu		Esmek		Gök kubbe		Şenlik		Ferahlatmak		Solmak	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Bu sözcüğü hiç görmedim	13	5	11	2	12	2	7	2	11	1	9	1
Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum	8	15	8	18	7	14	10	15	8	16	11	17
Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı...	2	1	3	1	3	3	6	4	4	5	3	1
Bu sözcüğü biliyorum (anlamını yazınız)	0	2	1	2	0	4	0	2	0	1	0	4
Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

Yukarıdaki tabloda kontrol grubu öğrencilerinin sözcük testindeki maddelere göre "**Desem Ki**" metnindeki sözcüklere verdikleri cevapların ön test ve son testteki

farkları yer almaktadır. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin 13'ü ön testte “**kuytu**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 8'i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 2'si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Kuytu**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 5'i “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 15'i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1'i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 2'si ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 11'i ön testte “**esmek**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 8'i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 3'ü “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 1'i “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Esmek**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 2'si “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 18'i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1'i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 2'si “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 12'si ön testte “**gök kubbe**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 7'si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 3'ü “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 1'i ise “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Gök kubbe**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 2'si “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 14'ü “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 3'ü “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 4'ü ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 7'si ön testte “**şenlik**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 10'u “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 6'sı “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Şenlik**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 2'si “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 15'i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 4'ü “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 2'si ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 11'i ön testte “**ferahlatmak**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 8'i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını

bilmiyorum.”, 4’ü ise “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Ferahlatmak**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 1’i “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 16’sı “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 5’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 1’i “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 9’u ön testte “**solmak**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 11’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 3’ü “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Solmak**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 1’i “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 17’si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 4’ü “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Tablo 45: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Atlı Cirit Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları

Sözcük Testi Maddeleri	Atlı Cirit Metni											
	Kelimeler											
	Bozkır		Cirit		Olağan		Atıcılık		Çimenlik		Çeviklik	
	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t
Bu sözcüğü hiç görmedim	13	2	13	2	11	5	8	2	10	2	10	5
Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum	10	17	9	17	11	7	15	8	12	8	13	16
Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı...	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1
Bu sözcüğü biliyorum (anlamını yazınız)	0	3	0	2	0	11	0	12	0	12	0	1
Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilir mi	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0

Yukarıdaki tabloda kontrol grubu öğrencilerinin sözcük testindeki maddelere göre “**Atlı Cirit**” metnindeki sözcüklere verdikleri cevapların ön test ve son testteki farkları yer almaktadır. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin 13’ü ön testte “**bozkır**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 10’u “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Bozkır**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 2’si “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 17’si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 3’ü ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 13’ü ön testte “**cirit**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 9’u “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Cirit**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 2’si “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 17’si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 2’si “Bu sözcüğü biliyorum”, 1’i “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 11’i ön testte “**olağan**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 11’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Olağan**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 5’i “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 7’si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 11’i ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 8’i ön testte “**atıcılık**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 15’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Atıcılık**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 2’si “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 8’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 12’si ise “Bu sözcüğü biliyorum”, 1’i “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 10’u ön testte “**çimenlik**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 12’si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” maddelerini

işaretleyerek cevap vermiştir. “**Çimenlik**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 2’si “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 8’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 12’si “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 10’u ön testte “**çeviklik**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 13’ü “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Çeviklik**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 5’i “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 16’sı “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 1’i “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Tablo 46: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kedi Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları

Sözcük Testi Maddeleri	Kedi Metni Kelimeler											
	Cancığer		Dargınlık		Sıçramak		İğrenmek		Çekişmek		Aldatmak	
	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t
Bu sözcüğü hiç görmedim	9	1	8	1	9	3	10	2	8	3	8	2
Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum	10	17	12	19	13	19	11	19	15	17	8	14
Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı...	3	1	1	1	0	0	1	1	0	1	5	1
Bu sözcüğü biliyorum (anlamını yazınız)	0	4	1	2	1	1	0	1	0	2	1	6
Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0

Yukarıdaki tabloda kontrol grubu öğrencilerinin sözcük testindeki maddelere göre “**Kedi**” metnindeki sözcüklere verdikleri cevapların ön test ve son testteki farkları yer almaktadır. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin 9’u ön testte

“**cancığer**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 10’u “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 3’ü “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 1’i ise “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Cancığer**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 1’i “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 17’si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 4’ü ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 8’i ön testte “**dargınlık**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 12’si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 1’i “Bu sözcüğü biliyorum”, 1’i ise “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Dargınlık**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 1’i “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 19’u “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 2’si “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 9’u ön testte “**sıçramak**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 13’ü “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**Sıçramak**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 3’ü “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 19’u “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i ise “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 10’u ön testte “**ığrenmek**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 11’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 1’i “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “**İğrenmek**” sözcüğüne son testte öğrencilerin 2’si “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 19’u “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 1’i ise “Bu sözcüğü biliyorum”, 1’i “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 8’i ön testte “**çekişmek**” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 15’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”

maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “Çekişmek” sözcüğüne son testte öğrencilerin 3’ü “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 17’si “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 2’si “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin 8’i ön testte “aldatmak” sözcüğüne “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 8’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 5’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 1’i “Bu sözcüğü biliyorum”, 1’i “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir. “Aldatmak” sözcüğüne son testte öğrencilerin 2’si “Bu sözcüğü hiç görmedim.”, 14’ü “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”, 1’i “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı”, 6’sı “Bu sözcüğü biliyorum” maddelerini işaretleyerek cevap vermiştir.

7.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Tüm Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Testte Sözcük Testinden Aldıkları Puanların Farklarına İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin tüm kelimelere ilişkin ön test ve son testte sözcük testine ilişkin farklarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 47: Deney Grubu Öğrencilerinin Başarının Sırrı Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları

Sözcük Testi Maddeleri	Başarının Sırrı Metni											
	Kelimeler											
	Bunalma k		Eşik		Kargaşa		Huzurevi		Akış		Yapılandırma k	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Bu sözcüğü hiç görmedim	19	1	14	15	27	2	11	1	15	2	13	1
Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum	12	18	15	4	3	13	13	1	15	17	17	17
Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı...	0	2	2	8	2	2	2	4	1	1	2	3
Bu sözcüğü biliyorum	0	8	0	5	0	9	3	18	1	8	0	9

(anlamını yazınız)												
Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabiliri m	1	3	1	0	0	6	3	8	0	4	0	2

Deney grubu öğrencilerinin “**Başarının Sırrı**” metnindeki kelimelere ilişkin ön test ve son test farkları yukarıdaki tabloda bulunmaktadır. Tabloya göre “**bunalmak**” sözcüğüne ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını veren 19 öğrenciyken, bu sayı son testte 1 öğrenci olarak görünmektedir. “**Bunalmak**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını veren 12 öğrenci, son testte 18 öğrenci bulunmaktadır. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte işaretleyen öğrenci bulunmamaktayken, son testte “**bunalmak**” sözcüğü için bu yanıtı 2 öğrenci işaretlemiştir. Yine “**bunalmak**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını veren öğrenci yokken son testte 8 öğrenci; “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise ön testte 1 öğrenci, son testte 3 öğrenci işaretlemiştir.

“**Eşik**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını veren 14, son testte 15 öğrenci bulunmaktadır. “**Eşik**” sözcüğüne ön testte “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını 15 öğrenci, son testte 4 öğrenci vermiştir. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını “**eşik**” sözcüğü için ön testte 2, son testte 8 öğrenci verirken, “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte hiçbir öğrenci vermemiş olup son testte 5 öğrenci işaretlemiştir. “**Eşik**” sözcüğüne “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise ön testte 1 öğrenci vermiş, son testte ise hiçbir öğrenci bu kısmı işaretlememiştir.

“**Kargaşa**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını veren 27, son testte 2 öğrencidir. “**Kargaşa**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını 3, son testte 13 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ise ön ve son testlerde ikişer öğrenci işaretlemiştir. “**Kargaşa**” sözcüğüne “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte veren öğrenci yokken son testte bu sayı 9’dur. “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise ön testte veren yokken, son testte 6 öğrenci “**kargaşa**” sözcüğü için bu yanıtı işaretlemiştir.

“**Huzurevi**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 11, son testte 1 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 13, son testte 1 öğrenci işaretlemiştir. “**Huzurevi**” sözcüğüne “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 2, son testte 4 öğrenci; “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 3, son testte 18 öğrenci vermiştir. Son olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını veren ön testte 3, son testte 8 öğrenci bulunmaktadır.

“**Akış**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 15, son testte 2 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 15, son testte 17 öğrenci işaretlemiştir. “**Akış**” sözcüğüne “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 1, son testte 1 öğrenci; “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 1, son testte 8 öğrenci vermiştir. Son olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ön testte veren yokken, son testte 4 öğrenci bulunmaktadır.

“**Yapılandırmak**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 13, son testte 1 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 17, son testte 17 öğrenci işaretlemiştir. “**Yapılandırmak**” sözcüğüne “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 2, son testte 3 öğrenci; “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte veren yokken, son testte 9 öğrenci vermiştir. Son olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını yine ön testte veren yokken, son testte 2 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 48: Deney Grubu Öğrencilerinin Posta Kutusundaki Mızık Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları

Sözcük Testi Maddeleri	Posta Kutusundaki Mızık Metni											
	Kelimeler											
	Yeğ		Aldanmak		Azarlama k		Sezmek		Feryat etmek		Pul	
	Ön Test t	Son Test t	Ön Test t	Son Test t	Ön Test t	Son Test t	Ön Test t	Son Test t	Ön Test t	Son Test t	Ön Test t	Son Test t
Bu sözcüğü hiç görmedim	22	1	12	1	13	1	16	1	17	0	18	1
Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum	9	11	13	17	12	19	12	16	12	10	13	8

Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı...	1	2	5	0	6	2	3	0	2	3	0	1
Bu sözcüğü biliyorum (anlamını yazınız)	0	12	1	7	0	5	1	8	1	13	1	13
Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim	0	6	1	7	1	5	0	7	0	6	0	9

Deney grubu öğrencilerinin “**Posta Kutusundaki Mızıka**” metnindeki kelimelere ilişkin ön test ve son test farkları yukarıdaki tabloda bulunmaktadır. Tabloya göre “**yeğ**” sözcüğüne ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını veren 22 öğrenciyken, bu sayı son testte 1 öğrenci olarak görünmektedir. “**Yeğ**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını veren 9 öğrenci, son testte 11 öğrenci bulunmaktadır. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte işaretleyen 1 öğrenci bulunurken, son testte “**yeğ**” sözcüğü için bu yanıtı 2 öğrenci işaretlemiştir. Yine “**yeğ**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını veren öğrenci yokken son testte 12 öğrenci bulunmakta olup; “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise ön testte hiçbir öğrenci vermemiş, son testte 6 öğrenci işaretlemiştir.

“**Aldanmak**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını veren 12, son testte 1 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 13, son testte 17 öğrenci vermiştir. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını “**aldanmak**” sözcüğü için ön testte 5 öğrenci verirken, bu yanıtı son testte işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır. “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 1, son testte 7 öğrenci; “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise yine aynı şekilde ön testte 1, son testte ise 7 öğrenci işaretlemiştir.

“**Azarlamak**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını veren 13, son testte 1 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 12, son testte 19 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ise ön testte 6, son testte 2 öğrenci

işaretlemiştir. “**Azarlamak**” sözcüğüne “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte veren öğrenci yokken son testte bu sayı 5’tir. “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise ön testte 1, son testte 5 öğrenci işaretlemiştir.

“**Sezmek**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 16, son testte 1 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 12, son testte 16 öğrenci işaretlemiştir. “**Sezmek**” sözcüğüne “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 3 öğrenci verirken, bu yanıtı son testte işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır. “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 1, son testte 8 öğrenci vermiştir. Son olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını veren ön testte işaretleyen öğrenci bulunmamakta iken, son testte 7 öğrenci bulunmaktadır.

“**Feryat etmek**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 17 öğrenci vermiş olup son testte bu yanıtı işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 12, son testte 10 öğrenci işaretlemiştir. “**Feryat etmek**” sözcüğüne “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 2, son testte 3 öğrenci; “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 1, son testte 13 öğrenci vermiştir. Son olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ön testte veren yokken, son testte 6 öğrenci bulunmaktadır.

“**Pul**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 18, son testte 1 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 13, son testte 8 öğrenci işaretlemiştir. “**Pul**” sözcüğüne ön testte “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını veren yokken, son testte 1 öğrenci; “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 1, son testte 13 öğrenci vermiştir. Son olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ön testte veren yokken, son testte 9 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 49: Deney Grubu Öğrencilerinin İyi Düşün Doğru Karar Ver Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları

Sözcük Testi Maddeleri	İyi Düşün Doğru Karar Ver Metni											
	Kelimeler											
	Çiselemek		Olgunluk		Cılız		Ense		Korna		Süzülmek	
	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t
Bu sözcüğü hiç görmedim	25	3	19	3	20	2	24	0	25	3	14	2
Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum	6	20	11	15	11	21	7	17	5	11	16	19
Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı...	1	2	1	0	0	1	1	2	1	3	1	3
Bu sözcüğü biliyorum (anlamını yazınız)	0	4	1	10	1	5	0	10	1	10	1	4
Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim	0	3	0	4	0	3	0	3	0	5	0	4

Deney grubu öğrencilerinin “İyi Düşün Doğru Karar Ver” metnindeki kelimelere ilişkin ön test ve son test farkları yukarıdaki tabloda bulunmaktadır. Tabloya göre “**çiselemek**” sözcüğüne ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını veren 25 öğrenciyken, bu sayı son testte 3 öğrenci olarak görünmektedir. “**Çiselemek**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını veren 6 öğrenci, son testte 20 öğrenci bulunmaktadır. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte işaretleyen 1 öğrenci bulunurken, son testte “**çiselemek**” sözcüğü için bu yanıtı 2 öğrenci işaretlemiştir. Yine “**çiselemek**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını veren öğrenci yokken son testte 4 öğrenci bulunmakta olup; “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise ön testte hiçbir öğrenci vermemiş, son testte 3 öğrenci işaretlemiştir.

“**Olgunluk**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını veren 19, son testte 3 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 11, son testte 15 öğrenci vermiştir. “Bu sözcüğü daha önce gördüm

ve bence bunun anlamı” yanıtını “**olgunluk**” sözcüğü için ön testte 1 öğrenci verirken, bu yanıtı son testte işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır. “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 1, son testte 10 öğrenci; “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise ön testte işaretleyen bulunmazken, son testte ise 4 öğrenci işaretlemiştir.

“**Cılız**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını veren 20, son testte 2 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 11, son testte 21 öğrenci bulunmaktadır. “**Cılız**” sözcüğüne “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte işaretleyen bulunmazken, son testte 1 öğrenci; “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 1, son testte 5 öğrenci vermiştir. “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise ön testte veren olmazken, son testte 3 öğrenci işaretlemiştir.

“**Ense**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 24 öğrenci verirken, son testte bu yanıtı işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 7, son testte 17 öğrenci işaretlemiştir. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 1 öğrenci verirken, bu yanıtı son testte işaretleyen 2 öğrenci bulunmaktadır. “**Ense**” sözcüğüne ön testte “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını veren yokken, son testte 10 öğrenci vermiştir. Son olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını veren ön testte işaretleyen öğrenci bulunmamakta iken, son testte 3 öğrenci bulunmaktadır.

“**Korna**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 25 öğrenci vermiş olup son testte bu yanıtı işaretleyen 3 öğrenci bulunmaktadır. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 5, son testte 11 öğrenci işaretlemiştir. “**Korna**” sözcüğüne “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 1, son testte 3 öğrenci; “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 1, son testte 10 öğrenci vermiştir. Son olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ön testte veren yokken, son testte 5 öğrenci bulunmaktadır.

“**Süzülmek**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 14, son testte 2 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 16, son testte 19 öğrenci işaretlemiştir. “**Süzülmek**” sözcüğüne “Bu

sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 1, son testte 3 öğrenci; “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 1, son testte 4 öğrenci vermiştir. Son olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ön testte veren yokken, son testte 4 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 50: Deney Grubu Öğrencilerinin Desem Ki Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları

Sözcük Testi Maddeleri	Desem Ki Metni											
	Kelimeler											
	Kuytu		Esmek		Gök kubbe		Şenlik		Ferahlatmak		Solmak	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Bu sözcüğü hiç görmedim	24	2	16	1	21	1	9	1	22	2	17	2
Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum	7	14	12	17	6	7	8	5	9	5	12	5
Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı...	1	5	2	1	5	3	15	16	1	3	0	4
Bu sözcüğü biliyorum (anlamını yazınız)	0	6	1	10	0	15	0	4	0	17	3	13
Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim	0	5	1	3	0	6	0	6	0	5	0	8

Deney grubu öğrencilerinin “**Desem Ki**” metnindeki kelimelere ilişkin ön test ve son test farkları yukarıdaki tabloda bulunmaktadır. Tabloya göre “**kuytu**” sözcüğüne ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını veren 24 öğrenciyken, bu sayı son testte 2 öğrenci olarak görünmektedir. “**Kuytu**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını veren 7 öğrenci, son testte 14 öğrenci bulunmaktadır. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte işaretleyen 1 öğrenci bulunurken, son testte “**kuytu**” sözcüğü için bu yanıtı 5 öğrenci işaretlemiştir. Yine “**kuytu**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını veren öğrenci yokken son testte 6 öğrenci bulunmakta

olup; “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise ön testte hiçbir öğrenci vermemiş, son testte 5 öğrenci işaretlemiştir.

“**Esmek**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını veren 16, son testte 1 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 12, son testte 17 öğrenci vermiştir. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını “**esmek**” sözcüğü için ön testte 2 öğrenci verirken, bu yanıtı son testte işaretleyen 1 öğrenci bulunmaktadır. “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 1, son testte 10 öğrenci; “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise ön testte 1, son testte ise 3 öğrenci işaretlemiştir.

“**Gök kubbe**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını veren 21, son testte 1 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 6, son testte 7 öğrenci; bulunmaktadır. “**Gök kubbe**” sözcüğüne “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 5, son testte 3 öğrenci; “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte işaretleyen olmazken, son testte 15 öğrenci vermiştir. “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise ön testte veren olmazken, son testte 6 öğrenci işaretlemiştir.

“**Şenlik**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 9 öğrenci verirken, son testte bu yanıtı işaretleyen 1 öğrenci bulunmaktadır. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 8, son testte 5 öğrenci işaretlemiştir. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 15 öğrenci verirken, bu yanıtı son testte işaretleyen 16 öğrenci bulunmaktadır. “**Şenlik**” sözcüğüne ön testte “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını veren yokken, son testte 4 öğrenci vermiştir. Son olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını veren ön testte işaretleyen öğrenci bulunmamakta iken, son testte 6 öğrenci bulunmaktadır.

“**Ferahlatmak**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 22 öğrenci vermiş olup son testte bu yanıtı işaretleyen 2 öğrenci bulunmaktadır. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 9, son testte 5 öğrenci işaretlemiştir. “**Ferahlatmak**” sözcüğüne “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 1, son testte 3 öğrenci vermiştir. “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte işaretleyen olmazken, son testte 17 öğrenci vermiştir. Son

olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ön testte veren yokken, son testte 5 öğrenci bulunmaktadır.

“**Solmak**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 17, son testte 2 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 12, son testte 5 öğrenci işaretlemiştir. “**Solmak**” sözcüğüne “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte veren olmazken, son testte 4 öğrenci işaretlemiştir. “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 3, son testte 13 öğrenci vermiştir. Son olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ön testte veren yokken, son testte 8 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 51: Deney Grubu Öğrencilerinin Atlı Cirit Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları

Sözcük Testi Maddeleri	Atlı Cirit Metni											
	Kelimeler											
	Bozkır		Cirit		Olağan		Atıcılık		Çimenlik		Çeviklik	
	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t
Bu sözcüğü hiç görmedim	18	3	22	3	11	2	21	3	17	1	17	8
Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum	11	8	6	7	17	6	9	6	9	6	13	9
Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı...	1	1	3	2	1	2	1	4	3	5	1	4
Bu sözcüğü biliyorum (anlamını yazınız)	1	17	1	19	1	17	1	18	2	18	1	10
Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim	1	3	0	1	2	5	0	1	1	2	0	1

Deney grubu öğrencilerinin “**Atlı Cirit**” metnindeki kelimelere ilişkin ön test ve son test farkları yukarıdaki tabloda bulunmaktadır. Tabloya göre “**bozkır**” sözcüğüne ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını veren 18 öğrenciyken, bu sayı son testte 3 öğrenci olarak görünmektedir. “**Bozkır**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını veren 11 öğrenci, son

testte 8 öğrenci bulunmaktadır. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 1, son testte 1 öğrenci işaretlemiştir. Yine “**bozkır**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını veren 1 öğrenci, son testte 17 öğrenci bulunmakta olup; “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise ön testte 1, son testte 3 öğrenci işaretlemiştir.

“**Cirit**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını veren 22, son testte 3 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 6, son testte 7 öğrenci vermiştir. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını “**cirit**” sözcüğü için ön testte 3 öğrenci verirken, bu yanıtı son testte işaretleyen 2 öğrenci bulunmaktadır. “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 1, son testte 19 öğrenci; “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise ön testte veren olmazken, son testte ise 1 öğrenci işaretlemiştir.

“**Olağan**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını veren 11, son testte 2 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 17, son testte 6 öğrenci; bulunmaktadır. “**Olağan**” sözcüğüne “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 1, son testte 2 öğrenci; “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 1, son testte 17 öğrenci vermiştir. “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise ön testte 2, son testte 5 öğrenci işaretlemiştir.

“**Atıcılık**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 21 öğrenci verirken, son testte bu yanıtı işaretleyen 3 öğrenci bulunmaktadır. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 9, son testte 6 öğrenci işaretlemiştir. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 1 öğrenci verirken, bu yanıtı son testte işaretleyen 4 öğrenci bulunmaktadır. “**Atıcılık**” sözcüğüne ön testte “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını 1, son testte 18 öğrenci vermiştir. Son olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını veren ön testte işaretleyen öğrenci bulunmamakta iken, son testte 1 öğrenci bulunmaktadır.

“**Çimenlik**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 17 öğrenci vermiş olup son testte bu yanıtı işaretleyen 1 öğrenci bulunmaktadır. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 9, son testte 6 öğrenci işaretlemiştir. “**Çimenlik**” sözcüğüne “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve

bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 3, son testte 5 öğrenci vermiştir. “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 2, son testte 18 öğrenci işaretlemiştir. Son olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını işaretleyen ön testte 1, son testte 2 öğrenci bulunmaktadır.

“Çeviklik” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 17, son testte 8 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 13, son testte 9 öğrenci işaretlemiştir. “Çeviklik” sözcüğüne “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 1, son testte 4 öğrenci; “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 1, son testte 10 öğrenci vermiştir. Son olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ön testte veren yokken, son testte 1 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 52: Deney Grubu Öğrencilerinin Kedi Metnindeki Kelimelere İlişkin Ön Test ve Son Test Farkları

Sözcük Testi Maddeleri	Kedi Metni											
	Kelimeler											
	Canciğer		Dargınlık		Sıçramak		İğrenmek		Çekişmek		Aldatmak	
	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t	Ön Tes t	Son Tes t
Bu sözcüğü hiç görmedim	21	2	16	0	21	3	20	2	13	1	14	1
Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum	3	7	11	12	6	15	8	13	13	17	9	12
Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı...	3	0	3	6	2	1	3	2	2	1	2	1
Bu sözcüğü biliyorum (anlamını yazınız)	2	19	1	11	2	10	0	12	3	10	3	16
Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim	3	4	1	3	1	3	1	3	1	3	4	2

Deney grubu öğrencilerinin “Kedi” metnindeki kelimelere ilişkin ön test ve son test farkları yukarıdaki tabloda bulunmaktadır. Tabloya göre “canciğer” sözcüğüne ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını veren 21 öğrenciyken, bu

sayı son testte 2 öğrenci olarak görünmektedir. “**Cancığer**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını veren 3 öğrenci, son testte 7 öğrenci bulunmaktadır. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 3 öğrenci vermişken, son testte bu yanıtı işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır. Yine “**cancığer**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını veren 2 öğrenci, son testte 19 öğrenci bulunmakta olup; “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise ön testte 3, son testte 4 öğrenci işaretlemiştir.

“**Dargınlık**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 16 öğrenci vermiş olup son testte bu yanıtı işaretleyen öğrenci yoktur. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 11, son testte 12 öğrenci vermiştir. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını “**dargınlık**” sözcüğü için ön testte 3 öğrenci verirken, bu yanıtı son testte işaretleyen 6 öğrenci bulunmaktadır. “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 1, son testte 11 öğrenci; “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise ön testte 1, son testte ise 3 öğrenci işaretlemiştir.

“**Sıçramak**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını veren 21, son testte 3 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 6, son testte 15 öğrenci bulunmaktadır. “**Sıçramak**” sözcüğüne “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 2, son testte 1 öğrenci; “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 2, son testte 10 öğrenci vermiştir. “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını ise ön testte 1, son testte 3 öğrenci işaretlemiştir.

“**İğrenmek**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 20 öğrenci verirken, son testte bu yanıtı işaretleyen 2 öğrenci bulunmaktadır. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 8, son testte 13 öğrenci işaretlemiştir. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 3 öğrenci verirken, bu yanıtı son testte işaretleyen 2 öğrenci bulunmaktadır. “**İğrenmek**” sözcüğüne ön testte “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını veren olmazken, son testte 12 öğrenci vermiştir. Son olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını veren ön testte 1, son testte 3 öğrenci bulunmaktadır.

“**Çekişmek**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 13 öğrenci vermiş olup son testte bu yanıtı işaretleyen 1 öğrenci bulunmaktadır. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 13, son testte 17 öğrenci işaretlemiştir. “**Çekişmek**” sözcüğüne “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 2, son testte 1 öğrenci vermiştir. “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 3, son testte 10 öğrenci işaretlemiştir. Son olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını işaretleyen ön testte 1, son testte 3 öğrenci bulunmaktadır.

“**Aldatmak**” sözcüğü için ön testte “Bu sözcüğü hiç görmedim” yanıtını 14, son testte 1 öğrenci; “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” yanıtını ön testte 9, son testte 12 öğrenci işaretlemiştir. “**Aldatmak**” sözcüğüne “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” yanıtını ön testte 2, son testte 1 öğrenci; “Bu sözcüğü biliyorum” yanıtını ön testte 3, son testte 16 öğrenci vermiştir. Son olarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” yanıtını işaretleyen ön testte 4, son testte 2 öğrenci bulunmaktadır.

8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin tüm kelimelere ilişkin mobil uygulama sonuçları ne düzeydedir?” şeklindedir. Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 53: Deney Grubu Öğrencilerinin Başarının Sırrı Metnindeki Kelimelere İlişkin Mobil Uygulama Sonuçları

Mobil Uygulama Sonucu	Kelimeler											
	Bunalmak		Kargaşa		Akış		Eşik		Yapılandırmak		Huzurevi	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yanlış	75	35,7	61	29,0	67	31,9	70	33,3	81	38,6	92	43,8
Doğru	135	64,3	149	71,0	143	68,1	140	66,7	129	61,4	118	56,2

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin “**Başarının Sırrı**” adlı metnindeki kelimelere ilişkin mobil oyun uygulaması sonuçları yer almaktadır. Buna göre mobil uygulamadaki etkinliklerde “bunalmak” kelimesini öğrencilerin % 35,7’si yanlış, % 64’ü doğru; “kargaşa” kelimesini % 29’u yanlış, % 71’i doğru; “akış” kelimesini % 31,9’u yanlış, % 68,1’i doğru, “eşik” kelimesini % 33,3’ü yanlış, % 66,7’si doğru; “yapılandırmak” kelimesini % 38,6’sı yanlış, % 61,4’ü doğru ve “huzurevi” kelimesini % 43,8’i yanlış, % 56,2’si doğru olarak sonuçlandırmışlardır.

Tablo 54: Deney Grubu Öğrencilerinin Posta Kutusundaki Mızık Metnindeki Kelimelere İlişkin Mobil Uygulama Sonuçları

Mobil Uygulama Sonucu	Kelimeler											
	Yeğ		Aldanmak		Azarlamak		Sezmek		Feryat etmek		Pul	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yanlış	28	13,3	45	21,4	43	20,5	55	26,2	60	28,6	56	26,7
Doğru	182	86,7	165	78,6	167	79,5	155	73,8	150	71,4	154	73,3

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin “**Posta Kutusundaki Mızık**” adlı metnindeki kelimelere ilişkin mobil oyun uygulaması sonuçları yer almaktadır. Buna göre mobil uygulamadaki etkinliklerde “**yeğ**” kelimesini öğrencilerin %13,3’ü yanlış, % 86,7’si doğru; “**aldanmak**” kelimesini % 21,4’ü yanlış, % 78,6’sı doğru; “**azarlamak**” kelimesini % 20,5’i yanlış, % 79,5’i doğru, “**sezmek**” kelimesini % 26,2’si yanlış, % 73,8’i doğru; “**feryat etmek**” kelimesini % 28,6’sı yanlış, % % 71,4’ü doğru ve “**pul**” kelimesini % 26,7’si yanlış, % 73,3’ü doğru olarak sonuçlandırmışlardır.

Tablo 55: Deney Grubu Öğrencilerinin İyi Düşün Doğru Karar Ver Metnindeki Kelimelere İlişkin Mobil Uygulama Sonuçları

Mobil Uygulama Sonucu	Kelimeler											
	Çiselemek		Olgunluk		Cıvı		Ense		Korna		Süzülmek	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yanlış	46	21,9	38	18,1	30	14,3	54	25,7	39	18,6	71	33,8
Doğru	164	78,1	172	81,9	180	85,7	156	74,3	171	81,4	139	66,2

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin “**İyi Düşün Doğru Karar Ver**” adlı metnindeki kelimelere ilişkin mobil uygulama sonuçları yer almaktadır. Buna göre mobil uygulamadaki etkinliklerde “**çiselemek**” kelimesini öğrencilerin %21,9’u yanlış, % 78,1’i doğru; “**olgunluk**” kelimesini % 18,1’i yanlış, % 81,9’u doğru; “**cıvı**” kelimesini % 14,3’ü yanlış, % 85,7’si doğru, “**ense**” kelimesini % 25,7’si yanlış, % 74,3’ü doğru; “**korna**” kelimesini % 18,6’sı yanlış, % 81,4’ü doğru ve “**süzülmek**” kelimesini % 33,8’i yanlış, % 66,2’si doğru olarak sonuçlandırmışlardır.

Tablo 56: Deney Grubu Öğrencilerinin Desem Ki Metnindeki Kelimelere İlişkin Mobil Uygulama Sonuçları

Mobil Uygulama Sonucu	Kelimeler											
	Kuytu		Esmek		Şenlik		Ferahlatma k		Gök kubbe		Solmak	
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yanlış	21	10,0	40	19,0	19	9,0	29	13,8	49	23,3	37	17,6
Doğru	189	90,0	170	81,0	191	91,0	181	86,2	161	76,7	173	82,4

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin “**Desem Ki**” adlı metindeki kelimelere ilişkin mobil uygulama sonuçları yer almaktadır. Buna göre mobil uygulamadaki etkinliklerde “**kuytu**” kelimesini öğrencilerin %10’u yanlış, % 90’ı doğru; “**esmek**” kelimesini % 19’u yanlış, % 81’i doğru; “**şenlik**” kelimesini % 9’u yanlış, % 91’i doğru, “**ferahlatmak**” kelimesini % 13,8’i yanlış, % 86,2’si doğru; “**gök kubbe**” kelimesini % 23,3’ü yanlış, % 76,7’si doğru ve “**solmak**” kelimesini % 17,6’sı yanlış, % 82,4’ü doğru olarak sonuçlandırmışlardır.

Tablo 57: Deney Grubu Öğrencilerinin Atlı Cirit Metnindeki Kelimelere İlişkin Mobil Uygulama Sonuçları

Mobil Uygulama Sonucu	Kelimeler											
	Bozkır		Cirit		Olağan		Atıcılık		Çimenlik		Çeviklik	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yanlış	44	21,0	37	17,6	34	16,2	70	33,3	71	33,8	92	43,8
Doğru	166	79,0	173	82,4	176	83,8	140	66,7	139	66,2	118	56,2

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin “**Atlı Cirit**” adlı metindeki kelimelere ilişkin mobil uygulama sonuçları yer almaktadır. Buna göre mobil uygulamadaki etkinliklerde “**bozkır**” kelimesini öğrencilerin %21’i yanlış, % 79’u doğru; “**cirit**” kelimesini % 17,6’sı yanlış, % 82,4’ü doğru; “**olağan**” kelimesini % 16,2’si yanlış, % 83,8’i doğru, “**atıcılık**” kelimesini % 33,3’ü yanlış, % 66,7’si doğru; “**çimenlik**” kelimesini % 33,8’i yanlış, % 66,2’si doğru ve “**çeviklik**” kelimesini % 43,8’i yanlış, % 56,2’si doğru olarak sonuçlandırmışlardır.

Tablo 58: Deney Grubu Öğrencilerinin Kedi Metnindeki Kelimelere İlişkin Mobil Uygulama Sonuçları

Mobil Uygulama Sonucu	Kelimeler											
	Cancığer		Dargınlık		Sıçramak		İğrenmek		Çekişmek		Aldatmak	
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yanlış	39	18,6	40	19,0	43	20,5	47	22,4	46	21,9	70	33,3
Doğru	171	81,4	170	81,0	167	79,5	163	77,6	164	78,1	140	66,7

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin “**Kedi**” adlı metindeki kelimelere ilişkin mobil uygulama sonuçları yer almaktadır. Buna göre mobil uygulamadaki etkinliklerde “**cancığer**” kelimesini öğrencilerin % 18,6’sı yanlış, % 81,4’ü doğru; “**dargınlık**” kelimesini % 19’u yanlış, % 81’i doğru; “**sıçramak**” kelimesini % 20,5’i yanlış, % 79,5’i doğru, “**iğrenmek**” kelimesini % 22,4’ü yanlış,

% 77,6'sı doğru; “**çekişmek**” kelimesini % 21,9'u yanlış, % 78,1'i doğru ve “**aldatmak**” kelimesini % 33,3'ü yanlış, % 66,7'si doğru olarak sonuçlandırmışlardır.

9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Araştırma boyunca kullanılan mobil oyunlar arasında öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Dokuzuncu alt probleme ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 59: Deney Grubu Öğrencilerinin Mobil Uygulamalardan Aldıkları Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Mobil Uygulama	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1	Kelime Ağacı	65,90	3,23
2	Doğru Yanlış	61,56	3,39
3	Eksiltilmiş Kelime	65,60	4,90
4	Gifler ve Kelimeler	67,60	3,26
5	Cümle Kelime Eşleştirme	62,13	5,21
6	Sesten Kelimeye	55,00	5,62
7	Kelime Parçaları	64,90	3,74

Yukarıdaki tabloda deneysel süreçte kullanılan mobil uygulamaların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır. Buna göre aritmetik ortalamalar kelime ağacı oyununda 65,90; doğru yanlış oyununda 61,56; eksiltilmiş kelime oyununda 65,60; gifler ve kelimeler oyununda 67,60; cümle- kelime eşleştirme oyununda 62,13; sestem kelimeye oyununda 55; kelime parçaları oyununda 64,90 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 60: Deney Grubu Öğrencilerinin Mobil Oyunlardan Aldıkları Puanlarına Yönelik ANOVA Analizi Verileri

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Metin Türü	Gruplar Arası	3189,981	6	531,663			1-2, 1-5, 1-6 3-2, 3-5, 3-6
	Gruplar İçi	3754,633	203	18,496	28,745	,000	4-2, 4-5, 4-6
	Toplam	6944,614	209				6-2, 6-5, 7-2 7- 4, 7-5, 7-6

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin mobil oyunlardan aldıkları puanlar arasındaki anlamlılık ilişkilerine yönelik ANOVA analizi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre mobil oyunlardan kelime ağacı ile doğru- yanlış arasında

kelime ağacı lehine, kelime ağacı ve cümle kelime eşleştirme arasında kelime ağacı lehine, kelime ağacı ve sestene kelime arasında kelime ağacı oyununun lehine, eksiltilmiş kelime ve doğru- yanlış arasında eksiltilmiş kelime oyununun lehine, eksiltilmiş kelime ve cümle- kelime eşleştirme arasında eksiltilmiş kelime lehine, eksiltilmiş kelime ve sestene kelime arasında eksiltilmiş kelime lehine, gifler ve kelimeler ile doğru- yanlış arasında gifler ve kelimeler lehine, gifler ve kelimeler ile cümle- kelime eşleştirme arasında gifler ve kelimeler lehine, gifler ve kelimeler ve sestene kelime arasında gifler ve kelimeler lehine, sestene kelime oyunu ile doğru- yanlış arasında doğru- yanlış lehine, sestene kelime oyunu ile cümle- kelime eşleştirme arasında cümle- kelime lehine, kelime parçaları ve doğru- yanlış arasında kelime parçaları lehine bir anlamlılık bulunmaktadır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgulardan hareketle sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmektedir.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında mobil uygulamaların kelime öğretimi üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan ve ön test son test kontrol gruplu deneysel desene göre gerçekleştirilen bu çalışmada ilk olarak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ile son test puanları arasındaki anlamlılık ilişkileri değerlendirilmiştir. Buna göre deney grubunun ön test puanları ile mobil uygulamaların uygulanması sonucunda elde edilen son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(2-64)= 10,906$ $p \leq 0.05$]. Son test puanları lehine gerçekleşen anlamlı fark mobil destekli oyun uygulamalarının sözcük öğretiminde yararlı olduğunu göstermektedir. Uygulama sürecinde oyunların öğrencilere eğlenceli geldiği, bu nedenle oyunların Türkçe sözcük öğrenmede etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin her hafta gerçekleştirilen uygulamalara ilgi ve istekle katılması, o hafta öğretilecek sözcükleri merak etmesi, oyunları oynarken hedef sözcükleri kolaylıkla işaretlemesi oyunların etkili olduğu yönünde değerlendirilebilir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklindedir. İkinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir. Buna göre kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine bir artış bulunmaktadır. Kontrol grubunda geleneksel yolla sözcük öğretimi gerçekleştirilmiştir. Süreç içerisinde hem kontrol hem deney grubunun seçilen metinleri beğenmeleri, hedef sözcükleri metindeki bağlamından öğrenmeleri son testlerde başarıyı artıran nedenler arasında gösterilebilir.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın en önemli sonuçlarından birisi deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son testte aldıkları puanlar arasındaki anlamlılık ilişkilerine yöneliktir. Buna göre mobil uygulamalarla desteklenen kelime öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemlerle kelime öğretiminin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F(2-53) = 6,128$ $p \leq 0.05$]. Bu durum mobil destekli uygulamaların kelime öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin derslerde önceki haftalara ait öğretilen sözcükleri yazılı veya sözlü olarak kullanmaları, mobil oyunların deney grubu öğrencileri üzerinde etkili olduğu yönünde yorumlanabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kelime hazinesinin geliştirilmesi önemli bir aşamadır. Öğretim sürecinde kelime hazinesi gittikçe gelişen öğrenciler, okuma ve dinleme metinlerini daha kısa sürede ve etkili bir şekilde anlayabilir. Ayrıca kelime hazinesinin zenginliği öğrenciye konuşma ve yazma etkinliklerinde de başarı sağlar. Bu nedenle alanyazında kelime öğretimini çeşitli boyutlarıyla ele alan araştırmalar bulunmaktadır. Bunlar iki başlık altında incelenebilir. Bunlardan birincisi kelime öğretime zemin hazırlayan, materyal tasarımına yardımcı olmayı amaçlayan genel çalışmalardır. Örneğin Tanın Korkmaz (2005) Türkçeyi başlangıç düzeyinde öğrenen yetişkinlere öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin seçimindeki ölçütleri belirleyerek bu sözcükleri liste hâlinde sıralamıştır. Yusifoğlu (2017) sözcük öğretime yönelik kavram alanlarını yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında ele alarak bir çalışma örneğine yer vermiştir. Uğur ve Azizoglu (2016) yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan setleri sözcük öğretimi etkinlikleri açısından değerlendirerek önerilerde bulunmuştur. Bunlara Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için en gerekli sözcükleri değerlendiren Ünal (2019) ve Türkçede en sık kullanılan Arapça kökenli sözcükleri Avrupa Dil Portfolyosuna uygun olarak düzeylere ayıran Ceylan (2023) çalışmaları da eklemek gerekir.

Alanyazında kelime öğretimini daha etkili ve kalıcı olarak gerçekleştirmek amacıyla birtakım strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak deneysel bir süreç ön gören çalışmalar da bulunmaktadır. Mobil uygulamaların kelime öğretime etkisini

değerlendiren bu araştırmaya kaynak olan çalışmalar bu türdendir. Örneğin İhtiyaryer (2018) görev odaklı öğretim modelinin, Kara Özkan (2019) bağlam temelli öğretim yönteminin, Aytan ve Başal (2016) ulam temelli öğretimin, Akçelik (2020) zekâ oyunlarının, Gürdal ve Arslan (2011) oyun ve bulmacaların, Kara (2010) oyun etkinliklerinin, Maden, Altunbay ve Dinçel (2016) kavram haritalarının sözcük Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sözcük dağarcıklarını geliştirmesi üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır.

Bu araştırmada oyun temelli olarak geliştirilen bir mobil uygulamanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde sözcük öğretimi üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak mobil uygulamaların sözcük öğretimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu yani etkili bir uygulama olduğu belirlenmiştir. İlgili alanyazına bakıldığında kelime öğretimine yönelik teknoloji destekli uygulamaları kullanarak gelişim sağlamayı amaçlayan çalışmalar da bulunmaktadır. Arslan ve Coşkun (2016) oyun yazılımlarıyla yabancılara Türkçe sözcük öğretiminin öğrencilerin Türkçe sözcük bilgisini geliştirdiği, sözcük öğretimi etkinliklerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Teknolojik uygulamaların kullanıldığı araştırmalardan Turumbetova ve Varol (2017) mobil uygulamalarla gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin; Göçer ve Karadağ (2020) da bir mobil uygulama olan Whatsapp destekli Türkçe öğretiminin öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu sonuçlar bu araştırmada mobil oyunların kullanılmasıyla elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Bu sonuçları destekleyen başka bir araştırma da Karagöz (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada web tabanlı Moodle sisteminde hazırlanmış Türkçe sözcük öğretme etkinliklerinin yabancı öğrencilerin sözcük bilgisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Alyaz ve Uçar (2019) Android sistemlerdeki Türkçe öğretimi uygulamalarının yabancı uyruklu öğrencilerin dil gelişimine ve sözcük bilgisine olumlu katkıda bulunduğunu; Gülcü (2015) de SMS, MMS ve Facebook grup sayfası vasıtasıyla gerçekleştirilen mobil destekli öğretimin sözcük dağarcığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu tespit ederek bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Gün ve Bilgen (2022) araştırmasında Aurasma artırılmış gerçeklik uygulamasının Türkçe sözcük öğrenmeyi kolaylaştırmasının ve somutlaştırmasının

yanında kullanımının zor ve zaman alıcı olduğu; Kanal (2020), A1 düzeyinde gerçekleştirdiği çalışmasında artırılmış gerçeklik destekli Türkçe sözcük öğretiminin etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Tıraşoğlu (2019), Kahoot uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe ğrenen bireylerin söz varlığını geliştirmede yeterli derecede etkili olmadığını tespit etmiştir. Tarhan (2020), sanal gerçeklik teknolojisinin yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğrenmede ve akılda tutmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sayır (2020), video, resim gibi içeriklere sahip bir bilgisayar programı kullanılarak yapılan öğretimin sözcük dağarcığını ve telaffuzu geliştirdiğini belirtmiştir. Arslan ve Gürdal (2012) kroki, resim, şekil, video, sözlük, flaş kartlar, ses kayıtları gibi işitsel ve görsel araçların yabancı ğrencilerin Türkçe sözcük dağarcıklarını geliştirmesine yardımcı olduğu vurgulamıştır.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi *“Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin haftalık ara değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”* şeklindeyir. Deneysel sürecin 6 hafta uygulandığı araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin haftalık ara değerlendirmeleri veri toplama araçlarından sözcük testi uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Bu ara değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Kelime ğretimi etkinliklerinin gerçekleştirildiği birinci hafta sonunda deney grubu ğrencilerinin puan ortalamaları 19,80, kontrol grubu ğrencilerinin puan ortalamaları 16,33; ikinci hafta sonunda deney grubu ğrencilerinin puan ortalamaları 19,18, kontrol grubu ğrencilerinin puan ortalamaları 19,14; üçüncü hafta sonunda deney grubu ğrencilerinin puan ortalamaları 19,66, kontrol grubu ğrencilerinin puan ortalamaları 14,71; dördüncü hafta sonunda göre deney grubu ğrencilerinin puan ortalamaları 22,71, kontrol grubu ğrencilerinin puan ortalamaları 15,66; beşinci hafta sonunda deney grubu ğrencilerinin puan ortalamaları 18,03, kontrol grubu ğrencilerinin puan ortalamaları 13,92; altıncı hafta sonunda deney grubu ğrencilerinin puan ortalamaları 17,33, kontrol grubu ğrencilerinin puan ortalamaları 14,50 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre deneysel işlemin uygulandığı altı hafta boyunca deney grubu ğrencilerinin sözcük testinden aldıkları puanların ortalamaları kontrol grubu ğrencilerinin ortalama puanlarından daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Buna karşın dördüncü hafta sonunda deney grubu ğrencilerinin

aldıkları puanlarla kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlar arasında deney grubu öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F(2-31)=4,096$ $p \leq 0.05$]. Deney grubu öğrencilerine mobil uygulamalarla sözcük öğretimi yapılması bu öğrencilerin puan ortalamaları kontrol grubundakilerden hep daha yüksek olmasını sağladığı düşünülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu hafta 22,71 puanla dördüncü haftadır. Dördüncü haftanın metni olan “Desem Ki” şiiri öğrencilere kısa, kolay ve anlaşılır gelmesi nedeniyle dördüncü haftada deney grubuna ait puan ortalamaları en yüksek düzeyde olduğu düşünülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu hafta ise 19,14 puanla ikinci haftadır. İkinci hafta işlenen mektup türündeki “Posta Kutusundaki Mızıka” metni kontrol grubu öğrencilerine kolay, akıcı gelmesi ve mektup türünün bilindik olması nedeniyle ikinci haftada kontrol grubuna ait puan ortalamaları en yüksek düzeyde olduğu düşünülmektedir.

5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan birisi de deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sürecinde kullanılan altı metinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yöneliktir. Uygulama sürecinde kullanılan metinler *Atlı Cirit*, *Başarının Sırrı*, *Desem Ki*, *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, *Kedi*, *Posta Kutusundaki Mızıka* şeklindedir.

Deney grubu öğrencilerinin “Atlı Cirit” metnindeki kelimelerin öğretimine ilişkin ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 9,81, son testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 19,34; “Başarının Sırrı” metnindeki kelimelerin öğretimine ilişkin ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 9,90, son testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 18,65; “Desem Ki” metnindeki kelimelerin öğretimine ilişkin ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 9,68 iken, son testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 19,87; “İyi Düşün Doğru Karar Ver” metnindeki kelimelerin öğretimine ilişkin ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 8,43, son testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 19,68; “Kedi” metnindeki kelimelerin öğretimine ilişkin ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 10,90 iken, son testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 18,62; “Posta Kutusundaki Mızıka” metnindeki kelimelerin öğretimine ilişkin ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması 9,90 iken son testte aldıkları puanların aritmetik

ortalaması 19,46 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin deneysel süreç boyunca kullanılan tüm metinlerdeki kelimelerin öğretilmesine ilişkin olarak ön test ve son testte aldıkları puanlar arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testte aldıkları puanlar arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olması mobil oyunların sözcük öğretimindeki etkililiğinin bir kanıtı olarak yorumlanabilir.

6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin ön ve son testte aldıkları puanlar arasında metin türlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Araştırma boyunca sözcük öğretimi için kullanılan metin türlerine ilişkin deney grubu öğrencilerinin son testte aldıkları puanların aritmetik ortalama değerleri şu şekildedir:

Makale türündeki “Atlı Cirit” metninden ortalama 19,34,

Öykü türündeki “Başarının Sırrı” metninden 18,65,

Şiir türündeki “Desem Ki” metninden 19,87,

Öykü türündeki “İyi Düşün Doğru Karar Ver” metninden 16,68,

Deneme türündeki “Kedi” metninden 18,62,

Mektup türündeki “Posta Kutusundaki Mızıkça” metninden 19,46.

Bu sonuçlara göre öğrenciler makale türündeki (Atlı Cirit) metne ilişkin öğretilmesi amaçlanan sözcükleri öykü türündeki (İyi Düşün Doğru Karar Ver) metne ilişkin sözcüklerden daha yüksek düzeyde öğrenmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin mektup türündeki (Posta Kutusundaki Mızıkça) metne ilişkin öğretilmesi amaçlanan sözcükleri öykü türündeki (İyi Düşün Doğru Karar Ver) metne ilişkin kelimelerden ve şiir türündeki (Desem Ki) metne ilişkin öğretilmesi amaçlanan sözcükleri öykü türündeki (İyi Düşün Doğru Karar Ver) metne ilişkin sözcüklerden daha yüksek düzeyde öğrendikleri tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici bir metin olan “Atlı Cirit” başlıklı makale metnine ilişkin sözcükleri daha iyi öğrenmesinin nedeni atlı cirit oyununun veya bu oyuna benzer oyunların kendi kültürlerinde de var olmasıdır.

7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tüm kelimelere ilişkin ön test ve son testte sözcük testinden aldıkları puanlar arasındaki fark ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu başlık altında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testte ve son testte sözcük testine göre her bir kelime üzerinde nasıl bir değişim gösterdikleri açıklanmaktadır. Bu açıklamalar araştırmada kullanılan metinler esas alınarak yapılmıştır.

“Başarının Sırrı” başlıklı metindeki sözcüklere kontrol grubu öğrencileri ön testte çoğunlukla sözcük testinin birinci seçeneği olan “Bu sözcüğü hiç görmedim.” ve ikinci seçeneği olan “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” maddelerini işaretlemişlerdir. Son testte ise kontrol grubu öğrencileri “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Son testte bu seçeneği işaretleyen öğrencilerin sayısı sözcüklere göre “bunalmak” (f=18), eşik (f=22), kargaşa (f=15), huzurevi (f=15), akış (f=17) ve yapılandırmak (f=20) olmuştur. Buna göre kontrol grubu öğrencileri geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen sözcük öğretimi sonucunda sözcük testinin birinci seçeneğinden ikinci seçeneğine yükselmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrencilerin “eşik” sözcüğünün anlamını “ışık” veya “eşek” olarak, “huzurevi” sözcüğünün anlamını “huzur dolu bir ev” şeklinde düşünmeleri, ses benzerliklerinden yola çıkarak kelimelerin anlamlarını bu şekilde tahmin etmeleri sözcüklerin anlamlarını hatırlayamamalarına neden olduğu şeklinde yordanabilir.

Deney grubu öğrencileri de ön testte benzer bir şekilde “Başarının Sırrı” başlıklı metindeki sözcüklere çoğunlukla “Bu sözcüğü hiç görmedim.” ve “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” seçeneklerini işaretlemiştir. Deney grubu öğrencileri son testte “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” ile “Bu sözcüğü biliyorum (anlamını yazınız)” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Sözcüklerin anlamlarını bildiklerini belirten öğrencilerin sayısı “bunalmak” (f=8), “eşik” (f=5), “kargaşa” (f=9), “huzurevi” (f=18), “akış” (f=8) ve “yapılandırmak” (f=9) olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” seçeneği sözcüklere göre “bunalmak” (f=3), “kargaşa” (f=6), “huzurevi” (f=8) olmuştur. Buna göre deney grubu öğrencileri son testte genel olarak sözcük testinin ikinci, dördüncü ve beşinci seçeneklerinde yoğunlaşmışlardır. Bu

durum mobil uygulamaların desteğiyle gerçekleştirilen sözcük öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubu öğrencileri uygulama sürecinde zihinlerinde “bunalmak” sözcüğünü “sıkılmak” ile, “kargaşa” sözcüğünü “kaos” ile eşleştirmesi sözcükleri akıllarında tutabilmelerine yardımcı olduğu yönünde değerlendirilebilir.

“Posta Kutusundaki Mızıka” başlıklı metindeki sözcüklere ön testte kontrol grubu öğrencileri çoğunlukla sözcük testinin birinci seçeneği olan “Bu sözcüğü hiç görmedim.” ve ikinci seçeneği olan “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” maddelerini işaretlemişlerdir. Son testte ise kontrol grubu öğrencileri “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Son testte bu seçeneği işaretleyen öğrencilerin sayısı sözcüklere göre “yeğ” (f=17), “aldanmak” (f=18), “azarlamak” (f=20), “sezmek” (f=17), “feryat etmek” (f=20) ve “pul” (f=7) olmuştur. Buna göre kontrol grubu öğrencileri geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen sözcük öğretimi sonucunda sözcük testinin birinci seçeneğinden ikinci seçeneğine yükselmişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri bu metin bağlamında öğretilen sözcükleri daha sonra gördüklerinde “azarlamak” sözcüğünü “azalmak”, “pul” sözcüğünü İngilizce olarak “stamp” şeklinde tanımlamaya çalışmışlar, diğer sözcüklerin anlamlarını hatırlamadıklarını, ancak sözcükleri tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Ana dili Farsça olan öğrenciler “feryat etmek” fiilindeki “feryat” sözcüğünden yola çıkarak sözcüğün anlamını tarif etmeye çalışsalar da sözcüğü unuttukları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. “Pul” sözcüğünü kontrol grubundaki bazı öğrenciler “para” olarak tanımlamış, tahminlerinin yanlış olduğu söylendiğinde sözcüğü daha önceki haftalarda öğrendiklerini ancak hatırlamadıklarını araştırmacıya ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri de ön testte benzer bir şekilde “Posta Kutusundaki Mızıka” başlıklı metindeki sözcüklere çoğunlukla “Bu sözcüğü hiç görmedim.” ve “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” seçeneklerini işaretlemiştir. Deney grubu öğrencileri son testte “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” ile “Bu sözcüğü biliyorum (anlamını yazınız)” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Sözcüklerin anlamlarını bildiklerini belirten öğrencilerin sayısı “yeğ” (f=12), “aldanmak” (f=7), “azarlamak” (f=5), “sezmek” (f=8), “feryat etmek” (f=13) ve “pul” (f=13) olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısı “yeğ”

(f=11), “aldanmak” (f=17), “azarlamak” (f=19), “sezmek” (f=16), “feryat etmek” (f=10) ve “pul” (f=8) olmuştur. Buna göre deney grubu öğrencileri son testte genel olarak sözcük testinin ikinci, dördüncü ve beşinci seçeneklerinde yoğunlaşmışlardır. Bu durum mobil uygulamaların desteğiyle gerçekleştirilen sözcük öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir.

“İyi Düşün Doğru Karar Ver” başlıklı metindeki sözcüklere ön testte kontrol grubu öğrencileri çoğunlukla sözcük testinin birinci seçeneği olan “Bu sözcüğü hiç görmedim.” ve ikinci seçeneği olan “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” maddelerini işaretlemişlerdir. Son testte ise kontrol grubu öğrencileri “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Son testte bu seçeneği işaretleyen öğrencilerin sayısı sözcüklere göre “çiselemek” (f=14), “olgunluk” (f=16), “cılız” (f=19), “ense” (f=17), “korna” (f=18) ve “süzülmek” (f=21) olmuştur. Buna göre kontrol grubu öğrencileri geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen sözcük öğretimi sonucunda sözcük testinin birinci seçeneğinden ikinci seçeneğine yükselmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrencilere ense için “tırış”, korna için “bip bip” ifadeleri ipucu olarak verildiğinde öğrencilerin anlama ulaşabilmeleri, sözcükleri öğrendiklerini fakat daha sonra sorulduğunda hatırlayamadıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencileri de ön testte benzer bir şekilde “İyi Düşün Doğru Karar Ver” başlıklı metindeki sözcüklere çoğunlukla “Bu sözcüğü hiç görmedim.” ve “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” seçeneklerini işaretlemiştir. Deney grubu öğrencileri son testte “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” ile “Bu sözcüğü biliyorum (anlamını yazınız)” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Sözcüklerin anlamlarını bildiklerini belirten öğrencilerin sayısı “çiselemek” (f=4), “olgunluk” (f=10), “cılız” (f=5), “ense” (f=10), “korna” (f=10) ve “süzülmek” (f=4) olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısı “çiselemek” (f=20), “olgunluk” (f=15), “cılız” (f=21), “ense” (f=17), “korna” (f=11) ve “süzülmek” (f=19) olmuştur. Buna göre deney grubu öğrencileri son testte genel olarak sözcük testinin ikinci ve dördüncü seçeneklerinde yoğunlaşmışlardır. Bu durum mobil uygulamaların desteğiyle gerçekleştirilen sözcük öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir.

“Desem Ki” başlıklı metindeki sözcüklere ön testte kontrol grubu öğrencileri çoğunlukla sözcük testinin birinci seçeneği olan “Bu sözcüğü hiç görmedim.” ve ikinci seçeneği olan “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” maddelerini işaretlemişlerdir. Son testte ise kontrol grubu öğrencileri “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Son testte bu seçeneği işaretleyen öğrencilerin sayısı sözcüklere göre “kuytu” (f=15), “esmek” (f=18), “gök kubbe” (f=14), “şenlik” (f=15), “ferahlatmak” (f=16) ve “solmak” (f=17) olmuştur. Buna göre kontrol grubu öğrencileri geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen sözcük öğretimi sonucunda sözcük testinin birinci seçeneğinden ikinci seçeneğine yükselmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri de ön testte benzer bir şekilde “Desem Ki” başlıklı metindeki sözcüklere çoğunlukla “Bu sözcüğü hiç görmedim.” ve “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” seçeneklerini işaretlemiştir. Deney grubu öğrencilerinin son testte verdikleri cevaplar testin ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin sayısı “kuytu” (f=5), “esmek” (f=3), “gök kubbe” (f=6), “şenlik” (f=6), “ferahlatmak” (f=5) ve “solmak” (f=8) olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında sözcüğün anlamını bildiğini ifade eden yani dördüncü seçeneği işaretleyen öğrenci sayısı “kuytu” (f=6), “esmek” (f=10), “gök kubbe” (f=15), “şenlik” (f=4), “ferahlatmak” (f=17) ve “solmak” (f=13) olmuştur. Buna göre deney grubu öğrencileri son testte genel olarak sözcük testinin ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci seçeneklerinde yoğunlaşmışlardır. Bu durum mobil uygulamaların desteğiyle gerçekleştirilen sözcük öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir.

“Atlı Cirit” başlıklı metindeki sözcüklere ön testte kontrol grubu öğrencileri çoğunlukla sözcük testinin birinci seçeneği olan “Bu sözcüğü hiç görmedim.” ve ikinci seçeneği olan “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” maddelerini işaretlemişlerdir. Son testte ise kontrol grubu öğrencileri “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” ile “Bu sözcüğü biliyorum.” seçeneklerinde yoğunlaşmışlardır. Son testte sözcüğün anlamını bildiklerini ifade eden öğrencilerin sayısı sözcüklere göre “bozkır” (f=3), “cirit” (f=2), “olağan” (f=11), “atıcılık” (f=12), “çimenlik” (f=12) ve “çeviklik” (f=1) olmuştur. Buna göre kontrol grubu öğrencileri

geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen sözcük öğretimi sonucunda sözcük testinin birinci seçeneğinden ikinci ve kısmen dördüncü seçeneğine yükselmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri de ön testte benzer bir şekilde “Atlı Cirit” başlıklı metindeki sözcüklere çoğunlukla “Bu sözcüğü hiç görmedim.” ve “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” seçeneklerini işaretlemiştir. Deney grubu öğrencilerinin son testte verdikleri cevaplar testin ikinci ve dördüncü seçeneğinde yoğunlaşmıştır. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin sayısı “bozkır” (f=8), “cirit” (f=7), “olağan” (f=6), “atıcılık” (f=6), “çimenlik” (f=6) ve “çeviklik” (f=9) olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında sözcüğün anlamını bildiğini ifade eden yani dördüncü seçeneği işaretleyen öğrenci sayısı “bozkır” (f=17), “cirit” (f=19), “olağan” (f=17), “atıcılık” (f=18), “çimenlik” (f=18) ve “çeviklik” (f=10) olmuştur. Buna göre deney grubu öğrencileri son testte genel olarak sözcük testinin ikinci ve dördüncü seçeneklerinde yoğunlaşmışlardır. Bu durum mobil uygulamaların desteğiyle gerçekleştirilen sözcük öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir. “Atlı Cirit” metninde son testte dördüncü seçeneğin işaretlenmesinin bir diğer nedeni öğrencilerin kendi kültürlerinde benzer bir oyunun bulunması olabilir.

“Kedi” başlıklı metindeki sözcüklere ön testte kontrol grubu öğrencileri çoğunlukla sözcük testinin birinci seçeneği olan “Bu sözcüğü hiç görmedim.” ve ikinci seçeneği olan “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” maddelerini işaretlemiştir. Son testte ise kontrol grubu öğrencileri “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Son testte bu seçeneği işaretleyen öğrencilerin sayısı sözcüklere göre “cancığer” (f=17), “dargınlık” (f=19), “sıçramak” (f=19), “iğrenmek” (f=19), “çekişmek” (f=17) ve “aldatmak” (f=14) olmuştur. Buna göre kontrol grubu öğrencileri geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen sözcük öğretimi sonucunda sözcük testinin birinci seçeneğinden ikinci seçeneğine yükselmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri de ön testte benzer bir şekilde “Kedi” başlıklı metindeki sözcüklere çoğunlukla “Bu sözcüğü hiç görmedim.” ve “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.” seçeneklerini işaretlemiştir. Deney grubu öğrencilerinin son testte verdikleri cevaplar testin ikinci ve dördüncü seçeneğinde yoğunlaşmıştır. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.”

seçeneğini işaretleyen öğrencilerin sayısı “cancığer” (f=7), “dargınlık” (f=12), “sıçramak” (f=15), “iğrenmek” (f=13), “çekişmek” (f=17) ve “aldatmak” (f=12) olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında sözcüğün anlamını bildiğini ifade eden yani dördüncü seçeneği işaretleyen öğrenci sayısı “cancığer” (f=19), “dargınlık” (f=11), “sıçramak” (f=10), “iğrenmek” (f=12), “çekişmek” (f=10) ve “aldatmak” (f=16) olmuştur. Buna göre deney grubu öğrencileri son testte genel olarak sözcük testinin ikinci ve dördüncü seçeneklerinde yoğunlaşmışlardır. Bu durum mobil uygulamaların desteğiyle gerçekleştirilen sözcük öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir.

8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sekizinci alt problemi deney grubu öğrencilerinin araştırma boyunca öğretilmesi amaçlanan sözcüklere ilişkin mobil uygulama sonuçlarına yöneliktir. Bu başlık altında deney grubu öğrencilerinin uygulama metnindeki sözcüklerin anlamlarını hangi oranda doğru öğrendikleri tespit edilmiştir. Buna “Başarının Sırrı” adlı metindeki sözcüklerden “kargaşa” % 71; “akış” % 68,1 oranında doğru işaretlenirken, “huzurevi” % 43,8; “yapılandırmak” % 38,6 oranında yanlış işaretlenmiştir. Buna göre “Başarının Sırrı” adlı metin ile gerçekleştirilen mobil oyunlarla sözcük öğretimi sürecinde “kargaşa” sözcüğü en fazla doğru yanıtlanan, “huzurevi” sözcüğü en fazla yanlış yanıtlanan sözcük olmuştur. Öğrenciler “kargaşa” sözcüğünü “kaos” sözcüğü ile ilişkilendirip akıllarında tutmaları nedeniyle en fazla “kargaşa” sözcüğünü doğru; “huzurevi” sözcüğünü “huzurlu bir ev, huzur dolu bir ev” şeklinde düşünceleri nedeniyle en fazla “huzurevi” sözcüğünü yanlış işaretlemişlerdir.

“Posta Kutusundaki Mızıkâ” adlı metindeki sözcüklerden “yeğ” % 86,7; “aldanmak” % 78,6 oranında doğru işaretlenirken, “feryat etmek” % 28,6; “pul” % 26,7 oranında yanlış işaretlenmiştir. Buna göre, “Posta Kutusundaki Mızıkâ” adlı metin ile gerçekleştirilen mobil oyunlarla sözcük öğretimi sürecinde “yeğ” sözcüğü en fazla doğru yanıtlanan, “feryat etmek” sözcüğü en fazla yanlış yanıtlanan sözcük olmuştur.

“İyi Düşün Doğru Karar Ver” adlı metindeki sözcüklerden “cılız” % 85,7; “korna” % 81,4 oranında doğru işaretlenirken, “süzülmek” % 33,8; “ense” % 25,7 oranında yanlış işaretlenmiştir. Buna göre, “İyi Düşün Doğru Karar Ver” adlı metin

ile gerçekleştirilen mobil oyunlarla sözcük öğretimi sürecinde “cılız” sözcüğü en fazla doğru yanıtlanan, “süzülmek” sözcüğü en fazla yanlış yanıtlanan sözcük olmuştur. Öğrencilerin “cılız” sözcüğünü “zayıf” olarak kodlamaları bu metin bağlamında en fazla “cılız” sözcüğünü doğru işaretlenmesini sağladığı düşünülmektedir. Uygulama sürecinde öğrencilere “süzülmek” sözcüğünün metindeki anlamının yanında diğer anlamlarının da aktarılması sözcüğün yanlış işaretlenmesinin bir nedeni olduğu düşünülmektedir.

“Desem Ki” adlı metindeki sözcüklerden “şenlik” % 91; “kuytu” % 90 oranında doğru işaretlenirken, “gök kubbe” % 23,3; “esmek” % 19 oranında yanlış işaretlenmiştir. Buna göre, “Desem Ki” adlı metin ile gerçekleştirilen mobil oyunlarla sözcük öğretimi sürecinde “şenlik” sözcüğü en fazla doğru yanıtlanan, “gök kubbe” sözcüğü en fazla yanlış yanıtlanan sözcük olmuştur. Öğrencilerin “gök” ve “kubbe” ifadelerini zihinlerinde ilişkilendirememeleri nedeniyle “gök kubbe” sözcüğünün fazla yanlış yanıtlanan sözcük olduğu düşünülmektedir.

“Atlı Cirit” adlı metindeki sözcüklerden “olağan” % 83,8; “cirit” % 82,4 oranında doğru işaretlenirken, “çeviklik” % 43,8; “çimenlik” % 33,8 oranında yanlış işaretlenmiştir. Buna göre, “Atlı Cirit” adlı metin ile gerçekleştirilen mobil oyunlarla sözcük öğretimi sürecinde “olağan” sözcüğü en fazla doğru yanıtlanan, “çeviklik” sözcüğü en fazla yanlış yanıtlanan sözcük olmuştur.

“Kedi” adlı metindeki sözcüklerden “cancığer” % 81,4; “dargınlık” % 81 oranında doğru işaretlenirken, “aldatmak” % 33,3; “iğrenmek” % 22,4 oranında yanlış işaretlenmiştir. Buna göre, “Kedi” adlı metin ile gerçekleştirilen mobil oyunlarla sözcük öğretimi sürecinde “cancığer” sözcüğü en fazla doğru yanıtlanan, “aldatmak” sözcüğü en fazla yanlış yanıtlanan sözcük olmuştur. “Aldatmak” sözcüğünün daha önce öğrenilen “aldanmak” sözcüğü ile karıştırılması nedeniyle yanlış yanıtlandığı düşünülmektedir.

9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi araştırma boyunca kullanılan mobil oyunlar arasında öğrencilerin aldıkları puanlar arasındaki anlamlı bir farka ilişkindir. Deney grubu öğrencilerinin mobil oyunlardan aldıkları puanlar arasındaki anlamlılık ilişkilerine yönelik ANOVA analizi sonuçlarına bakıldığında oyunlar arasında kelime

ağacı, eksiltilmiş kelime, gifler ve kelimeler, sestten kelimeye ve kelime parçaları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Gifler ve kelimeler adlı oyunda hareketli görsellerin (giflerin) kullanılması, kimi öğrenciler için bu hareketli görsellerin sözcüğü hatırlamada kolaylık sağlamasına yardım ettiği, hedef sözcük dağarcığını kazandırmada etkili olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca oyunlarda verilen şıklarda öğretilmesi hedeflenen sözcüğe biçimsel olarak benzeyen sözcüklerin kullanılması oyunların zorluk derecesinin artırılmasını sağlayarak oyunları daha zevkli hâle getirmiştir. Bunun da öğrencilerin sözcükleri tanıyıp öğrenmelerine olanak tanıdığı düşünülmektedir.

Öneriler

Sözcük öğretimi dil öğretimi sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu çalışmada uygulama sürecinde mobil oyun destekli Türkçe sözcük öğretiminin öğrencilerce etkili ve başarılı bulunduğu görülmüştür. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen mobil oyun destekli sözcük öğretimi uygulamalarından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Araştırmada sözcük öğretimini olumlu yönde etkilediği tespit edilen mobil oyunlar ve uygulamalar, Türkçe sözcük dağarcığının geliştirilmesinde ders öncesi, ders sırası ve ders sonrasında kullanılmalıdır.

2. Bu araştırmada çalışma grubu B2 düzeyindeki yabancı öğrencilerdir. İlerleyen çalışmalarda farklı düzeyler için mobil oyun destekli sözcük öğretimi uygulamaları geliştirilerek uygulanabilir.

3. Bu araştırma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkin bireylerle gerçekleştirilmiştir. İlerleyen çalışmalarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara yönelik farklı düzeylerde mobil oyun ve uygulamalar geliştirilebilir ve bunlarla sözcük öğrenme durumları kontrol edilebilir.

4. Sözcük dağarcığının öğretimi ana dili olarak Türkçenin öğretiminde de önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler için

geliştirilen mobil oyun uygulamaları ana dili Türkçe olan bireyler için de hazırlanabilir.

5. Bu araştırmada okuma metinleri kullanılarak oyunlar desteklenmiştir. İlerleyen çalışmalarda dinleme metinleri kullanılarak sözcüğün sesbilimsel boyutu ele alınabilir. Ayrıca yazma ve dinleme becerilerinin kullanımı ile sözcük bilgisinin geliştirilmesi amacını taşıyan farklı uygulamalar tasarlanabilir.

6. Türkçe sözcük öğretimi amacıyla tasarlanan mobil oyunlar, dil bilgisinin öğretiminde kullanılmak üzere yeniden hazırlanabilir. Mobil oyun ve uygulamalar ölçme ve değerlendirme sürecinde de kullanılabilir.

7. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen bireylerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Ancak bu alanda az sayıda e- materyal, uygulama ya da platform bulunmaktadır. Bu ihtiyacı etkili bir şekilde karşılamak ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yaygınlaştırmak adına yeni mobil oyunlar ve uygulamalar geliştirilmelidir. Bu uygulama ve oyunlar geliştirilirken öğretim planlaması ve tasarım aşamalarına ayrı ayrı dikkat edilmelidir.

8. Mobil oyun ve uygulamaların genel dil ve sözcük öğretimi süreçlerinde kullanımında öğretmen ve öğrencilerin gerekli teknolojik yeterliliklere sahip olup olmadıkları göz önünde bulundurulmalı, gerekli donanımsal ve yazılımsal alt yapılar sağlanmalıdır.

9. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi amacıyla mobil oyun ve uygulamaların geliştirilmesi teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2008). Effectiveness of concept maps in vocabulary instruction. *Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 1-16.
- Ahmed, M. O. (1988). *Vocabulary learning strategies: A case study of Sudanese learners of English*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University College of North Wales.
- Akçelik, D. (2020). *İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde zekâ oyunları ile sözcük öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Akkaya, A. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi kapsamında fıkralar: Nasreddin hoca fıkraları. *Milli Folklor*, 25(100), 171-181.
- Aksan, D. (1971). Kelimebilimi ve anlambilimi ölçülerinden yararlanarak bir yazı dilinin eksikliğini saptama yolları I: Kavram alanı- kelime ailesi ilişkileri ve Türk yazı dilinin eskiliği üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 19, s. 253-262.
- Aksan, D. (1979). *Her Yönüyle Dil I (Ana Çizgileriyle Dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil III*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Alyaz, Y. ve Akyıldız, Y. (2018). Yabancı dil öğretimi için 3B dijital oyunlar/ oyunlaştırılmış uygulamalar geliştirme. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 6 (1) , 131-158.
- Alyaz, Y. ve Uçar, T. (2019). Taşınabilir cihazlar aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi uygulamalarının belirlenmesi, sınıflandırılması ve öğrenci kazanımlarına ilişkin öğrenci değerlendirmeleri. *Journal of International Social Research*, 12(63), 763- 774.
- Alyaz, Y., Dinçer, F., Baştürk, Ş., Uluocak, M., Eroğlu, S., Aksel, A., ... Aşık, S.(2017). *Dijital oyunlarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. 1. Uluslararası

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni (UYTOB), Bursa, Türkiye.

Arslan M. ve Adem, E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 0 (147), 63 - 86.

Arslan, M. ve Gürdal, A. (2012). Yabancılar görsel ve işitsel araçlarla Türkçe kelime öğretim yöntemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 255-270.

Ataç, N. (2019). *Günlerin Getirdiği- Sözden Söze*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Aslan, E. ve Coşkun, O. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde oyun yazılımları ile sözcük öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 221-236.

Avrupa Konseyi (2017). Eurydice Özet, Avrupa’da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler, http://publications.europa.eu/resource/genpub/PUB_EC0417760TRN.1.1

Avrupa Konseyi. (2020). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni. <https://rm.coe.int/diller-icin-avrupa-ortak-basvuru-metni-ogrenme-ogretme-degerlendirme-t/1680a52d54>

Aytan, T. ve Başal, A. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde ulam temelli sözcük öğretiminin başarıya etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (65), 559- 576.

Balcı, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin Grameri*. İstanbul: Baha Matbaacılık.

Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13-1, 311-317.

Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.

Barkan, M., Toprak, E., Kumtepe, A. T., Kumtepe, E. G., Ataizi, M., Pilanci, H., ... Kayabas, B. K. (2011). Eliminating language barriers online at European prisons (ELBEP): A case-study. *Educational Media International*, 48(3), 235–248. doi:10.1080/09523987.2011.615160

- Başutku, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyinde kelime öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beatty, K. (2010). *Teaching & researching: Computer-assisted language learning*. London: Routledge.
- Becel, A. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi için geliştirilen müzikal beyin eğitmeni: earworm(s). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 99- 107.
- Biçer, N. ve Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (54), 811- 828.
- Biçer, N., Çoban, İ., ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk üniversitesi örneği. *Journal Of International Social Research*, 7(29).
- Bilim, C. (1990). Tercüme odası. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 1 (1) , 29-43.
- Ceylan, N. (2023). *Arapçadan Türkçeye geçmiş sözcüklerin Arap öğrencilere sözcük öğretiminde kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kayseri Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Coaddy, J. ve Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education*, 4(1), 5- 17.
- Cüceloğlu, D. (2021). *Gerçek Özgürlük*. İstanbul: Kronik Kitap.
- Çakır, İ. (2007). Osmanlı'dan günümüze yabancı dil öğretimi süreci. *Nüsha*, (24), 37 - 45.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (28) , 1-12.
- Çelik, F. (2013). Telkin yöntemi. Durmuş, M. ve Okur, A. (Edt.). *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 91- 93) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Çetin, E. (2013). Tanımlar ve temel kavramlar. Ocak, M. A. (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar: Kuram, tasarım ve uygulama* (s. 2- 18) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiçek, S. ve Dilekçi, A. (2022). Kelime öğretimi yöntem ve teknikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26) , 284-299.
- Demir, S. & Demiriz, H. N. (2019). Okuma Eğitimi ve Sözcük Öğretimi. Okur, A. & Göçen, G. (Edt.). (2013). *Türkçenin Sözcük Öğretimi* (s. 39- 60) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demirekin, M. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçenin anlamlandırılmasında kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dokumacı, C. (2013). *Geleceğe Yön Veren Başarı Öyküleri*. Ankara: Panama Yayıncılık.
- Duman, G., Orhon, G., & Gedik, N. (2015). Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012. *ReCALL*, 27(2), 197-216.
- Durmuş, M. (2013). Dil öğretiminin erken dönemleri ve dil bilgisi çeviri yöntemi. Durmuş, M. ve Okur, A. (Edt.). *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 49-54) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Elamin Ahmed Adam, H. (2022). *Türkiye’de ve Sudan’da dijital oyunlarla yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Elturan, B. (2019). Yabancı dil öğretiminde yanlışların düzeltilmesi (yabancı dil olarak Türkçe öğretimi örneğinde) . *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(2) , 165-188.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma Eğitimi. Durmuş, M. ve Okur, A. (Edt.). (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi: el kitabı* (s. 277- 291) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Erdem, M. D., Gün, M., ve Sever, P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 549- 566.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basımevi
- Ertem, İ. S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(20), 1-10.
- Eryiğit, A. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Kullanımı. Develi, H., Ateş, Ş ve Çobanoğlu, Ş. (Edt.). (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar -1- (s. 161-186) içinde. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Eyüboğlu, S. (1984). *La Fontaine Bütün Masallar*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Figen, C. G. (2004). *İngilizce öğrenen yetişkin öğrencilere oyunlarla kelime öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Genç, B. (2004). New trends in teaching and learning vocabulary. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 117-126.
- Govindasamy, P., Yunus, M. M., & Hashim, H. (2019). Mobile assisted vocabulary learning: Examining the effects on students' vocabulary enhancement. *Universal Journal of Educational Research*, 7(12), 85-92.

- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63.
- Göçer, A. ve Karadağ, B. F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Whatsapp uygulamasının kullanımının sözcük öğretimi bakımından işlevselliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (46), 322-340.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göğüş, B. (1983). Ana dili eğitim programlarının niteliği. *Türk Dili (Dil Öğretim Özel Sayısı)*, 40- 48.
- Groot, P. J. M. (2000). Computer assisted second language vocabulary acquisition. *Language Learning and Technology*, 4, 60-81.
- Güçüyeter, B., ve İskender, M. E., (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde mobil uygulamalar: Dijitalleşmenin neresindeyiz?* . III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.
- Gülcü, İ. (2015). *Yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Gün, M. (2013a). İletişimsel yöntem (Communicative method). M. Durmuş, & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 111-114). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gün, M. ve Bilgen, D. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime öğretirken kullanılabilecek bir artırılmış gerçeklik uygulaması örneği: Aurasma. *International Journal of Language Academy*, 10 (4), 60-70.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güneş, F., ve Işık, A. D. (2018). Türkçe kelimelerin özellikleri ve zihinsel sözlük geliştirme. Dinçer, S. (Edt.), *Değişen Dünyada Eğitim*, (s.257- 267) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Gürdal, A. ve Arslan, M. (2011). *Oyun ve bulmaca etkinlikleriyle yabancılara Türkçe kelime öğretim yöntemi*. 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, Saraybosna, Bosna Hersek.
- Gündoğdu, A. E. (2012). İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1 (1) , 201-217.
- Gürel, E., ve Tat, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11), 336- 356.
- Gürkan, S. (2018). The effects of a mobile assisted vocabulary learning application on vocabulary learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(3), 288-311.
- Hameau, M. A. (1988). Söz dağarcığı öğretimi. (çev. Ramis Dara). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 301-305.
- Hazar, E. (2007). İngilizce derslerinde resimlerle kelime öğretiminin başarıya etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Herman, P.A. ve Dole, J. (1988). Theory and practice in vocabulary learning and instruction. *The Elementary School Journal* 89 (1), s. 43- 54.
- Hocaoğlu, N. ve Akkaş Baysal, E. (2019). Nicel araştırma modelleri- desenleri. Ocak, G. (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 66- 119) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- İlgar, M. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde e-öğrenim yoluyla kelime öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık, İ. (2020). *Yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde eşdizimli sözcük öbeklerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İhtiyaryer, B. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev odaklı yaklaşım açısından kelime öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- İlter, İ. (2015). Sosyal bilgilerde kelime hazinesinin geliştirilmesinde Frayer modelinin etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14 (3), 1107-1129 .
- İmer, K., Kocaman, A., ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İnal, M. ve Korkmaz, Ö. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 898-913.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2011 (4), 29-36.
- Kalmpourtzis, G. (2019). *Educational Game Design Fundamentals: A Journey To Creating Intrinsically Motivating Learning Experiences*. CRC Press.
- Kanal, Y. (2020). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının yabancı öğrencilere Türkçe sözcük öğretiminde akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kaplan, M. (1983). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kara Özkan, N. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bağlam temelli sözcük öğretim yönteminin uygulanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılar Türkçe Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 407-421.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 263-268.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, Ö. (2018). Dil eğitimi araştırmaları için bir değişken önerisi: kelime hazinesi katsayısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 532-537

- Karagöz, M. (2019). *Web tabanlı uygulamalarla yabancılara Türkçe sözcük öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Karamustafaoğlu, O. ve Kılıç, M.F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-25.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. İstanbul: Avcı Ofset.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kartallıoğlu, N. ve Topuzkanamış, E. (2023). 1940'lı yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak işitsel-dilsel yöntemle öğretilmesi: Spoken Turkish kitabı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(1) , 287-304.
- Kışla, T. ve Ekici, M. (2020). Mobil öğrenme teknolojisi. Erdem, M. & Sarsar, F. (Ed.), *Dijital Teknoloji Aracılı Düşünme Öğretimi* (s. 405- 432) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Klopfer, E., Squire, K. ve Jenkins, H. (2002, August). Environmental detectives: PDAs as a window into a virtual simulated world. In *Proceedings. IEEE international workshop on wireless and mobile technologies in education* (pp. 95-98). IEEE.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Kukulka-Hulme, A. (2013). Introduction. Kukulka-Hulme, A. ve Traxler, J. (Edt.). *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers* (1-7) içinde. Abingdon: Routledge.
- Kurt, E. (2019). *Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kurudayıoğlu, M. (2017). Kelime hazinesinin zihinsel boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-16.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2) , 293-307.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 283- 298.
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context And Conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ESL and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). Language in the lexical approach. M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (s. 126- 153) içinde. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2008). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove: Heinle Cengage Learning.
- Ma, Q. ve Kelly, P. (2006) Computer assisted vocabulary learning: Design and evaluation, *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 15-45, DOI: 10.1080/09588220600803998
- Maden, S. ve Dincel, Ö. (2015). İnfomal öğrenme yaklaşımının yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimine etkisi. *Milli Eğitim*, 44(206), 30-53.
- Maden, S., Altunbay, M. ve Dinçel, Ö. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Uygulamaları: Kavram Haritası Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 477- 488.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Sessiz yol (The silent way). M. Durmuş, ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 83-86) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Memiş, M. R. (2018). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Turkish Studies*, 13, 19.

- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319.
- Montaigne, M. *Denemeler*. (Çev. Sabahattin Eyüboğlu). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Moreno Jaén, M. ve Perez Basanta, C. (2010). An update of ADELEX: Developing the lexical competence of Spanish university students through ICT in the ESHE. *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 59-85.
- Nagy, W. ve Scott, J. (2000). Vocabulary Processes. Alvermann, D.E., Unrau, J. N. ve Ruddell, R. D. (Edt.). *Theoretical models and processes of reading* (458- 475) içinde. New York: International Reading Assosication.
- Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G. ve Sharples, M. (2004). Literature review in mobile technologies and learning. *Future Lab Report*, 11.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 11-29.
- Onan, B. (2020). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Onursal, İ. (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş etkeni üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 170(1), 38-51.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Özerbaş, M.A. ve Yalçinkaya, M. (2018). Çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve motivasyona etkisi. *JRES*, 5(2), 1-21.
- Paribakht, T. S., ve Wesche, M. B. (1993). Reading Comprehension and Second Language Development in a Comprehension-Based ESL Program. *TESL Canada Journal*, 11(1), 09–29. <https://doi.org/10.18806/tesl.v11i1.623>
- Pilancı, H. (2020). *Açık Ve Uzaktan Türkçe Öğrenme Sistemleri İçin Ölçütler* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Richards, R. C. ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 2199–2218.
- Sayır, M. F. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotları ile kelime öğretimi sürecinin etkinlik kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shen, W. W. (2003). Current trends of vocabulary teaching and learning strategies for EFL settings. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, (7), 187-224.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4 (2) , 75-78.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri Dergisi*, 7(28), 397-404.
- Stahl, S. A. ve Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. New Jersey: Routledge.
- Şenyiğit, Y. ve A, Okur (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 519-549.
- Şirin, S., Plass, J. L., Homer, B. D., Vatanartiran, S. ve Tsai, T. (2018). Digital game-based education for Syrian refugee children: Project hope. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 7-18.
- Tanın Korkmaz, R. (2005). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi ve öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tanpınar, A. (2016). *Beş Şehir*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tarancı, C. S. (2010). *Otuz Beş Yaş*. (66. Baskı). İstanbul: Can Yayınları.

- Tarhan, Z. (2020). *Sanal gerçeklik araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğrenimine etkisi ve akılda tutmadaki verimliliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Temizkan, M. ve Erbilen, M. (2020). Öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1) , 32-50. DOI: 10.35233/oyea.703204
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Tenekeci, M. (2020). Türkçe öğretiminde web uygulamaları ve mobil uygulamalar ile bunların öğretmenlerce bilinirliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227) , 429- 445.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2011). *Genel Açıklamalı Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları
- Thornton, P. ve Houser, C. (2004, March). Using mobile phones in education. In *The 2nd IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education, 2004. Proceedings*. (pp. 3-10). IEEE.
- Tıraşoğlu, C. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik web 2.0 araçları: Kahoot! örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Antalya Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Konuşma eğitimi ve sözcük öğretimi. Okur, A. ve Göçen, G. (Edt.). *Türkçenin Sözcük Öğretimi* (s. 91- 111) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Turumbetova, Z. A. ve Varol, S. (2017). Mobil Uygulamalarıyla Türkçe Sözcük Öğretimi. *Süleyman Demirel University Bulletin*, 2(41), 43-50.
- Tutaş, N. (2000). Yabancı dil öğrenmede yaş faktörü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 365-370.
- Uğur, F. ve Azizoğlu N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1): 151-166.

- Uluyol, Ç. (2013). Eğitsel dijital oyunların değerlendirilmesi. Ocak, M. A. (Edt.), *Eğitsel dijital oyunlar: Kuram, tasarım ve uygulama* (s.280- 281) içinde. Pegem Akademi.
- Ural, A. A. (2022). *Posta Kutusundaki Mızıka*. (185. Baskı). İstanbul: Şule Yayınevi.
- Uzdu Yıldız, F. (2013). Sözcük ve sözcük öğretimi. Durmuş, M. ve Okur, A. (Edt.). *Türkçe öğretimi el kitabı* (s.280- 281) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Uzun, E. (2005). *Ortak Avrupa çerçevesi (OAC) 'nin dilbilimsel yönleri*. XIX. Ulusal Dilbilim Kurultayı, Şanlıurfa, Türkiye.
- Uzun, N. E. (2004). *Dünya Dillerinden Örnekleriyle Dilbilgisinin Temel Kavramları Türkçe Üzerine Tartışmalar*. İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.
- Ülper, H. (2023). *Sözcük ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, İ. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye (A1- A2 düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Wang, Y. H., ve Shih, S. K. H. (2015). Mobile-assisted language learning: effects on EFL vocabulary learning. *International Journal of Mobile Communications*, 13(4), 358. doi:10.1504/ijmc.2015.070060
- Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu, *İlköğretim-Online*, 3(2), 35-41.
- Yazar, A. (2013). *Okul öncesi eğitim programının ilkokula hazırlık açısından etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yelbay, Y. (2015). Sözcük bilgisi öğretimi. Bekleyen, N. (Edt.). *Dil Öğretimi* (s. 352- 367) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

- Yıldırım, G. (2020). Kelime öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(1), 215-231.
- Yıldırım, Ö. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde haber metinlerinin kullanımı* (Bildiri özeti). 10. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi (UBAK), Ankara, Türkiye.
- Yıldız, C. ve Alpaslan, Okur. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 753-773.
- Yılmaz Turan, S. (2022). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ilköğretim öğrencileri için sözlük modeli çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2018). 19. Yüzyılda Rusya ve Osmanlı Devletinde çeviri faaliyetleri üzerine. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 93-104.
- Yusufoğlu, S. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük bilgisi öğretiminin anlam ve gösterge paralelliğinden hareketle kültürel aktarıma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. Coaddy, J. ve Huckin, T. (Ed.) *Second Language Vocabulary Acquisition* (s. 5-19) içinde, Cambridge: Cambridge University Press

İnternet Kaynakları:

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/uses-and-objectives> (Erişim Tarihi: 05.08.2023)

<https://education.minecraft.net/en-us/blog/english-cambridge> (Erişim tarihi: 19.12.2022)

<https://kids.nationalgeographic.com/games> (Erişim tarihi: 19.12.2022)

<https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688> (Erişim tarihi: 05.08.2023)

<https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-2-ag/16808b1689> (Erişim tarihi: 05.08.2023)

<https://sashabarab.org/projects/quest-atlantis/> (Erişim tarihi: 19.12.2022)

<https://turkish.yasar.edu.tr/?p=hakkinda> (Erişim tarihi: 3 Aralık 2022).

<https://sashabarab.org/projects/quest-atlantis/> (Erişim tarihi: 19.12.2022)

<https://kids.nationalgeographic.com/games> (Erişim tarihi: 19.12.2022)

<https://www.trtcocuk.net.tr/oyun> (Erişim tarihi: 19.12.2022)

www.learningapps.org (Erişim tarihi: 19.12.2022)

<https://www.gsdf.gov.tr/tr/spor/atli-cirit/tarihce> (Erişim Tarihi: 02.10.2022).



EKLER



ÖĞRETMEN FASİKÜLÜ

DERS PLANLARI

BİRİNCİ PİLOT UYGULAMA PLANI

(Aslanla Fare Metni)

Düzey: B2

Tarih:

Süre: İki ders saati (40+40 dk)

Uygulama Metni: Aslanla Fare

Uygulama Araç Gereçleri: Defter, kalem, tablet veya telefon.

DERSİN PLANLANMASI

Dersin uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama metni doğru bir şekilde okuma ve anlamaya; ikinci aşama ise metin yoluyla kelime öğretimini sağlamaya yöneliktir. İlk aşama okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası çalışmaları olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Okuma öncesi çalışmaları derse ve metne hazırlık yapmak, ön bilgileri harekete geçirmek; okuma sırası çalışmaları bireyi okuma sırasında aktif tutmak, metni daha iyi anlamasını sağlamak ve sözcük dağarcığını geliştirmek; okuma sonrası çalışmalar ise bireylerin okuma-anlama ve sözcük öğretimi sürecini değerlendirmek amacıyla uygulanmaktadır. İkinci aşama olan sözcük öğretimi çalışmalarında amaç metinden hareketle öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmektir.

UYGULAMA

Dersin uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama metni doğru bir şekilde okuma ve anlamaya; ikinci aşama ise metin yoluyla kelime öğretimini sağlamaya yöneliktir. Aşağıda uygulamanın iki aşamasına ilişkin uygulama süreci yer almaktadır.

A. OKUMA-ANLAMA

Bu aşamanın amacı öğrencinin metni doğru bir şekilde okumasını ve anlamasını sağlamaktır. Metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma, okuma amacını belirleme, metnin konusunu ve ana düşüncesini tespit etme, metne yönelik

sorulara cevap verme, metni kendi sözcükleriyle özetleme bu aşamada yerine getirilmesi gereken adımlardır. Bu adımlar *okuma öncesi*, *okuma sırası* ve *okuma sonrası* olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir.

1. Okuma Öncesindeki Etkinlikler

Amaç

Okuma öncesindeki etkinliklerin amacı öğrencinin zihinsel olarak metnin içeriğine hazırlanmasını sağlamaktır. Bu aşamada başlık ve görsellerden hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma, metnin konusu hakkında sohbet etme, ön bilgileri harekete geçirme adımları uygulanmaktadır.

Uygulama

a. Başlıktan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma.

Öğretici “Sevgili öğrenciler, az sonra bir metin okuyacağız. Bu metnin başlığı “Aslanla Fare”. Şimdi biraz düşünelim. Size göre Aslanla fare başlıklı bir metinde neler anlatılıyor olabilir? Tahminlerimizi aşağıdaki bölüme yazalım.” diyerek öğrencilerden metnin başlığından hareketle içerik hakkında tahminlerde bulunmalarını ister.

```
graph TD; A[.....] --> B[.....]; B --> C[.....];
```

b. Metne ilişkin görsellerden hareketle metnin konusu hakkında sohbet etme.

Öğretici aşağıdaki görselleri göstererek “Şimdi aşağıdaki görselleri birlikte inceleyelim. Bu görsellere göre metnin konusu hakkında biraz sohbet edelim.” öğrencilere söz hakkı tanır.



2. Okuma Sırasındaki Etkinlikler

Amaç

Bu aşamada amaç öğrencilerin metni anlamasını ve anlamı bilinmeyen sözcükler ile kalıp ifadeleri öğrenmelerini sağlamaktır.

Uygulama

Bu aşamada metin ilk olarak öğretici tarafından okunur. Bu okuma sırasında öğrencilerden kelimelerin nasıl telaffuz edildiğine dikkat etmeleri istenir. Metnin ikinci defa okunması öğrenciler tarafından yapılır. Bu sırada öğretici metnin önceden belirlediği ve anlam bütünlüğü taşıyan her bir bölümünden sonra okumayı durdurur. Öğrencileri sorularla yönlendirerek geline yere kadar olan bölümdeki bağlamın anlaşılmasını sağlar. Ayrıca öğrencilerin bilmedikleri sözcükleri öğretici örneklendirerek açıklar. Metnin konusu ve ana fikri bulunur. Anahtar sözcükler ve önemli görülen kısımların not edilmesi sağlanır. Okuma öncesi metin ile ilgili yapılan tahminler ile metin okununca anlamlandırılanlar karşılaştırılır.

METİN

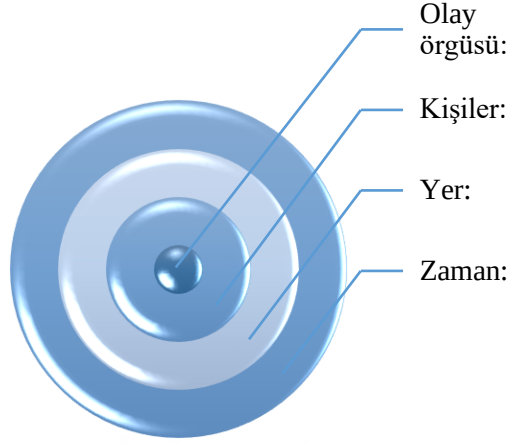
Sevgili öğrenciler, öğretmeniniz metni okurken dikkatle dinleyiniz. Bilmediğiniz sözcükleri işaretleyiniz. Metinde önemli gördüğünüz kısımların altını çiziniz.

Aslanla Fare

Herkes herkese yardım etmeli,
Ben büyük, o küçük de dememeli.
İki masalım var bunun üstüne,
Başka da bulurum isteyene.
Aslan toprakla oynuyormuş bir gün;
Bir de bakmış pençesinde bir fare.
Aslan, aslan yürekliymiş o gün,
Kıymamış canına, bırakmış yere.
Boşuna gitmemiş bu iyiliği.
Kimin aklına gelir
Farenin aslana iyilik edebileceği?
Etmış işte, hem de canını kurtarmış.
Günün birinde aslan
Biraz çıkayım derken ormandan,
Düşmüş bir tuzağa,
Ağlar içinde kalmış;
Kükremiş durmuş boşuna.
Bereket fare usta yetişmiş imdada:
— Bu iş kükremekle değil,
Kemirmekle olur, demiş.
Başlamış incecik dişlerini işletmeye
Gelmiş ipin hakkından ktır ktır.
Bir ilmek kopunca ağdan hayır mı kalır?
Sabır, biraz da zaman
Güçten, öfkeden daha yaman.

EZOP

a. Metnin yapı unsurlarını aşağıdaki bölüme yazalım.



b. Metnin konusunun ve ana fikrinin belirleme.

Metnin konusunu ve ana düşüncesini aşağıdaki kısma yazalım.

Metnin Konusu	
Metnin Ana Düşüncesi	

3. Okuma Sonrasındaki Etkinlikler

Amaç

Bu aşamada amaç öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek, öğrendiklerini pekiştirmek ve sözcük dağarcıklarını geliştirmektir.

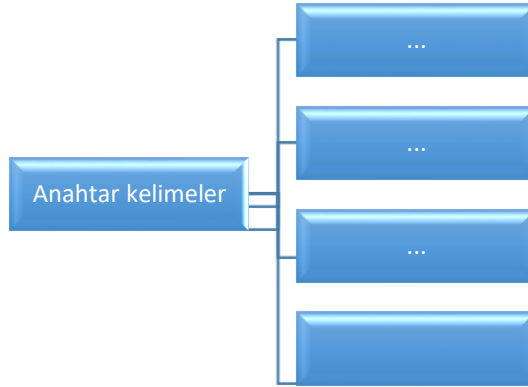
Uygulama

Bu aşamada metnin ana düşüncesi belirlenir. Öğrencilerden metinle ilgili anlama sorularına cevap vermeleri istenir. Bir veya iki öğrencinin metinden anladıklarını özetlemesi beklenir.

a. Metnin anahtar kelimelerini belirleme.

Öğretici öğrencilere “Şimdi bu metindeki önemli olduğunu düşündüğünüz kelimeleri belirleyerek bir liste yapalım ve aşağıya yazalım.” diyerek anahtar

sözcükleri belirlemelerini ister. Ardından metni bu anahtar sözcüklerle özetlemelerini söyler.



b. Metnin ana düşüncesini atasözleri ile eşleştirme

Öğretici “Okuduğumuz metnin ana düşüncesi aşağıdaki atasözlerinden hangisi/ hangileri ile açıklanabilir?” diyerek tablodan uygun atasözünün işaretlenmesini ister. Burada atasözlerinin de öğretilmesi amaçlanmaktadır.

<i>Ne verirsen elinle, o gelir seninle.</i>	
<i>Ak akçe kara gün içindir.</i>	
<i>Ummadık taş baş yarar.</i>	
<i>Öksüz hırsızlığa çıksa ay akşamdan doğar.</i>	
<i>Dost kara günde belli olur.</i>	
<i>Aslan yattığı yerden belli olur.</i>	
<i>İyilik eden iyilik bulur</i>	

c. Kendi kültüründen örnek verme.

Öğretici “Sevgili öğrenciler, aşağıda aslan ve fare ile ilgili Türkçe deyimler ve anlamları bulunmaktadır. Bu deyimleri not alalım. Sizin kültürünüzde aslan ve fare ile ilgili ne tür benzetmeler, deyimler ya da atasözleri bulunmakta?” diyerek öğrencilere söz hakkı tanır.

<i>Deyim ve Anlamı</i>	<i>Örnek Cümle</i>
<i>(Bir şey) Aslanın ağzında olmak:</i> Elde edilmesi çok güç olmak.	<i>Bu krizde iş bulmak çok zor. Ekmek aslanın ağzında.</i>
<i>Fare deliği:</i> Gizlenecek, saklanılacak yer.	<i>Polis hırsız bir türlü bulamadı. Kim bilir hangi fare deliğindedir şimdi?</i>
<i>Aslan sütü emmek:</i> Çok cesur, korkusuz olmak.	<i>Kahraman itfaiyeci çocuğu yangından kurtardı. Adam aslan sütü emmiş, hiç korkmadı.</i>
<i>Fare düşse başı yarılr:</i> Bir yerin boş ve yoksulluk içinde bulunduğunu anlatan bir söz.	<i>İşten kovulunca beş parasız kaldı. Evinde hiçbir şey yok, buzdolabına fare düşse başı yarılr.</i>

B. SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

1. Kelimenin okunuşunu tekrar tekrar öğreticiden dinler ve seslendirir. (Doğru seslendirme)

Açıklama: Bu adımın amacı öğrencinin öğrenmesi gereken kelimenin doğru okunuşunu öğreticiden dinlemesini sağlamaktır.

Yaman

İlmek

Ağ

Kemirmek

Pençe

Tuzak

İmdat

Kükremek

Uygulama: Öğretici kelimeyi önce yavaş bir şekilde birkaç kere okur. Sonra normal okuma hızında birkaç kere daha okur.

2. Sözcüklerin anlamlarını sözlükten bulur ve öğrenir.

Açıklama: Bu adımın amacı öğrencinin, öğreticiden dinlediği sözcüklerin anlamlarını bulmasını sağlamaktır.

Uygulama: Öğrenci sözcüklerin anlamlarını sözlükten bularak aşağıya yazar, örnek cümleler kurar.

Yaman;

Anlamı:

Örnek Cümle:

İlmek:

Anlamı:

Örnek Cümle:

Ağ:

Anlamı:

Örnek Cümle:

Kemirmek:

Anlamı:

Örnek Cümle:

3. Sözcüğü bakmadan yazar.

Açıklama: Bu adımın amacı kelimeyi doğru olarak seslendiren öğrencinin aynı kelimeleri doğru olarak yazmasını sağlamaktır.

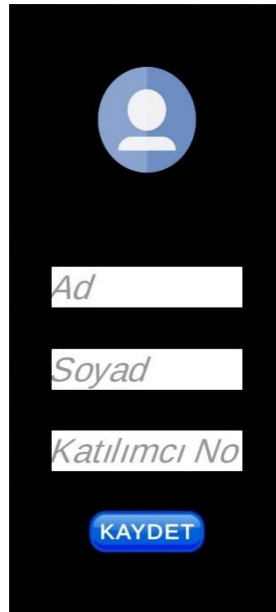
Uygulama: Doğru okunuşunu dinlediğiniz ve doğru bir şekilde seslendirdiğiniz kelimeleri aşağıdaki bölümlere yazınız.

Sözcük	Anlamı
<i>İ _ d _ da ye _ i _ mek</i>	Çok zor ve tehlikeli bir anda birinin yardımına yetişmek.
<i>K _ k _ _ m _ k:</i>	Aslanın bağırması.
<i>Pe _ _ e:</i>	Yırtıcı hayvanların ön ayaklarının parmaklarıyla tırnakları.
<i>T _ _ a _:</i>	Kuş veya yaban hayvanlarını yakalamaya yarayan araç veya düzenek.

4. Sözcük öğretimi için geliştirilen oyunları başarıyla sonuçlandırır.

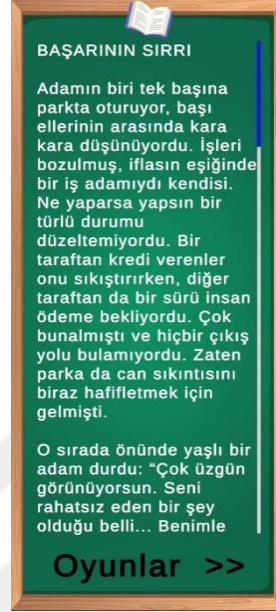
Açıklama: Bu adımın amacı sözcük öğretimi için geliştirilen mobil uygulamadaki oyunların oynanması ve başarı ile sonuçlandırılmasıdır.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden sözcük öğretimi için geliştirilen mobil uygulamayı tanıtır. Uygulamadaki oyunları oynamalarını, anlamadıkları yerde soru sormalarını ister.



Görsel 1: Uygulama açılış ekranı

Öğretici öğrencilerden adlarını soyadlarını yazmalarını ister. Kalabalık gruplarda öğretici öğrencilere katılımcı numarası da verebilir (Görsel 1). “Kaydet” butonuna tıklandıktan sonra metin ekranı gelir.



Görsel 2: Metin ekranı

Öğretici, öğrencilere metin ekranını tanıtır. En üstte bulunan kitap simgesine tıklandığında sözlük açılır. Sözlük kullanarak bilmedikleri sözcükleri öğrenebileceklerini aktaran öğretici metnin devamını ekranı kaydırarak öğrenebileceklerini öğrencilere aktarır. Öğretici metin okunduktan sonra “Oyunlar>>” butonuna tıklayarak oyunları tanıtır (Görsel 2).



Görsel 3: Oyunların listesinin bulunduğu ekran

Öğretici oyunların listesinin bulunduğu ekranı açarak öğrencilere önce bu ekranın, ardından da teker teker oyunların tanıtımını yapar. Bu ekranda en üstte ortada bulunan kitap simgesine tıklandığında öğrenciler Türkçe sözlüğe erişebilir. Ekranın sağında bulunan kırmızı kare içerisindeki beyaz çarpı işareti ile oyun kapatılabilir. Ortada alt alta oyunlar sıralanmıştır. Görsel 3'te “Kelime Ağacı” oyunu aktif görülmektedir. Diğer oyunlar da sırayla oynandıkça butonları aktif hâle gelecektir. Bireylerin her oyun için 120 saniye süreleri bulunmaktadır. Sol altta “<<Metin” butonu ile öğrenciler geri dönüp tekrar metni okuyabilir, “Kullanıcı Bilgileri” butonu ile kullanıcı bilgilerini düzenleyebilirler.



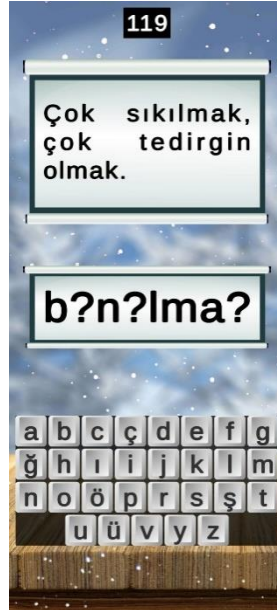
Görsel 4: Kelime ağacı oyunu.

Kelime ağacı oyunu, çoktan seçmeli bir oyun olup en altta bulunan cümlede bırakılan boşluğa üstteki elmaların üzerinde yazılı olan sözcüklerden uygun olanının getirilmesi istenir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 4). Öğrenciler verdikleri cevapları kontrol etmeden önce değiştirme hakkına sahiptir. Bu oyun bittikten sonra “Doğru- Yanlış” oyununa geçilir.



Görsel 5: Doğru- yanlış oyunu

Doğru- yanlış oyununda amaç en üstte verilen sözcüğün alttaki cümlede doğru bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını tespit etmektir. Öğrenciler bir önceki oyunda olduğu gibi yanıtlarını değiştirme hakkına sahip değildir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 5). Bu oyun bittikten sonra “Eksiltilmiş Kelime” oyunu başlamaktadır.



Görsel 6: Eksiltilmiş kelime oyunu

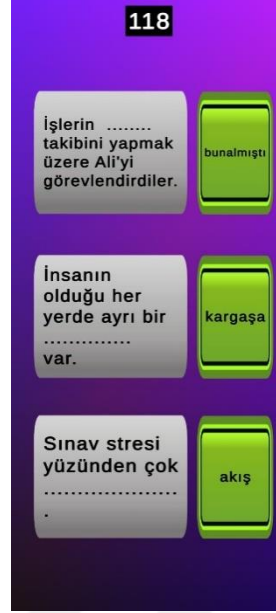
Eksiltilmiş kelime oyununda amaç sözcüklerin doğru yazımının kavratılmasıdır. Sözcüğün anlamından hareketle altta bulunan sözcükteki eksik harfler

tamamlanır. Yanlış yazılan harfler ekranın sağ tarafında çıkacak bir oka tıklandığında silinir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 6). Bu oyun bittikten sonra “Gifler ve Kelimeler” oyunu başlamaktadır.



Görsel 7: Gifler ve kelimeler oyunu.

Hareketleri görseller olarak nitelendirebileceğimiz görseller ile sözcüklerin bağdaştırıldığı bu oyunda amaç hem örnek cümleden hem de giften hareketle cümlede boş bırakılan yere uygun sözcüğün getirilmesidir. Bireyler yanıtlarını değiştirme hakkına sahip değildir. Alt kısımdaki şıklardan birine tıkladıkları anda yanıtları doğru ise tıklanan şık yeşil, yanlış ise kırmızı yanmaktadır. . Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 7). Bu oyun bittikten sonra “Cümle- Kelime Eşleştirme” oyunu başlamaktadır.



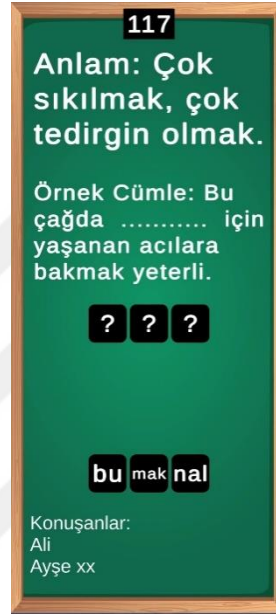
Görsel 8: Cümle- kelime eşleştirme oyunu

Cümle- kelime eşleştirme oyununda amaç sol sütunda verilen cümlelerde bırakılan boşluklara sağ sütundaki sözcüklerin getirilmesidir. Birey verdiği yanıtları kontrol etmeden önce değiştirme hakkına sahiptir. Önce sözcüğü gönderdiği cümleye, ardından sağ taraftaki yeşil kutulardan birine tıklayarak sözcüğü taşır ve yerine uygun gördüğü başka sözcüğü getirerek cevabını değiştirebilir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 8). Bu oyun bittikten sonra “Sesten Kelimeye” oyunu başlamaktadır.



Görsel 9: Sesten kelimeye oyunu

Sesten kelimeye oyununda amaç bireyin sözcüğün telaffuzunu duyup anlamını ve örnek cümlesini okuyarak sözcüğü doğru bir şekilde yazmasıdır. Ortada bulunan hoparlör simgesinden birey sözcüğün telaffuzunu dinleyebilir. Birey yanıtını kontrol etmeden önce üstteki kutucuklara yazdığı harflerin üzerine tıklayarak onları silebilir ve farklı bir harf yazabilir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 9). Bu oyun bittikten sonra “Kelime Parçaları” oyunu başlamaktadır.



Görsel 10: Kelime parçaları oyunu

Kelime parçaları oyununda amaç anlamdan ve örnek cümleden hareketle heceleri karışık verilen sözcüğü doğru şekilde yazarak cümledeki boşluğa getirmektir. Bireyler üst kısma getirdikleri hecelerin üzerine tekrar tıklayarak onları alt kısma taşıyabilir, yerine farklı hece getirerek cevaplarını kontrol etmeden önce değiştirebilirler. . Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 10).

İKİNCİ HAFTA PİLOT UYGULAMA PLANI

(Ölçü Metni)

Düzey: B2

Tarih:

Süre: İki ders saati (40+40 dk)

Uygulama Metni: Ölçü

Uygulama Araç Gereçleri: Defter, kalem, tablet veya telefon.

DERSİN PLANLANMASI

Dersin uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama metni doğru bir şekilde okuma ve anlamaya; ikinci aşama ise metin yoluyla kelime öğretimini sağlamaya yöneliktir. İlk aşama okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası çalışmaları olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Okuma öncesi çalışmaları derse ve metne hazırlık yapmak, ön bilgileri harekete geçirmek; okuma sırası çalışmaları bireyi okuma sırasında aktif tutmak, metni daha iyi anlamasını sağlamak ve sözcük dağarcığını geliştirmek; okuma sonrası çalışmalar ise bireylerin okuma-anlama ve sözcük öğretimi sürecini değerlendirmek amacıyla uygulanmaktadır. İkinci aşama olan sözcük öğretimi çalışmalarında amaç metinden hareketle öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmektir.

UYGULAMA

Dersin uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama metni doğru bir şekilde okuma ve anlamaya; ikinci aşama ise metin yoluyla kelime öğretimini sağlamaya yöneliktir. Aşağıda uygulamanın iki aşamasına ilişkin uygulama süreci yer almaktadır.

A. OKUMA-ANLAMA

Bu aşamanın amacı öğrencinin metni doğru bir şekilde okumasını ve anlamasını sağlamaktır. Metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma, okuma amacını belirleme, metnin konusunu ve ana düşüncesini tespit etme, metne yönelik sorulara cevap verme, metni kendi sözcükleriyle özetleme bu aşamada yerine

getirilmesi gereken adımlardır. Bu adımlar *okuma öncesi*, *okuma sırası* ve *okuma sonrası* olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir.

1. Okuma Öncesindeki Etkinlikler

Amaç

Okuma öncesindeki etkinliklerin amacı öğrencinin zihinsel olarak metnin içeriğine hazırlanmasını sağlamaktır. Bu aşamada başlık ve görsellerden hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma, metnin konusu hakkında sohbet etme, ön bilgileri harekete geçirme adımları uygulanmaktadır.

Uygulama

a) Metnin başlığından hareketle metnin konusu hakkında sohbet etme.



Sevgili arkadaşlar, az sonra sizlerle Montaigne'den "Ölçü" adlı bir metin okuyacağız. Öncesinde biraz sohbet edelim. Ölçü denince aklınıza ne geliyor? Hayatta nasıl ölçülü ve dengeli olunur?

b) Metnin başlığından/ konusundan hareketle yeni deyimler öğrenme.

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki deyimlerin anlamlarını sözlükten bulup yazalım ve cümle içerisinde kullanalım.

- **Ölçülü olmak:** _____
Örnek cümle: _____
- **Ölçüyü kaçırmak:** _____
Örnek cümle: _____

2. Okuma Sırasındaki Etkinlikler

Amaç

Bu aşamada amaç öğrencilerin metni anlamasını ve anlamı bilinmeyen sözcükler ile kalıp ifadeleri öğrenmelerini sağlamaktır.

Uygulama

Bu aşamada metin ilk olarak öğretici tarafından okunur. Bu okuma esnasında öğrencilerden metinde geçen sözcüklerin nasıl telaffuz edildiğine dikkat etmeleri istenir. İkinci okuma öğrenciler tarafından gerçekleştirilir. Öğretici her paragraf bitiminde okumayı durdurur ve paragrafın iyice anlaşılmasını sağlamak adına sorular sorar, bilinmeyen sözcükleri örneklendirerek açıklar. Metnin konusu, ana ve yardımcı düşünceleri bulunur.

METİN

Sevgili öğrenciler, öğretmeniniz metni okurken dikkatle dinleyiniz. Bilmediğiniz sözcükleri işaretleyiniz. Metinde önemli gördüğünüz kısımların altını çizin.

ÖLÇÜ

İnsan elinde ne illet var ki, dokunduğunu değiştiriyor; kendiliğinden iyi ve güzel olan şeyleri bozuyor. İyi olmak arzusu bazen öyle azgın bir tutku oluyor ki, iyi olalım derken kötü oluyoruz. Bazıları der ki, iyinin aşırısı olmaz, çünkü aşırı oldu mu zaten iyi değil demektir. Kelimelerle oynamak diyeceği geliyor insanın buna.

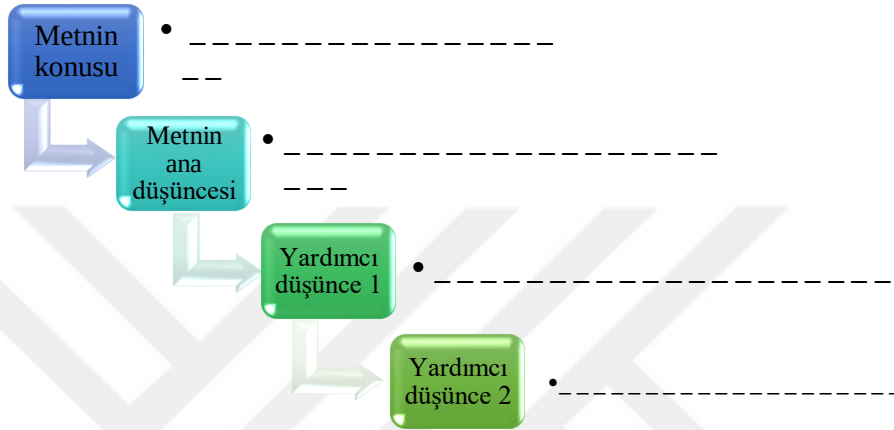
Felsefenin böyle ince oyunları vardır. İnsan iyiyi severken de, doğru bir işi yaparken de pekâlâ aşırılığa düşebilir. Tanrı'nın dediği de budur: Gereğinden fazla uslu olmayın, uslu olmanın da bir haddi vardır.

Okunu hedeften öteye atan okçu, okunu hedefe ulaştırmayan okçudan daha başarılı sayılmaz. İnsanın gözü karanlıkta da iyi görmez, fazla ışıktaki da. Platon'da Kallikles der ki: "*Felsefenin fazlası zarardır.*" Felsefe bir kerteye kadar iyidir, hoştur; faydalı olduğu kerteyi aşacak kadar derinlere gidersek çileden çıkar, kötüleşiriz; herkesin inandığı, uyduğu şeyleri küçümseriz; herkesle doğru dürüst konuşmaya, herkes gibi dünyadan zevk almaya düşman oluruz; kimseyi yönetemeyecek, başkalarına da kendimize de hayrımız dokunmayacak bir hâle geliriz; boş yere şunun bunun sillesini yeriz. Kallikles doğru söylüyor; çünkü felsefenin fazlası bizim gerçek duygularımızı köreltir; lüzumsuz bir inceleme ile bizi tabiatın güzel ve rahat yolundan çıkarır.

Düşüncede saplantı ve azgınlık en açık ahmaklık belirtisidir. Canlılar arasında eşekten daha kendinden emin, daha vurdumduymaz, daha içine kapalı, daha ciddi, daha ağırbaşlı olanı var mıdır?

Montaigne

a) Metnin konusu, ana ve yardımcı düşünceleri bulunması.



b) Cümlelerin anlam özelliklerini belirleme.

Aşağıdaki boşlukları metinden cümlelerle örneklendiriniz.

- a. Koşul- sonuç cümlesi: _____
- b. Tanık gösterme cümlesi: _____
- c. Tanımlama cümlesi: _____
- d. Sebep- sonuç cümlesi: _____

3. Okuma Sonrası Etkinlikler

Amaç

Bu aşamada amaç öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek, öğrendiklerini pekiştirmek ve sözcük dağarcıklarını geliştirmektir.

Uygulama

Bu aşamada öğrencilerden metinle ilgili anlama sorularına cevap vermeleri istenir. Bir veya iki öğrencinin metinden anladıklarını özetlemesi beklenir.

a) Metne yönelik soruların yanıtlandırılması.

Aşağıdaki soruları metinden hareketle yanıtlayınız.

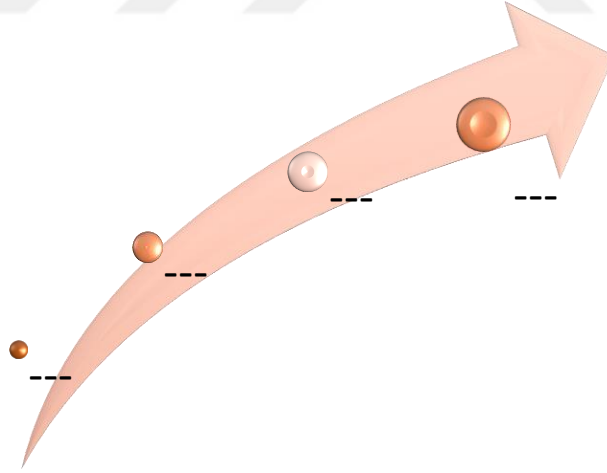
a) Yazar, aşırılığı neden eleştiriyor?

b) Yazar, “Okunu hedeften öteye atan okçu, okunu hedefe ulaştırmayan okçudan daha başarılı sayılmaz.” sözüyle ne demek istiyor?

c) Yazar, Kallikles’i neden haklı buluyor?

d) Siz yazarın bu düşüncelerine katılıyor musunuz? Neden?

b) Metnin özetlenmesi.



B. SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

1. Sözcüğün doğru yazımını kavrama.

Açıklama: Bu adımın amacı bireyin anlamı verilen sözcüklerin doğru yazımını öğrenmesidir.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden aşağıda anlamı verilen sözcüklerin doğru yazımını bulmalarını ister. Ardından bu sözcükleri önce anlamını söyleyerek telaffuz eder. Öğrencilerden de sözcüğün telaffuzunu tekrar etmelerini ister.

Aşağıdaki tabloda anlamı verilen sözcüklerin doğru yazımını işaretleyiniz.

<i>Hastalık, sıkıntı, dert gibi anlamlara gelen sözcük.</i>	iltel	illet
<i>Davranışları ölçülü, topluluk içinde davranmasını bilen, olgun kişi.</i>	ağarbaşlı	ağırbaşlı
<i>Hiçbir şeyi dert etmeyen, hiçbir şeye aldırmayan, duygusuz, anlayışsız.</i>	vurdumduymaz	vordumduymas
<i>Kişinin etkisinden kendini bir türlü kurtaramadığı düşünce.</i>	saplantı	sıplantı

2. Sözcüklerin anlamını tahmin etme.

Açıklama: Bu adımda metinde koyu renkli olarak işaretlenmiş sözcüklerin anlamlarının tahmin edilmesi istenir. Ardından öğrencinin sözlük kullanarak sözcüğü öğrenmesi, anlamını öğrendiği sözcükleri cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanması amaçlanmaktadır.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden metinde bilmedikleri sözcükleri aşağıdaki tabloya eklemelerini, sözcüklerin anlamlarını tahmin etmelerini, ardından sırasıyla sözlükten bakarak anlamlarını yazmalarını ve en sonda öğrencilerden her bir sözcük için örnek cümleler kurmalarını ister.

Sözcük	Tahminim	Gerçek Anlamı
<i>Tutku</i>		
<i>Saplantı</i>		
<i>Ağırbaşlı</i>		

Örnek Cümlelerim:

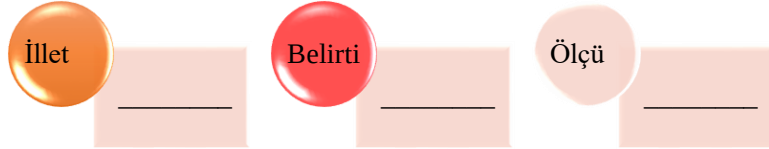
Sözcük	Örnek Cümlem
<i>Tutku</i>	
<i>Saplantı</i>	
<i>Ağırbaşlı</i>	

3. Tamlamaları tamamlama.

Açıklama: Bu adımda amaç öğrencilerin metinde bulunan sözcüklerden uygun tamlamalar yapmalarını sağlamaktır.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden metinde geçen sözcükleri tamlama oluşturacak şekilde uygun sözcüklerle birleştirmelerini ister. Yanlış birleştirilen sözcüklerin doğru hâli öğretici tarafından telaffuzu ile birlikte verilir. Ardından öğretici öğrencilerden bu tamlamaların içinde geçtiği örnek cümleler kurmalarını ister.

Aşağıda verilen sözcüklerden tamlamalar kuralım. Bu tamlamaların içinde geçtiği örnek cümleler yazalım.



Örnek Cümlelerim:

Tamlama	Örnek Cümlem
...	
...	
...	

4. Cümle içerisinde verilen sözcüğü bulma.

Açıklama: Bu adımda amaç öğrencilerin metinde bulunan sözcükleri cümle içerisindeki kullanımından yola çıkarak bulmalarını sağlamaktır.

Uygulama: Öğretici test şeklinde verilen cümleleri okur ve boşluğa uygun sözcüğün gelmesi gerektiğini ifade eder. Öğrencilerden sözcüğü bulmalarını ister. Her bir cümle bir öğrenci tarafından yapılır. Doğru sözcük bulununca öğretici cümleyi ve sözcüğü bir kez daha okur.

Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun sözcükleri getiriniz.

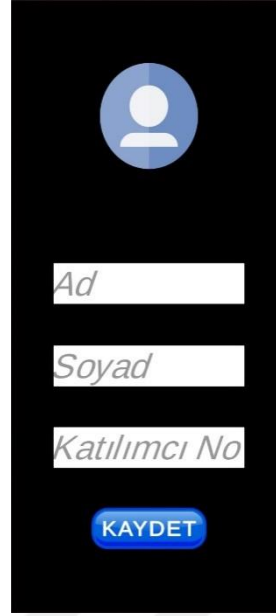
- ❖ 1. Adamın umrunda değil. Bu kadar _____ birini de ilk defa görüyorum!
a) sahipsiz b) aşırı c) vurdumduymaz d) vefalı
- ❖ 2. Uçakta yaşlı insanlarla ilgilenen hostes çok _____ ve kibar biriydi.
a) sevinçle b) ağırbaşlı c) hafifbaşlı d) zekâlı
- ❖ 3. Sözlerinde _____ kaçırınca beni biraz kırdı, sonra da küstük.
a) metreyi b) ilgili c) sevgiyi d) ölçüyü

- ❖ 4. Bu hastalık bulaştıktan 5 gün sonra _____ göstermektedir.
a) sinyal b) belirti c) işaret d) duyarlılık
- ❖ 5. Araba _____ sayesinde Türkiye’de gezmediği yer kalmadı.
a) tutkusu b) fiyatları c) modelleri d) tamiri
- ❖ 6. Ailemin desteği sayesinde şeker hastalığı _____ yendim.
a) oranını b) ilaçlarını c) illetini d) düşmanlarını
- ❖ 7. Size değer vermeyen birine duyduğunuz duygular aşk değil, sadece _____.
a) şefkattir b) saplantıdır c) zenginliktir d) anlatıdır.
- ❖ 8. İnsanları _____ kişiler kendilerine de değer vermezler, öz saygıları yoktur.
a) küçükleten b) küçümleyen c) küçümseyen d) küçüklenen
- ❖ 9. Yalnız kalmayı ve tek başına vakit geçirmeyi seven insanlar genellikle _____.
a) içine kapanıktır b) içeriye kapatılmıştır c) içini dökendir d) içinden çıkamazdır
- ❖ 10. İnsan ne _____ bir canlı! Doğadaki tüm güzellikleri mahvediyor.
a) uygun b) uğursuz c) uygar d) uzman

5. Sözcük öğretimi için geliştirilen oyunları başarıyla sonuçlandırır.

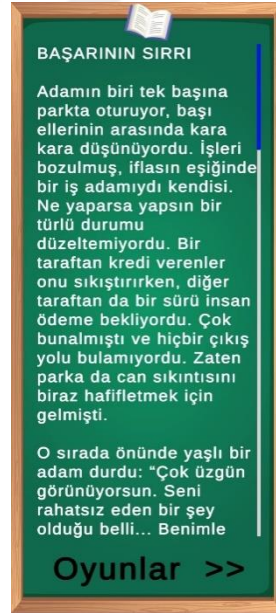
Açıklama: Bu adımın amacı sözcük öğretimi için geliştirilen mobil uygulamadaki oyunların oynanması ve başarı ile sonuçlandırılmasıdır.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden sözcük öğretimi için geliştirilen mobil uygulamayı tanıtır. Uygulamadaki oyunları oynamalarını, anlamadıkları yerde soru sormalarını ister.

A registration screen with a black background. At the top is a blue circular icon with a white person silhouette. Below it are three white input fields with placeholder text: 'Ad', 'Soyad', and 'Katılımcı No'. At the bottom is a blue button with white text that says 'KAYDET'.

Görsel 1: Uygulama açılış ekranı

Öğretici öğrencilerden adlarını soyadlarını yazmalarını ister. Kalabalık gruplarda öğretici öğrencilere katılımcı numarası da verebilir (Görsel 1). “Kaydet” butonuna tıklandıktan sonra metin ekranı gelir.



Görsel 2: Metin ekranı

Öğretici, öğrencilere metin ekranını tanıtır. En üstte bulunan kitap simgesine tıklandığında sözlük açılır. Sözlük kullanarak bilmedikleri sözcükleri öğrenebileceklerini aktaran öğretici metnin devamını ekranı kaydırarak

öğrenebileceklerini öğrencilere aktarır. Öğretici metin okunduktan sonra “Oyunlar>>” butonuna tıklayarak oyunları tanıtır (Görsel 2).



Görsel 3: Oyunların listesinin bulunduğu ekran

Öğretici oyunların listesinin bulunduğu ekranı açarak öğrencilere önce bu ekranın, ardından da teker teker oyunların tanıtımını yapar. Bu ekranda en üstte ortada bulunan kitap simgesine tıklandığında öğrenciler Türkçe sözlüğe erişebilir. Ekranın sağında bulunan kırmızı kare içerisindeki beyaz çarpı işareti ile oyun kapatılabilir. Ortada alt alta oyunlar sıralanmıştır. Görsel 3’te “Kelime Ağacı” oyunu aktif görülmektedir. Diğer oyunlar da sırayla oynandıkça butonları aktif hâle gelecektir. Bireylerin her oyun için 120 saniye süreleri bulunmaktadır. Sol altta “<<Metin” butonu ile öğrenciler geri dönüp tekrar metni okuyabilir, “Kullanıcı Bilgileri” butonu ile kullanıcı bilgilerini düzenleyebilirler.



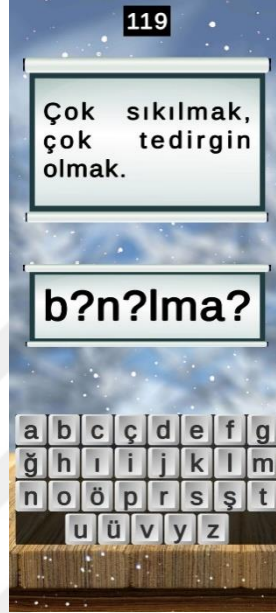
Görsel 4: Kelime ağacı oyunu.

Kelime ağacı oyunu, çoktan seçmeli bir oyun olup en altta bulunan cümlede bırakılan boşluğa üstteki elmaların üzerinde yazılı olan sözcüklerden uygun olanının getirilmesi istenir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 4). Öğrenciler verdikleri cevapları kontrol etmeden önce değiştirme hakkına sahiptir. Bu oyun bittikten sonra “Doğru- Yanlış” oyununa geçilir.



Görsel 5: Doğru- yanlış oyunu

Doğru- yanlış oyununda amaç en üstte verilen sözcüğün alttaki cümlede doğru bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını tespit etmektir. Öğrenciler bir önceki oyunda olduğu gibi yanıtlarını değiştirme hakkına sahip değildir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 5). Bu oyun bittikten sonra “Eksiltilmiş Kelime” oyunu başlamaktadır.



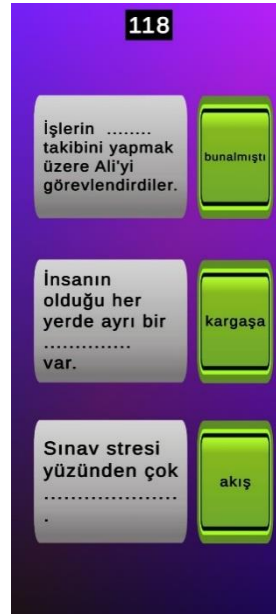
Görsel 6: Eksiltilmiş kelime oyunu

Eksiltilmiş kelime oyununda amaç sözcüklerin doğru yazımının kavratılmasıdır. Sözcüğün anlamından hareketle altta bulunan sözcükteki eksik harfler tamamlanır. Yanlış yazılan harfler ekranın sağ tarafında çıkacak bir oka tıklandığında silinir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 6). Bu oyun bittikten sonra “Gifler ve Kelimeler” oyunu başlamaktadır.



Görsel 7: Gifler ve kelimeler oyunu.

Hareketleri görseller olarak nitelendirebileceğimiz görseller ile sözcüklerin bağdaştırıldığı bu oyunda amaç hem örnek cümleden hem de giften hareketle cümlede boş bırakılan yere uygun sözcüğün getirilmesidir. Bireyler yanıtlarını değiştirme hakkına sahip değildir. Alt kısımdaki şıklardan birine tıkladıkları anda yanıtları doğru ise tıklanan şık yeşil, yanlış ise kırmızı yanmaktadır. . Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 7). Bu oyun bittikten sonra “Cümle- Kelime Eşleştirme” oyunu başlamaktadır.



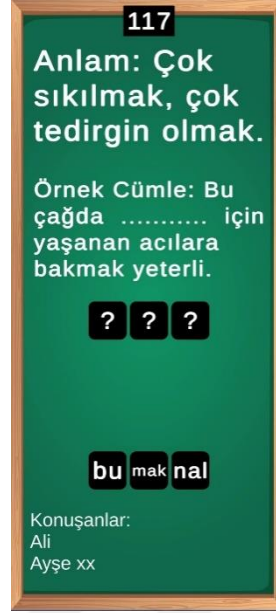
Görsel 8: Cümle- kelime eşleştirme oyunu

Cümle- kelime eşleştirme oyununda amaç sol sütunda verilen cümlelerde bırakılan boşluklara sağ sütundaki sözcüklerin getirilmesidir. Birey verdiği yanıtları kontrol etmeden önce değiştirme hakkına sahiptir. Önce sözcüğü gönderdiği cümleye, ardından sağ taraftaki yeşil kutulardan birine tıklayarak sözcüğü taşır ve yerine uygun gördüğü başka sözcüğü getirerek cevabını değiştirebilir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 8). Bu oyun bittikten sonra “Sesten Kelimeye” oyunu başlamaktadır.



Görsel 9: Sesten kelimeye oyunu

Sesten kelimeye oyununda amaç bireyin sözcüğün telaffuzunu duyup anlamını ve örnek cümlesini okuyarak sözcüğü doğru bir şekilde yazmasıdır. Ortada bulunan hoparlör simgesinden birey sözcüğün telaffuzunu dinleyebilir. Birey yanıtını kontrol etmeden önce üstteki kutucuklara yazdığı harflerin üzerine tıklayarak onları silebilir ve farklı bir harf yazabilir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 9). Bu oyun bittikten sonra “Kelime Parçaları” oyunu başlamaktadır.



Görsel 10: Kelime parçaları oyunu

Kelime parçaları oyununda amaç anlamdan ve örnek cümleden hareketle heceleri karışık verilen sözcüğü doğru şekilde yazarak cümledeki boşluğa getirmektir. Bireyler üst kısma getirdikleri hecelerin üzerine tekrar tıklayarak onları alt kısma taşıyabilir, yerine farklı hece getirerek cevaplarını kontrol etmeden önce değiştirebilirler. . Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 10).

BİRİNCİ HAFTA UYGULAMA PLANI

(Başarının Sırrı Metni)

Düzey: B2

Tarih:

Süre: İki ders saati (40+40 dk)

Uygulama Metni: Başarının Sırrı

Uygulama Araç Gereçleri: Defter, kalem, tablet veya telefon.

DERSİN PLANLANMASI

Dersin uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama metni doğru bir şekilde okuma ve anlamaya; ikinci aşama ise metin yoluyla kelime öğretimini sağlamaya yöneliktir. İlk aşama okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası çalışmaları olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Okuma öncesi çalışmaları derse ve metne hazırlık yapmak, ön bilgileri harekete geçirmek; okuma sırası çalışmalar bireyi okuma sırasında aktif tutmak, metni daha iyi anlamasını sağlamak ve sözcük dağarcığını geliştirmek; okuma sonrası çalışmalar ise bireylerin okuma-anlama ve sözcük öğretimi sürecini değerlendirmek amacıyla uygulanmaktadır. İkinci aşama olan sözcük öğretimi çalışmalarında amaç metinden hareketle öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmektir.

UYGULAMA

Dersin uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama metni doğru bir şekilde okuma ve anlamaya; ikinci aşama ise metin yoluyla kelime öğretimini sağlamaya yöneliktir. Aşağıda uygulamanın iki aşamasına ilişkin uygulama süreci yer almaktadır.

A. OKUMA-ANLAMA

Bu aşamanın amacı öğrencinin metni doğru bir şekilde okumasını ve anlamasını sağlamaktır. Metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma, okuma amacını belirleme, metnin konusunu ve ana düşüncesini tespit etme, metne yönelik

sorulara cevap verme, metni kendi sözcükleriyle özetleme bu aşamada yerine getirilmesi gereken adımlardır. Bu adımlar *okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası* olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir.

1. Okuma Öncesindeki Etkinlikler

Amaç

Okuma öncesindeki etkinliklerin amacı öğrencinin zihinsel olarak metnin içeriğine hazırlanmasını sağlamaktır. Bu aşamada başlıktan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma, metnin konusu hakkında sohbet etme, ön bilgileri harekete geçirme adımları uygulanmaktadır.

Uygulama

a) Ön bilgileri harekete geçirme.

Öğretici önce “Sevgili öğrenciler, az sonra okuyacağımız metnin adı “Başarının Sırrı”. Sizce bu metnin konusu ne olabilir?” sorusunu sorar. Metnin başlığından hareketle öğrencilerin metnin konusu hakkında fikir yürütmelerini ister. Ardından “Aşağıda dünyaca ünlü başarılı Türk insanları hakkında bilgiler yer almaktadır. Birlikte okuyalım.” der ve metni okur. Metni okurken paragraflar arasında duraklayıp kişiler hakkında bilgiler verebilir, bilinmeyen sözcüklerin anlamını söyleyebilir. Öğretici metni okuduktan sonra “Sevgili öğrenciler siz de ülkenizden başarılı insanlara örnekler veriniz. Sizce bu insanların başarılarının sırrı ne olabilir?” diyerek öğrencilere söz hakkı verir.

BAŞARILI TÜRKLER



Aziz SANCAR

Aziz Sancar, 8 Eylül 1946’da Mardin’de doğmuştur. İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesinden 1969 yılında mezun oldu. Sancar, DNA’nın onarımı ile ilgili yaptığı çalışmalardan dolayı 2015 yılında Nobel

Kimya Ödülünü kazandı.



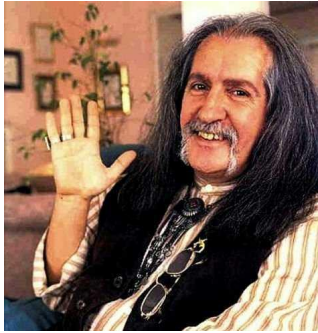
Özlem TÜRECİ- Uğur ŞAHİN

Özlem Türeci ve Uğur Şahin çifti 2019 yılında dünyayı etkisi altına alan korona virüsü salgınına karşı aşı geliştirerek milyonlarca insanın hayatını kurtardı. Bir yıldan kısa sürede korona virüse karşı aşı geliştirmeleri dünyada pek ülkeden ödül almalarını sağladı.



Nuri Bilge CEYLAN

1959'da İstanbul'da doğan Nuri Bilge Ceylan çektiği pek çok uzun metrajlı filmle uluslararası ödüller kazanmıştır. Ceylan, pek çok filminin hem yönetmenliğini hem de senaristliğini yapmıştır. Kış Uykusu, Bir Zamanlar Anadolu'da ve Ahlat Ağacı filmlerinden birkaçıdır.



Barış MANÇO

Türkiye'de 7'den 70'e herkesin çok sevdiği Barış Manço 1943 yılında İstanbul'da doğdu. Ulusal ve uluslararası pek çok ödül alan sanatçı farklı dillerde de şarkılar seslendirmiştir. 1999'da kalp krizi nedeniyle aramızdan ayrılan Manço'nun eserleri hâlâ ilgi görmektedir.

b) Metinde olabilecek sözcükleri tahmin etme.

Öğretici ilk hazırlık çalışmasını bitirdikten sonra “Sevgili öğrenciler “Başarının Sırrı” başlıklı metinde geçebilecek sözcükleri işaretleyiniz. Bilmediğiniz sözcüklerin anlamını defterinize yazınız.” der ve öğrencilerden yanıtları alır. Bilinmeyen sözcükleri açıklar. Daha sonra öğrencilere “Bu metinde geçebileceğini tahmin ettiğiniz bir sözcük var mı?” diye sorar ve yanıtları alır.

Sözcükler	Metinde var.	Metinde yok.
Değerlendirme	()	()
Mezun	()	()
Borç	()	()
Çekimser	()	()
Çek	()	()
Etki	()	()
Huzurevi	()	()
İşveren	()	()

2. Okuma Sırasındaki Etkinlikler

Amaç

Bu aşamada amaç öğrencilerin metni anlamasını ve anlamı bilinmeyen sözcükler ile kalıp ifadeleri öğrenmelerini sağlamaktır.

Uygulama

Bu aşamada metin ilk olarak öğretici tarafından okunur. Bu okuma sırasında öğrencilerden kelimelerin nasıl telaffuz edildiğine dikkat etmeleri istenir. Metnin ikinci ve -gerekirse- diğer okunmaları öğrenciler tarafından yapılır. Bu sırada öğretici metnin önceden belirlediği ve anlam bütünlüğü taşıyan her bir bölümünden sonra okumayı durdurur. Öğrencileri sorularla yönlendirerek gelinen yere kadar olan bölümdeki bağlamın anlaşılmasını sağlar. Ayrıca öğrencilerin bilmedikleri sözcükleri öğretici örnekendirerek açıklar. Metnin konusu ve ana fikri bulunur. Anahtar sözcükler ve önemli görülen kısımların not edilmesi sağlanır. Okuma öncesi metin ile ilgili yapılan tahminler ile metin okununca anlamlandırılanlar karşılaştırılır. Öğrencilerden önemli gördükleri cümlelerin altını çizmeleri ve her paragrafta birkaç anahtar sözcük belirlemeleri istenir.

METİN

Sevgili öğrenciler, öğretmeniniz metni okurken dikkatle dinleyiniz. Bilmediğiniz sözcükleri işaretleyiniz. Metinde önemli gördüğünüz kısımların altını çiziniz.

BAŞARININ SIRRI

Adamın biri tek başına parkta oturuyor, başı ellerinin arasında kara kara düşünüyordu. İşleri bozulmuş, iflasın eşiğinde bir iş adamıydı kendisi. Ne yaparsa yapsın bir türlü durumu düzeltemiyordu. Bir taraftan kredi verenler onu sıkıştırırken, diğer taraftan da bir sürü insan ödeme bekliyordu. Çok bunalmıştı ve hiçbir çıkış yolu bulamıyordu. Zaten parka da can sıkıntısını biraz hafifletmek için gelmişti.

O sırada önünde yaşlı bir adam durdu: “Çok üzgün görünüyorsun. Seni rahatsız eden bir şey olduğu belli... Benimle paylaşmak ister misin?” diye sordu yaşlı adam. İş adamının yakınmalarını dinledikten sonra da, “Sana yardım edebilirim.” dedi. Çek defterini çıkardı. İş adamının adını sordu ve ona bir çek yazdı. Çeki ona verirken de şöyle dedi: “Bu para senin. Bir yıl sonra seninle burada buluştuğumuzda bana olan borcunu ödersin. Hadi al!” dedi ve yaşlı adam geldiği gibi hızla gözden kayboldu.

Adam elinde çek öylece kalakaldı. Neden sonra elindeki çeki bakmayı akıl edebildi. Bir an gözlerine inanamadı. Çekte yüz bin dolar yazıyordu ve imza ise ülkenin önde gelen zenginlerinden birine aitti. “Tüm borçlarımı hemen ödeyebilirim” diye düşündü ilkin. Ardından bir yıl sonra borcunu geri ödeyeceğini düşünerek çeki bozdurmaktan vazgeçti. Bu değerli çeki kasasına koydu.

Onun kasasında olduğunu bilmenin güveniyle yepyeni bir iyimserlikle işine tekrar dört elle sarıldı. Küçük büyük demeden tüm işleri değerlendirmeye başladı. Ödeme planlarını yeniden yapılandırdı. İyi yapılan işler yeni işleri doğurdu. Birkaç ay sonra tekrar işlerini yoluna koyabilmişti.

İlerleyen zamanda ise borçlarından tümüyle kurtulmuştu; hatta para kazanmaya başlamıştı. Tüm bir yıl boyunca çalıştı durdu. Tam bir yıl sonra, elinde bozulmamış çek ile parka gitti. Kararlaştırılmış saatin gelmesini bekledi. Tam zamanında yaşlı adamın hızla ona doğru geldiğini gördü. Tam ona çekini geri verip başarı öyküsünü paylaşacakken bir hemşire koşarak geldi ve adamı yakaladı. Hemşire “Onu bulduğuma çok sevindim, umarım sizi rahatsız etmemiştir!” dedi. “Çünkü bu bey sürekli olarak huzurevinden kaçıp, bu parka geliyor. Herkese kendisinin çok zengin biri olduğunu söylüyor.” diye ekledi. Hemşire adamın koluna girip onunla birlikte uzaklaştı.

İş adamı şaşkın bir şekilde öylece donup kaldı. Bütün bir yıl boyunca arkasında yüz bin dolar olduğuna inanarak işler almış, yapmış ve satmıştı. Birden, hayatının akışını değiştiren şeyin para olmadığını fark etti. Hayatını değiştiren şey yeniden kendinde bulduğu kendine güven ve inançtı.

Başarının sırrı, kasamızda duran değil, kalbimizde ve kafamızda olanlardır. Başka yerde aramaya gerek yok.

Coşkun DOKUMACI

Geleceğe Yön Veren Başarı Öyküleri

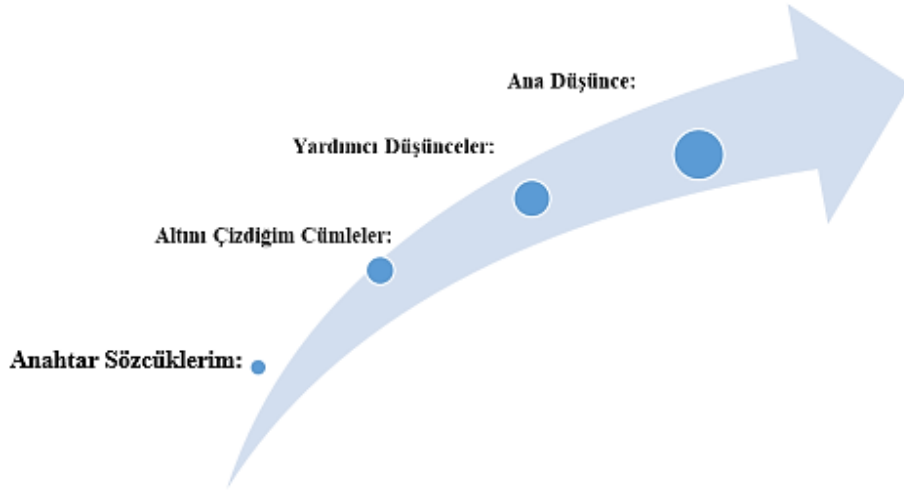
1. Anlamı bilinmeyen sözcüklerin belirlenip öğretilmesi.

Metni okuma sırasında öğrencilerin bilmedikleri sözcükler öğretici tarafından örneklendirilerek açıklanır. Aşağıdaki şema öğretici tarafından açıklanır; öğrencilerden sağ kısma bilmedikleri sözcükleri, sol kısma ise örnek cümleleri yazmaları istenir.

Bilinmeyen Sözcük	•Örnek cümle 1 •Örnek cümle 2
Bilinmeyen Sözcük	•Örnek cümle 1 •Örnek cümle 2
Bilinmeyen Sözcük	•Örnek cümle 1 •Örnek cümle 2

2. Metnin konusunu, ana ve yardımcı düşüncelerini bulma.

Öğretici öğrencilerden belirledikleri anahtar sözcükler ile önemli gördükleri cümleleri, metnin konusunu, ana ve yardımcı düşüncelerini aşağıya yazmalarını ister.



3. Okuma Sonrası Etkinlikler

Amaç

Bu aşamada amaç öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek, öğrendiklerini pekiştirmek ve sözcük dağarcıklarını geliştirmektir.

Uygulama

Bu aşamada öğrencilerden metinle ilgili anlama sorularına cevap vermeleri istenir.

a) Metne yönelik sorulara cevap verme.

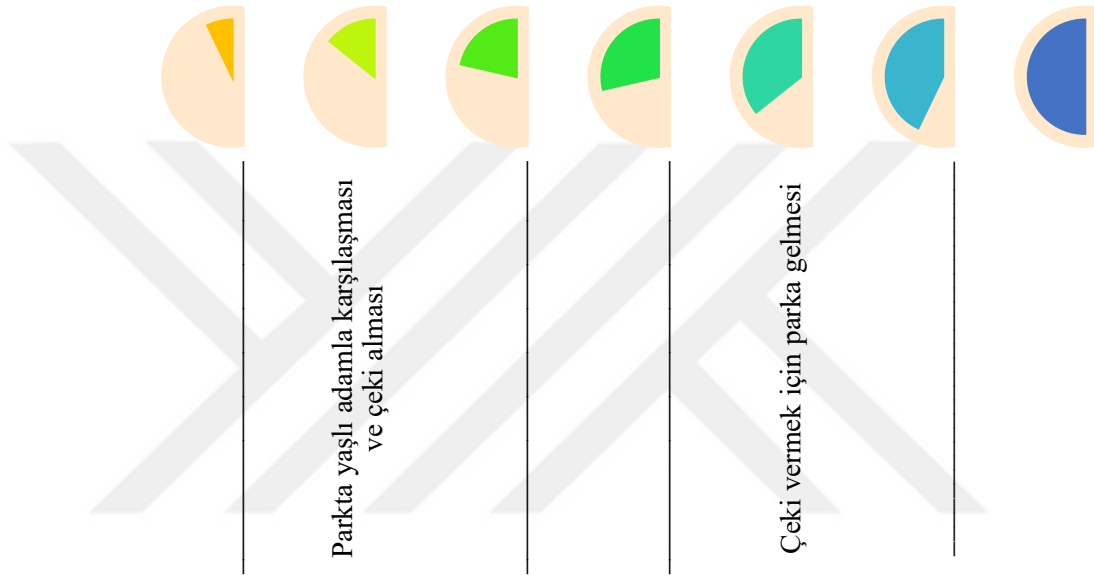
Aşağıdaki soruları metinden hareketle yanıtlayınız.

- ❖ Adam aldığı çeki bozdurmaktan neden vazgeçti?
- ❖ Parkta karşılaştığı hasta ve yaşlı birinin verdiği çek adamın hayatını nasıl değiştirdi?
- ❖ İflas eden adamın yerinde siz olsaydınız çeki hemen bozdurur muydunuz? Neden?

❖ Metne uygun iki farklı başlık öneriniz.

b) Metnin içerik haritasını çıkarma.

Öğretici “Sevgili öğrenciler, metni okurken anahtar sözcüklerimizin ve önemli gördüğümüz cümlelerimizin altını çizerek bunları belirlemiştik. Şimdi sizlerle bu metnin içerik haritasını çıkaracağız. Metni özetleyeceğiz. Aşağıda boş bırakılan alanları örnekten hareketle dolduralım.” der ve şemada ikinci sıradaki cümleyi okur. “Öncesinde ne olmuştu?” diyerek öğrencilerden yanıt alır.



B. SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

1. Sözcüklerin anlamını tahmin etme.

Açıklama: Bu adımda bireyin metinde anlamını bilmediği sözcüklerin anlamlarını önce tahmin etmesi ve ardından sözlük kullanarak sözcüğü öğrenmesi, anlamını öğrendiği sözcükleri cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanması amaçlanmaktadır.

Bu adımda metinde bazı sözcükler koyu renkli olarak işaretlenerek öğrencilerden bu sözcüklerin anlamlarını tahmin etmesi de istenebilir.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden metinde bilmedikleri sözcükleri aşağıdaki tabloya eklemelerini, sözcüklerin anlamlarını tahmin etmelerini, ardından sırasıyla

sözlükten bakarak anlamlarını yazmalarını ve en sonda öğrencilerden her bir sözcük için örnek cümleler kurmalarını ister.

Sözcük	Tahminim	Gerçek Anlamı
Akış		
Huzurevi		
Bunalmak		

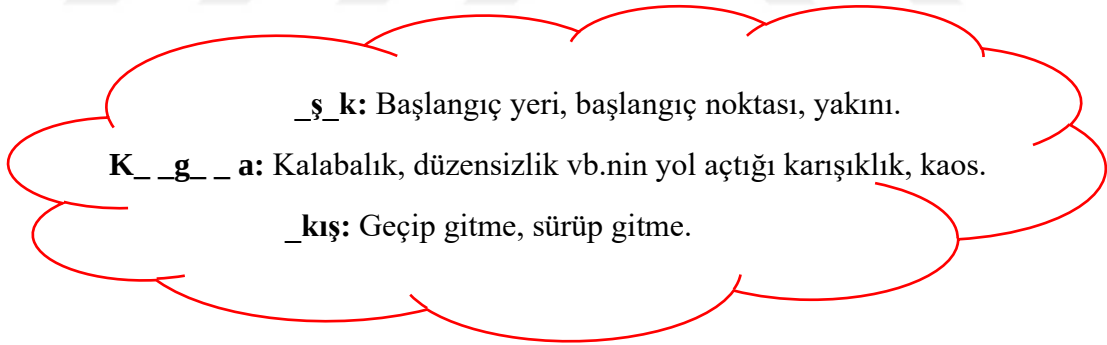
Örnek Cümlelerim:

Sözcük	Örnek Cümlem
Akış	
Huzurevi	
Bunalmak	

2. Telaffuzu verilen sözcükleri doğru olarak yazma.

Açıklama: Bu adımda amaç telaffuzu verilen sözcüğün doğru olarak yazılmasını sağlamaktır.

Uygulama: Öğretici sözcükleri doğru olarak birkaç defa telaffuz eder ve öğrencilerden bu sözcükleri yazmalarını ister. Öğrencilerin doğru yazıp yazmadığını kontrol eden öğretici sözcüklerin anlamlarını tarif ettikten sonra örnek cümleler ister.



Doğru okunuşunu dinlediğiniz ve doğru bir şekilde seslendirdiğiniz kelimeleri aşağıdaki bölümlere yazınız.

Sözcük	Örnek Cümlem
...	
...	
...	

3. Sözcüğün eş anlamlısını bulma.

Açıklama: Bu adımda amaç sözcükleri eş anlamları ile öğretirken öğrencilerin sözcük dağarcığının gelişmesini sağlamaktır.

Uygulama: Öğretici aşağıda bulunan sözcükleri doğru bir şekilde telaffuz ettikten sonra sözcüklerin anlamlarını tarif eder ve öğrencilerden bu sözcüklerin eş anlamlarını bulmalarını ister. Öğrencilerin eş anlamlı sözcükleri doğru yazıp yazmadığını kontrol eden öğretici örnek cümlelerle süreci destekler. Öğreticinin eş anlamlı sözcükler için verdiği örnek cümleleri öğrenciler tabloya yazar. Örnek cümlelerin yazımı dikte ile yapılabilir ya da öğrenciler tahtaya yazılanı tabloya aktarabilir.

<i>Sözcük</i>	<i>Eş Anlamlısı</i>	<i>Örnek Cümle</i>
Öykü		
Yakınmak		
Zaman		

4. Harfleri karıştırılmış olarak verilen sözcüğü anlamından bulma.

Açıklama: Bu adımda amaç öğrencilerin harfleri karışık olarak verilen sözcükleri anlamından yola çıkarak bulmalarını sağlamaktır.

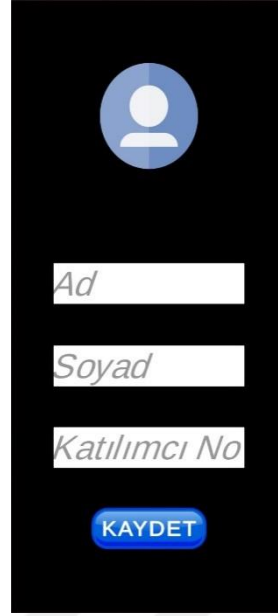
Uygulama: Öğretici aşağıda harfleri karışık olarak verilen sözcüklerin anlamlarını okur ve öğrencilerden bu sözcükleri doğru olarak yazmalarını ister. Öğrencilerin sözcükleri doğru yazıp yazmadığını kontrol eden öğretici örnek cümlelerle süreci destekler. Öğreticinin sözcükler için verdiği örnek cümleleri öğrenciler tabloya yazar. Örnek cümlelerin yazımı dikte ile yapılır.

<i>Sözcük</i>	<i>Anlamı</i>
ypalıanmdrıak	Oluşturmak, düzenlemek, yapılı duruma getirmek.
dğerenlmdreki	Bir şeyi yerinde ve yararlı bir yolda kullanmak.
bzorakmdu	Bozma eylemi. Büyük bir parayı küçük paralara ayırma.

5. Sözcük öğretimi için geliştirilen oyunları başarıyla sonuçlandırır.

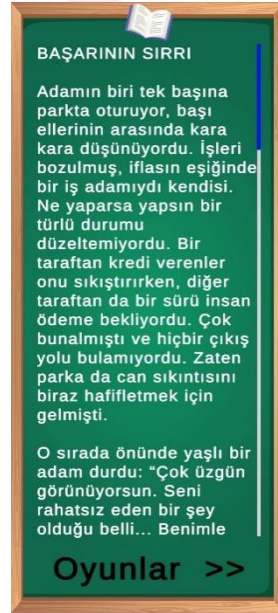
Açıklama: Bu adımın amacı sözcük öğretimi için geliştirilen mobil uygulamadaki oyunların oynanması ve başarı ile sonuçlandırılmasıdır.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden sözcük öğretimi için geliştirilen mobil uygulamayı tanıtır. Uygulamadaki oyunları oynamalarını, anlamadıkları yerde soru sormalarını ister.

A registration screen with a black background. At the top is a blue circular icon with a white person silhouette. Below it are three white input fields with placeholder text: 'Ad', 'Soyad', and 'Katılımcı No'. At the bottom is a blue button with the text 'KAYDET' in white.

Görsel 1: Uygulama açılış ekranı

Öğretici öğrencilerden adlarını soyadlarını yazmalarını ister. Kalabalık gruplarda öğretici öğrencilere katılımcı numarası da verebilir (Görsel 1). “Kaydet” butonuna tıklandıktan sonra metin ekranı gelir.



Görsel 2: Metin ekranı

Öğretici, öğrencilere metin ekranını tanıtır. En üstte bulunan kitap simgesine tıklandığında sözlük açılır. Sözlük kullanarak bilmedikleri sözcükleri öğrenebileceklerini aktaran öğretici metnin devamını ekranı kaydırarak

öğrenebileceklerini öğrencilere aktarır. Öğretici metin okunduktan sonra “Oyunlar>>” butonuna tıklayarak oyunları tanıtır (Görsel 2).



Görsel 3: Oyunların listesinin bulunduğu ekran

Öğretici oyunların listesinin bulunduğu ekranı açarak öğrencilere önce bu ekranın, ardından da teker teker oyunların tanıtımını yapar. Bu ekranda en üstte ortada bulunan kitap simgesine tıklandığında öğrenciler Türkçe sözlüğe erişebilir. Ekranın sağında bulunan kırmızı kare içerisindeki beyaz çarpı işareti ile oyun kapatılabilir. Ortada alt alta oyunlar sıralanmıştır. Görsel 3’te “Kelime Ağacı” oyunu aktif görülmektedir. Diğer oyunlar da sırayla oynandıkça butonları aktif hâle gelecektir. Bireylerin her oyun için 120 saniye süreleri bulunmaktadır. Sol altta “<<Metin” butonu ile öğrenciler geri dönüp tekrar metni okuyabilir, “Kullanıcı Bilgileri” butonu ile kullanıcı bilgilerini düzenleyebilirler.



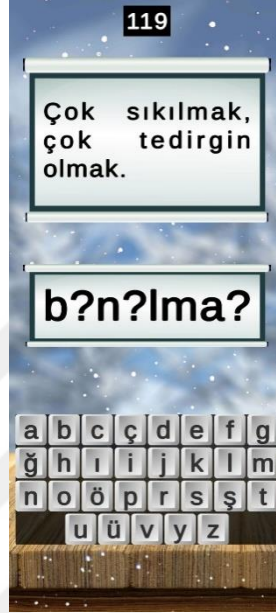
Görsel 4: Kelime ağacı oyunu.

Kelime ağacı oyunu, çoktan seçmeli bir oyun olup en altta bulunan cümlede bırakılan boşluğa üstteki elmaların üzerinde yazılı olan sözcüklerden uygun olanının getirilmesi istenir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 4). Öğrenciler verdikleri cevapları kontrol etmeden önce değiştirme hakkına sahiptir. Bu oyun bittikten sonra “Doğru- Yanlış” oyununa geçilir.



Görsel 5: Doğru- yanlış oyunu

Doğru- yanlış oyununda amaç en üstte verilen sözcüğün alttaki cümlede doğru bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını tespit etmektir. Öğrenciler bir önceki oyunda olduğu gibi yanıtlarını değiştirme hakkına sahip değildir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 5). Bu oyun bittikten sonra “Eksiltilmiş Kelime” oyunu başlamaktadır.



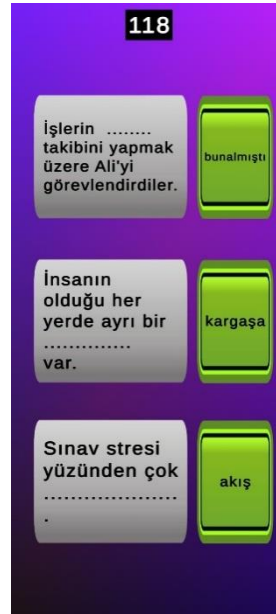
Görsel 6: Eksiltilmiş kelime oyunu

Eksiltilmiş kelime oyununda amaç sözcüklerin doğru yazımının kavratılmasıdır. Sözcüğün anlamından hareketle altta bulunan sözcükteki eksik harfler tamamlanır. Yanlış yazılan harfler ekranın sağ tarafında çıkacak bir oka tıklandığında silinir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 6). Bu oyun bittikten sonra “Gifler ve Kelimeler” oyunu başlamaktadır.



Görsel 7: Gifler ve kelimeler oyunu.

Hareketleri görseller olarak nitelendirebileceğimiz görseller ile sözcüklerin bağdaştırıldığı bu oyunda amaç hem örnek cümleden hem de giften hareketle cümlede boş bırakılan yere uygun sözcüğün getirilmesidir. Bireyler yanıtlarını değiştirme hakkına sahip değildir. Alt kısımdaki şıklardan birine tıkladıkları anda yanıtları doğru ise tıklanan şık yeşil, yanlış ise kırmızı yanmaktadır. . Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 7). Bu oyun bittikten sonra “Cümle- Kelime Eşleştirme” oyunu başlamaktadır.



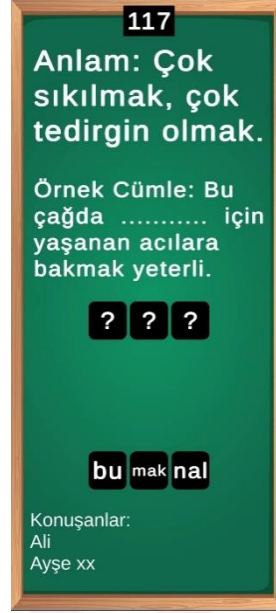
Görsel 8: Cümle- kelime eşleştirme oyunu

Cümle- kelime eşleştirme oyununda amaç sol sütunda verilen cümlelerde bırakılan boşluklara sağ sütundaki sözcüklerin getirilmesidir. Birey verdiği yanıtları kontrol etmeden önce değiştirme hakkına sahiptir. Önce sözcüğü gönderdiği cümleye, ardından sağ taraftaki yeşil kutulardan birine tıklayarak sözcüğü taşır ve yerine uygun gördüğü başka sözcüğü getirerek cevabını değiştirebilir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 8). Bu oyun bittikten sonra “Sesten Kelimeye” oyunu başlamaktadır.



Görsel 9: Sesten kelimeye oyunu

Sesten kelimeye oyununda amaç bireyin sözcüğün telaffuzunu duyup anlamını ve örnek cümlesini okuyarak sözcüğü doğru bir şekilde yazmasıdır. Ortada bulunan hoparlör simgesinden birey sözcüğün telaffuzunu dinleyebilir. Birey yanıtını kontrol etmeden önce üstteki kutucuklara yazdığı harflerin üzerine tıklayarak onları silebilir ve farklı bir harf yazabilir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 9). Bu oyun bittikten sonra “Kelime Parçaları” oyunu başlamaktadır.



Görsel 10: Kelime parçaları oyunu

Kelime parçaları oyununda amaç anlamdan ve örnek cümleden hareketle heceleri karışık verilen sözcüğü doğru şekilde yazarak cümledeki boşluğa getirmektir. Bireyler üst kısma getirdikleri hecelerin üzerine tekrar tıklayarak onları alt kısma taşıyabilir, yerine farklı hece getirerek cevaplarını kontrol etmeden önce değiştirebilirler. . Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 10).

İKİNCİ HAFTA UYGULAMA PLANI

(Posta Kutusundaki Mızıkâ Metni)

Düzey: B2

Tarih:

Süre: İki ders saati (40+40 dk)

Uygulama Metni: Posta Kutusundaki Mızıkâ

Uygulama Araç Gereçleri: Defter, kalem, tablet veya telefon.

DERSİN PLANLANMASI

Dersin uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama metni doğru bir şekilde okuma ve anlamaya; ikinci aşama ise metin yoluyla kelime öğretimini sağlamaya yöneliktir. İlk aşama okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası çalışmaları olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Okuma öncesi çalışmaları derse ve metne hazırlık yapmak, ön bilgileri harekete geçirmek; okuma sırası çalışmaları bireyi okuma sırasında aktif tutmak, metni daha iyi anlamasını sağlamak ve sözcük dağarcığını geliştirmek; okuma sonrası çalışmalar ise bireylerin okuma-anlama ve sözcük öğretimi sürecini değerlendirmek amacıyla uygulanmaktadır. İkinci aşama olan sözcük öğretimi çalışmalarında amaç metinden hareketle öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmektir.

UYGULAMA

Dersin uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama metni doğru bir şekilde okuma ve anlamaya; ikinci aşama ise metin yoluyla kelime öğretimini sağlamaya yöneliktir. Aşağıda uygulamanın iki aşamasına ilişkin uygulama süreci yer almaktadır.

A. OKUMA-ANLAMA

Bu aşamanın amacı öğrencinin metni doğru bir şekilde okumasını ve anlamasını sağlamaktır. Metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma, okuma amacını belirleme, metnin konusunu ve ana düşüncesini tespit etme, metne yönelik sorulara cevap verme, metni kendi sözcükleriyle özetleme bu aşamada yerine

getirilmesi gereken adımlardır. Bu adımlar *okuma öncesi*, *okuma sırası* ve *okuma sonrası* olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir.

1. Okuma Öncesindeki Etkinlikler

Amaç

Okuma öncesindeki etkinliklerin amacı öğrencinin zihinsel olarak metnin içeriğine hazırlanmasını sağlamaktır. Bu aşamada başlıktan hareketle metnin konusu hakkında sohbet etme, ön bilgileri harekete geçirme adımları uygulanmaktadır.

Uygulama

a) Metnin başlığından hareketle metin konusu hakkında sohbet etme.



Öğretici “Sevgili öğrenciler, “Posta Kutusundaki Mızıka” kitabından bir bölüm okuyacağız. Siz daha önce mektup yazdınız mı? Kim(ler)e, ne zaman yazdınız? Konuşalım.” sorusunu sorar ve öğrencilerden yanıt alır.

b) Ön bilgileri harekete geçirme.



Öğretici “Sevgili öğrenciler, diyelim ki birine mektup yazıyorsunuz. Hangi hitapları kimler için kullanmanız gerekir?” sorusunu sorar ve gerekli açıklamaları yapar. Aşağıdaki hitap ifadelerini doğru kişilerle eşleştirmelerini ister. Yanlış eşleştirilen hitaplar öğretici tarafından düzeltilir. Konu ile ilgili bilgiler verilir.

- Canım _____

- Sayın _____

- Sevgili _____

- Kıymetli _____

- Saygıdeğer _____

- Değerli _____

- Müdürüm

- Kardeşim

- Selimciğim

- Pınar Hanım

- Yetkili

- Hocam

METİN

Sevgili öğrenciler, öğretmeniniz metni okurken dikkatle dinleyiniz. Bilmediğiniz sözcükleri işaretleyiniz. Metinde önemli gördüğünüz kısımların altını çizin.

POSTA KUTUSUNDAKİ MIZIKA

Sevgili Dost,

Zarfin üstüne ismini yazıp postanedeki memura uzatıyorum. Memur zarfı geri uzatıyor bana. Üzerine yaşadığın şehrin ismini yazıyorum. Memur, başını iki yana sallayıp yine geri veriyor zarfı. Bu defa oturduğun semtin ismini ekliyorum. Hayret, yine zarf karşımda. Cadde ismi de yetmeyince, sokağının adını yazıyorum. Fakat memur ısrarla kaşlarını havaya kaldırmaya devam ediyor. Bu sefer apartmanın ismini yazmak zorunda kalıyorum. Memur, “*Numarası!*” diye azarlıyor beni. Apartmanın numarasını da yazıp hışımla veriyorum zarfı. Memur ayağa kalkıyor. Bir adım geri çekiliyorum. “*Daire numarasını da yazacaksınız.*” diyor nazikçe. Daire numarasını da yazıyor, sonra kendimden emin bir şekilde gülümseyerek uzatıyorum zarfı. Memur önce cebinden bir mendil çıkartıp alındaki terleri siliyor. Sonra sesini kalınlaştırarak, “*Pul!*” diyor, “*Pul!*”

Demek, yazdıklarımı sana ulaştırabilmek için küçük bir bedel ödemem gerekiyor. Elimi cebime atıp bozuk para arıyorum. Bozuğum yok. Cüzdanımdan çıkarttığım kâğıt parayı uzatıyorum memura. Parayı önce parmaklarıyla yokluyor, sonra ışığa tutuyor. Aman Allah’ım! Yüzündeki ifade değişiyor memurun. Bağırmaya başlıyor:

- *Sahte bu, sahte! Bu mektubu gönderemezsin!*

İkinci cümlede gizli bir sevinç seziyorum.

Sevgili Dost,

İşte eline geçmeyen son mektubumun hikâyesi bu. Postanedeki memur haklıydı. Çünkü Sokrates’in “*Hiç bilmemek eksik bilmekten yeğdir.*” sözünü bilmesede eksik bir adresle gönderilen mektubun yerine ulaşamayacağını çok iyi biliyordu.

Sevgili Dost,

Eksik bilgi bizi yanlış adreslere götürür. Arkadaşlıklar, dostluklar, ortaklıklar ve evlilikler hep bu yüzden biter. Kim bilir hayatımızda kaç kez, “*Nasıl da tanıyamamışım!*” demiş, kaç kez ince buz tabakasına aldanıp üzerinde yürüdüğümüz gölün soğuk sularında bulmuşuzdur kendimizi.

Sevgili Dost,

Hayat, bilgi istediği gibi bedel de istiyor. Ekmeği tanıman yetmiyor, onu sofrana götürebilmek için bedel de ödüyorsun. Postanedeki memurun “*Pul!*” diye feryat etmesi boşuna değil. Hayat bedel istiyor.

Sen sevgili dost, elde ettiğin şeyler için nasıl bir bedel ödediğini düşünüyorsun? Ya elde edemediklerin için? Evet, bazen de bir bedel ödememize rağmen eli boş döneriz. Çünkü ipeği pamuk, altını gümüş fiyatına almak isteriz. Bir de hiç bedel ödmeden elde ettiğimizi düşündüğümüz şeyler vardır. Hâlbuki zaman bu düşüncemizi doğrulamaz. Zira bedelsiz alındığı düşünülen şeylerin bedeli daha ağırdır.

Sevgili Dost,

Postanedeki memur, kâğıt parayı ışığa tutarak “sahte” olduğunu anladı. Sen nasıl ayıracaksın sahteyle gerçeği? Acaba nasıldır sahtesi basılamayacak dostluğun resmi?

Sevgili Dost,

İnsan bir bakışla ne görebilir?

A. Ali URAL
Posta Kutusundaki Mızıka

2. Okuma Sırasındaki Etkinlikler

Amaç

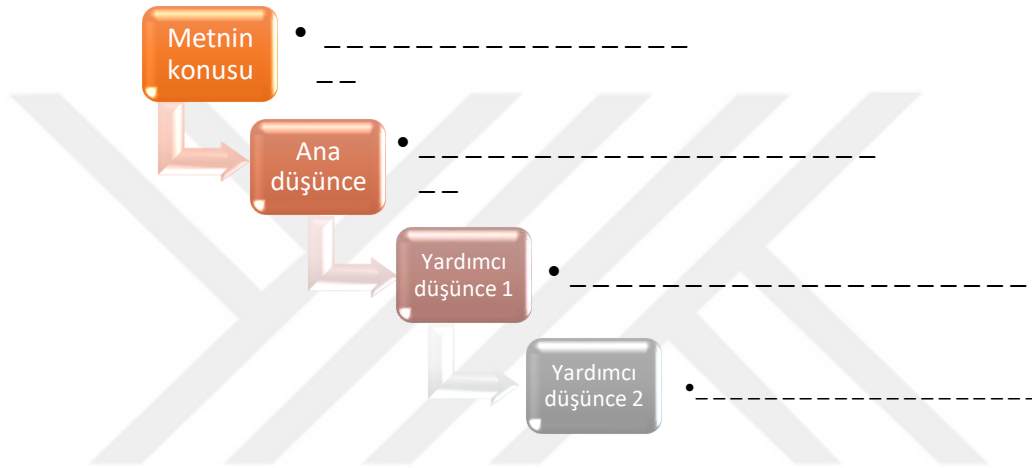
Bu aşamada amaç öğrencinin metni anlamasını, metnin konusu ile ana ve yardımcı düşüncelerini bulmasını, bazı sözcük türleri ve cümleye verdikleri anlamları kavramasını sağlamaktır.

Uygulama

Bu aşamada metin ilk olarak öğretici tarafından okunur. Bu okuma esnasında öğrencilerden metinde geçen sözcüklerin nasıl telaffuz edildiğine dikkat etmeleri

istenir. İkinci okuma öğrenciler tarafından gerçekleştirilir. Öğretici her paragraf bitiminde okumayı durdurur ve paragrafın iyice anlaşılmasını sağlamak adına sorular sorar, bilinmeyen sözcükleri örneklendirerek açıklar. Metnin konusu, ana ve yardımcı düşünceleri öğretici rehberliğinde öğrenciler tarafından bulunur. İkinci ve gerekirse diğer okumalar öğrenciler tarafından yapılır. Öğrencilerin yaptığı okumalar sırasında yanlış telaffuzlara müdahale edilerek düzeltilir, bilinmeyen sözcük ve ifadeler açıklanır.

a. Metnin konusu, ana ve yardımcı düşünceleri bulunması.



b. Sözcük türlerini ve anlamlarını belirleme.

Öğretici aşağıdaki sözcüklerin türlerini ve cümleye verdikleri anlamları açıklar. “Sevgili öğrenciler, aşağıda verilen sözcükler metinde geçmektedir. Bu sözcüklerin içinde geçtiği cümleleri bulalım. Bu sözcüklerin cümleye verdiği anlamı aşağıya yazalım.” der ve öğrencilerin yanıtlarını kontrol eder.

Hayret	• _____
Zira	• _____
Hâlbuki	• _____
Fakat	• _____
Çünkü	• _____
Demek	• _____

3. Okuma Sonrası Etkinlikler

Amaç

Bu aşamada amaç, öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek, öğrendikleri bilgileri pekiştirmek ve sözcük dağarcıklarını geliştirmektir.

Uygulama

Bu aşamada öğrencilerden metinle ilgili anlama sorularına cevap vermeleri istenir.

1. Metne yönelik soruların yanıtlandırılması.

Aşağıdaki soruları metinden hareketle yanıtlayınız.

- a) Postanedeki memur adama niçin kızıyor?
- b) Adam memuru neden haklı buluyor?
- c) Adam dostlukların ve evliliklerin bitmesini neye bağlıyor?
- d) Metne uygun bir başlık öneriniz.

B. SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

1. Görselden sözcüğe gitme.

Açıklama: Bu adımın amacı bireyin görseli ve görselin altında anlamı verilen sözcüğü bulmasıdır. Böylece kavramdan (gösterilenden) sözcüğe (gösterene) doğru bir yol izlenmiş olur.

Uygulama: Öğretici birkaç görseli ve altındaki anlamları öğrencilere gösterir ve sözcüğü bulmalarını ister. Öğrenciler sözcüğü bulduktan sonra öğretici sözcüğü seslendirir ve öğrencilerden örnek cümleler kurmalarını ister.



Sözcüğün anlamı: Gönderinin ücreti karşılığı olarak alınıp postayla gönderilen mektuplara, paketlere vb. yapıştırılan küçük kâğıt.

Sözcük: _____

Örnek Cümle:



Sözcüğün anlamı: Kırıcı ve sert söz söylemek, paylamak, takdir etmek.

Sözcük: _____

Örnek Cümle:



Sözcüğün anlamı: Yüksek sesle haykırmak, bağırarak.

Sözcük: _____

Örnek Cümle:

2. İpucundan hareketle sözcüğü bulma.

Açıklama: Bu adımın amacı bireyin verilen ipuçlarından hareketle ilgili sözcüğü bulup öğrenmesidir. Burada temel hedef sözcüğü dolaylı yollardan tarif edip anlatarak öğretmektir.

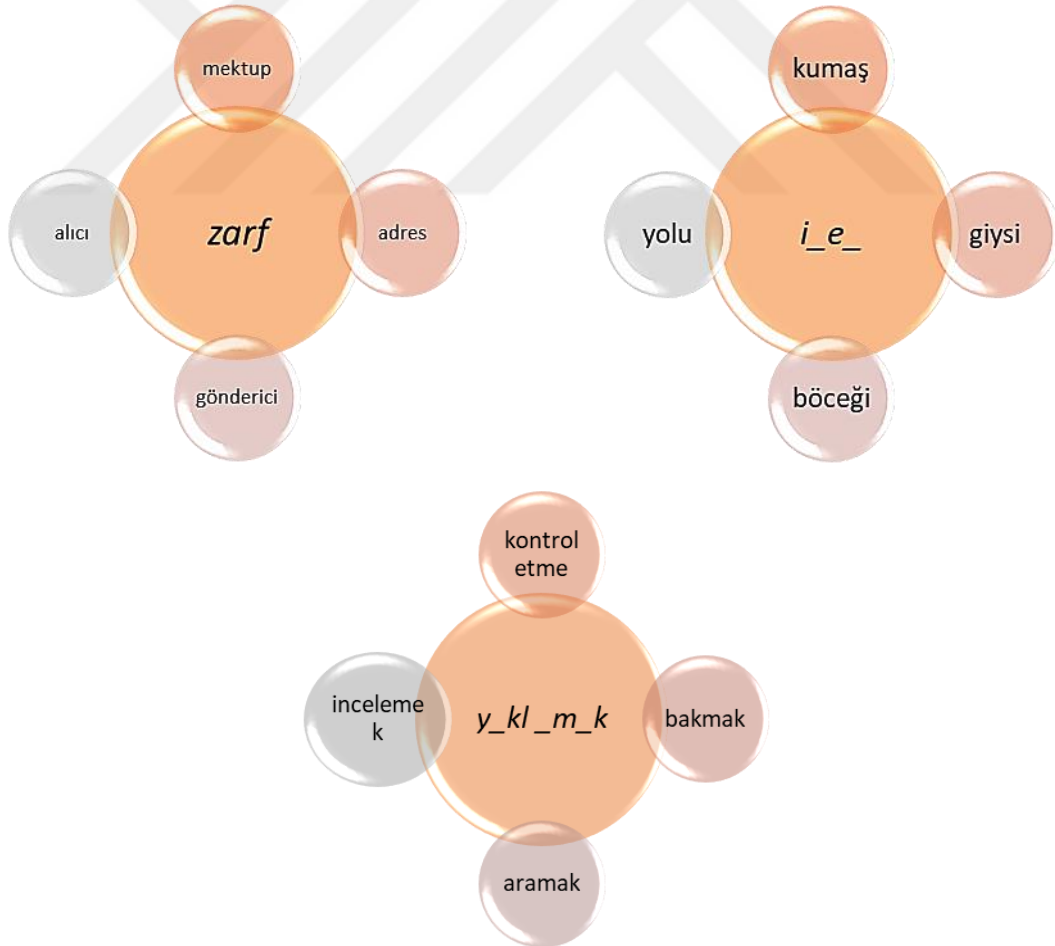
Uygulama: Öğretici aşağıdaki tabloda verilen ipuçlarını okur ve öğrencilerden sözcüğü doğru tahmin edip yazmalarını ister. Sözcük doğru şekilde tahmin edildikten sonra öğretici sözcüğün telaffuzunu verir ve öğrencilerin de seslendirmesini ister.

• Daha çok beğenilen, daha çok tercih edilen.	_____
• Bir yalana inanmak, yanılmak.	_____
• Hissetmek, anlamak, fark etmek.	_____

3. Aynı kavram alanına giren sözcüğü bulma.

Açıklama: Bu adımın amacı bireyin verilen kavram alanlarından hareketle ilgili sözcüğü bulup öğrenmesidir. Burada temel hedef sözcüğü ait olduğu kavram alanından hareketle tarif edip anlatarak öğretmektir. Bu yolla öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişecektir.

Uygulama: Öğretici aşağıdaki şemada verilen kavram alanı sözcüklerini okur ve öğrencilerden sözcüğü doğru tahmin edip yazmalarını ister. Sözcük doğru şekilde tahmin edildikten sonra öğretici sözcüğün telaffuzunu verir.

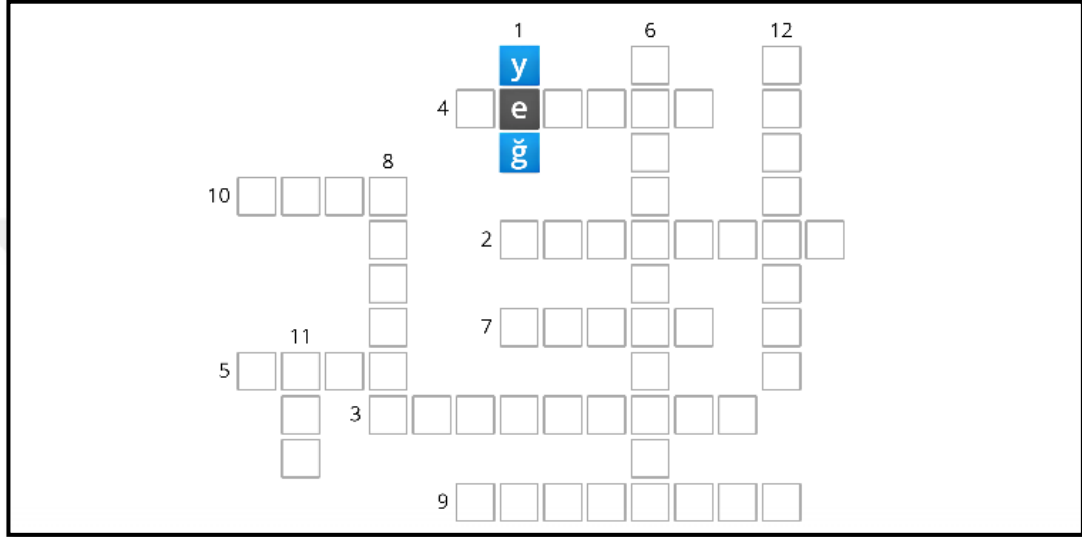


4. Anlamdan hareketle sözcüğü bulma.

Açıklama: Bu adımın amacı metinde geçen sözcükleri anlamından hareketle bireylerin bulmalarını sağlamaktır.

Uygulama: Öğretici bulmaca çözeceklerini öğrencilere ifade eder ve her bir öğrenciye birer madde okutarak anlamı verilen sözcüğü bulmalarını ister.

Aşağıda verilen bulmacayı sözcüklerin anlamlarından hareketle çözünüz.

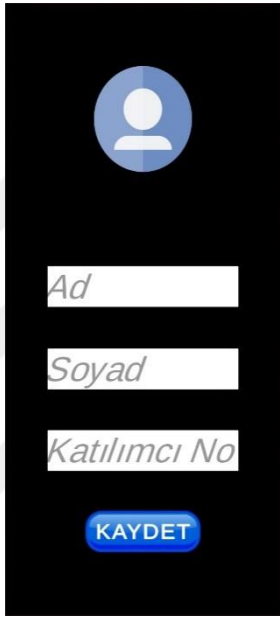


1. Bir başkasından daha çok beğenilip tercih edilen, üstün görülen. (Yeğ)
2. Görünüşe bakarak yanlış bir yargıya varmak, yanılmak. (Aldanmak)
3. Kırıcı ve sert söz söylemek, paylamak. (Azarlamak)
4. Açık bir kanıt olmaksızın, olmuş veya olacak bir şeyi anlamak, kestirmek, hissetmek. (Sezmek)
5. İpek böceğinden elde edilen ve dokumacılıkta kullanılan çok ince, esnek ve parlak tel. (İpek)
6. Yüksek sesle haykırmak, bağırarak. (Feryat etmek)
7. Bir şeyin yerini tutabilen karşılık. (Bedel)
8. Katman, derece. (Tabaka)
9. İki veya daha çok kimsenin iş yaparak kazanç elde etmek için birleşmeleri, şirket.
10. Şehirde yerleşim bölgesi, yaka. (Semt)
11. Posta parası karşılığı mektup zarfı, kartpostallara ve damga resmine karşılık kâğıtlara yapıştırılan, basılı küçük kâğıt parçası. (Pul)
12. Bakmak, gözden geçirmek, kontrol etmek. (Yoklamak)

5. Sözcük öğretimi için geliştirilen oyunları başarıyla sonuçlandırır.

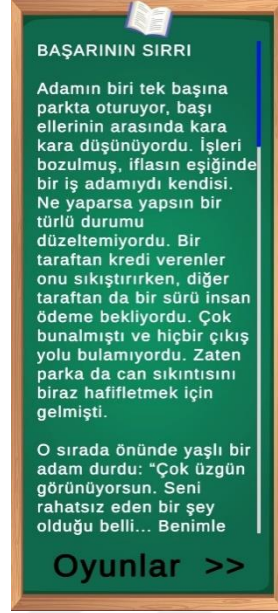
Açıklama: Bu adımın amacı sözcük öğretimi için geliştirilen mobil uygulamadaki oyunların oynanması ve başarı ile sonuçlandırılmasıdır.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden sözcük öğretimi için geliştirilen mobil uygulamayı tanıtır. Uygulamadaki oyunları oynamalarını, anlamadıkları yerde soru sormalarını ister.



Görsel 1: Uygulama açılış ekranı

Öğretici öğrencilerden adlarını soyadlarını yazmalarını ister. Kalabalık gruplarda öğretici öğrencilere katılımcı numarası da verebilir (Görsel 1). “Kaydet” butonuna tıklandıktan sonra metin ekranı gelir.



Görsel 2: Metin ekranı

Öğretici, öğrencilere metin ekranını tanıtır. En üstte bulunan kitap simgesine tıklandığında sözlük açılır. Sözlük kullanarak bilmedikleri sözcükleri öğrenebileceklerini aktaran öğretici metnin devamını ekranı kaydırarak öğrenebileceklerini öğrencilere aktarır. Öğretici metin okunduktan sonra “Oyunlar>>” butonuna tıklayarak oyunları tanıtır (Görsel 2).



Görsel 3: Oyunların listesinin bulunduğu ekran

Öğretici oyunların listesinin bulunduğu ekranı açarak öğrencilere önce bu ekranın, ardından da teker teker oyunların tanıtımını yapar. Bu ekranda en üstte ortada bulunan kitap simgesine tıklandığında öğrenciler Türkçe sözlüğe erişebilir. Ekranın sağında bulunan kırmızı kare içerisindeki beyaz çarpı işareti ile oyun kapatılabilir. Ortada alt alta oyunlar sıralanmıştır. Görsel 3’te “Kelime Ağacı” oyunu aktif görülmektedir. Diğer oyunlar da sırayla oynandıkça butonları aktif hâle gelecektir. Bireylerin her oyun için 120 saniye süreleri bulunmaktadır. Sol altta “<<Metin” butonu ile öğrenciler geri dönüp tekrar metni okuyabilir, “Kullanıcı Bilgileri” butonu ile kullanıcı bilgilerini düzenleyebilirler.



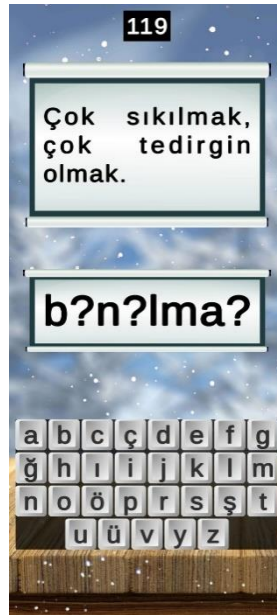
Görsel 4: Kelime ağacı oyunu.

Kelime ağacı oyunu, çoktan seçmeli bir oyun olup en altta bulunan cümlede bırakılan boşluğa üstteki elmaların üzerinde yazılı olan sözcüklerden uygun olanının getirilmesi istenir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 4). Öğrenciler verdikleri cevapları kontrol etmeden önce değiştirme hakkına sahiptir. Bu oyun bittikten sonra “Doğru- Yanlış” oyununa geçilir.



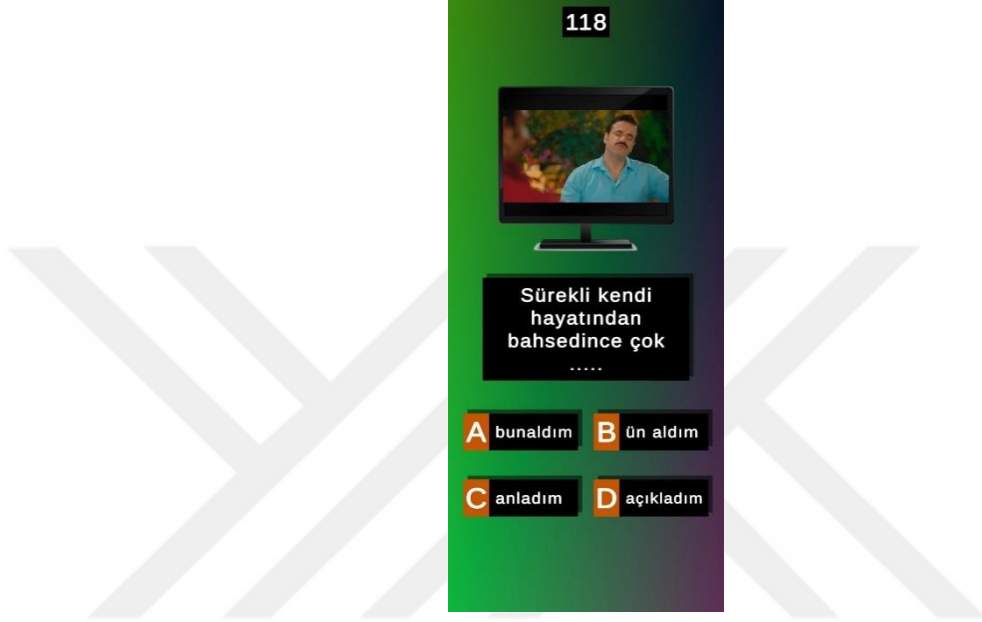
Görsel 5: Doğru- yanlış oyunu

Doğru- yanlış oyununda amaç en üstte verilen sözcüğün alttaki cümlede doğru bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını tespit etmektir. Öğrenciler bir önceki oyunda olduğu gibi yanıtlarını değiştirme hakkına sahip değildir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 5). Bu oyun bittikten sonra “Eksiltilmiş Kelime” oyunu başlamaktadır.



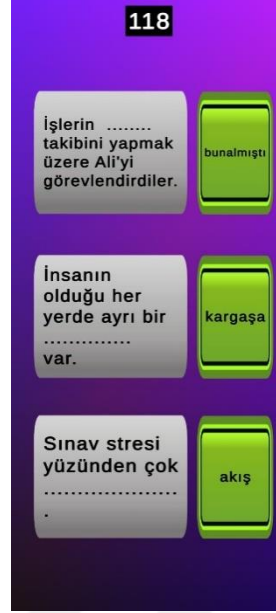
Görsel 6: Eksiltilmiş kelime oyunu

Eksiltiilmiş kelime oyununda amaç sözcüklerin doğru yazımının kavratılmasıdır. Sözcüğün anlamından hareketle altta bulunan sözcükteki eksik harfler tamamlanır. Yanlış yazılan harfler ekranın sağ tarafında çıkacak bir oka tıklandığında silinir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 6). Bu oyun bittikten sonra “Gifler ve Kelimeler” oyunu başlamaktadır.



Görsel 7: Gifler ve kelimeler oyunu.

Hareketleri görseller olarak nitelendirebileceğimiz görseller ile sözcüklerin bağdaştırıldığı bu oyunda amaç hem örnek cümleden hem de giften hareketle cümlede boş bırakılan yere uygun sözcüğün getirilmesidir. Bireyler yanıtlarını değiştirme hakkına sahip değillerdir. Alt kısımdaki şıklardan birine tıkladıkları anda yanıtları doğru ise tıklanan şık yeşil, yanlış ise kırmızı yanmaktadır. . Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 7). Bu oyun bittikten sonra “Cümle- Kelime Eşleştirme” oyunu başlamaktadır.



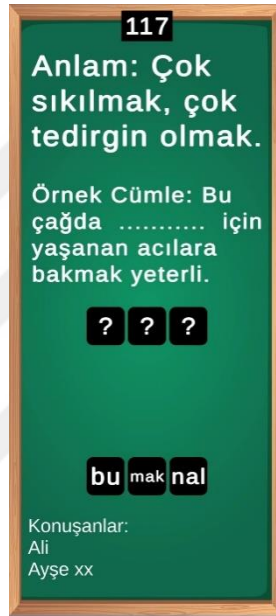
Görsel 8: Cümle- kelime eşleştirme oyunu

Cümle- kelime eşleştirme oyununda amaç sol sütunda verilen cümlelerde bırakılan boşluklara sağ sütundaki sözcüklerin getirilmesidir. Birey verdiği yanıtları kontrol etmeden önce değiştirme hakkına sahiptir. Önce sözcüğü gönderdiği cümleye, ardından sağ taraftaki yeşil kutulardan birine tıklayarak sözcüğü taşır ve yerine uygun gördüğü başka sözcüğü getirerek cevabını değiştirebilir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 8). Bu oyun bittikten sonra “Sesten Kelimeye” oyunu başlamaktadır.



Görsel 9: Sesten kelimeye oyunu

Sesten kelimeye oyununda amaç bireyin sözcüğün telaffuzunu duyup anlamını ve örnek cümlesini okuyarak sözcüğü doğru bir şekilde yazmasıdır. Ortada bulunan hoparlör simgesinden birey sözcüğün telaffuzunu dinleyebilir. Birey yanıtını kontrol etmeden önce üstteki kutucuklara yazdığı harflerin üzerine tıklayarak onları silebilir ve farklı bir harf yazabilir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 9). Bu oyun bittikten sonra “Kelime Parçaları” oyunu başlamaktadır.



Görsel 10: Kelime parçaları oyunu

Kelime parçaları oyununda amaç anlamdan ve örnek cümleden hareketle heceleri karışık verilen sözcüğü doğru şekilde yazarak cümledeki boşluğa getirmektir. Bireyler üst kısma getirdikleri hecelerin üzerine tekrar tıklayarak onları alt kısma taşıyabilir, yerine farklı hece getirerek cevaplarını kontrol etmeden önce değiştirebilirler. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 10).

ÜÇÜNCÜ HAFTA UYGULAMA PLANI

(İyi Düşün Doğru Karar Ver Metni)

Düzy: B2

Tarih:

Süre: İki ders saati (40+40 dk)

Uygulama Metni: İyi Düşün, Doğru Karar Ver

Uygulama Araç Gereçleri: Defter, kalem, tablet veya telefon.

DERSİN PLANLANMASI

Dersin uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama metni doğru bir şekilde okuma ve anlamaya; ikinci aşama ise metin yoluyla kelime öğretimini sağlamaya yöneliktir. İlk aşama okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası çalışmaları olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Okuma öncesi çalışmaları derse ve metne hazırlık yapmak, ön bilgileri harekete geçirmek; okuma sırası çalışmaları bireyi okuma sırasında aktif tutmak, metni daha iyi anlamasını sağlamak ve sözcük dağarcığını geliştirmek; okuma sonrası çalışmaları ise bireylerin okuma-anlama ve sözcük öğretimi sürecini değerlendirmek amacıyla uygulanmaktadır. İkinci aşama olan sözcük öğretimi çalışmalarında amaç metinden hareketle öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmektir.

UYGULAMA

Dersin uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama metni doğru bir şekilde okuma ve anlamaya; ikinci aşama ise metin yoluyla kelime öğretimini sağlamaya yöneliktir. Aşağıda uygulamanın iki aşamasına ilişkin uygulama süreci yer almaktadır.

A. OKUMA-ANLAMA

Bu aşamanın amacı öğrencinin metni doğru bir şekilde okumasını ve anlamasını sağlamaktır. Metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma, okuma amacını belirleme, metnin konusunu ve ana düşüncesini tespit etme, metne yönelik

sorulara cevap verme, metni kendi sözcükleriyle özetleme bu aşamada yerine getirilmesi gereken adımlardır. Bu adımlar *okuma öncesi*, *okuma sırası* ve *okuma sonrası* olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir.

1. Okuma Öncesindeki Etkinlikler

Amaç

Okuma öncesindeki etkinliklerin amacı öğrencinin zihinsel olarak metnin içeriğine hazırlanmasını sağlamaktır. Bu aşamada başlık ve görsellerden hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma, metnin konusu hakkında sohbet etme, ön bilgileri harekete geçirme adımları uygulanmaktadır.

Uygulama

a) Başlıktan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma.

Öğretici “Sevgili öğrenciler, az sonra okuyacağımız metnin başlığı “İyi Düşün, Doğru Karar Ver.” Sizce bu metinde neler anlatılıyor? Tahminleriniz nelerdir? Aşağıdaki kutuculara yazınız.” diyerek öğrencilerden yanıtları alır.

İyi Düşün, Doğru Karar Ver

1. Tahminim:

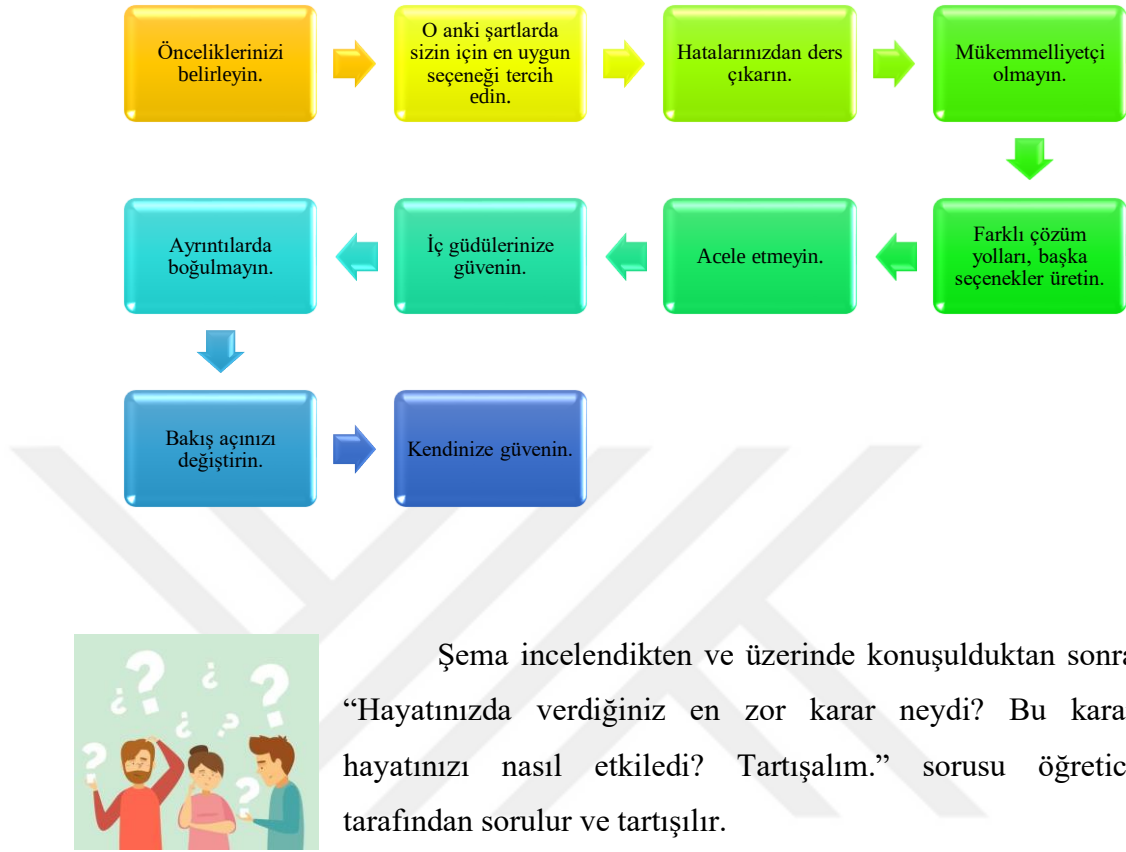
2. Tahminim:

3. Tahminim:

b) Ön bilgileri harekete geçirme.

Öğretici “Sevgili öğrenciler, sizce doğru karar vermek neden bu kadar zor? Sonrasında pişman olmayacağımız kararları almanın en etkili yolu nedir? Tartışalım.” sorusunu sorar ve öğrenciler için uygun bir tartışma ortamı yaratır. Ardından aşağıdaki şemayı birlikte incelerler.

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki tabloda doğru karar vermek için 10 etkili adım önerilmiş. Birlikte okuyalım. Sizce bu öneriler yeterli mi? Tartışalım.

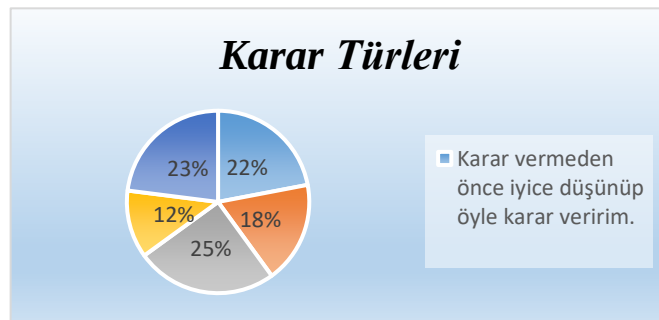


Şema incelendikten ve üzerinde konuşulduktan sonra “Hayatınızda verdiğiniz en zor karar neydi? Bu karar hayatınızı nasıl etkiledi? Tartışalım.” sorusu öğretici tarafından sorulur ve tartışılır.

Aşağıda verilen bir araştırma sonucunu öğretici öğrencilerle paylaşır. Grafiğin okunması ve yorumlanmasından sonra aşağıda verilen soru cevaplanır, eşleştirmeler yapılır.

Nasıl Kararlar Veriyorsunuz?

2014 yılında 18 yaş üstü 5 bin 260 kişi ile yapılan yüz yüze görüşmelerden aşağıdaki sonuçlar çıkmış:



a. Yukarıdaki sonuçları tartışalım. Sizler nasıl karar veriyorsunuz?

b. Aşağıdaki karar verme türleri ile grafikteki ifadeleri eşleştirelim:

Mantıklı	Çoğu zaman ani kararlar veririm.
Sezgisel	Karar verirken başkaları beni yönlendirir.
Aceleci	Karar vermeden önce iyice düşünüp öyle karar veririm.
Bağımlı	Karar vermeyi sürekli ertelerim.
Kaçınan	Karar verirken içgüdülerime ve sezgilerime güvenirim.

2. Okuma Sırasındaki Etkinlikler

Amaç

Bu aşamada amaç öğrencilerin metni anlamasını ve anlamı bilinmeyen sözcükler ile kalıp ifadeleri öğrenmelerini sağlamaktır.

Uygulama

Bu aşamada metin ilk olarak öğretici tarafından okunur. Bu okuma sırasında öğrencilerden kelimelerin nasıl telaffuz edildiğine dikkat etmeleri istenir. Metnin ikinci ve -gerekirse- diğer okunmaları öğrenciler tarafından yapılır. Bu sırada öğretici metnin önceden belirlediği ve anlam bütünlüğü taşıyan her bir bölümünden sonra okumayı durdurur. Öğrencileri sorularla yönlendirerek gelinen yere kadar olan bölümdeki bağlamın anlaşılmasını sağlar. Ayrıca öğrencilerin bilmedikleri sözcükleri öğretici örnekendirerek açıklar. Metnin konusu ve ana fikri bulunur. Anahtar sözcükler ve önemli görülen kısımların not edilmesi sağlanır. Okuma öncesi metin ile ilgili yapılan tahminler ile metin okununca anlamlandırılanlar karşılaştırılır. Öğrencilerden önemli gördükleri cümlelerin altını çizmeleri ve her paragrafta birkaç anahtar sözcük belirlemeleri istenir.

METİN

Sevgili öğrenciler, öğretmeniniz metni okurken dikkatle dinleyiniz. Bilmediğiniz sözcükleri işaretleyiniz. Metinde önemli gördüğünüz kısımların altını çiziniz.

İYİ DÜŞÜN, DOĞRU KARAR VER

Kumkapı'dan Beyazıt'a yürümeye karar verdim. İçim tanımlamakta güçlük çektiğim duygularla doluydu; hafif hafif çiseleyen yağmurda yürümeye başladım. Üç saat önce Nesrin'le buluşmaya gelirken ne kadar enerji ve umut doluydum. “Nihayet beklenen gün ve saat gelip çattı.” diye düşünmüştüm. Genellikle İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin geldiği çayevinde ona ‘önemli sorumu’ yöneltebilecektim:

"Nesrin, birbirimizi tanıyalı 5 ayı geçiyor. Senden hoşlandığımı biliyorsun. Görmediğim zaman seni özlüyorum, zihnim hep seninle meşgul. Benimle evlenir misin?"

Evet, artık sormuştum. Birdenbire sorunun öneminin farkına vardım. Aman Allah'ım; ben evlenme teklif ediyordum. Yani artık evli bir adam olacaktım. Korktum. Nesrin gülümsedi, "Ah, ne şekersin!" dedi. Bunu söylerken rahat ve kendinden emin bir hâli vardı; ben kaygıyla doluyken onun böylesine rahat oluşu gururumu incitti. “Duruma hâkim olan, rahat olan ben olmalıydım.” diye düşündüm. Oysa çocuk gibi şaşırmış, kendine güvensiz, mahcup, onun yüzüne bakıyordum.

"Çok şekersin. Bilemezsin seni tanımış olmaktan ne kadar mutluyum" dedi, gülümseyerek elime dokundu ve konuşmasına devam etti. "Ama ben tek çocuğum. Nişantaşı'nda büyüdüm. Amerikan Koleji'nden mezun oldum ve sık sık dış ülkelere gittim. Sen hiç dış ülkede bulunmadın, değil mi?"

Yüzüne bakıyor, ne diyeceğini merak ediyordum. Başımı “Hayır!” anlamında salladım. “Keşke daha fazla konuşmasa.” diye düşündüm. “Biz ayrı dünyaların insanlarıyız, nasıl olur da benimle evlenmeyi düşünebilirsin?” mesajını almaya başlamıştım. Kendime kızıyor, “Ben ne kadar saf biriyim!” diye düşünüyordum. Nesrin devam ediyordu: "Çok iyi insansın, senin arkadaşlığını hiç kaybetmek istemem; ama yaşamda gerçekçi olmak gerek. Örneğin, sen bir sene sonra mezun olacaksın. Biliyorum, kariyer yapmak istiyorsun ve üniversitede asistan olarak kalacaksın. Ben senin asistan maaşına denk parayı her ay kuaförüme veriyorum, biliyor musun?"

Kafam uğulduyordu, utanıyordum. “Hayır, bilmiyordum.” anlamında kafamı salladım. Gözüm dolu dolu oldu. Dişlerimi sıktım ve gözyaşlarımı içime boğdum. Nesrin, bir ablanın küçük kardeşine sevgi ve şefkatle bakması türünden bir bakışla elimden tuttu, "Hep arkadaş olarak kalalım, tamam mı tatlı Timur?" diyerek gözümün

içine baktı ve gülümsedi. Kendimi o kadar aciz ve hiç gibi hissediyordum ki, zorla gülümseyerek, cılız bir sesle "Tamam." diyebildim. Hafiften çiseleyen yağmurun yüzüme ve enseme dokunuşu hoşuma gidiyordu. Aksaray'a doğru yürürken birbiri içine karışmış duygular içindeydim. Kendimi reddedilmiş hissediyordum. Ama bu tuhaf bir reddedilişti. Kafam karmakarışıktı. Bir yandan "Oh kurtuldum, artık kimseyle evlenmek zorunda değilim; yaşamımdan sadece kendim sorumluyum, özgürüm." diğer yandan, "Ben güçsüz bir insanım." duygularını yaşıyordum. Nesrin'e hak veriyordum, kendimi güçsüz görüyordum. Ama ne yapacağımı bilemiyordum. Daha sonra, "Şimdiye kadar neden bana hep gülümsedi, sanki beni seviyormuş gibi davrandı, benim gururumla oynadı." düşüncesinden kaynaklanan kızgınlık benliğimi kaplıyordu.

Birden bire kendimi bir taksinin önünde buldum. Şoför kızmış, "Dağdan mı indin be gardaşım? Canına susamışsan, git belanı başkasından bul!" diye bana söyleniyordu. Farkına varmadan Beyazıt'a gelmişim. Beyaz Saray'ın önünden karşıya geçiyorum, ama trafik ışığının farkında değilim. Az kalsın taksinin altında kalıyordum. Ne diyeceğimi şaşırmış, şoförün söyledikleri zaten düşük olan güvenimi iyice sarsmıştı. Şoföre bir şeyler söylemek istiyordum. Aklıma bir şey gelmiyordu. Durmuş onun yüzüne bakıyordum. Taksinin arkasındaki araçlar korna çalmaya başladı. Bu arada biri koluma girdi ve beni karşıya doğru yürütmeye başladı. Bir yandan yürüyor, bir yandan da konuşuyordu: "Haydi yürü delikanlı. Ne kadar tehlikeli ortamda olduğunu pek anlamış görünmüyordun! Şimdi dalgınlığın sırası değil!"

Karşıya geçmiştim; Beyazıt meydanına doğru yürümeye başladım. Beni karşıya geçiren adam yanıma yaklaştı, "Etrafı pek görececek durumda değildin, anlaşılan" dedi. Altmış, altmış beş yaşlarında kır saçlı, güler yüzlü, gözleri son derece berrak ve sakın bir insan bana bakıyordu. İçimden onun boynuna sarılarak ağlamak geldi. Güçlkle ağlama duygusunu bastırdım.

Anlayan ve sevgi dolu bir gülümseme vardı yüzünde. Göz göze geldik. Ayrılmak üzere adımını atarken durdu, bana döndü, karşımda bir an sessizce yüzüme baktıktan sonra, "Hüzün ve dalgınlık yaşamın parçası. Ama siz hüznölüsünüz ve dalgınsınız diye herkesin arabasını durdurarak size yol vermesini bekleyemezsiniz." dedi.

"Yardımanız için teşekkür ederim" dediğimde, gözlerimde damlacıklar oluşmaya başlamıştı. Yüzündeki sevgi ve anlayış dolu gülümseme ile konuşmaya devam etti:

"Dünya bazen kapkaranlık gözüktür; insan kendini yapayalnız ve değersiz görür. Bu duygular yaşamın parçası" diyerek yüzüme şefkatle baktı. "Sizin konuşmaya ihtiyacınız var. Eğer hüznün ve dalgınlığınızın temelinde yatan nedenleri bulmak istiyorsanız, sizi gerçek anlamda dinleyebilecek uygunlukta biriyle konuşmanız gerekir" dedi. Yüzüne bakıyordum, artık gözyaşlarımı tutamıyordum, tane tane gözlerimden süzülüyordu. Devam etti:

"Adım Yakup. Sahaflar Çarşısı'ndaki Elif Kitabevi'nde beni bulabilirsiniz. Zamanınız olduğu zaman gelin, bir çayımı için" dedi. Elini uzattı. Uzatılan eli sıktım, artık hiç tutamadığım gözyaşlarımı göstermemek üzere Vezneciler yönüne döndüm, kaldığım yurda doğru gitmeye başladım.

Kaptanoğlu Özel Öğrenci Yurdu'nda ikinci kattaki odalardan birinde üç başka öğrenciyle birlikte kalıyordum. Odada kimse yoktu. Ayakkabılarımı çıkardım ve yatağa yattım. Doya doya ağlayabilecek yalnızlığı bulabildiğim için mutluydum. Ağlamadan sonra gelen tatlı uykuya kendimi bıraktım ve o gece elbiselerimle uyudum.

Doğan CÜCELOĞLU
Gerçek Özgürlük

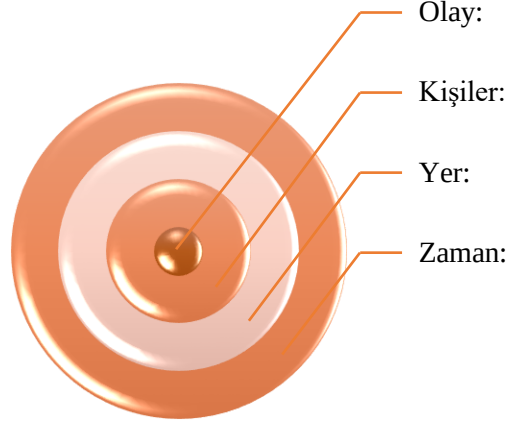
1. Metnin konusunun ve ana fikrinin belirleme.

Metnin konusunu ve ana düşüncesi bulunur ve öğrencilerin aşağıdaki kısma yazmaları istenir.

Metnin Konusu	
Metnin Ana Düşüncesi	

2. Öykünün yapı unsurlarını bulma.

Okuduğumuz metnin yapı unsurlarını (olay, kişi, yer ve zaman) aşağıya yazınız.



3. Okuma Sonrası Etkinlikler

Amaç

Bu aşamada amaç öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek, öğrendiklerini pekiştirmek ve sözcük dağarcıklarını geliştirmektir.

Uygulama

Bu aşamada öğrencilerden metinle ilgili anlama sorularına cevap vermeleri istenir. Bir veya iki öğrencinin metinden anladıklarını özetlemesi beklenir.

a) Metne yönelik soruların yanıtlandırılması.

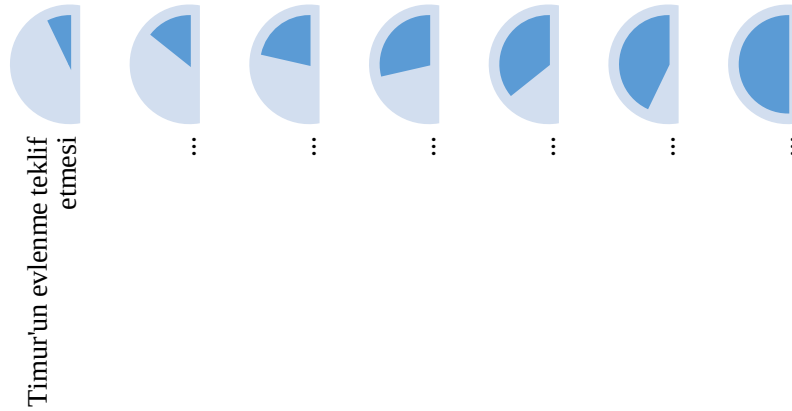
Aşağıdaki soruları metinden hareketle yanıtlayınız.

1. Nesrin, Timur'un evlenme teklifini neden reddediyor?
2. Timur neden korkuyor?
3. Timur, Yakup Bey ile nasıl tanışıyor?

4. "Hüzün ve dalgınlık yaşamın parçası. Ama siz hüznölünüz ve dalgınsınız diye herkesin size yol vermesini bekleyemezsiniz." sözlerinden ne anlıyorsunuz?

b) Metnin özetlenmesi

Okuduğunuz metni aşağıdaki basamakları takip ederek özetleyiniz.



B. SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

1. Doğru seslendirme.

Açıklama: Bu adımın amacı öğrencinin, sözcüğün öğreticiden dinlediği doğru okunuşunu kendisinin de aynı şekilde uygulamasını ve aynı sözcüğü cümle içerisinde kullanmasını sağlamaktır.

Uygulama: Öğretici önce yavaş bir şekilde sözcüğü birkaç kere seslendirir. Sonra öğrenciden sözcüğü aynı şekilde seslendirmesini ister. Öğretici hatalı seslendirmelere müdahale ederek doğrusunu gösterir. Ardından sözcüğün anlamını verir ve öğrencilerden örnek cümleler kurmalarını ve bu cümleleri okumalarını ister.

Aşağıdaki sözcükleri doğru seslendirmeye dikkat edelim, anlamlarını öğrenelim. Bu sözcüklerle ilgili örnek cümleler kurarak sesli bir biçimde sınıfta okuyalım.

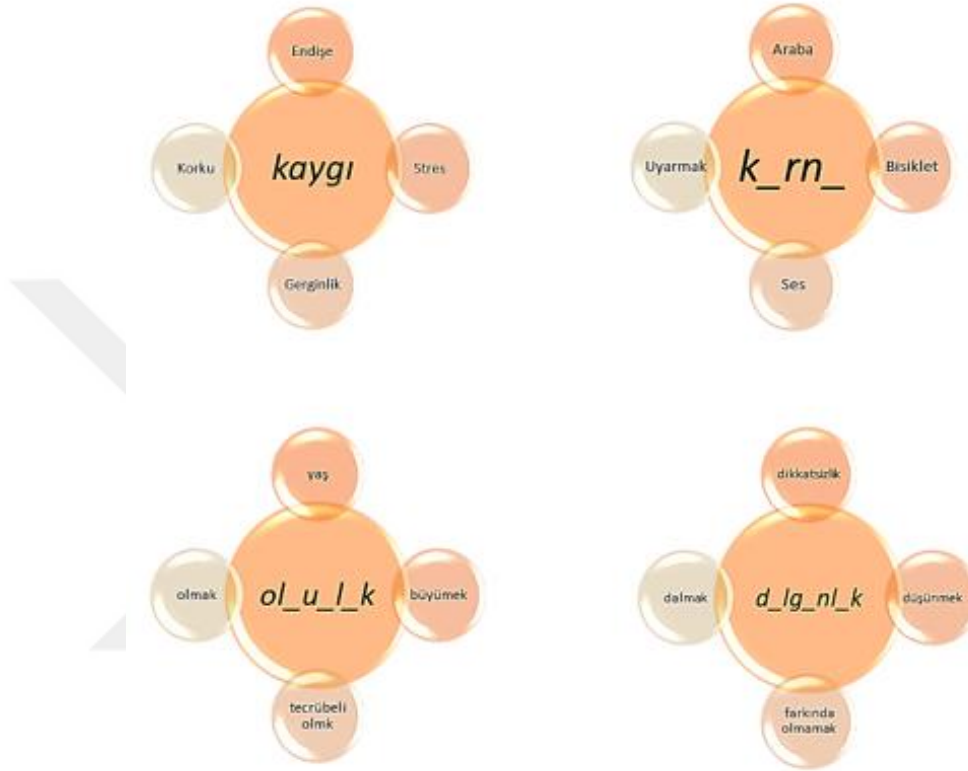
SÖZCÜK	ÖRNEK CÜMLEM
Çiselemek	
Olgunluk	
Dalgınlık	
Süzülmek	
Ense	

2. Aynı kavram alanına giren sözcüğü bulma.

Açıklama: Bu adımın amacı bireyin verilen kavram alanlarından hareketle ilgili sözcüğü bulup öğrenmesidir. Burada temel hedef sözcüğü ait olduğu kavram

alanından hareketle tarif edip anlatarak öğretmektir. Bu yolla öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişecektir.

Uygulama: Öğretici aşağıdaki şemada verilen kavram alanı sözcüklerini okur ve öğrencilerden sözcüğü doğru tahmin edip yazmalarını ister. Sözcük doğru şekilde tahmin edildikten sonra öğretici sözcüğün telaffuzunu verir.



3. Sözcük türünü belirleme.

Açıklama: Bu adımın amacı bireyin verilen sözcüklerin türlerini belirlemesi, anlamını öğrenmesi ve bu yolla sözcük türlerinin anlam üzerindeki etkisini kavramasıdır.

Uygulama: Öğretici aşağıda metinden alınan örnek cümleleri verir. Koyu yazılmış sözcüğün türünü (ad, önad, adıl...) sorar. Yanlış belirlenen sözcük türünü öğretici düzeltir ve ardından sözcük türünün anlam üzerindeki etkisini anlatır.

CÜMLE	SÖZCÜK TÜRÜ
Ben güçsüz bir insanım.	
Onu bu aralar dalgın görüyordum.	
Cıltz kedi yavrusunu parktaki ağacın altında bulduk.	
Akşam saatlerinde çiseleyen yağmurun altında saatlerce yürüdük.	
Gözlerinden iki damla yaş süzülüyordu .	
İnsanları anlayışla karşılamak olgunluk göstergesidir.	

4. Tamlamaları tamamlama.

Açıklama: Bu adımda amaç öğrencilerin metinde bulunan sözcüklerden uygun tamlamalar yapmalarını sağlamaktır.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden metinde geçen sözcükleri tamlama oluşturacak şekilde uygun sözcüklerle birleştirmelerini ister. Yanlış birleştirilen sözcüklerin doğru hâli öğretici tarafından telaffuzu ile birlikte verilir. Ardından öğretici öğrencilerden bu tamlamaların içinde geçtiği örnek cümleler kurmalarını ister.



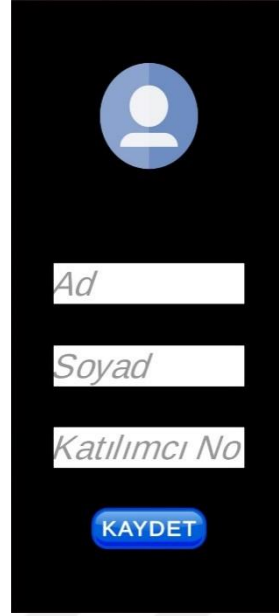
Örnek Cümlelerim:

TAMLAMA	ÖRNEK CÜMLEM
...	
...	
...	

5. Sözcük öğretimi için geliştirilen oyunları başarıyla sonuçlandırır.

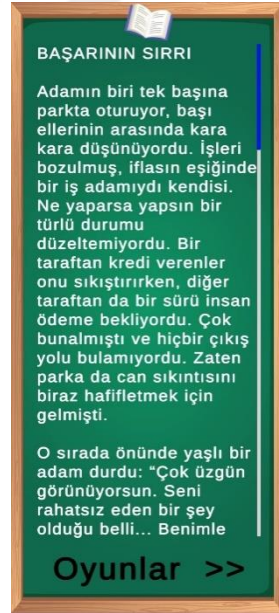
Açıklama: Bu adımın amacı sözcük öğretimi için geliştirilen mobil uygulamadaki oyunların oynanması ve başarı ile sonuçlandırılmasıdır.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden sözcük öğretimi için geliştirilen mobil uygulamayı tanıtır. Uygulamadaki oyunları oynamalarını, anlamadıkları yerde soru sormalarını ister.

A vertical registration screen with a black background. At the top is a blue circular icon with a white person silhouette. Below it are three white input fields with placeholder text: 'Ad', 'Soyad', and 'Katılımcı No'. At the bottom is a blue button with the text 'KAYDET' in white.

Görsel 1: Uygulama açılış ekranı

Öğretici öğrencilerden adlarını soyadlarını yazmalarını ister. Kalabalık gruplarda öğretici öğrencilere katılımcı numarası da verebilir (Görsel 1). “Kaydet” butonuna tıklandıktan sonra metin ekranı gelir.



Görsel 2: Metin ekranı

Öğretici, öğrencilere metin ekranını tanıtır. En üstte bulunan kitap simgesine tıklandığında sözlük açılır. Sözlük kullanarak bilmedikleri sözcükleri öğrenebileceklerini aktaran öğretici metnin devamını ekranı kaydırarak

öğrenebileceklerini öğrencilere aktarır. Öğretici metin okunduktan sonra “Oyunlar>>” butonuna tıklayarak oyunları tanıtır (Görsel 2).



Görsel 3: Oyunların listesinin bulunduğu ekran

Öğretici oyunların listesinin bulunduğu ekranı açarak öğrencilere önce bu ekranın, ardından da teker teker oyunların tanıtımını yapar. Bu ekranda en üstte ortada bulunan kitap simgesine tıklandığında öğrenciler Türkçe sözlüğe erişebilir. Ekranın sağında bulunan kırmızı kare içerisindeki beyaz çarpı işareti ile oyun kapatılabilir. Ortada alt alta oyunlar sıralanmıştır. Görsel 3’te “Kelime Ağacı” oyunu aktif görülmektedir. Diğer oyunlar da sırayla oynandıkça butonları aktif hâle gelecektir. Bireylerin her oyun için 120 saniye süreleri bulunmaktadır. Sol altta “<<Metin” butonu ile öğrenciler geri dönüp tekrar metni okuyabilir, “Kullanıcı Bilgileri” butonu ile kullanıcı bilgilerini düzenleyebilirler.



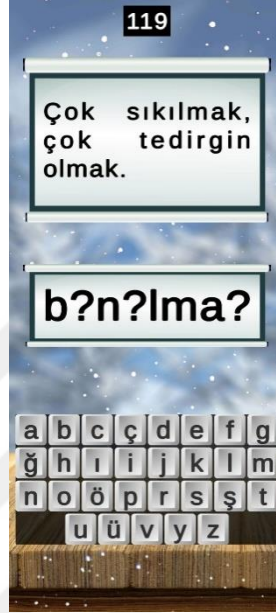
Görsel 4: Kelime ağacı oyunu.

Kelime ağacı oyunu, çoktan seçmeli bir oyun olup en altta bulunan cümlede bırakılan boşluğa üstteki elmaların üzerinde yazılı olan sözcüklerden uygun olanının getirilmesi istenir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 4). Öğrenciler verdikleri cevapları kontrol etmeden önce değiştirme hakkına sahiptir. Bu oyun bittikten sonra “Doğru- Yanlış” oyununa geçilir.



Görsel 5: Doğru- yanlış oyunu

Doğru- yanlış oyununda amaç en üstte verilen sözcüğün alttaki cümlede doğru bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını tespit etmektir. Öğrenciler bir önceki oyunda olduğu gibi yanıtlarını değiştirme hakkına sahip değildir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 5). Bu oyun bittikten sonra “Eksiltilmiş Kelime” oyunu başlamaktadır.



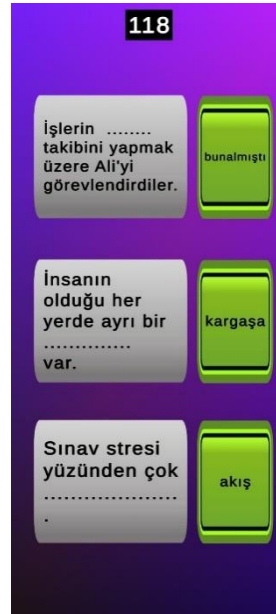
Görsel 6: Eksiltilmiş kelime oyunu

Eksiltilmiş kelime oyununda amaç sözcüklerin doğru yazımının kavratılmasıdır. Sözcüğün anlamından hareketle altta bulunan sözcükteki eksik harfler tamamlanır. Yanlış yazılan harfler ekranın sağ tarafında çıkacak bir oka tıklandığında silinir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 6). Bu oyun bittikten sonra “Gifler ve Kelimeler” oyunu başlamaktadır.



Görsel 7: Gifler ve kelimeler oyunu.

Hareketleri görseller olarak nitelendirebileceğimiz görseller ile sözcüklerin bağdaştırıldığı bu oyunda amaç hem örnek cümleden hem de giften hareketle cümlede boş bırakılan yere uygun sözcüğün getirilmesidir. Bireyler yanıtlarını değiştirme hakkına sahip değildir. Alt kısımdaki şıklardan birine tıkladıkları anda yanıtları doğru ise tıklanan şık yeşil, yanlış ise kırmızı yanmaktadır. . Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 7). Bu oyun bittikten sonra “Cümle- Kelime Eşleştirme” oyunu başlamaktadır.



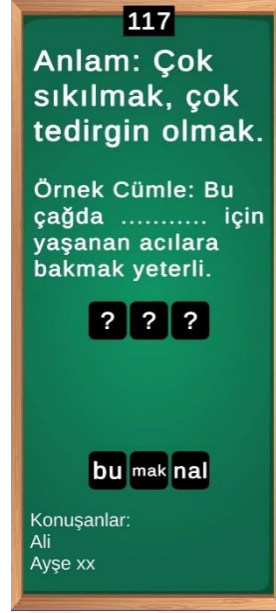
Görsel 8: Cümle- kelime eşleştirme oyunu

Cümle- kelime eşleştirme oyununda amaç sol sütunda verilen cümlelerde bırakılan boşluklara sağ sütundaki sözcüklerin getirilmesidir. Birey verdiği yanıtları kontrol etmeden önce değiştirme hakkına sahiptir. Önce sözcüğü gönderdiği cümleye, ardından sağ taraftaki yeşil kutulardan birine tıklayarak sözcüğü taşır ve yerine uygun gördüğü başka sözcüğü getirerek cevabını değiştirebilir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 8). Bu oyun bittikten sonra “Sesten Kelimeye” oyunu başlamaktadır.



Görsel 9: Sesten kelimeye oyunu

Sesten kelimeye oyununda amaç bireyin sözcüğün telaffuzunu duyup anlamını ve örnek cümlesini okuyarak sözcüğü doğru bir şekilde yazmasıdır. Ortada bulunan hoparlör simgesinden birey sözcüğün telaffuzunu dinleyebilir. Birey yanıtını kontrol etmeden önce üstteki kutucuklara yazdığı harflerin üzerine tıklayarak onları silebilir ve farklı bir harf yazabilir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 9). Bu oyun bittikten sonra “Kelime Parçaları” oyunu başlamaktadır.



Görsel 10: Kelime parçaları oyunu

Kelime parçaları oyununda amaç anlamdan ve örnek cümleden hareketle heceleri karışık verilen sözcüğü doğru şekilde yazarak cümledeki boşluğa getirmektir. Bireyler üst kısma getirdikleri hecelerin üzerine tekrar tıklayarak onları alt kısma taşıyabilir, yerine farklı hece getirerek cevaplarını kontrol etmeden önce değiştirebilirler. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 10).

DÖRDÜNCÜ HAFTA UYGULAMA PLANI

(Desem ki Metni)

Düzey: B2

Tarih:

Süre: İki ders saati (40+40 dk)

Uygulama Metni: Desem Ki

Uygulama Araç Gereçleri: Defter, kalem, tablet veya telefon.

DERSİN PLANLANMASI

Dersin uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama metni doğru bir şekilde okuma ve anlamaya; ikinci aşama ise metin yoluyla kelime öğretimini sağlamaya yöneliktir. İlk aşama okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası çalışmaları olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Okuma öncesi çalışmaları derse ve metne hazırlık yapmak, ön bilgileri harekete geçirmek; okuma sırası çalışmalar bireyi okuma sırasında aktif tutmak, metni daha iyi anlamasını sağlamak ve sözcük dağarcığını geliştirmek; okuma sonrası çalışmalar ise bireylerin okuma-anlama ve sözcük öğretimi sürecini değerlendirmek amacıyla uygulanmaktadır. İkinci aşama olan sözcük öğretimi çalışmalarında amaç metinden hareketle öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmektir.

UYGULAMA

Dersin uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama metni doğru bir şekilde okuma ve anlamaya; ikinci aşama ise metin yoluyla kelime öğretimini sağlamaya yöneliktir. Aşağıda uygulamanın iki aşamasına ilişkin uygulama süreci yer almaktadır.

A. OKUMA-ANLAMA

Bu aşamanın amacı öğrencinin metni doğru bir şekilde okumasını ve anlamasını sağlamaktır. Metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma, okuma amacını belirleme, metnin konusunu ve ana duygusunu tespit etme, metni kendi

sözcükleriyle tamamlama bu aşamada yerine getirilmesi gereken adımlardır. Bu adımlar *okuma öncesi*, *okuma sırası* ve *okuma sonrası* olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir.

1. Okuma Öncesindeki Etkinlikler

Amaç

Okuma öncesindeki etkinliklerin amacı öğrencinin zihinsel olarak metnin içeriğine hazırlanmasını sağlamaktır. Bu aşamada metnin türü hakkında sohbet etme, ön bilgileri harekete geçirme adımları uygulanmaktadır.

Uygulama

a) Ön bilgileri harekete geçirme.



Öğretici “ Sevgili öğrenciler az sonra sizinle bir şiir okuyacağız. Şiir sever misiniz? Şiir okur musunuz? Bildiğiniz Türkçe şiirler var mı? Konuşalım.” diyerek öğrencilere söz hakkı tanır. Şiir türü hakkında bilgi

verir, paylaşımlar yapar.

b) Sözcüklerin anlam özelliklerini kavrama.

Bu aşamada öğretici mecaz anlam ve gerçek anlam türlerine dair bilgiler verir. Aşağıdaki cümlelerin hangisinin mecaz hangisinin gerçek anlamlı olduğunu öğrencilerden bulmalarını ister. Şiir türünde sözcüklerin kendi anlamları dışında mecaz anlamda kullanılabileceğini belirtir. Öğretici aşağıdaki tabloda geçen *yürek*, *kalp* ve *gönül* sözcükleri ile ilgili bilgiler verir, anlam farklarını açıklar.

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Cümlelerin anlamlarına göre mecaz mı yoksa gerçek anlamlı mı işaretleyiniz.

Cümle	Gerçek	Mecaz
Geceleyin hiddetle esen rüzgâr, geçmiş zamanlardan bir iz arar.		
Kadınlar bilirim ülkeme ait; <i>yürek</i> leri Akdeniz gibi geniş, soluğu Afrika gibi sıcak.		
<i>Kalbi</i> sıkışan adamcağız bir anda olduğu yere yığıldı, kaldı.		
Deli <i>gönül</i> arı gibi her çiçekten bal alırsın.		
Uzun ve ince bir yolu aşınca karşımıza karlı yüce dağlar çıktı.		
Sırtımı dayadığım pek yüce bir dağdır senin dostluğun.		

Yukarıdaki tabloda koyu yazılmış olan *yürek*, *kalp* ve *gönül* sözcüklerinin anlamlarını örnekler sunarak tartışınız. Bu sözcükler arasındaki anlam farklarını açıklayınız.

Örneğin;

⊗ Adamın **kalbi** ağrıyor.

⊗ Adamın **yüreği** ağrıyor.

⊗ Adamın **kalbi** ağrıyor.

2. Okuma Sırasındaki Etkinlikler

Amaç

Bu aşamada amaç Türkçedeki şiir türünü öğrencilere tanıtmak, öğrencilerin şiiri anlamasını ve anlamı bilinmeyen sözcükler ile kalıp ifadeleri öğrenmelerini sağlamaktır.

Uygulama

Bu aşamada öğretici şiiri okur. Öğretici şiiri okumadan önce şiirin farklı bir metin türü olduğundan diğer metinlerden farklı okunması gerektiğini belirtir ve okurken öğrencilerin hem okuma şekline hem de sözcüklerin telaffuzuna dikkat etmelerini ister. Öğrencilere beğendikleri dizelerin altını çizmelerini söyler Ardından birkaç öğrenci şiiri okur.

METİN

Sevgili öğrenciler, öğretmeniniz şiiri okurken dikkatle dinleyiniz. Bilmediğiniz sözcükleri işaretleyiniz. Metinde önemli gördüğünüz kısımların altını çiziniz.

DESEM Kİ

Desem ki vakitlerden bir Nisan akşamıdır,
Rüzgârların en ferahlatıcısı senden esiyor,
Sende seyrediyorum denizlerin en mavisini,
Ormanların en kuytusunu sende gezmekteyim,
Senden kopardım çiçeklerin en solmazını,

Toprakların en bereketlisini sende sürdürdüm,

Sende tattım yemişlerin cümlesini.

Desem ki sen benim için,

Hava kadar lazım,

Ekmek kadar mübarek,

Su gibi aziz bir şeysin;

Nimettensin, nimettensin!

Desem ki...

İnan bana sevgilim inan,

Evimde şenliksin, bahçemde bahar;

Ve soframda en eski şarap.

Ben sende yaşıyorum,

Sen bende hüküm sürmekteisin.

Bırak ben söyleyeyim güzelliğini,

Rüzgârlarla, nehirlerle, kuşlarla beraber.

Günlerden sonra bir gün,

Şayet sesimi fark edemezsen,

Rüzgârların, nehirlerin, kuşların sesinden,

Bil ki ölmüşüm.

Fakat yine üzülme, müsterih ol;

Kabirde böceklere ezberletirim güzelliğini,

Ve neden sonra

Tekrar duyduğun gün sesimi gök kubbede,

Hatırla ki mahşer günüdür

Ortalığa düşmüşüm seni arıyorum.

Cahit Sıtkı TARANCI

a) Şiirin konusunu ve ana duygusunu yazma.

Bu noktada öğretici öğrencilerden şiirin konusunu ve ana duygusunu belirleyip yazmalarını ister.



b) Beğendiği dizeleri paylaşma.

Sevgili öğrenciler, şiirde hangi dizeleri en çok sevdiniz? Size neler anımsattı? Kendi ülkenizde/ dilinizde benzer ifadeler olan şiirler var mı? Konuşalım, paylaşalım.

3. Okuma Sonrası Etkinlikler

Amaç

Bu aşamada amaç öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek, öğrendiklerini pekiştirmek ve sözcük dağarcıklarını geliştirmektir.

Uygulama

Bu aşamada öğrencilerden şiiri kendi sözcükleri ile devam ettirmeleri istenir.

a) Metni kendi sözcükleri ile devam ettirme.

Öğretici “Sevgili öğrenciler, şairin yerinde siz olsaydınız şiiri bu kısımdan itibaren nasıl devam ettirirdiniz? Yazalım.” der ve öğrencilerin yazdıklarını kontrol edip sınıfla paylaşmalarını sağlar.



B. SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

1. Cümle içerisinde verilen sözcüğü bulma.

Açıklama: Bu adımda amaç öğrencilerin metinde bulunan sözcükleri cümle içerisindeki kullanımından yola çıkarak bulmalarını sağlamaktır.

Uygulama: Öğretici test şeklinde verilen cümleleri okur ve boşluğa uygun sözcüğün gelmesi gerektiğini ifade eder. Öğrencilerden sözcüğü bulmalarını ister. Her bir cümle bir öğrenci tarafından yapılır. Doğru sözcük bulununca öğretici cümleyi ve sözcüğü bir kez daha okur.

Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun sözcükleri getiriniz.

- ❖ Dağlardaki dik yamaçların üzerindeki kayalıkların _____ köşelerinde vahşi hayvanlar yaşar.
b) ılık b) kendi c) kuytu d) eksik
- ❖ Şöyle serin ve _____ bir rüzgâr esse de rahatlasak! Hava çok sıcak.
b) şiddetli b) ferahlatıcı c) fırtınalı d) sıcak
- ❖ Oğlu askerden dönünce evdeki _____ bir görmeliydiniz!
a) şenliği b) paniğe c) korkunu d) mutluluğa

❖ Adamın eşine getirdiği çiçekler iki günde susuzluktan _____ .

- a) yandı b) eridi c) açtı d) soldu

❖ Bu _____ altında tüm insanlar kardeşçe yaşamalı!

- a) toprağın b) gök kubbenin c) kabrin d) dünyanın

❖ Bu şehirde sabahları güneyden tatlı bir yel _____ .

- a) eser b) döner c) duyulur d) görülür

b) Sözcüğün doğru yazımını bulma.

Açıklama: Bu adımda amaç öğrencilerin metinde bulunan sözcüklerin doğru yazımını bulmalarını sağlamaktır.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden metinde geçen sözcüklerin doğru yazımını bulmalarını ister. Yazımı yanlış olan sözcüklerin doğru yazımı öğretici tarafından telaffuzu ile birlikte verilir.

Aşağıdaki sözcüklerin yazımı doğru ise (D), yanlış ise (Y) yazınız.

<u>Sözcük</u>	<u>Doğru</u>	<u>Yanlış</u>
• Kuytu	()	()
• Senlik	()	()
• Bahar	()	()
• Yemiş	()	()
• Gök kupbe	()	()
• Ferahlatıcı	()	()

c) Tamlamaları tamamlama.

Açıklama: Bu adımda amaç öğrencilerin metinde bulunan sözcüklerden uygun tamlamalar yapmalarını sağlamaktır.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden metinde geçen sözcükleri tamlama oluşturacak şekilde uygun sözcüklerle eşleştirmelerini ister. Yanlış eşleştirilen

sözcüklerin doğru hâli öğretici tarafından telaffuzu ile birlikte verilir. Ardından öğretici öğrencilerden bu tamlamaların içinde geçtiği örnek cümleler kurmalarını ister.

- | | |
|---------------|--------|
| ○ Kuytu | Mahşer |
| ○ Şenlik | Köşe |
| ○ Gün | Hâl |
| ○ Berrak | İçecek |
| ○ Ferahlatıcı | Göl |

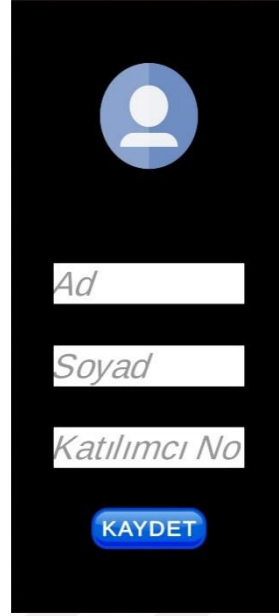
Örnek Cümlelerim:

Sözcük	Örnek Cümle
...	
...	
...	
...	
...	

d) Sözcük öğretimi için geliştirilen oyunları başarıyla sonuçlandırır.

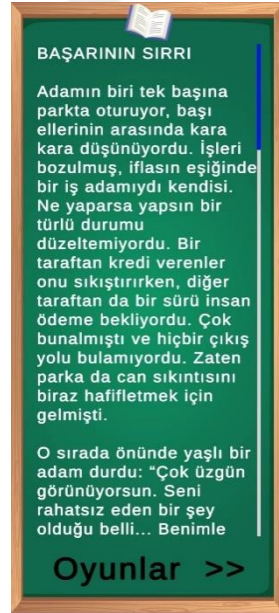
Açıklama: Bu adımın amacı sözcük öğretimi için geliştirilen mobil uygulamadaki oyunların oynanması ve başarı ile sonuçlandırılmasıdır.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden sözcük öğretimi için geliştirilen mobil uygulamayı tanıtır. Uygulamadaki oyunları oynamalarını, anlamadıkları yerde soru sormalarını ister.

A registration screen with a black background. At the top is a blue circular icon with a white person silhouette. Below it are three white input fields with placeholder text: 'Ad', 'Soyad', and 'Katılımcı No'. At the bottom is a blue button with the text 'KAYDET' in white.

Görsel 1: Uygulama açılış ekranı

Öğretici öğrencilerden adlarını soyadlarını yazmalarını ister. Kalabalık gruplarda öğretici öğrencilere katılımcı numarası da verebilir (Görsel 1). “Kaydet” butonuna tıklandıktan sonra metin ekranı gelir.



Görsel 2: Metin ekranı

Öğretici, öğrencilere metin ekranını tanıtır. En üstte bulunan kitap simgesine tıklandığında sözlük açılır. Sözlük kullanarak bilmedikleri sözcükleri öğrenebileceklerini aktaran öğretici metnin devamını ekranı kaydırarak

öğrenebileceklerini öğrencilere aktarır. Öğretici metin okunduktan sonra “Oyunlar>>” butonuna tıklayarak oyunları tanıtır (Görsel 2).



Görsel 3: Oyunların listesinin bulunduğu ekran

Öğretici oyunların listesinin bulunduğu ekranı açarak öğrencilere önce bu ekranın, ardından da teker teker oyunların tanıtımını yapar. Bu ekranda en üstte ortada bulunan kitap simgesine tıklandığında öğrenciler Türkçe sözlüğe erişebilir. Ekranın sağında bulunan kırmızı kare içerisindeki beyaz çarpı işareti ile oyun kapatılabilir. Ortada alt alta oyunlar sıralanmıştır. Görsel 3’te “Kelime Ağacı” oyunu aktif görülmektedir. Diğer oyunlar da sırayla oynandıkça butonları aktif hâle gelecektir. Bireylerin her oyun için 120 saniye süreleri bulunmaktadır. Sol altta “<<Metin” butonu ile öğrenciler geri dönüp tekrar metni okuyabilir, “Kullanıcı Bilgileri” butonu ile kullanıcı bilgilerini düzenleyebilirler.



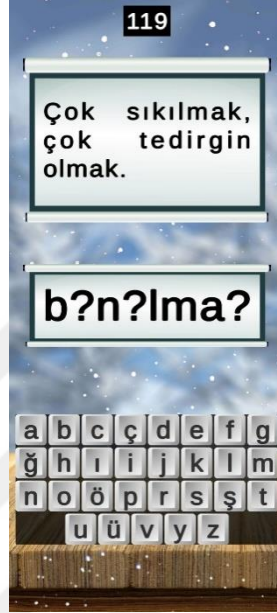
Görsel 4: Kelime ağacı oyunu.

Kelime ağacı oyunu, çoktan seçmeli bir oyun olup en altta bulunan cümlede bırakılan boşluğa üstteki elmaların üzerinde yazılı olan sözcüklerden uygun olanının getirilmesi istenir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 4). Öğrenciler verdikleri cevapları kontrol etmeden önce değiştirme hakkına sahiptir. Bu oyun bittikten sonra “Doğru- Yanlış” oyununa geçilir.



Görsel 5: Doğru- yanlış oyunu

Doğru- yanlış oyununda amaç en üstte verilen sözcüğün alttaki cümlede doğru bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını tespit etmektir. Öğrenciler bir önceki oyunda olduğu gibi yanıtlarını değiştirme hakkına sahip değildir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 5). Bu oyun bittikten sonra “Eksiltilmiş Kelime” oyunu başlamaktadır.



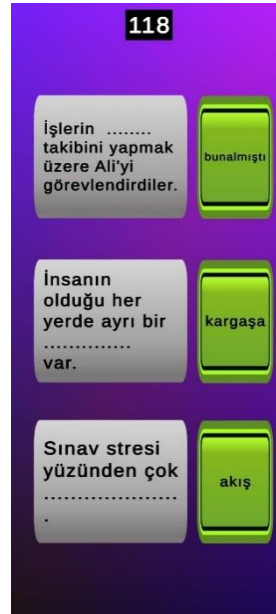
Görsel 6: Eksiltilmiş kelime oyunu

Eksiltilmiş kelime oyununda amaç sözcüklerin doğru yazımının kavratılmasıdır. Sözcüğün anlamından hareketle altta bulunan sözcükteki eksik harfler tamamlanır. Yanlış yazılan harfler ekranın sağ tarafında çıkacak bir oka tıklandığında silinir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 6). Bu oyun bittikten sonra “Gifler ve Kelimeler” oyunu başlamaktadır.



Görsel 7: Gifler ve kelimeler oyunu.

Hareketleri görseller olarak nitelendirebileceğimiz görseller ile sözcüklerin bağdaştırıldığı bu oyunda amaç hem örnek cümleden hem de giften hareketle cümlede boş bırakılan yere uygun sözcüğün getirilmesidir. Bireyler yanıtlarını değiştirme hakkına sahip değildir. Alt kısımdaki şıklardan birine tıkladıkları anda yanıtları doğru ise tıklanan şık yeşil, yanlış ise kırmızı yanmaktadır. . Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 7). Bu oyun bittikten sonra “Cümle- Kelime Eşleştirme” oyunu başlamaktadır.



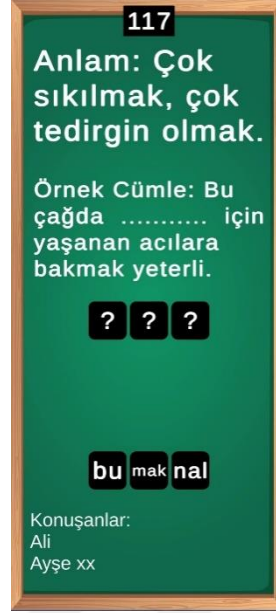
Görsel 8: Cümle- kelime eşleştirme oyunu

Cümle- kelime eşleştirme oyununda amaç sol sütunda verilen cümlelerde bırakılan boşluklara sağ sütundaki sözcüklerin getirilmesidir. Birey verdiği yanıtları kontrol etmeden önce değiştirme hakkına sahiptir. Önce sözcüğü gönderdiği cümleye, ardından sağ taraftaki yeşil kutulardan birine tıklayarak sözcüğü taşır ve yerine uygun gördüğü başka sözcüğü getirerek cevabını değiştirebilir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 8). Bu oyun bittikten sonra “Sesten Kelimeye” oyunu başlamaktadır.



Görsel 9: Sesten kelimeye oyunu

Sesten kelimeye oyununda amaç bireyin sözcüğün telaffuzunu duyup anlamını ve örnek cümlesini okuyarak sözcüğü doğru bir şekilde yazmasıdır. Ortada bulunan hoparlör simgesinden birey sözcüğün telaffuzunu dinleyebilir. Birey yanıtını kontrol etmeden önce üstteki kutucuklara yazdığı harflerin üzerine tıklayarak onları silebilir ve farklı bir harf yazabilir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 9). Bu oyun bittikten sonra “Kelime Parçaları” oyunu başlamaktadır.



Görsel 10: Kelime parçaları oyunu

Kelime parçaları oyununda amaç anlamdan ve örnek cümleden hareketle heceleri karışık verilen sözcüğü doğru şekilde yazarak cümledeki boşluğa getirmektir. Bireyler üst kısma getirdikleri hecelerin üzerine tekrar tıklayarak onları alt kısma taşıyabilir, yerine farklı hece getirerek cevaplarını kontrol etmeden önce değiştirebilirler. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 10).

BEŞİNCİ HAFTA UYGULAMA PLANI

(Atlı Cirit Metni)

Düzy: B2

Tarih:

Süre: İki ders saati (40+40 dk)

Uygulama Metni: Atlı Cirit

Uygulama Araç Gereçleri: Defter, kalem, tablet veya telefon.

DERSİN PLANLANMASI

Dersin uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama metni doğru bir şekilde okuma ve anlamaya; ikinci aşama ise metin yoluyla kelime öğretimini sağlamaya yöneliktir. İlk aşama okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası çalışmaları olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Okuma öncesi çalışmaları derse ve metne hazırlık yapmak, ön bilgileri harekete geçirmek; okuma sırası çalışmaları bireyi okuma sırasında aktif tutmak, metni daha iyi anlamasını sağlamak ve sözcük dağarcığını geliştirmek; okuma sonrası çalışmalar ise bireylerin okuma-anlama ve sözcük öğretimi sürecini değerlendirmek amacıyla uygulanmaktadır. İkinci aşama olan sözcük öğretimi çalışmalarında amaç metinden hareketle öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmektir.

UYGULAMA

Dersin uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama metni doğru bir şekilde okuma ve anlamaya; ikinci aşama ise metin yoluyla kelime öğretimini sağlamaya yöneliktir. Aşağıda uygulamanın iki aşamasına ilişkin uygulama süreci yer almaktadır.

A. OKUMA-ANLAMA

Bu aşamanın amacı öğrencinin metni doğru bir şekilde okumasını ve anlamasını sağlamaktır. Metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma, okuma amacını belirleme, metnin konusunu ve ana düşüncesini tespit etme, metne yönelik

sorulara cevap verme, metni kendi sözcükleriyle özetleme bu aşamada yerine getirilmesi gereken adımlardır. Bu adımlar *okuma öncesi*, *okuma sırası* ve *okuma sonrası* olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir.

1. Okuma Öncesindeki Etkinlikler

Amaç

Okuma öncesindeki etkinliklerin amacı öğrencinin zihinsel olarak metnin içeriğine hazırlanmasını sağlamaktır. Bu aşamada başlık ve görsellerden hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma, metnin konusu hakkında sohbet etme, ön bilgileri harekete geçirme adımları uygulanmaktadır.

Uygulama

1. Başlıktan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma.

Öğretici “Sevgili öğrenciler, az sonra okuyacağımız metnin başlığı “Atlı Cirit”. Bu söz grubunda geçen cirit sözcüğünün ne anlama geldiğini biliyor musunuz? Cirit sözcüğünün ne anlama geldiği ile ilgili tahminleriniz nelerdir? Aşağıda bulunan tabloya 3 tahmin cümlesi yazalım.” diyerek öğrencilere söz hakkı tanır ve tahminlerini yazmalarını sağlar.

BENCE CİRİT...	
1. Tahminim	
2. Tahminim	
3. Tahminim	

2. Metne ilişkin videodan hareketle metnin konusu hakkında sohbet etme.

Öğretici öğrencilerden tahminlerini aldıktan sonra birkaç video izleterek metni okumadan önce atlı cirit hakkında fikir sahibi olmalarını sağlar. Öğretici öğrencileri şu şekilde yönlendirebilir:

“Sevgili öğrenciler, tahminlerinizi aldım. Şimdi cirit ile ilgili kısa bir video izleyeceğiz. Videodan sonra atlı cirit üzerine biraz sohbet edelim.

İzletilebilecek videoların linkleri:

- <https://www.youtube.com/watch?v=cFiRmJZkad4>

- <https://www.youtube.com/watch?v=dELs8Bs4DAw>

Videoyu izledik, sanırım cirit ile ilgili artık daha fazla bilgiye sahipsiniz. Sizin ülkenizde de cirit gibi geleneksel/ kültürel sporlar var mı?”

2. Okuma Sırasındaki Etkinlikler

Amaç

Bu aşamada amaç öğrencilerin metni anlamasını ve anlamı bilinmeyen sözcükler ile kalıp ifadeleri öğrenmelerini sağlamaktır.

Uygulama

Bu aşamada metin ilk olarak öğretici tarafından okunur. Bu okuma esnasında öğrencilerden metinde geçen sözcüklerin nasıl telaffuz edildiğine dikkat etmeleri istenir. İkinci okuma öğrenciler tarafından gerçekleştirilir. 5 paragraftan oluşan Atlı Cirit başlıklı metnin her paragrafın sonrasında öğretici okumayı durdurur ve paragrafın iyice anlaşılmasını sağlamak adına sorular sorar, bilinmeyen sözcükleri örneklendirerek açıklar. Anahtar sözcükler ve önemli olduğu düşünülen kısımların not edilmesini sağlar.

METİN

Sevgili öğrenciler, öğretmeniniz metni okurken dikkatle dinleyiniz. Bilmediğiniz sözcükleri işaretleyiniz. Metinde önemli gördüğünüz kısımların altını çiziniz.

ATLI CİRİT

Bozkır kültüründe önemli bir yere sahip olan at, Türk toplumlarının hızla büyümesinde daima ön plandaki unsurlardan olmuştur. Savaşçı bir yapıya sahip Türk halkları henüz çocuk yaşlarda ve koyun sırtında biniciliği deniyor, atıcılık öğreniyorlardı. Bu bağlamda savaşçı bir yapıya sahip olan ve bozkır yaşamının zor şartlarıyla mücadele eden Türk toplumlarında sporun ileri düzeyde gelişmiş olması olağan bir durumdur. Zira ata binmek, ok ve cirit atmak herkesin doğal uğraşlarındandı ve atlı cirit oyunları da bu sayede mücadele azmini keskinleştirdi. Tüm spor hareketleri savaş hazırlığı niteliği taşırdı. Nisan ve Mayıs aylarında ilk gök gürlemesi

ile başlayan sazlı, türkölü, eğlenceli bahar bayramlarında at yarışları ve çeşitli müsabakalar düzenlenirdi.

Türkler sporla iç içe yaşadıkları İslamiyet öncesi dönemin ardından İslamiyet'i kabul etmeleriyle beraber İslam da spora önem verdiği için faaliyetlerini devam ettirmişlerdir. Toplu yaşadıkları her köy ve kasabada düz ya da çimenlik bir bölgeyi, güreş ve cirit alanı olarak korumuşlardır. Selçuklu Dönemi'nde çeviklik ve beceri isteyen Atlı Cirit sporu önemli bir yer tutmaktaydı. Atlı Cirit, savaş eğitiminin yanı sıra bir çeşit eğlence aracıydı. Yapılan spor gösterilerine sultan ve ailesi de katılırdı. Türkiye Selçukluların da şehzadeler ilmiyle ünlü lalaların yanı sıra spordaki becerileriyle de ün yapmış lalalar tarafından eğitilirlerdi.

Osmanlı Dönemi'nde zirveye çıkan Atlı Cirit sporu, yakalayıp bağışlama, rakibine kin tutmama gibi özelliklerinden ötürü sporcuya nefesine hâkim olmayı öğretmekte ve bu sayede büyük yeteneklere sahip savaşçılar yetiştirmekteydi. Osmanlı Sarayı'nda askerler cirit oyununu oynamak için “*Lahanacılar*” ve “*Bamyacılar*” olmak üzere iki takıma ayrılırdı. Bu takımların oluşturulması, takımlaşma ve sporun profesyonelleşmesi açısından önemli bir özellikti. Lahanacılar, kırmızı kadife şalvar ve yeşil gömlek giyerek yeşil bayrak taşımakta, Bamyacılar ise kırmızı kadife şalvar ve mavi gömlek giyerek kırmızı bayrak taşımaktaydı. Osmanlı padişahlarından II. Mahmut'un Bamyacılar'ı, III. Selim'in ise Lahanacıları tuttukları bilinmektedir. Hatta III. Selim'in “*Benim Güzel Lahanam*” adlı bir şiiri de bulunmaktadır. Saraydaki cirit meydanında bu iki takımı simgeleyen, birinin tepesinde bir bamyacı, diğerlerinin tepesinde ise bir lahana heykeli bulunan iki mermer sütun hâlâ durmakta ve bizlere atalarımızın spor sevgisini hatırlatmaktadır.

Cumhuriyet sonrası ilk ihtisas kulübü 1957'de Erzurum'da kurulmuş daha sonraları Erzincan, Bayburt, Ankara, Uşak, Manisa ve Malatya'da da kulüpler kurularak bütün Anadolu'da Atlı Cirit profesyonel bir şekilde icra edilmeye başlanmıştır. Ayrıca yurtdışında İran, Afganistan ve Türkistan'da hâlen canlılığını sürdürmektedir.

Kaynak Site: <https://www.gsdf.gov.tr/tr/spor/atli-cirit/tarihce>

1. Paragraf hâlinde özetleme yapma.

Öğretici metnin daha iyi kavranmasını sağlamak amacıyla paragraflarda kısaca ne anlatıldığını öğrencilere sorar ve birkaç cümle ile yazmalarını ister. “Metnin her bir paragrafında neler anlatılıyor? Aşağıdaki kutucuklara yazalım.” der ve öğrencilere yazdıklarını sınıfta paylaşmalarını söyler.

Birinci Paragraf

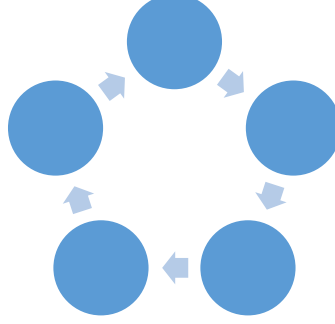
İkinci Paragraf

Üçüncü Paragraf

Dördüncü Paragraf

2. Metnin anahtar sözcüklerini belirleme.

Öğretici öğrencilerden metni kendilerine hatırlatacak birkaç anahtar sözcük belirleyip yazmalarını ister.



3. Okuma Sonrası Etkinlikler

Amaç

Bu aşamada amaç öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek, öğrendiklerini pekiştirmek ve sözcük dağarcıklarını geliştirmektir.

Uygulama

Bu aşamada metnin ana düşüncesi belirlenir. Öğrencilerden metinle ilgili anlama sorularına cevap vermeleri istenir. Öğrencilerin cirit sporunun tarihsel sürecini kronolojik olarak sıralamaları beklenir.

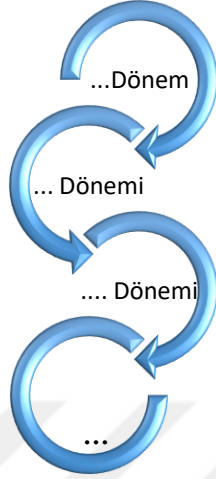
a) Metnin ana düşüncesini ve konusunu belirleme.

Sevgili öğrenciler, metnimizin ana düşüncesini ve konusunu aşağıdaki kutucuklara yazalım.

Metnin Konusu	
Metnin Ana Düşüncesi	

b) Metindeki bilgileri zaman akışına göre sıralama.

Öğretici “Sevgili öğrenciler metinde cirit oyununun tarihsel gelişimini dönem dönem aşağıya yazınız.” diyerek metinde geçen kronolojik sırayı yazmalarını ister.



c) Metinde neden- sonuç, amaç- sonuç ve koşul- sonuç bildiren ifadeleri ayırt etme.

Öğretici öğrencilere neden-sonuç, amaç- sonuç ve koşul- sonuç cümleleri hakkında kısaca bilgi verir. Ardından aşağıdaki tabloda bulunan cümlelerinin hangisinin neden, amaç veya koşul- sonuç olduğunu işaretlemelerini ister.

Cümle	Neden- Sonuç	Amaç- Sonuç	Koşul- Sonuç
Türkler sporla iç içe yaşadıkları İslamiyet öncesi dönemin ardından İslamiyet’i kabul etmeleriyle beraber İslam da spora önem verdiği için faaliyetlerini devam ettirmişlerdir.			
Osmanlı Dönemi’nde zirveye çıkan Atlı Cirit sporu, yakalayıp bağışlama, rakibine kin tutmama gibi özelliklerinden ötürü sporcuya nefesine hâkim olmayı öğretmektedir.			
Osmanlı Sarayı’nda askerler cirit oyununu oynamak için “ <i>Lahanacılar</i> ” ve “ <i>Bamyacılar</i> ” olmak üzere iki takıma ayrılırdı.			
Türklerde atlı cirit savaşa daima hazır olmak amacıyla da oynanan bir oyundu.			
Atlı ciritte binici attan düşerse ciddi bir biçimde yaralanabilir.			
Atlı cirit sporunda takımların korkusuz davranmaması hâlinde yenilgi kaçınılmazdır.			

d) Metne yönelik soruları cevaplama.

Öğretici metinden hareketle öğrencilerden doğru- yanlış sorularının cevaptandırmalarını ister.

Aşağıda bulunan soruları metinden hareketle yanıtlayalım.

Cümle	Doğru (✓)	Yanlış (✗)
Türkler atlı cirit oyununu İslam'ı kabul ettikten sonra oynamaya başlamıştır.		
Selçuklu sultanları da cirit gösterilerine ilgi göstermişlerdir.		
Atlı Cirit sporu, yakalayıp bağışlama, rakibine kin tutmama gibi özelliklerinden ötürü sporcuya nefesine hâkim olmayı öğretir.		
Cirit sporunun takımlaşma süreci ilk kez Cumhuriyet döneminde gerçekleşmiştir.		
Atlı cirit oyunu Türkiye dışında bazı ülkelerde de oynanmaktadır.		
Sultan II. Mahmut, Lahanacılar takımını tuttuğundan bu cirit takımına "Benim Güzel Lahanam" adlı bir şiir yazmıştır.		

B. SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

1. İpucundan hareketle sözcüğü bulma.

Açıklama: Bu adımın amacı bireyin verilen ipuçlarından hareketle ilgili sözcüğü bulup öğrenmesidir. Burada temel hedef sözcüğü dolaylı yollardan tarif edip anlatarak öğretmektir.

Uygulama: Öğretici aşağıdaki tabloda verilen ipuçlarını okur ve öğrencilerden sözcüğü doğru tahmin edip yazmalarını ister. Sözcük doğru şekilde tahmin edildikten sonra öğretici sözcüğün telaffuzunu verir.

• Ağacı az, geniş düz araziler	B_z__r
• Atış yapabilme işi, atış sporu	A__c__k
• Normal, sıradan olan.	O__ğ_n
• Çimenle kaplı yeşil alan.	Ç_m__n__k

2. Metinden seçilen sözcükleri cümlelerdeki uygun boşluklara yerleştirme.

Açıklama: Bu adımın amacı bireyin metinden öğrendiği sözcüklerin farklı cümlelerdeki kullanımlarını görmesidir.

Uygulama: Öğretici aşağıdaki verilen cümleleri okur ve öğrencilerden boşluklara uygun sözcükleri yerleştirmelerini ister. Her bir cümle tamamlandığında öğretici sözcüğü ve sözcüğün içinde geçtiği cümleyi tekrar telaffuz eder.



- _____ ayakta ya da diz çökerek yapılan bu spor dalında tüm atışlar ateşli silahlarla bir hakem gözetmenliğinde yapılır.
- İnsanlar _____ kültüründe ya tam göçebe ya da yarı göçebe bir hayat tarzı sürerler.
- Yumuşak bir kumaş türü olan _____ pek çok insan tarafından sıkça tercih edilir.
- Atlı cirit gibi spor oyunları insana rakibine kin tutmayıp onu _____ bağışlamayı öğretir.
- Pek çok sporda _____ önem taşır. Zira yavaş olmanız yenilmenize neden olabilir.
- Yağlı güreş gösterileri geniş _____ alanlarda yapılır.

3. Sözcüğü anlamını bulma.

Açıklama: Bu adımın amacı bireyin metinde görüp anlamını bilmediği sözcükleri sözlük kullanarak öğrenmesi ve anlamını öğrendiği sözcükleri cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanmasıdır.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden metinde bilmedikleri sözcükleri aşağıdaki tabloya eklemelerini, sırasıyla sözlükten bakarak anlamlarını yazmalarını ve en sonda öğrencilerden her bir sözcük için örnek cümleler kurmalarını ister.

Sözcük	Anlamı
Cirit	
Olağan	
Nefis	

Örnek Cümlelerim:

Sözcük	Örnek Cümlem
Cirit	
Olağan	
Nefis	
Rakip	

4. Sözcüğün doğru yazımını kavrama.

Açıklama: Bu adımın amacı bireyin anlamı verilen sözcüklerin doğru yazımını öğrenmesidir.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden aşağıda anlamı verilen sözcüklerin doğru yazımını bulmalarını ister. Ardından bu sözcükleri önce anlamını söyleyerek telaffuz eder. Öğrencilerden de sözcüğün telaffuzunu tekrar etmelerini ister.

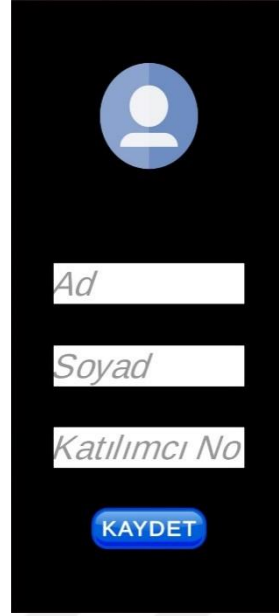
Aşağıdaki tabloda anlamı verilen sözcüklerin doğru yazımını işaretleyiniz.

Geniş, bol bir pantolon türü.	Şavlar	Şalvar
Osmanlı sarayında sultanın çocuklarını eğiten kişilere verilen ad.	Lala	Lale
Ağacı az, geniş düz araziler.	Borkız	Bozkır
Atış yapabilme işi, atış sporu.	Atıcılık	Atçılık
Hızlı olma.	Çeliklik	Çeviklik

5. Sözcük öğretimi için geliştirilen oyunları başarıyla sonuçlandırır.

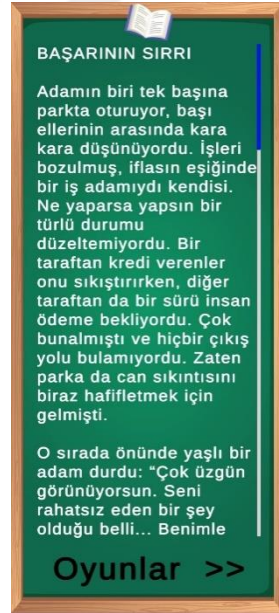
Açıklama: Bu adımın amacı sözcük öğretimi için geliştirilen mobil uygulamadaki oyunların oynanması ve başarı ile sonuçlandırılmasıdır.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden sözcük öğretimi için geliştirilen mobil uygulamayı tanıtır. Uygulamadaki oyunları oynamalarını, anlamadıkları yerde soru sormalarını ister.

A vertical registration screen with a black background. At the top is a blue circular icon with a white person silhouette. Below it are three white input fields with placeholder text: 'Ad', 'Soyad', and 'Katılımcı No'. At the bottom is a blue button with the text 'KAYDET' in white.

Görsel 1: Uygulama açılış ekranı

Öğretici öğrencilerden adlarını soyadlarını yazmalarını ister. Kalabalık gruplarda öğretici öğrencilere katılımcı numarası da verebilir (Görsel 1). “Kaydet” butonuna tıklandıktan sonra metin ekranı gelir.



Görsel 2: Metin ekranı

Öğretici, öğrencilere metin ekranını tanıtır. En üstte bulunan kitap simgesine tıklandığında sözlük açılır. Sözlük kullanarak bilmedikleri sözcükleri öğrenebileceklerini aktaran öğretici metnin devamını ekranı kaydırarak

öğrenebileceklerini öğrencilere aktarır. Öğretici metin okunduktan sonra “Oyunlar>>” butonuna tıklayarak oyunları tanıtır (Görsel 2).



Görsel 3: Oyunların listesinin bulunduğu ekran

Öğretici oyunların listesinin bulunduğu ekranı açarak öğrencilere önce bu ekranın, ardından da teker teker oyunların tanıtımını yapar. Bu ekranda en üstte ortada bulunan kitap simgesine tıklandığında öğrenciler Türkçe sözlüğe erişebilir. Ekranın sağında bulunan kırmızı kare içerisindeki beyaz çarpı işareti ile oyun kapatılabilir. Ortada alt alta oyunlar sıralanmıştır. Görsel 3’te “Kelime Ağacı” oyunu aktif görülmektedir. Diğer oyunlar da sırayla oynandıkça butonları aktif hâle gelecektir. Bireylerin her oyun için 120 saniye süreleri bulunmaktadır. Sol altta “<<Metin” butonu ile öğrenciler geri dönüp tekrar metni okuyabilir, “Kullanıcı Bilgileri” butonu ile kullanıcı bilgilerini düzenleyebilirler.



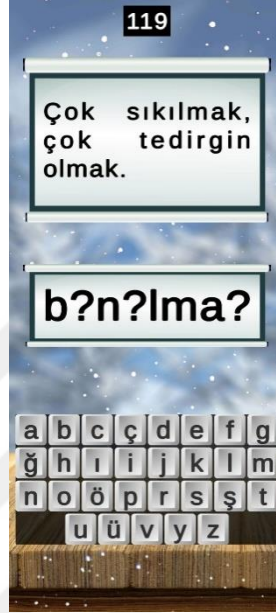
Görsel 4: Kelime ağacı oyunu.

Kelime ağacı oyunu, çoktan seçmeli bir oyun olup en altta bulunan cümlede bırakılan boşluğa üstteki elmaların üzerinde yazılı olan sözcüklerden uygun olanının getirilmesi istenir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 4). Öğrenciler verdikleri cevapları kontrol etmeden önce değiştirme hakkına sahiptir. Bu oyun bittikten sonra “Doğru- Yanlış” oyununa geçilir.



Görsel 5: Doğru- yanlış oyunu

Doğru- yanlış oyununda amaç en üstte verilen sözcüğün alttaki cümlede doğru bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını tespit etmektir. Öğrenciler bir önceki oyunda olduğu gibi yanıtlarını değiştirme hakkına sahip değildir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 5). Bu oyun bittikten sonra “Eksiltilmiş Kelime” oyunu başlamaktadır.



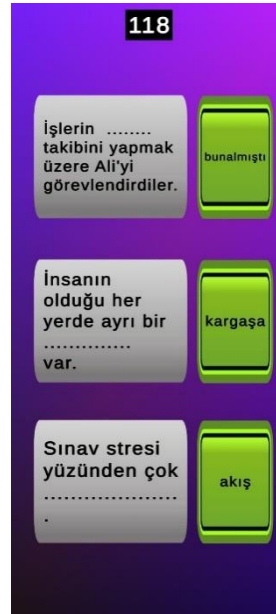
Görsel 6: Eksiltilmiş kelime oyunu

Eksiltilmiş kelime oyununda amaç sözcüklerin doğru yazımının kavratılmasıdır. Sözcüğün anlamından hareketle altta bulunan sözcükteki eksik harfler tamamlanır. Yanlış yazılan harfler ekranın sağ tarafında çıkacak bir oka tıklandığında silinir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 6). Bu oyun bittikten sonra “Gifler ve Kelimeler” oyunu başlamaktadır.



Görsel 7: Gifler ve kelimeler oyunu.

Hareketleri görseller olarak nitelendirebileceğimiz görseller ile sözcüklerin bağdaştırıldığı bu oyunda amaç hem örnek cümleden hem de giften hareketle cümlede boş bırakılan yere uygun sözcüğün getirilmesidir. Bireyler yanıtlarını değiştirme hakkına sahip değildir. Alt kısımdaki şıklardan birine tıkladıkları anda yanıtları doğru ise tıklanan şık yeşil, yanlış ise kırmızı yanmaktadır. . Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 7). Bu oyun bittikten sonra “Cümle- Kelime Eşleştirme” oyunu başlamaktadır.



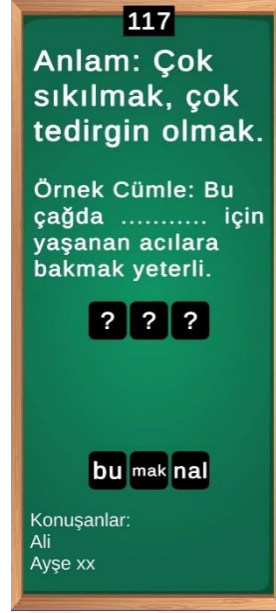
Görsel 8: Cümle- kelime eşleştirme oyunu

Cümle- kelime eşleştirme oyununda amaç sol sütunda verilen cümlelerde bırakılan boşluklara sağ sütundaki sözcüklerin getirilmesidir. Birey verdiği yanıtları kontrol etmeden önce değiştirme hakkına sahiptir. Önce sözcüğü gönderdiği cümleye, ardından sağ taraftaki yeşil kutulardan birine tıklayarak sözcüğü taşır ve yerine uygun gördüğü başka sözcüğü getirerek cevabını değiştirebilir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 8). Bu oyun bittikten sonra “Sesten Kelimeye” oyunu başlamaktadır.



Görsel 9: Sesten kelimeye oyunu

Sesten kelimeye oyununda amaç bireyin sözcüğün telaffuzunu duyup anlamını ve örnek cümlesini okuyarak sözcüğü doğru bir şekilde yazmasıdır. Ortada bulunan hoparlör simgesinden birey sözcüğün telaffuzunu dinleyebilir. Birey yanıtını kontrol etmeden önce üstteki kutucuklara yazdığı harflerin üzerine tıklayarak onları silebilir ve farklı bir harf yazabilir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 9). Bu oyun bittikten sonra “Kelime Parçaları” oyunu başlamaktadır.



Görsel 10: Kelime parçaları oyunu

Kelime parçaları oyununda amaç anlamdan ve örnek cümleden hareketle heceleri karışık verilen sözcüğü doğru şekilde yazarak cümledeki boşluğa getirmektir. Bireyler üst kısma getirdikleri hecelerin üzerine tekrar tıklayarak onları alt kısma taşıyabilir, yerine farklı hece getirerek cevaplarını kontrol etmeden önce değiştirebilirler. . Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 10).

ALTINCI HAFTA UYGULAMA PLANI

(Kedi Metni)

Düzey: B2

Tarih:

Süre: İki ders saati (40+40 dk)

Uygulama Metni: Kedi

Uygulama Araç Gereçleri: Defter, kalem, tablet veya telefon.

DERSİN PLANLANMASI

Dersin uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama metni doğru bir şekilde okuma ve anlamaya; ikinci aşama ise metin yoluyla kelime öğretimini sağlamaya yöneliktir. İlk aşama okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası çalışmaları olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Okuma öncesi çalışmaları derse ve metne hazırlık yapmak, ön bilgileri harekete geçirmek; okuma sırası çalışmaları bireyi okuma sırasında aktif tutmak, metni daha iyi anlamasını sağlamak ve sözcük dağarcığını geliştirmek; okuma sonrası çalışmalar ise bireylerin okuma-anlama ve sözcük öğretimi sürecini değerlendirmek amacıyla uygulanmaktadır. İkinci aşama olan sözcük öğretimi çalışmalarında amaç metinden hareketle öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmektir.

UYGULAMA

Dersin uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama metni doğru bir şekilde okuma ve anlamaya; ikinci aşama ise metin yoluyla kelime öğretimini sağlamaya yöneliktir. Aşağıda uygulamanın iki aşamasına ilişkin uygulama süreci yer almaktadır.

A. OKUMA-ANLAMA

Bu aşamanın amacı öğrencinin metni doğru bir şekilde okumasını ve anlamasını sağlamaktır. Metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma, okuma amacını belirleme, metnin konusunu ve ana düşüncesini tespit etme, metne yönelik

sorulara cevap verme, metni kendi sözcükleriyle özetleme bu aşamada yerine getirilmesi gereken adımlardır. Bu adımlar *okuma öncesi*, *okuma sırası* ve *okuma sonrası* olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir.

1. Okuma Öncesindeki Etkinlikler

Amaç

Okuma öncesindeki etkinliklerin amacı öğrencinin zihinsel olarak metnin içeriğine hazırlanmasını sağlamaktır. Bu aşamada başlık ve görsellerden hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma, metnin konusu hakkında sohbet etme, ön bilgileri harekete geçirme adımları uygulanmaktadır.

Uygulama

a) Ön bilgileri harekete geçirme.

Öğretici ön bilgileri harekete geçirmek amacıyla kedilerden ve diğer sokak hayvanlarından bahseder. “Sevgili öğrenciler az sonra “Kedi” başlıklı bir metin okuyacağız. Başlıktan da anlaşılacağı gibi bu metin kedilerle ilgili ve sokakta çok fazla kedi görmekteyiz. Sizce sokak hayvanları için neler yapabiliriz?” der ve öğrencilerden önerilerini yazmalarını ister.

b) Görsellerden hareketle metnin konusu hakkında sohbet etme.

Öğretici metnin başlığından hareketle Ankara ve Van kedilerinden bahseder. “Sevgili öğrenciler, “Kedi” adlı metne geçmeden önce sizlere Türkiye’de ünlü olan 2 kedi ırkından bahsetmek istiyorum. Aşağıdaki tabloda bu iki kedi ırkının özellikleri bulunmaktadır. Okuyalım.” diyerek iki görseli aşağıda verilen ifadelere göre karşılaştırmalarını ister.



<i>Van Kedisi</i>	<i>Ankara Kedisi</i>
Gözleri yuvarlaktır. Tüyleri genellikle bembeyazdır.	Gözleri badem şeklindedir. Farklı renklerde tüylere sahip olabilir.
Yüzü yuvarlaktır ve yumuşak hatlardan oluşur.	Yüzü keskin hatlardan oluşur ve üçgen şeklindedir.
Tüyleri uzun ve ipek gibidir.	Tüyleri kısa ve kadifemsi yapıdadır.
Ağırlığı 5- 7 kg arasındadır.	Ağırlığı 4-6 kg arasındadır.
Karakter olarak daha yumuşak huylu ve hareketlidir.	Karakter olarak daha sessiz ve sakindir.

2. Okuma Sırasındaki Etkinlikler

Amaç

Bu aşamada amaç öğrencilerin metni anlamasını ve anlamı bilinmeyen sözcükler ile kalıp ifadeleri öğrenmelerini sağlamaktır.

Uygulama

Bu aşamada metin ilk olarak öğretici tarafından okunur. Bu okuma sırasında öğrencilerden kelimelerin nasıl telaffuz edildiğine dikkat etmeleri istenir. Metnin ikinci ve -gerekirse- diğer okunmaları öğrenciler tarafından yapılır. Bu sırada öğretici metnin önceden belirlediği ve anlam bütünlüğü taşıyan her bir bölümünden sonra okumayı durdurur. Öğrencileri sorularla yönlendirerek geline yere kadar olan bölümdeki bağlamın anlaşılmasını sağlar. Ayrıca öğrencilerin bilmedikleri sözcükleri öğretici örneklendirerek açıklar. Metnin konusu ve ana fikri bulunur. Anahtar sözcükler ve önemli görülen kısımların not edilmesi sağlanır. Okuma öncesi metin ile ilgili yapılan tahminler ile metin okununca anlamlandırılanlar karşılaştırılır. Öğrencilerden önemli gördükleri cümlelerin altını çizmeleri ve her paragrafta birkaç anahtar sözcük belirlemeleri istenir.

METİN

Sevgili öğrenciler, öğretmeniniz metni okurken dikkatle dinleyiniz. Bilmediğiniz sözcükleri işaretleyiniz. Metinde önemli gördüğünüz kısımların altını çiziniz.

KEDİ

Kimsenin zevkine karışılmaz, kedileri ille herkes sevsin demeyeceğim; ama ben, kedi sevmeyenlerle anlaşılamam. “Kiminle anlaşsın ki!” diyeceksiniz. O da yalan değil; bu yaşa geldim, büyüğü ile de, küçüğü ile de çekişmeyi bir türlü bırakamadım. Artık etmeyeyim, insanın yaşarsa arayacak, ölürse rahmetle anacak eşi dostu, gücendirmedeği, kırmadığı birkaç kimsesi bulunmalı diyorum, olmuyor. Öyle dediğimin ertesi günü, ne ertesi günü, yarım saat sonra, en canciğer dostumla bir çekişme, bir kavga, aramızda kan davası varmış gibi düşman oluyorum. Bakıyorum, arkadaşlarım geçimsiz insanlar değil, birbirleriyle dargınlık, küskünlük çıkardıkları yok, her dedikleri bir olmasa bile o ayrılıkları gözlerinde büyütüyorlar. Tek tatsızlık çıkmasın diye birbirleri uğrunda en köklü sandığınız düşüncelerini feda ettikleri de oluyor. İyi ediyorlar: dünyada düşünce çok, değiştir değiştir kullan; dost bulmak zor. Şaka söylüyorum sanmayın, sahi diyorum. Bir kimse ile bir işiniz çıksa, şiir, musiki üzerine, ne bileyim, herhangi bir şey üzerine neler düşündüğünü mü sorarsınız, kiminle düşüp kalkıyor, onu mu? Kendimizi aldatmayalım, düşünceye öyle büyük bir değer verdiğimiz yoktur, hayatta bir süs, bir eğlencedir, olsa da olur, olmasa da... Ben de arkadaşlarıma benzemek isterdim; elimde değil, kimse kimsenin huyunu değiştiremiyor, hele kendininkini hiç değiştiremiyor. Ama iyi bakarsanız, çekişmek, kavga etmek de gene anlamaya çalışmaktır. İnsan karşısındakini yola getireyim der de onun için söyler durur. Biri kediden hoşlanmadığını söylerse sesimi çıkarmam, başka bir yerden açarım.

Kedi akıllı hayvandır demeyeceğim. Ama aptal da değildir. Köpek gibi insanı ille anlamaya, az çok insanlaşmaya çalışmaz, eve girip çıkmak için, yiyeceğini bulmak, istemek için, hâsılı yaşaması için ne lazımsa onu öğrenir. Yetmez mi? Biz insanlar her şeyi akılla ölçmeye kalkıyoruz. Doğru, insan için akıl lazım, zaten hayvanlar içinde aklını en çok işletebilen odur. Köpek nasıl koku almasıyla yaşarsa insan da düşünmesiyle yaşar. Ama insanlara vergi olan bir şeyi niçin hayvanlarda da aramalı? İnsanın aptalından nasıl hoşlanmazsam hayvanın akıllısından da öyle hoşlanmam. Hayvan hayvanlığını bilsin, elinden geliyorsa hayvanlığıyla övünsün, daha iyi... Ama övünmek de insanlara vergidir.

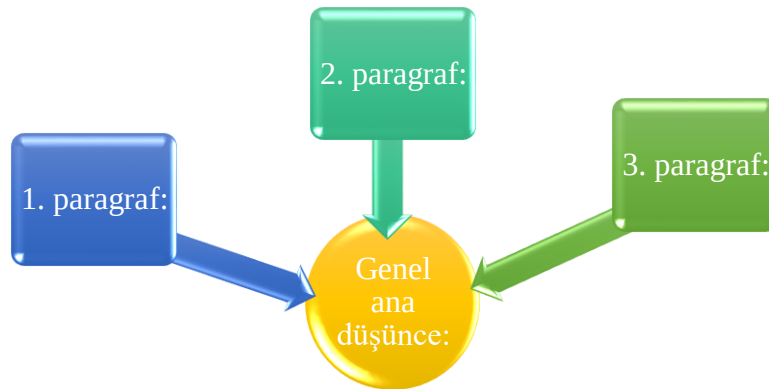
Kedi ne biçimli, ne güzel hayvandır! Yalnız irilerini, koca koca tüylülerini demek istemiyorum, en çalimsızında, hastalıklısında, sakatında bile bir

zariflik vardır. Hele temizlenmesine bayılırım. Hani ön ayaklarından birini şöyle yana sarkıtıp da göğsünü yalaması vardır, baktıkça içim açılır. Sonra iğrenmiş gibi, titizlenmiş gibi gözleri bir tuhaf bakarak dilini bir de sırtına vurur. Ufacık bir lâstik top, daha iyisi takır tukur yuvarlanan bir ceviz arkasından sırtını kaldıra kaldıra koşan kediye ne buyurulur? Bundan daha hoş bir şey biliyor musunuz? Yemeğin tadını çıkarır. Hırlaya hırlaya, bir parçaya da elini atarak yemesi eğlencelidir; ama ben asıl uslu uslu, başını eğip gözünü kapatarak yemesini severim. Gözlerini kapaması bana hazzındanmış gibi gelir. Belki gerçekten de öyledir. Benim bir kedim vardı, kavun yerdı. İlk görünce biz de şaştık. Evin işlerine bakmaya yeni bir kadın gelmişti, ona söylemeyi unuttuk; kadıncağz bir gün kavun keserken kedi gelmiş, sürünmüş, kendi dili ile istemiş, rica etmiş. Aldırılmadığını görünce bir sıçramış, kadının kolunu boydan boya yırtmış, bir dilimi aşırılmış. Şıpır şıpır bir ses çıkararak ne tatlı yerdı...

Nurullah ATAÇ
Günlerin Getirdiği

1. Ana düşünceyi bulma.

Öğretici metnin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla her paragrafın ayrı ayrı ana düşüncelerinin belirlenmesini ister. “Sevgili öğrenciler metnimiz 3 paragraftan oluşmaktadır. Her bir paragrafın ve metnin genelini ana düşüncesini aşağıya yazalım.” der ve öğrencilere söz hakkı tanır.



2. Metnin konusuyla ilgili deyimleri öğrenme.

Öğretici kedi sözcüğü ile ilgili bazı deyimleri ve anlamlarını öğrencilere açıklar.

Aşağıda kedi ile ilgili bazı deyimler ve anlamları verilmiştir. Bu deyimlere birer örnek cümle yazalım.

- ***Kedinin ciğere baktığı gibi bakmak:*** Bir şeye çok istekli ve iştahlı bakmak.

Örnek cümle: _____

- ***Kedi gibi dört ayak üstüne düşmek:*** En güç durumlardan zarar görmeden kurtulmak.

Örnek cümle: _____

- ***Kedi olalı bir fare tuttu/ yakaladı:*** “En sonunda başarabildi.” anlamındaki söz.

Örnek cümle: _____

- ***Süt dökmüş kediye dönmek:*** Suçunu bilip bundan utanmak.

Örnek cümle: _____

3. Okuma Sonrası Etkinlikler

Amaç

Bu aşamada amaç öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek, öğrendiklerini pekiştirmek ve sözcük dağarcıklarını geliştirmektir.

Uygulama

Bu aşamada öğrencilerden metinle ilgili anlama sorularına cevap vermeleri istenir.

a. Metne yönelik soruların yanıtlandırılması.

Aşağıdaki soruları metinden hareketle yanıtlayınız.

1. Yazarın dostları ile olan ilişkisi nasıldır?
2. Yazara kedinin hangi yönlerini sevmektedir?

3. “Ama iyi bakarsanız, çekişmek, kavga etmek de gene anlaşmaya çalışmaktır.”
sözünden ne anlıyorsunuz? Yazınız.

b. Cümlelerin anlam özelliklerini belirleme.

Aşağıdaki boşlukları metinden cümlelerle örneklendiriniz.

a. Amaç- sonuç cümlesi: _____

b. Karşılaştırma cümlesi: _____

c. Tanımlama cümlesi: _____

d. Örnekleme cümlesi: _____

B. SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

1. Aynı kavram alanına giren sözcüğü bulma.

Açıklama: Bu adımın amacı bireyin verilen kavram alanlarından hareketle ilgili sözcüğü bulup öğrenmesidir. Burada temel hedef sözcüğü ait olduğu kavram alanından hareketle tarif edip anlatarak öğretmektir. Bu yolla öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişecektir.

Uygulama: Öğretici aşağıdaki şemada verilen kavram alanı sözcüklerini okur ve öğrencilerden sözcüğü doğru tahmin edip yazmalarını ister. Sözcük doğru şekilde tahmin edildikten sonra öğretici sözcüğün telaffuzunu verir.

Aşağıda boşluk bırakılan kısma aynı kavram alanına giren sözcüklerden hareketle uygun sözcüğü getiriniz. Aşağıda metinde geçen “aşırmak” sözcüğü için bir örnek gösterilmiştir.

🚦 Çalmak, hırsızlık yapmak, yürütmek → **Aşırmak**

🚦 Küskünlük, gücenmişlik → **D _ r g _ _ l _ _**

🚦 Ağız kavgası, tartışma → **Ç _ k _ ş _ _**

🚦 Yanıltmak, kandırmak, yalan söylemek → **A _ d _ t _ _ _**

🚦 Tiksinmek, hoşlanmamak → İ _ r _ n _ _ _

2. Doğru seslendirme.

Açıklama: Bu adımın amacı öğrencinin, sözcüğün öğreticiden dinlediği doğru okunuşunu kendisinin de aynı şekilde uygulamasını ve aynı sözcüğü cümle içerisinde kullanmasını sağlamaktır.

Uygulama: Öğretici önce yavaş bir şekilde sözcüğü birkaç kere seslendirir. Sonra öğrenciden sözcüğü aynı şekilde seslendirmesini ister. Öğretici hatalı seslendirmelere müdahale ederek doğrusunu gösterir. Ardından sözcüğün anlamını verir ve öğrencilerden örnek cümleler kurmalarını ve bu cümleleri okumalarını ister.

Aşağıdaki tabloda bulunan sözcüklerin doğru telaffuzunu ve anlamını öğretmeninizden dinleyiniz. Ardından sözcüğü siz de seslendirip örnekler cümleler kurunuz.

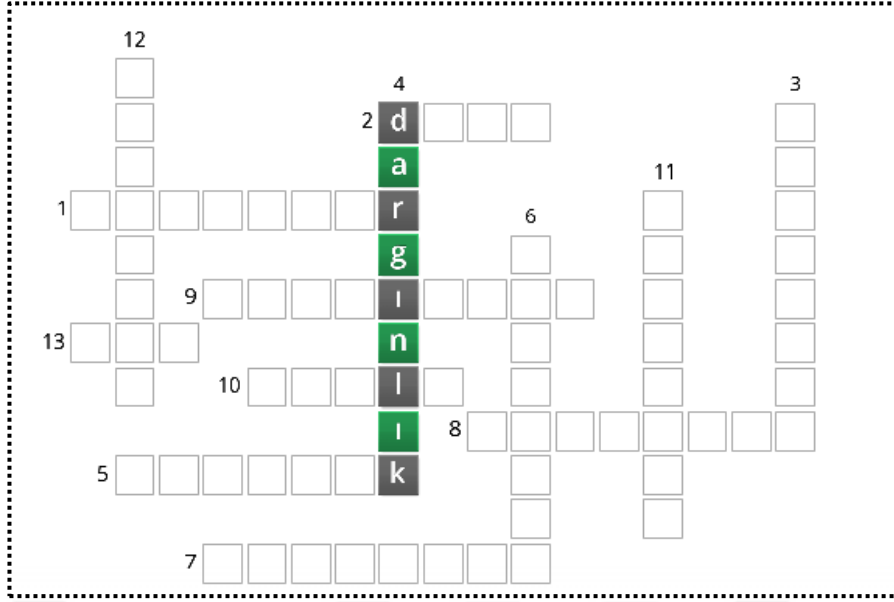
SÖZCÜK	ÖRNEK CÜMLEM
Çalmsız	
Cancığer	
Sıçramak	
Çekişmek	
Övünmek	

3. Cümleden hareketle sözcüğü bulma.

Açıklama: Bu adımın amacı metinde geçen sözcükleri farklı cümlelerden hareketle bireylerin bulmalarını sağlamaktır.

Uygulama: Öğretici bulmaca çözeceklerini öğrencilere ifade eder ve her bir öğrenciye birer cümle okutarak yeri boş bırakılan sözcüğü bulmalarını ister.

Aşağıdaki cümlelerde boşluk bırakılan kısımlara uygun sözcükleri getiriniz, bulmacayı tamamlayınız. Fiilleri mastar hâlleriyle yazınız, tüm sözcükleri eksiz olarak bulmacaya yerleştiriniz.

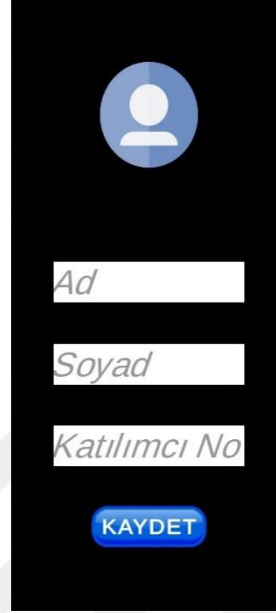


1. Uzun bir yürüyüşten sonra _____ iki arkadaş yol kenarında bir pastaneye uğradı. (cancığer)
2. İnsanın kötü gününde eşi _____ yanında olmalı. (dost)
3. Alt katımızda _____ bir çift oturuyor, sürekli kavga ediyorlar. (geçimsiz)
4. Sizin gibi iki dostta _____ yakışmaz. (Dargınlık)
5. Kadın hem güzelliği ile hem de zenginliği ile sürekli _____. (Övünmek)
6. Minik köpeğimiz bizi görünce sevinçten üzerimize _____. (Sıçramak)
7. Hayvanlardan _____, midesi bulanıyormuş. Bu yüzden evde evcil hayvanı yok. (İğrenmek)
8. Bakkalda çalışan _____ bir çocuk siparişleri getiriyor. (Çalımsız)
9. Tansu herhangi bir tartışmada _____ çıkmasın diye susmayı tercih eder. (tatsızlık)
10. Türklerin _____ bir tarihi, zengin bir kültürü vardır. (Köklü)
11. Adam birileri ile _____ için bahane arıyor, sürekli kavga çıkarıyor. (Çekişmek)
12. Kendini _____, sen de onunla konuşmak istiyorsun. (Aldatmak)
13. Resim yaparken duyduğu _____ o an gözlerinden anlayabilirsiniz. (Haz)

3. Sözcük öğretimi için geliştirilen oyunları başarıyla sonuçlandırır.

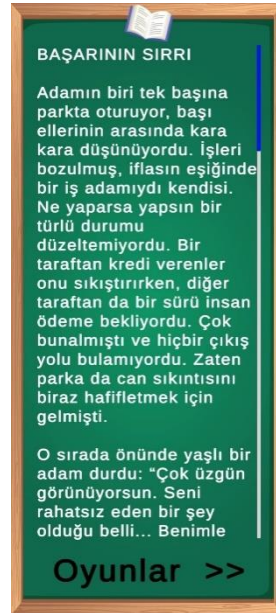
Açıklama: Bu adımın amacı sözcük öğretimi için geliştirilen mobil uygulamadaki oyunların oynanması ve başarı ile sonuçlandırılmasıdır.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden sözcük öğretimi için geliştirilen mobil uygulamayı tanıtır. Uygulamadaki oyunları oynamalarını, anlamadıkları yerde soru sormalarını ister.



Görsel 1: Uygulama açılış ekranı

Öğretici öğrencilerden adlarını soyadlarını yazmalarını ister. Kalabalık gruplarda öğretici öğrencilere katılımcı numarası da verebilir (Görsel 1). “Kaydet” butonuna tıklandıktan sonra metin ekranı gelir.



Görsel 2: Metin ekranı

Öğretici, öğrencilere metin ekranını tanıtır. En üstte bulunan kitap simgesine tıklandığında sözlük açılır. Sözlük kullanarak bilmedikleri sözcükleri öğrenebileceklerini aktaran öğretici metnin devamını ekranı kaydırarak öğrenebileceklerini öğrencilere aktarır. Öğretici metin okunduktan sonra “Oyunlar>>” butonuna tıklayarak oyunları tanıtır (Görsel 2).



Görsel 3: Oyunların listesinin bulunduğu ekran

Öğretici oyunların listesinin bulunduğu ekranı açarak öğrencilere önce bu ekranın, ardından da teker teker oyunların tanıtımını yapar. Bu ekranda en üstte ortada bulunan kitap simgesine tıklandığında öğrenciler Türkçe sözlüğe erişebilir. Ekranın sağında bulunan kırmızı kare içerisindeki beyaz çarpı işareti ile oyun kapatılabilir. Ortada alt alta oyunlar sıralanmıştır. Görsel 3’te “Kelime Ağacı” oyunu aktif görülmektedir. Diğer oyunlar da sırayla oynandıkça butonları aktif hâle gelecektir. Bireylerin her oyun için 120 saniye süreleri bulunmaktadır. Sol altta “<<Metin” butonu ile öğrenciler geri dönüp tekrar metni okuyabilir, “Kullanıcı Bilgileri” butonu ile kullanıcı bilgilerini düzenleyebilirler.



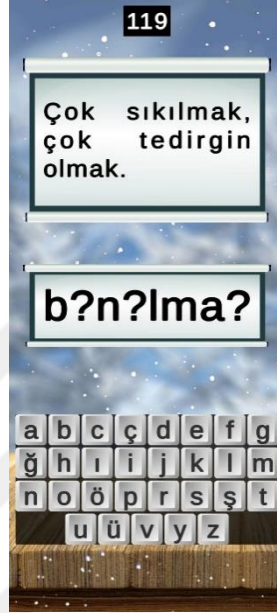
Görsel 4: Kelime ağacı oyunu.

Kelime ağacı oyunu, çoktan seçmeli bir oyun olup en altta bulunan cümlede bırakılan boşluğa üstteki elmaların üzerinde yazılı olan sözcüklerden uygun olanının getirilmesi istenir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 4). Öğrenciler verdikleri cevapları kontrol etmeden önce değiştirme hakkına sahiptir. Bu oyun bittikten sonra “Doğru- Yanlış” oyununa geçilir.



Görsel 5: Doğru- yanlış oyunu

Doğru- yanlış oyununda amaç en üstte verilen sözcüğün alttaki cümlede doğru bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını tespit etmektir. Öğrenciler bir önceki oyunda olduğu gibi yanıtlarını değiştirme hakkına sahip değildir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 5). Bu oyun bittikten sonra “Eksiltilmiş Kelime” oyunu başlamaktadır.



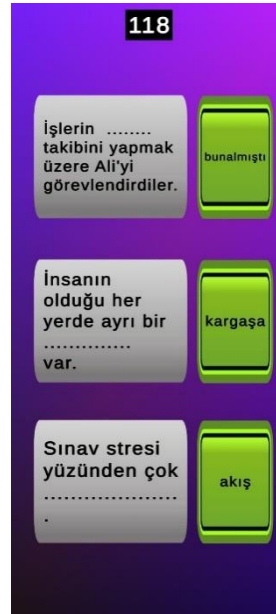
Görsel 6: Eksiltilmiş kelime oyunu

Eksiltilmiş kelime oyununda amaç sözcüklerin doğru yazımının kavratılmasıdır. Sözcüğün anlamından hareketle altta bulunan sözcükteki eksik harfler tamamlanır. Yanlış yazılan harfler ekranın sağ tarafında çıkacak bir oka tıklandığında silinir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 6). Bu oyun bittikten sonra “Gifler ve Kelimeler” oyunu başlamaktadır.



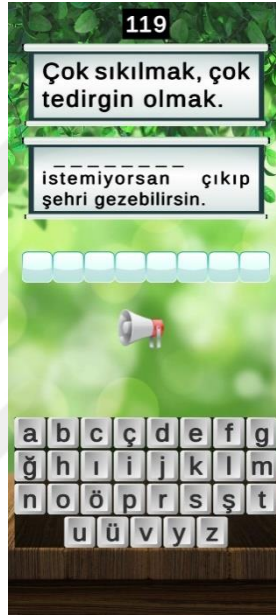
Görsel 7: Gifler ve kelimeler oyunu.

Hareketleri görseller olarak nitelendirebileceğimiz görseller ile sözcüklerin bağdaştırıldığı bu oyunda amaç hem örnek cümleden hem de giften hareketle cümlede boş bırakılan yere uygun sözcüğün getirilmesidir. Bireyler yanıtlarını değiştirme hakkına sahip değildir. Alt kısımdaki şıklardan birine tıkladıkları anda yanıtları doğru ise tıklanan şık yeşil, yanlış ise kırmızı yanmaktadır. . Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 7). Bu oyun bittikten sonra “Cümle- Kelime Eşleştirme” oyunu başlamaktadır.



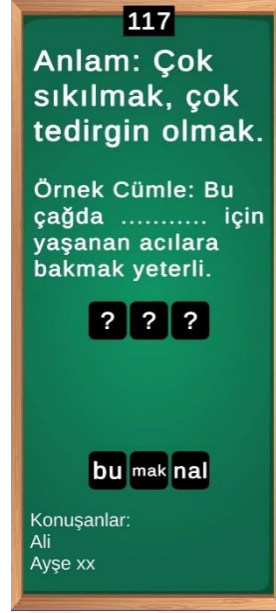
Görsel 8: Cümle- kelime eşleştirme oyunu

Cümle- kelime eşleştirme oyununda amaç sol sütunda verilen cümlelerde bırakılan boşluklara sağ sütundaki sözcüklerin getirilmesidir. Birey verdiği yanıtları kontrol etmeden önce değiştirme hakkına sahiptir. Önce sözcüğü gönderdiği cümleye, ardından sağ taraftaki yeşil kutulardan birine tıklayarak sözcüğü taşır ve yerine uygun gördüğü başka sözcüğü getirerek cevabını değiştirebilir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 8). Bu oyun bittikten sonra “Sesten Kelimeye” oyunu başlamaktadır.



Görsel 9: Sesten kelimeye oyunu

Sesten kelimeye oyununda amaç bireyin sözcüğün telaffuzunu duyup anlamını ve örnek cümlesini okuyarak sözcüğü doğru bir şekilde yazmasıdır. Ortada bulunan hoparlör simgesinden birey sözcüğün telaffuzunu dinleyebilir. Birey yanıtını kontrol etmeden önce üstteki kutucuklara yazdığı harflerin üzerine tıklayarak onları silebilir ve farklı bir harf yazabilir. Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 9). Bu oyun bittikten sonra “Kelime Parçaları” oyunu başlamaktadır.



Görsel 10: Kelime parçaları oyunu

Kelime parçaları oyununda amaç anlamdan ve örnek cümleden hareketle heceleri karışık verilen sözcüğü doğru şekilde yazarak cümledeki boşluğa getirmektir. Bireyler üst kısma getirdikleri hecelerin üzerine tekrar tıklayarak onları alt kısma taşıyabilir, yerine farklı hece getirerek cevaplarını kontrol etmeden önce değiştirebilirler. . Oyun için 120 saniye süre bulunmaktadır. Süre ekranın en üst orta kısmından takip edilebilir (Görsel 10).



ÖĞRENCİ FASİKÜLÜ

DERS PLANLARI

ASLANLA FARE

Düzey: B2

Tarih:

Süre: İki ders saati (40+40 dk)

Uygulama Metni: Aslanla Fare

Uygulama Araç Gereçleri: Defter, kalem, tablet veya telefon.

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Başlıktan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunalım.

Sevgili öğrenciler, bu haftaki metnimizin başlığı “Aslanla Fare”. Şimdi biraz düşünelim. Size göre Aslanla fare başlıklı bir metinde neler anlatılıyor olabilir? Tahminlerimizi aşağıdaki bölüme yazalım.

.....

.....

.....

2. Metne ilişkin görsellerden hareketle metnin konusu hakkında sohbet etme.

Şimdi aşağıdaki resimleri birlikte inceleyelim. Bu resimlere göre metnin konusu hakkında biraz sohbet edelim.



METİN

Sevgili öğrenciler, öğretmeniniz metni okurken dikkatle dinleyiniz. Bilmediğiniz sözcükleri işaretleyiniz. Metinde önemli gördüğünüz kısımların altını çiziniz.

Aslanla Fare

Herkes herkese yardım etmeli,
Ben büyük, o küçük de dememeli.
İki masalım var bunun üstüne,
Başka da bulurum isteyene.
Aslan toprakla oynuyormuş bir gün;
Bir de bakmış pençesinde bir fare.
Aslan, aslan yürekliymiş o gün,
Kıymamış canına, bırakmış yere.
Boşuna gitmemiş bu iyiliği.
Kimin aklına gelir
Farenin aslana iyilik edebileceği?
Etmış işte, hem de canını kurtarmış.
Günün birinde aslan
Biraz çıkayım derken ormandan,
Düşmüş bir tuzağa,
Ağlar içinde kalmış;

Kükremiş durmuş boşuna.
Bereket fare usta yetişmiş imdada:
— Bu iş kükremekle değil,
Kemirmekle olur, demiş.
Başlamış incecik dişlerini işletmeye
Gelmiş ipin hakkından kıtır kıtır.
Bir ilmek kopunca ağdan hayır mı kalır?
Sabır, biraz da zaman
Güçten, öfkeden daha yaman.

EZOP

1. Metnin yapı unsurlarını aşağıdaki bölüme yazalım.



2. Metnin konusunun ve ana fikrinin belirleme.

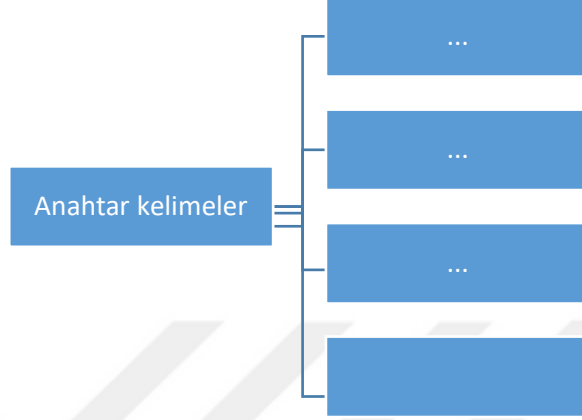
Metnin konusunu ve ana düşüncesini aşağıdaki kısma yazalım.

Metnin Konusu	
Metnin Ana Düşüncesi	

DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

1. Metnin anahtar kelimelerini belirleme.

Metinde önemli olduğunu düşündüğünüz sözcükleri belirleyerek bir liste yapınız ve aşağıya yazınız. Bu sözcüklerle ilgili birer örnek cümle yazınız.



2. Metnin ana düşüncesini atasözleri ile eşleştirme

Okuduğumuz metnin ana düşüncesi aşağıdaki atasözlerinden hangisi/ hangileri ile açıklanabilir? İşaretleyelim.

<i>Ne verirsən elinlə, o gelir seninlə.</i>	
<i>Ak akçe kara gün içindir.</i>	
<i>Ummadık taş baş yarar.</i>	
<i>Öksüz hırsızlığa çıksa ay akşamdan doğar.</i>	
<i>Dost kara günde belli olur.</i>	
<i>Aslan yattığı yerden belli olur.</i>	
<i>İyilik eden iyilik bulur</i>	

3. Kendi kültürünüzden örnekler veriniz.

Sevgili öğrenciler, aşağıda aslan ve fare ile ilgili Türkçe deyimler ve anlamları bulunmaktadır. Bu deyimleri not alalım. Sizin kültürünüzde aslan ve fare ile ilgili ne tür benzetmeler, deyimler ya da atasözleri bulunmakta?

<i>Deyim ve Anlamı</i>	<i>Örnek Cümle</i>
<i>(Bir şey) Aslanın ağzında olmak:</i> Elde edilmesi çok güç olmak.	<i>Bu krizde iş bulmak çok zor. Ekmek aslanın ağzında.</i>
<i>Fare deliği:</i> Gizlenecek, saklanılacak yer.	<i>Polis hırsız bir türlü bulamadı. Kim bilir hangi fare deliğindedir şimdi?</i>
<i>Aslan sütü emmek:</i> Çok cesur, korkusuz olmak.	<i>Kahraman itfaiyeci çocuğu yangından kurtardı. Adam aslan sütü emmiş, hiç korkmadı.</i>
<i>Fare düşse başı yarılr:</i> Bir yerin boş ve yoksulluk içinde bulunduğunu anlatan bir söz.	<i>İşten kovulunca beş parasız kaldı. Evinde hiçbir şey yok, buzdolabına fare düşse başı yarılr.</i>

SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

1. Aşağıdaki sözcüklerin okunuşunu öğretmeninizden dinleyiniz ve ardından sözcüğü doğru şekilde seslendiriniz.

Yaman

İlmek

Ağ

Kemirmek

Pençe

Tuzak

İmdat

Kükremek

2. Sözcüklerin anlamlarını sözlükten bulup yazınız ve örnek cümleler kurunuz.

Yaman;

Anlamı:

Örnek Cümle:

İlmek:

Anlamı:

Örnek Cümle:

Ağ:

Anlamı:

Örnek Cümle:

Kemirmek:

Anlamı:

Örnek Cümle:

3. Aşağıda verilen sözcükleri doğru bir şekilde tabloya yazınız. Bu sözcüklerin anlamlarını tablodan öğrenip örnek cümleler veriniz.

Sözcük	Anlamı
İ _ d _ da ye _ i _ mek	Çok zor ve tehlikeli bir anda birinin yardımına yetişmek.
K _ k _ _ m _ k:	Aslanın bağırması.
Pe _ _ e:	Yırtıcı hayvanların ön ayaklarının parmaklarıyla tırnakları.
T _ _ a _:	Kuş veya yaban hayvanlarını yakalamaya yarayan araç veya düzenek.

ÖLÇÜ

Düzey: B2

Tarih:

Süre: İki ders saati (40+40 dk)

Uygulama Metni: Ölçü

Uygulama Araç Gereçleri: Defter, kalem, tablet veya telefon.

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

c) Metnin başlığından hareketle metnin konusu hakkında sohbet edelim.



Ölçü denince aklınıza ne geliyor? Hayatta nasıl ölçülü ve dengeli olunur?

d) Metnin başlığından hareketle yeni deyimler öğrenelim.

Aşağıdaki deyimlerin anlamlarını sözlükten bulup yazalım ve cümle içerisinde kullanalım.

- **Ölçülü olmak:** _____
Örnek cümle: _____
- **Ölçüyü kaçırmak:** _____
Örnek cümle: _____

METİN

Sevgili öğrenciler, öğretmeniniz metni okurken dikkatle dinleyiniz. Bilmediğiniz sözcükleri işaretleyiniz. Metinde önemli gördüğünüz kısımların altını çizin.

ÖLÇÜ

İnsan elinde ne illet var ki, dokunduğunu değiştiriyor; kendiliğinden iyi ve güzel olan şeyleri bozuyor. İyi olmak arzusu bazen öyle azgın bir tutku oluyor ki, iyi olalım derken kötü oluyoruz. Bazıları der ki, iynin aşırısı olmaz, çünkü aşırı oldu mu zaten iyi değil demektir. Kelimelerle oynamak diyeceği geliyor insanın buna.

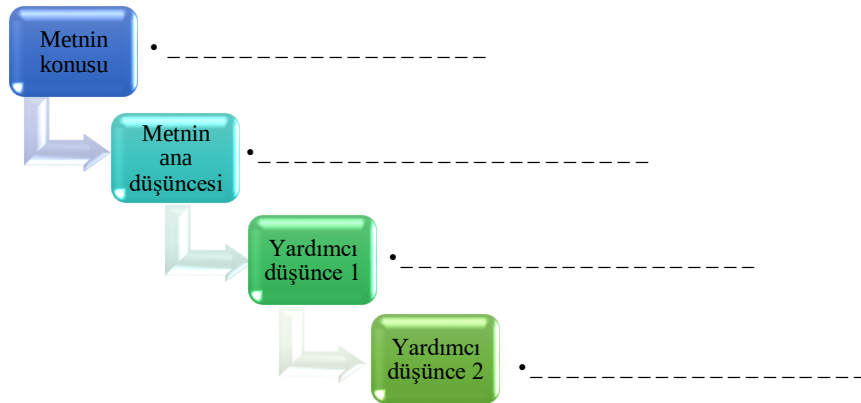
Felsefenin böyle ince oyunları vardır. İnsan iyiyi severken de, doğru bir işi yaparken de pekâlâ aşırılığa düşebilir. Tanrı'nın dediği de budur: Gereğinden fazla uslu olmayın, uslu olmanın da bir haddi vardır.

Okunu hedeften öteye atan okçu, okunu hedefe ulaştırmayan okçudan daha başarılı sayılmaz. İnsanın gözü karanlıkta da iyi görmez, fazla ışıktaki da. Platon'da Kallikles der ki: "*Felsefenin fazlası zarardır.*" Felsefe bir kerteye kadar iyidir, hoştur; faydalı olduğu kerteyi aşacak kadar derinlere gidersek çileden çıkar, kötüleşiriz; herkesin inandığı, uyduğu şeyleri küçümseriz; herkesle doğru dürüst konuşmaya, herkes gibi dünyadan zevk almaya düşman oluruz; kimseyi yönetemeyecek, başkalarına da kendimize de hayrımız dokunmayacak bir hâle geliriz; boş yere şunun bunun sillesini yeriz. Kallikles doğru söylüyor; çünkü felsefenin fazlası bizim gerçek duygularımızı köreltir; lüzumsuz bir inceleme ile bizi tabiatın güzel ve rahat yolundan çıkarır.

Düşünce de saplantı ve azgınlık en açık ahmaklık belirtisidir. Canlılar arasında eşekten daha kendinden emin, daha vurdumduymaz, daha içine kapalı, daha ciddi, daha ağırbaşlı olanı var mıdır?

Montaigne

c) Metnin konusu, ana ve yardımcı düşünceleri bulunuz, aşağıdaki şemaya yazınız.



d) Cümlelerin anlam özelliklerini belirleyelim.

Aşağıdaki boşlukları metinden cümlelerle örneklendiriniz.

e. Koşul- sonuç cümlesi: _____

f. Tanık gösterme cümlesi: _____

g. Tanımlama cümlesi: _____

h. Sebep- sonuç cümlesi: _____

DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

c) Metne yönelik soruları yanıtladıralım.

Aşağıdaki soruları metinden hareketle yanıtlayınız.

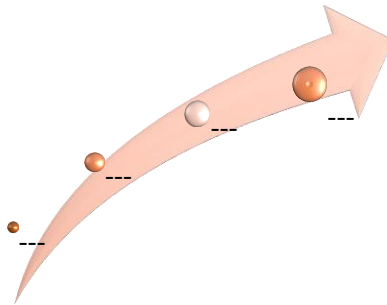
a) Yazar, aşırılığı neden eleştiriyor?

b) Yazar, “İnsan iyiyi severken de, doğru bir işi yaparken de pekâlâ aşırılığa düşebilir.” sözüyle ne demek istiyor?

c) Yazar, Kallikles’i neden haklı buluyor?

d) Siz yazarın bu düşüncelerine katılıyor musunuz? Neden?

d) Metnin özetleyelim.



SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

6. Sözcüğün doğru yazımını kavrayalım.

Aşağıdaki tabloda anlamı verilen sözcüklerin doğru yazımını işaretleyiniz.

<i>Hastalık, sıkıntı, dert gibi anlamlara gelen sözcük.</i>	iltel	illet
<i>Davranışları ölçülü, topluluk içinde davranmasını bilen, olgun kişi.</i>	ağarbaşlı	ağırbaşlı
<i>Hiçbir şeyi dert etmeyen, hiçbir şeye aldırmayan, duygusuz, anlayışsız.</i>	vurdumduymaz	vordumduymas
<i>Kişinin etkisinden kendini bir türlü kurtaramadığı düşünce.</i>	saplantı	sıplantı

7. Sözcüklerin anlamını tahmin edelim.

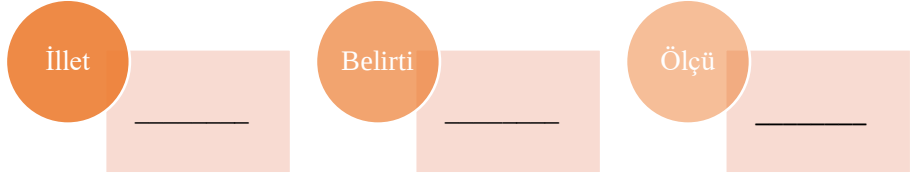
Sözcük	Tahminim	Gerçek Anlamı
Tutku		
Saplantı		
Ağırbaşlı		

Örnek Cümlelerim:

Sözcük	Örnek Cümlem
Tutku	
Saplantı	
Ağırbaşlı	

8. Tamlamalar kuralım.

Aşağıda verilen sözcüklerden tamlamalar kuralım. Bu tamlamaların içinde geçtiği örnek cümleler yazalım.



Örnek Cümlelerim:

TAMLAMA	ÖRNEK CÜMLEM
...	
...	
...	

9. Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun sözcükleri getiriniz.

- ❖ 1. Adamın umrunda değil. Bu kadar _____ birini de ilk defa görüyorum!
c) sahipsiz b) aşırı c) vurdumduymaz d) vefalı
- ❖ 2. Uçakta yaşlı insanlarla ilgilenen hostes çok _____ ve kibar biriydi.

- c) sevinçle b) ağırbaşlı c) hafifbaşlı d) zekâlı
- ❖ 3. Sözlerinde _____ kaçırınca beni biraz kırdı, sonra da küstük.
b) metreyi b) ilgili c) sevgiyi d) ölçüyü
- ❖ 4. Bu hastalık bulaştıktan 5 gün sonra _____ göstermektedir.
b) sinyal b) belirti c) işaret d) duyarlılık
- ❖ 5. Araba _____ sayesinde Türkiye’de gezmediği yer kalmadı.
b) tutkusu b) fiyatları c) modelleri d) tamiri
- ❖ 6. Ailemin desteği sayesinde şeker hastalığı _____ yendim.
b) oranını b) ilaçlarını c) illetini d) düşmanlarını
- ❖ 7. Size değer vermeyen birine duyduğunuz duygular aşk değil, sadece _____.
b) şefkattir b) saplantıdır c) zenginliktir d) anlatıdır.
- ❖ 8. İnsanları _____ kişiler kendilerine de değer vermezler, öz saygıları yoktur.
b) küçükleten b) küçümleyen c) küçümseyen d) küçüklenen
- ❖ 9. Yalnız kalmayı ve tek başına vakit geçirmeyi seven insanlar genellikle _____.
b) içine kapanıktır b) içeriye kapatılmıştır c) içini dökendir d) içinden çıkamazdır
- ❖ 10. İnsan ne _____ bir canlı! Doğadaki tüm güzellikleri mahvediyor.
b) uygun b) uğursuz c) uygar d) uzman

BAŞARININ SIRRI

Düzey: B2

Tarih:

Süre: İki ders saati (40+40 dk)

Uygulama Metni: Başarının Sırrı

Uygulama Araç Gereçleri: Defter, kalem, tablet veya telefon.

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

A. Ön bilgilerimizi harekete geçirelim.

Sevgili öğrenciler, aşağıda dünyaca ünlü başarılı Türk insanları hakkında bilgiler yer almaktadır. Birlikte okuyalım.



Aziz SANCAR

Aziz Sancar, 8 Eylül 1946'da Mardin'de doğmuştur. İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesinden 1969 yılında mezun oldu. Sancar, DNA'nın onarımı ile ilgili yaptığı çalışmalardan dolayı 2015 yılında Nobel Kimya Ödülünü kazandı.



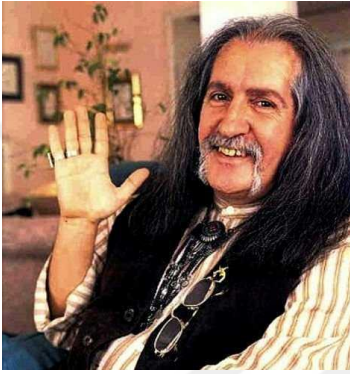
Özlem TÜRECİ- Uğur ŞAHİN

Özlem Türeci ve Uğur Şahin çifti 2019 yılında dünyayı etkisi altına alan korona virüsü salgınına karşı aşı geliştirerek milyonlarca insanın hayatını kurtardı. Bir yıldan kısa sürede korona virüse karşı aşı geliştirmeleri dünyada pek ülkeden ödül almalarını sağladı.



Nuri Bilge CEYLAN

1959'da İstanbul'da doğan Nuri Bilge Ceylan çektiği pek çok uzun metrajlı filmle uluslararası ödüller kazanmıştır. Ceylan, pek çok filminin hem yönetmenliğini hem de senaristliğini yapmıştır. Kış Uykusu, Bir Zamanlar Anadolu'da ve Ahlat Ağacı filmlerinden birkaçıdır.



Barış MANÇO

Türkiye'de 7'den 70'e herkesin çok sevdiği Barış Manço 1943 yılında İstanbul'da doğdu. Ulusal ve uluslararası pek çok ödül alan sanatçı farklı dillerde de şarkılar seslendirmiştir. 1999'da kalp krizi nedeniyle aramızdan ayrılan Manço'nun eserleri hâlâ ilgi görmektedir.

Sevgili öğrenciler siz de ülkenizden başarılı insanlara örnekler veriniz. Sizce bu insanların başarılarının sırrı ne olabilir?

B. Metinde geçebilecek sözcükleri metnin başlığından hareketle tahmin edelim.

Başarının Sırrı başlıklı metinde geçebilecek sözcükleri tahmin ederek kısa bir liste yapınız. Bilmediğiniz sözcüklerin anlamını defterinize yazınız.

<u>Sözcükler</u>	<u>Metinde var.</u>	<u>Metinde yok.</u>
Değerlendirme	()	()
Mezun	()	()
Borç	()	()
Çekimser	()	()
Çek	()	()
Etki	()	()

Huzurevi	()	()
İşveren	()	()

METİN

Sevgili öğrenciler, öğretmeniniz metni okurken dikkatle dinleyiniz. Bilmediğiniz sözcükleri işaretleyiniz. Metinde önemli gördüğünüz kısımların altını çiziniz.

BAŞARININ SIRRI

Adamın biri tek başına parkta oturuyor, başı ellerinin arasında kara kara düşünüyordu. İşleri bozulmuş, iflasın eşiğinde bir iş adamıydı kendisi. Ne yaparsa yapsın bir türlü durumu düzeltemiyordu. Bir taraftan kredi verenler onu sıkıştırırken, diğer taraftan da bir sürü insan ödeme bekliyordu. Çok bunalmıştı ve hiçbir çıkış yolu bulamıyordu. Zaten parka da can sıkıntısını biraz hafifletmek için gelmişti. O sırada önünde yaşlı bir adam durdu: “Çok üzgün görünüyorsun. Seni rahatsız eden bir şey olduğu belli... Benimle paylaşmak ister misin?” diye sordu yaşlı adam. İş adamının yakınmalarını dinledikten sonra da, “Sana yardım edebilirim.” dedi. Çek defterini çıkardı. İş adamının adını sordu ve ona bir çek yazdı. Çeki ona verirken de şöyle dedi: “Bu para senin. Bir yıl sonra seninle burada buluştuğumuzda bana olan borcunu ödersin. Hadi al!” dedi ve yaşlı adam geldiği gibi hızla gözden kayboldu.

Adam elinde çek öylece kalakaldı. Neden sonra elindeki çeki bakmayı akıl edebildi. Bir an gözlerine inanamadı. Çekte yüz bin dolar yazıyordu ve imza ise ülkenin önde gelen zenginlerinden birine aitti. “Tüm borçlarımı hemen ödeyebilirim” diye düşündü ilkin. Ardından bir yıl sonra borcunu geri ödeyeceğini düşünerek çeki bozdurmaktan vazgeçti. Bu değerli çeki kasasına koydu.

Onun kasasında olduğunu bilmenin güveniyle yepyeni bir iyimserlikle işine tekrar dört elle sarıldı. Küçük büyük demeden tüm işleri değerlendirmeye başladı. Ödeme planlarını yeniden yapılandırdı. İyi yapılan işler yeni işleri doğurdu. Birkaç ay sonra tekrar işlerini yoluna koyabilmişti.

İlerleyen zamanda ise borçlarından tümüyle kurtulmuştu; hatta para kazanmaya başlamıştı. Tüm bir yıl boyunca çalıştı durdu. Tam bir yıl sonra, elinde bozulmamış çek ile parka gitti. Kararlaştırılmış saatin gelmesini bekledi. Tam zamanında yaşlı adamın hızla ona doğru geldiğini gördü. Tam ona çekini geri verip başarı öyküsünü paylaşacakken bir hemşire koşarak geldi ve adamı yakaladı. Hemşire “Onu bulduğuma çok sevindim, umarım sizi rahatsız etmemiştir!” dedi. “Çünkü bu bey sürekli olarak huzurevinden kaçıp, bu parka geliyor. Herkese kendisinin çok zengin biri olduğunu söylüyor.” diye ekledi. Hemşire adamın koluna girip onunla birlikte uzaklaştı. İş adamı şaşkın bir şekilde öylece donup kaldı. Bütün bir yıl boyunca arkasında yüz bin dolar olduğuna inanarak işler almış, yapmış ve satmıştı. Birden, hayatının akışını değiştiren şeyin para olmadığını fark etti. Hayatını değiştiren şey yeniden kendinde bulunduğu kendine güven ve inançtı.

Başarının sırrı, kasamızda duran değil, kalbimizde ve kafamızda olanlardır. Başka yerde aramaya gerek yok.

Coşkun DOKUMACI
Geleceğe Yön Veren Başarı Öyküleri

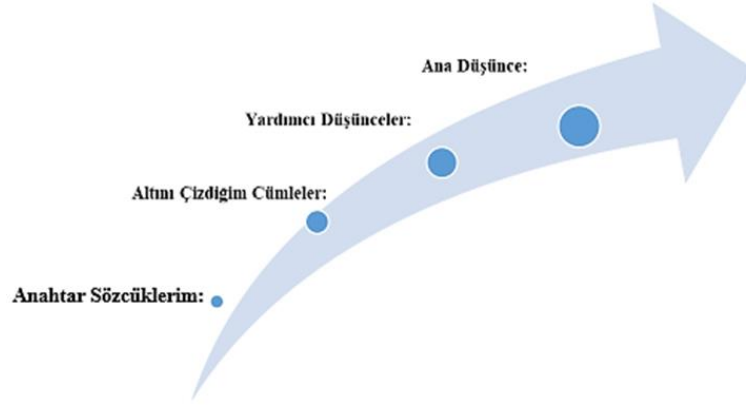
3. Anlamı bilinmediğimiz sözcükleri öğrenelim.

Metni okuma sırasında bilmediğiniz sözcükleri öğrenip aşağıdaki tabloya örnek cümlelerle yazınız.

Bilinmeyen Sözcük	•Örnek cümle 1 •Örnek cümle 2
Bilinmeyen Sözcük	•Örnek cümle 1 •Örnek cümle 2
Bilinmeyen Sözcük	•Örnek cümle 1 •Örnek cümle 2

4. Metnin konusunu, ana ve yardımcı düşüncelerini bulalım.

Sevgili öğrenciler aşağıdaki ok işaretinde bulunan noktalara belirlediğiniz anahtar sözcükler ile önemli gördüğünüz cümleleri, metnin konusunu, ana ve yardımcı düşüncelerini yazınız.



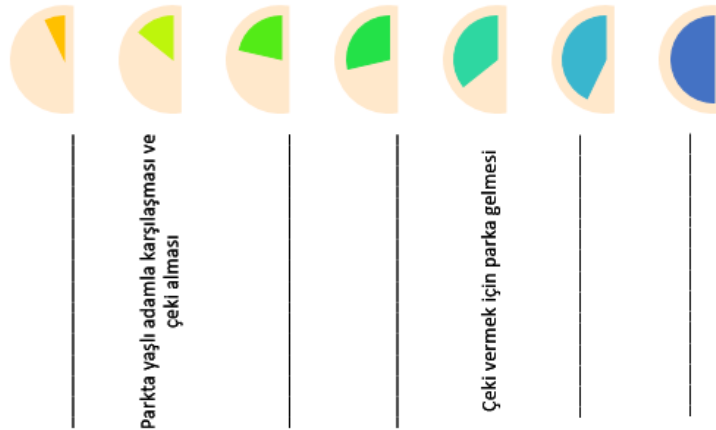
DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

c) Aşağıdaki soruları metinden hareketle yanıtlayınız.

- ❖ Adam aldığı çeki bozdurmaktan neden vazgeçti?
- ❖ Parkta karşılaştığı hasta ve yaşlı birinin verdiği çek adamın hayatını nasıl değiştirdi?
- ❖ İflas eden adamın yerinde siz olsaydınız çeki hemen bozdurur muydunuz? Neden?
- ❖ Metne uygun iki farklı başlık öneriniz.

d) Metnin içerik haritasını çıkaralım.

Sevgili öğrenciler, metni okurken anahtar sözcüklerimizin ve önemli gördüğümüz cümlelerimizin altını çizerek bunları belirlemiştik. Şimdi sizlerle bu metnin içerik haritasını çıkaracağız. Aşağıdaki boş bölümleri örnekten hareketle doldurunuz.



SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

1. Sözcüklerin anlamını tahmin edelim.

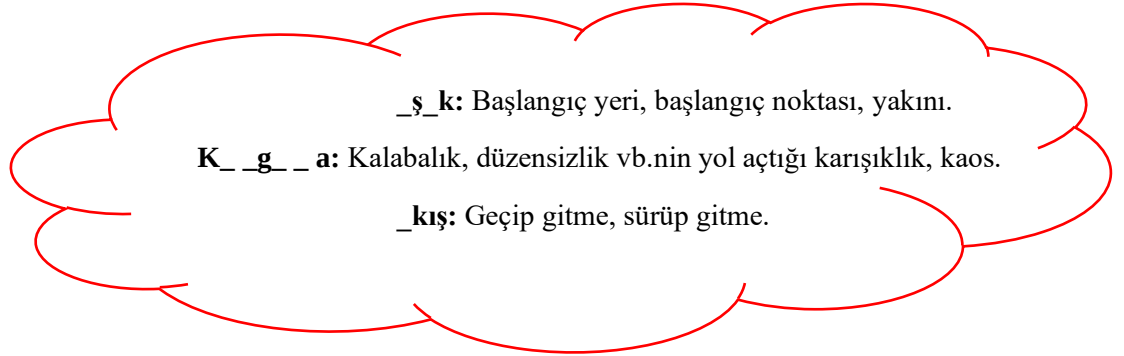
Sevgili öğrenciler, aşağıdaki tablolarda verilen sözcüklerin anlamlarını önce tahmin edip yazalım. Ardından bu sözcüklerin anlamlarına sözlükten bakalım ve örnek cümleler yazalım.

Sözcük	Tahminim	Gerçek Anlamı
Akış		
Huzurevi		
Bunalmak		

Örnek Cümlelerim:

Sözcük	Örnek Cümlem
Akış	
Huzurevi	
Bunalmak	

2. Aşağıdaki sözcüklerin anlamlarını okuyalım, eksik harfleri tamamlayalım ve metinde nerede geçtiklerini bulalım. Telaffuzlarına dikkat ederek birer cümle içerisinde kullanalım.



Doğru okunuşunu dinlediğiniz ve doğru bir şekilde seslendirdiğiniz kelimeleri aşağıdaki bölümlere yazınız.

Sözcük	Örnek Cümlem
...	
...	
...	

3. Sözcüğün eş anlamlısını bulalım ve örnek cümle kuralım.

Sevgili öğrenciler aşağıda metinde geçen sözcükler verilmiştir. Bu sözcüklerin eş anlamlılarını bulalım, birer örnek cümle yazalım.

<i>Sözcük</i>	<i>Eş Anlamlısı</i>	<i>Örnek Cümle</i>
Öykü		
Yakınmak		
Zaman		

4. Harfleri karıştırılmış olarak verilen sözcüğü anlamından bulalım.

Sevgili öğrenciler, aşağıda harfleri karışık şekilde sıralanan sözcükleri düzenli bir şekilde yazalım, anlamlarını öğrenip örnek cümleler kuralım.

	<i>Sözcük</i>	<i>Anlamı</i>
ypalıanmdrıak		Oluşturmak, düzenlemek, yapılı duruma getirmek.
dğerenlmdreki		Bir şeyi yerinde ve yararlı bir yolda kullanmak.
bzorakımdı		Bozma eylemi. Büyük bir parayı küçük paralara ayırma.

POSTA KUTUSUNDAKİ MIZIKA

Düzey: B2

Tarih:

Süre: İki ders saati (40+40 dk)

Uygulama Metni: Posta Kutusundaki Mızıka

Uygulama Araç Gereçleri: Defter, kalem, tablet veya telefon.

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

c) Metin hakkında sohbet edelim.



Siz daha önce mektup yazdınız mı? Kim(ler)e, ne zaman yazdınız? Konuşalım.

d) Ön bilgileri harekete geçirme.



Diyelim ki birine mektup yazıyorsunuz. Hangi hitapları kimler için kullanmanız gerekir? Aşağıdaki hitap ifadelerini doğru kişilerle eşleştiriniz.

- Canım _____

- Sayın _____

- Sevgili _____

- Kıymetli _____

- Saygıdeğer _____

- Değerli _____

- Müdürüm

- Kardeşim

- Selimciğim

- Pınar Hanım

- Yetkili

- Hocam

METİN

Sevgili öğrenciler, öğretmeniniz metni okurken dikkatle dinleyiniz. Bilmediğiniz sözcükleri işaretleyiniz. Metinde önemli gördüğünüz kısımların altını çizin.

POSTA KUTUSUNDAKİ MIZIKA

Sevgili Dost,

Zarfın üstüne ismini yazıp postanedeki memura uzatıyorum. Memur zarfı geri uzatıyor bana. Üzerine yaşadığın şehrin ismini yazıyorum. Memur, başını iki yana sallayıp yine geri veriyor zarfı. Bu defa oturduğun semtin ismini ekliyorum. Hayret, yine zarf karşımda. Cadde ismi de yetmeyince, sokağının adını yazıyorum. Fakat memur ısrarla kaşlarını havaya kaldırmaya devam ediyor. Bu sefer apartmanın ismini yazmak zorunda kalıyorum. Memur, “Numarası!” diye azarlıyor beni. Apartmanın numarasını da yazıp hışım ile veriyorum zarfı. Memur ayağa kalkıyor. Bir adım geri çekiliyorum. “Daire numarasını da yazacaksınız.” diyor nazikçe. Daire numarasını da yazıyor, sonra kendimden emin bir şekilde gülümseyerek uzatıyorum zarfı. Memur önce cebinden bir mendil çıkartıp alındaki terleri siliyor. Sonra sesini kalınlaştırarak, “Pul!” diyor, “Pul!”

Demek, yazdıklarımı sana ulaştırabilmek için küçük bir bedel ödemem gerekiyor. Elimi cebime atıp bozuk para arıyorum. Bozuğum yok. Cüzdanımdan çıkarttığım kâğıt parayı uzatıyorum memura. Parayı önce parmaklarıyla yokluyor, sonra ışığa tutuyor. Aman Allah’ım! Yüzündeki ifade değişiyor memurun. Bağırmağa başlıyor:

Sahte bu, sahte! Bu mektubu gönderemezsin!

İkinci cümlede gizli bir sevinç seziyorum.

Sevgili Dost,

İşte eline geçmeyen son mektubumun hikâyesi bu. Postanedeki memur haklıydı. Çünkü Sokrates’in “Hiç bilmemek eksik bilmekten yeğdir.” sözünü bilmece de eksik bir adresle gönderilen mektubun yerine ulaşamayacağını çok iyi biliyordu.

Sevgili Dost,

Eksik bilgi bizi yanlış adreslere götürür. Arkadaşlıklar, dostluklar, ortaklıklar ve evlilikler hep bu yüzden biter. Kim bilir hayatımızda kaç kez, “Nasıl da tanıyamamışım!” demiş, kaç kez ince buz tabakasına aldanıp üzerinde yürüdüğümüz gölün soğuk sularında bulmuşuzdur kendimizi.

Sevgili Dost,

Hayat, bilgi istediği gibi bedel de istiyor. Ekmeği tanıman yetmiyor, onu sofrana götürebilmek için bedel de ödüyorsun. Postanedeki memurun “Pul!” diye feryat etmesi boşuna değil. Hayat bedel istiyor.

Sen sevgili dost, elde ettiğin şeyler için nasıl bir bedel ödediğini düşünüyorsun? Ya elde edemediklerin için? Evet, bazen de bir bedel ödememize rağmen eli boş döneriz. Çünkü ipeği pamuk, altını gümüş fiyatına almak isteriz. Bir de hiç bedel ödmeden elde ettiğimizi düşündüğümüz şeyler vardır. Hâlbuki zaman bu düşüncemizi doğrulamaz. Zira bedelsiz alındığı düşünülen şeylerin bedeli daha ağırdır.

Sevgili Dost,

Postanedeki memur, kâğıt parayı ışığa tutarak “sahte” olduğunu anladı. Sen nasıl ayıracaksın sahteyle gerçeği? Acaba nasıldır sahtesi basılamayacak dostluğun resmi?

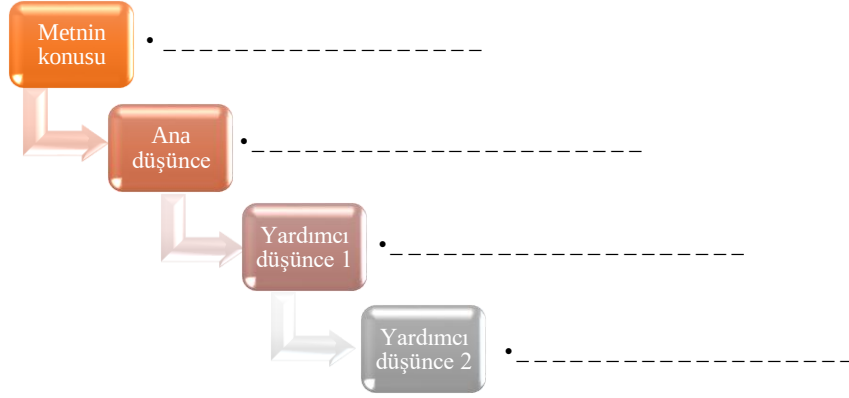
Sevgili Dost,

İnsan bir bakışla ne görebilir?

A. Ali URAL
Posta Kutusundaki Mızık

e) Metnin konusu, ana ve yardımcı düşünceleri bulalım.

Metnin konusunu, ana ve yardımcı düşüncelerini aşağıdaki şemaya yazalım.



f) Sözcük türlerini ve anlamlarını belirleyelim.

Aşağıda verilen sözcükler metinde geçmektedir. Bu sözcüklerin içinde geçtiği cümleleri bulalım. Bu sözcüklerin türünü ve cümleye verdiği anlamı aşağıya yazalım.

Hayret	• _____
Zira	• _____
Hâlbuki	• _____
Fakat	• _____
Çünkü	• _____
Demek	• _____

DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

Aşağıdaki okuma- anlama sorularını metinden hareketle yanıtlayınız.

1. Metne yönelik soruların yanıtlandırılım.

- Postanedeki memur adama niçin kızıyor?
- Adam memuru neden haklı buluyor?
- Adam dostlukların ve evliliklerin bitmesini neye bağlıyor?

- d) Bu metin bir kitaptan alınmıştır. Siz bu metne ne başlık koymak isterdiniz?

B. SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

1. Görselden sözcüğe.

Aşağıda yanda görseli bulunan sözcüğü hem görselden hem de anlamından hareketle bulalım, yazalım ve cümle içerisinde kullanalım.



Sözcüğün anlamı: Gönderinin ücreti karşılığı olarak alınıp postayla gönderilen mektuplara, paketlere vb. yapıştırılan küçük kâğıt.

Sözcük: _____

Örnek Cümle:



Sözcüğün anlamı: Kırıcı ve sert söz söylemek, paylamak, takdir etmek.

Sözcük: _____

Örnek Cümle:



Sözcüğün anlamı: Yüksek sesle haykırmak, bağırarak.

Sözcük: _____

Örnek Cümle:

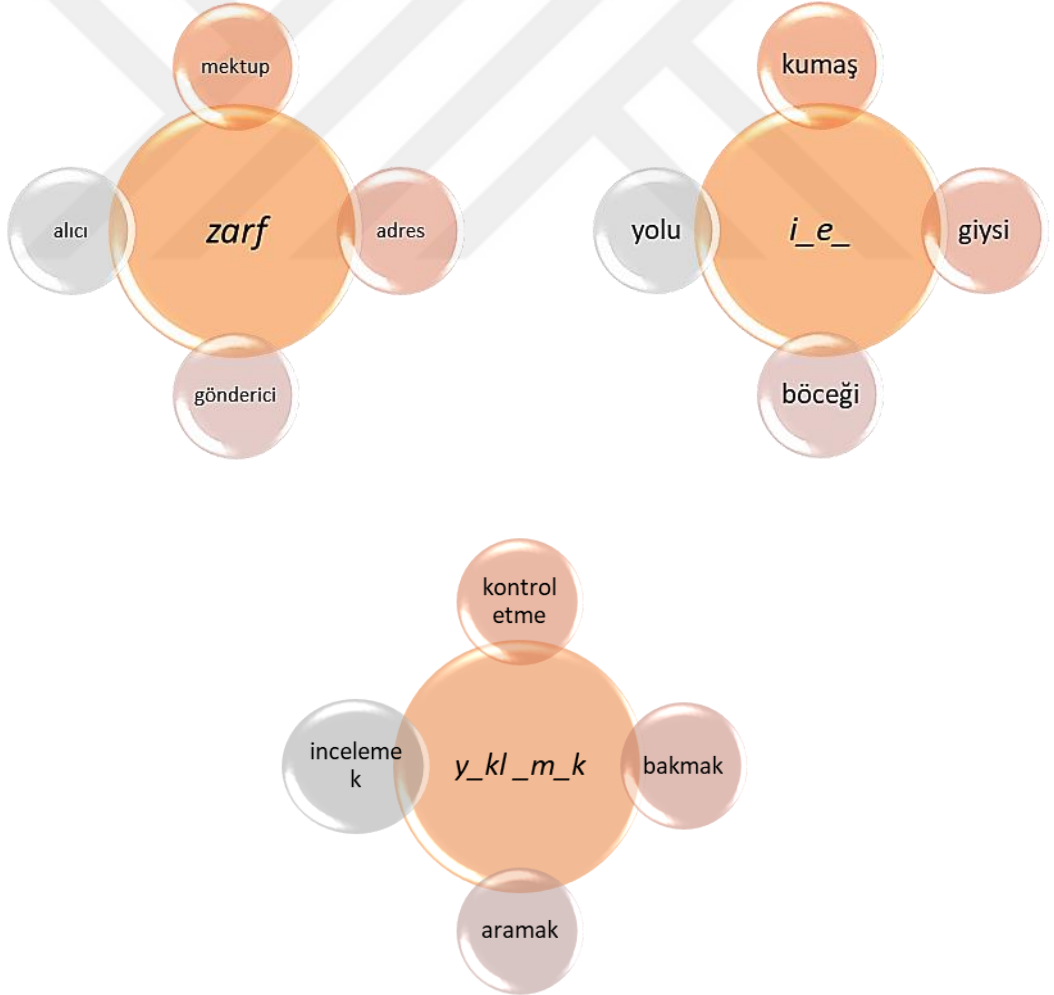
2. İpucundan hareketle sözcüğü bulalım.

Aşağıda verilen ipuçlarından sözcüğü bulalım, sözcüğü seslendirip örnek cümle içerisinde kullanalım.

•Daha çok beğenilen, daha çok tercih edilen.	_____
•Bir yalana inanmak, yanılmak.	_____
•Hissetmek, anlamak, fark etmek.	_____

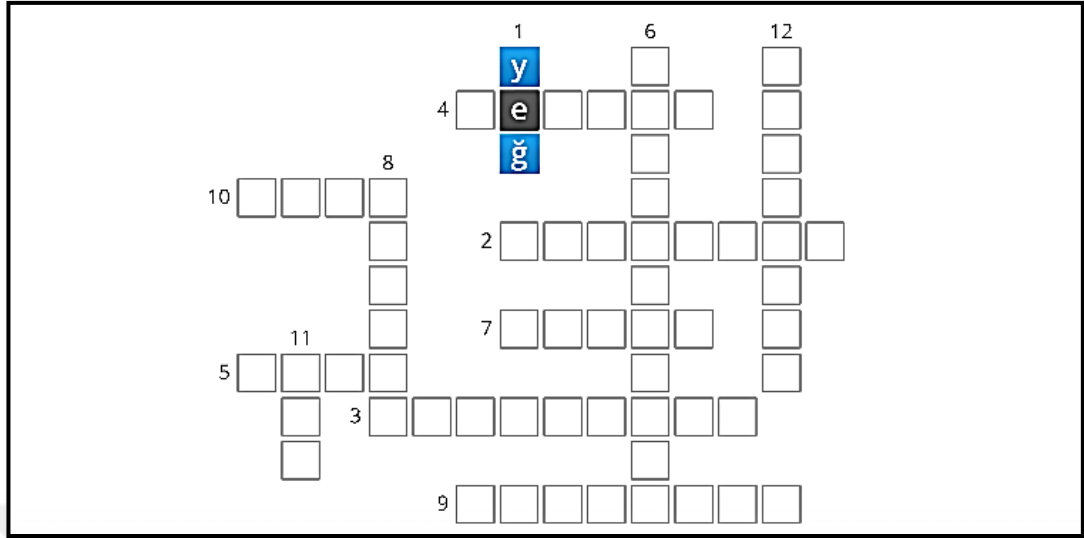
3. Aynı kavram alanına giren sözcüğü bulma.

Aşağıda aynı kavram alanına giren sözcükler ipucu olarak verilmiştir. Ortadaki dairedeki sözcüğü bulunuz, örnek cümle içerisinde kullanınız.



4. Anlamdan hareketle sözcüğü bulalım.

Aşağıda verilen bulmacayı sözcüklerin anlamlarından hareketle çözünüz.



1. Bir başkasından daha çok beğenilip tercih edilen, üstün görülen. (Yeğ)
2. Görünüşe bakarak yanlış bir yargıya varmak, yanılmak.
3. Kırıcı ve sert söz söylemek, paylamak.
4. Açık bir kanıt olmaksızın, olmuş veya olacak bir şeyi anlamak, kestirmek, hissetmek.
5. İpek böceğinden elde edilen ve dokumacılıkta kullanılan çok ince, esnek ve parlak tel.
6. Yüksek sesle haykırmak, bağırmak.
7. Bir şeyin yerini tutabilen karşılık.
8. Katman, derece.
9. İki veya daha çok kimsenin iş yaparak kazanç elde etmek için birleşmeleri, şirket.
10. Şehirde yerleşim bölgesi, yaka.
11. Posta parası karşılığı mektup zarfı, kartpostallara ve damga resmine karşılık kâğıtlara yapıştırılan, basılı küçük kâğıt parçası.
12. Bakmak, gözden geçirmek, kontrol etmek.

İYİ DÜŞÜN DOĞRU KARAR VER

Düzey: B2

Tarih:

Süre: İki ders saati (40+40 dk)

Uygulama Metni: İyi Düşün, Doğru Karar Ver

Uygulama Araç Gereçleri: Defter, kalem, tablet veya telefon.

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Başlıktan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunalım.

Sizce “*İyi Düşün, Doğru Karar Ver.*” başlıklı bu metinde neler anlatılıyor? Tahminleriniz nelerdir? Aşağıdaki kutuculara yazınız.

İyi Düşün, Doğru Karar Ver

1. Tahminim:

2. Tahminim:

3. Tahminim:

2. Ön bilgilerimizi harekete geçirme.

Sizce doğru karar vermek neden bu kadar zor? Sonrasında pişman olmayacağımız kararları almanın en etkili yolu nedir? Tartışalım.

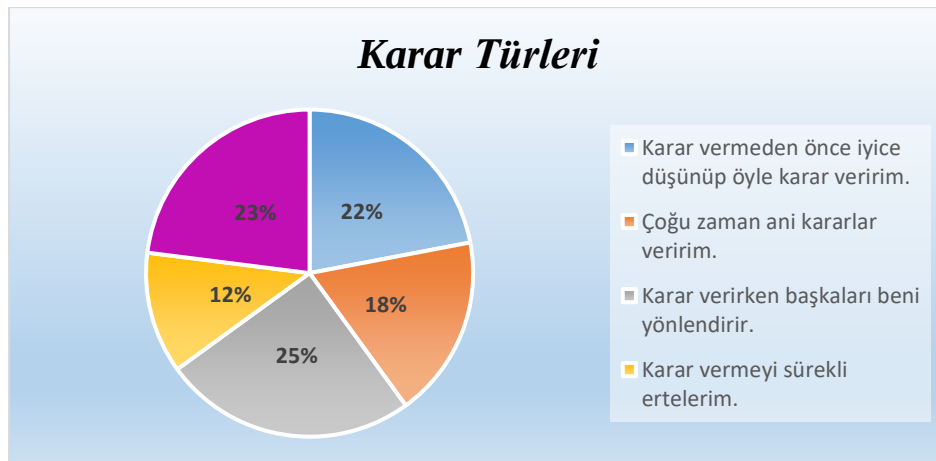
Sevgili öğrenciler, aşağıdaki tabloda doğru karar vermek için 10 etkili adım önerilmiş. Birlikte okuyalım. Sizce bu öneriler yeterli mi? Tartışalım.



3. Ön bilgilerimizi harekete geçirelim.

Nasıl Kararlar Veriyorsunuz?

2014 yılında 18 yaş üstü 5 bin 260 kişi ile yapılan yüz yüze görüşmelerden aşağıdaki sonuçlar çıkmış:



a. Yukarıdaki sonuçları tartışalım. Sizler nasıl karar veriyorsunuz?

b. Aşağıdaki karar verme türleri ile grafikteki ifadeleri eşleştirelim:

- | | |
|------------|---|
| - Mantıklı | Çoğu zaman ani kararlar veririm. |
| - Sezgisel | Karar verirken başkaları beni yönlendirir. |
| - Aceleci | Karar vermeden önce iyice düşünüp öyle karar veririm. |
| - Bağımlı | Karar vermeyi sürekli ertelerim. |
| - Kaçınan | Karar verirken içgüdülerime ve sezgilerime güvenirim. |

METİN

Sevgili öğrenciler, öğretmeniniz metni okurken dikkatle dinleyiniz. Bilmediğiniz sözcükleri işaretleyiniz. Metinde önemli gördüğünüz kısımların altını çiziniz.

İYİ DÜŞÜN, DOĞRU KARAR VER

Kumkapı'dan Beyazıt'a yürümeye karar verdim. İçim tanımlamakta güçlük çektiğim duygularla doluydu; hafif hafif çiseleyen yağmurda yürümeye başladım. Üç saat önce Nesrin'le buluşmaya gelirken ne kadar enerji ve umut doluydum. “Nihayet beklenen gün ve saat gelip çattı.” diye düşünmüştüm. Genellikle İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin geldiği çayevinde ona ‘önemli sorumu’ yöneltebilecektim:

"Nesrin, birbirimizi tanıyalı 5 ayı geçiyor. Senden hoşlandığımı biliyorsun. Görmediğim zaman seni özlüyorum, zihnim hep seninle meşgul. Benimle evlenir misin?"

Evet, artık sormuştum. Birdenbire sorunun öneminin farkına vardım. Aman Allah'ım; ben evlenme teklif ediyordum. Yani artık evli bir adam olacaktım. Korktum. Nesrin gülümsedi, "Ah, ne şekersin!" dedi. Bunu söylerken rahat ve kendinden emin bir hâli vardı; ben kaygıyla doluyken onun böylesine rahat oluşu gururumu incitti. “Duruma hâkim olan, rahat olan ben olmalıydım.” diye düşündüm. Oysa çocuk gibi şaşırmış, kendine güvensiz, mahcup, onun yüzüne bakıyordum.

"Çok şekersin. Bilemezsün seni tanımış olmaktan ne kadar mutluyum" dedi, gülümseyerek elime dokundu ve konuşmasına devam etti. "Ama ben tek çocuğum.

Nişantaşı'nda büyüdüm. Amerikan Koleji'nden mezun oldum ve sık sık dış ülkelere gittim. Sen hiç dış ülkede bulunmadın, değil mi?"

Yüzüne bakıyor, ne diyeceğini merak ediyordum. Başımı "Hayır!" anlamında salladım. "Keşke daha fazla konuşmasa." diye düşündüm. "Biz ayrı dünyaların insanlarıyız, nasıl olur da benimle evlenmeyi düşünebilirsin?" mesajını almaya başlamıştım. Kendime kızıyor, "Ben ne kadar saf biriyim!" diye düşünüyordum. Nesrin devam ediyordu:

"Çok iyi insansın, senin arkadaşlığını hiç kaybetmek istemem; ama yaşamda gerçekçi olmak gerek. Örneğin, sen bir sene sonra mezun olacaksın. Biliyorum, kariyer yapmak istiyorsun ve üniversitede asistan olarak kalacaksın. Ben senin asistan maaşına denk parayı her ay kuaförüme veriyorum, biliyor musun?"

Kafam uğulduyordu, utanıyordum. "Hayır, bilmiyordum." anlamında kafamı salladım. Gözüm dolu dolu oldu. Dişlerimi sıktım ve gözyaşlarımı içime boğdum. Nesrin, bir ablanın küçük kardeşine sevgi ve şefkatle bakması türünden bir bakışla elimden tuttu, "Hep arkadaş olarak kalalım, tamam mı tatlı Timur?" diyerek gözümün içine baktı ve gülümsedi. Kendimi o kadar aciz ve hiç gibi hissediyordum ki, zorla gülümseyerek, cılız bir sesle "Tamam." diyebildim.

Hafiften çiseleyen yağmurun yüzüme ve enseme dokunuşu hoşuma gidiyordu. Aksaray'a doğru yürürken birbiri içine karışmış duygular içindeydim. Kendimi reddedilmiş hissediyordum. Ama bu tuhaf bir reddedilişti. Kafam karmakarışık. Bir yandan "Oh kurtuldum, artık kimseyle evlenmek zorunda değilim; yaşamımdan sadece kendim sorumluyum, özgürüm." diğer yandan, "Ben güçsüz bir insanım." duygularını yaşıyordum. Nesrin'e hak veriyordum, kendimi güçsüz görüyordum. Ama ne yapacağımı bilemiyordum. Daha sonra, "Şimdiye kadar neden bana hep gülümsedi, sanki beni seviyormuş gibi davrandı, benim gururumla oynadı." düşüncesinden kaynaklanan kızgınlık benliğimi kaplıyordu.

Birdenbire kendimi bir taksinin önünde buldum. Şoför kızmış, "Dağdan mı indin be gardaşım? Canına susamışsan, git belanı başkasından bul!" diye bana söyleniyordu. Farkına varmadan Beyazıt'a gelmişim. Beyaz Saray'ın önünden karşıya geçiyorum, ama trafik ışığının farkında değilim. Az kalsın taksinin altında kalıyordum.

Ne diyeceğimi şaşırmış, şoförün söyledikleri zaten düşük olan güvenimi iyice sarsmıştı. Şoföre bir şeyler söylemek istiyordum. Aklıma bir şey gelmiyordu. Durmuş onun yüzüne bakıyordum. Taksinin arkasındaki araçlar korna çalmaya başladı. Bu arada biri koluma girdi ve beni karşıya doğru yürütmeye başladı. Bir yandan yürüyor, bir yandan da konuşuyordu: "Haydi yürü delikanlı. Ne kadar tehlikeli ortamda olduğunu pek anlamış görünmüyordun! Şimdi dalgınlığın sırası değil!"

Karşıya geçmiştim; Beyazıt meydanına doğru yürümeye başladım. Beni karşıya geçiren adam yanıma yaklaştı, "Etrafı pek görecektek durumda değildin, anlaşılan" dedi. Altmış, altmış beş yaşlarında kır saçlı, güler yüzlü, gözleri son derece berrak ve sakin bir insan bana bakıyordu. İçimden onun boynuna sarılarak ağlamak geldi. Güçlülkle ağlama duygusunu bastırdım. Anlayan ve sevgi dolu bir gülümseme vardı yüzünde. Göz göze geldik. Ayrılmak üzere adımını atarken durdu, bana döndü, karşımda bir an sessizce yüzüme baktıktan sonra, "Hüzün ve dalgınlık yaşamın parçası. Ama siz hüznölüsünüz ve dalgınsınız diye herkesin arabasını durdurarak size yol vermesini bekleyemezsiniz." dedi.

"Yardımlınız için teşekkür ederim" dediğimde, gözlerimde damlacıklar oluşmaya başlamıştı. Yüzündeki sevgi ve anlayış dolu gülümseme ile konuşmaya devam etti:

"Dünya bazen kapkaranlık gözükür; insan kendini yapayalnız ve değersiz görür. Bu duygular yaşamın parçası" diyerek yüzüme şefkatle baktı. "Sizin konuşmaya ihtiyacınız var. Eğer hüznöl ve dalgınlığınızın temelinde yatan nedenleri bulmak istiyorsanız, sizi gerçek anlamda dinleyebilecek olgunlukta biriyle konuşmanız gerekir" dedi.

Yüzüne bakıyordum, artık gözyaşlarımı tutamıyordum, tane tane gözlerimden süzölüyordu. Devam etti:

"Adım Yakup. Sahaflar Çarşısı'ndaki Elif Kitabevi'nde beni bulabilirsiniz. Zamanınız olduğu zaman gelin, bir çayımı için" dedi. Elini uzattı. Uzatılan eli sıktım, artık hiç tutamadığım gözyaşlarımı göstermemek üzere Vezneciler yönüne döndüm, kaldığım yurda doğru gitmeye başladım. Kaptanoğlu Özel Öğrenci Yurdu'nda ikinci kattaki odalardan birinde üç başka öğrenciyle birlikte kalıyordum. Odada kimse yoktu. Ayakkabılarımı çıkardım ve yatağa yattım. Doya doya ağlayabilecek yalnızlığı

bulabildiğim için mutluydum. Ağlamadan sonra gelen tatlı uykuya kendimi bıraktım ve o gece elbiselerimle uyudum.

Doğın CÜCELOĞLU
Gerçek Özgürlük

1. Metnin konusunun ve ana fikrinin belirleyelim.

Metnin konusunu ve ana düşüncesini aşağıdaki kısma yazalım.

Metnin Konusu	
Metnin Ana Düşüncesi	

2. Öykünün yapı unsurlarını bulalım.

Okuduğumuz metnin yapı unsurlarını (olay, kişi, yer ve zaman) aşağıya yazınız.

Olay:
Kişiler:
Yer:
Zaman:

DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

1. Metne yönelik soruların yanıtlandırılım.

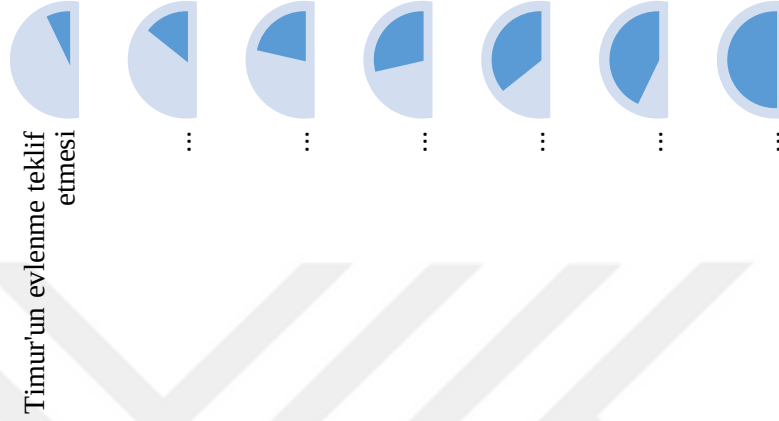
Aşağıdaki soruları metinden hareketle yanıtlayınız.

- Nesrin, Timur'un evlenme teklifini neden reddediyor?
- Timur neden korkuyor?
- Timur, Yakup Bey ile nasıl tanışıyor?

d. "Hüzün ve dalgınlık yaşamın parçası. Ama siz hüznölüsünüz ve dalgınsınız diye herkesin size yol vermesini bekleyemezsiniz." sözlerinden ne anlıyorsunuz?

2. Metnin özetlenmesi

Okuduğunuz metni aşağıdaki basamakları takip ederek özetleyiniz.



SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

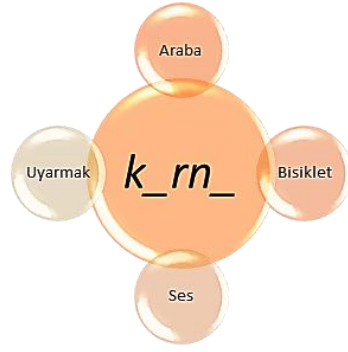
1. Doğru seslendirelim.

Aşağıdaki sözcükleri doğru seslendirmeye dikkat edelim, anlamlarını öğrenelim. Bu sözcüklerle ilgili örnek cümleler kurarak sesli bir biçimde sınıfta okuyalım.

SÖZCÜK	ÖRNEK CÜMLEM
Çiselemek	
Olgunluk	
Dalgınlık	
Süzülmek	
Ense	

2. Aynı kavram alanına giren sözcüğü bulalım.

Aşağıda aynı kavram alanına giren sözcükler ipucu olarak verilmiştir. Ortadaki dairedeki sözcüğü bulunuz, örnek cümle içerisinde kullanınız.



3. Sözcük türünü belirleyelim.

Aşağıda koyu renkli olarak işaretlenmiş sözcüklerin anlamlarını öğreniniz, türlerini yazınız. Cümledeki anlamı ve görevini tartışınız.

Cümle	Sözcük Türü
Ben güçsüz bir insanım.	
Onu bu aralar dalgın görüyordum.	
Cıltz kedi yavrusunu parktaki ağacın altında bulduk.	
Akşam saatlerinde çiseleyen yağmurun altında saatlerce yürüdük.	
Gözlerinden iki damla yaş süzülüyordu .	
İnsanları anlayışla karşılamak olgunluk göstergesidir.	

4. Tamlama oluşturalım.

Aşağıda verilen sözcüklerle ilgili tamlamalar oluşturup cümle içerisinde kullanalım.



Tamlama:



Tamlama:



Tamlama:

Örnek Cümlelerim:

Tamlama	Örnek Cümlem
...	
...	
...	

DESEM Kİ

Düzey: B2

Tarih:

Süre: İki ders saati (40+40 dk)

Uygulama Metni: Desem Ki

Uygulama Araç Gereçleri: Defter, kalem, tablet veya telefon.

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Ön bilgilerimizi harekete geçirelim.



Şiir sever misiniz? Şiir okur musunuz?
Bildiğiniz Türkçe şiirler var mı? Konuşalım.

2. Sözcüklerin anlam özelliklerini kavrayalım.

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Cümlelerin anlamlarına göre mecaz mı yoksa gerçek anlamlı mı işaretleyiniz.

Cümle	Gerçek	Mecaz
Geceleyin hiddetle esen rüzgâr, geçmiş zamanlardan bir iz arar.		
Kadınlar bilirim ülkeme ait; <i>yürekleri</i> Akdeniz gibi geniş, soluğu Afrika gibi sıcak.		
<i>Kalbi</i> sıkışan adamcağız bir anda olduğu yere yığıldı, kaldı.		
Deli <i>gönül</i> arı gibi her çiçekten bal alırsın.		
Uzun ve ince bir yolu aşınca karşımıza karlı yüce dağlar çıktı.		
Sırtımı dayadığım pek yüce bir dağdır senin dostluğun.		

Yukarıdaki tabloda koyu yazılmış olan *yürek*, *kalp* ve *gönül* sözcüklerinin anlamlarını örnekler sunarak tartışınız. Bu sözcükler arasındaki anlam farklarını açıklayınız. Örneğin;

⊗ Adamın **kalbi** ağrıyor.

⊗ Adamın **yüreği** ağrıyor.

⊗ Adamın **kalbi** ağrıyor.

METİN

Sevgili öğrenciler, öğretmeniniz şiiri okurken dikkatle dinleyiniz. Bilmediğiniz sözcükleri işaretleyiniz. Metinde önemli gördüğünüz kısımların altını çiziniz.

DESEM Kİ

Desem ki vakitlerden bir Nisan akşamıdır,
Rüzgârların en ferahlatıcısı senden esiyor,
Sende seyrediyorum denizlerin en mavisini,
Ormanların en kuytusunu sende gezmekteyim,
Senden kopardım çiçeklerin en solmazını,
Toprakların en bereketlisini sende sürdürdüm,
Sende tattım yemişlerin cümlesini.
Desem ki sen benim için,
Hava kadar lazım,
Ekmek kadar mübarek,
Su gibi aziz bir şeydin;
Nimettensin, nimettensin!
Desem ki...
İnan bana sevgilim inan,
Evimde şenliksin, bahçemde bahar;
Ve soframda en eski şarap.
Ben sende yaşıyorum,
Sen bende hüküm sürmekteisin.
Bırak ben söyleyeyim güzelliğini,
Rüzgârlarla, nehirlerle, kuşlarla beraber.

Günlerden sonra bir gün,
Şayet sesimi fark edemezsen,
Rüzgârların, nehirlerin, kuşların sesinden,
Bil ki ölmüşüm.
Fakat yine üzülme, müsterih ol;
Kabirde böceklere ezberletirim güzelliğini,
Ve neden sonra
Tekrar duyduğun gün sesimi gök kubbede,
Hatırla ki mahşer günüdür
Ortalığa düşmüşüm seni arıyorum.

Cahit Sıtkı TARANCI

1. Şiirin konusunu ve ana duygusunu yazalım.



2. Beğendiğimiz dizeleri sınıfta paylaşalım.

Şiirde hangi dizeleri en çok sevdiniz? Size neler anımsattı? Kendi ülkenizde/
dilinizde benzer ifadeler olan şiirler var mı? Konuşalım, paylaşalım.

DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

1. Metni kendi sözcüklerimiz ile devam ettirelim.

Şairin yerinde siz olsaydınız şiiri bu kısımdan itibaren nasıl devam ettirirdiniz?
Yazalım.



SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

1. Cümle içerisinde verilen sözcüğü bulalım.

Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun sözcükleri getiriniz.

- ❖ Dağlardaki dik yamaçların üzerindeki kayalıkların _____ köşelerinde vahşi hayvanlar yaşar.
d) ılık b) kendi c) kuytu d) eksik
- ❖ Şöyle serin ve _____ bir rüzgâr esse de rahatlasak! Hava çok sıcak.
d) şiddetli b) ferahlatıcı c) fırtınalı d) sıcak
- ❖ Oğlu askerden dönünce evdeki _____ bir görmeliydiniz!
b) şenliği b) paniğe c) korkunu d) mutluluğa
- ❖ Adamın eşine getirdiği çiçekler iki günde susuzluktan _____.
b) yandı b) eridi c) açtı d) soldu
- ❖ Bu _____ altında tüm insanlar kardeşçe yaşamalı!

b) toprağın b) gök kubbenin c) kabrin d) dünyanın

❖ Bu şehirde sabahları güneyden tatlı bir yel _____ .

b) eser b) döner c) duyulur d) görülür

2. Sözcüğün doğru yazımını bulalım.

Aşağıdaki sözcüklerin yazımı doğru ise (D), yanlış ise (Y) yazınız.

Sözcük	Doğru	Yanlış
• Kuytu	()	()
• Senlik	()	()
• Bahar	()	()
• Yemiş	()	()
• Gök kupbe	()	()
• Ferahlatıcı	()	()

3. Tamlama oluşturalım.

Aşağıdaki sözcükleri doğru bir şekilde eşleştirerek tamlamalar yapınız, bu tamlamaları cümle içerisinde kullanınız.

- | | |
|---------------|--------|
| ○ Kuytu | Mahşer |
| ○ Şenlik | Köşe |
| ○ Gün | Hâl |
| ○ Berrak | İçecek |
| ○ Ferahlatıcı | Göl |

Örnek Cümlelerim:

SÖZCÜK	ÖRNEK CÜMLEM
...	
...	
...	
...	
...	
...	

ATLI CİRİT

Düzey: B2

Tarih:

Süre: İki ders saati (40+40 dk)

Uygulama Metni: Atlı Cirit

Uygulama Araç Gereçleri: Defter, kalem, tablet veya telefon.

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Başlıktan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunalım.

Cirit sözcüğünün ne anlama geldiğini biliyor musunuz? Cirit sözcüğünün ne anlama geldiği ile ilgili tahminleriniz nelerdir? Aşağıda bulunan tabloya 3 tahmin cümlesi yazalım.

BENCE CİRİT...	
4. Tahminim	
5. Tahminim	
6. Tahminim	

2. Metne ilişkin videodan hareketle metnin konusu hakkında sohbet edelim.

Aşağıdaki videoları izleyerek atlı cirit ile ilgili bilgi sahibi olalım:

- <https://www.youtube.com/watch?v=cFiRmJZkad4>

- <https://www.youtube.com/watch?v=dELs8Bs4DAw>

Videoyu izledik, sanırım cirit ile ilgili artık daha fazla bilgiye sahibsiniz. Sizin ülkenizde de cirit gibi geleneksel/ kültürel sporlar var mı?

METİN

Sevgili öğrenciler, öğretmeniniz metni okurken dikkatle dinleyiniz. Bilmediğiniz sözcükleri işaretleyiniz. Metinde önemli gördüğünüz kısımların altını çizin.

ATLI CİRİT

Bozkır kültüründe önemli bir yere sahip olan at, Türk toplumlarının hızla büyümesinde daima ön plandaki unsurlardan olmuştur. Savaşçı bir yapıya sahip Türk halkları henüz çocuk yaşlarda ve koyun sırtında biniciliği deniyor, atıcılık öğreniyorlardı. Bu bağlamda savaşçı bir yapıya sahip olan ve bozkır yaşamının zor şartlarıyla mücadele eden Türk toplumlarında sporun ileri düzeyde gelişmiş olması olağan bir durumdur. Zira ata binmek, ok ve cirit atmak herkesin doğal uğraşlarındandı ve atlı cirit oyunları da bu sayede mücadele azmini keskinleştirirdi. Tüm spor hareketleri savaş hazırlığı niteliği taşırdı. Nisan ve Mayıs aylarında ilk gök gürlemesi ile başlayan sazlı, türkülü, eğlenceli bahar bayramlarında at yarışları ve çeşitli müsabakalar düzenlenirdi.

Türkler sporla iç içe yaşadıkları İslamiyet öncesi dönemin ardından İslamiyet'i kabul etmeleriyle beraber İslam da spora önem verdiği için faaliyetlerini devam ettirmişlerdir. Toplu yaşadıkları her köy ve kasabada düz ya da çimenlik bir bölgeyi, güreş ve cirit alanı olarak korumuşlardır. Selçuklu Dönemi'nde çeviklik ve beceri isteyen Atlı Cirit sporu önemli bir yer tutmaktaydı. Atlı Cirit, savaş eğitiminin yanı sıra bir çeşit eğlence aracıydı. Yapılan spor gösterilerine sultan ve ailesi de katılırdı. Türkiye Selçukluların da şehzadeler ilmiyle ünlü lalaların yanı sıra spordaki becerileriyle de ün yapmış lalalar tarafından eğitilirlerdi.

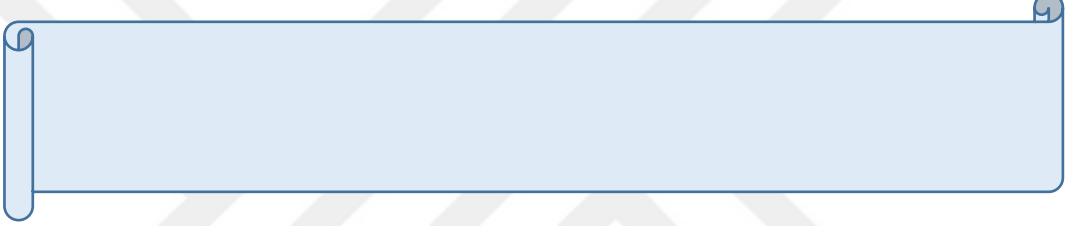
Osmanlı Dönemi'nde zirveye çıkan Atlı Cirit sporu, yakalayıp bağışlama, rakibine kin tutmama gibi özelliklerinden ötürü sporcuya nefesine hâkim olmayı öğretmekte ve bu sayede büyük yeteneklere sahip savaşçılar yetiştirmekteydi. Osmanlı Sarayı'nda askerler cirit oyununu oynamak için “*Lahanacılar*” ve “*Bamyacılar*” olmak üzere iki takıma ayrılırdı. Bu takımların oluşturulması, takımlaşma ve sporun profesyonelleşmesi açısından önemli bir özellikti. Lahanacılar, kırmızı kadife şalvar ve yeşil gömlek giyerek yeşil bayrak taşımakta, Bamyacılar ise kırmızı kadife şalvar ve mavi gömlek giyerek kırmızı bayrak taşımaktaydı. Osmanlı padişahlarından II. Mahmut'un Bamyacılar'ı, III. Selim'in ise Lahanacıları tuttukları bilinmektedir. Hatta III. Selim'in “*Benim Güzel Lahanam*” adlı bir şiiri de bulunmaktadır. Saraydaki cirit meydanında bu iki takımı simgeleyen, birinin tepesinde bir bamya, diğerlerinin tepesinde ise bir lahana heykeli bulunan iki mermer sütun hâlâ durmakta ve bizlere atalarımızın spor sevgisini hatırlatmaktadır.

Cumhuriyet sonrası ilk ihtisas kulübü 1957’de Erzurum’da kurulmuş daha sonraları Erzincan, Bayburt, Ankara, Uşak, Manisa ve Malatya’da da kulüpler kurularak bütün Anadolu’da Atlı Cirit profesyonel bir şekilde icra edilmeye başlanmıştır. Ayrıca yurtdışında İran, Afganistan ve Türkistan’da hâlen canlılığını sürdürmektedir.

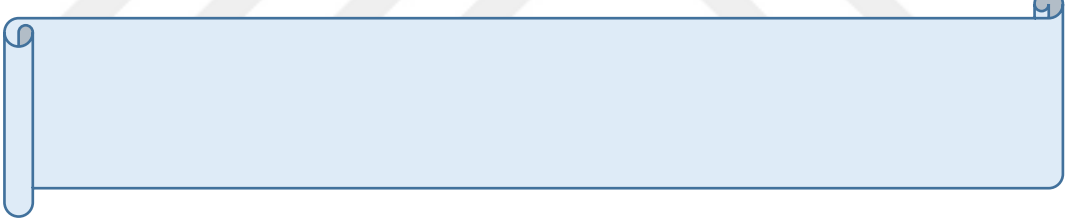
Kaynak Site: <https://www.gsdf.gov.tr/tr/spor/atli-cirit/tarihce>

1. Metnin her bir paragrafında neler anlatılıyor? Aşağıdaki kutucuklara yazalım.

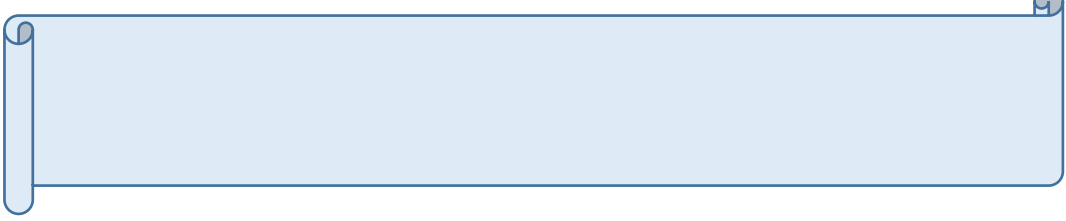
Birinci Paragraf



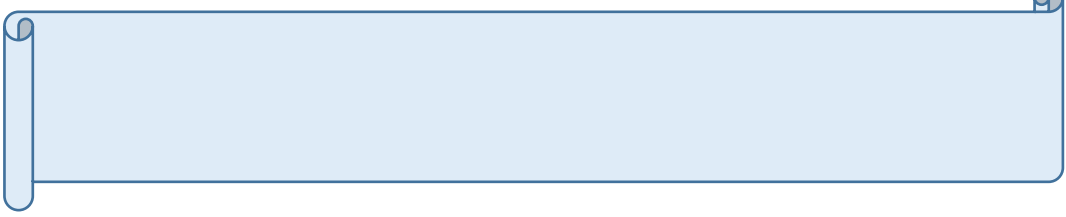
İkinci Paragraf



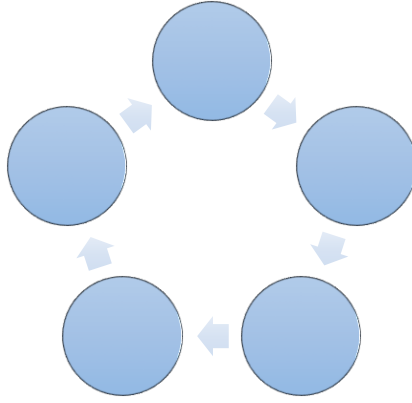
Üçüncü Paragraf



Dördüncü Paragraf



2. Metnin anahtar sözcüklerini belirleyelim, yazalım



DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

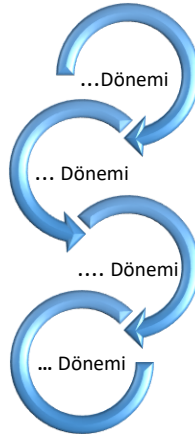
1. Metnin ana düşüncesini ve konusunu belirleyelim.

Sevgili öğrenciler, metnimizin ana düşüncesini ve konusunu aşağıdaki kutucuklara yazalım.

Metnin Konusu	
Metnin Ana Düşüncesi	

2. Metindeki bilgileri zaman akışına göre sıralayalım

Sevgili öğrenciler metinde cirit oyununun tarihsel gelişimini dönem dönem aşağıya yazınız.



3. Metinde neden- sonuç, amaç sonuç ve koşul- sonuç bildiren ifadeleri ayırt etme.

Cümle	Neden- Sonuç	Amaç- Sonuç	Koşul- Sonuç
Türkler sporla iç içe yaşadıkları İslamiyet öncesi dönemin ardından İslamiyet'i kabul etmeleriyle beraber İslam da spora önem verdiği için faaliyetlerini devam ettirmişlerdir.			
Osmanlı Dönemi'nde zirveye çıkan Atlı Cirit sporu, yakalayıp bağışlama, rakibine kin tutmama gibi özelliklerinden ötürü sporcuya nefesine hâkim olmayı öğretmektedir.			
Osmanlı Sarayı'nda askerler cirit oyununu oynamak için "Lahanacılar" ve "Bamyacılar" olmak üzere iki takıma ayrılırdı.			
Türklerde atlı cirit savaşa daima hazır olmak amacıyla da oynanan bir oyundu.			
Atlı ciritte binici attan düşerse ciddi bir biçimde yaralanabilir.			
Atlı cirit sporunda takımların korkusuz davranmaması hâlinde yenilgi kaçınılmazdır.			

4. Metne yönelik soruları cevaplayalım.

Aşağıda bulunan soruları metinden hareketle yanıtlayalım.

Cümle	Doğru (✓)	Yanlış (✗)
Türkler atlı cirit oyununu İslam'ı kabul ettikten sonra oynamaya başlamıştır.		
Selçuklu sultanları da cirit gösterilerine ilgi göstermişlerdir.		
Atlı Cirit sporu, yakalayıp bağışlama, rakibine kin tutmama gibi özelliklerinden ötürü sporcuya nefesine hâkim olmayı öğretir.		
Cirit sporunun takımlaşma süreci ilk kez Cumhuriyet döneminde gerçekleşmiştir.		
Atlı cirit oyunu Türkiye dışında bazı ülkelerde de oynanmaktadır.		
Sultan II. Mahmut, Lahanacılar takımını tuttuğundan bu cirit takımına "Benim Güzel Lahanam" adlı bir şiir yazmıştır.		

SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

1. İpucundan hareketle sözcüğü bulalım.

Aşağıda verilen tablodaki ipuçlarından yola çıkarak tarif edilen sözcüğü bulunuz.

•Ağacı az, geniş düz araziler	B_z__r
•Atış yapabilme işi, atış sporu	A__c__k
•Normal, sıradan olan.	O__ğ_n
•Çimenle kaplı yeşil alan.	Ç_m__n__k

2. Metinden seçilen sözcükleri cümlelerdeki uygun boşluklara yerleştirme.

Açıklama: Bu adımın amacı bireyin metinden öğrendiği sözcüklerin farklı cümlelerdeki kullanımlarını görmesidir.

Uygulama: Öğretici aşağıdaki verilen cümleleri okur ve öğrencilerden boşluklara uygun sözcükleri yerleştirmelerini ister. Her bir cümle tamamlandığında öğretici sözcüğü ve sözcüğün içinde geçtiği cümleyi tekrar telaffuz eder.



- _____ ayakta ya da diz çökerek yapılan bu spor dalında tüm atışlar ateşli silahlarla bir hakem gözetmenliğinde yapılır.
- İnsanlar _____ kültüründe ya tam göçebe ya da yarı göçebe bir hayat tarzı sürerler.
- Yumuşak bir kumaş türü olan _____ pek çok insan tarafından sıkça tercih edilir.
- Atlı cirit gibi spor oyunları insana rakibine kin tutmayıp onu _____ bağışlamayı öğretir.
- Pek çok sporda _____ önem taşır. Zira yavaş olmanız yenilmenize neden olabilir.

f. Yağlı güreş gösterileri geniş _____ alanlarda yapılır.

3. Sözcüğü anlamını bulalım, öğrenelim.

Sözcük	Anlamı
Cirit	
Olağan	
Nefis	
Rakip	

Örnek Cümlelerim:

Sözcük	Örnek Cümle
Cirit	
Olağan	
Nefis	
Rakip	

4. Sözcüğün doğru yazımını kavrama.

Açıklama: Bu adımın amacı bireyin anlamı verilen sözcüklerin doğru yazımını öğrenmesidir.

Uygulama: Öğretici öğrencilerden aşağıda anlamı verilen sözcüklerin doğru yazımını bulmalarını ister. Ardından bu sözcükleri önce anlamını söyleyerek telaffuz eder. Öğrencilerden de sözcüğün telaffuzunu tekrar etmelerini ister.

Aşağıdaki tabloda anlamı verilen sözcüklerin doğru yazımını işaretleyiniz.

Geniş, bol bir pantolon türü.	Şavlar	Şalvar
Osmanlı sarayında sultanın çocuklarını eğiten kişilere verilen ad.	Lala	Lale
Ağacı az, geniş düz araziler.	Borkız	Bozkır
Atış yapabilme işi, atış sporu.	Atıcılık	Atçılık
Hızlı olma.	Çeliklik	Çeviklik

ALTINCI HAFTA UYGULAMA PLANI

(Kedi Metni)

Düzyey: B2

Tarih:

Süre: İki ders saati (40+40 dk)

Uygulama Metni: Kedi

Uygulama Araç Gereçleri: Defter, kalem, tablet veya telefon.

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Ön bilgilerimizi harekete geçirelim.

Sizce sokak hayvanları için neler yapabiliriz?

2. Görsellerden hareketle metnin konusu hakkında sohbet edelim.



Aşağıdaki tabloda Türkiye’de ünlü olan 2 kedi ırkının özellikleri bulunmaktadır. Okuyalım. Görselle karşılaştıralım.

<i>Van Kedisi</i>	<i>Ankara Kedisi</i>
Gözleri yuvarlaktır. Tüyleri genellikle bembeyazdır.	Gözleri badem şeklindedir. Farklı renklerde tüylere sahip olabilir.
Yüzü yuvarlaktır ve yumuşak hatlardan oluşur.	Yüzü keskin hatlardan oluşur ve üçgen şeklindedir.
Tüyleri uzun ve ipek gibidir.	Tüyleri kısa ve kadifemsi yapıdadır.
Ağırlığı 5- 7 kg arasındadır.	Ağırlığı 4-6 kg arasındadır.
Karakter olarak daha yumuşak huylu ve hareketlidir.	Karakter olarak daha sessiz ve sakindir.

METİN

Sevgili öğrenciler, öğretmeniniz metni okurken dikkatle dinleyiniz. Bilmediğiniz sözcükleri işaretleyiniz. Metinde önemli gördüğünüz kısımların altını çizin.

KEDİ

Kimsenin zevkine karışılmaz, kedileri ille herkes sevsin demeyeceğim; ama ben, kedi sevmeyenlerle anlaşılamam. “Kiminle anlaşsın ki!” diyeceksiniz. O da yalan değil; bu yaşa geldim, büyüğü ile de, küçüğü ile de çekişmeyi bir türlü bırakamadım. Artık etmeyeyim, insanın yaşarsa arayacak, ölürse rahmetle anacak eşi dostu, gücendirmedeği, kırmadığı birkaç kimsesi bulunmalı diyorum, olmuyor. Öyle dediğimin ertesi günü, ne ertesi günü, yarım saat sonra, en canciğer dostumla bir çekişme, bir kavga, aramızda kan davası varmış gibi düşman oluyorum. Bakıyorum, arkadaşlarım geçimsiz insanlar değil, birbirleriyle dargınlık, küskünlük çıkardıkları yok, her dedikleri bir olmasa bile o ayrılıkları gözlerinde büyütüyorlar. Tek tatsızlık çıkmasın diye birbirleri uğrunda en köklü sandığınız düşüncelerini feda ettikleri de oluyor. İyi ediyorlar: dünyada düşünce çok, değiştir değiştir kullan; dost bulmak zor. Şaka söylüyorum sanmayın, sahi diyorum. Bir kimse ile bir işiniz çıksa, şiir, musiki üzerine, ne bileyim, herhangi bir şey üzerine neler düşündüğünü mü sorarsınız, kiminle düşüp kalkıyor, onu mu? Kendimizi aldatmayalım, düşünceye öyle büyük bir değer verdiğimiz yoktur, hayatta bir süs, bir eğlencedir, olsa da olur, olmasa da... Ben de arkadaşlarıma benzemek isterdim; elimde değil, kimse kimsenin huyunu değiştiremiyor, hele kendininkini hiç değiştiremiyor. Ama iyi bakarsanız, çekişmek, kavga etmek de gene anlaşmaya çalışmaktır. İnsan karşısındakini yola getireyim der de onun için söyler durur. Biri kediden hoşlanmadığını söylerse sesimi çıkarmam, başka bir yerden açarım.

Kedi akıllı hayvandır demeyeceğim. Ama aptal da değildir. Köpek gibi insanı ille anlamaya, az çok insanlaşmaya çalışmaz, eve girip çıkmak için, yiyeceğini bulmak, istemek için, hâsılı yaşaması için ne lazımsa onu öğrenir. Yetmez mi? Biz insanlar her şeyi akılla ölçmeye kalkıyoruz. Doğru, insan için akıl lazım, zaten hayvanlar içinde aklını en çok işletebilen odur. Köpek nasıl koku almasıyla yaşarsa insan da düşünmesiyle yaşar. Ama insanlara vergi olan bir şeyi niçin hayvanlarda da aramalı? İnsanın aptalından nasıl hoşlanmazsam hayvanın akıllısından da öyle

hoşlanmam. Hayvan hayvanlığını bilsin, elinden geliyorsa hayvanlığıyla övünsün, daha iyi... Ama övünmek de insanlara vergidir.

Kedi ne biçimli, ne güzel hayvandır! Yalnız irilerini, koca koca tüylülerini demek istemiyorum, en çalimsızında, hastalıklısında, sakatında bile bir zariflik vardır. Hele temizlenmesine bayılırım. Hani ön ayaklarından birini şöyle yana sarkıtıp da göğsünü yalaması vardır, baktıkça içim açılır. Sonra iğrenmiş gibi, titizlenmiş gibi gözleri bir tuhaf bakarak dilini bir de sırtına vurur. Ufacık bir lâstik top, daha iyisi takır tukur yuvarlanan bir ceviz arkasından sırtını kaldıra kaldıra koşan kediye ne buyurulur? Bundan daha hoş bir şey biliyor musunuz? Yemeğin tadını çıkarır. Hırlaya hırlaya, bir parçaya da elini atarak yemesi eğlencelidir; ama ben asıl uslu uslu, başını eğip gözünü kapatarak yemesini severim. Gözlerini kapaması bana hazzındanmış gibi gelir. Belki gerçekten de öyledir. Benim bir kedim vardı, kavun yerdı. İlk görünce biz de şaştık. Evin işlerine bakmaya yeni bir kadın gelmişti, ona söylemeyi unuttuk; kadıncağz bir gün kavun keserken kedi gelmiş, sürünmüş, kendi dili ile istemiş, rica etmiş. Aldırılmadığını görünce bir sıçramış, kadının kolunu boydan boya yırtmış, bir dilimi aşırmış. Şıpır şıpır bir ses çıkararak ne tatlı yerdı...

Nurullah ATAÇ
Günlerin Getirdiği

1. Ana ve yardımcı düşünceyi bulalım.

Sevgili öğrenciler metnimiz 3 paragraftan oluşmaktadır. Her bir paragrafın ve metnin genelinin ana düşüncesini aşağıya yazalım.



2. Metnin konusuyla ilgili deyimleri öğrenelim.

Aşağıda kedi ile ilgili bazı deyimler ve anlamları verilmiştir. Bu deyimlere birer örnek cümle yazalım.

- ***Kedinin ciğere baktığı gibi bakmak:*** Bir şeye çok istekli ve iştahlı bakmak.

Örnek cümle: _____

- ***Kedi gibi dört ayak üstüne düşmek:*** En güç durumlardan zarar görmeden kurtulmak.

Örnek cümle: _____

- ***Kedi olalı bir fare tuttu/ yakaladı:*** “En sonunda başarabildi.” anlamındaki söz.

Örnek cümle: _____

- ***Süt dökmüş kediye dönmek:*** Suçunu bilip bundan utanmak.

Örnek cümle: _____

DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

1. Metne yönelik soruların yanıtlandırılım.

Aşağıdaki soruları metinden hareketle yanıtlayınız.

a. Yazarın dostları ile olan ilişkisi nasıldır?

b. Yazara kedinin hangi yönlerini sevmektedir?

c. “Ama iyi bakarsanız, çekişmek, kavga etmek de gene anlamaya çalışmaktır.” sözünden ne anlıyorsunuz? Yazınız.

2. Cümlelerin anlam özelliklerini belirleme.

Aşağıdaki boşlukları metinden cümlelerle örneklendiriniz.

a. Amaç- sonuç cümlesi: _____

b. Karşılaştırma cümlesi: _____

c. Tanımlama cümlesi: _____

d. Örnekleme cümlesi: _____

SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

1. Aynı kavram alanına giren sözcüğü bulalım.

Aşağıda boşluk bırakılan kısma aynı kavram alanına giren sözcüklerden hareketle uygun sözcüğü getiriniz. Aşağıda metinde geçen “aşışmak” sözcüğü için bir örnek gösterilmiştir.

Çalmak, hırsızlık yapmak, yürütmek → Aşışmak

Küskünlük, gücenmişlik → D _ r g _ _ _ l _ _

Ağız kavgası, tartışma → Ç _ k _ ş _ _

Yanılmak, kandırmak, yalan söylemek → A _ d _ t _ _ _

Tiksinmek, hoşlanmamak → İ _ r _ n _ _ _

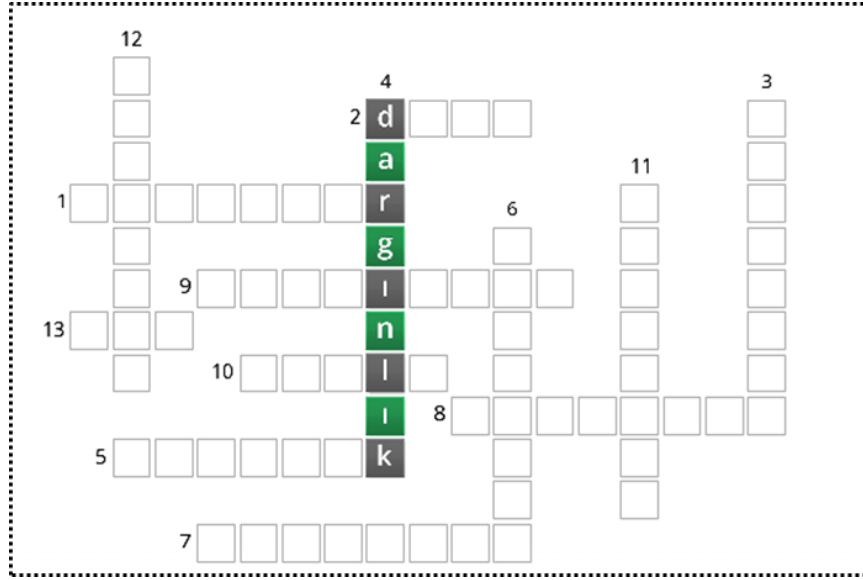
2. Doğru seslendirelim.

Aşağıdaki tabloda bulunan sözcüklerin doğru telaffuzunu ve anlamını öğretmeninizden dinleyiniz. Ardından sözcüğü siz de seslendirip örnekler cümleler kurunuz.

Sözcük	Örnek Cümle
Çalmsız	
Cancığer	
Sıçramak	
Çekişmek	
Övünmek	

3. Cümleden hareketle sözcüğü bulalım.

Aşağıdaki cümlelerde boşluk bırakılan kısımlara uygun sözcükleri getiriniz, bulmacayı tamamlayınız. Fiilleri mastar hâllerleriyle yazınız, tüm sözcükleri eksiz olarak bulmacaya yerleştiriniz.



1. Uzun bir yürüyüşten sonra _____ iki arkadaş yol kenarında bir pastaneye uğradı.
2. İnsanın kötü gününde eşi _____ yanında olmalı.
3. Alt katımızda _____ bir çift oturuyor, sürekli kavga ediyorlar.
4. Sizin gibi iki dost _____ yakışmaz. (Dargınlık)
5. Kadın hem güzelliği ile hem de zenginliği ile sürekli _____ .
6. Minik köpeğimiz bizi görünce sevinçten üzerimize _____ .
7. Hayvanlardan _____, midesi bulanıyormuş. Bu yüzden evde evcil hayvanı yok.
8. Bakkalda çalışan _____ bir çocuk siparişleri getiriyor.
9. Tansu herhangi bir tartışmada _____ çıkmasın diye susmayı tercih eder.
10. Türklerin _____ bir tarihi, zengin bir kültürü vardır.
11. Adam birileri ile _____ için bahane arıyor, sürekli kavga çıkarıyor.
12. Kendini _____, sen de onunla konuşmak istiyorsun.
13. Resim yaparken duyduğu _____ o an gözlerinden anlayabilirsiniz.

ETİK KURUL ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/02/2022-133782



T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-21817443-050.99-133782
Konu : Etik Kurul

07/02/2022

SAYIN PROF.DR. MEHMET TEMİZKAN
ÖĞRETİM ÜYESİ

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 01.02.2022 tarih ve 18 sayılı kararı ekte sunulmuştur. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Mehmet ÖZBİRECİKLİ
Kurul Başkanı V.

Ek:SBBBAY Etiği Kurulunun 01.02.2022 tarih ve 18 sayılı kararı (1 sayfa).

Mevcut Elektronik İmzalar

MEHMET ÖZBİRECİKLİ - Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı (Kurul Başkanı)

Belge Doğrulama Kodu :BSSNHHUANF Pın Kodu :47982

Kep Adresi:mku@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/hmku-ebys>

Bilgi için: ALİ ÇİFTÇİ (Celal Akdağ

Vekaletiyile)

Unvanı: Şef



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Üzerinde doküman numarası bulunmayan dokümanlar kontrolsüz dokümandır.



**HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARARLARI**

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	SAYFA NO
01.02.2022	02	18	3/5

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 01.02.2022 tarihinde Başkan V. Prof. Dr. Mehmet ÖZBİRECİKLİ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR-18: Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN koordinatörlüğünde Öznur YILDIRIM tarafından gerçekleştirilecek “**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Mobil Destekli Kelime Öğretimi**” başlıklı tez için hazırlanan materyaller Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında değerlendirilmiş olup veri toplanması planlanan Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Rektörlüğü’nden izin alınması suretiyle uygulanmasının uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

İZİN Lİ

Prof. Dr. Seval YAVUZ
Başkan

İMZA Prof. Dr. Mehmet ÖZBİRECİKLİ Başkan V.	İMZA Prof. Dr. Bülent ARI ÜYE	İMZA Prof. Dr. Gökhan ÖZDEMİR ÜYE
İMZA Prof. Dr. Melis MİNİSKER ÜYE	İMZA Prof. Dr. Murat TEK ÜYE	İMZA Prof. Dr. Nizam ÖNEN ÜYE

Doküman No:902-01-FR 006

İlk Yayın: 11.12.2015

Rev. Tarihi:

Rev. No: 00

Sayfa 1 / 1

ARAŞTIRMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: MKU Kayıt 25/02/2022-141397



T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-75265783-302.99-103229
Konu : Araştırma İzni (Öznur YILDIRIM)

24.02.2022

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Tayfur Sökmen Kampüsü PK:31000 Antakya/HATAY

İlgi : 14.02.2022 tarihli ve 19125448-730.08.03.06.01-E.136399 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi Öznur YILDIRIM'ın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Mobil Destekli Kelime Öğretimi" konulu tez çalışması için araştırma ve uygulama izni talep edilmekte olup,

Üniversitemiz Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinin yazınız ekinde sunulan yazısı ile Merkezimizde araştırma ve uygulama yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Bünyamin ÖZTÜRK
Rektör a.
Genel Sekreter

Ek: 24/02/2022 tarihli E-33083918-302.99-103122 sayılı yazı. (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: FD2000E6-21D4-4F06-B1A3-95EF5FA5DD13

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ybu-cbys>

Adres: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Esenboğa Külliyesi Dumlupınar
Mahallesi Esenboğa/Ankara
Telefon: 0312 995 2600
Faks: 0312 506 2950

Bilgi için: Aysen ERDOĞAN
Yükseköğretim Sekreteri

