



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

WEB TABANLI UYGULAMALARLA YABANCILARA TÜRKÇE
SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

Minel KARAGÖZ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Rıza OĞRAŞ

2. Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hakan ÜLPER

Burdur, 2019

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

WEB TABANLI UYGULAMALARLA YABANCILARA TÜRKÇE
SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

Minel KARAGÖZ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Rıza OĞRAŞ

2. Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hakan ÜLPER

Burdur, 2019



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY
FORMU**

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 04/07/2019 Tarih ve 293/5 Sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 09/08/2019 Tarihinde tez savunma sınavı yapılan Minel KARAGÖZ'ün "Web Tabanlı Uygulamalarla Yabancılara Türkçe Sözcük Öğretimi" konulu tez çalışması Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI): **Dr. Öğr. Üyesi Rıza OĞRAŞ**

ÜYE : **Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA**

ÜYE : **Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Gül Gedikoğlu ÖZİLHAN**

ONAY

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
sayılı kararı.

tarih ve

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Minel KARAGÖZ

26.09.2019

İmza

*Beni bugünlere getiren güçlü kadın, annem İlknur KARAGÖZ'e ve kardeşim,
küçüğüm Dilâ Mâide KARAGÖZ'e...*

TEŞEKKÜR

Uluslararası bütünleşme sürecinde iletişim, gerek etki eden gerekse etkilenen olarak önemli bir boyutta karşımıza çıkmaktadır. Bunun için uluslar kendi dillerini öğretmek ve diğer dilleri öğrenmek istemektedirler. Burada devreye yabancı dilin öğretimi dolayısıyla sözcük öğretimi girmektedir. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için de geçerlidir. Türkçe öğretiminde sözcüğün önemi ve öğretimi burada ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada, yabancılara yönelik Türkçe sözcük öğretiminde sözcüklerin kolay ve kalıcı şekilde öğretimini gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Burada öğrenciye yönelik etkinliklerle öğrenciyi doğal bir dil kullanıcısı yaptığı için iletişimsel yaklaşım temel alınmıştır. Çalışma, teknolojiden faydalanarak, ulaşılabilir ve kolay bir öğrenme ortamı olan MOODLE uygulaması üzerinden hazırlanmıştır. Böylelikle yabancılara yönelik yapılan Türkçe sözcük öğretimiyle, alternatif bir öğrenme ortamı olan MOODLE sayesinde, öğrencilerin Türkçeyi kolay ve kalıcı olarak öğrenmeleri ve yabancılara yönelik Türkçe öğretiminin yaygınlaştırılması sağlanmak istenmiştir.

Çalışma hazırlanırken, çalışmanın her aşamasında bilgisi ve görüşleriyle bana yol gösteren ve yardımcı olan, MOODLE’ın uygulama ve etkinliklerinin hazırlanma sürecini titizlikle yürüten saygıdeğer hocam, tez danışmanım Öğretim Üyesi Dr. Rıza OĞRAŞ’a saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Yine çalışmada görüş ve bilgilerini benimle paylaşan, bana destek verip motive eden, konunun belirlenmesinde büyük katkısı olan ve çalışmayı titizlikle yürüten değerli danışmanım Prof. Dr. Hakan ÜLPER’e saygı ve sevgilerimi sunar, çok teşekkür ederim. Ayrıca çalışma için bana zaman ayırıp yardımcı ve destek olan, çalışmanın yöntem bölümünü ve istatistiksel aşamasını titizlikle yürüten sevgili hocam Doç. Dr. Kenan DEMİR’e çok teşekkür ederim.

Bunun birlikte bana her daim yol gösterip, görüş ve önerileriyle yardımcı ve destek olan çok değerli ve sevgili hocam Öğretim Üyesi Dr. Rafet AYDIN’a çok teşekkür ederim. Son olarak benim bu sürece atılmamı sağlayan, bana gerek bu süreçte gerekse her daim yol gösteren, en büyük desteği ve sonsuz yardımı veren, en önemlisi de bana inanıp güvenen övünç kaynağım, iyilik meleğim, değerli ve sevgili hocam Öğretim Üyesi Dr. Mustafa KILINÇ’a sevgi ve şükranlarımla çok teşekkür ederim.

Web Tabanlı Uygulamalarla Yabancılara Türkçe Sözcük Öğretimi (Yüksek Lisans Tezi)

Minel KARAGÖZ

ÖZ

Bu çalışmada, iletişimsel yaklaşıma dayalı olarak web tabanlı MOODLE öğretim yönetim sisteminde hazırlanmış Türkçe sözcük öğretme etkinliklerinin sözcük öğrenmeye etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, gerçek deneysel desenlerden kontrol gruplu öntest-sontest seçkisiz araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Türkçe Öğretim Merkezi'nde (TÖMER) C1 seviyesini bitirmiş ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında farklı fakültelerde eğitim gören 5 kadın, 8 erkek toplam 13 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin 6'sı kontrol grubunda, 7'si ise deney grubunda yer almıştır. Çalışmada, veri toplama aracı olan "Sözcük Testi" deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcük bilgilerini saptamak amacıyla öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Öntestlerden sonra deney grubuna iletişimsel yaklaşıma dayalı hazırlanan MOODLE uygulaması kapsamında sanal sözlük, sınav, oyunlaştırılmış etkinlikler ile dinleme ve okumaya yönelik paragraf ve diyalog metinleri sunulmuştur. Kontrol grubu öğrencileri için ise sözcük öğretimine yönelik ayrı bir uygulama yapılmamıştır. Bu süreçte deney ve kontrol grubu öğrencileri kendi bölümlerinde eğitimlerine devam etmişlerdir. Çalışmanın sonunda sözcük testinden elde edilen veriler SPSS 22 programında çözümlenmiştir. Böylece öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı belirlenmiştir. Karşılaştırma sonunda deney ve kontrol grubunda anlamlı ilerleme görülmüştür. Ancak deney grubundaki ilerlemenin kontrol grubundaki ilerlemeye göre daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre deney grubunda yapılan etkinlikler kontrol grubundaki etkinliklere göre öğrencilerin sözcük bilgisini anlamlı derecede arttırmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişimsel Yaklaşım, MOODLE, Türkçe Sözcük Öğretimi, Web Tabanlı Uygulamalar.

Sayfa Adedi: 76

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Rıza OĞRAŞ

İkinci Danışman: Prof. Dr. Hakan ÜLPER

**Teaching Turkish Words with Foreign-Based Applications with Web-Based Applications
(Master Thesis)**

Minel KARAGÖZ

ABSTRACT

In this study, the effect of Turkish vocabulary teaching activities prepared on web based MOODLE teaching management system based on communicative approach on vocabulary learning was investigated. In the study, a pretest-posttest randomized research design with a control group was used. The study group of the study was completed C1 level at Mehmet Akif Ersoy University (MAKU) Turkish Teaching Center (TÖMER) and consisted of 13 students (5 female, 8 male) studying in different faculties in 2018-2019 academic year. 6 of the students were in the control group and 7 of them were in the experimental group. In this study, Word Test which is a data collection tool was used as pre-test and post-test to determine the vocabulary of experimental and control group students. After the pre-tests, the experimental group was presented with virtual dictionaries, exams, gamified activities, paragraphs and dialogue texts for listening and reading. For the control group students, no separate application was made for word teaching. In this process, experimental and control group students continued their education in their departments. At the end of the study, the data obtained from the word test were analyzed in SPSS 22 program. Thus, it was determined whether there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students. At the end of the comparison, significant progress was observed in the experimental and control groups. However, the progression in the experimental group was better than the progression in the control group. According to this result, the activities performed in the experimental group significantly increased the students' vocabulary knowledge compared to the activities in the control group.

Key Words: Communicative Approach, MOODLE, Turkish Word Teaching, Web-Based Applications

Page Number: 76

Supervisor: Dr. Lecturer Member Rıza OĞRAŞ

Co-supervisor: Professor Dr. Hakan ÜLPER

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.2.1. Alt Problemler.	5
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Varsayımlar	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. İletişimsel Yaklaşım.	8
2.1.2. Sözcük Öğretimi.....	11
2.1.3. İletişimsel Yaklaşımla Sözcük Öğretimi.	12
2.1.4. Bilgisayar destekli (MOODLE Uygulamasıyla) Dil Öğretimi	18
2.2. İlgili Araştırmalar	21
BÖLÜM III	33
YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın Modeli	33
3.2. Çalışma Grubu.....	34
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.4. Verilerin Analizi	38
3.4.1. Gruplarda Yapılan Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri.....	40

3.4.1.1. Deney Grubunda Yapılan Çalışmalar	40
3.4.1.2. Hazırlık Süreci	40
3.4.1.3. Uygulama Süreci	40
3.4.1.4. Değerlendirme Süreci	41
3.4.2. Kontrol Grubunda Yapılan Çalışmalar	42
BÖLÜM IV	43
BULGULAR VE YORUM	43
4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Sözcük Puan Ortalamaları Arasında İstatistiksel Açıdan Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?	43
4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Sözcük Puan Ortalamaları Arasında İstatistiksel Açıdan Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?	44
4.3. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-Sontest Sözcük (Erişi) Puan Ortalamaları Arasında İstatistiksel Açıdan Anlamlı Bir Fark Var Mıdır? ...	46
BÖLÜM V	48
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	48
5.1. Sonuç ve Tartışma	48
5.2. Öneriler	51
KAYNAKLAR	53
EKLER	57
EK-1	58
EK-2	67
ÖZGEÇMİŞ	76

KISALTMALAR

akt.	: Aktaran
BDÖ	: Bilgisayar Destekli Öğretim
bk.	: Bakınız
E-öğrenme	: Elektronik Öğrenme/Çevrim İçi Öğrenme
MAKÜ	: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MOODLE	: Modular-Object-Oriented-Dynamic-Learning-Environment (Esnek Nesne Yönelimli Dinamik Öğrenme Ortamı)
ÖYS/LMS	: Öğretim Yönetim Sistemi/Learning Content Management System
Ö	: Öğrenci
ÖSKD	: Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen
SPSS 22	: Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
TDK	: Türk Dil Kurumu
TELC	: The European Language Certificates (Avrupa Dil Sertifikaları)
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
vb.	: Ve benzeri

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 1	Sözcük Dağarcığı Alanı.....	3
Tablo 2	Sözcük Dağarcığı Hâkimiyeti.....	3
Tablo 3	Çalışmanın Araştırma Deseni.....	34
Tablo 4	Çalışma Grubu.....	35
Tablo 5	Sözcük Bilgisini Puanlama Anahtarı.....	36
Tablo 6	Sözcük Testinde Düşük Sıklıkta Kullanılan Sözcüklerin Türleri ve Sıklık Analizleri.....	37
Tablo 7	Deney ve Kontrol Grubu Öntest Sözcük Puan Ortalamasının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonucu.....	39
Tablo 8	Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Sözcük Puan Ortalamalarının t Testi Sonucu.....	39
Tablo 9	Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-Sontest Sözcük Puan Ortalamaları.....	43
Tablo 10	Deney Grubu Ön-Sontest Sözcük Puan Ortalamalarının t Testi Sonucu.....	44
Tablo 11	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-Sontest Sözcük Puan Ortalamaları.....	45
Tablo 12	Kontrol Grubu Ön-Sontest Sözcük Puan Ortalamalarının t Testi Sonucu.....	45
Tablo 13	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-Sontest Sözcük Erişi Puan Ortalamaları.....	46
Tablo 14	Deney ve Kontrol Grubu Ön-Sontest Sözcük Erişi Puan Ortalamalarının t Testi Sonucu.....	47

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar var olduklarından beri birbirleriyle çeşitli nedenlerle iletişim kurma ihtiyacı hissetmektedirler. Bunu yaparken de anlama (dinleme-okuma) ve anlatma (konuşma-yazma) becerilerini kullanarak iletişimi gerçekleştirirler. Büyükikiz ve Hasırcı'ya (2013) göre de, bireylerin sahip oldukları dili sağlıklı bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli dil becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu becerilerle beraber duygu ve düşünceler rahat bir şekilde anlaşılıp ifade edilir.

Bu becerileri kullanmamızı sağlayan sistem ise iletişimin vazgeçilmez ögesi olan dildir. Ergin'e göre (1998, s. 3), dil, "İnsanlar 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." Aksan ise (1998, s. 55) dili, "Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge." olarak tanımlamıştır.

Tabi ki insanların iletişim halinde bulunmaları için sadece kendi dillerini bilmeleri yeterli değildir. İnsanlar artık çeşitli nedenlerle kendi dilleri dışında yabancı dilleri de öğrenebilmektedirler. Barın (1992, s. 6), insanların yabancı dil öğrenme sebeplerini iyi bir eğitim almak, dil politikasındaki evrensellik, değişik kültürleri tanımak, göçler, ticaret ve turizm başlıkları altında sınıflandırmıştır.

Bununla birlikte bireyler iletişim için dili kullanırlarken, teknolojinin gelişmesiyle birlikte iletişim kurulacak alanlar da genişlemiştir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013), dolayısıyla dilin kullanım alanı da artmıştır. Teknoloji, dilleri dünya çapına yayarken insanlar kendi dilleri dışında farklı dilleri de bu sayede öğrenebilmektedirler.

Türkçe de Türkiye’de ve dünyada yabancılar tarafından farklı amaçlarla öğrenilmektedir. Türkçeye olan ilginin giderek artmasıyla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son yıllarda büyük bir önem kazanmıştır (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013).

Yabancı dil olarak Türkçeye olan ilginin giderek artması ve Türkçe öğretiminin ilerlemeye başlamasıyla birlikte Türkiye’nin ve dünyanın birçok noktasında Türkçe öğretim merkezleri açılmıştır. Teknolojinin hayatımızda önemli bir yer edinmesiyle de internet sitelerinde Türkçe öğretimiyle ilgili sayfalar oluşturulmuştur (Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı Türkçe Öğretim Portalı ve Anadolu Üniversitesinin Uzaktan Eğitim Portalı).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde önemle üzerinde durulması gereken öğelerden biri sözcük öğretimidir. Çünkü bir dili öğrenirken öncelikle o dili oluşturan sözcükleri öğrenmekteyiz. Vardar’a göre (2002, s. 181) sözcük, bir ya da birden çok ses biriminin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarında biçim olarak hiç değişmeyen ya da bir bölümüyle değişim gösteren eklemli ses ya da sesler öbeğidir.

Bununla birlikte sözcük öğretiminin önemiyle ilgili olarak Yıldız (2013, s. 357), dil öğreniminin anlama ve anlatmaya bağlı becerilerinin temel ögesinin sözcükler/sözvarlığı olduğunu belirtmiştir. Özbay ve Melanlıoğlu da (2008), bireyin kendini ifade edip iletişim kurabilmesi için yeterli sözcük dağarcığına sahip olması gerektiğini söylemiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler de, ne kadar çok sözcük bilirse, o kadar iyi iletişime geçebilir. Bu yüzden Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sözcükleri kavramaları gerekmektedir.

Dil öğretiminde sözcük öğretimi için Avrupa Ortak Çerçeve Programı’nda sözcük düzeyleri ve bunun değerlendirilmesine ilişkin ölçek oluşturulmuştur. Bu programa göre yabancı dil öğretiminde sözcük düzeyleri temel (A), orta (B) ve ileri (C) düzey olmak üzere üç ana bölüme ayrılmış ve bu düzeyler de kendi içinde alt düzeylere ayrılmıştır. Bu sayede de dil öğrenenler sözcük öğrenim sürecinin neresinde olduklarını ve elde etmeleri gereken kazanımları belirleyebilirler.

Aşağıda Tablo 1’de sözcük düzeyleri genel olarak altı basamak hâlinde belirlenmiş ve bireylerin hangi aşamada hangi sözcük bilgisine sahip olması gerektiği açıklanmıştır.

Tablo 1.

Sözcük Dağarcığı Alanı

Sözcük Düzeyleri	Sözcük Dağarcığı Alanı
C2	Deyimler ve günlük dildeki ifadeleri de içeren oldukça geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir; sözcükleri yan anlamları ile birlikte bilmektedir.
C1	Konumdaki duraksamaları ifadeyi farklılaştırarak giderecek oldukça geniş sözcük bilgisine sahiptir; ifade güçlüğü ya da kaçınma stratejisi fark edilmeyecek boyuttadır. Deyimler ve günlük ifadelerde yetkindir.
B2	Kendi alanı ve genel konularla ilgili geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir. Sık tekrarlardan kaçınacak ifadeler kullanabilir, ancak konuşmada duraksamalara ve çapraşık ifadelerle yol açabilecek sözcüksel boşluklar vardır.
B1	Aile, hobiler ve ilgi alanları, iş, seyahat ve günlük olaylar gibi günlük yaşamıyla ilgili çoğu konuda kimi zaman dolambaçlı ifadelerle de olsa kendini ifade edebilecek yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.
A2	Bilinen durum ve konuları içeren günlük görüşmeleri yapabilecek yeterli sözcük dağarcığına sahiptir. Temel iletişimsel gereksinimleri ifade edecek yeterli sözcük dağarcığına sahiptir. Basit günlük gereksinimler için yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.
A1	Belirli somut durumlar için tek sözcük ve söz öbeklerinden oluşan temel sözcük bilgisine sahiptir.

Kaynak: 2013 (MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) ve TELC (The European Language Certificates (Avrupa Dil Sertifikaları)), Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme Programı).

Tablo 1’de yabancı dili öğrenen öğrencinin sahip olması beklenen sözcük bilgisi seviyeler oluşturularak verilmiştir. Tablo 2’de ise bireylerin sözcük dağarcığını kullanma ile ilgili düzeylere göre durumu açıklanmıştır.

Tablo 2.

Sözcük Dağarcığı Hâkimiyeti

Sözcük Düzeyleri	Sözcük Dağarcığı Hâkimiyeti
C2	Sözcük dağarcığının sürekli olarak doğru ve uygun bir şekilde kullanılması.
C1	Sözcük kullanımında bazı küçük pürüzlere rağmen büyük hataların yapılmaması.
B2	Sözcük dağarcığının genelde çok doğru olarak kullanılması, bazı karıştırmalar ve yanlış sözcük kullanımları olmasına rağmen bildirişimin bozulmaması.
B1	Karmaşık konularla ilgili olguları anlatmak ya da az alışılmış konularla ve durumlarla başa çıkmak için, bazı temel yanlışlar yapmasına rağmen, temel sözcük dağarcığına iyice hâkimdir.
A2	Somut günlük ihtiyaçlarla ilgili kısıtlı bir sözcük dağarcığına sahiptir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Kaynak: 2013 (MEB ve TELC, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme Programı).

Tablo 2’de ise yabancı dili öğrenen öğrencinin sahip olması beklenen sözcük dağarcığı seviyeler oluşturularak verilmiştir. Bu düzeylere göre öğretim etkinlikleri planlanıp öğrencinin hedef dili öğrenmesi sağlanır. Bir dili konuşabilmek için o dile ait sözcükleri bilmek ve bunu dil becerilerinde kullanabilmek gerekmektedir.

Buradan yola çıkarak dil öğretiminde sözcük öğretiminin önemli olduğu söylenebilir. Sözcük öğretiminin kalıcı olması için de sözcüğün ve anlamının öğrenilmesi gerekmektedir. Buradaki en temel etken sözcüğün girdisinin sağlanmasıdır. Bununla beraber sözcüğün kolay ve kalıcı şekilde öğretilmesini sağlamak için her an ulaşılabilir bir öğrenme ortamı sunmak kalıcılığı arttırmaktadır. Bunun için teknolojiden yararlanılabilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili bugüne kadar yapılmış çalışmalarda farklı yöntem ve teknikler kullanılarak çeşitli etkinliklerle dil öğretimi ve sözcük öğretimi yapılmaya çalışılmıştır. Bu tezde iletişimsel yaklaşım esas alınarak MOODLE (Modular-Object-Oriented-Dynamic-Learning-Environment (Esnek Nesne Yönelimli Dinamik Öğrenme Ortamı)) uygulamasıyla Türkçeyi öğrenen öğrencilere farklı etkinlikler yoluyla sözcük öğretimi yapılmaya çalışılmıştır.

Çalışmada MOODLE uygulamasının seçilme sebebi, MOODLE’in esnek bir yapıya sahip, geliştirilebilir ve kullanımının kolay olmasıdır. Açık kaynak kodlu oluşu öğretim maliyetlerini düşürmekte, sunduğu imkânlar öğretimi daha etkili kılmakta, uzak mesafe kavramını ortadan kaldırmaktadır (Oğraş, 2016). Bu sayede öğrenciler günün her saatinde bilgiye ve öğretmene ulaşabilmektedirler.

MOODLE’in bu özelliklerinin yanında öğretim kalitesini yükselten, etkileşimli öğrenmeyi arttıran özellikleri vardır. Oğraş’ın da (2016) belirttiği gibi, MOODLE’in içindeki telekonferans ders anlatımıyla birebir canlı görüşme sağlanabilmekte, cep telefonundan dersler takip edilebilmekte ve öğretmenler de dönütlerini alıp öğrencilerin gelişimlerini takip edebilmektedirler. Takvim ve hatırlatıcı araçlarla öğrenme ortamı önceden hazırlanabilmekte, ders materyalleri sesli ve görüntülü ortamlarda sunulabilmekte, tercüme araçlarıyla metinlerin çoklu dillerde çevirisi yapılabilmektedir.

Bütün bu özellikleriyle iletişimsel dil öğretim yaklaşımının ilkelerine uyan bir öğretim sistemi olduğu için çalışmada MOODLE uygulaması seçilmiştir.

MOODLE’da yer alan yabancı dil öğretimi etkinlikleri sözcük öğretimi kapsamında kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, yapılan etkinliklerin sözcük öğrenmeye etkisi incelenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini; “İletişimsel yaklaşıma dayalı olarak web tabanlı MOODLE öğretim yönetim sistemiyle hazırlanan etkinliklerin sözcük öğrenmeye etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt problemler. Hazırlanan çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest sözcük puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest sözcük puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-sontest sözcük (erişi) puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bireyin hafızasında yer alan ve anlamını bildiği sözcükler onun sözcük dağarcığını oluşturur. Sözcük dağarcığı, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade etmektedir (Güleryüz, 2006, s. 11). Göçer’e göre (2015) sözcük dağarcığı, bir bireyin zihninde yer bulan sözcüklerin tamamını ifade eder. Bireyin hafızasında bulunan bu sözcükler, onun anlama (dinleme-okuma) ve anlatma (konuşma-yazma) becerisini dolayısıyla iletişim sağlama durumunu etkiler. Çünkü bir dili kullanırken o dili oluşturan sözcükleri kullanmaktayız. Bu yüzden dil öğretiminde sözcük öğretimi önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözcükleri öğretimi için farklı tekniklerden yararlanabiliriz. Çalışmada, yabancılara Türkçe sözcük öğretiminde sözcüklerin kolay ve kalıcı şekilde öğretimini iletişimsel

yaklaşım esas alınarak ve alternatif bir öğrenme ortamı hazırlayarak gerçekleştirmek amaçlanmıştır. İletişimsel yaklaşım, öğrenciye dönük etkinliklerle onu doğal bir dil kullanıcısı hâline getirdiği için seçilmiştir. Yine çalışmada teknolojinin imkânlarından yararlanarak her an ulaşılabilir bir öğrenme ortamı sunarak öğrencilere kolaylık sağlamak ve yabancılara yönelik Türkçe öğretiminin yaygınlaştırılmasını sağlamak amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi, dört temel dil becerilerini kapsayan anlama ve anlatma becerilerini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla bir dili öğretirken o dile ait olan sözcükler öğretilmektedir. Sözcükler öğretilirken de seviye gruplarına ve ihtiyaca göre farklı teknikler kullanılmaktadır. Bu bağlamda hazırlanan çalışma, sözcük öğretimiyle öğrencilerin Türkçeyi kolay öğrenmelerini sağlaması açısından ve yine iletişimsel yaklaşıma dayalı hazırlanan etkinliklerle öğrenme kalıcılığını arttırması açısından önemlidir. Ayrıca Türkçeyi öğrenen öğrencilere alternatif öğrenme ortamı sunması bakımından önem taşımaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) 2018-2019 eğitim-öğretim yılında TÖMER’de (Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) Türkçeyi C1 seviyesinde tamamlamış 13 öğrenci ile
2. Etkinliklerde kullanılacak sözcükler seçilirken, Ülper ve Şahin’in (2018) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Kitaplarındaki Sözcüklerin Bilinirlik Durumu” isimli yaptıkları çalışmada kullandıkları Yeni Hitit Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitabı B1, B2 ve C1 seviyesindeki isim-sıfat-fiil sözcük türünü oluşturan ve düşük sıklık düzeyindeki (1-3 kez tekrar eden) 30 sözcük seçilmiştir.

1.6. Varsayımlar

Deney ve kontrol grubundaki çalışmalar öğrencilerin birbirinden haberi olmadan yürütülmüştür. Aynı sınıfta olan ve birbirini tanıyan öğrencilerin araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini olumsuz etkilememesi için öntest ve sontestte aynı anda sınav olmaları sağlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki durumlar araştırmanın varsayımları olarak kabul edilmiştir.

1. Öğrencilere yapılan öntest ve sontest uygulamasından elde edilen sonuçların öğrencilerin gerçek durumlarını yansıttığı varsayılmıştır.
2. Farklı bölümlerde ve farklı sınıflarda okuyan, farklı zamanlarda derslere giren, farklı yaşlardaki öğrencilerin çalışma süresi boyunca ve yaklaşık bir hafta süren testlerde araştırmayı olumsuz etkileyecek kadar birbirlerini görmedikleri, birbirlerini etkilemedikleri varsayılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili alanyazın taraması yapılarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1.1. İletişimsel yaklaşım. Dilin kullanımını ele alan bir yaklaşım olan iletişimsel yaklaşıma göre dil, bir iletişim aracıdır. Bu yaklaşımda iletişimin dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve yazma boyutunu oluşturan dört temel dil becerisi kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu yöntem sözlü ve yazılı iletişimi sağlamayı amaçlar.

İletişimsel yaklaşımda dört temel dil becerisi karşılıklı ve karşılıklı olmayan şeklinde iki beceriye ayrılır. Karşılıklı olan beceri alanı görüşme ve yazmayı, karşılıklı olmayan ise yorumu gerektirir. Söyleme, dinleme, yazma ve okuma eylemleri şekil açısından yorumu, görüşme ve yazışma ise uygulanış açısından iletişimsel yetkinliği anlatır. Yine iletişimsel yaklaşıma göre yazılı veya sözlü iletişimde iletişim işlevini yerine getirmek için dilde var olan yapılar kullanılır. İletişim de buna bağlı olarak gelişir (Köksal ve Varışoğlu, 2012, s. 89).

Bu yaklaşımda öğrenci hedef dilde doğru mesajı vermek ve almak durumundadır bu yüzden seçilen sözcükler öğrenci tarafından bağlama uygun olarak kullanılır (Johnson ve Johnson, 1998, akt. Parker, 2015, s. 194). Kısacası iletişimsel yaklaşım dilin değişik ortamda yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılmasıdır. Bu yüzden öğrenci bu süreçte çeşitli iletişimsel etkinliklerle karşılaşmalı ve dört temel dil becerisini ihtiyacına göre kullanmalıdır.

Diğer bir yandan bu yaklaşım, dilin işlevsel özelliklerini öne çıkarmaktadır. Bu yaklaşıma göre dilin, araç işlevi, düzenleme işlevi, etkileşim işlevi, bireysel işlev, anlayıp çözme işlevi, düşünme işlevi ve anlatım işlevi olmak üzere yedi temel işlevi vardır. Dilin araç işlevi, herhangi bir şeye ulaşmak, düzenleme işlevi başkalarını etkilemek ve kontrol etmek, etkileşim işlevi etkileşim içinde olmak, bireysel işlev duygu ve düşünceleri anlatmak, anlayıp çözme işlevi öğrenmek, düşünme işlevi

düşsel dünya yaratmak, anlatım işlevi ise bilgi alışverişi için kullanılmaktadır. Dil öğretimi yapılırken de bu işlevler kullanılır (Halliday, 1989; akt. Köksal ve Varışoğlu, 2012, s. 87).

İletişimsel yaklaşım, son zamanlarda artan iletişim ihtiyacından dolayı benimsenen ve uygulanan bir yaklaşım olarak görülmektedir (Gün, 2013, s. 113). Yabancı dil öğretiminde iletişim ihtiyacından dolayı ortaya çıktığından öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif tuttuğu söylenebilir.

İletişim ihtiyacı ile birlikte bu yaklaşım iletişimsel yeti kavramıyla ortaya çıkmıştır. İletişimsel yeti, dildeki göstergelerin değişik ortamlarda, yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir (Bayraktar, 2012, s. 68).

İletişimsel yaklaşıma göre yabancı dili öğrenen öğrenci dili gerçek kullanım ortamında öğrenir (Köksal ve Varışoğlu, 2012, s. 88). Demircan'a göre (2013, s. 240) bu yaklaşımda dört temel dil becerisi bir bütündür. Bu becerilerle iletişim kurulur. Gramer ise bu becerilerle birlikte öğretilir. Bu yöntemde hedef dilin öğretimi yapılırken, doğal konuşma ortamının sağlanması ve konuya uygun oyun temelli etkinlik çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

İletişimsel yaklaşımda, öğrencilerin dili dil yoluyla iletişimde bulunarak öğrenmesi, etkinliklerin amacının gerçekçi ve anlamlı iletişim olması, farklı dil becerilerinin birleştirilmesi, öğrenmenin yapılandırma süreci olması iletişimsel yaklaşımın ilkeleridir (Richards ve Rodgers, 2001; akt. Yaylı ve Yaylı, 2011, s. 18).

İletişimsel yaklaşımda öğrenci kendi öğrenmesini sağlar. Öğretmen ise düzenleyici ve yol göstericidir. Hazırlanan etkinlikler iletişimi gerçekleştirmeye yönelik yapılır. Demirel'e göre (1993, s. 46) de, yazılı ve sözlü iletişim etkinliklerinin yer alması, öğrenci merkezli olması, diyalog ve oyun temelli çeşitli etkinliklerle öğretimin yapılması iletişimsel yaklaşımın özelliklerindedir. İletişimsel yaklaşım ile hazırlanan etkinlikler temel dil becerilerinin kazandırılmasına ve amaç doğrultusunda iletişim kurulmasına yardımcı olmaktadır.

İletişimsel yaklaşımdaki etkinliklerde öğrencilere, dil bilgisi kuralları verilmediği için öğrencilerin yazma ve konuşmada sık sık hatalar yapma olasılığı bulunmaktadır

(Gün, 2013, s. 113). Ayrıca bu yaklaşımda, dil bilgisine ve ezbere yer verilmediği ve deneme-yanılma yoluyla dil öğretilmeye çalışıldığı için zaman kaybı olabilir.

İletişimsel yaklaşım, önceliği iletişime veren, iletişim odaklı etkinliklerle dil öğretmeyi amaçlayan ve hedef dilde iletişimi ön plana alan bir yaklaşımdır (Paker, 2015, s. 188). Bu amaçla öğrenciler iletişimsel yaklaşımla hazırlanmış etkinliklere katılır ve hedef dili kullanmayı öğrenir. Etkinlikler ise günlük hayatta karşılaşılabilecek bağlamları içermelidir. Bu şekilde hedef dili öğrenen kişi iletişim kurmayı gerçekleştirebilir.

İletişimsel dil öğretim yaklaşımında üç temel ilke bulunmakta olup bu temel ilkeler oldukça önem taşımaktadır. Bu ilkeler: 1. İletişim ilkesi, 2. Görev ilkesi, 3. Anlamlılık ilkesi (Richards ve Rogers, 2001, s. 161, akt. Paker, 2015, s. 191)'dir. İletişim ilkesinde, öğrenci diyalog ezberleyip hatasız cümle kurmayı değil de hedef dilde iletişim kurmayı öğrenir. Önemli olan öğrencinin rahat bir şekilde kendini ifade edebilmesidir. Göreve dayalı öğrenme ilkesinde ise, öğrenci grup içerisinde yapacağı etkinlikler yoluyla dili öğrenir. Burada da öğretmen, öğrenciyi olumlu yönde motive etmelidir. Anlamlılık ilkesine göre de, öğrencinin yapacağı etkinlikler onun etkinlikleri öğrendiği ortamın dışında da kullanabileceği gibi bir işleve sahip olmalıdır.

Bayraktar'a göre (2012, s. 76), iletişimsel dil öğretim yaklaşımı temel alınarak hazırlanmış bir öğretim programının amacı, hedef dilde dört beceriyi kullanarak iletişim kurmayı öğretmektir. Bu yüzden öğrenci merkezli etkinlikler hazırlanır. Etkinlikler günlük yaşamda hedef dili kullanacak şekilde hazırlanır ve öğrencinin hedef dili öğrenmesi sağlanır.

Bu yaklaşımda öğrenciler hata yapma endişesi olmadan çeşitli etkinlikler yoluyla hedef dilde iletişim kurar. Gerektiğinde öğretmen ya da arkadaşından yardım alır. Köksal ve Varışoğlu'na göre (2012, s. 89), karşılıklı ya da grup çalışmalarıyla etkinlikler yoluyla iletişim kuracağı için bulunduğu ortamda aktif rol alır. Böylece dört temel dil becerisini geliştirme fırsatı bulur.

İletişimsel yaklaşımda, dil becerilerini geliştirip iletişimi sağlayabilmek ve hedef dili öğretebilmek için bilgisayar gibi teknolojik araçlardan yararlanılabilir. Çünkü iletişim, karşılıklı olduğu için görsel ve işitsel olarak gerçekleşir. Böylece öğrenci

dilin iletişim ortamında kullanımını öğrenecek, anlamayla birlikte dört temel dil becerisini geliştirecek ve sözcük dağarcığını da arttıracaktır (Bayraktar, 2012, s. 76). Bu yüzden teknolojiden yararlanmak iletişimsel yetiyi geliştirmeyi sağlar.

Sonuç olarak iletişimsel yaklaşımda öğrenci öğrendiği dil ile birlikte dört temel dil becerisini geliştirmeyi ve hedef dilin kültürünü de öğrenir. Kısacası iletişimsel yaklaşım dilin gerçek yaşamda kullanılmasını sağlayan ve sözcük dağarcığını geliştiren bir yaklaşımdır.

2.1.2. Sözcük öğretimi. Sözcük öğretimi iletişimin gerçekleşmesi için yabancı dil öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır. Sözcükler olmadan kurulan iletişimde söylenmek istenenlerin anlatılmasında güçlük çekilebilir. Bu yüzden sözcük öğretiminin yapılması önemlidir. Bunun için de ilk olarak sözcük öğretiminde neyin öğretileceği ve hangi hedef kitleye öğretileceği üzerinde durulabilir.

İlk öğretilecek sözcüklerin görsel olarak öğretilebilecek sözcüklerden seçilmesi daha uygun olur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrencilerin en kolay öğrendikleri sözcükler isimler olmaktadır, çünkü öğrenciler, isimler için zihinsel imgeleri daha kolay oluşturabilirler (Tanın, 2004, s. 36).

Sözcük öğretimi yapılırken öncelikli olarak belirlenen sözcükler öğretilir. Yapılan sıklık çalışmaları öğretilecek sözcüğü belirlemeye yardımcı olur. Bununla birlikte öğretim sürecinde ne kadar sözcüğün öğretileceğinin de planlanması gerekmektedir. Bu süreçte bir ders saatinde 5-10 sözcüğün öğretimi uygun görülmektedir (Demirel, 2010, s. 115).

Bununla beraber bir sözcükle birçok kez karşılaştıktan sonra o sözcüğün öğrenildiğini söyleyebiliriz. Bir sözcüğün ancak anlamını ya da yan anlamlarını, yazılışını, okunuşunu bilip sözcüğü uygun bir şekilde kullanabiliyorsak o sözcüğü biliyoruz demektir.

Sözcük öğretimi yapılırken karşımıza açık sözcük öğretimi ve rastlantısal sözcük öğretimi olmak üzere iki kavram çıkmaktadır (Yelbay, 2015, s. 354). Açık sözcük öğretimi, sözcüklerin sınıf gibi bir ortamda öğretmen tarafından etkinliklerle öğretilmesidir. Rastlantısal sözcük öğretiminde ise sözcükler diğer etkinliklerin

içerisinde sözcüğün anlamı ile ilgili sorularla öğrenilir. Bununla birlikte öğrenciler öğretmene bağlı kalmadan da belli stratejilerle sözcükleri öğrenebilirler.

Öğretim sürecinde sözcüklerin seçimi, sözcüklerin ne kadar öğretileceğinin yanında sözcüklerin nasıl öğretileceği de önemlidir. İnce'ye göre (2013, s. 143) birçok yaklaşım ve yöntemden yararlanılabilir. Yaklaşım ve yöntemlerin yanında sözcük öğretiminde hangi etkinlik, teknik ve stratejilerin kullanılacağı da önemlidir. Bu yüzden sözcük öğretimi yapılırken öncelikle ilkelerin belirlenmesi ardından öğretim sürecinin planlanması gerekmektedir.

Hazırlanan çalışmada görsel olarak gösterimi kolay olan isim-sıfat-fiil sözcük türündeki en az sıklıkta kullanılan sözcükler tercih edilmiştir. Bunun sebebi derslerde en önemli materyal olan kitaplarda sıklığı fazla olan sözcükler sürekli olarak tekrar edildiği için öğrencinin sözcüğü öğrenmesi daha kolaydır. Fakat az sıklıkta kullanılan bir sözcüğü öğrenmek öğrenci için daha zor ve zaman alıcıdır.

Yine yapılan çalışmada belirli bir sözcüğün öğretimi hedeflendiği için açık sözcük öğretimi benimsenmiştir. Ayrıca web tabanlı uygulamalarla öğrenme ortamı oluşturularak öğrencilerin sözcükleri kalıcı bir şekilde öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu yüzden o sözcüğü öğrencinin hafızasında kalıcı olarak tutabilmek için farklı bir materyalden yararlanılmış ve MOODLE uygulamasıyla bu öğretimin yapılması amaçlanmıştır. Böylece öğrenci daha fazla sözcük öğrenmekte ve derste gördüğü sözcüklerden farklı olarak yeni bir sözcükle karşılaştığında daha kolay ve kalıcı öğrenme sağlayabilmektedir. Ayrıca görsel açıdan bakıldığında sözcükler, öğrencinin aklında somut bir şekilde kalabilmektedir.

2.1.3. İletişimsel yaklaşımla sözcük öğretimi. Sözvarlığı içerisindeki en geniş alan sözcüklere aittir. Dil öğretimi yapılırken de sözcüklere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla sözcüklerin öğretilmesi ile sözvarlığının öğretimi yapılır (Yıldız, 2013, s. 358). Bazı sözcüklerin birden fazla anlamı olduğu için sözcük öğretimi yapılırken sözcüklerin bir bağlam içinde sunulması önemlidir. İletişimsel yaklaşımla öğretim yapılırken sözcüğün kullanımını için bağlamın yani anlamsal ilişkinin kurulması önemlidir.

Sözcük öğretimi yapılırken öncelikle temel anlam sonrasında soyut anlam öğretilmelidir (Yıldız, 2013, s. 359). Sözcüğün temel anlamlarının öğretilmesi öğrenen için daha anlaşılır olur. Bununla birlikte çok fazla sözcüğün birden öğretilmeye çalışılması kalıcılığı olumsuz etkileyebilir.

Sözcüğün öğretimini yapılırken sözcüğün anlamının yanında söylenişi, sözdizimi ve kullanımı da verilmiş olur (Altıkulaçoğlu, 2010). Sözcük öğretiminde bağlam önemlidir. Yıldız'a göre (2013, s. 361) sözcüğe yeni bir anlam yüklemek için bağlamını değiştirmek gerekmektedir. Bunun için de sözcüğün anlamını, nerede kullanılacağını bilmek gerekmektedir. Çünkü öğrenci öğreneceği sözcükleri bağlam ya da metinlerde görür. Öğrenilecek sözcük sayısı da bağlamı veya metni anlamaya engel olacak sayıda olmamalıdır. Bununla birlikte öğrenci yeni karşılaştığı sözcüğün anlamını bağlamdan yola çıkarak tahmin edebilmelidir. Bu durum sözcüğün öğrenilmesine katkı sunar ve öğrencinin motivasyonunu artırır. Bunu yaparken de sözcüğü çıkarsama, tanımlama, karşıtlık ya da benzerliğini verebiliriz. Ayrıca sözcük listeleriyle de sözcük öğretimi yapılabilir.

Sözcüklerin farklı etkinliklerle ve farklı bağlamlarla tekrar öğrenciye sunulması kalıcılığı arttırmaktadır. Bir sözcüğü öğrenebilmek için sözcüğün anlamının yanında bağlam içinde doğru kullanılmasını ve telaffuzunu bilmek gerekmektedir. İletişimsel yaklaşıma göre de sözcük öğretimi yapılırken dil becerilerini kullanarak tekrara dayalı bağlamsal etkinlikler hazırlamak kalıcılığı arttırmaktadır.

İletişimsel yaklaşım etkinlikleri:

1. Diyalog-soru sorma
2. Cümle tamamlama
3. Anlam çıkarma
4. Paragraf-cümle oluşturma
5. Betimleme-tanıtma
6. Hikâyelendirme
7. Soru sorma
8. Anlatma-dinleme etkinliği

9. Bilgisayar oyunu
10. Sanal sözlük (resimli)
11. Paragraf verip soru sorma
12. Resimleri karşılaştırma, benzerlikleri ayrılıkları not etme, resim takımında olay sırası belirleme, resim ve haritada eksik özelliği bulma
13. Karışık sözcüklerden tümce kurma
14. Çıkarım yaparak metindeki bilgiyi anlama
15. Metinden bilgiyi çıkartma-sözcüğü sorma
16. Sözcük-anlam eşleştirme (hafıza oyunu), sözcük avı (bulmaca) iletişimsel yaklaşım etkinliklerindedir.

Yukarıda verilen iletişimsel yaklaşım etkinlikleri Dalak (2017), Uzdu (2008), Soğuksu ve Aslan (2017), Güneş (2011), Memiş ve Erdem'in (2013), çalışmalarından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Yapılan çalışmada hazırlanmış bu etkinliklerden yararlanılmıştır. Etkinliklerde kullanılan resimli sanal sözlükte sözcüklerin anlamları internet kaynaklı Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlük, TDK Büyük Türkçe Sözlük, Google Sözlük ile Eş ve Yakın Anlamlılar Sözlüğü'nden alınmıştır. Etkinlikler hazırlanırken MOODLE'in eklentilerinden yararlanılmıştır.

Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencinin hedef dilde iletişim kurmasına yardımcı olur. Dört temel dil becerisini geliştirecek ve öğrenciyi bu süreçte aktif tutacak biçimde etkinlikler oluşturur (Gün, 2013, s. 113). Bu süreçte öğrenciye olumlu yönde pekiştirme verir. Yine bu süreçte hatalarıyla ilgili dönütler verir. Aynı zamanda çeşitli materyallerle (video, resim, sunum vb. (ve benzeri)) ve teknolojiyi kullanarak dersi işler. Süreci, öğrenciyi merkeze alarak yürütür ve öğrencinin hedef dilde iletişim kurmasını sağlar.

Gün'e göre (2013, s. 111), iletişimsel yaklaşımda anlama ve kavramaya iletişim alıştırmalarıyla ağırlık verilir. İşitsel-görsel araçlar kullanılır. Öğrencinin anlama ve kavraması sağlanır. Dilin kullanımı vardır, diyalog ve metinler vardır. Kültür değerleri de öğretilir. Dil gerçek bağlamda kullanılır. Söylem, cümlelerin anlamı önemlidir. Gerçek dil kullanımı olduğu için farklı dil yapıları sunulur ve amaç

iletişim olduğu için dilin gerçek ortamda kullanımı ile ilgili dinleme imkânı sağlar. Etkinlikler iletişimsel yaklaşıma göre hazırlandığı için sözcük öğretimine yönelik yapılmalıdır.

Bu yaklaşım, sözlü yazılı iletişimi sağlamayı ve kulak-dil alışkanlığını kazandırmayı amaçladığı için öğrenciyi derste daha etkin tutar. Ezber, kural ve dilbilgisi olmadığı için öğrenci bu süreçte daha rahattır.

Bu yaklaşımda Parker (2015, s. 201), ölçme değerlendirme teknikleri olarak geleneksel ve alternatif tekniklerden olan ara sınav, son sınav, kısa sınav (quiz), sunum ve ödevlerin kullanıldığını söylemiştir. Ancak bu yaklaşım dil hatalarını göz ardı edebildiği için bunun kalıcılığa neden olduğu yönünde ve etkinliklerin fazla zaman alması yüzünden eleştirilere maruz kalmıştır.

Parker (2015, s. 204), öğretim sürecinde iletişimsel yaklaşımın teknolojiden yararlanarak çeşitli materyallerle kullanılabileceğini söylemiştir. Öğrenci cep telefonu, bilgisayar ve interneti kullanarak herhangi bir konuyu izleyip, dinleyip, okuyabilir ve burada çeşitli etkinlikler yapabilir. Ayrıca etkinliklerle öğrenci kendisini geliştirebilir yani hedef dil ile iletişim sağlayabilir. Bu yüzden iletişimsel yaklaşımda bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanılmalıdır çünkü bu araçlar görme ve işitme duyularına hitap eder, ilgiyi çekip motivasyonu artırır. Bu süreçte de öğrenci sözcüğü pekiştirir ve öğrenmede aktif olur.

Yabancılara yönelik dil öğretimi yapılırken seçilecek olan yaklaşım ve yöntemden önce dil öğretim ilkelerinin belirlenmesi önemlidir. Çünkü ilkelere göre yaklaşım, yöntem ve kullanılacak olan teknik şekillenir. İlkeler temel ve genel ilkeler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Aşağıda belirtilen ilkeler İnce'nin (2013, s. 143-155) çalışmasından alınmıştır.

Belirlenen ilkeler, çalışmada temel alınan iletişimsel yaklaşım ilkelerini oluşturmaktadır. Çalışmada, iletişimsel yaklaşımla hazırlanan etkinliklerde bu ilkelerden yararlanılmıştır.

İnce'ye göre (2013, s. 143-150) Genel İlkeler:

1. Öğretime dinleme, izleme, okuma becerilerinin geliştirilmesi ve içsel anlama süreci ile başlanması (Beceriler ilkesi)

İletişimsel yaklaşımda kişinin dil kullanıcısı olması için öncelikle hedef dile ait sözcüklerde dinlediklerini ve okuduklarını anlaması yani içsel bir anlama süreci geçirmesi gerekmektedir. Konuşma ve yazma becerisi de bunun sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden bu süreçte dil becerilerinin tamamına ihtiyaç duyulmaktadır.

2. Güncel dilin öğretilmesi (Kullanılabilirlik ilkesi)

İletişimsel yaklaşımın kullanıldığı dil öğretiminde birey dört temel dil becerisini kullanabilmek için yaşayan dildeki sözcükleri öğrenmeli sürekli karşılaşabileceği sözcükleri kullanmalıdır. Burada amaca göre seçilecek olan sözcüklerin kullanım sıklığı da önemlidir.

3. Söyleyişe önem verme (Gerçekçilik ilkesi)

İletişimsel yaklaşımın temel alındığı dil öğretiminde dilin kullanımını için sözcüklerin sesletimi önemlidir. Bununla birlikte sözcük dağarcığını da genişletmek gerekmektedir.

4. Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi (Girdi ilkesi)

Hedef dili konuşacak öğrenci öncelikle sözcükleri öğrenmelidir sunulan etkinliklerde öğretilecek olan sözcüklerden oluşturulan cümle ve metinleri ancak bu şekilde anlayabilir.

5. Öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkânının verilmesi (Uygulama ilkesi)

İletişimsel yaklaşımla sözcük öğretimi yapıldığı zaman çeşitli etkinliklerle bunlar kavratılmalı, öğrencilerin sözcükleri pekiştirmesi sağlanmalıdır.

6. Öğrencilerin dil öğreniminde yaptığı yanlışlıkların anında düzeltilmesi (Dönüt ilkesi)

Öğrencilerin sözcük öğreniminde eksikliklerini tamamlaması ve başarılı olması için yapılan etkinliklerle yanlışlarını görmeleri sağlanmalıdır.

7. Herkese eşit söz hakkı tanınması (Eşitlik ilkesi)

Öğretmen söylediği yanlış olsa bile her öğrenciye eşit söz hakkı vermelidir.

8. Öğrencinin yalnızca öğrendiklerinden sorumlu tutulması (Sorumluluk ilkesi)

Sözcük öğretimiyle ilgili yapılan etkinliklerden sonra yapılan ölçme ve değerlendirmelerde (tarama testleri) öğrenci öğrendiği konulardan sınav olmalıdır.

9. İdeal öğretim hızının belirlenmesi (İdeal hız ilkesi)

Sözcük öğretimi yapılırken tüm bilgiler birden yoğun bir şekilde değil de bir sıraya, bir hıza göre verilmelidir. Burada amaç öğrencinin anlayarak, sözcüğü kavramasını sağlamaktır. Gereğinden çok ve hızlı bir sözcük öğretimi hem öğrenciyi yoracak hem de sözcüğün anlamını ve kavranmasını zorlaştıracaktır.

10. Tekrara dayalı eğitim (Sarmal eğitim)

İletişimsel yaklaşımda amaç hedef dilin kullanılmasını sağlamaktır bunun için sözcük öğretimi burada önemlidir. Sözcüklerin kavranabilmesi için de sözcüklerin tekrar edilmesi gerekir. Bir bağlam içerisinde sözcükler belli

aralıklarla etkinlikler yardımıyla tekrar verilip öğrencinin yanlış yapması azaltılıp sözcüğü öğrenmesi sağlanır.

11. Dil ile birlikte kültürün verilmesi

Hedef dil yaşantılara yönelik kültürel unsurları içeren etkinliklerle verilmelidir.

Genel ilkelerde yer alan beceriler ilkesi, kullanılabilirlik ilkesi, gerçekçilik ilkesi, girdi ilkesi, uygulama ilkesi, sorumluluk ilkesi, ideal hız ilkesi, sarmal eğitim ve dil ile birlikte kültürün verilmesi ilkeleri çalışmada hazırlanan iletişimsel yaklaşım etkinliklerinde temel alınmıştır. Ancak eşitlik ilkesi ve dönüt ilkesi etkinliğin doğası gereği dikkate alınamamıştır.

İnce'ye göre (2013, s. 150-155) Temel İlkeler ise şunlardan oluşmaktadır:

1. Bütün dil becerilerini geliştirme

İletişimsel yaklaşımla yapılan sözcük öğretiminde öğrencinin dil kullanıcısı olabilmesi için dinleme, izleme ve okuma becerisini geliştirmek gerekmektedir. Etkinlikler de buna göre hazırlanmalıdır. Ardından öğrenci hedef dili konuşur hale gelebilir.

2. Basitten karmaşığa; somuttan soyuta gitme

İletişimsel yaklaşımda amaç hedef dili kullanmaksa konuşucu öncelikle görüp ilişki kurabileceği sözcükleri öğrenmelidir ardından soyut olanlar kavratılmalıdır. Bununla beraber resim ve şekil kullanımı da sözcük öğretimini kolaylaştıracaktır.

3. Görsel ve işitsel araçları kullanma (Teknoloji ilkesi)

Sözcük öğretimi yapılırken sözcüğün kalıcı olması için görsel unsurlarla donatılması ve daha çok öğrencinin bu sürece katılması gerekmektedir.

4. Öğrencileri cesaretlendirme ve aktif kılma (Cesaretlendirme ilkesi)

Sözcük öğretiminde başarılı olmak, hedef dili kullanılır hale getirebilmek ve süreçte öğrenciyi aktif tutmak için öğrencide motivasyon oluşturmak önemlidir. Bunu da öğrenciye yönelik ve başarısını sağlayıcı etkinliklerle ortaya çıkarabiliriz.

5. Bir seferde tek yapıyı sunma ilkesi

Sözcük öğretimi yapılırken sözcüğün tam olarak öğrenilmesi için yapılan etkinliklerde belli bir sözcük sayısının (5-10) verilmesi gerekmektedir. Sözcük öğrenilmeden de diğer etkinliklere geçilmemesi gerekmektedir.

6. Bireysel farklılıkları dikkate alma

Sözcükleri öğretirken yapılan etkinliklerde her öğrencinin başarı durumu farklılık gösterebilir. Önemli olan eksiklikleri gidermektir.

7. Ölçme ve değerlendirmede birlik ilkesi

Yapılan etkinlikler ilerledikçe öğrencilerin de belirli bir seviyeye çıkması gerekmektedir. Çünkü tam tersi bir durumda öğrencinin motivasyonu düşer. Bu yüzden öğrenci başarısını artırıcı çeşitli etkinlikler yapılmalıdır.

8. Dil öğretimini sınıftan gerçek hayata taşıma

İletişimsel yaklaşımda öğrencinin hedef dili kullanabilmesi için öğrenci öncelikle dili oluşturan sözcükleri öğrenmelidir. Buna göre etkinlikler yapılmalıdır. Öğrencinin dinleme izleme ve okuması sağlanıp kavraması sağlanmalıdır. Bunun ardından öğrenci öğrendiklerini kullanma olanağını bulur.

9. Dil öğretiminin planlanması

İhtiyaca ve beklentiye göre hangi hedef öğrenciye ne kadar sürede dil öğretiminin yapılması gerektiği planlanmalıdır.

Temel ilkelere yer alan bütün dil becerilerini geliştirme ilkesi, basitten karmaşığa; somuttan soyuta gitme ilkesi, teknoloji ilkesi, cesaretlendirme ilkesi, bir seferde tek yapıyı sunma ilkesi, bireysel farklılıkları dikkate alma ilkesi, ölçme ve değerlendirmede birlik ilkesi ve dil öğretiminin planlanması ilkeleri hazırlanan etkinliklerde temel alınmıştır. Ancak dil öğretimini sınıftan gerçek hayata taşıma ilkesi etkinliğin doğası gereği dikkate alınamamıştır.

Sözcük öğretimi etkinliklerinin başarısı temele alınan yaklaşım, yöntem ve tekniğe dayanmaktadır. Seçilen iletişimsel yaklaşımın da ilkelere uyumlu olması gerekmektedir. İkelere dayalı yapılan sözcük öğretimi de bu sayede başarıya ulaşır.

Sonuç olarak, yabancı dilin öğrenilmesinin temelinde iletişim kurmak vardır. İletişimsel yaklaşımın amacı da öğrencilerin karşılaştıkları durumlarda hedef dili kullanmalarını sağlamaktır. Bu yüzden öğrencilere hedef dili kullanabilecekleri sınıf içi etkinlikler ve ortamlar oluşturulur. Bu etkinlik ve ortamlarda kullanılan materyaller de günlük hayatta karşılaşılabilecek durumlardan oluşmalıdır. Bu şekilde öğrenci hedef dili kullanmayı öğrenebilir.

2.1.4. Bilgisayar destekli (MOODLE uygulamasıyla) dil öğretimi. Son zamanlarda hızla ilerleyen teknoloji, hayatı kolaylaştırmaktadır. Teknolojinin imkânlarından öğretim alanında da yararlanılabilir. Böylece derse etkin katılım sağlandığı gibi öğrenme süreci de kolaylaşabilir. Bu anlamda bilgisayarlar; ses, video ve hazırlanan farklı etkinlikler yoluyla öğrenciye her türlü girdiyi sağlamaktadır

(Oğraş, Arı, Ateş ve Ünal, 2017). Bu sayede öğrenci hemen, her zaman ve hızlı bir şekilde konulara ulaşabilir, süreci kendisi yönetip aktif bir şekilde sürece katılabilir, yine tekrarlar ve etkinlikler yoluyla dersi daha kolay kavrayabilir.

Bilgisayar destekli öğretim (BDÖ), bilgisayarların sistem içine programlanan dersler yoluyla öğrencilere bir konu ya da kavramı öğretmek ya da önceden kazanılan davranışları pekiştirmek amacıyla kullanılmasıdır (Yalın, 2008, s. 165). Bilgisayar ile öğretmen ses, görüntü, video gibi materyalleri derste etkin bir şekilde kullanabilmektedir. Öğrenci de bu sayede birçok farklı girdiyle konuyu öğrenebilmektedir.

Bilgisayar destekli öğretimin yanında ortaya çıkan bir kavram da çoklu ortam araçlarıdır. Çoklu ortam; belli bir içeriğin sunumu için metin, grafik, canlandırma, fotoğraf, video ve ses gibi farklı sembol sistemlerinin birbirlerini tamamlayacak biçimde bütünleştirilmesidir (Aldağ ve Sezgin, 2003).

Bilgisayar destekli öğretimde çoklu ortam araçlarının öğretim ortamlarında kullanımının yanında daha özelinde Türkçe dersi ve dil öğretiminde de faydasını görebiliriz. Oğraş'a göre (2016), çoklu ortam araçları konuyu; sesli, görüntülü sunarak akılda kalmayı kolaylaştırır. Konularla ilgili yer alan sunularda sınırsız tekrar edilebilme olanağı vardır. Böylece öğrenci anlamadığı konuyu öğrenebilmekte ve kendi öğrenmesini gerçekleştirebilmektedir. Farklı etkinlikler içerdiği için öğrencinin dikkatini toplamasına yardımcı olur böylece dersi ilgi çekici hâle getirir. Yine bireysel ve grup çalışmalarıyla ilgili etkinlikler içerir bu sayede de dört temel dil becerisinin gelişmesine yardımcı olur.

Yabancılara Türkçe öğretirken sözcük öğretiminde de bilgisayar destekli ortamlardan yararlanılmaktadır. Bu tür ortamlarda dil öğretimi için siteler kurulup öğretim verilmesine web tabanlı uzaktan öğretim adı verilmektedir. Burada, elektronik öğrenme (e-öğrenme) ya da diğer adıyla çevrim içi öğrenme ortaya çıkmaktadır (Sülükçü, 2011). Görüldüğü gibi elektronik öğrenme, internet üzerinden öğretimin yapılmasıdır. Sözcük öğretiminin elektronik öğrenme üzerinden yapılması hem konunun görseller yardımıyla işlenmesi hem konuyla alakalı çok fazla materyal bulunması hem de dersin somut olarak akılda kalacak biçimde işlenmesine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte elektronik öğrenme ile çok sayıda kişiye aynı anda

ulaşılabilir. Bu uygulamanın merkezinde öğrenci olup bu sayede öğrenci kendi öğrenmesini kendisi sağlayabilir.

Öğretimin her alanında olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de web tabanlı uygulamaların ve çoklu ortam araçlarının yeri önemlidir. Bu araçlar sayesinde yabancılara Türkçe sözcük öğretimi kolaylaşmakta ve öğrenme kalıcılığı artmaktadır. Ayrıca bununla zaman ve mekân bağı olmadan öğretim bireyselleşebilmektedir.

Teknolojinin gelişmesi birçok alanı olduğu gibi dil öğretimini de etkilediği için teknolojik araçlarla daha kolay Türkçe öğretimi gerçekleştirilebilir. Bunun için birçok yazılım ve sistem bulunmaktadır. Bu sistemlerden en yaygın olarak kullanılanı ise öğretim yönetim sistemi/Learning Management Systems (ÖYS/LMS) olan MOODLE'dır (Oğraş, 2016). Bu öğretim yönetim sistemi öğrenme ve öğretim süreçlerini kontrol eden bir yönetim aracı olarak görülmektedir.

Bu sistem ile öğretim ilke ve yöntemlerine uygun olarak tasarlanan çevrimiçi dersler sayesinde öğrencilere ilgi ve becerilerine uygun öğrenme ortamları sağlanmakta; zaman ve mekân sınırlılıkları ortadan kaldırılmakta ve eğitim maliyetleri düşürülmektedir. Açık kaynak kodlu oluşu, dünyada yaygın olarak kullanımı ve her ülkeden gönüllü destekçilerinin olması MOODLE öğretim yönetim sisteminin en önemli özellikleri olarak sayılabilir (Oğraş, 2016).

Yine Oğraş ve diğerlerine göre (2017), uzaktan öğretim sistemlerinden biri olan MOODLE, geliştirilip yönetilebilir bir yapıya ve zengin bir görsel tema içeriğine sahiptir. Kolay bir şekilde kullanılması, ekonomik olması, öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif tutması ve kolaylıkla dönüt alınabilmesi MOODLE'in özelliklerindedir. MOODLE, sunduğu öğrenme ortamı, geliştirilebilir yapıya sahip olması, birçok farklı dile uyarlanabilmesi ve çok fazla kullanıcıya ulaşabilmesi nedeniyle çok tercih edilen bir uygulamadır.

MOODLE, internet bağlantısı olan her yerden yüklenerek kullanılabilir. Çok geniş katılımlı bir geliştirici ekibi bulunmaktadır. MOODLE: Kullanıcı server hizmeti, menü görünümü kullanım kolaylığı, mesajlaşmada öğrenci/öğretmen resim görüntüsü, kullanıcı için dosya yükleme ortamı, anket, tartışma formu, canlı sohbet, çoklu dil desteği, ders takvimi gibi özelliklerin hepsini en iyi şekilde kapsamaları bakımından diğer yazılımlara oranla daha çok tercih edilmektedir.

MOODLE modül ve bloklardan oluşan değişken bir yapıya sahiptir (Oğraş, vd., 2017).

Bu MOODLE öğretim yönetim sistemiyle öğrenciler her an bilgiye ve öğretmene ulaşabilmekte, öğretmenler öğrencilerden dönüt alıp verebilmekte ve öğrencilerin gelişimlerini takip edebilmektedir. Oğraş'a göre (2016), takvim ve hatırlatıcı araçlarla öğrenme ortamı önceden hazırlanabilmekte, ders materyalleri sesli ve görüntülü ortamlarda sunulabilmektedir. Bu sistemle zaman ve sınır kavramı ortadan kalkmakta, tercüme araçlarıyla metinler çoklu dillerde sunulabilmektedir. Yine bu sistemle etkinlikler tasarlanarak farklı öğrenme ortamları oluşturulmaktadır.

Sonuç olarak teknolojideki gelişmeler öğretim ortamlarına da yansımış ve öğrenmeye yönelik etkili, kolay ve her an ulaşılabilir yazılım ve sistemlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bunlardan biri olan MOODLE, sunduğu ortamlar sebebiyle Türkçe öğretiminde kullanılacak öğretim yönetim sistemidir.

Bu çalışma kapsamında da MOODLE uygulamasıyla yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi merkeze alınarak sözcük öğretimine yönelik etkinlikler tasarlanacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Barın (1992), "Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Bir Metot Denemesi" adlı yüksek lisans tezinde genel olarak yabancı dil öğretim metotlarını tanıtmış ve Türkiye'de takip edilen metotlar hakkında bilgi vermiştir. Ana dili öğretimini çeşitli yönleriyle ele almıştır. Çalışmasında, yabancılara Türkçenin öğretiminde karşılaşılan ve dikkat edilmesi gereken temel unsurları belirtmiş, tezinde kitap ve konuların seçimi, örnek bir ders ve metot ile öneriler sunmuştur.

Aldağ ve Sezgin (2003) "Çok Ortamlı Öğrenmede İkili Kodlama Kuramı ve Bilişsel Model" adlı çalışmasında çoklu ortam tasarımlarının kuramsal çerçevesini oluşturan İkili Kodlama Kuramını ele almışlardır. Paivio'nun oluşturduğu kurama göre sözlü içeriğin görsel içerik ile birlikte sunulması durumunda öğrenme daha etkili ve verimli olmaktadır. Bununla birlikte kuram, aynı bilginin birbirini destekleyecek şekilde farklı biçimlerde kodlanmasının, öğrenmede verimliliği ve etkililiği arttıracak varsayımına dayanmaktadır. Sonuç olarak tasarımlarda bu ilkelere

uyulmasının, öğretme ve öğrenmeyi daha etkili ve verimli olarak arttırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tanın (2004), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi ve Öğretimi” isimli yüksek lisans tezinde Türkçeyi başlangıç düzeyinde bulunan öğrencilere yabancı dil olarak öğretirken kullanılabilecek temel sözcük listeleri oluşturmuş ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Sözcük listesini oluştururken günlük konuşma dilindeki sözcükleri seçmiştir. Sözcüklerin öğretilmesi ve akılda kalıcılığını sağlayabilmek için farklı oyun ve etkinliklerden bahsetmiştir. Tezinde sözcük öğretiminin önemini vurgulamıştır.

Öngün (2006), “Türkiye’nin Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına Katılımı Sürecinde Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu İçin Web Tabanlı Tanısal Ölçek ve E-Ders Uygulaması” adlı doktora tezinde Erasmus Yoğun Dil Kursu kapsamında Türkçe müfredatının elektronik derse dönüştürülmesi konusunda belli bir standart oluşturmaya çalışmıştır. Araştırmasında Türkçe için mevcut ancak dağınık müfredatın elektronik derse dönüştürülmesi konusunda standardizasyon, işbirliği, altyapı ve konuda yetişmiş personel konusunda sınırlılık ve yetersizliklerin aşılması ile ilgili sürecin daha etkin ve üretken kılınabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Apaydın (2007), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Yöntem Denemesi” adlı yüksek lisans tezinde temel düzey sözcük öğretimine yönelik bir yöntem denemesi gerçekleştirmiştir. Yarı deneysel bir çalışma olan araştırmasının uygulama aşamasında deney grubuna ulamsal sözcük öğretimi yöntemini uygulamış kontrol grubunda ise bu yöntemi uygulamadan sözcükleri sunmuştur. Çalışmasının verilerine göre deney grubunun performans puanlarını kontrol grubuna oranla daha yüksek bulmuş ve yöntemin etkililiğinin ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Derviçoğulları (2008), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde aktif öğrenme yaklaşımını temel alarak oyun tekniğinin sözcük öğrenimine etkisini araştırmıştır. Nitel ve nicel verilerden elde ettiği sonuçlara göre oyunların sözcük öğrenimine olumlu yönde etkisi olduğunu ve bu yöntemin öğretmen merkezli yöntemle göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uzdu (2008), “Betimleyici Metinlerin Dilsel Özellikleri ve Bu Tür Metinler Yoluyla Sözcük Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde betimleyici metinleri incelemeyi ve bu metinlerin dilsel özelliklerini belirleyip yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğretimine yönelik malzeme hazırlamayı amaçlamıştır. Bu yüzden betimleyici metinlerin içerdiği dilsel yapıları incelemiş ve betimlemenin işlevi, yöntemi ve diğer özelliklerini kapsamlı olarak ele almaya çalışmıştır. Çalışmasında, betimleyici metinlerin içerdiği dilsel yapıları incelemesi sonucunda niteleme sıfatları, yer belirten sözcükler, ad tümceleri, eksilteli tümceler ve ikilemeleri kullanmıştır. Bu yapılardan sözcük öğretimine uygun görülen niteleme sıfatlarına, yer belirten sözcüklere ve betimleme nesnesinin kendi sözcüksel alanına yönelik, yabancı dil öğretiminde metin kullanım ölçütlerini göz önünde bulundurarak ve iletişimsel yaklaşımın kullandığı teknikleri kullanarak malzemeler geliştirmeye çalışmıştır.

Özbay ve Melanlıoğlu (2008) “Türkçe Eğitiminde Sözcük Hazinesinin Önemi” adlı çalışmasında sözcük hazinesinin önemini vurgulayıp; öğrenciye yeni sözcükleri kazandırırken dikkat edilmesi gereken yerler ve sözcük öğretim yöntemleri üzerinde durmuştur. Çalışmaya göre öğretilecek yeni sözcükler, öğrencilere bir mantık çerçevesinde öğretilmeli ve sözcüklerin anlamları üzerinde yoğunlaşmalıdır. Öğrencilere öğretilecek sözcükler belli bir sayıda olmalıdır. Aksi bir durumda öğretilmek istenen sözcükler öğrencilere kazandırılmaz. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için sözcük hazinelerinin zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Hasekioğlu (2009), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretimi -Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Serisinde Sözcük Öğretiminin Değerlendirilmesi ve Sözcük Öğretimi İçin Uygulama Örnekleri-” adlı yüksek lisans tezinde temel düzeydeki Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Ders Kitabı, Öğretmen Kitabı ve Çalışma Kitabını incelemiştir. Çalışmasında, metinlerde geçen yeni sözcükler için yeterince alıştırma sunulmadığı, bu yüzden sözcüklerin öğretmen tarafından açıklanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Sözcük öğretimi açısından bazı ünitelerdeki metin ve etkinliklerde değişiklik yapmış ve uygulama örnekleri vermiştir. Böylece tekniklerin ve etkinliklerin öğrenme sürecini hızlandıracağını belirtmiştir.

Göçer (2009) “Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı” çalışmasında söz varlığının önemi üzerinde durup, sözcük öğretiminde takip edilmesi gereken teknikler ile kullanılabilecek etkinlikleri ele almıştır. Sonuç olarak sözcük öğretimi çalışmaları geleneksel anlayışla yürütülmekte, bilinmeyen sözcüklerin öğretimi sözlüğe bakmak ve görülen anlamı cümlede kullanmak gibi mekanik uygulamalarla devam etmekte olduğunu söylemiştir. Öğretmenlerin Türkçe derslerini öğrencilerin etkin olduğu işlevsel öğrenme ortamlarında yürütmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin sınıf seviyesine göre Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, şairler ve yazarlar sözlüğü, eş ve zıt anlamlılar sözlüğü ve yazım kılavuzu almaları gerektiğini söylemiştir.

Bekâr (2010), “Web Tabanlı Sözlükler Kullanılarak Eş Anlamlılar Sözlüğü Oluşturma” adlı yüksek lisans tezinde Türkçe eş anlamlılar sözlüklerini güncel ve geniş kapsamlı olarak otomatik bir şekilde hazırlayabilmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında veri kaynağı olarak Türkçe Wikipedia kullanmıştır. Eş anlamlılar sözlüğünü hazırlarken PF-IBF, TF-IDF, bağlantılarının birlikte bulunması yöntemlerini kullanmıştır. Çalışmasında Türkçe Wikipedia’da bulunan 139 sözcük çiftinden oluşan bir sözcük seti hazırlamış ve sözcük çiftlerini hazırlarken 28 adet sözcük seçmiştir. Bunların eşleştirileceği sözcükleri ise uygulamanın PF-IBF yöntemi ile yaptığı hesaplamalar sonucunda en benzer bulunan 5 sözcük olarak seçmiştir. Bu sözcük çiftlerini 17 kişilik test grubuna puanlandırmıştır. PF-IBF yöntemi ile yapılan hesaplamaların sonuçları ile test grubunun verdiği puanları karşılaştırmıştır. Hesaplamalar sonucunda negatif korelasyona sahip toplam 4 adet makale olduğunu gözlemlemiştir. Bu makalelerin içeriklerinde bulunan bağlantı adetleri diğer makalelere oranla daha az olduğu için hesaplamaların sonuçlarının yeterince başarılı çıkmadığını ve makalelerin içeriklerinde bulunan bağlantıların diğer bağlantılar ile yeterince ilişkili olmadığını belirtmiştir. Korelasyon sonuçlarında 139 adet sözcük çiftinin 119 tanesinin korelasyonunu pozitif hesaplamıştır.

Sülükçü (2011), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde (Temel Seviye A1) Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirme ve Bunun Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı doktora tezinde bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi ile düz anlatım yöntemiyle yapılan yabancı dil öğretimi arasında öğrencilerin akademik başarısını artırma konusunda

fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında bilgisayar destekli materyal ile düz anlatım yoluyla işlenen yabancı dil olarak Türkçe dersi arasında öğrencilerin akademik başarılarını artırma konusunda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun da uygulama yapılan öğrenci sayısının azlığı, gruplar içinde neredeyse Türkiye Türkçesi konuşan öğrencilerin varlığı, aynı grup içinde Türkçeyi iyi bilenlerle hiç bilmeyenlerin bulunması gibi sebeplerle genelleme yapmak için uygun olmadığını belirtmiştir. Uygulama konusunda görüş bildiren 20 öğrencinin 13’ü bilgisayar destekli eğitimin, 7 öğrenci ise düz anlatım yoluyla öğretimin kendileri açısından daha faydalı olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı kendi gözlemlerine göre ise bilgisayar destekli öğretimin düz anlatım yoluyla öğretime göre sınıf yönetimi, öğrencilerin dikkat ve motivasyonunu artırma, konuların anlaşılmasındaki kolaylık vb. yönlerden daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

Gürdal ve Arslan (2011) “Oyun ve Bulmaca Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Sözcük Öğretim Yöntemi” adlı çalışmasında oyun ve bulmaca etkinlikleriyle yabancılara Türkçe sözcük öğretim yöntemlerini açıklamayı amaçlamışlardır. Çalışmalarında oyun ve bulmacayla sözcük öğretim yönteminin, öğrencilerin derse ilgilerini arttırdığını ve öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Yabancılara Türkçe öğretme amacı ile hazırlanan ders ve çalışma kitaplarında oyun ve bulmaca bölümünün olması gerektiğini söylemişlerdir. Bu konuda Dilset Yayınları’nın önemli olduğunu ve bu tür çalışmalara diğer yayınların kitaplarında da daha çok yer vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yabancılara Türkçe sözcük öğretiminde kullanılacak bulmaca kitaplarının olmamasının eksiklik olduğunu ancak bu kitapların diğer dillerin sözcük öğretiminde etkin olarak kullanılmakta olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretenlerin, oyun ve bulmacalarla ilgili hazırlamış oldukları çalışmalarını paylaşabilecekleri sosyal paylaşım sitesinin kurulması ve bilgi, tecrübe paylaşımının sağlanması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Kılıç (2012), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Eğitici Oyunlarla Dil Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde uzman görüşü olarak bütün dillerin öğretiminde kullanılacak oyunları tarayıp uyarlanabilecekleri yabancılara Türkçe öğretimine uyarlamış ve dil becerilerini geliştirici özgün oyunlar hazırlamıştır. Çalışmasındaki verileri, akademik çalışmalardan, yabancı kaynaklardan, Türkçenin

yabancılara öğretimiyle ilgili kitap ve makalelerden, internet ortamından elde edilmiş bilgiler ile Ankara Üniversitesi TÖMER, Hacettepe Üniversitesi TÖMER ve Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi'nde (YETEM) yabancılara Türkçe öğreten uzmanlar ile görüşerek toplamıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi temel seviyede (A1-A2) bulunan yabancı öğrencilere yönelik dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kolay, kalıcı ve eğlenceli olarak geliştirmede kullanılabilir eğitimci oyun örnekleri sunmuştur.

Arslantürk (2012), “Türkçe Sözcük Gruplarının Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Önemi Hakkında Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tezinde yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerle dil bilgisi öğretiminin nasıl yapıldığını açıklayıp Türkçe öğretiminde sözcük gruplarının önemine değinmiştir. Verilerini, Gazi Üniversitesi TÖMER’de kullanılan Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi ve Ankara Üniversitesi TÖMER’de kullanılan Yeni HITİT 1-2-3 kitaplarındaki sözcük gruplarının incelenmesiyle elde etmiştir. Çalışmasında iki eserin bazı yaklaşım farklılıklarının bulunmasına rağmen, Türkçeyi yabancılara öğretmek açısından başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Arslan ve Gürdal (2012) “Yabancılara Görsel ve İşitsel Araçlarla Türkçe Sözcük Öğretim Yöntemi” adlı çalışmasında görsel ve işitsel araçlarla yabancılara Türkçe sözcük öğretim yöntemlerini ve ilgili materyallerin kullanım esaslarını saptamayı amaçlamışlardır. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin kalıcı ve hızlı bir şekilde Türkçe sözcük öğrenmeleri için, geleneksel ve yeni görsel-işitsel sözcük öğretim yöntemlerini incelemiş ve bulguları başlıklar altında açıklamaya çalışmışlardır. Çalışmanın sonucuna göre Türkçe sözcük öğretiminde görsel-işitsel materyalin geliştirilmesi ve bu materyalin kullanımında sahada çalışanların kendi yöntemlerini ve materyallerini geliştirebileceği söylenmiştir.

Ilgar (2013), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde E-Öğrenim Yoluyla Sözcük Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde e-öğrenme yoluyla yapılan İngilizce ve Türkçe dil öğretim çalışmalarında ele alınan sözcük öğretiminin özelliklerini ortaya koyarak Türkçe sözcük öğretimi çalışmalarının ve kültürel öğelerinin sunumunun nasıl olması gerektiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasının sonucunda İngilizce dil öğretim sitelerinde sözcük öğretim etkinliklerinin çeşitliliği ve kültürel öğelerin kullanımında sıklık görüldüğü ve kullanıcının sürekli olarak öğretilmek istenen sözcüklerle karşı

karşıya getirildiği sonucuna ulaşmıştır. Türkçe öğretimi yapan sitelerin sözcük bölümlerini ele aldığına ise bu sitelerin görsel ve içerik olarak eksiklerinin olduğunu görmüştür. Görsel ve içerik eksikliğinin beraberinde kültürel öğelerin sunumlarında da eksikliklere yol açtığı sonucuna ulaşmıştır.

Büyükikiz ve Hasırcı (2013) “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme” adlı çalışma yapmışlardır. Yaptıkları çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğretiminin rolünü, sözcük öğretiminde nasıl bir yöntem kullanılması gerektiğini ve hangi materyallerden yararlanılması gerektiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitleye sözcük öğretiminde değişik teknikler uygulanabildiğini söylemişlerdir. Dil öğretiminin iletişime yönelik olarak yapılmasının daha etkili olduğunu ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyallerin hedef kitleye göre hazırlanması gerektiği belirtmişlerdir. Hazırlanan ders materyallerinde temel sözcüklerin birbiriyle ilişkili olacak biçimde, bir bütün olarak verilmesi gerektiğini ve sözcüklerin üç temel seviyeye A (temel), B (orta) ve C (üst) uygun hazırlanmasına özen gösterilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Sözcüklerin anlamlarının dikkate alınması, öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sözcükleri görsel olarak anlatan şekil, kroki, afiş, poster vb. materyallerden yararlanılması gerektiğini söylemişlerdir. Dilimizdeki sözcüklerin birden çok anlamının olduğu ve bu sözcüklerin cümle içinde ve kalıplaşmış sözler içinde farklı anlamlar kazanabileceğinin unutulmaması gerektiğini söylemişlerdir.

Uzun (2014), “Öğrenme ve Öğretme Yöntemleriyle Bilgi Edinimi, Pratik Yapma ve Akılda Tutma: MOODLE Esaslı Akademik Sözcük Öğrenimi Üzerine Bir Çalışma” adlı doktora tezinde, geleneksel ‘alıştırma yapma/çözme’ ile alışılmamış ‘alıştırma hazırlama/tasarlama’ usullerinden hangisinin sözcük öğrenimi ve akılda tutulması bakımından öğrencilere daha fazla katkı sağladığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmasında, alıştırma hazırlama ortamı ile yürütülen öğreterek öğrenme modeli lehine olumlu sonuçlar bulmuştur. Kontrol grubu (AYÖ) ile deney grubu (AHÖ) arasında sözcük edinimi oranları bakımından önemli bir fark tespit etmemiştir. Bununla birlikte, deney grubunun sözcük bilgisinin akılda tutulma oranı bakımından kontrol grubunu önemli bir oranda geride bıraktığını bulmuştur.

Ayrıca öğrencilerde dijital ortam ve uygulamalar konusunda kendilerini iyi hissetmeleri ve eğlenmeleri bakımından, inanç ve beklentileriyle örtüştüğü zaman olumlu gözlemler elde edilmiştir.

Acar (2014), “Blended English Course with MOODLE” adlı yüksek lisans tezinde Türk lise öğrencilerinin açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemlerinden biri olan MOODLE sisteminin İngilizce harmanlanmış öğretiminde kullanımına yönelik tutumlarını ve bununla birlikte cinsiyet açısından tutumlardaki farklılıklarını araştırmıştır. Ayrıca İngilizce derslerinde, harmanlanmış öğretim için MOODLE sistemi kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini de araştırmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin İngilizce harmanlanmış öğretiminde MOODLE sisteminin kullanımına yönelik olumlu tutum sergilediklerini göstermiştir. Cinsiyet açısından öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte deney ve kontrol grubunun İngilizce sınav notları incelendiğinde, deney grubunun notları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık da, İngilizce derslerinde MOODLE sistemi kullanımının öğrenci başarısını arttırdığını göstermiştir.

Güney ve Aytan (2014) “Aktif Sözcük Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi: Tabu” adlı çalışmasında konuşmaya dayalı ve oyunlaştırılmış bir sözcük öğretimi etkinliği oluşturmayı ve aktif sözcük hazinesini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak sözcük öğretimine yönelik etkinliklerin hazırlanmasında önceliğin, yazma ve konuşma becerilerini kullanma ve aktif sözcük hazinesinin geliştirilmesi gerektiğini söylemişlerdir.

Çeltek (2014) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Çevrimiçi Öğretiminde Bir İzlenim Tasarımı” adlı çalışmasında çevrimiçi uzaktan eğitim programını ele almıştır. Bu programda, yetişkinlere seçtikleri yabancı dili kolay ve keyifli bir şekilde öğrenmelerini ve dilde iletişim kurmalarını sağlayacak bir yol sunmayı amaçlamıştır.

Ander (2015), “9. Sınıf New Bridge to Success Ulusal İngilizce Ders Kitabındaki İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Anadolu Liseleri için hazırlanan New Bridge to Success adlı ders kitabının hangi ölçüde iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı ilkeleriyle uyumlu olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır.

Öz (2015), “İletişimsel Dil Öğretimi ve İletişimsel Dil Yetisi Üzerine Bir Çalışma: İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Okutmanların Algıları ve Sınıf İçi Uygulamaları” adlı yüksek lisans tezinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten Türk okutmanlarının iletişimsel dil öğretimi ve dil yetisi algıları ile sınıf uygulamaları arasında karşılık olup olmadığını incelemiştir. Katılımcıların iletişimsel dil öğretimi ilkelerini bildiği ve bu ilkelere karşı olumlu bir tutum takındıklarını belirlemiştir. 3 katılımcı ile yaptığı gözlemlerden elde ettiği sonuçlar ise önceki çalışmalardan farklılık göstermiştir. Dersleri gözlemlenen 3 katılımcının algıları ve sınıf içi uygulamaları arasında bir tutarlılık olduğunu bulgulamıştır.

Oflaz (2015) “Geleneksel ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Almanca Sözcük Öğretimi” çalışmasında yabancı dil öğretiminde kullanılmakta olan geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemleri sözcük öğretimi açısından ele almış ve sözcük öğretimini nasıl yaptıklarını incelemiştir. Sonuç olarak sözcük öğretiminin doğrudan yapıldığı yöntemler “Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi”, “Telkinsel Öğrenme Yöntemi”, “Callan Yöntemi”, “Birkenbihl Yöntemi” gibi son dönemlerde geliştirilmiş modern alternatif yöntemler oldukları görülmüştür. “Düzvarım Yöntemi”, “Doğal Yaklaşım”, “İletişimsel Yöntem”, “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi”, gibi geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinde sözcük öğretimi doğrudan yapılmamakta ve dikkate alınmamaktadır.

Göçer (2015) “Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi ve Etkin Sözcük Dağarcığı Oluşturmadaki İşlevi” çalışmasında, metin işleme sürecinde sözcük öğretiminin bağlam temelli gerçekleştirilmesi ve bu uygulamanın, öğrencilerin aktif sözcük dağarcığını geliştirmedeki önemini vurgulamayı amaçlamıştır. Bu çerçevede, bağlam temelli sözcük öğretiminin, öğrencilerin etkin/işlek sözcük dağarcığını geliştirmelerine önemli katkı sağlayabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, bağlam temelli sözcük öğretimi yapılmasının faydalarına değinilerek öğretmenlere, metin işleme sürecindeki sözcük öğretimi çalışmalarını bu anlayışla gerçekleştirmeleri önerilmiştir.

Erol (2015) “Yabancı Dil Olarak Türkçede Sözcük Öğretimi” çalışmasında, Türkçenin yapısal özelliklerini göz önünde bulundurarak, yabancı dil olarak Türkçede sözcük öğretiminde kullanılacak yöntemlere ve tekniklere değinmiştir.

Demir (2016), “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım ve İletişimsel Yetinin Avrupa Dil Portfolyosu Çerçevesinde Değerlendirilmesi: Sekizinci Sınıf Örneği” adlı yüksek lisans tezinde iletişimsel yaklaşımın sekizinci sınıflarda yabancı dil öğretiminde en sık kullanılan dilbilgisi çeviri yönteminden daha verimli bir yöntem olduğunu kanıtlamayı hedeflemiştir. Çalışmasında iletişimsel yaklaşımın yabancı dil öğretiminde en verimli yöntemlerin başında geldiği ve dilbilgisi çeviri yönteminden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sarman (2016), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitimin Sözcük Vurgulama Becerisine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli sözcük vurgusu eğitiminin sözcük vurgulama becerisine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmasında bilgisayar destekli sözcük vurgusu eğitimi sonrasında öğrencilerin genel olarak sözcük vurgulama becerilerinde, ölçüm aracındaki sözcük ve sözcük gruplarındaki vurgu kuralları bakımından oluşturulan gruplarda ve öğrencilerin ana dilleri veya ülkelerindeki resmi diller bakımından ayrıldıkları gruplarda sözcük vurgulama başarı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu tespit etmiştir. Bilgisayar destekli sözcük vurgusu eğitiminin vurgulama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Oğraş (2016) “Çevrimiçi Türkçe Öğretiminde Kullanılan Soru Tipleri ve Örnek Uygulamalar” çalışmasında Türkçe öğretimi ve özellikle öğretim kalitesinin değerlendirilmesine yönelik olarak kullanılabilir çevrimiçi soru tiplerini tanıtarak örnek uygulamaları sunmayı ve bu araçların dil öğretimindeki yerini ve önemini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında tanıttığı eklentilerin tamamı yabancılar tarafından hazırlandığı için gerek Türkçe karakterlerin gösterilmesi gerek yardım dosyalarının kullanımı için dil dosyalarının Türkçeye çevrilmesinin gerekli olduğunu bu sayede biçim ve sayı olarak zengin ölçme ve değerlendirme araçlarının Türkçe öğretiminde kullanılmasının mümkün olacağını söylemiştir.

Dalak (2017), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Deyim Öğretimindeki Başarıya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırmada iki grubun da seviyelerinin geliştiği ancak deney grubunun daha fazla gelişim gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, iletişimsel yaklaşıma göre

hazırlanan ders planlarının kullanımına yönelik görüşlerin olumlu yönde olduğu ve bu yaklaşımın kullanımının deyimlerin öğretimini kolaylaştırdığı, öğrenim sürecini daha keyifli hâle getirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Ergün (2017), “Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metnine Göre Fransızca Yabancı Dil Öğretimi İçin İlköğretim Sınıflarında Sözcük Bilgisinin Öğretimi ve Öğrenimi” adlı doktora tezinde Fransızca yabancı dil öğretimi için ilköğretim sınıflarında sözcük bilgisinin öğretimi ve edinimini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öğrenme stillerine göre tasarlanan etkinliklerle belirlenen ünitenin sözcüklerini daha iyi öğrendiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin etkinliklere katılımında daha istekli ve öğrenimlerinde etkin olduklarını gözlemlemiştir.

Oğraş, Arı, Ateş ve Ünal (2017) “Çevrimiçi Türkçe Öğretiminde Sözlük Kullanımı” adlı çalışmasında MOODLE’in sunduğu olanaklarla çevrimiçi Türkçe öğretiminde sözlük kullanımını incelemiştir. MOODLE sistemi üzerinde oluşturulacak Türkçe sözlüğün, Türkçenin öğretimine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Gürbüz (2018), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortam Materyali Olarak Geliştirilen Zenginleştirilmiş Kitabın Öğrenme Üzerinde Etkileri” adlı yüksek lisans tezinde yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyali olarak hazırlanan zenginleştirilmiş kitabın öğrenme üzerine etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmasında, çoklu ortam materyali olan Z-Kitapla yapılan derslerde öğrenmede anlamlı derecede artış olduğu sonucuna varmıştır. Öğrenci görüşlerinden hareketle Z-Kitapla öğrenmenin daha hızlı, tekrar edilebilir, kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ülper ve Şahin (2018) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Sözcüklerin Bilinirlik Düzeyi” adlı yayımlanmamış yüksek lisans seminerinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin ders kitaplarındaki sözcükleri bilip bilmediklerini araştırmıştır. Sözcükler B1, B2 ve C1 düzeyindeki “Yeni Hitit Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitapları”ndan seçilmiştir. Sözcükler, sıklık düzeyi yüksek, orta ve düşük sıklık düzeyi olarak oluşturulmuştur. Ardından veri toplama aracı olarak her düzey için sözcük testi oluşturulmuştur. Sözcük testi için isim, sıfat, fiil sözcük türlerinin seçilmesi zamir, zarf, edat, bağlaç ve ünlem türlerinden sözcük seçilmemesi koşulları gözetilerek rastgele seçim yapılmıştır.

Böylece çalışmada, her düzeyden 30 olmak koşuluyla toplam 90 sözcük seçilmiş ve sözcük testi olarak uygulanmıştır. Çalışmada öğrencilerin sıklığı yüksek olan sözcükleri bildikleri; orta sıklıktaki sözcüklerin dördünü bildikleri düşük sıklıktaki sözcükleri ise bilmedikleri bulgulanmıştır. Ayrıca seçilen doksan sözcükten yirmi beş sözcüğün öğrenciler tarafından hiç görülmediği, yirmi sözcüğün öğrenciler tarafından daha önce görüldüğü ancak anlamlarının bilinmediği, on bir sözcüğün anlamının bilinmekte ancak aktif sözcük dağarcığına alınmadığı görülmüştür. Otuz dört sözcüğün ise aktif sözcük dağarcığına alındığı görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yabancılara yönelik iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinliklerle MOODLE üzerinden yapılan Türkçe sözcük öğretiminde iletişimsel yaklaşımın etkililiğini görmeyi amaçlayan bu çalışma için kontrol gruplu öntest-sontest seçkisiz araştırma deseni kullanılmıştır.

Kontrol gruplu öntest-sontest seçkisiz (eş olasılıklı) desen kısaca (ÖSKD), nicel araştırmalarda deneysel desenlerden gerçek deneysel desenler içinde yer alıp çok sık kullanılan bir desendir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu yöntemde önceden belirlenmiş öğrenciler deney ve kontrol grubuna seçkisiz (rastlantısal/kura yoluyla) olarak atanır. Her iki gruptaki öğrencilerin uygulama öncesinde sözcük bilgisi ile ilgili ölçümleri alınır. Ardından etkisi test edilen deneysel işlem, uygulama sürecinde deney grubuna verilir, kontrol grubuna ise verilmez. Sonrasında her iki gruptaki öğrencilerin tekrardan sözcük bilgisine ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir. Ardından ölçme sonuçları uygun teknikler kullanılarak karşılaştırılır.

ÖSKD, hem ilişkili hem de ilişkisiz karışık bir desendir. Çünkü hem aynı kişiler sözcük bilgisi üzerinde iki kez (ön-sontest) ölçülür hem de farklı öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümleri karşılaştırılır.

Araştırmanın kontrol gruplu öntest-sontest seçkisiz deseni Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Çalışmanın Araştırma Deseni

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest
Deney (n=7)	Sözcük Testi	İletişimsel yaklaşım temelinde uygulanan MOODLE öğretim yönetim sistemi etkinliklerine dayalı öğrenim süreci	Sözcük Testi
Kontrol (n=6)		Doğal dil edinim süreci	

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmada deney ve kontrol grubundan oluşan iki grup bulunmaktadır. Çalışma grubundaki 13 öğrenci, 7'si deney grubunda, 6'sı kontrol grubunda olmak üzere rastlantısal yöntemle belirlenmiştir. Ardından her iki gruba da geliştirilen "Sözcük Testi" öntest olarak uygulanmıştır. Böylece öğrencilerin sözcük bilgisi ölçülmüştür. Sonrasında deney grubuna öntestte geçen sözcüklerle ilgili iletişimsel yaklaşıma dayalı MOODLE etkinlikleriyle sözcük öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubuna ise sözcük öğretime yönelik ayrı bir uygulama yapılmamıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler doğal dil edinim sürecinden geçmiştir. Bu süreçte deney ve kontrol grubu öğrencileri kendi bölümlerinde eğitimlerine devam etmişlerdir. Son olarak da süreç sonunda deney ve kontrol gruplarının sözcük öğrenimine yönelik değişimlerini görmek amacıyla süreç başında verilen "Sözcük Testi" sontest olarak uygulanmıştır. Böylece çalışmada, deney ve kontrol grubu için yapılan sözcük testi uygulamaları sonucunda elde edilen sonuçlar sözcük öğrenimi açısından değerlendirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) C1 seviyesini bitirmiş ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde farklı fakültelerde eğitim gören 5 kadın, 8 erkek toplam 13 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 6'sı kontrol, 7'si ise deney grubunda bulunmaktadır. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına seçkisiz (rastlantısal/kura yoluyla) olarak atanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere

sırasıyla Ö.1 (Öğrenci 1)'den Ö.7'ye kadar, kontrol grubundaki öğrencilere ise Ö.1'den Ö.6'ya kadar numara verilmiştir. Çalışma grubu olan deney grubundaki öğrencilerin cinsiyeti, dil seviyesi, ana dili ve okudukları bölümler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Çalışma Grubu

Gruplar	Öğrenci		Dil		Okudukları Bölümler	Okudukları Sınıflar
	No	Cinsiyet	seviyesi	Anadili		
Deney	1	2	3	1	Veterinerlik	1-A
	2	2	3	2	Tarih Bölümü	1-A
	3	2	3	2	Matematik Bölümü	1-A
	4	1	3	2	Sınıf Öğretmenliği	1-A
	5	2	3	1	Veterinerlik	1-A
	6	1	3	2	Matematik Bölümü	1-B
	7	2	3	2	Sınıf Öğretmenliği	1-B
Kontrol	1	2	3	3	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	2.Öğretim 1-A
	2	1	3	4	Turizm-Otelcilik	1-A
	3	2	3	5	Herhangi bir bölüm tercih etmemiştir.	-
	4	1	3	1	Veterinerlik	Doktora
	5	2	3	3	Turizm-Otelcilik	2. Öğretim 1-A
	6	1	3	4	Herhangi bir bölüm tercih etmemiştir.	-

Tablo 4'te görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçeyi C1 (en üst) seviyesinde bildikleri MAKÜ TÖMER'den aldıkları belgeyle belirlenmiştir. Deney grubunda 2 kadın, 5 erkek öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerden 2'si Arnavutça, 5'i Türkmençe konuşucularıdır. Bu öğrencilerden 2'si Veterinerlik, 2'si Matematik Bölümü, 2'si Sınıf Öğretmenliği 1'i de Tarih Bölümü öğrencisidir. Kontrol grubunda ise 3 kadın, 3 erkek öğrenci

bulunmaktadır. Öğrencilerden 2'si Azerbaycan, 2'si Rusça, 1'i Arnavutça, 1'i Arapça konuşucularıdır. Bu öğrencilerden 2'si Turizm-Otelcilik, 1'i Veterinerlik, 1'i Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda okumakta olup, 2'si ise herhangi bir bölüm tercih etmemiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 19-23 yıl aralığında yaşa sahip olduğu, ancak kontrol grubundaki bir öğrencinin yaşının 40 olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın ön-sontest verileri “Sözcük Testi” ile elde edilmiştir. Bu test Ülper ve Şahin'in (2018) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Sözcüklerin Bilinirlik Düzeyi” adlı çalışmasından faydalanılarak oluşturulmuştur. Bu testte yer alan sözcükler ders kitaplarında kullanılma sıklığına göre düşük-orta-yüksek olarak gruplandırılmıştır. Bu gruplama yapılırken Yeni Hitit Yabancılara Türkçe Öğretimi B1-B2 ve C1 Ders Kitapları” kullanılmıştır. Bu çalışmada ise bu sözcük gruplarından düşük sıklıkta kullanılan (1-3 kez tekrar eden) ve isim-sıfat-fiil sözcük türlerinin eşit dağılımı ile oluşturulan 30 sözcük test kapsamına dahil edilmiştir. Uzman yardımı ile yapılan bu seçme işleminde isim (10), sıfat (10), fiil (10) sözcük türleri yer almıştır.

Bu sözcükler öğrenciler tarafından az bilinen sözcükler olması nedeniyle tercih edilmiştir. Oluşturulan bu testin puanlanmasında ise Paribakht ve Wesche (1993) tarafından geliştirilen “Sözcük Bilgisini Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır.

Bu puanlama anahtarının derecelendirme ve puanlama kısmı aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.

Sözcük Bilgisini Puanlama Anahtarı

Derecelendirme		Puanlama	
I	Bu sözcüğü hiç görmedim.	1	
II	Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum.	2	
III	Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı (anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):	Yanlış	Doğru
		2	3
IV	Bu sözcüğü biliyorum (anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):	3	
V	Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):	4	

Tablo 5 te öğrencilerin verdikleri cevaplar puanlanırken “Bu sözcüğü hiç görmedim” için 1, “Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum” için 2, “Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı” için eğer anlamı doğruysa 3 yanlırsa 2, “Bu sözcüğü biliyorum” için 3 ve “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” için 4 sayısal değeri verilmiştir.

Seçilen sözcüklerde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cevapları ayrı ayrı puanlandıktan sonra toplam sözcükler için puan ortalaması alınmıştır. Ortalama değerlere göre 1.00-1.74 arası puan ortalamasına “Bu sözcüğü hiç görmedim”, 1.75-2.49 arası puan ortalamasına “Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum”, 2.50-3.24 arası puan ortalamasına “Bu sözcüğü biliyorum” ve 3.25-4.00 arası puan ortalamasına ise “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” şeklinde değerlendirme yapılmıştır.

Uzman yardımı ile seçilen ve kullanılma sıklığı düşük olan sözcükler ve türleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 6.

Sözcük Testinde Düşük Sıklıkta Kullanılan Sözcüklerin Türleri ve Sıklık Analizleri

Ders Kitabında Kullanılma Sıklığı	İsim	Sıfat	Fiil
1 kez (n=10)	Altında Giyecek Taşıt	Acılı Eşsiz Kısacık Öfkeli	Bağlamak Geldi İlerlemek
2 kez (n=10)	Düğme Gündüz Silgi Terlik	Evcil Sevecen Titiz	İşitmek Öğretmek Yedirmek
3 kez (n=10)	Atkı Besin Öğüt	Becerikli Dayanıklı Yemyeşil	Ağlamak Başarmak İlgilenmek Kapamak

Tablo 6’da öğrencilere uygulanan sözcük testi için seçilmiş sözcüklerin türleri ve ders kitaplarında kaç kez geçtiği verilmiştir. Seçilen sözcükler kitaplarda düşük

sıklıktaki sözcükler olup 1-3 kez tekrar eden ve isim-sıfat-fiil sözcük türlerinden olan “acılı, ağlamak, altında, atkı, bağlamak, başarmak, becerikli, besin, dayanıklı, düğme, eşsiz, evcil, geldi, giyecek, gündüz, ilerlemek, ilgilenmek, iştirmek, kapamak, kısacık, öfkeli, öğretmek, öğüt, sevecen, silgi, taşıt, terlik, titiz, yedirmek, yemyeşil” sözcükleridir. Çalışmada, isim-sıfat-fiil sözcük türlerinden bilinme olasılığı düşük sözcükler tercih edilmiştir. Sözcükler belirlendikten sonra sözcük testi hazırlanmıştır (EK. 1).

Ülper ve Şahin (2018) çalışmasında veri toplama aracının güvenilirlik katsayısını (Cronbach Alpha) .92 olarak belirlemiştir. Bu çalışmada da deney ve kontrol grubunda kullanılan veri toplama aracının öntest için güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .837, sontest için ise .996 olarak belirlenmiştir. Bu iki sonuca göre veri toplama aracından elde edilen verilerin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Bireysel olarak yapılan öntestten sonra deney grubunda MOODLE uygulamalarına dayalı etkinlikler yapılmış, kontrol grubu ise doğal dil edinim sürecinden geçmiştir. Her iki gruptaki uygulamalar 6 hafta sürmüş ve çalışmaların bitiminde sontest yapılmıştır. Öğrencilerin farklı bölümlerde okuması, özel işte çalışıyor olmaları, farklı zamanlarda ve farklı sınıflarda derslerinin olması gibi sebeplerden dolayı ön-sontest uygulamaları birer hafta sürmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada uygulanan sözcük testinin öntest ve sontest verileri SPSS 22 programında çözümlenmiştir.

Çalışmada iki farklı gruptan elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için parametrik test olan ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t testi yapılmıştır.

Araştırmada grupların öntest sözcük puan ortalamasının normal dağılımına ilişkin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testinin sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubu Öntest Sözcük Puan Ortalamasının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonucu

Gruplar	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	,115	7	,200*	,987	7	,985
Kontrol	,238	6	,200*	,833	6	,113

Tablo 7’de verilen normallik testinde görüldüğü gibi her iki testte de p değerinin 0.05’ten büyük olması ($p > 0.05$) puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği, normalliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (Can, 2014; Büyüköztürk, 2019). Bu durumda her iki testte (Sig. ile gösterilen) sözcük puan ortalamalarının normal dağılım özelliği gösterdiği belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun öntest sözcük puan ortalamasının varyanslarının homojenliği Levene Testi ile belirlenmiştir. Bu test sonucunda (Levene $F=0.387$, $Sig=0.547$) grup dağılımlarının normal dağılım özelliği göstermesi, varyanslarının homojen olması, gruplardan elde edilen puanların eşit aralıklı ölçekte ve sürekli değişken olması nedeniyle istatistiksel karşılaştırmalarda parametrik istatistiklerden t testi kullanılmıştır (Can, 2014). Grupların kendi içinde karşılaştırılması bağımlı (ilişkili), grupların birbirleriyle karşılaştırılması ise bağımsız (ilişkisiz) t testi ile yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcük puan ortalamaları arasındaki farkı görebilmek için yapılan t testi sonucu Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Sözcük Puan Ortalamalarının t Testi Sonucu

Gruplar	n	Ortalama	Standart Sapma	t	Sd	Anlamlılık (p)
Deney	7	1,5571	,22829	-,559	11	,587
Kontrol	6	1,6222	,18338			

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcük testinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark t testi sonucuna göre istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$t(11)= -,559$, $p > .05$]. Bu sonuç, her iki grubun çalışmalara benzer düzeyde başladıklarını, grupların öntest sözcük puanları bakımından benzer olduklarını ortaya çıkarmıştır.

3.4.1. Gruplarda yapılan öğretme-öğrenme etkinlikleri. Çalışmanın bu aşamasında deney ve kontrol grubunda öğretme-öğrenme sürecinde yapılan öğretim etkinliklerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.4.1.1. Deney grubunda yapılan çalışmalar. Deney grubunda iletişimsel yaklaşıma dayalı olarak web tabanlı MOODLE öğretim yönetim sistemiyle Türkçe sözcük öğretimi etkinlikleri yapılmıştır. Bu etkinliklerde yapılan çalışmalar aşağıda sırayla verilmiştir.

3.4.1.2. Hazırlık süreci. Çalışmalardan önce sözcük testi hazırlanmıştır daha sonra test kapsamında yer alan 30 sözcüğün öğretimine yönelik deney grubu için MOODLE üzerinden iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinlikler hazırlanmıştır. Bunun için iletişimsel yaklaşım ve MOODLE uygulamasıyla ilgili çalışmalar gerekli alanyazın taraması yapılarak gözden geçirilmiştir. MOODLE'daki iletişimsel yaklaşım etkinlikleri, Dalak (2017), Uzdu (2008), Soğuksu ve Aslan (2017), Güneş (2011), Memiş ve Erdem (2013), çalışmalarından yola çıkılarak hazırlanmıştır (EK 2). MOODLE öğretimi yapılacak 30 sözcük için resimli mini bir sözlük oluşturulmuştur. Sözcüklerin anlamları ise internet kaynaklı TDK Güncel Türkçe Sözlük, TDK Büyük Türkçe Sözlük, Google Sözlük ile Eş ve Yakın Anlamlılar Sözlüğü'nden alınmıştır.

3.4.1.3. Uygulama süreci. İletişimsel yaklaşıma dayalı hazırlanan etkinlikler MOODLE üzerinden 6 haftalık bir süreç boyunca deney grubundaki öğrencilere sunulmuştur. İlk hafta öğrenciler, sanal sözlükte geçen sözcükleri inceleme, dinleme ve okuma/anlama etkinliklerine bakmış, sonraki haftalarda ise diğer etkinlikler yapılmıştır. Etkinliklerde diyalog-soru sorma, cümle tamamlama, anlam çıkarma, cümle oluşturma, soru sorma, anlatma-dinleme etkinliği, sözcük-anlam eşleştirme için bilgisayar oyunu (adam asmaca ve sözcük avı-bulmaca) resimli sanal sözlük, karışık olarak verilen sözcüklerden tümce kurma, metinden bilgiyi çıkartma-sözcüğü sorma etkinlikleri kullanılmıştır. Etkinliklerde, her hafta 5 sözcüğün öğretimi gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler boşluk doldurma, yazma, eşleştirme, doğru-yanlış ve

çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. Ayrıca etkinliklere, 30 sözcüğün tamamını kapsayan ara sınav ve son sınav da eklenmiştir.

MOODLE’da oluşturulan etkinlikler “Web Tabanlı Türkçe Sözcük Öğretimi” başlığı altında oluşturulmuştur. Etkinliklerde ilk önce “çalışma ile ilgili duyurular”, “otuz sözcüklük mini sanal sözlük”, “dinleme ve okuma/anlama metinleri (paragraflar ve diyaloglar)” verilip öğrencilerin sözcükleri tanınması sağlanmıştır.

Etkinlikler ve bu etkinliklerde öğretimi gerçekleştirilen sözcükler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Etkinlik 1: Acılı, ağlamak, altında, atkı, bağlamak sözcükleri ile ilgili etkinlikler.

Etkinlik 2: Başarmak, becerikli, besin, dayanıklı, düğme sözcükleri ile ilgili etkinlikler.

Etkinlikler 3: Eşsiz, evcil, geldi, giyecek, gündüz sözcükleri ile ilgili etkinlikler.

Etkinlik 4: İlerlemek, ilgilenmek, işitmek, kapamak, kısacık sözcükleri ile ilgili etkinlikler.

Etkinlik 5: Öfkeli, öğretmek, öğüt sevecen, silgi, sözcükleri ile ilgili etkinlikler.

Etkinlik 6: Taşıt terlik titiz, yedirmek, yemyeşil sözcükleri ile ilgili etkinlikler.

Tüm etkinliklerin bitiminde ise bütün etkinlikleri kapsayacak şekilde “genel sözcük ara bilgisini ölçme 1”, “oyun 1. sözcüklerle ilgili eş ve zıt anlam bulmaca”, “oyun 2. adam asmaca oyunu”, “oyun 3. bulmaca oyunu”, “genel sözcük son bilgisini ölçme 2” başlıkları altında yeni etkinlikler sunulmuştur.

Bu süreçte deney grubundaki öğrenciler etkinlikleri bilgisayar ortamında yürütürken kontrol grubu öğrencileri kendi derslerine devam etmişlerdir.

3.4.1.4. Değerlendirme süreci. Sürecin sonunda araştırmacı tarafından her iki gruba okul içinde ve farklı mekânlarda zaman sınırı olmadan sontest uygulanmıştır. Ön-sontest verileri Wesche ve Paribakht (1993) tarafından geliştirilen “Sözcük Bilgisini Puanlama Anahtarı”na göre çözümlenerek SPSS 22’de işlenmiştir. Ardından elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

3.4.2. Kontrol grubunda yapılan çalışmalar. Kontrol grubu öğrencileri kendi okudukları bölümlerinde derslerine devam edip normal öğretim almışlardır. Kontrol grubu için ayrı bir öğretim süreci planlanmamıştır. Sadece hazırlanan “Sözcük Testi” ön-sontest olarak kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yapılan çalışmanın bulguları ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular ve yorumlar, çalışmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Sözcük Puan Ortalamaları Arasında İstatistiksel Açıdan Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Çalışmada iletişimsel yaklaşıma dayalı sözcük etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin süreç başındaki sözcük bilgisini ölçmek amacıyla hazırlanan ön-sonteste aldıkları sözcük puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8’de verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 9.

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-Sontest Sözcük Puan Ortalamaları

Öğrenci	Öntest Sözcük Puan Ortalaması	Sontest Sözcük Puan Ortalaması	Erişi Puanı
Ö1	1,77	4,00	2,23
Ö2	1,20	4,00	2,80
Ö3	1,57	3,93	2,37
Ö4	1,87	4,00	2,13
Ö5	1,63	3,87	2,23
Ö6	1,37	4,00	2,63
Ö7	1,50	3,93	2,43
Genel	1,56	3,96	2,40

Tablo 9’a bakıldığında araştırmada öntest ve sontestte seçilen sözcüklerin deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı puan ortalaması alınmıştır. Ortalama değerlere göre 1.00-1.74 arası puanlar “Bu sözcüğü hiç görmedim”, 1.75-2.49 arası puanlar “Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum”, 2.50-3.24 arası puanlar “Bu sözcüğü biliyorum” ve 3.25-4.00 arası puanlar ise “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” anlamında değerlendirilmiştir.

Tablo 9’da öntest sözcük puan ortalamasına göre deney grubu öğrencilerinden Ö1 ve Ö4 seçilen sözcükleri “Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum” olarak işaretlemişlerdir. Öğrencilerden Ö2, Ö3, Ö5, Ö6 ve Ö7 ise sözcükleri “Bu sözcüğü hiç görmedim” olarak işaretlemişlerdir. Sontest sözcük puan ortalamasına göre ise deney grubu öğrencilerinin tamamı 3.25-4.00 arası puanlar alarak “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim” anlamında işaretlemişlerdir.

Erişi puanına bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin tamamının öntest ve sontest sözcük puanları arasında sontest lehine olumlu bir fark olduğu bulgulanmıştır. En düşük erişim puan farkı 2,13 ile Ö4, en yüksek erişim puan farkı 2,80 ile Ö2 almıştır.

Deney grubunun ön-sontest sözcük puan ortalamaları arasındaki farkı görebilmek amacıyla yapılan t testi sonucu Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 10.

Deney Grubu Ön-Sontest Sözcük Puan Ortalamalarının t Testi Sonucu

Test	n	Ortalama	Standart Sapma	t	Sd	Anlamlılık (p)
Son Test		3,9619	,05245			
Ön Test	7	1,5571	,22829	26,604	6	,000

Tablo 10’da deney grubunun öntest ve sontest sözcük puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin öntest puanı 1,55 olarak, sontest puanı ise 3,96 olarak bulgulanmıştır. Karşılaştırmaya göre sontestin ortalaması öntestin ortalamasına göre daha yüksektir [$t(6) = 26,604$, $p < 0.05$]. Aradaki fark sontest lehine anlamlı bulunmuştur. Deney grubuna MOODLE öğrenme ortamında gerçekleştirilen uygulamalar öğrencilerin başarılarını anlamlı derecede arttırmada etkili olmuştur.

4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Sözcük Puan Ortalamaları Arasında İstatistiksel Açıdan Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Çalışmada hiçbir uygulama sürecinden geçmeyen kontrol grubu öğrencilerinin süreç başında ve sonundaki sözcük bilgisini ölçmek amacıyla hazırlanan öntest ve sontestte

aldıkları sözcük puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10’da verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 11.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-Sontest Sözcük Puan Ortalamaları

Öğrenci	Öntest Sözcük Puan Ortalaması	Sontest Sözcük Puan Ortalaması	Erişi Puanı
Ö1	1,97	2,10	,13
Ö2	1,47	1,50	,03
Ö3	1,53	1,67	,13
Ö4	1,67	1,90	,23
Ö5	1,60	2,33	,73
Ö6	1,50	2,13	,63
Genel	1,62	1,94	0,31

Tablo 11’de öntest sözcük puan ortalamasına göre kontrol grubu öğrencilerinden Ö1 seçilen sözcükleri “Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum” olarak işaretlemiştir. Öğrencilerden Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 ise sözcükleri “Bu sözcüğü hiç görmedim” olarak işaretlemiştir. Sontest sözcük puan ortalamasına göre ise kontrol grubu öğrencilerinden Ö2 ve Ö3, 1.00-1.74 arası puanlar alarak “Bu sözcüğü hiç görmedim” anlamında, diğer öğrencilerden Ö1, Ö4, Ö5 ve Ö6 ise 1.75-2.49 arası puanlar alarak “Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum” olarak işaretlemiştir.

Erişi puanına bakıldığında ise kontrol grubu öğrencilerinin tamamının öntest ve sontest sözcük puanları arasında çok yüksek görünmemekle birlikte sontest lehine olumlu bir fark olduğu bulgulanmıştır. En düşük ortalama puan farkı 0,03 ile Ö2, en yüksek ortalama puan farkı 0,73 ile Ö5 almıştır.

Kontrol grubunun ön-sontest sözcük puan ortalamaları arasındaki farkı görebilmek amacıyla yapılan t testi sonucu Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 12.

Kontrol Grubu Ön-Sontest Sözcük Puan Ortalamalarının t Testi Sonucu

Test	n	Ortalama	Standart Sapma	t	Sd	Anlamlılık (p)
Son Test	6	1,9389	,31228	2,650	5	,045
Ön Test		1,6222	,18338			

Tablo 12’de kontrol grubunun öntest ve sontest sözcük puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest sözcük puanı 1,62 olarak, sontest sözcük puanı ise 1,93 olarak bulgulanmıştır. Karşılaştırmaya göre sontestin ortalaması öntestin ortalamasına göre daha yüksek görünmekle birlikte aradaki fark sontest lehine anlamlı bulunmuştur [$t(5)= 2,650, p< 0.05$]. Kontrol grubunda gerçekleşen süreç öğrencilerin başarılarını arttırmada etkili olmuştur. Kontrol grubu da kendi içinde ilerleme göstermiştir.

4.3. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-Sontest Sözcük (Erişi) Puan Ortalamaları Arasında İstatistiksel Açıdan Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Çalışmada deney ve kontrol grubunun kendi içinde anlamlı ilerleme gösterdiği belirlenmiştir (bk. Tablo 9 ve Tablo 11). Deney ve kontrol grubunun ilerleme puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12’de verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 13.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-Sontest Sözcük Erişi Puan Ortalamaları

Öğrenciler	Deney grubu			Kontrol Grubu		
	Öntest Sözcük Puan Ortalaması	Sontest Sözcük Puan Ortalaması	Erişi Puan Ortalaması	Öntest Sözcük Puan Ortalaması	Sontest Sözcük Puan Ortalaması	Erişi Puan Ortalaması
	Ö1	1,77	4,00	2,23	1,97	2,10
Ö2	1,20	4,00	2,80	1,47	1,50	,03
Ö3	1,57	3,93	2,37	1,53	1,67	,13
Ö4	1,87	4,00	2,13	1,67	1,90	,23
Ö5	1,63	3,87	2,23	1,60	2,33	,73
Ö6	1,37	4,00	2,63	1,50	2,13	,63
Ö7	1,50	3,93	2,43	-	-	-
Genel	1,56	3,96	2,40	1,62	1,94	0,31

Tablo 13’e göre öğrencilerin aldıkları öntest ve sontest erişim puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki 13 öğrencinin ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla ilerleme göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinde en düşük erişim puanı 2,13 en yüksek erişim puanı ise 2,80’dir. Kontrol grubunda en düşük erişim puanı 0,03 en

yüksek erişim puanı 0,73 puandır. İki grubun erişim puan farkı en düşük 1,5 en yüksek 2,77 puan olmuştur.

Deney ve kontrol gruplarından hangisinin daha iyi ve anlamlı ilerleme gösterdiğini belirlemek için yapılan bağımsız (ilişkisiz) t testi sonuçları da Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 14.

Deney ve Kontrol Grubu Ön-Son Test Sözcük Erişim Puan Ortalamalarının t Testi Sonucu

Grup	n	Erişim Puan Ortalaması	Standart Sapma	t	Sd	Anlamlılık (p)
Deney	7	2,4048	,23916	14,172	11	,000
Kontrol	6	,3167	,29269			

Tablo 14'te deney ve kontrol grubunun erişim puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin erişim puan ortalaması 2,40 olarak, kontrol grubu öğrencilerinin erişim puan ortalaması ise 0,31 olarak bulunmuştur. Aradaki fark deney ve kontrol grubu lehine anlamlı bulunmuştur [$t(11) = 14,172$, $p < 0.05$]. Karşılaştırmaya göre deney grubunun erişim puan ortalaması kontrol grubunun erişim puan ortalamasına göre daha yüksektir.

Deney grubu öğrencileri, aldıkları 6 haftalık öğrenim süreci sonunda sözcük bilgisi açısından 2,40 puanlık bir ilerleme gösterirken, kontrol grubu öğrencileri 0,31 puanla çok az bir ilerleme göstermişlerdir. Bu bakımdan iletişimsel yaklaşımla yapılan sözcük öğretim etkinliklerinin öğrencilerin sözcük bilgisini geliştirmede doğal dil edinim sürecine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buradan da doğal dil edinim sürecinin yanında iletişimsel yaklaşıma dayalı MOODLE etkinlikleriyle yapılan öğretimin de öğrencilerin sözcükleri öğrenmesine yönelik olumlu yönde etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Kontrol gruplu ön-sontest ayrı deneysel olarak desenlenen bu çalışma ile elde edilen sonuçlar alt problemlerdeki sıra izlenerek aşağıda verilmiştir.

1) Deney grubunda yapılan iletişimsel yaklaşıma dayalı MOODLE uygulamalı sözcük öğretimi etkinlikleri öğrencilerin başarılarını 1.5571 ortalama puandan 3.9619 ortalama puana yükseltmiştir. Bu puanlar arasındaki farkın sontest lehine 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu duruma göre deney grubunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin ortalama başarılarını anlamlı derecede arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Acar (2014) yüksek lisans tezinde deney ve kontrol grubunun İngilizce sınav notlarını incelediğinde deney grubunun İngilizce sınav notları arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Elde edilen bu sonuçlar her iki çalışmayla örtüşmektedir. Dalak (2017) yüksek lisans tezinde iletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanmış Türkçe ders planına göre deney grubunun daha fazla gelişim gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan her iki çalışmada da benzer sonuçlar görülmüştür.

Deney grubundaki öntest sonuçlarına bakıldığında ise öğrencilerin sözcükleri bilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ülper ve Şahin'in (2018) çalışmasına göre de öğrencilere uygulanan sözcük testindeki 90 sözcükten 25'inin hiç görülmediği, 20 sözcüğün anlamlarının bilinmediği, 11 sözcüğün anlamının bilindiği, 34 sözcüğün ise aktif sözcük dağarcığına alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan her iki çalışmada da benzer sonuçlar görülmüştür.

2) Kontrol grubunda gerçekleşen doğal dil edinim süreci öğrencilerin sözcük öğrenmedeki başarılarını 1.6222 ortalama puandan 1.9389 ortalama puana

yükseltmiştir. Bu puanlar arasındaki farkın sonest lehine 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu duruma göre kontrol grubu öğrencilerinin ortalama başarılarını anlamlı derecede arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dalak (2017) yüksek lisans tezinde iletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanmış Türkçe ders planına göre kontrol grubunun da seviyelerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Her iki çalışma bu sonuçların benzerlik göstermesi bakımından uyumludur.

Kontrol grubundaki öntest sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin sözcükleri bilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ülper ve Şahin'in (2018) çalışmasına göre öğrencilere uygulanan sözcük testindeki 90 sözcükten 25'inin hiç görülmediği, 20 sözcüğün anlamlarının bilinmediği, 11 sözcüğün anlamının bilindiği, 34 sözcüğün ise aktif sözcük dağarcığına alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki çalışmada da benzer sonuçlar görülmüştür.

3) Deney ve kontrol grubunun erişiş puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda ise deney grubu öğrencilerinin erişiş puan ortalaması 2.4048, kontrol grubu öğrencilerinin erişiş puan ortalaması ise 0.3167 olarak belirlenmiştir. İlerleme puanları arasındaki fark incelendiğinde bu farkın deney grubu lehine 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Dalak (2017) çalışmasında da iki grubun seviyelerinin geliştiği ancak deney grubunun daha fazla gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular yapılan iki çalışmayla da örtüşmektedir.

Araştırmada iletişimsel yaklaşım esas alınarak web tabanlı MOODLE öğretim yönetim sisteminde hazırlanmış Türkçe sözcük öğretimi etkinliklerinin, kontrol grubunda gerçekleşen doğal dil edinim sürecine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Acar'ın (2014) tezinde İngilizce derslerinde MOODLE sistemi kullanımının öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Dalak'ın (2017) tezinde iletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanmış ders planlarının kullanımına yönelik görüşlerin olumlu yönde olduğu ve bu yaklaşımın kullanımının deyimlerin öğretimini kolaylaştırdığı, öğrenim sürecini daha keyifli hâle getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Böylece üç çalışmada da benzer sonuçlar görülmüştür.

Yine Kılıç (2012) yüksek lisans tezinde, yabancı öğrencilerin dört temel dil becerisini kolay, kalıcı ve eğlenceli olarak geliştirmeye yönelik eğitici oyun örnekleri sunmuştur. Yabancılara yönelik Türkçe öğretiminde dil becerilerini geliştirmek için kullanılacak eğitici oyunlar iyi planlanarak oynandığında büyük başarı elde

edileceğini söylemiştir. Eğitici oyunların dikkate alınarak uygulandığında ise kolay, eğlenceli ve kalıcı öğrenmeler sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular çalışmalardaki bulguları desteklemektedir.

Büyükikiz ve Hasırcı da (2013) dil öğretiminin sözlükler ve metin tercümelemleri temelinde değil, iletişime yönelik yapılmasının daha etkili olduğunu ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyallerin hedef kitleye göre hazırlanması gerektiğini söylemişlerdir. Yine sözcüklerin taşıyacağı bütün anlamların dikkate alınması ve öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sözcükleri görsel olarak anlatan şekil, kroki, afiş, poster vb. materyallerden yararlanılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Dilimizdeki sözcüklerin birden fazla anlamının olduğunu ve bu sözcüklerin cümle içinde ve kalıplaşmış sözler içinde farklı anlamlar kazanabileceğinin unutulmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Böylece Büyükikiz ve Hasırcı'nın (2013) çalışmasında da benzer sonuçlar görülmüştür.

Gürdal ve Arslan (2011) çalışmasından elde ettiği sonuçlara göre oyun ve bulmacayla sözcük öğretim yönteminin öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığı ve öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenmelerini sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretenlerin, oyun ve bulmacalarla ilgili hazırlamış oldukları çalışmalarını paylaşabilecekleri sosyal paylaşım sitesinin kurulması, bilgi ve tecrübe paylaşımının sağlanması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Böylece bu çalışmalarda da benzer sonuçlar görülmüştür. Bununla birlikte Erol'un (2015) çalışmasında ise sözcük öğretiminde ortak bir yaklaşımın olmadığına ve takip edilmesi gereken yaklaşımlara değinilmiştir. Türkçenin eklemeli yapısı üzerinde durarak yapım ekleriyle yeni sözcükler oluşturularak öğrencinin bildiği sözcük sayısının artacağı sonucuna ulaşmıştır.

MOODLE'da hazırlanan etkinliklere bakıldığında Çeltik'in (2014) çalışmasında her üniteye dil öğrenim malzemeleri (kaydedilmiş diyaloglar, metinler, alıştırmalar, dilbilgisi notları) kullanılmıştır. Yapılan iki çalışmada da benzer duruma rastlanmıştır. Aldağ ve Sezgin (2003) çalışmasında sayfa içerisindeki resimle ilgili açıklamalar veya etiketler resmin altında, üstünde veya üzerinde verilmesi, resim veya canlandırmaların işitsel biçimde açıklayıcılarla desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Konu ile ilgili olmayan eklemelerden, süslemelerden kaçınılması ve birbiriyle ilgili olan sözcük ve resimlerin eşzamanlı olarak sunulması

gerektiğini belirtmişlerdir. Çoklu ortamın özellikle konuyla ilgili ön bilgi yetersizliğinde daha etkili sonuçlar vermekte olduğu sonucuna ulaşmakla birlikte belirlenen ilkelere uyularak öğretme ve öğrenmenin daha etkili ve verimli olmasının arttırılabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Her iki çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında çok sayıda çalışma yapılmıştır. Ancak bunlar teoriktir, uygulama aşamasına geçilememiştir. Çalışmalarda web tabanlı uygulamalar pek yaygın değildir. Bu çalışmada ise MOODLE öğretim yönetim sistemi üzerinden öğrencilere uygulamalar yaptırılmıştır. Web tabanlı etkinlikler hem teorik hem uygulamalı olarak yürütülmüş ve çalışmanın sonunda öğrencilerden olumlu dönütler alınmıştır.

Öngün (2006) hazırladığı doktora tezinde Türkçe için dağınık olan müfredatın standardizasyon, işbirliği, altyapı ve konuda yetişmiş personel ile sınırlılık ve yetersizliklerin aşılabileceğini ve bu sürecin etkin ve üretken kılınabileceği sonucuna ulaşmıştır. Yine Acar (2014) hazırladığı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin İngilizce harmanlanmış öğretiminde MOODLE öğretim yönetim sisteminin kullanımına yönelik olumlu tutum sergiledikleri ancak cinsiyet açısından öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farklılığın tespit edilmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular yapılan çalışmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Çeltek'in (2014) çalışmasında da öğrencilerin büyük bir çoğunluğu izlencenin beklentilerini karşıladığını belirtmişlerdir. İletişim durumlarının sınıflandırılması ve izlencede izlenen konuların sıralaması konusunda memnun kaldıklarından söz etmişlerdir. Yapılan her iki çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak Çeltek'in (2014) çalışmasında bir öğrenci izlencede daha fazla kültürel olguya ya da duruma yer verilmesini tercih edeceğinden söz etmiştir.

5.2. Öneriler

Kontrol gruplu ön-sontest ayrı deneysel olarak desenlenen bu çalışmada sunulan öneriler elde edilen sonuçlardaki sıra izlenerek aşağıda verilmiştir.

1. Yapılan etkinliklerde web tabanlı MOODLE benzeri öğretim yönetim sistemlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabileceği görülmüştür. Bu

yüzden yabancılara Türkçe öğretiminde MOODLE benzeri web tabanlı uygulamalar yaygınlaştırılabilir.

2. MOODLE’da hazırlanan etkinliklerin Türkçe sözcük öğretiminde etkili ve verimli olduğu görülmüştür. MOODLE zengin içerikler içerdiği için bu etkinlikler bireysel olduğu kadar kurum destekli olarak da geliştirilebilir.

3. Bu çalışma, 6 öğrenci kontrol grubu, 7 öğrenci de deney grubunda olmak üzere toplam 13 öğrenci ile yapılmıştır. Bu uygulamalarla ilgili üniversitelerde okutulan Türkçeyi ve diğer dilleri öğrenecek öğrencilerin sayısı artırılarak daha fazla çalışmalar yapılabilir ve desteklenebilir.

4. Yapılan alanyazın incelemesinde yabancılara Türkçe öğretimine yönelik web tabanlı uygulamaya dönük akademik çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Onun için bu tür çalışmaların sayısının artırılması hem Türkçenin tanınırlığı hem de Türkçenin yaygınlaşması açısından yararlı olacaktır.

5. Dil öğretiminin başarıyla gerçekleşmesinde sözcük bilgisi önemlidir. Buna yönelik etkinlik uygulamaları geliştirilmelidir. Sözcük öğretimi için kullanılacak sözlükler web ortamına uyarlanarak kullanım kolaylığı sağlanabilir. Ayrıca sözcük öğretimi diyaloglarla desteklenerek öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Yine oyunlaştırılmış etkinlikler öğretim ortamını daha çekici ve eğlenceli hale getirebilir. Böylece etkili ve verimli öğrenme gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aldağ, H. ve Sezgin, M. E. (2003). “Çok ortamlı öğrenmede ikili kodlama kuramı ve bilişsel model”. *Çukurova üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 11 (11), 121-135.
- Altıkulaçoğlu, S. (2010). “Yabancı dil sınıflarında eşdizimli sözcük öğretimi ve anadilinin rolü”. *Dil Dergisi*, 148, 37-52.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barın, E. (1992). *Yabancılara Türkçenin öğretiminde bir metod denemesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, H. (2012). Yabancı dilde iletişimsel yeterlilik kavramının tarihçesi ve dil öğretimine yansımaları. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (65-78). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). “Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21), 145-155.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dalak, H. D. E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

- Demir, K. (2016). *Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım ve iletişimsel yetinin Avrupa dil portfolyosu çerçevesinde değerlendirilmesi: sekizinci sınıf örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergin, M. (1998). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım.
- Erol, H. F. (2015, Mayıs). Yabancı dil olarak Türkçede sözcük öğretimi. Mehmet Dursun E. (Ed.), 1. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu içinde (s. 1289-1298), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Eş ve Yakın Anlamlılar Sözlüğü. <https://www.dersimiz.com/yakin-ve-es-anlamli-anlamdas-sozcukler-sozlugu.asp?q=Ac%C4%B1> sayfasından erişilmiştir.
- Google Sözlük. <https://www.google.com/search?q=S%C3%B6zl%C3%BCk> sayfasından erişilmiştir.
- Göçer, A. (2015). “Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (1), s. 48-63.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gün, M. (2013). İletişimsel yöntem. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (111-114). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2011). “Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 123-148.
- İnce, B. (2013). Yabancı dil öğretiminin temel ve genel ilkeleri. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (143-155). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2012). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (81-111). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. ve TELC. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme programı*. Almanya: TELC GmbH.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). “Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler”. *Ankara Turkish Studies Dergisi*, 8 (9), 297-318.
- Oğraş, R. (2015). “Pedagojik web tabanlı Türkçe öğretimi üzerine çağdaş yaklaşımlar ve uygulamalar”. *Göller Bölgesi Aylık Hakemli Ekonomi ve Kültür Dergisi Ayrıntı*, 3 (25), 58-65.
- Oğraş, R. (2016, Ekim). Çevrimiçi Türkçe öğretiminde kullanılan soru tipleri ve örnek uygulamalar. Hakan Ü. (Ed.), 9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı içinde (320-331), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Oğraş, R., Arı, M., Ateş, B. ve Ünal, R. (2017). “Çevrimiçi Türkçe öğretiminde sözlük kullanımı”. *Göller Bölgesi Aylık Hakemli Ekonomi ve Kültür Dergisi Ayrıntı*, 5 (49), 49-52.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). “Türkçe eğitiminde sözcük hazinesinin önemi”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 30-45.
- Özdemirel, A. Y. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Paker, T. (2015). İletişimsel dil öğretim yöntemi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* (188-210). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. B. (1993). *Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program*.
- Sarman, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin sözcük vurgulama becerisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Soğuksu, A. F. ve Aslan, B. (2017). “İletişimsel yaklaşımın onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalara yansması”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 468-492.
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde (temel seviye a1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tanın, R. (2004). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi ve öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu. *Büyük Türkçe Sözlük*.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. *Güncel Türkçe Sözlük*.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts sayfasından erişilmiştir.
- Uzdu, F. (2008). *Betimleyici metinlerin dilsel özellikleri ve bu tür metinler yoluyla sözcük öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ülper, H. ve Şahin, M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarındaki sözcüklerin bilinirlik durumu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Semineri). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2008). *Eğitim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2011). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler* (7-28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yelbay, Y. (2015). Sözcük bilgisi öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* (352-367). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, F. U. (2013). Sözcük ve sözcük öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (357-364). Ankara: Grafiker Yayınları.

EKLER

EK-1

Öğrencilere Uygulanan Öntest ve Sontest Sözcük Testi

Sevgili Öğrenciler,

Bu test sizlerin sözcük bilginizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her sözcüğün karşısındaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve size uygun olan ifadenin başındaki kutucuğa [x] çarpı işareti koyunuz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Anadili:

Ülke:

Yaş

Kur: B1 () B2 () C1 ()

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

DERECELER

SÖZCÜKLER

[] I. Bu sözcüğü hiç görmedim

[] II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum

Acılı

[] III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı (anlamını ya da eşanlamısını yazınız):

[] IV. Bu sözcüğü biliyorum (anlamını ya da eşanlamısını yazınız):

[] V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

[] I. Bu sözcüğü hiç görmedim

[] II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum

Ağlamak

[] III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı (anlamını ya da eşanlamısını yazınız):

[] IV. Bu sözcüğü biliyorum (anlamını ya da eşanlamısını yazınız):

[] V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

- Altında**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı (**anlamını ya da eşanlamlısını yazınız**):
- IV. Bu sözcüğü biliyorum (**anlamını ya da eşanlamlısını yazınız**):
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

- Atkı**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı (**anlamını ya da eşanlamlısını yazınız**):
- IV. Bu sözcüğü biliyorum (**anlamını ya da eşanlamlısını yazınız**):
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

- Bağlamak**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı (**anlamını ya da eşanlamlısını yazınız**):
- IV. Bu sözcüğü biliyorum (**anlamını ya da eşanlamlısını yazınız**):
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

- Başarmak**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı (**anlamını ya da eşanlamlısını yazınız**):
- IV. Bu sözcüğü biliyorum (**anlamını ya da eşanlamlısını yazınız**):
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı

doldurmadan önce IV doldurunuz):

- Becerikli**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı (anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):
- IV. Bu sözcüğü biliyorum (anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

- Besin**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı (anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):
- IV. Bu sözcüğü biliyorum (anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

- Dayanıklı**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı (anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):
- IV. Bu sözcüğü biliyorum (anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

- Düğme**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun

anlamı (anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):

IV. Bu sözcüğü biliyorum (anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):

V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

I. Bu sözcüğü hiç görmedim

II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum

III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı (anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):

Eşsiz

IV. Bu sözcüğü biliyorum (anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):

V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

I. Bu sözcüğü hiç görmedim

II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum

III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı (anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):

Evcil

IV. Bu sözcüğü biliyorum (anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):

V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

I. Bu sözcüğü hiç görmedim

II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum

III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı (anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):

Geldi

IV. Bu sözcüğü biliyorum (anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):

V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

- Giyecek**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- IV. Bu sözcüğü biliyorum **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):
- Gündüz**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- IV. Bu sözcüğü biliyorum **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):
- İlerlemek**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- IV. Bu sözcüğü biliyorum **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):
- İlgilenmek**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- IV. Bu sözcüğü biliyorum **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

- İşitmek**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- IV. Bu sözcüğü biliyorum **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

- Kapamak**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- IV. Bu sözcüğü biliyorum **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

- Kısacık**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- IV. Bu sözcüğü biliyorum **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

- Öfkeli**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- IV. Bu sözcüğü biliyorum **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

- Öğretmek**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- IV. Bu sözcüğü biliyorum **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):
- Öğüt**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- IV. Bu sözcüğü biliyorum **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):
- Sevecen**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- IV. Bu sözcüğü biliyorum **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):
- Silgi**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- IV. Bu sözcüğü biliyorum **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

- Taşıt**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- IV. Bu sözcüğü biliyorum **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

- Terlik**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- IV. Bu sözcüğü biliyorum **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

- Titiz**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- IV. Bu sözcüğü biliyorum **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

- Yedirmek**
- I. Bu sözcüğü hiç görmedim
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum
- III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- IV. Bu sözcüğü biliyorum **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**
- V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce

IV doldurunuz):

I. Bu sözcüğü hiç görmedim

II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ancak anlamını bilmiyorum

III. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve bence bunun anlamı **(anlamını ya Yemyeşil da eşanlamlısını yazınız):**

IV. Bu sözcüğü biliyorum **(anlamını ya da eşanlamlısını yazınız):**

V. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim (Burayı doldurmadan önce IV doldurunuz):

EK-2



Deney Grubu Öğrencilerine Uygulanan Moodle Etkinlik Örnekleri

Education Turkish

acılı

1. İçine acı katılmış olan, içinde acı bulunan yiyecek, içecek.
2. Acıya uğramış, acısı olan kimse.

Eş veya yakın anlamı: Kederli, ıstıraplı, üzüntülü, yanık, zehirli.
Zıt anlamı: Tatlı, sevinçli, neşeli.

Keyword(s): acılı



ağlamak

1. Üzüntü, acı, sevinç, pişmanlık gibi durumların etkisiyle gözyaşı dökmek.

Microsoft Word (Deney Grubu Öğrencilerine Uygulanan Moodle Etkinlik Örnekleri)

Korunaklı Görünüm Bu dosyanın kaynağı bir İnternet konumu; dosya güvenli olmayabilir. Daha fazla ayrıntı için tıklayın. Düzenlemeyi Etkinleştir

1) İhtiyar kadın **acı** gözlerle kapıya doğru bakıyordu. **Ağlamaktan** gözleri kızarmış öylece oturuyordu. Dalgın gözlerle uzun uzun baktığı kapıdan ne sonra kafasını başka yana çevirip sanki umidini kesmiş gibi oturduğu yerden kalktı. **Altında** duran şiltisini titreyen ellerinin arasına alıp kapıya doğru yavaşça yürüdü. Belli ki dışarda oturacaktı. Birden aklına dışarıya kar yağdığı geldi. Pencereye baktı. Yine de dışarı çıkacaktı. Askıda duran **atksini** başına **bağlamak** için kapının arkasına yöneldi. İhtiyarlıktan doğrultamadığı belini zor da olsa askıya ulaşmak için doğrultmaya çalıştı. Birkaç kez elini uzattı. Zor da olsa **atksini** alabildi. Titreyen elleriyle kapıyı açtı. O, yavaşça yürürken dışarda kar yağmaya devam ediyordu.

2) O gün arkadaşıyla çay bahçesinde oturuyorduk. Sonbahardı. Hava biraz serin ama güzeldi. Karmız acıkma oturduğumuz yerden kalkıp, göl kenarında bulunan bahçeli, küçük lokantaya **acı** kebab yemeğe gittik. Rasim Amca, yine güler yüzüyle bizi karşılayıp bahçede kışap masalardan birine oturttu. Ağaçlardan dökülen yapraklar etrafı örtmüştü. Yemeğimizi bekleirken arkadaşımın ayağının **altında** yavru bir kedinin hareket ettiğini gördüm. Başımızı eğdik, iki küçük göz korkmuş, bize bakıyordu. Dökülen yaprakların arasında kalan yavru kediyi arkadaşımın ellerinin arasına aldı. Omuzlarında duran **atksini** alıp kediyi sardı. Aklına olmuş kedisi gelmiş olacak ki birden **ağlamaya** başladı. O sırada Rasim Amca **acı** kebabları masaya yavaşça koydu. Arkadaşım etten bir parça alıp kediyi verdi. Ama kedi, bir türlü eti yemiyordu. Arkadaşımın sonunda kediyi ellerinin arasından yere bıraktı. Yavru kedi yanımızda biraz dolandı ve yine arkadaşımın ayağını **altında** durdu. Arkadaşım kediyi kendisine **bağlamış** olacak ki yavru kediciğ yanımızdan bir türlü gitmiyordu. Sanırım yine kucağa

Genel Sözcük Bilgisi Örneği (1) (Korunmuş Görünüm) - Microsoft Word (Oran Etkileşimli Belge)

Korunmuş Görünüm - Bu belgenin kaynağı bir İnternet konumu; dosya güvencesi olmayabilir. Daha fazla ayrıntı için tıklayın. [Düzenlemeyi Etkileştir](#)

1. hafta

A: [Acil] kebab yemeye gidelim mi?
B: Evet, [acil] kebab yemeye gidelim.
A: Uzak olduğun zaman ne yaparsın?
B: Uzak olduğum zaman [başım] ağrıyorsa.
A: Masanın [altında] ne var?
B: Masanın [altında] kırmızı bir top var.
A: Dışarıya çok soğuk istersen [altına] at.
B: Bence de [altına] almıyorum.
A: Elindeki ipi ne yapacaksın?
B: Onları birbirine [bağlayacağım].

2. hafta

A: Derslerine çalışıp [başarılacak] mı diye düşünüyor musun?
B: Çalışsam eğer [başarılacak] mı diye düşünmüyorum.
A: Çok güzel pastalar hazırlamış.
B: Evet, o [becerikli] bir kızdır.
A: Bugünlerde çok hastayım, sanırım öğüttüm.
B: Bir an önce iyileşmen lazım. Fayda [besinler] yemelişin.
A: Çok hastayım, sanırım öğüttüm.

Sayfa: 1 / 3 Sözcük: 381


Education Turkish

Web Tabanlı Türkçe Sözcük Öğretimi

Dashboard / My courses / TE_1 / Son Sınav / Genel Sözcük Son Bilgisini Ölçme 2

Question 2
Correct
Mark: 1.00 out of 1.00
Flag question

Eş anlamlısı kederli, ıstıraplı, üzüntülü olan sözcük, "acılı" sözcüğüdür.



Select one:

True ✓
 False

Check

Correct

Quiz navigation

1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42	43	44	45
46	47	48	49	50	51	52	53	54
55	56	57	58	59	60	61	62	63
64	65	66	67	68	69	70	71	72
73	74	75	76	77	78	79	80	81


Education Turkish

Web Tabanlı Türkçe Sözcük Öğretimi

Dashboard / My courses / TE_1 / Son Sınav / Genel Sözcük Son Bilgisini Ölçme 2

Question 1
Correct
Mark: 1.00 out of 1.00
Flag question

Aşağıda tanımlanan sözcüğü boşluğa yazınız.
İçine acı katılmış olan yiyecek, içecek.



Answer: acılı ✓

Check

Correct
Marks for this submission: 1.00/1.00.

Quiz navigation

1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42	43	44	45
46	47	48	49	50	51	52	53	54
55	56	57	58	59	60	61	62	63
64	65	66	67	68	69	70	71	72
73	74	75	76	77	78	79	80	81

Bu sayfayı çözdünüz mü?

[Çevir](#) [Seçenekler](#)

Education Turkish

https://dergiayrinti.com/te/mod/game/attempt.php

Education Turkish

19:21 8.4.2019



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17

.....
Across, 5 letters.

1. İçine acı katılmış olan, içinde acı bulunan yiyecek, içecek.
2. Acıya uğramış, acısı olan kimse.

Eş veya yakın anlamı: Kederli, utraplı, üzüntülü, yanık, zehirli.
Zıt anlamı: Tatlı, sevinçli, neşeli.

ACILI

OK Cancel

Education Turkish

https://dergiayrinti.com/te/mod/quiz/review.php?attempt=138&cmid=148&page=16#

Education Turkish

Web Tabanlı Türkçe Sözcük Öğretimi

Dashboard / My courses / TE_1 / Ara Sınav / Genel Sözcük Ara Bilgisini Ölçme 1

Question 17
Correct
Mark 1.00 out of 1.00
Flag question

Farklı anlamları aşağıda verilmiş olan sözcüğü boşluğa yazınız.
1. Bir nesneyi itiklemeye yarayan küçük tutturma aracı
2. Bir alette bulunan, onu çalıştırıp durdurmaya yarayan parça

Answer: Döğme

The correct answer is: döğme

Quiz navigation

1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42	43	44	45
46	47	48	49	50	51	52	53	54
55	56	57	58	59	60	61	62	63
64	65	66	67	68	69	70	71	72
73	74	75	76	77	78	79	80	81

← Previous page

Next page →

← 6. "taşlı, terlik, tütiz, yedirmek, yemyeşil" So Jump to...

Sözcüklerle İlgili Eş ve Zıt Anlam Bulmaca

19:14 8.4.2019



Education Turkish

https://dergiayrinti.com/te/mod/game/attempt.php?id=16&newletter=1

Education Turkish

1. Eve ve insana alışmış, kendisinden yararlanılabilen hayvan, ehli, yabancı karşıtı, yerli.
2. Evine düşkün kimse.

Eş veya yakın anlamı: Ehli, yerli.
Zıt anlamı: Yabancı, yırtıcı, yabancı, vahşi.

You have 6 tries

EVCL_

Letters: ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

https://dergiayrinti.com/te/mod/game/attempt.php?id=16&newletter=L

19:07 8.4.2019

Education Turkish

Web Tabanlı Türkçe Sözcük Öğretimi

Dashboard / My courses / TE_1 / Etkinlik 6 / 6. "taşit, terlik, tütiz, yedirmek, yemyeşil" Sözcükleri İle İlgili Etkinlikler / Preview

Question 20
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

"Yemyeşil" sözcüğünün anlamı "her yanı yeşil, çok yeşil"dir.

Select one:

True

False

Quiz navigation

1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20							

Finish attempt ...

Start a new preview

Previous page

Finish attempt ...

← 5. "öfkeli, öğretmek, ögüt, sevecen, silgi" Sözcükleri İle İlgili Etkinlikler / Preview

Genel Sözcük Ara Bilgisini Ölçme 1

Education Turkish

Web Tabanlı Türkçe Sözcük Öğretimi

Dashboard / My courses / TE_1 / Etkinlik 5 / 5. "öfkeli, öğretmek, ögüt, sevecen, silgi" Sözcükleri İle İlgili Etkinlikler / Preview

Question 5
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

Aşağıdaki sözcükler eş veya zıt anlam olarak eşleştiğinde hangisi kapsam dışı kalır?

Select one:

a. Öğretmek

b. Ögüt

c. Kısacık

d. Nasihat

e. Upuzun

Quiz navigation

1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20							

Finish attempt ...

Start a new preview

Previous page

Next page

← 4. "ilerlemek, ilgilenmek, işitmek, kapamak, ... / Preview

6. "taşit, terlik, tütiz, yedirmek, yemyeşil" Sözcükleri İle İlgili Etkinlikler


Education Turkish

Web Tabanlı Türkçe Sözcük Öğretimi

Dashboard / My courses / TE_1 / Etkinlik 3 / 3. "eşsiz, evcil, geldi, giyecek, gündüz" Sözcükleri İle İlgili Etkinlikler / Preview

Question 5
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

"Yabanî, vahşi, yırtıcı" sözcüklerinin zıt anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?



Select one:

a. İssiz

b. Sessiz

c. Kimsesiz

d. Evcil

e. Karanlık

Quiz navigation

1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20							

Finish attempt ...

Start a new preview

Education Turkish

Web Tabanlı Türkçe Sözcük Öğretimi

Dashboard / My courses / TE_1 / Etkinlik 2 / 2. "başarmak, becerikli, besin, dayanıklı, düğme" Sözcükleri ile İlgili Etkinlikler / Preview

Question 7
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

"Hünerli" sözcüğüyle "becerikli" sözcüğü aynı anlamı taşır.

Select one:

True

False

Quiz navigation

1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20							

Finish attempt ...
Start a new preview

Previous page Next page

← 1. "acı, ağlamak, altında, atkı, bağlamak" 5 Jump to... 3. "eşsiz, evcil, geldi, giyecek, gündüz" Sözcükleri ile İlgili Etkinlikler →

Education Turkish

Web Tabanlı Türkçe Sözcük Öğretimi

Dashboard / My courses / TE_1 / Etkinlik 2 / 2. "başarmak, becerikli, besin, dayanıklı, düğme" Sözcükleri ile İlgili Etkinlikler / Preview

Question 2
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

Bu için üstesinden geleceğini biliyordum cümlesindeki altı çizili yerrin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

Select one:

a. Bağlamak

b. Altında

c. Başarmak

d. Hüzünlü

e. Sızlanmak

Quiz navigation

1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20							

Finish attempt ...
Start a new preview

Previous page Next page

← 1. "acı, ağlamak, altında, atkı, bağlamak" 5 Jump to... 3. "eşsiz, evcil, geldi, giyecek, gündüz" Sözcükleri ile İlgili Etkinlikler →

Education Turkish

Web Tabanlı Türkçe Sözcük Öğretimi

Dashboard / My courses / TE_1 / Etkinlik 2 / 2. "başarmak, becerikli, besin, dayanıklı, düğme" Sözcükleri ile İlgili Etkinlikler / Preview

Question 1
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

Hangi sözcük grubunun eş ya da zıt anlamı yanlış verilmiştir?

Select one:

a. Altında-Tabanında

b. Atkı- Eşarp

c. Altında-Üstünde

d. Bağlamak- Çözmek

e. Başarmak-Başaramamak

Quiz navigation

1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20							

Finish attempt ...
Start a new preview

Next page

← 1. "acı, ağlamak, altında, atkı, bağla Jump: eşsiz, evcil, geldi, giyecek, gündüz" Sözcükleri ile İlgili Etkinlikler →


Education Turkish

Web Tabanlı Türkçe Sözcük Öğretimi

Dashboard / My courses / TE_1 / Etkinlik 1 / 1. "acı, ağlamak, altında, atık, bağlamak" Sözcükleri ile ilgili Etkinlikler / Preview

Question 17
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

"Birinde bir duruma karşı istek uyandırıp ona karşı ilgi, yakınlık duymasını sağlamak" cümlesini karşılayan sözcük aşağıdakilerden hangisidir?



Select one:

- a. Bağlamak
- b. Bitirmek
- c. Bağışlamak
- d. Becelemek
- e. Başarmak

Quiz navigation

1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20							

Finish attempt...
Start a new preview

Education Turkish

Web Tabanlı Türkçe Sözcük Öğretimi

Dashboard / My courses / TE_1 / Son Sınav / Genel Sözcük Son Bilgisini Ölçme 2

Question 4
Not complete
Marked out of 1.00
Flag question

Aşağıdaki sözcüklerden hangisi anlam bakımından kapsam dışı kalır?

Select one:

- a. Tatlı
- b. Zehirli
- c. Kederli
- d. Üzüntülü
- e. Acılı

Check

Previous page Next page

Quiz navigation

1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42	43	44	45
46	47	48	49	50	51	52	53	54
55	56	57	58	59	60	61	62	63
64	65	66	67	68	69	70	71	72
73	74	75	76	77	78	79	80	81









ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Minel Karagöz

Doğum Yeri ve Tarihi: Bursa 22.06.1995

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı/Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : -

İş Deneyimi

Stajlar: -

Projeler: -

Çalıştığı Kurumlar: -

İletişim

E-Posta Adresi: minelkaragoz17@gmail.com

Tarih:

