



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRENCİ YANIT SİSTEMLERİNDEN KAHOOT!’UN
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KELİME
ÖĞRENME BAŞARILARI VE TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice BOZKURT TÜRK

DÜZCE

Kasım, 2019



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRENCİ YANIT SİSTEMLERİNDEN KAHOOT!’UN
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KELİME
ÖĞRENME BAŞARILARI VE TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice BOZKURT TÜRK

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ashhan KUYUMCU VARDAR

DÜZCE

Kasım, 2019

Hatice Bozkurt Türk
Düzce Üniversitesi, SBE
Yüksek Lisans Tezi
Kasım, 2019

ÖĞRENCİ YANIT SİSTEMLERİNDEN KAHOOT!'UN
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KELİME
ÖĞRENME BAŞARILARI VE TUTUMLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL

Üye Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Üye Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAPANCI

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../20.....

.....(İmza)

Doç. Dr. Ali ERTUĞRUL

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

21. yüzyılda dünyaya gelen ve Z kuşağı olarak adlandırılan öğrenciler teknoloji ile iç içe yaşamakta ve hayatlarının her alanında teknolojiden yararlanmaktadırlar. Bu nedenle teknolojinin etkin olarak kullanıldığı bir öğretim sistemi özellikle Z kuşağı öğrencileri için bir gerekliliktir. Ülkemizde İngilizce öğretimi üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında öğrencilerin İngilizce öğrenirken en çok zorluk çektiği alanlardan birinin kelime öğrenme olduğu görülmüştür, çünkü öğrenciler kelimeleri akılda tutamadıklarını ve çabuk unuttuklarını belirtmektedir. Bu nedenle kelime öğretiminde öğrencilerin kelimeleri daha eğlenceli ve kolay öğrenmelerini ve akılda tutmalarını sağlayacak teknolojiyle desteklenen yöntemler araştırmak gerekmektedir. Bu tez çalışmasında öğrenci yanıt sistemlerinden Kahoot!'un öğrencilerin kelime öğrenme düzeyleri ve İngilizceye yönelik görüşleri üzerine etkisi araştırılarak kelime öğrenmede yaşanan sıkıntılara alternatif bir çözüm sunmak amaçlanmıştır.

Araştırma süresince bana destek olan, yol gösteren ve tez yazım sürecinde sabırla bana danışmanlık eden hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan Kuyumcu Vardar'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tezle ilgili pratik ve aydınlatıcı önerilerde bulunan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Meriç Tuncel hocama ve tez yazım sürecinde özellikle istatistik analiz konusunda görüş ve önerilerine, aynı zamanda analizler konusunda yardımına başvurduğumuz hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Sapancı'ya da teşekkürlerimi sunarım. Ölçme araçlarımın değerlendirilmesinde bana destek olan Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki sayın hocalarıma içten teşekkürlerimi sunarım. Nitel verilerin analizi sürecinde bana destek olan hoca arkadaşlarım Zeynep Övdür Uğurlu ve Hilal İlhan'a ayrıca teşekkür ederim. Çalışmama katılan tüm öğrencilerime de teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca tez yazım sürecinde beni destekleyen arkadaşlarım Elif Taşkın ve Yeşim Pirpir Avan'a da yürekten teşekkür ederim. Son olarak, bu süreçte bana güvenen ve destek olan değerli aileme ve eşim Samet Türk'e teşekkür ederim.

Hatice BOZKURT TÜRK

ÖZET

ÖĞRENCİ YANIT SİSTEMLERİNDEN KAHOOT!'UN
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KELİME ÖĞRENME
BAŞARILARI VE TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

BOZKURT TÜRK, Hatice

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ashhan KUYUMCU VARDAR

Kasım 2019, x + 118 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğrenci yanıt sistemlerinden Kahoot!'un üniversite öğrencilerinin İngilizce kelimeleri öğrenme düzeylerine ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi ile Kahoot!'a yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışma üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin kelimeleri öğrenme düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya deney(36) ve kontrol(25) grubu öğrencilerinden oluşan toplamda 61 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin kelime başarılarını ölçmek için pilot uygulamadan geçirilmiş bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan test deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test olarak uygulanmış ve iki grubun kelime başarılarının birbirine denk olduğu görülmüştür. Ön test ile birlikte Aydoslu (2005) tarafından hazırlanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sürecinde deney grubunda derslerin kitaptan işlenmesine ek olarak altı hafta Kahoot! kelime quizleri uygulanmış ve kontrol grubunda dersler normal seyrinde yürütülmüştür. Uygulama bittikten sonra hazırlanan başarı testi ve aynı tutum ölçeği son test olarak iki gruptaki öğrencilere uygulanmıştır. Son test uygulandıktan sonra deney grubu öğrencilerinden gönüllü olan 12 öğrenci ile sürece yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Başarı testinin ve tutum ölçeğinin sonuçları istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşmeler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bu

yüzden araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma desende yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre İngilizce kelime öğretiminde Kahoot!’un kullanılmasının öğrencilerin başarısına çok az katkı sağladığı görülmüştür. Ancak görüşme sonuçlarına göre öğrencilerin Kahoot!’un İngilizce derslerinde kullanılmasına yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu ve kullanılmasını destekledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca İngilizce kelime öğrenmede akılda tutma sorunu yaşadıkları ve uygulamanın kelimeleri hatırlamalarını sağladığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, Kahoot!’un hedef dilde kelime öğretimi için kullanılabilmesi ve bu alanda daha kapsamlı çalışmalar yapılabileceği önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Kahoot!, öğrenci yanıt sistemleri (ÖYS), kelime öğretimi, mobil destekli dil öğretimi (MDDÖ), bilgisayar destekli dil öğretimi (BDDÖ).

ABSTRACT

**THE EFFECT OF KAHOOT! AS A STUDENT RESPONSE SYSTEM ON THE
ATTITUDES AND SUCCESS OF UNIVERSITY STUDENTS IN LEARNING
ENGLISH VOCABULARY**

BOZKURT TÜRK, Hatice

Master, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assist. Prof. Ashhan KUYUMCU VARDAR

November 2019, x + 118 pages

The aim of this study is to determine the effect of Kahoot!, a student response system, on English vocabulary learning levels and attitudes of university students towards learning English and to find out their opinions about Kahoot!. The study was conducted with university students and the vocabulary learning levels of students were assessed. A total of 61 students composed of a control group (N25) and an experimental group (N36) participated in the study. An achievement test which was applied as a pilot test to a similar group was prepared to determine students' vocabulary levels of the related vocabulary items. The test was applied to the control and experimental groups as pre-test, and it was found that the two groups were equal in terms of their success in the target vocabulary. An attitude scale towards English course which was prepared by Aydoslu (2005) was applied along with the pre-test. In the application process, Kahoot! vocabulary quizzes were applied in the experimental group throughout six weeks in addition to the usual process of the course and the courses were carried out in the usual process in the control group using the course book. After the application process, the achievement test and the same attitude scale were applied to the students in both groups as post-test. After the application process, semi-structured interviews including open-ended questions were carried out with twelve students, who volunteered from the experimental group, in order to find out their opinions about the process.

The results of the achievement test and attitude scale were analyzed using statistical package program, and the interviews were reviewed using content analysis. Thus, this study was carried out via mixed method which includes quantitative and qualitative methods. According to the results of the study, it was found that using Kahoot! in teaching English vocabulary contributed very little to the students' achievements. However, according to the results of interviews, students have positive attitudes towards using Kahoot! in English lectures and support using it. Also, students expressed that they have problems in retention of words and Kahoot! helps them remember words. In conclusion, it could be suggested that Kahoot! could be used in teaching vocabulary items in the target language, and more comprehensive studies could be carried out in this field.

Key words: Kahoot!, student response systems (SRS), teaching vocabulary , mobile assisted language learning (MALL), computer assisted language learning (CALL).

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
1. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	3
1.1.1. Alt problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	8
2. BÖLÜM	9
LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi	9
2.2. Yabancı Dilde Kelime Öğretiminin Önemi.....	12
2.3. Teknolojinin İngilizce Öğretiminde Kullanılması.....	14
2.3.1. Bilgisayar destekli dil öğretimi (BDDÖ).....	17
2.3.2. İnternetin dil öğretiminde kullanımı	21
2.3.3. Mobil destekli dil öğretimi (MDDÖ).....	23
2.3.3.1. Öğrenci yanıt sistemleri (ÖYS).....	29
2.3.3.1.1. Kahoot!	32
2.3.3.1.2. Kahoot!’u dil öğretimi için kullanma	35
2.4. İlgili Araştırmalar	38
2.4.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar	38

2.4.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar.....	43
3. BÖLÜM	47
YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Çalışma Grubu.....	48
3.3. Verilerin Toplanması.....	51
3.3.1. Veri toplama araçları	58
3.3.1.1. Kelime başarı testi.....	58
3.3.1.2. Tutum ölçeği	59
3.3.1.3. Görüşme formu	60
3.4. Verilerin Analizi.....	62
3.4.1. Nicel veri analizi.....	62
3.4.2. Nitel veri analizi.....	62
4.BÖLÜM	64
BULGULAR VE YORUM.....	64
4.1. Nicel Veri Analizi	64
4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular.....	64
4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular.....	65
4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	66
4.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular	67
4.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular	67
4.2. Nitel Veri Analizi	70
4.2.1. Birinci görüşme sorusuna ilişkin yanıtlar	70
4.2.2. İkinci görüşme sorusuna ilişkin yanıtlar	72
4.2.3. Üçüncü görüşme sorusuna ilişkin yanıtlar.....	73
4.2.4. Dördüncü görüşme sorusuna ilişkin yanıtlar	75
4.2.5. Beşinci görüşme sorusuna ilişkin yanıtlar	76
4.2.6. Altıncı görüşme sorusuna ilişkin yanıtlar	77
5. BÖLÜM	80

SONUÇ VE ÖNERİLER	80
5.1 Sonuçlar	80
5.1.1. Nicel alt problemlere ilişkin sonuçlar	80
5.1.2. Nitel alt problemlere ilişkin sonuçlar.....	86
5.2. Öneriler.....	89
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	89
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	90
6. BÖLÜM	92
KAYNAKÇA.....	92
7. BÖLÜM	105
EKLER.....	105
Ek 1. İngilizce Kelime Testi.....	105
Ek 2. Kahoot! Kelime Quizlerinde Kullanılan Kelime Havuzu.....	110
Ek 3. İteman Madde Analiz Programı Sonuçları.....	112
Ek 4. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	114
Ek 5. Görüşme Soruları:	118

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Dağılımı	50
Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dağılımı	50
Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farklılaşma Düzeyine İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farklılaşma Düzeyine İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları.....	65
Tablo 5: Deney ve Kontrol Grupları Arasında Öğrencilerin Kelime Öğrenme Başarılarında Farklılaşma Düzeyine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	66
Tablo 6: Deney ve Kontrol Grupları Arasında Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarındaki Farklılaşma Düzeyine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları ..	67
Tablo 7: Öğrencilerin Cinsiyetleri Açısından İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutumlarındaki Farklılaşma Düzeyine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları ..	68
Tablo 8: Öğrencilerin İngilizceyi Öğrenme Amaçlarına Göre İngilizce Kelime Öğrenme Başarılarındaki Farklılaşma Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	68
Tablo 9: Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre İngilizce Kelime Öğrenme Başarılarındaki Farklılaşma Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 10: Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutumlarındaki Farklılaşma Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	70
Tablo 11: Kahoot!’a Yönelik Olumlu Görüşler ve Bu Görüşlerin Nedenleri.....	71
Tablo 12: Kahoot!’un Öğrencilerin Kelime Öğrenmeye Yönelik Görüşlerini Etkileme Nedenleri.....	72
Tablo 13: Öğrencilerin Kahoot! Oynarken Hissettiği Duygular.....	74
Tablo 14: Kahoot!’un İngilizce Derslerinde Kullanılmasını Destekleme Nedenleri .	75
Tablo 15: Öğrencilerin İngilizce Kelime Öğrenmeye Yönelik Görüşleri.....	76
Tablo 16: Öğrencilerin Kelime Öğrenmede Yaşadıkları Sıkıntılar ve Sebepleri	78

KISALTMALAR LİSTESİ

- Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (BDDÖ)
- Mobil Destekli Dil Öğretimi (MDDÖ)
- Öğrenci Yanıt Sistemleri (ÖYS)
- World Wide Web (WWW)

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Günümüzde sosyal medya, teknolojiye gelişmeler ve küreselleşme nedeniyle iletişim kurmak için dünya genelinde en çok tercih edilen yabancı dil olan İngilizceyi öğrenmek giderek daha çok önem kazanmaktadır. Türkiye’de de ilköğretim ikinci sınıftan başlayarak üniversiteye kadar yabancı dil derslerinde ağırlıklı olarak İngilizce dersi verilmektedir. Üniversitelerde hazırlık programlarında, yabancı dil derslerinde ya da yabancı dilin kullanıldığı diğer derslerde en çok tercih edilen dil İngilizcedir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin İngilizceyi öğrenmeleri, sosyal medya ve diğer internet olanaklarıyla farklı uluslarla kolaylıkla iletişim kurup küreselleşen dünyaya ayak uydurmaları beklenmektedir.

İletişim insan hayatının önemli bir parçasıdır, sosyal medya ve teknolojinin de etkisiyle kolaylaşan iletişim yollarıyla insanlar daha sık ve daha kolay iletişim kurmaktadır. Özellikle sosyal medyanın ülkeler arasındaki sınırları kaldırdığı düşünülürse iletişim için İngilizce vazgeçilmez olmuştur. Bu nedenle yabancılarla iletişim kurmak için en sık tercih edilen dillerden olan İngilizceyi öğrenmek neredeyse bir gereklilik haline gelmiştir. Aynı zamanda, meslek hayatında da en az bir dil bilmek işe başvuru koşullarının başında yer almaktadır ve bu dil tercihen ilk olarak İngilizce olmaktadır. Tüm bu nedenlerle hem iletişim kurmak hem de meslek edinmek için önemli olan bu dili öğrenme üzerine birçok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalarda öğrencilerin yabancı dil öğrenmede bazı zorluklar yaşadıkları bulunmuştur. Özellikle öğrencilerin zorluk çektikleri alanlardan biri olan kelime öğrenimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında kelime öğrenmede sıkıntı yaşamamanın birçok nedeni olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları; bazı öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerinin olmaması, ya da az sayıda stratejilerinin olması, kelime

öğrenmeyi sıkıcı bulmaları, kelime quizlerinde strese girmeleri, motivasyonun azalması, kelime öğrenmeye yönelik ilginin azalması ya da hiç olmaması, kelime öğrenmek için ekstra çaba sarf etmemek, kelimeleri unutmak ve yeni kelimeleri hatırlamamak gibi nedenlerdir (Yeung, 2017; Kocaman, 2015; Akkuzu, 2015; Eren, 2013; Tokaç, 2005; Yelbay Yılmaz, 2015). Kelime öğreniminde yaşanan bu sıkıntılardan dolayı kelime öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkili hale getirmek amacıyla teknolojiyi kullanmak kaçınılmaz hale gelmiştir. Öğrenciler günlük hayatta ve derslerde ellerinden telefonu düşürmezken kelime öğretiminde teknolojiden faydalanmak, telefonları ve bilgisayarları kullanmak bir gereklilik olarak görülmektedir. Bunun için özellikle bilgisayar destekli öğretim ve mobil destekli öğretim uygulanmaktadır.

Wilkins (1972)'in belirttiği gibi dilbilgisi olmadan biraz da olsa iletilmek istenen mesaj aktarılabilir ancak kelime olmadan hiçbir şey aktarılamaz (Aktaran: McCarten, 2007). Derste ne öğrenmek gerektiğini bilmek ve neye dikkat etmek gerektiğini bilmek kelime öğrenmek için bir ön şarttır. Bir kelimeyi öğrenmek genellikle onu hatırlayabilmekle ilişkilidir ve öğrencilerin o kelimeyi öğrendiklerini farz etmek için farklı durumlarda kullanmaları gerekmektedir (McCarten, 2007). Öğretmenler iletişim için gerekli olan ya da öğrencilerin alanları konusunda önemli olan kelimeleri sınıfta öne çıkarırsa ve bunlarla ilgili tekrar alıştırması yaparsa öğrenciler dikkatlerini bu kelimelere verebilirler. Öğrenci yanıt sistemlerinden biri olan Kahoot! kelime quizleri, öğrencilerin kitapta geçen ve öğrenmeleri gereken ya da ekstra materyallerde yer alan ve kullanabilecekleri kelimeleri öğrenmelerine ve bunlara odaklanmalarına aracı olabilir. Üstelik bu quizler ara ara tekrar edildiğinde öğrencilerin kelimeleri tekrar etmesi sağlanabilir. Öğrenciler bir kelimeyle ne kadar çok karşılaşılırsa o kelimeyi hatırlama ve yeri geldiğinde o kelimeyi kullanma şansları o kadar artacaktır.

Yabancı dil öğrenme, insanın çevresini ve içinde bulunduğu yeri sorgulamasına, eleştirel olarak etrafında olup bitenlere tepki vermesine, insanların farklılıklarının bilincinde olmasına, bunlara hoşgörüyle yaklaşmasına, kendi yeteneklerini keşfedip geliştirmesine ve özgüvenini yükselterek yeni bilgi, beceri ve tutumlar kazanmasına yarayan bir süreçtir. Ayrıca yabancı dil öğrenen kişi toplum

içinde kendi rolünün, ana dilinin, kültürünün, benliğinin ve kendi değerinin farkına daha iyi varabilir böylece daha üretken ve yenilikçi düşünceler oluşturabilir (Hisar, 2006). Yeni bir dil öğrenmek insana kendini daha özgüvenli hissettirir ve kişi kendini daha rahat ifade eder. Kendini en anlaşılır şekilde ifade etmek için de dili öğrenirken kelime bilgisini zenginleştirmek gerekmektedir.

Karatay (2007)'ın da belirttiği gibi insanlar iletişimi sürdürmek için söylenenleri ve yazılanları anlamak, duygu ve düşüncelerini bir başkasına en etkili şekilde aktarmak için kelimelere ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle daha etkili iletişim kurabilmek için zengin kelime bilgisine sahip olmak gerektiği söylenebilir. İşin özü; İngilizce aracılığıyla kendini anlatmak ve karşıdakini anlamak için kelime bilgisini zenginleştirmek önemlidir.

Konuşmada ya da yazmada düzgün bir şekilde faaliyette bulunabilmek sadece dilin kullanıldığı bağlama tepki vermeye değil aynı zamanda kelimeler ve fikirler arasındaki ilişkiye tepki vermeye bağlıdır. Bir kelimenin anlamı onun birlikte kullanıldığı diğer kelimelerle ilişkisi ile tanımlanır (Harmer, 2007: 60-61). Bir kelime öğretilirken onun içinde bulunduğu bağlamı öğrencilerin anlaması önemlidir. Öğrencilerin kelimelerin cümle içinde nasıl kullanıldığını görmeleri kelime bilgilerini geliştirmek için önemli bir etkidir. Öğrencilerin kelimelerin anlamlarını ezberlemek yerine cümle içinde kelimelerin kullanımını görmeleri daha kalıcı öğrenmeyi sağlayabilir. Kelime bilgisini zenginleştirmek için öğrencilerin ilgisini çekecek yöntemler kullanmak gerekmektedir ve bunun için de teknolojiden yararlanılmalıdır. Çünkü son zamanlarda öğrenciler cep telefonu ve bilgisayar gibi teknolojik cihazların kullanımını motive edici, dikkat çekici ve eğlenceli bulmaktadırlar.

1.1. Problem

İngilizce öğrenme konusunda ülkemizde birçok araştırma yapılmakta, ancak bu konuda yaşanan problemler aşılamamaktadır. İngilizce öğrenmedeki başarısızlıkların nedenleri çok çeşitlidir ve temel olarak hedef dile maruz kalmama, dolayısıyla öğrenilen bilgileri fazla pratik yapamama, kelimeleri öğrenip kullanmama ve sonuç olarak unutma önemli nedenlerdendir. İngilizce öğrenmede en çok

karşılaşılan problemlerden biri kelime öğrenme konusudur. Öğrenenler kelime bilgileri olsa kendilerini İngilizce olarak ifade edebileceklerini ancak yeterli kelime bilmediklerini ya da kelimeleri çabuk unuttuklarını belirtmektedirler. Kelime öğrenmek için geleneksel öğretim yöntemlerini sıkıcı bulan yeni nesil öğrenciler daha eğlenceli aktiviteler ile kelime öğrenmeyi istemektedirler. Çünkü teknoloji ile içli dışlı olan yeni nesil her bir beceriyi öğrenirken teknolojinin kullanılmasını beklemektedir. Kelime öğrenme konusunda yapılan araştırmalarda kelime öğrenme stratejileri, kelime öğrenme motivasyonları, kelime öğrenmede oyunlar vb. ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Ancak Kahoot! gibi öğrencilerin rekabet hissini yaşadıkları, anında dönüt aldıkları ve eğlenerek katıldıkları bir öğrenci yanıt sistemine yönelik pek fazla çalışma bulunmamaktadır. Var olan çalışmalarda Kahoot!’un kelime öğrenme başarısına etkisi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi ve Kahoot!’a yönelik görüşleri birlikte araştırılmamıştır. Bu konu araştırılarak İngilizce kelime öğrenmenin öğrenenler ve eğitimciler için daha etkili ve kolay hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, “Öğrenci yanıt sistemlerinden Kahoot!’un üniversitede öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenme başarısı ve İngilizceye yönelik tutumları üzerinde etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

1.1.1. Alt problemler

1. Deney ve kontrol gruplarının başarı öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarının tutum öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin kelime öğrenme başarılarına yönelik anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin kişisel bilgilerine göre İngilizce kelime öğrenme başarılarında ve İngilizceye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5.1. Öğrencilerin cinsiyetleri açısından İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin anlamlı bir farklılık var mıdır?

- 5.2. Öğrencilerin İngilizceyi öğrenme amaçlarına göre İngilizce kelime öğrenme başarılarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5.3. Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre İngilizce kelime öğrenme başarılarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5.4. Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney grubu öğrencilerinin Kahoot! yanıt sistemine yönelik görüşleri nelerdir?
7. Deney grubu öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu'nda okuyan Turizm İngilizcesi IV dersini alan öğrencilerin İngilizce kitabında belirli ünitelerde yer alan kelimeleri Kahoot! kelime quizleri uygulandığında; öğrenme düzeylerine ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi ile Kahoot!'a yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın altı hafta sürecek olması, aynı kişinin deney ve kontrol grubunda dersleri yürütüyor olması ve grupların İngilizce kelime bilgisi başarıları açısından birbirine yakın olması istendiği için ve böylece grupların eşitlenmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarının dersleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu sayede öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme başarıları ve İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri doğrudan deneyimle incelenerek bu yönde çalışmalara örnek teşkil etmesi ve kelime öğrenmede farklı etkinlikler kullanılarak başarılarının artırılması hedeflenmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma öğrencilerin Kahoot!'un kullanıldığı kelime etkinlikleri sayesinde kelime başarılarında ve İngilizceye yönelik tutumlarında değişiklik olup olmadığının öğrenilmesi ve Kahoot!'a yönelik görüşlerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Günümüzde en yaygın konuşulan dillerden olması ve iş imkânları sağlamasından dolayı İngilizceye önem verildiği için İngilizcenin öğretimiyle ilgili

birçok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalarda kelime öğretimine yönelik çeşitli stratejiler denenmektedir, çünkü ülkemizde İngilizce öğrenenler kelime öğrenme konusunda birçok sıkıntı yaşamaktadır. Bu nedenle İngilizce kelime öğretimi üzerinde daha fazla çalışma yapmak gerekmektedir. Ayrıca, teknolojinin öğrencilerin dikkatini çektiği herkesin bildiği bir gerçektir. Öğrenciler her daim yanlarında cep telefonu ile gezdikleri ve telefonlarını ellerinden düşürmedikleri için kelime bilgisini geliştirmek amacıyla teknolojiyi etkili olarak kullanmak gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler günlük hayatlarında sürekli teknolojiyle yan yana oldukları için bu durum kelime öğrenmeyi etkili ve kalıcı hale getirmede bir araç olarak kullanılmalıdır. Bu sayede sınıflarda İngilizce kelime öğrenme alanında farklı öğrenci yanıt sistemlerinin ya da diğer uygulamaların kullanılması açısından bu araştırma teşvik edici olabilir.

Yabancı dil öğrenmeye yönelik çalışmaların daha da önem kazanması ve ülkemizde İngilizce öğrenimindeki başarısızlık sebeplerinin araştırılması açısından bu çalışmayı yapmak önemlidir. Ayrıca öğrencilerin en çok zorluk çektikleri alanlardan biri olan kelime öğrenme üzerine daha ayrıntılı ve teknolojiyi kullanan çalışmalar olması açısından bu alanda daha fazla araştırma yapmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları en önemli problemlerden biri kelime öğrenmedir. Çünkü öğrenciler kelime öğrenmek için ezberlemeleri gerektiğini ancak ezberleyemediklerini belirtmektedirler. Ezberlemek yerine eğlenerek öğrenecekleri ve kelimeleri tekrarlamalarını sağlayacak yöntemler geliştirmek önemlidir. Öğrenci yanıt sistemlerinden Kahoot! öğrencilerin kelimeleri tekrar etmelerini ve eğlenerek öğrenmelerini sağlamak için kullanılabilir.

Kahoot!'un kelime öğrenmeye etkisi ve İngilizceye yönelik tutumlara etkisini öğrenmek bu alanda daha fazla etkinliğin ve uygulamanın araştırılmasına katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra, günümüzde öğrenciler sürekli telefonlarıyla ilgilenirken bunu öğrenmeyi tetikleyecek, öğrencilerin derse katılımlarını artıracak ve öğrencileri daha çok etkileşim içinde olacakları bir etkinliğe dahil etmek için bir avantaja çevirmek gerekmektedir. Bu nedenle teknoloji ve İngilizcenin birlikte kullanıldığı bir yöntem öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecektir. Bunun için, öğrenci yanıt sistemlerinden olan Kahoot! quizleri kullanılarak öğrencilerin derste daha aktif

olmaları ve ilgi duydukları bilgisayar destekli/mobil destekli öğretimle birlikte daha akılda kalıcı olacak şekilde İngilizce kelime öğrenmeleri sağlanabilir. Bu yönüyle araştırma kelime öğrenme alanında çalışan araştırmacılara öğrenci yanıt sistemlerinin etkililiği konusunda fikir verebilir ve literatüre katkı sağlayabilir.

Cummings ve Hsu (2007), Guaqueta ve Castro-Garces (2018,) Açıkgöz (2019), Zengin (2019) gibi araştırmacıların yaptığı araştırmaların sonucunda öğrenci yanıt sistemlerinin öğrenmeyi, öğrenci motivasyonunu, öğrencilerin derse aktif katılımını ve öğrenmenin kalıcılığını artırdığı sonuçlarına ulaşıldığı için bu etkinliğin kullanılması önemlidir. Çünkü Kahoot! kelime öğrenmeyi sağlamak için etkili ve eğlenceli bir araç olabilecektir. Bu araştırma İngilizce kelime öğretiminin sağlanmasında teknolojinin de kullanılmasının etkisini ölçerek kelime öğrenme problemlerine alternatif bir çözüm sunabileceği için önemlidir. Aynı zamanda öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik görüşlerinin ne yönde olduğuna dair farklı bir bakış açısı da sunabileceği için İngilizce öğretimine katkı sağlayabilir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Çalışmaya katılan öğrencilerin derste Kahoot! kelime quizlerini yaparken bu etkinliğe dikkatlerini verdikleri, ölçme araçlarını etik ilkelere uygun bir şekilde doldurdukları ve görüşme sorularına verdikleri yanıtların gerçek düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma 2015-2016 Akademik yılı, bahar dönemiyle sınırlıdır.
2. Çalışma grubu, Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu'nda okuyan, Turizm İngilizcesi IV dersini alan 2/A (45) ve 2/B (50) sınıflarındaki 95 öğrenci ile sınırlıdır. Ancak derse katılan öğrencilerin göz önüne alınması nedeniyle bu sayı 61 öğrenciye düşmüştür.
3. Araştırma haftada bir saat ve toplamda 6 saat yapılan Kahoot! uygulanmasıyla sınırlıdır.

4. Araştırma Network 3 kitabının 7. 8. 9. 10. ve 11. ünitelerinde yer alan bazı kelimelerle sınırlıdır.
5. Araştırmada kullanılan görüşme bulguları, görüşmeye katılan 12 öğrenciyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bilgisayar destekli dil öğretimi (BDDÖ) : Genellikle dille ilgili içerikleri sunma, pekiştirme ve test etme amacıyla bilgisayarların ve diğer bazı araçların kullanıldığı bir yöntemdir (Gündüz, 2005).

Mobil destekli dil öğretimi (MDDÖ) : Mobil teknolojilerin (telefon, tablet, clicker, PDA, vb.) dil öğretimi için kullanıldığı ya da dil öğretimine destek olması için yararlanılan bir yöntemdir.

Öğrenci yanıt sistemleri (ÖYS) : Her bir öğrencinin bazı kapalı uçlu sorulara genelde de çoktan seçmeli sorulara anında yanıt vermesini sağlayan ayrı bir elektronik gönderme ünitesidir ve sonuçların hemen ekranda görüldüğü bir cevaplama sistemidir (Hall vd., 2005).

Kahoot!: Kahoot! quiz, anket ve jumble (cevap ifadelerini sıralama) bölümlerinden oluşan, öğrencilerin ilgisini çekmeyi, oyun gibi kullanılabilen kelime quizleriyle test edebilmeyi ve öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlayan bir öğrenci yanıt sistemidir. ([https://Kahoot!.com/what-is-Kahoot!/\)](https://Kahoot!.com/what-is-Kahoot!/)

2. BÖLÜM

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde İngilizce öğretiminin önemi, İngilizce kelime öğretiminin önemi, bilgisayar destekli ve mobil destekli dil öğrenme yöntemlerinin ve öğrenci yanıt sistemlerinin İngilizce öğrenme üzerindeki etkisi ve Kahoot! ile ilgili yapılan araştırmalara değinilmiştir.

2.1. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

Yabancı dil olarak İngilizce günümüz teknolojisine uyum sağlamak, sosyal medyada yabancılarla iletişim kurmak, oyunların uluslararası platformlarda oynanması, farklı bilgi kaynaklarına ulaşma ihtiyacı, iş hayatında küreselleşmenin etkisiyle uluslararası yazışmaları yürütmek gibi birçok nedenden dolayı en çok öğrenilmek istenen dillerden biridir. Yabancı dilde iletişim kurarken aynı zamanda bilgi aktarımı da yapıldığı için dili en iyi şekilde kullanmak, uygun kelimeleri ve telaffuzu bilmek gerekmektedir. Bunun için en iyi şekilde dil öğretimi almak ve teknolojinin sunduğu nimetlerden faydalanarak çağa ve çağın gerektirdiklerine ayak uydurmak gerekmektedir. Harmer (2007) dünyanın her yerinde tüm yaş gruplarından öğrencilerin İngilizce konuşmayı öğrendiğini, ancak bu öğrencilerin İngilizceyi öğrenmek isteme nedenlerinin çok farklılaştığını belirtmiştir. Bazı öğrencilerin İngilizceyi ilköğretim ya da ortaöğretimde müfredatta yer almasından dolayı öğrendiğini, bazıları için ise dil okumanın bir seçimi yansıttığını belirtmiştir. Bazı insanlar hedef dil topluluğuna taşındıkları ve burada toplum içinde başarılı bir şekilde işlev göstermek için İngilizce öğrenirler. Bazı öğrenciler özel sebeplerden dolayı İngilizce öğrenirler, örneğin iş dünyasında aktif olabilmek için iş İngilizcesi öğrenirler. Bazı öğrenciler İngilizce ders veren üniversitelerde okumak ve akademik metinleri anlamak için İngilizce öğrenirler. Bazı öğrenciler ise uluslararası iletişim ve

seyahat için yararlı olacağı düşüncesiyle daha genel sebeplerden dolayı İngilizce öğrenirler (Harmer, 2007:11). Görüldüğü üzere öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinin çok çeşitli nedenleri vardır ve bu da öğrencilerin neyi öğrenmek istediklerini ve neleri öğrenmeleri gerektiğini değiştirmektedir. Bu nedenle İngilizce öğretiminde öncelikle öğrencilerin ihtiyaçları belirlenmeli, buna göre öğretim programı şekillendirilmeli ve uluslararası iletişimi uygun şekilde sürdürmek için gerekli öğretim sağlanmalıdır. Böylece öğrenciler hangi amaçla İngilizce öğrenirlerse öğrensinler küresel internet iletişiminin yaygın olduğu günümüz toplumuna ayak uydurabilirler.

Yabancı dil öğretimi almak okullarda, özel sektörde ve diğer birçok alanda önem verilen bir konudur. Yükseköğretimde yabancı dilde eğitime önem verilmesinin temel sebebi bireyleri geleceğin gelişen ve değişen dünyasına hazırlamaktır. Bu nedenle bireylerin hem öğrencilik hayatlarında hem de mezun olduktan sonra meslek hayatlarında kendi meslekleriyle ilgili bilgiye kolayca ulaşabilmesi, kendi alanlarında araştırma ve yayınlar yapabilmesi, dünyanın her yerindeki meslektaşlarıyla iletişim kurabilmesi, alanıyla ilgili her türlü bilgiyi sözlü veya yazılı olarak başkalarına aktarabilmesi hedeflenmektedir (Biçer, 2011). Üniversitelerde yabancı dil olarak İngilizce öğretimi hazırlık sınıfları, zorunlu İngilizce dersleri, seçmeli İngilizce dersleri ve İngilizce olarak verilen diğer dersler aracılığı ile yürütülmektedir. Öğrencilerin üniversiteye kadar öğrenmemişlerse bile üniversitede İngilizceyi öğrenmeleri sosyal çevrelerinde ve iş hayatında daha başarılı olmaları için önemlidir.

İngilizce internet üzerinde en çok kullanılan ve internette baskın olan dildir. Bu nedenle İngilizce yeterliliğine sahip olmak önemli bir konudur. İnternet neredeyse tüm konularda bilgi kaynağı olarak görülürken İngilizce yeterliliğine sahip olmayan kişiler internette yer alan bilginin önemli bir kısmına erişememiş olurlar. Çünkü İngilizce internet ortamında en çok bilgi kaynağının dili ve en popüler dildir (Walker ve White, 2017:19). Öğrenciler ya da araştırmacılar herhangi bir bilgiye internet üzerinden ulaşmak istediklerinde karşılımları İngilizce olarak daha fazla bilgi çıkacağı için İngilizce öğretimi büyük önem taşımaktadır.

Fransa’da öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerini öğrenmek için yapılan bir çalışmada üniversitede alınan yabancı dil derslerinin önemli bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Birinci sınıf öğrencileri yabancı dil dersi almanın epey önemli olduğunu belirtirken ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri çok daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada birinci sınıflar ile kıyaslandığında ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenme konusunda daha olumlu bir tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Her sınıfta öğrenciler yabancı dil dersleri sayesinde olarak eğitimsel ve kariyer fırsatlarının açıldığını belirtmişlerdir. Öğrenciler üniversitede yabancı dil dersi alırken yabancı dil öğrenmenin gerçek değerini ve önemini kavradıkları ve yabancı dil öğrenmenin belli bir disipline duyulan ilgiyle eşdeğer olduğunu belirtmişlerdir (Piquemal ve Renaud, 2006). Üniversitelerde öğrenciler birinci sınıfta tam olarak dil öğrenmenin önemini kavrayamıyor olabilirler ancak diğer sınıflarda okuldan sonrasını da düşünüp İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirebilirler. Yabancı dil öğrenmek küreselleşen dünyada hem kişinin kendisini farklı ortamlarda rahatça ifade edebilmesini hem de eğitim hayatından sonra daha geniş iş imkanlarına sahip olmasını sağlar.

Yabancı dil öğretimi zorlu bir süreç olduğu için birçok yöntem geliştirilmiş ve bu yöntemler zaman içinde değişikliğe uğramış ve gelişmişler, ya da yeni yöntemler ortaya çıkmıştır. Richards ve Rodgers (2007)’a göre öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu yeterlilik türlerine göre dil öğretim yöntemlerinde değişiklikler meydana gelmiştir. Bu nedenle gelişen teknolojiyle birlikte insanların dile yönelik ihtiyaçları da değişmiş ve dil öğrenmenin önemi daha da artmıştır. Richards ve Rodgers (2007) dünyada insan nüfusunun %60’a yakının iki ya da çok dilli olduğu tahmin edilmekte olduğunu ve iki dilli olma ya da çok dilli olmanın istisna değil bir norm olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle yabancı dil öğrenme yerinde bir endişedir. Günümüzde İngilizce dünyada en yaygın kullanılan okuma dilidir. Bu nedenle İngilizce öğrenmek için geliştirilen yöntemlerden en uygun olanları araştırıp yabancı dil öğretimini en iyi şekilde desteklemek gerekmektedir. Son zamanlarda yaygın olarak araştırılan ve etkililiği üzerine birçok çalışma bulunan bilgisayar destekli dil öğretimi İngilizce öğrenmek için kullanılan etkili yöntemlerdendir. Bilgisayar destekli dil öğretimi kullanılarak İngilizce öğretiminde yaşanan bazı sıkıntılara çözüm bulunabilir. Çünkü

teknolojiyle iç içe olan öğretim yöntemleri hem daha dikkat çekici hem de daha öğretici olmaktadır.

Yabancı dil öğretimine yönelik birçok araştırma yapıyor olmasına rağmen yabancı dilde ülkemiz istenen noktaya gelememiştir. İngilizce ülkemizde hem okullarda hem de öğretim dışı ortamlarda en çok öğretilen dildir. Buna rağmen dil öğretiminde birçok sorunla karşılaşmaktadır. Yabancı dilde başarısızlığın nedenlerinden bazıları öğretimde çağdaş program geliştirme çalışmalarına gereken önemin verilmemesi, geleneksel öğretim anlayışının sıklıkla tercih edilmesi, sınıfların özelliklerinin yetersiz olması, öğrencilerin bireysel özelliklerinin öğretim sürecinde göz ardı edilmesi ve teknolojinin gerektiği kadar kullanılmamasıdır. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları göz önüne alındığında eğitimin zaman zaman bireyselleştirilmesi gerekmektedir (Gömleksiz ve Sertdemir Düşmez, 2005). Bilgisayar destekli ya da mobil destekli dil öğretimi sayesinde öğrenciler yanlarında getirdikleri tabletler, telefonlar ya da sınıfta bulunan bilgisayarlar aracılığı ile ihtiyaçları olan bireyselleştirmiş eğitimden yararlanıp uluslararası iletişimde yaygın olarak kullanılan İngilizceyi öğrenebilirler. Kuyumcu Vardar (2011)'ın belirttiği gibi İngilizce iletişim, bilim ve ekonominin ortak dilidir. Bu yüzden bu ortak dili öğrenmek bir gerekliliktir ve yabancı dil öğrenmen etkililiği üzerine birçok araştırma yapılmaktadır. Yapılan araştırmaların bir kısmı da öğrenilmesi zor olarak nitelendirilen kelime bilgisi üzerinedir.

2.2. Yabancı Dilde Kelime Öğretiminin Önemi

Yabancı dil olarak İngilizcede kelime bilgisi (vocabulary) “Oxford Learner’s Dictionaries” (2019)’de “1. Bir kişinin kullandığı ya da bildiği tüm kelimelerdir, 2. Belli bir dildeki tüm kelimelerdir ve 3. Belli bir konudan konuşurken insanların kullandığı kelimelerdir” şeklinde tanımlanmıştır. “Cambridge dictionary” (2019)’de ise “1. Belli bir kişi tarafından kullanılan ve bilinen tüm kelimelerdir, 2. Belli bir konuda ya da dilde var olan tüm kelimelerdir.” şeklinde tanımlanmıştır. Kelime bilgisi bir kişinin dili kullanırken ihtiyaç duyduğu en önemli ögedir. Çünkü kelimeleri kullanarak temel ihtiyaçlar anlatılabilir ancak kelimeler olmadan kişinin kendini ifade etmesi mümkün değildir. İletişimin sorunsuz bir şekilde yürümesi için kelimelerin anlamının, farklı bağlamlarda kullanımlarının bilinmesi ve telaffuzunun

doğru bir Şekilde yapılması gerekir. Bunun için de kelime öğretimi çalışmaları büyük önem taşımaktadır.

Kelime öğretimi geçmişten günümüze öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde en sık sorun yaşadığı alanlardan biri olmuştur. Bir kelimeyi öğrenmek o kelimenin ana dildeki karşılığını bilmek değildir. Harmer (2007)'ın belirttiği gibi bir kelimeyi kullanırken onun diğer kelimelerle ilişkisine de bakmak gerekir. Bir konuşmacının kelime bilgisi, bir kelimenin anlamının değiştirilebilmesi için o kelimenin yapısının nasıl değiştirilebileceğini anlamayı da kapsamaktadır (Harmer, 2007:61). Diğer bir deyişle, bir kelimeyi cümle içerisinde uygun Şekilde kullanabilmek için kelimenin farklı anlamlarını bilmek, kelimeye anlama göre Őekil verebilmek ve kelimeyi uygun dil bilgisi yapısında kullanmayı bilmek gerekmektedir.

Sözcüklerin tam olarak öğrenilmesi için öğrenci yeni öğrendiği sözcüğü yazılı ve sözlü olarak anlayabilmeli ve sorulduğunda anlamının ne olduğunu tam olarak hatırlayabilmelidir. Aynı zamanda öğrendiği sözcüğü aktif bir Şekilde kullanabilmelidir (Demirel, 2014:115). Kelimeyi öğrenmek o kelimenin anlamını, telaffuzunu, yazılışını, hangi kelimelerle ve cümlenin neresinde kullanılması gerektiğini bilmektir.

Chen ve Chung (2008)'a göre kelime öğrenimi İngilizce eğitiminde önde gelen bir konudur, çünkü kelimeler, İngilizce cümlelerin temel yapıtaşıdır (Akt: Biçer, 2011). Bu yüzden kelime öğretimine gereken önemin verilmesi, kelime öğrenme problemlerine çözümler üretilmesi gerekmektedir.

İnan ve Yüksel (2013)'e göre, farklı bölümlerdeki üniversite öğrencilerinin genel akademik yabancı dil öğrenme ihtiyaçları göz önüne alındığında iki temel faktör ön plana çıkmaktadır; okuma becerisi ve sözcük bilgisi. Bunun ön önemli sebebi, alan yazında kendi alanlarıyla ilgili okuma ve çalışma yapabilmek ve kendi alanlarında olduğu kadar diğer alanlarda da meydana gelen yenilik ve gelişmeleri takip edebilmek için okuma becerilerini iyi kullanmaları gerekmektedir. Bunu da en etkili Şekilde kullanabilmek için okuma becerisinin en temel koşulu olan sözcük bilgisine ihtiyaç duyulmasıdır. Kelime bilgisinin yazma ve konuşma gibi

becerilerdeki önemi ve iletişimdeki rolü düşünüldüğünde kelime öğrenmeyi kolaylaştırmak için daha çok çalışma yapılması gerekmektedir.

Groot (2000)'a göre yabancı dilde bir bağlamın derinlemesine anlaşılabilmesi, bilinmeyen kelimenin anlamını çıkarmak için gereklidir. Bir bağlamın iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için okuyucunun belli bağlamdaki birçok diğer kelimenin önbilgisine sahip olması gerekmektedir ki bu da geniş bir kelime bilgisine sahip olmayı dayanmaktadır. Diğer bir ifadeyle bir kişinin metindeki bilinmeyen kelimenin anlamını çıkarabilmesi için metindeki diğer kelimelerin çoğunu bilmesi gerekmektedir. Bu da kelime bilgisinin karmaşık metinleri anlamada ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Kelime bilgisi yeterli olmayan kişiler kendilerini ifade edemez ve etkili iletişim kuramazlar. Kelimeler cümlelere anlam katan, yanlış kullanıldığında iletişimi bozan ve gerektiğinde tek başlarına anlamlı ifade oluşturan temel kavramlardır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektikleri kelime bilgilerini artırmak için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Kelime edinimini sağlamak için sıklıkla teknolojiden, bilgisayar destekli dil öğretiminden ve internette yararlanılmaktadır.

2.3. Teknolojinin İngilizce Öğretiminde Kullanılması

21. yüzyılda teknoloji insan hayatına hızlıca dahil olmuş ve giderek insan hayatının vazgeçilmez bir parçası haline gelmeye başlamıştır. Teknoloji hayatın tüm alanlarına dahil olduğu gibi öğretimde de yaygın olarak kullanılmaktadır. Teknoloji alanında en yaygın kullanılan dillerden olan İngilizceyi öğrenmek için de teknolojiden yararlanmak gerekmektedir. Walker ve White (2017) son yirmi yılda dil öğrenme ve öğretme amaçları için teknolojinin kullanımında büyük ve hızlı bir gelişmenin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler teknolojiyi sınıf dışında günlük hayatlarında kullanmaktadırlar ve bu yüzden eğitim kurumları teknolojiye fırsat buldukça yatırım yapma ihtiyacı duymaktadır. Öğretmenler teknolojiyi sınıfta aktif olarak kullanmak için gerekli ortamı oluşturmalıdır. Çünkü öğrenciler teknolojiyle büyümekte ve doğal olarak teknolojiyi kullanmayı ve teknoloji aracılığıyla öğrenmeyi öğrenmektedirler.

Dudney ve Hockly (2008) teknolojinin dil öğretiminde yeni olmadığını onlarca yıldır kullanıldığını belirtmişlerdir. Teknolojinin sınıfta kullanılması giderek daha önemli hale ve dil öğretiminde normal bir parça haline gelmektedir. Bunun nedenlerinden bazıları şunlardır:

- İnternete erişim öğrenenler için daha elde edilebilir hale gelmektedir.
- Genç öğrenenler başka bir deyişle yeni nesil teknolojiyle büyümektedir ve teknoloji onların yaşamının doğal bir parçasıdır. Yeni nesil için teknolojinin kullanımı dış dünyayı sınıfa getirmenin bir yoludur.
- Uluslararası dil olarak İngilizce, teknolojik olarak yönlendirilen bağlamlarda kullanılmaktadır.
- Teknoloji, özellikle de internet otantik ödev ve materyaller sunmaktadır ve hali hazırda zengin İngilizce öğretim materyallerine erişim sağlamaktadır.
- Öğretmenlerin kaynak kitapları ve ders kitapları gibi basılı materyaller teknolojiyle birlikte sunulmaktadır.
- Teknoloji dili pratik yapmak ve performansı değerlendirmek için yeni yollar sunmaktadır.
- Teknoloji giderek daha mobil hale gelmektedir. Sadece sınıflarda, bilgisayar odalarında değil, evde yolda da kullanılabilir. Sadece sınıflarda, bilgisayar odalarında değil, evde yolda da kullanılabilir.
- Teknolojinin kullanımı tüm becerileri pratik etme olanağı vermektedir.

(Dudney ve Hockly, 2008:7-8)

Teknolojiye ve internete erişimin kolaylaşması, öğrencilerin teknolojiyle iç içe büyümeleri ve internet ve teknolojinin birçok materyal sağlaması teknolojiyi İngilizce öğretiminde öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası yapmaktadır. Dudney ve Hockly (2008)'nin ve Walker ve White (2017)'in belirttiği gibi teknolojiyi kullanarak büyüyen kişilere dijital yerli (digital natives) denmektedir ve günümüzdeki çocuklar kastedilmektedir. Teknoloji dünyasına daha geç gelmiş olan bu çocukların da ebeveynleri ve çoğu öğretmeni dijital göçmen (digital immigrant) olarak nitelendirilmektedir. Walker ve White (2017)'in belirttiği gibi öğrenciler sınıfa heyecan verici bir oyun, uygulama ya da web sitesi getirdiğinde, dijital çağın öğretmeni öğrenme olasılıklarını düşünüp bu araçları kullanmalıdır. Bu nedenle öğrenciler teknolojiyi kullanma konusunda çok daha rahat ve kendine güvenlidir.

Ancak öğretmenler bu konuda sıkıntı yaşayabilmektedir. Öğretmenlerin yeni nesle ayak uydurmak için teknolojik olarak kendini sınıf ortamına hazırlaması önemlidir.

Oblinger and Oblinger (2005)'a göre, teknolojideki gelişmeler öğrencileri ve öğrenme ortamlarını değiştirmektedir; 21. yüzyıl öğrenenlerinin içinde yetiştikleri teknolojik ortam onların yönelimleri, beklentileri ve öğrenme stilleri öğretmenlerinininkinden farklıdır anlamına gelmektedir (Aktaran: Radosevich ve diğerleri, 2008). Bu da öğretmenlerin öğretim görmüş oldukları yöntemler ile öğrencilerinin almakta oldukları öğretim yöntemlerinin değişmiş olması anlamına gelmektedir. Öğrenciler teknolojiyle iç içe büyüdükleri için hayatlarının her evresinde teknolojiyi kullanmak istemektedirler. Bu ilgi İngilizce öğretimine de yönlendirilmelidir.

Larsen-Freeman ve Anderson (2011) dil öğrenmede teknoloji çağında kullanılabilir tekniklerin şunlar olabileceğini belirtmişlerdir: bloglar, bilgisayar destekli dil öğrenim yazılımları, cep telefonları, dijital portfolyolar, uzaktan eğitim, elektronik sohbet, elektronik yazışma arkadaşı, elektronik sunum, elektronik metin dizisi (corpora), cep telefonuna dayalı uygulamalar: mesajlaşma, Twitter, internet yayınları (podcasts), sosyal ağlar ve Wiki'ler (Aktaran: Azabdaftari and Mozaheb, 2012:49). Bunlar gibi daha bir sürü teknik kullanılarak dil öğretimine katkı sağlanabilir. Özellikle teknolojinin yaygın olarak kullanıldığı ortamlarda öğrencilerin daha başarılı ve aktif olması ve motivasyonlarının artması sağlanabilir. Çünkü öğrenciler teknolojiyle özellikle de tablet ve cep telefonlarıyla çok erken yaşlarda tanıştıkları için onlar olmadan bir hayat hayal bile edememektedirler. Öğrencilerin bir nesneye bu kadar bağlı olduğu bariz olduğu için bu nesneyi öğrenmeyi sağlayacak, pekiştirecek ve geliştirecek bir araç olarak kullanmak çok önemlidir.

Shyamlee ve Phil (2012) İngilizce öğretim geleneğinin teknolojinin gelişmesiyle değiştiğini ve teknolojinin öğrenmeyi daha ilginç ve üretken hale getirerek birçok olanak sunduğunu belirtmişlerdir. Dil öğrenme ortamlarında kullanılabilir birçok teknik vardır ve bazıları test etme ya da uzaktan eğitim, bazıları okuma ya da konuşma vb. öğretiminde kullanılmaktadır. Önemli olan bu teknolojileri takip edip uygun olanları kullanmaktır.

Chanthiramathi (2011) teknoloji ile desteklenen öğrenmenin eğitimsel yeniliklerde hakim eğilim haline geldiğini ve bu temele dayanarak, öğretmenin ikinci dili öğrenenler için yeni ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirebileceğini belirtmiştir. Dil öğrenme sürecinde dil bilgisi, konuşma, dinleme, kelime bilgisi vb. tüm becerilerde teknolojiden yararlanılmaktadır. Teknolojiyi kullanarak bu becerilere uygun uygulama ve aktiviteler seçilip öğretim daha başarılı ve çekici hale getirilebilir. Teknolojik araçlar ve uygulamaların, dil öğretiminde uygulanan yöntemlere adapte edilmesi önemlidir. Böylece daha etkili bir dil öğretimi sağlanabilir.

2.3.1. Bilgisayar destekli dil öğretimi (BDDÖ)

Bilgisayarlar eğitim alanına özellikle gelişmiş ülkelerde 1960'lara doğru girmeye başlamış, o zamandan beri sürekli gelişimini sürdürmüştür. 1980'lerde bireysel bilgisayarların etkisiyle bilgisayar daha da yaygınlaşmaya ve öğretimde kullanılmaya başlamıştır. Günümüzde bilgisayarlar daha hızlı, etkili ve uygun hale gelmiş ayrıca daha fazla kullanıma sahip ve kullanımı daha kolay olmuştur. 20. yüzyılın sonlarına doğru internet ile birlikte bilgisayarların kullanımı yeniden şekillenmiş ve bilgisayarlar bilgiyi işleyen ve depolayan, iletişim sağlayan, dünyanın her yerinde bilgiye çok daha kolay ulaşmayı sağlayan araçlar haline gelmiştir (Gündüz, 2005; Vural Özkip, 2009). Bilgisayar destekli öğretim başlarda dil laboratuvarlarında kullanılırken günümüzde bilgisayarın olduğu tüm sınıflarda kullanılabilir. Bilgisayar geçmişten günümüze birçok değişim yaşamış, günümüzde farklı fonksiyonlarıyla insan hayatını kolaylaştıran bir araç haline gelmiştir. Sonuç olarak eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olan bilgisayarlar, öğretim süreçlerini geliştiren, renklendiren ve farklılaştıran araçlardır.

Bilgisayar destekli dil öğretimi, dil öğreniminde bilgisayarın ve bilgisayardaki uygulama ve programların kullanıldığı bir yöntemdir. Bilgisayar destekli dil öğretimi (BDDÖ) öğrencilerin başarısını, derse aktif katılımı ve motivasyonu artırdığı için günümüzde sıkça kullanılmaktadır. Demirel (2005)'e göre öğrenme ve öğretme süreçlerinde bilgisayarların farklı aktiviteler ve uygulamalar için kullanılması "bilgisayar destekli eğitim" olarak ifade edilmektedir (Aktaran: Kurtman ve Arslan, 2011:2). Bilgisayar destekli eğitim teknolojideki hızlı gelişmeler sayesinde dil öğretiminde sıkça kullanılmaktadır. Özellikle öğrencilere verilen

sunum ödevleri, öğretmenlerin yaptıkları sunumlar, dinleme parçaları, videolar, ders kitaplarının programları, çevrimiçi (online) oyunlar, şarkılar, quiz yapmayı sağlayan siteler, web sayfaları vb. sıklıkla İngilizce öğretiminde kullanılmaktadır.

BDDÖ genellikle dil öğelerini sunma, pekiştirme ve test etme anlamına gelmektedir. Öğrenenlere önce bir kural ve birkaç örnek sunulur, daha sonra öğrenenler bu kuralla ilgili bilgilerini ölçmek için bir dizi soru cevaplarlar. Bilgisayar da uygun bir dönüt verir ve notla ödüllendirir. Bu bilgiler daha sonra incelenmek üzere saklanır. Bilgisayar, öğrenenlere özel öğretmen gibi muamele eder ve cevapları değerlendirir, kaydeder, hataları gösterir, açıklamalar verir. İnteraktif öğrenme sağlar, aynı anda birçok öğrenciye dönüt verebilir (Gündüz, 2005). Bilgisayarlar dönüt verme, test etme, farklı alıştırmalar sunma gibi özellikleriyle öğretimi kolaylaştıran ve güçlendiren araçlardır. Bu nedenle BDDÖ son yirmi yılda eğitim kurumlarında sıklıkla kullanılan bir yöntem haline gelmiştir.

BDDÖ öğrenci ve bilgisayar arasında birebir etkileşim ile öğrencilere daha etkin öğretim sağlamayı amaçlamaktadır. BDDÖ’nde bilgisayar ile öğrenci arasındaki etkileşim bilgisayarın öğrencinin hatalarını sürekli olarak anında düzeltmesini sağlar. Bilgisayar ve öğrenci doğrudan etkileşimde olduğu durumlarda öğrencinin hata yapma korkusu azalır ve öğrenci başarılı olma yolunda ilerler. Bilgisayar öğrenciye bireyselleştirilmiş eğitim sağladığı için öğrencinin öğrenme kapasitesi ve hızına göre öğretim ayarlar. Bilgisayarla yapılan öğretimde öğrenmesi beklenen bilgi ve içerik öğrenciye takdim edilir ve sunulan bilgiyi öğrencinin belli bir tempoda öğrenmesi için bir süreç takip edilir. Eğer bilgiyi öğrenirse bilgisayar sözcüklerle pekiştireç verebilir ya da puanlandırır, öğrenci uygulamaya devam eder. Bu şekilde öğrenme süreci sürdürülür. Bilgisayarlar ve teknoloji ne kadar gelişmiş olursa olsun bilgisayar ile birey arası iletişim konusunda insan insana iletişim gibi canlı ve gerçekçi olamaz ama yine de öğretime destek olur. Bilgisayarlardan öğretim alanında çok büyük fayda sağlanabilmektedir (Demirel, 2014: 94-95).

BDDÖ öğrencilerin farklı zekâlarına hitap edebilir çünkü bazı öğrenciler dinleyerek, bazıları görerek, bazıları yaparak öğrenir. BDDÖ öğrencilere farklı imkanlar sunabilen araçlar sağlamaktadır. Bilgisayar internet aracılığıyla öğrencilere videolar, sunumlar, uygulamalar vb. birçok olanak sunmaktadır. Bu sayede

öğrenciler öğrenme stillerine göre farklı araçlardan yararlanabilmektedirler. Öğretmenler de öğretimi onlar için kolaylaştırıcı bir rol üstlenebilirler.

Yi-Dong (2007)'un da belirttiği gibi bilgisayar destekli eğitim, donanım ve yazılım sektöründeki gelişmeler ve bilgisayarın hem öğrenci hem öğretmenler tarafından daha yaygın kullanılmaya başlanması sayesinde giderek daha etkili hale gelmiştir (Aktaran: Biçer, 2011). BDDÖ'nin hem öğrencilere hem eğitimcilere birçok faydası vardır. Öğrencilere yeni bilgiler sunarken, öğrencilerin bireysel olarak öğrenme süreçlerini yürütmelerinde, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesinde ve öğrencilerin test edilmesi gerektiğinde bilgisayar kullanılabilir. Bu nedenlerle BDDÖ 21. yüzyılda öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

Bilgisayar destekli dil öğretiminde, öğretmenlerin seçtiği araç öğrencinin öğrenmesini değerlendirirken öğrencinin aktivitelerini kontrol edip/gözlemleyip birebir iletişim sağlamalıdır. Öğretmen hedef dili kullanmada (dil bilgisi, kelime vb. konularda) bilgisayarla ya da diğer öğrencilerle iletişim kurarken ortaya çıkan zorlukları kolaylaştırmak için öğrencilerle etkileşim kurar. Çekingen öğrenciler ya da daha az yetenekli öğrenciler bilgisayar destekli öğrenme ortamında, öğrenci merkezli bir ortam olduğu için daha aktif olabilir ve daha özgür hissedebilirler. Böylece öğrenciler özsaygılarını geliştirip bilgilerini artırabilirler (Verma, 2011).

Bilgisayar destekli kelime öğrenme kelimeyi sunarak, uygulayarak ve görev vererek kendi kendine öğrenme süreci içerir (Kocaman, 2015). Böylece öğrenci hem kendi öğrenmesinden sorumlu olur hem de daha fazla pratik yapma imkanı bulur. Dil öğrenmede yaşanan unutma sorunu da pratik yaparak aşılabilir. Öğrencilerin sürekli karşılaştığı çalışma kağıtlarını kullanmak yerine, öğrencilere alıştırmaların sunulduğu aktif olarak katılıp çekinmeden cevaplama yapabilecekleri vb. bilgisayar destekli bir eğitim sağlanırsa kelime öğrenme teşvik edilebilir. Bilgisayar destekli dil öğretiminin bu şekilde birçok yararı olabilir.

Dil öğretiminde teknolojinin avantajlarını Riasati vd. (2012) araştırmışlar ve teknolojinin birçok faydası olduğunu belirtmişlerdir. Teknolojinin dil öğretimindeki bu faydaları:

- Öğrencilerin derse katılım ve motivasyonunu artırma,

- Akademik becerilerini artırma,
- Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını değiştirme ve özgüvenlerini artırma,
- Öğretmenleri öğrenci merkezli yaklaşıma yönlendirme,
- Öğrencilerin kendi yaptıkları çalışmayı değerlendirmesi ve kendi çalışmalarını gözlemleyebilmesi,
- Öğretmenlerin de öğrencilerin bilgisini daha objektif ve doğru bir şekilde değerlendirebilmesi,
- Aktivitelerde öğrenci iş birliğini ve iletişimi artırması,
- Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik kaygılarını azaltmasıdır.

Teknolojinin ve dolayısıyla BDDÖ'nin yukarıda görüldüğü gibi birçok avantajı vardır. Riasati vd. (2012) sadece teknolojinin dil öğretimine sağladığı avantajlarını değil aynı zamanda aşılması gereken engelleri de araştırmışlardır. Bu engeller:

- İnternet ya da bilgisayar erişimin sağlanamaması,
- İnternetin başarılı bir öğrenme aracı olarak kullanılmasında öğretmen eğitiminin eksik olması,
- Öğretmenlerin teknolojiye yönelik öz güven eksikliği ve tutumu,
- Bazı öğrencilerin tutumu,
- Teknik desteğin ve zamanın yetersiz olmasıdır.

BDDÖ'nin avantajları ve teknoloji aracılığıyla öğrenmeye engel olabilen etkenler düşünüldüğünde, teknolojinin eğitime büyük oranda katkı sağladığı, daha iyi imkanlar sağlandığında ve gerekli eğitimler verildiğinde daha etkili BDDÖ gerçekleştirilebileceği görülmüştür. Bu konuda da öğretim kurumlarında sınıfların gerekli araçlarla düzenlenmesi ve donatılması, öğretmenler ve öğrencilere teknolojiyi daha etkili kullanabilmek için gerekli görüldüğü durumlarda eğitim verilmesi gerekebilir.

2.3.2. İnternetin dil öğretiminde kullanımı

Bilgisayarların kullanımının bu kadar yaygınlaşmasının sebebi tartışmasız internettir. Bilgisayarlardan herhangi bir bilgi aratmak istendiğinde internet arama motorları kullanılır ve internet sayfalarından faydalanılır. Bilgisayarlar ile internet birbirini tamamlayan ve eğitimde bilgisayarın eskiden olduğundan çok daha fazla amaca hizmet etmesini sağlayan öğretim araçları olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle bilgisayarlar internet ile birlikte öğretimde önemli bir etkiye sahiptir. 1995 yılından beri World Wide Web (WWW) ve ilgili iletişim ve bilgi teknolojileri öğrenme öğretim ortamlarındaki kaynaklara ve bilgiye daha önce benzeri görülmemiş bir erişim olanağı sağlamıştır (Uzunboylu ve Ozcinar, 2009: 134). WWW aracılığı ile öğretim olanakları değişmiştir. Çünkü insanlar bilgiye çok daha hızlı ve kolay ulaşabilmektedir. İnternet özellikle dil öğretiminde yaygın olarak başvurulan bir araç olmuştur.

Günümüzde internet yabancı dil öğretiminde özellikle kelime öğretiminde öğrenciler ve öğretmenler tarafından sıklıkla farklı şekillerde kullanılmaktadır. İnternet çok çeşitli bilgi ve olanaklar sunmaktadır ki denizde kum internette bilgi diye bir benzetme bile yapılabilir. Bu bilgileri doğru şekilde değerlendirip doğru bilgiler edinmek ve işe yarar uygulamaları öğrenmek gerekmektedir. İnternet aracılığı ile dil öğrenmek son zamanlarda hem öğrencilere okuldaki derslerin yanında destek sağlamaktadır hem de bazı kişiler interneti kendi başlarına İngilizce öğrenmek için kullanmaktadırlar. İnternet ve teknolojiyi kullanarak yabancı dil öğretimi daha etkili ve kolay hale gelebilir. İnternet sayesinde kelime öğrenmek için telefonlara indirilebilen uygulamalar, çevrimiçi oyunlar, internet sayfaları ve bloglar, ayrıca Kahoot!, Duolingo, Busuu, Socratic gibi birçok uygulama öğrencilere geniş öğrenme alanları sağlamaktadır.

WWW, insanların özellikle de öğrencilerin küresel boyutta bilgiye hızlıca ulaşmalarını sağlamıştır. İnternet de teknolojinin geliştiği gibi değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişimlere Web ya da Web 1.0, Web 2.0 ve Web 3.0 şeklinde bakılabilir. Web 1.0 kullanıcılara tek yönlü iletişimle kaynağından içeriği ulaştırarak, ansiklopedi gibi bilgiler sağlamıştır. Öte yandan Web 2.0 kullanıcılara çok yönlü etkileşimle içeriği oluşturma, paylaşma, düzeltme ve yeniden kullanma olanağı

sağlamaktadır. Kullanıcı dostu stili ve erişilebilirliği ile Web 2.0 araçları alışverişten seyahate kadar hayatımızın her alanında kullanılmaktadır. Sosyal ağlar da Web 2.0 aracılığı ile gelişmiştir. Sosyal ağ sitelerine kullanıcılar dünya çapında katkı sağlamaktadırlar ve bu öğretim açısından potansiyel bir araç olarak görülmelidir (Eren, 2013: 14). Dil öğretiminde sosyal ağlardan da yararlanılabilir çünkü Twitter, Instagram ve Facebook gibi sosyal ağlar öğrenciler arasında oldukça popülerdir. Sosyal ağlardan faydalanarak öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarına, tutumlarına ve başarılarına katkı sağlanabilir.

İnternet ağının kullanımı çok kolaydır ve ekstra bir bilgisayar bilgisine sahip olmayı gerektirmez. İnternet küresel iletişimin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Dünyanın farklı yerlerinden insanlarla konuşmak, fikir alışverişinde bulunmak tabiri caizse bir tık ötededir. İnternetin bu kadar yaygınlaşmasının bir diğer sebebi iletişim kurmak için kullanılması ve internete bağlanmanın çok pahalı olmamasıdır (Eren, 2013: 20) İnternetin bu kadar faydası varken sınıf ortamlarında ve öğretimde internetten yararlanmak kaçınılmazdır. Üniversitelerde İngilizce öğretiminde de yoğun olarak internet ve sağladığı araçlar ve imkanlar kullanılmalıdır. Öğrenciler sürekli telefonlarını kullanırken bunu dil öğretimi için bir araca dönüştürmek akıllıca olacaktır. Öğrencilerin internet paketleri sınırlı olsa bile birçok üniversitede genel bir Wi-Fi ağı vardır ve öğrenciler bu ağı kampüslerde ve dersliklerde kullanabilirler. Böylece telefonlar ve internet ile öğretim yürütülürken öğrencilerin derslere motive olmalarını sağlayacak etkinlikler bulunabilir.

Chen vd. (2004) internete dayalı ders etkinliklerine yönelik çalışmalarında teknolojik yeniliklerin ikinci dil ediniminde değişiklikleri teşvik ettiği, bilgisayar destekli öğrenme aktivitelerine olanak sağladığını, öğrenci özerkliğini desteklediği sonucuna varmışlardır. Ancak internete dayalı bu etkinliklerin, öğrencilerin dil öğrenme deneyimlerini artırmak ve iletişimsel amaçlar için dil edinimlerini geliştirmek amacıyla dersi yürütenler tarafından yaratıcı bir şekilde kullanılması gereken araçlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin, bilgisayar destekli dil öğretimini öğrencilerin İngilizce edinimlerine en iyi katkı sağlayacak şekilde kullanmaları için yaratıcı fikirler geliştirip gerektiğinde bireysel aktiviteler gerektiğinde grup aktiviteleri kullanmaları gerekmektedir.

İnternet zengin bilgi kaynağı sağladığı için 21. yüzyılda öğrenciler de dahil olmak üzere bilgi arayan herkes tarafından kullanılmaktadır. Akademisyenler bile elektronik veri tabanlarını araştırarak literatür taraması yapmaktadırlar. Teknolojinin öğretim kaynağı olarak kullanıldığı bir diğer alan ise slayt gösterisi (PowerPoint) ve interaktif beyaz tahtalardır. Bunlar da sıklıkla öğretim sürecinde kullanılmaktadırlar. Bazı uygulamalar sınıfta yansıtılıp tüm öğrencilerin birlikte çalışmaları sağlanmaktadır. Teknoloji hem yeni kelimelerin geliştirilmesine örneğin blog, internet vb. öncülük etmiştir hem de yeni dilin hızlıca yayılmasını sağlamıştır. Teknoloji insan etkileşimlerine aracılık etmektedir ve bu etkileşimler medyaya bağlı olarak farklı dil yapılarından yaralanmaktadır (Walker ve White, 2017:5-6). Teknoloji ve internet aracılığı ile insanlar sadece iletişim kurmuş olmaz aynı zamanda teknoloji dilini de öğrenmiş olurlar. Teknoloji, özellikle bilgisayar, tablet, cep telefonları ve internet, yeni neslin hayatında doğdukları günden itibaren var olan kaynaklardır. Öğrenciler dijital bir çevrede yetiştikleri için geleneksel sınıf ortamı öğrencilerin ilgisini çekmemektedir. Teknoloji her geçen gün gelişmekte ve insanlar bu gelişmelere merak salmaktadırlar. Öğrencilerin ilgisi ve merakı bu teknolojilerin kullanımıyla öğrenmeyi tetikleyici bir fırsata dönüştürülebilir. Ayrıca teknoloji gelişirken dil öğretimi de ona paralel olarak ilerlemektedir. Bu yüzden yeni gelişmelerle birlikte teknoloji ve internet öğretim ortamlarına adapte edilmelidir.

2.3.3. Mobil destekli dil öğretimi (MDDÖ)

İletişimi hem hızlı hem kolay bir hale getiren cep telefonları diğer bir deyişle akıllı telefonlar insan hayatının vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Telefonlar yalnızca arama, mesajlaşma, görüntülü konuşma, sosyal medyayı kullanma vb. amacıyla değil aynı zamanda öğretim amacıyla da yaygın olarak kullanılmaktadır. Özellikle yabancı dil öğretiminde hem öğrencilerin aktif olarak derse katılımını sağlamak hem de ilgilerini çekmek için telefonlardan ve tabletlerden yararlanılmaktadır. Bu sayede Mobil Destekli Dil Öğretimi ortaya çıkmıştır.

Walker ve White (2017)'in ifade ettiği şekilde 2007'den beri akıllı telefonların ve akıllı telefon uygulamalarının (apps) gelişmesi birçok internete dayalı araçların ve servislerin uygulama olarak elde edilebilir olmasını sağlamıştır. Örneğin Facebook'a hem internet sitesi üzerinden hem de uygulama aracılığıyla ulaşılabilir.

Aynı şekilde gazetelere, Amazon gibi çevrimiçi mağazalara akıllı telefonlardan kolayca ulaşılabilmektedir. Akıllı telefon ve tablet teknolojileri “mobil ve her yerde her zaman programlama” olarak da bilinirler çünkü bunlar insanlara evde, işte, okulda ya da başka yerde dijital teknolojiye sürekli ve anında erişim sağlarlar. Bu araçlar dil öğrenimi için de birçok olanak sunmaktadır.

Chen (2013) mobil destekli dil öğrenimi, yabancı dili mobil cihazlar aracılığı ile resmi (formal) ve resmi olmayan (informal) olarak öğrenme şeklinde tanımlamıştır. Mobil cihazlara erişim her zaman her yerden sağlanabildiği için, öğrenciler de bu cihazları yanlarından ayırmadığı sürece resmi öğretimdeki zaman ve mekan sıkıntısı epey azaltılmış ve öğrencilere daha esnek bir öğretim fırsatı sunulmuş olur (Chen, 2013: 21). Mobil destekli öğretim ders içi ve sınıf dışında öğrencilere öğrenme imkanı sağladığı için öğrenciler derslerde mobil destekli oyunlar, quizler aktiviteler ile motive olabilir ve ders dışı için de bazı uygulamaların sağladığı ödev verme imkanı kullanılabilir. Bunun için öğrencilerin mobil destekli öğretim konusunda bilgilendirilmesi işi öğretmenlere düşmektedir. Öğrenciler MDDÖ’ni tam olarak anlamayıp öğrenmeye etkisi konusunda üzerinde araştırma yapılmamış ya da öğrenmeye pek de etkisi olmayan farklı formatlardaki oyunlara yönelebilirler. Bu nedenle öğrencilerin Duolingo, Busuu, Quizlet, Kahoot! gibi üzerinde çalışmalar yapılmış MDDÖ araçlarını kullanmalarının önerilmesi ve bu konularda gerekli tavsiyelerin verilmesi önemlidir.

Mobil destekli dil öğretimi (MDDÖ) çalışmalarını daha çok eskiden kullanılan sınıf içerikleri ve bilgisayar destekli içerikleri örneğin; önceden kağıt üzerinde verilen materyalleri, bilgisayar destekli medyaları mobil platforma taşımaya ya da mobil sözlükler, quizler, anket araçları gibi platformlar arası uygulamaları geliştirmeye odaklanmıştır. Diğer bir deyişle mobil cihazlar temelde içerik sağlama için düşünülmüştür. Ancak mobil cihazların öğrenmeyi de sağlayan araçlar olduğu unutulmamalıdır. Öğrenme amaçlarına hizmet etmesi için mobil cihazların öğrenciler tarafından nasıl daha iyi kullanılabilmesine yönelik öğretim yapan kişiler tarafından yönlendirilmesi gerekmektedir (Chen, 2013: 22). MDDÖ sadece öğrencilere yeni materyal sağlamak için değil, öğrencileri öğretim sürecine aktif olarak dahil etmek

ve bu materyallerin sunduğu içerikleri öğretimde kullanmak için uygun bir yöntemdir.

Chinnery (2006)'nin belirttiği gibi mobil öğrenme ortamları yüz yüze, uzaktan ya da çevrimiçi (online), ayrıca kendi hızında ya da takvime dayalı olabilir. Mobil öğrenme araçları öğretici olabilir ancak eğitimci değildirler. Cep telefonlarının farklı özellikleri iletişimsel dil pratiği yapmayı, özgün içeriğe erişmeyi ve görev tamamlamayı sağlar. Dil öğretiminde bu araçların etkili bir şekilde kullanılması dikkatli uygulama gerektirir. Cep telefonları kolayca ulaşılabilir ve taşınabilir olduğu için dil öğretiminde pratik kullanım sağlamaktadır.

Mobil destekli dil öğrenimi ile öğrenciler dil öğrenme materyallerine istedikleri zaman istedikleri yerde ulaşabilirler ve öğretmen ya da grup arkadaşlarıyla aynı şekilde iletişim kurabilirler. MDDÖ, dil öğretiminde temel kaynak olarak hizmet etmekte ve yeni edinimler dil becerilerini kullanmaya ve akılda tutmaya olanak sağlamaktadır (Valarmathi, 2011).

Öğrenciler sınıf ortamlarında telefonlarını kullanarak MDDÖ'nden faydalanırken kendi öğretim süreçlerini daha rahat takip edebilirler. Çünkü birçok uygulama yapılan araştırmaları, alınan puanları, sıralamaları vb. kaydetmektedir. Öğrenciler MDDÖ'ne ilgi göstermektedirler çünkü sokakta yürürken dahi telefonlarına, sosyal medyaya, mesajlaşmalara bakmaktadırlar. Tabi ki sosyal medyaya bu kadar ilgi gösteren bir nesil derste de uygulamadan çıkıp farklı sitelere girebilir ya da sosyal medyada dolaşabilir. Bunu engellemek için eğitmenin çok dikkatli çalışması, öğrencileri takip etmesi ve güdülemesi, iyi planlama yapması gerekmektedir.

2007'den beri kullanımı kolay akıllı telefonlar kendi internet bağlantıları aracılığı ile uygulama indirilebilir ve insanlar için rahatça kullanılabilir hale gelmiştir. Tabletler de akıllı telefonlar gibi internetten çeşitli uygulamaların indirilmesine olanak sağlamaktadırlar. Akıllı telefonlardan daha büyük ancak diz üstü bilgisayarlardan (laptop) daha küçük oldukları için tabletlerin taşınması da kolaydır. Ancak akıllı telefonlar sürekli ve anında iletişim sağladıkları için yaygın olarak kullanılmaktadırlar (Walker ve White, 2017: 24-25). Böylece insanlar

istedikleri yerde telefonlarına farklı uygulamaları indirip eğitim amaçlı birçok uygulamaya da telefonlarından kolayca giriş yapabilmektedir.

Mobil destekli dil öğretimi (MDDÖ) telefonlar, MP3 - MP4 oynatıcılar, tablet gibi mobil araçların kullanımı ile desteklenen yabancı dil öğrenmeye yönelik modern bir yaklaşımdır. Mobil destekli öğrenme BDDÖ'nin bir alt kategorisidir denebilir. Mobil araçlardaki GPRS, Wi-Fi, 3G internet erişimleri sayesinde öğrenenler, geleneksel dil öğrenme çevrelerinde pek yer almayan anlamlı ve otantik etkileşimlere dahil olabilirler (Bo-Kristensen vd., 2009; Vavoula, 2005; Aktaran: Tavacı Gelir, 2015). MDDÖ gerçekleştirilirken mobil cihazlar ile öğrenciler hem sınıf içinde derslere aktif katılabilir hem de sınıf dışında, yolda, evde, otobüste aslında her yerde mobil cihazı sayesinde öğretimine devam edebilir ya da ekstra alıştırmalar yapıp kendi öğrenimini destekleyebilir.

Kelime öğrenimi ve kelimeleri akılda tutma bir yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde karşılaşılan temel problemlerdendir. Öğrenmek için taşınabilir elektronik cihazlar ve bunların sağladığı diğer imkanları kullanma olarak nitelendirilen mobil öğrenme kelime öğrenme materyallerine bağlamsal ipuçları ve görseller eklemeyi kolaylaştırmaktadır. Türkiye'de üniversite bağlamında cep telefonlarının kullanımı yaygınlaşmıştır (Tokdemir Demirel vd., 2013: 74). Telefonlar aracılığı ile öğrenciler hem dünyada olup bitenden haberdar olmakta hem de kendi öğrenmelerini yürütmektedirler. Kelime öğrenme konusunda sıkıntı yaşayan öğrenciler telefonlarına yükleyecekleri uygulamalardan ya da girecekleri internet sitelerinden yararlanabilirler. Özellikle kelime öğretimi konusunda bilgi kartları gibi, kelime quizleri gibi, anlam eşleştirme gibi birçok uygulama vardır. Öğrencilerin cep telefonlarından ayrılmadıkları düşünülürse her yerde her zaman öğrenmek için mobil destekli öğrenme bir gerekliliktir.

Tokdemir Demirel vd., (2013) yaptıkları araştırma sonucunda; mobil öğrenme aktivitelerinin yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirmede oldukça etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Üniversite öğrencileri arasında mobil cihazlara kolay ve artan erişim, öğrenme için bir araç olarak mobil destekli öğrenmeyi öğrencilere kullanma fırsatı sunduğunu belirtmişler. Bu nedenle öğrencilerin en iyi şekilde faydalanması için yabancı dil öğretim programlarına

mobil öğrenme etkinliklerinin sistematik olarak dahil edilmesini önermektedirler. Yükseköğretimde öğrencilerin dile getirdiği kelime öğrenme sıkıntısı mobil destekli öğrenme kullanılarak aşılabılır.

Mobil teknolojilerin öğrenme açısından birçok faydası vardır. Bunlar:

- Mobil cihazların elde hazır bulunur olması,
- Kişisel bilgisayarlardan (PC'den) ucuz olması,
- Rahatça taşınabilir olması,
- Sınıf dışında ve sınıf içinde kullanılabilmesi,
- Öğrencilerin istedikleri yerde ve zamanda pratik yapabilmeleridir. (Chinnery, 2006:13)

Azabdaftari and Mozaheb (2012) kelime öğreniminde cep telefonlarını kullanmanın avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Bu avantajlar şunlardır: öğrenciler her yerde ve her zaman öğrenebilirler. Öğrenciler cevabı verdiklerinde hemen dönüt alabilirler. İnternette gezinirken hem farklı problemlerle ve hatalarla karşılaşır hem de farklı örnekler bulurlar. Mobil öğrenme öğrenciler arası ve öğretmen-öğrenci arası iletişimi de artırabilir. Öğrenciler birbirlerine hemen soru sorup cevap alabilir ya da bir örnek gösterebilir. Sonuç olarak cep telefonları hem iletişim için hem de dil öğrenimi için etkili bir şekilde kullanılabilir. Mobil öğrenmenin sadece avantajı yoktur. Mobil öğrenme bazı öğrencilerin fazla hırslanmasına ve kendisini soyutlamasına da neden olabilir. Bazı öğrenciler uygulamalardan test çözerken hızlı davranıp internetten bazı cevaplara ulaşabilirler. Bunun için sınıfta öğrencilerin iletişiminin ve etkileşiminin iyi takip edilmesi gerekmektedir.

Stockwell (2010)'in belirttiği gibi öğrencilerin birçoğunda cep telefonu bulunduğu için öğrencilere ekstra bir donanım sağlamaya gerek olmaması öğrenmede telefonları kullanmayı kolaylaştırmaktadır. Cep telefonlarının laptoplar ile kıyaslandığında çok pahalı olmaması sonuç olarak öğrencilerin neredeyse hepsinde bulunması, neredeyse tüm telefonlardan internete girilmesi ve farklı öğrenme araçları sağlaması cep telefonlarının öğretimde kullanılmasını yaygınlaştırmaktadır.

Kuimova vd. (2018)'nin aktardığına göre mobil öğrenme mobil uygulamaları ve kablosuz iletişimi (WAP/GPRS teknolojisi, Wi-Fi, vb.) kullanarak eğitimi kolaylaştırmayı sağlar. Mobil öğrenme; öğrenmeyi hızlandırmak, hem bağımsız hem de iş birliğine dayalı öğrenme deneyimlerini cesaretlendirmek, değerli etkileşimler sağlamak, dil pratiği yapmak için fırsat geliştirmek ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek için kullanılan yararlı bir araç olabilir. Mobil öğrenme öğretim, iletişim, organizasyon, teknik içerik bileşenlerinden oluşur. Mobil öğrenme daha esnek, resmi olmayan, etkileşimli ve bireyselleştirilmiş öğrenme süreci sağlar. Ayrıca engellilerin evlerinden çıkmadan okumalarına olanak tanır, daha iyi materyal öğrenme ve ezberleme sağlar, bilimsel araştırma sürecini destekler, eğitim sürecinde motivasyonu ve ilgiyi artırır ve etkili öğrenmeyi destekler. Kuimova vd. (2018)'nin yaptıkları deneysel çalışma sonuçlarına göre mobil öğrenme alan grubun sadece geleneksel öğrenme alan gruba göre daha iyi notlar aldığı görülmüştür. Çünkü mobil öğrenme, hedef dili kullanma fırsatları oluşturmuş, daha etkili öğrenmeye katkı sağlamış, öğrenme sürecinde akademik başarıyı, iş birliğini ve iletişimi artırmıştır (Kuimova vd., 2018:837-840).

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kelimeleri unutmamak için sürekli pratik yapması, dili kullanması, kelimeleri cümle içinde kullanması ya da kelimeleri tekrar bağlam içinde görmesi gerekmektedir. Mobil öğrenme teknolojileri ise her yere rahatça taşınabilir olduğu ve neredeyse herkes bu araçlara sahip olduğu için yabancı dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Mobil araçlar aracılığıyla öğrenciler istedikleri yerde istedikleri zaman öğrenme materyallerine ulaşabilirler. Üstelik merak ettikleri konuları araştırırken özgürce kendi öğrenmelerini yönlendirebilirler. Ancak öğrencilerin yanlış bilgi edinmemeleri ve işlevsel olmayan konularla boğulmamaları için yönlendirilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin farklı öğrenme özellikleri olduğu düşünülürse mobil teknoloji öğrencilere dil öğrenme uygulamaları, oyunlar, quiz uygulamaları vb. ile farklı öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu etkinliklerde zaman zaman görseller, uluslararası yarışmalar, sesli pekiştiriciler, puan biriktirip yeni seviyelere geçme gibi özellikler bulunduğu için öğrenciler eğlenerek ve kendilerini geliştirerek öğrenirler. Tüm bu nedenlerden dolayı MDDÖ'nin öğrencilerin yabancı dil öğrenmesine özellikle de kelime bilgilerini artırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.3.3.1. Öğrenci yanıt sistemleri (ÖYS)

İnternet öğretimde, öğrencilerin sürekli iç içe olduğu ve ilgilerini çeken, aynı zamanda öğrencilere sınıflarda farklı kullanımlar sunan bir öğretim aracı görevi görmektedir. Öğrenci yanıt sistemleri de internetin kullanıldığı, sınıfta bir bilgisayar aracılığıyla öğretmenin öğrenenlere sorular sorduğu ve öğrencilerin ellerinde bir “clicker”(bir tür klavye), tablet, bilgisayar ya da telefon aracılığıyla cevap verdiği bir sistemdir. Kahoot! öğrenci yanıt sistemlerinden biridir ve öğrencilere eğitimcilerin sordukları sorulara cevap verip anında dönüt alma olanağını sunar. Bunun yanı sıra test sonucunda birinci olan öğrenciyi belirler ve test tekrar uygulandığında öğrencinin önceki testteki başarısıyla kıyaslama yapmasını da sağlar. Öğrenci yanıt sistemleri benzer şekilde işleyen bir sistemdir.

Öğrenci Yanıt Sistemlerine (ÖYS) aynı zamanda Elektronik Yanıt Sistemi, Kişisel Yanıt Sistemi, Seyirci Yanıt Sistemi, Sınıf İletişim Sistemi de denmektedir (Hall vd., 2005: 621). Trees ve Jackson (2007) büyük sınıflarda öğrenme ve öğretme olanaklarını genişleten bu sistemleri sınıf yanıt sistemleri olarak adlandırmaktadır. ÖYS’ne sınıf içinde etkileşimi artırdığı için İnteraktif Yanıt Sistemleri de denmektedir.

Öğrenci yanıt sistemleri öğretmenin önceden hazırladığı soruları sınıf ortamında bilgisayar aracılığıyla tüm öğrencilere aynı anda sormasını ve öğrencilerin bu sorulara “Clicker” ya da tablet, bilgisayar, akıllı telefon aracılığıyla cevap vermesini sağlayan bir sistemdir. Öğrencilerin elinde bu araçlardan biri olmalı ve sınıfta bir bilgisayar ile öğrencilerin soruları görmesini sağlayan bir projeksiyon vb. yansıtma ya da büyük bir ekran olması gerekmektedir. Öğretmen öğrencilere Kahoot! quizini başlatırken bir oyun şifresi (game pin) verir ve öğrenciler telefonlarıyla quiz sorularına cevap verirler. Öğrencilerin bunu yapabilmek için telefonlarına Kahoot! uygulamasını indirmeleri ya da Kahoot! internet sayfasına girmeleri ve internete erişimlerinin olması yeterlidir. Cevaplar internet aracılığıyla hemen ulaşır ve öğrencilerin doğru yapıp yapmadıkları telefonlarında görülür ve en çok puanı alan beş kişi de bilgisayarda soruların yansıtıldığı yerde görülür. Diğer öğrenciler de listenin devamındadır. Quiz bitinceye kadar tüm öğrenciler yansıtılan

ekranda çıkan sorulara cevap verirler, sıralamalarını görürler. Oyun bittikten sonra ise öğrencilerin sıralaması ve puanları görülür. Öğrenciler bu sıralamada ön sıralarda olmak için rekabet duygusu içine girerler ve bir sonraki quizde daha iyi sonuçlar almaya çalışırlar. Öğrenci yanıt sistemleri öğrencilerin bu şekilde bir telefon ya da “clicker” ile cevaplayabileceği bir sisteme sahiptir ve öğrencileri güdülemektedir.

Radosevich ve diğerlerinin (2008) çalışmalarındaki bulgulara göre öğrenci yanıt sistemlerinin öğrencilerin öğrenme ve derse katılımlarını artırmada etkili olabileceği bulunmuştur. Ayrıca geleneksel sınıflarda öğretim yapmak pek çok kişi tarafından tercih edilen bir öğrenme modeliyken öğrenci yanıt sistemleri başka bir öğrenme modeli oluşturabilir ve öğrencilerin materyalle ilgilenip öğretmenin öğrenmede destek gereken alanları belirlemesi sağlanabilir.

Dangel ve Wang (2008)'in çalışmasına göre öğrenci yanıt sistemlerinin öğrencilerin öğrenmesine etkisi literatürde birçok çalışmayla anlatılmıştır ve üniversitede öğrenme için bir araç olarak teknolojinin potansiyelinin yüksek olduğunu savunmaktadırlar. Örneğin; öğrencilere dönüt sağlanması öğrenmede çok önemli bir adımken aynı zamanda öğretmenin aldığı dönüt de anlamlandırmada öğrencilerin yanlış düşünceleri ve hata örüntüleriyle ilgili zengin bir kaynak sağlamaktadır. Böylece okumalar, dersler ve aktiviteler öğrencinin zorluk çektiği alanlara yönlendirilmek için yeniden yapılandırılabilir.

Knapp ve Desrochers (2009)'in çalışmalarında psikoloji dersinde interaktif yanıt sistemlerinin kullanıldığı grupların pasif grup ve kontrol grubuyla kıyaslandığında daha başarılı olduğu bulunmuştur. Öğrenci yanıt sistemleri farklı derslerde de yaygın olarak kullanılan yararlı ve eğlenceli araçlardır. Örneğin; Yılmaz ve Sanalan (2015) fen öğretiminde katılımlı ve motive edici bir sınıf ortamının oluşturulması ve sınıf içi etkileşimin artırılması için kullandıkları öğrenci yanıt sisteminin sınıflarında öğrenci motivasyonuna anlamlı düzeyde etki yarattığını bulmuşlardır.

Öğrenci yanıt sistemleri bilgisayar destekli öğretimde yaygın olarak kullanılan öğrencilerin önceden hazırlanan sorulara elektronik bir cihazla (clicker, cep telefonu, tablet, vb.) cevap verip hemen dönüt aldıkları bir sistemdir. Öğrenciler

bireysel olarak bir partnerle ya da grupla çalışabilmektedir. Öğrenci yanıt sistemleri öğrencilerin derslerde daha aktif olmalarına ve derslerin daha eğlenceli geçmesine yarayan bir aktivite olarak derslere entegre edilebilir. Cummings ve Hsu (2007)'ya göre öğrencilerin gruplar halinde çalışma fırsatı sağlamak için teknolojiyi kullanmanın bir yolu da öğrenci yanıt sistemlerini kullanmaktır. Öğrenci yanıt sistemleri sınıfta projeksiyonla yansıtılan sorulara cevap vermek için öğrencilerin bir klavye kullanmasını gerektiren yarışma programı teknolojisini taklit eden bir sistemdir. Öğrenci yanıt sistemleri teknolojisi geleneksel öğretime dayalı dersler çerçevesinde bile öğretmenlere zengin ve üretken bir öğrenme ortamı sağlayan araçlardır (Radosevich ve diğerleri, 2008).

Radosevich ve diğerleri (2008)'nin ifade ettiği şekilde öğrenci yanıt sistemleri sınıfa sorular sunar, öğrencilerin küçük cep klavye yayıcıları kullanarak cevap vermelerini öngörür ve hemen öğrencinin yanıtlarına yönelik eğitime dönüt verir. Öğrenci yanıt sistemi öğrencilerin karmaşık materyalleri ne kadar anladıklarını hem öğrenciye hem eğitime aynı anda dönüt vererek değerlendirmek için kullanılabilir ki böylece öğrenci ihtiyaçları da dikkate alınabilir. Üstelik soru ve dönüt süreci öğrencilerin sınıf içi tartışmalara, birlikte problem çözdüğü grup aktivitelerine daha fazla katılmalarını sağlayabilir ve öğrenci yanıt sistemleri kullanarak cevap vermek aktif öğrenmeyi artırabilir.

Doğru eğitimsel prensipler ışığında öğrenci yanıt sistemlerini gelecekte öğrencileri anlamlı gelecek öğrenmeye teşvik etmek için kullanıldığında bu teknoloji öğrenmeyi desteklemek ve öğrencilerin katılımını sağlamak için büyük vaatte bulunmaktadır (Dangel ve Wang, 2008). Öğrenci yanıt sistemleri sınıf ortamında farklılık arayan öğrenciler için de etkili olabilecek bir öğretim aracı olarak dil öğretiminde kullanılabilir. Öğrenciler bu sistemi kullanarak hem sürece dahil olmuş olurlar hem de teknolojiden faydalandığı için sürece daha fazla dikkat edebilirler. Bu şekilde öğrencinin dikkati çekilerek öğrencinin aktif olması sağlanıp öğrenme olumlu yönde etkilenebilir.

Öğrenci yanıt sistemleri öğrenmeyi, öğrenci motivasyonunu, öğrencilerin derse aktif katılımını ve öğrenmenin kalıcılığını artırdığı için bu tarz uygulamaların kullanılması önemlidir sonucuna ulaşılmaktadır. Çünkü kelime öğrenmeyi sağlamak

ve öğrencilerin ilgisini çekmek için etkili bir yöntem olabilecektir. ÖYS öğrencilerin mobil cihazları kullanmasını gerektiren bir sistem olduğu için aslında MDDÖ'nin bir parçasıdır. Bu araştırma İngilizce kelime öğretiminin sağlanmasında MDDÖ'nin kullanılması açısından önemlidir.

2.3.3.1.1. Kahoot!

Kahoot!; öğrenci yanıt sistemlerinden biridir ve bilgisayar destekli dil öğreniminde kullanılabilen bir uygulamadır. Kahoot! quiz, anket ve jumble(cevap ifadelerini sıralama) bölümlerinden oluşan, öğrencilerin ilgisini çekmeyi, oyun gibi kullanılabilen kelime quizleriyle test edebilmeyi ve öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlayan bir öğrenci yanıt sistemidir. Bu uygulama öğrencilerin birbiriyle yarışmasını, derse motive olmasını ve birinci olmak gibi bir amaç edinmelerini sağlamaktadır. Kahoot! öğrencilerin telefonlarına indirdikleri eğitmenin hazırlamış olduğu quizlere telefonlarını kullanarak cevap verdikleri, anında dönüt sağlayan ve en hızlı doğru cevabı verenleri belirleyen bir öğrenci yanıt sistemidir. Bu çalışmada öğrenci yanıt sistemlerinden Kahoot!'un öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada uygulamanın öğrencileri heyecanlandırıp motive ettiği görülmüştür.

Kahoot!'un nasıl ortaya çıktığı ve geliştiği açıklanırsa neden bu kadar popüler olduğu anlaşılabilir. Kahoot!'un ([https://Kahoot!.com/what-is-Kahoot!/\) internet sitesinden alınan bilgilere göre bu uygulama dünyada herkese öğrenme konusunda yardım edip eğitimi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Kahoot! ekibi öğrenmeyi eğlenceli, kapsamlı ve merak uyandıran bir hale getiren oyuna dayalı bir platform oluşturmuşlardır. Sınıfta tüm öğrencilerin potansiyelini ortaya çıkarıp derse katılım sağlamak önemlidir. Johan Brand, Jamie Brooker ve Morten Versvik öğrenmeyi en etkili hale getirmek için birlikte çalışmışlardır. Norveç Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'yle ortaklaşa bir projede Prof. Alf Inge Wang ile takım oluşturmuş daha sonra da Norveçli girişimci Åsmund Furuseth bu projede kendilerine katılmıştır. Bu kişiler Kahoot!'un ortaya çıkıp kullanılmasına olanak sağlamışlardır. Kahoot! Mart 2013'te özel beta olarak SXSWedu'da \(öğretim ve öğrenmeyi geliştirmek ve öğrenmede yeniliği desteklemek için yıllık olarak düzenlenen bir konferans ve festival etkinliği. \[www.sxswedu.com\]\(http://www.sxswedu.com\).\) lanse edilmiştir.](https://Kahoot!.com/what-is-Kahoot!/)

Eylül 2013'te beta halka açılmış ve o zamandan beri çok dikkat çekmektedir. Kahoot! öncelikle sınıfa hitap etmektedir ancak günümüzde oyuna dayalı öğrenme popüler kültür haline geldiği için sınıf dışında da iş eğitimlerinde, sportif ve kültürel etkinliklerde ve hatta herhangi bir sosyal ve öğrenme bağlamında da oynanmaktadır.

Kahoot! ile ilgili önemli gerçekler ve sayılar şunlardır:

- Kahoot!'ta birikmiş olarak 2 milyardan fazla oyuncu oynamıştır.
- Kahoot!'ta şimdiye kadar (1 Ağustos) 2019'da 1,1 milyar katılımcı oyuncu olmuştur. 200'den fazla ülkede oynanmaktadır.
- Kahoot! herhangi bir konuda, başlıkta, dilde dakikalar içinde bir oyun hazırlamanıza olanak tanır. 60 milyon Kahoot! oyunu vardır ve artmaktadır.
- Geçen on iki ayda 5 milyon öğretmen Kahoot!'a yöneticilik yapmıştır.

Kahoot!'un öğrenciler ve öğretmenler açısından öğrenme sürecine birçok katkısı bulunmaktadır. Bu uygulama öğrencilerin sınıfta etkinliklere katılmasına, kendi başlarına da alıştırmaya yapmak için oynamalarına, arkadaşlarına meydan okumaya diğer bir deyişle düelloya davet edip oynamaya, eğlence amaçlı ya da düello amaçlı kendi oyunlarını oluşturmalarına imkan sağlar. Kahoot!'u kullanarak öğretmenler öğrencilere quiz ödevleri verebilir, öğrenmeyi pekiştirebilir, Kahoot! anında dönüt verdiği için öğrencilerin quizleirini ya da ödevlerini düzeltmek yerine zamandan tasarruf edebilir, gerçek zamanlı olarak öğrenmede gelişmeleri değerlendirebilir. Bu ve bunun gibi birçok faydası olan bir etkinliği en iyi şekilde kullanmak için Kahoot!'un nasıl işlediğinin de öğrenilmesi gerekmektedir.

Kahoot! oluşturmak için şu adımlar izlenmelidir:

1. Kahoot!'un internet sitesine girip hesaba giriş ya da kayıt yapılır.
2. "Create" diğer bir deyişle oluştur seçeneğine tıklanır. Bir oyun türü seçilir: çoktan seçmeli soruların olduğu Quiz, cevapların sıraya dizildiği Jumble ve fikir toplamak için puan olmayan Survey (Anket).
3. Oyun türü seçildikten sonra oluşturulan bu etkinliğe kahoot denir ve kahoot için ayrıntılar ve ayarlar hazırlanır. Kapak resmi eklenebilir.

4. Sorular ve cevapları hazırlanır, bir ya da daha fazla doğru cevap seçilebilir. Soruların süresi ayarlanabilir. Sorulara resim ve video da eklenebilir. Çalışma tablosu kullanılarak sorular da eklenebilir.
5. Soru ekleme işlemi bitince (Save) kaydet tuşuna basılır. Hazırlanan kahoot ön izleme yapılabilir, oynanabilir ve paylaşılabilir.

Kahoot! oynamak için ise:

1. <https://Kahoot!.com> sayfası açılır ve giriş yapılır.
2. “Discover” (keşfet) butonundan bir kahoot bulunur ve tıklanır.
3. Kahoot seçilir ve “Play” (oyna) butonuna tıklanır.
4. "Classic" (klasik) ya da "Team Mode" takım modu seçilir ve oyun ayarlanır.
5. Oyun lobisinde her bir oyuna özel olan “game pin” (oyun kodu) vardır.
6. Oyuna katılanlar Kahoot!’un mobil uygulamasında ya da Kahoot!.it sayfasında cihazlarıyla oyun kodu girerler.
7. Oyuncular takma isim ya da kendi isimlerini yazarlar.
8. "Start" (başla) butonuna tıklayınca oyun başlar. Sorular ekranda görülür, oyuncular cihazlarıyla cevaplarlar. Doğru cevaplayıp cevaplamadıklarını kendi telefonlarında, en hızlı ve doğru cevabı veren beş kişiyi yansıtan ekranda görürler.

Kahoot! sınıflarda, kurumsal eğitimlerde ve diğer bağlamlarda kullanılabilen oyuna dayalı bir öğrenme platformudur. Kahoot! öğrencilere hem bilgisayardan hem de telefonlarından giriş yapma şansı tanır. Öğrenciler istedikleri zaman arkadaşlarına meydan okumak için istedikleri bir oyuna girince (Challenge) diğer bir deyişle meydan okuma tuşuna basarak, linki ve isterlerse de oyun şifresini (game pin) elektronik posta vb. ile paylaşabilirler. Meydan okuma özelliği öğretmenin öğrencilere bir kahoot atayıp ödev olarak vermesine olanak tanır. Öğrencilerin öğrendiklerini yeniden gözden geçirmesi ve pekiştirmesi için öğretmen bir kahoot seçip onu meydan okuma olarak atar ve öğrencilerle linkini ya da oyunun kodunu paylaşır. Cevapları öğrenciler oynarken görecekları için anında dönüt almış olurlar. Kahoot! genellikle en etkili grup içinde oynanmaktadır, bu nedenle sınıf ortamı buna çok uygundur. Öğrenciler oyunu oynarken kendi cihazlarından soruya cevap verirlerken, dersi birleştirmek için oyun ortak bir ekranda gösterilir. Böylece en hızlı

ve doğru cevaplayanları herkes aynı anda görür. Kahoot! ile oynanan oyunların sonuçları “Reports” (raporlar) başlığı altında bulunduğu için öğrencilerin başarısı kolaylıkla ölçülüp takip edilebilir. Öğrencilerin önceki sonraki sonuçları karşılaştırılabilir. Özet olarak Kahoot! değerlendirme amaçlı olarak da çok rahat kullanılabilir. Öğrenciler halihazırda var olan milyonlarca Kahoot!’tan da yararlanabilir. Wang (2015) belirttiği gibi Kahoot! sosyal medya ile bağlantılıdır ve öğrencilere ve öğretmenlere quizlerini ve deneyimlerini platform içinde ve Facebook, Twitter, Pinterest, ve Google+ ortamlarında paylaşmayı sağlar. Bu sayede öğrenciler birbirlerinin başarılarını takip edip karşılıklı fikir alışverişinde bulunabilirler. Kahoot!’un Pro ve Plus gibi üst seviye ücretli kullanımları da bulunmaktadır. Bu üst seviyeler; gelişmiş raporlar, kahootları farklı şekilde düzenleme, sorular arasına slayt ekleme gibi ayrıcalıklar tanımaktadır.

Ünal (2018)’in çalışmasında aktardığına göre Kapuler (2014)’in 100 eğitimsel araç ve uygulama listesinde Kahoot! 36. sırada yer almaktadır. Bu listenin oluşturulmasında kriter, bu araç ve uygulamaların öğrenci katılımında ve değerlendirmesinde etkili olmasıdır. Kapuler (2014) aynı zamanda Kahoot!’un oyuna dayalı öğrenme ile Öğrenci Yanıt Sistemini birleştiren bedava bir araç olduğunu belirtmiştir. Kahoot!’un bir diğer avantajı ise utangaç ve içe dönük öğrencilere derse katılmaları için fırsat sağlamasıdır (Aktaran: Ünal, 2018: 43). Sosyal öğrenme öğrencileri cesaretlendirdiği ve teşvik ettiği için eğitimsel bir etkiye sahiptir. Kahoot! sosyal olmayı diğer bir deyişle sınıf içinde öğrencilerin birbirleri ile takım oluşturmasını da teşvik ettiği için öğrencilerin derse katılımını artırarak özgüvenlerinin yükselmesini de sağlayabilir.

2.3.3.1.2. Kahoot!’u dil öğretimi için kullanma

Kahoot! uygun, kolay erişilebilir, öğrencilerin derse katılımını sağlayıcı, interaktif ve öğretimde etkili bir uygulama olduğu için dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır (Ünal, 2018; Pede, 2017; Guaqueta ve Castro-Garces, 2018). Özellikle Kahoot!’un Quiz başlığı altında quizler diğer bir ifadeyle çoktan seçmeli sorular ile oluşturulan oyunları kullanılarak, öğrencilerin kendi öğrenmelerini ölçmelerini sağlamak mümkündür. Çoktan seçmeli sorular kısa olduğu ve öğrenciler hızlıca soruları cevapladığı için sınıfta çok dinamik bir hava oluşmaktadır. Sorular

cevaplandıkça öğrenciler kaçınıcı sırada olduklarına ya da birinci kim diye baktıkları için heyecanla soruları çözmektedirler. Bu şekilde öğrenciler süreç boyunca oyunu takip ederler ve oyun sonunda birinci olmak için uğraşırlar. Öğrencilerin tüm alıştıırma boyunca sürekli etkin olmasını sağlamak kelime öğretimine büyük katkı sağlayacaktır. Yang ve Dixon (2015)'in belirttiği gibi dil öğrenme sürecinde oyunlar öğrencilerin ilgilerini ve çalışmalarını devam ettirmelerine katkı sağlar. Oyunların üniversitede dil öğretiminde uygun bir şekilde kullanılması öğrencilerin üzerindeki psikolojik baskıyı kaldırıp rahat bir öğrenme ortamı oluşturmayı sağlayabilir. Eğitimciler öğrencilerin yaşına ve ilgilerine uygun oyunlar seçip öğrencilerin derse katılımını artırabilir ve öğrenme ortamını aktif ve eğlenceli hale getirebilir. Böylece öğrenciler dil öğrenme kaygılarının üstesinden gelip farkında olmadan hedef dili öğrenebilirler (Yang ve Dixon, 2015). Kahoot! oyunlaştırılmış bir öğrenci yanıt sistemi olduğu için dil öğrenmede öğrencilerin ilgilerini canlı tutmaya destek olabilir ve öğrencilerin daha rahat ve özgür hissettikleri bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardımcı olabilir.

Kahoot! quizlerinin bir diğer faydası görsel ya da video kullanmaya olanak tanınmasıdır. Öğrenciler her bir soruyu çözerken görsel kullanıldığı durumlarda bir ipucu da kullanarak ve eğlenerek kelimeleri öğrenirler. Bu sayede daha sonra görsel ile kelime arasında zihinlerinde bir bağlantı kurarak kelimeyi ileriki zamanlarda daha rahat hatırlayabilirler. Kelime öğretiminde Kahoot! etkin olarak kullanılabilcek bir uygulamadır çünkü kelimeyi boşluğa yerleştirme, cümle sıralama, kelimenin benzer anlamlarını bulma, zıt anlamını bulma ya da kelimenin yapısı vb. ile ilgili bir çok soru çoktan seçmeli olarak hazırlanıp öğrencilerin en iyi şekilde ve amaca uygun olarak yararlanması sağlanabilir. Kahoot! oyunlaştırılmış bir öğrenme aracı olduğu için öğrencilere kuralların baştan anlatılması, oyunun tanıtılması gerekir. Derakhshan ve Khatir (2015)'in belirttiği gibi oyunlar kelime öğretiminde etkili ve yararlı olabilirler. Çünkü oyunlar genelde arkadaşça bir rekabet içerdđi ve işbirlikli öğrenme ortamı sağladđı için motive edicidir. Kahoot! oyununda öğrenciler hem rekabet ettiği hem de soruların yanıtlarıyla ilgili birbirlerine dönüt verdikleri için yararlı bir uygulama olarak nitelendirilebilir.

Oyunlaştırmayı eğitime entegre etmede temel amaç daha çekici ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Öğrenenlerin motivasyona ihtiyacı olduğu için, oyunlaştırma öğrenmeyi geliştirmeye yardımcı olmak ve eğitimsel beceriler kazanmak için kullanılabilir. Oyunlaştırma eğlenceli ve farkında olmadan dil bilgisi ve yeni kelime öğrenme için çok fazla tekrar yapma olanağı verir. Yabancı dille etkileşim oluşturur, pratiği artırır ve öğrenciler için tekrarın sıkıcı olmasını engeller (Karatekin, 2017). Kahoot! oyunlaştırılmış bir öğrenci yanıt sistemi olduğu için öğrencilerin kelimeleri tekrar ederken sıkılmadan eğlenerek öğrenmelerini sağlayabilir.

Kahoot! etkinliklerinde öğrenciler birinci olmak için heyecanla aktiviteye katılırken yaptıkları yanlışları neden yaptıklarını tartışma fırsatı bulabilir ve aynı quiz tekrar çözüldüğünde hatalarına dikkat ettikleri için hatalarından öğrenmiş olurlar. Wang (2015) Kahoot!'un popüler olmasının olası bir dezavantajının öğrencilerin bir süre sonra oyun oynamaktan sıkılması endişesi olduğunu belirtmiştir. Bu gibi endişeleri gidermek için oyunların sıklığı azaltılabilir. Kahoot! gibi interaktif oyunlar öğrencilerin hem kelime bilgilerini artırmak hem de motivasyon sağlamak için kullanılırsa kelime öğrenme başarıları artacaktır.

Ünal (2018) öğrencilerin Kahoot! uygulama sürecinden memnun olduklarını ve tekrar Kahoot! oynamak istediklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler Kahoot!'un kelimeleri hatırlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle Kahoot! dil öğretiminde öğrencilerin eğlenerek öğrenmesine ve öğrenme isteklerinin artmasına katkı sağlarken öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir.

Zarzycka-Piskorz (2016) Kahoot! ya da onun gibi oyunların sınıfta oynanmasının hoş karşılandığını belirtmiştir. Kahoot! oyununda başarısızlık hayal kırıklığı da oluşturabilir, bu da eğlenceyi azaltabilir. Bazıları için ise pozitif dönüt eğlence ve rekabet hissini artırır. Sınıfta bu oyunu oynamanın farklı nedenleri olabilir. Örneğin; kazanma hırısı, bilgiyi tam öğrenme isteği. Öğrenciler bazen derste farklı bir şey yapmak istedikleri için de Kahoot! gibi uygulamalara başvurulabilir. Böylece kelime öğrenme hem eğlenceli hem de etkili olabilir.

Eğitimciler Kahoot! gibi anında dönüt veren uygulamaları kullanarak zamandan da tasarruf etmiş olurlar. Böylece hem öğrenci hem eğitimci dönütten faydalanmış olur. Anında dönüt öğrencilerin dikkatini çekmese bile eğitimci Kahoot!'un sağladığı raporları kullanarak en çok yanlış yapılan maddeleri bulup onlarla ilgili çalışma yapabilir. Bu da öğretimin en etkili şekilde yürütülmesini sağlayabilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın Bilgisayar Destekli ve Mobil Destekli Dil Öğrenimi, öğrenci yanıt sistemleri ve onunla ilişkili olan Kahoot!'a yönelik yurtiçinde ve yurtdışında yürütülmüş araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar sırasıyla; bilgisayar destekli ve mobil destekli dil öğrenimi, öğrenci yanıt sistemleri ve Kahoot! ile ilgilidir.

2.4.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Bilgisayarların öğretim ve öğrenim amaçları için kullanılmaya başlamasıyla, öğretim alanında birçok değişiklik meydana gelmiş ve bilgisayarlar öğretime yardım eden etkin araçlardan olmuştur. Bilgisayarların sunduğu işlevler sayesinde özellikle dil öğrenme alanında önemli gelişme ve ilerlemeler olmuştur. İlerleyen teknolojik gelişmelerle dil eğitimi için çokça sistem ve program geliştirilmiş ve dil öğrenmek isteyenler için İnternet üzerinden eğitim olanakları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler teknolojiden öğretimde yararlanılmasından son derece memnundurlar çünkü teknoloji sayesinde dersler ilginç ve motive edici olmakta ve öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır (Baturay, Yıldırım ve Daloğlu, 2007).

Bilgisayar destekli dil öğrenimi üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Uzunboylu (2005) İnternet tabanlı eğitimin İngilizce dil bilgisi öğretimine etkililiğini belirlemek için yaptığı çalışmada, deney grubu İngilizce dil bilgisi alıştırmalarını hazırlanan bir web sitesini kullanarak, kontrol grubu ise geleneksel yöntemle benzer dil bilgisi alıştırmaları yapmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin başarısının kontrol grubundakilerin başarısından yüksek olduğu bulunmuştur. Özetle dil bilgisi öğretiminde de teknolojiden yararlanmak mümkündür.

Ateş ve diğerleri (2006)'nin çalışmasında bilgisayar destekli dil öğretiminde lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizceye ve bilgisayara yönelik tutumlarında pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Deney süreci başladıktan sonra öğrencilerin interaktif uygulamalarla İngilizce öğrenmek için motivasyonları ve bilgisayarlara ilgilerinin gözlemlenmesi pozitif tutum göstermelerini etkilemiş olabilir.

Gömlüksiz ve Düşmez (2006)'in çalışmasına göre, bilgisayar destekli öğretim hem öğretmene kolaylık sağlamakta hem de öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımlarını sağlamaktadır. Ayrıca bilgisayar destekli İngilizce öğretimi geleneksel yöntem ile yürütülen öğrenmeden daha etkilidir. Bu nedenle bilgisayar destekli İngilizce öğrenimi alanında birçok çalışma yapılmaktadır.

Ersoy Özer (2017) kelime öğretiminde Quizlet (kelime öğrenmek için kullanılabilen dijital bir uygulama) kullanılan, kelime defteri tutulan ve herhangi bir uygulama yapılmayan iki sınıf olmak üzere toplam dört sınıfla çalışmıştır. Araştırma sonucunda kelime öğrenme ve hatırlamada Quizlet grubunun diğer gruplardan daha iyi sonuçlar aldığı ortaya çıkmıştır. BDDÖ teknolojiye dayalı kelime alıştırmalarıyla Quizlet grubunun diğer gruplardan daha iyi olmasını sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı yaptığı görüşmelerde yararlı, kullanılabilir ve eğlenceli olması konularında Quizlet kullanan grubun kelime defteri tutan gruptan daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ateş (2005)'in yaptığı çalışmaya göre bilgisayar destekli İngilizce öğretimi sonrasında öğrencilerin İngilizceye ve bilgisayara yönelik tutum puanlarında anlamlı derecede artış vardır. Ayrıca bilgisayar destekli İngilizce derslerinde derse katılım da geleneksel derslere göre artmıştır ve öğrenciler bilgisayarlı İngilizce derslerini daha çekici bulmuşlardır.

Baş (2011)'in çalışmasına göre; bilgisayar destekli dil öğrenimi (BDDÖ) kullanılarak öğrenen öğrenciler geleneksel dil öğrenme metotları kullananlara göre daha başarılı bulunmuştur. İngilizce dersine yönelik tutumlarına bakıldığında da BDDÖ gören öğrencilerin daha çok pozitif yönde tutumları olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin tutumlarını geliştirmede bilgisayar destekli dil öğretimi geleneksel dil

öğretim yöntemlerinden daha etkilidir. Ayrıca BDDÖ kullanılan sınıfta öğrenciler İngilizce öğrenmeye ve derse katılmaya daha istekli olmuşlardır. Geleneksel öğretim metotlarıyla kıyaslandığında bilgisayar destekli dil öğreniminin öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal olarak öğrenci için faydalı olduğu vurgulanmıştır. BDDÖ farklı öğrenme stilleri olan öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni öğretim materyalleri geliştirmeyi de içermektedir. BDDÖ sınıflarda İngilizce derslerinde etkili bir şekilde kullanılabilir.

Bilgisayar destekli dil öğretimi kullanılırken internetten de sık sık yararlanmak gerekmektedir. İnternet aracılığı ile birçok etkinlik, uygulama ve alıştırmaya ulaşılabilmektedir. Biçer(2011)'in de belirttiği gibi internet ortamında kullanılan çeşitli kelime öğretim yöntemlerinin etkinliğinin belirlenmesi ve sonuçlarının uygulamaya aktarılması ile bilgisayar üzerinden daha etkili bir dil öğretimi gerçekleştirilebilecektir.

BDDÖ'nin etkileri konusunda birçok araştırma yapılmış ve BDDÖ'nin öğrencilerin başarısına, motivasyonuna ve tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığı bulunmuştur (Kurtman ve Arslan, 2011; Vural Özkip, 2009; Ateş, 2005; Gömleksiz ve Sertdemir Düşmez, 2005). Bu nedenle öğrencilerin motivasyon sıkıntısı çektiği durumlarda bilgisayar destekli aktivitelerden yararlanılabilir.

Uzunboylu vd. (2015)'nin üniversite birinci sınıf öğrencileri ile mobil destekli İngilizce dersine yönelik öğrencilerin tutumlarını ölçtükleri çalışmalarında, mobil destekli dil öğrenme araçlarının ve programlarının kullanılmasının dili öğrenenler için faydalı olduğunu çünkü öğrencilerin bu teknolojileri kullanmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Gürkan (2018) mobil destekli bir kelime öğrenimi uygulamasının etkisini ölçmek için yaptığı çalışmada 10 katılımcıdan 5'i işitsel ve diğer 5'i görsel öğrenciler olacak şekilde belirlemiştir. Görsel algı stilleri olan öğrencilerin video ve grafiklerin öğrenmelerini daha da kolaylaştırdığını belirttiklerini görüşme sonuçlarında ifade etmiştir. Kahoot! quizlerine video ve resim eklenebildiği için öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve öğrencileri motive etmek mümkündür.

Bu araştırma sonucunda öğrencilerin mobil destekli kelime uygulamasını yararlı, etkili ve güdüleyici bulduklarını ortaya çıkarmıştır.

Çelik (2015) ÖYS'nin öğrencilerin kelime öğrenmeleri üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında, önceden derse katılmak için gönüllü olmayan utangaç öğrencilerin ÖYS'ni kullanarak fikirlerini ifade etmelerine, sınıfın bir parçası gibi hissetmelerine ve alıştırmalara daha fazla katılmalarına yardımcı olmuştur. Aynı zamanda uygulamış olduğu kelime başarı testinin sonuçlarına göre deney grubunun daha yüksek başarı gösterdiğini bulmuştur. ÖYS'ni kullanmanın öğrencilerin aktivitelere daha fazla katılmasını sağladığını, öğrencilerin özgüvenini yükselttiğini, hem öğretmenlere hem de öğrencilere dönüt sağladığını, öğrencilerin beraber çalışma duygusu geliştirdiğini bulmuştur.

Öğrenci yanıt sistemleriyle ilgili çalışmalarda öğrencilerin ÖYS'ne yönelik olumlu tavırlar geliştirdikleri ve bu uygulamanın yararlı olduğu görülmektedir. Çelik'in (2015) çalışmasına göre Öğrenci Yanıt Sistemlerinin bir yabancı dil sınıfındaki öğrencilerin kelime öğrenmelerine etkisi araştırılmış ve öğrenci yanıt sisteminin uygulandığı sınıflarda kelime testi sonuçlarının daha iyi olduğu görülmüştür. Öğrenci yanıt sisteminin öğrencilerin motivasyonunu ve sınıf içi aktivitelere katılımlarını artırdığı, ayrıca hem öğretmenlere hem öğrencilere geri bildirim sağladığı bulunmuştur.

Karatekin (2017) yabancı dilde kelime öğretiminde oyunlaştırmanın etkisine yönelik çalışmasında 90 öğrenci ile çalışmış ve öğrencileri test etmek için Kahoot!'u kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgilerini tekrar hatırlatma anlamında dikkate değer bir fark ortaya çıkmadığını bulmuştur. Ancak uyguladığı anket sonucu oyunlaştırmanın öğrencileri ödevlere motive etme, öğrencilerin sınıf içi aktivitelere daha fazla katılımını sağlama ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirme gibi olumlu etkileri olmuştur.

Açıkgöz (2019) iki farklı oyunlaştırılmış öğrenci yanıt sistemlerinin öğrencilerin başarısı ve motivasyonuna etkisine yönelik çalışmasında, öğrencilerle yapılan görüşmelerden sonra oyunlaştırılmış öğrenci yanıt sistemleriyle kelime öğretimi sınıfta öğrenme ortamını katılım, heves, rekabet ve eğlence konularında

daha iyi olacak şekilde değiştirdiği sonucuna ulaşmıştır. İçsel motivasyon envanteri bulguları incelendiğinde öğrenciler oyunlaştırılmış öğrenci yanıt sistemlerini değerli bulmuşlar ve ileriki çalışmalarda ve farklı derslerde kullanmak istediklerinden bahsetmişlerdir.

Solmaz ve Çetin (2017) Kahoot!, Socrative, Plickers gibi farklı interaktif yanıt sistemlerinin Bilişim ve iletişim teknolojileri (ICT) derslerinde kullanılması süreci ile öğrenci görüşlerine yönelik çalışma yapmışlardır. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin oyuna dayalı interaktif yanıt sistemlerine yönelik memnuniyet düzeyleri yüksektir. Öğrenciler bu sistemlerin kolay kullanılmasının ve eğlenceli olmasının en önemli özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu interaktif sistemlerin ilgilerini artırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğretici olduğu ve öfkelenmeyi engelleyip eğlenerek öğrenmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin interaktif yanıt sistemleriyle ilgili sevmedikleri özelliklerin olduğu da bulunmuştur. Öğrenciler soruları kendi araçlarında (telefonlarında) görmek istediklerini, cevaplama hızına göre değerlendirilmeyi tercih etmediklerini ve bu araçları kullanırken teknik sorunlarla karşılaşmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Turan ve Meral (2017) çevrimiçi öğrenci yanıt sistemi olan Socrative ve çevrimiçi oyuna dayalı öğrenci yanıt sistemi olan Kahoot!'u kontrol ve deney gruplarında kullanarak 46 öğrenci ile yarı deneysel çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre oyuna dayalı öğrenci yanıt sistemleri oyuna-dayalı olmayan öğrenci yanıt istemi ile kıyaslandığında başarıyı ve katılımı artırırken, test endişesini azalttığı görölmüştür.

Akkuzu (2015) oyuna dayalı bir uygulamaya yönelik çalışmasında, anket sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunun oyunu yararlı bulduğu, oyunu oynamaktan keyif aldıkları ve oyunun sınıfta kullanılmasını istediklerini bulmuştur. Ayrıca öğrencilerin kelime öğrenme isteklerinin arttığını ve oyunu ilgi çekici bulduklarını ve oyunun hemen dönüt vermesinden memnun olduklarını belirtmiştir.

Ünal (2018), Kahoot! kullanmanın ve geleneksel çoktan seçmeli alıştırma kullanmanın öğrencilerin kelimeleri akılda tutmalarına etkisine yönelik yaptığı

çalışmasında; Kahoot'un öğrencilerin kelimeleri akılda tutmalarında daha etkili olduğunu bulmuştur. Ancak bu farklılığın çok anlamlı olmadığını belirtmiştir.

2.4.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Lee (2000) ve Prathibha (2010) çalışmalarında bilgisayar destekli dil öğretiminin öğrencilerin dil öğrenme isteklerini artırıp, öğrencileri pasif alıcı olmaktan çıkararak aktif olarak öğrenme sürecine katılmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Böylece öğrenci başarısı, yaratıcılığı ve özgüvenleri artar, öz düzenleme becerileri gelişir ve öğrenci kendini geliştirmek istediği alanı seçer. Bu şekilde bilgisayar destekli dil eğitimi farklı öğrenme fırsatları ve etkinlikleri sağlayarak öğrencilerin bireysel farklılıklarının da üzerine eğilmektedir (Aktaran: Kurtman ve Arslan, 2011: 2).

Tabar ve Khodareza (2012) multimedyanın kelime öğrenimine etkisini inceledikleri araştırmalarında, 60 öğrenci dört gruba ayrılmış ve deney ve kontrol grupları rastgele atanmıştır. Dört grup da aynı prosedürden geçmiştir ancak kontrol grupları deneysel işlem görmemiştir. Gruplar uygulamaya başlamadan ön testten geçirilmiştir. Sekiz seans ile öğrencilerin kitabından seçilen kelimeler deney grubundaki öğrencilere multimedya yazılımı kullanılarak öğretilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise öğretmene dayalı yöntem kullanılarak öğretilmiştir. Uygulamadan sonra öğrencilere son test uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları bilgisayar destekli kelime öğretimi alan öğrencilerin öğretmene dayalı öğretim alan öğrencilerle kıyaslandığında son testte daha başarılı olduklarını göstermiştir. Bu yüzden bilgisayar destekli kelime öğretimi öğrencilerin kelime öğrenmesine önemli derecede etkiye sahiptir.

Cummings ve Hsu (2007) öğrenci yanıt sistemlerinin performansa ve memnuniyete etkisi üzerine çalışma yapmışlardır. Bu çalışmaya göre "Clicker" olarak da adlandırılan bu sistemlerin kullanılması sınavlarda öğrencilerin daha yüksek notlar almalarını sağlamasa da öğrencilerin derslere arkadaşça bir ortamda daha aktif katılmalarını ve derse daha fazla dikkat vermelerini sağlayan yararlı bir pedagojik araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hall ve arkadaşlarının (2005) çalışmalarına göre öğrenci yanıt sistemlerini kullanan öğrencilerin derse katılma, öğrenme ve motivasyonları önemli derecede artmıştır. Bu sonuçlar tahmin edilmiştir çünkü birçok çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır ve öğrenci yanıt sistemlerinin kullanılması öğrencileri cesaretlendiricidir.

Trees ve Jackson (2007)'in çalışmasına göre öğrenci yanıt sistemleri kullanıldığında öğrenci “Sırada ne var acaba?” düşüncesiyle derse motive olmaktadır. Bazı öğrenciler geleneksel yöntemleri tercih etse de çoğu öğrenci derste aktif olmayı ve öğrenci yanıt sistemleriyle çalışmayı istemektedir.

Dangel ve Wang (2008)'in çalışmasına göre öğrenci yanıt sistemleri öğrencilerin öğrenmesine olumlu yönde etki etmektedir ve üniversitede kullanılabilir bir teknolojidir.

Heaslip vd. (2014) ÖYS ve öğrencilerin derse katılımına yönelik yaptıkları çalışmada ÖYS'nin öğrencilerin derse katılımını artırdığını ve mobil öğrenci yanıt sistemlerinin öğrenmeyi geliştirme ve iyileştirme potansiyeli olduğunu belirtmişlerdir. ÖYS'ni sınıf içerisine katmanın öğrencilerin derse daha fazla katılmasını, ders sırasında eğitmenen dönüt almalarını, ders materyallerini ne kadar anladıklarını ölçmelerini sağlamaktadır. Diğer bir deyişle öğrenciler derslere daha fazla katılmışlar ve daha dikkatli olmuşlardır. Heaslip vd. (2014) araştırmalarında öğrencilerin ÖYS'ni öğrenmelerine yararlı ve kullanımı kolay olarak algıladıklarını da belirtmişlerdir.

Fies ve Marshall (2006) öğrenci yanıt sistemlerinin etkililiğine yönelik çalışmalarında, ÖYS'nin teknoloji ve eğitim içeriğinin birleşimi aracılığı ile öğrencilerin derse katılımını artırabileceğini belirtmişlerdir. ÖYS'nin öğretmenlere dersin etkililiği konusunda gerçek zamanlı dönüt verdiğini, bunun da hem öğrenci hem de öğretmenler için faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu dönütler sayesinde öğretmen hangi bilginin öğrenilip hangisine daha fazla açıklamaya gerektiğine karar verip sonuçlar çıkarabilir (Aktaran: Ünal, 2018: 43). Öğrenciler derslerde anında dönüt aldıklarında yanlışlarının daha iyi farkına varmaktadırlar. Öğretmenin dönüt vermek için fazladan zaman ayırmasına gerek olmadığı için öğrencilerle anında

alınan dönütler üzerine tartışabilir bu da öğretimin daha etkili ve anlamlı olmasını sağlar.

Kahoot! gibi teknolojilerin kullanımı sınıfta öğrenmenin etkililiğini arttırmaktadır (Wang, 2015; Guaqueta ve Castro-Garces, 2018; Ciaramella, 2017; Ünal, 2018; Su ve Cheng, 2015). Bu nedenle öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmeleri için kullanılması gereken yöntemler ve teknikler dikkate alınmalıdır.

Fotaris vd. (2015) Kahoot!'un programlama dersinde kullanılmasının öğrenmeyi etkili, eğlenceli yaptığı ve öğrenci katılımını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Kahoot! öğrencilere eğlenceli ve katılımı sağlayan bir atmosferde kendilerini değerlendirme olanağı sunmaktadır ki böylece öğrenciler programlama kavramlarını nispeten kolayca öğrenmişlerdir. Ancak, dönem ilerledikçe öğrencilerin derse katılımlarında yavaş bir azalma olduğu fark edilmiştir. Bunun sebebi de öğrencilerin skor tahtasında isimlerinin çoğunlukla arkalarda yer alması olabilir.

Zarzycka-Piskorz (2016) Kahoot!'a yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin % 68'inin Kahoot!'u eğlenceli bulduğunu ancak neredeyse üç öğrenciden birinin bunun tersinin düşündüğünü belirtmiştir. Yine de öğrencilerin yaklaşık % 90'ı Kahoot! oyununun sonucunda hedeflenen dil bilgisi yapılarını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Üstelik Öğrencilerin %80'i Kahoot! ile bu şekilde öğretimi tavsiye edeceklerini ifade etmişlerdir. Diğer bulgular ise yine olumlu yöndedir. Öğrencilerin yaklaşık %70'i dil bilgisi öğrenmeye motive olduklarını belirtmişler ancak %26'sı kayıtsız kalmıştır. Oyun kaybetmek ve kazanmakla ilgili olduğu için kazanma tutkusu oyuna baskın gelmiştir. Öğrencilerin neredeyse yarısı yarışmada birinci olma ödülünü kazanmak için oyunla ciddi şekilde ilgilenmişlerdir. Öğrencileri % 15'i kazanma olasılığından dolayı oldukça motive olmuşlardır (Zarzycka-Piskorz, 2016).

Chotimah ve Rafi (2018) okuma öğretiminde Kahoot!'u incelemiş ve öğrencilerin Kahoot! ile katılımlarının arttığı ve quize tüm dikkatlerini verdiklerini belirtmişlerdir. Başka bir ifadeyle öğrenciler okuduğunu anlama konusunda daha iyi başarı göstermişlerdir ve daha çok motive olmuşlardır. Çünkü öğrenciler telefonları aracılığıyla oynarken aktiviteden keyif almış ve okuma parçasıyla ilgili soruları anlamak için konsantrasyonları artmıştır.

Medina ve Hurtado (2017) üniversite öğrencileri ile interaktif diğer adıyla öğrenci yanıt sistemlerini kullanmanın öğrencilerin derse katılımını ve etkileşimi artırdığı sonucuna varmışlardır. Ayrıca Kahoot!'u kullanmanın öğrenci motivasyonunu artırdığı ve kelime edinimini geliştirdiğini bulmuşlardır. Anket sonuçları ise öğrencilerin Kahoot! oynamaktan keyif aldığını ve kullanımını kolay bulduklarını göstermiştir. Medina ve Hurtado (2017) Kahoot'un enformel değerlendirme için kullanılabileceğini ve oyunlaştırmanın dil sınıflarında kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır.



3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğrenci yanıt sistemlerinden Kahoot!'un öğrencilerin kelime başarısına ve tutumuna yönelik etkisinin araştırıldığı bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla araştırmacı kontrolü altında yapılan çalışmalardır. Bu çalışmalarda bağımsız değişkendenki değişimlerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği öğrenilmeye çalışılırken değişkenler değiştirilebilmeli (manipüle edebilmeli) ve istenmeyen değişkenler kontrol altına alınabilmelidir (Büyüköztürk 2014 ve Karasar 2013). Yarı deneysel desenlerde deney ve kontrol grupları yansız atamayla değil ölçümlerle seçilir. Birçok araştırmada genelde sadece bir tane uygun örneklem bulunur çünkü araştırmacı kendiliğinden oluşmuş bir grup kullanmak durumundadır örneğin; bir sınıf, bir kurum, bir aile ya da gönüllüler. Bireylerin yansız atamayla atanmadığı durumlarda kullanılan bu model yarı deneysel desendir (Creswell, 2014: 215). Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına bakılarak araştırmanın bağımlı değişkeni olan İngilizce kelime bilgisi başarısı bakımından grupların eşit olup olmadığına bakılmıştır. Yansız atamayla oluşturulan gruplar kullanılmamış, var olan gruplardan ve araştırmanın uygulanabilmesi için uygun olan iki sınıftan yararlanılmıştır. Sonuç olarak, araştırmada katılımcılar rastgele dağıtılamadığı için yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Ön test-son test kontrol gruplu modelde ise yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur ve bunlardan biri deney diğeri kontrol grubudur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılıp, ön teste göre grupların deney öncesi benzerliklerinin bulunması ve son teste göre bu sonuçların düzeltilmesi sağlanır (Karasar, 2013: 97). Bu yüzden bağımsız değişkenin ne derecede etkili olduğunu karar vermek için mevcut araştırmada ön test ve son test kullanılmıştır.

Bu çalışmada nicel boyutta öğrencilerin kelimeleri öğrenme başarıları ve etkinliğe yönelik memnuniyet dereceleri ölçülmüş; nitel boyutta sürece yönelik görüşleri araştırılmıştır. Öğrencilerin başarılarını ölçmek için nicel ölçme aracı olarak İngilizce kelime başarı testi kullanılırken, tutumlarını ölçmek için İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Nitel boyutta ise öğrencilerle Kahoot! uygulama sürecine ilişkin araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır.

Creswell ve Plano Clark (2007) karma yöntem araştırmasını farklı türlerde veri toplamak için nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, bu verileri analiz etme ve bütünlüştürmeye olanak sağlayan araştırma olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2016:322). Bu nedenle bu araştırmada nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanıldığı için karma yöntem esas kabul edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin kelime başarısı ve İngilizceye yönelik tutumları öncelikli olarak araştırıldığı için çalışmanın nicel odaklı olduğu söylenebilir. Nitel olarak da görüşme verileri araştırma sonuçlarını desteklediği, farklı bakış açısı kazandırdığı ve anlamlandırdığı için gömülü desen kullanılmıştır. Gömülü desende nicel ya da nitel yöntemlerden birini yansıtan araştırma soruları diğerine göre daha ağırlıklı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da nicel sorular nitel sorulara göre daha ağırlıklı olduğu için bu araştırma gömülü desen araştırması haline gelmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu'nda 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar

döneminde okumakta olan birinci öğretim ikinci sınıf öğrencilerinden Turizm İngilizcesi IV dersini alan iki sınıftan oluşan ve derse devam edenlerin oluşturduğu (61) öğrenciler çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada derslere düzenli katılmayan öğrenciler kapsam dışı bırakılmıştır. Araştırmada yer alan öğrenciler hazırlık eğitimi görmüş, fakat hazırlığı başarısız geçmişlerdir. Birinci sınıfta her iki dönemde de haftada dört saat İngilizce dersi görmüşlerdir. İkinci sınıfta da haftada dört saat Turizm İngilizcesi III ve IV dersini almışlardır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin belli bir seviyede İngilizce eğitim geçmişleri vardır. Diğer bölümlerle kıyaslandığında daha fazla İngilizce dersi almış olan bu öğrencilerle yapılan çalışma başka bir grupla yapıldığında farklı sonuçlar verebilir çünkü turizm bölümü öğrencilerinin derse devamını sağlama konusunda sıkıntı yaşanmıştır. Bu iki sınıfın seçilmesinde benzer olan A ve B grubunun bulunması bir başka deyişle aynı bölümü okuyup üniversiteye giriş puanlarına bakılmaksızın rastgele iki sınıfa ayrılan bir öğrenci grubu olması dikkate alınmıştır. Ayrıca İngilizcenin Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik bölümünde önemli olarak nitelendirilmesi, araştırmacının her iki sınıfın da dersini yürütmesi, öğrencilerin İngilizce açısından belli bir birikimi olması ve birbirine denk olan iki sınıf olması kriterleri göz önüne alınmıştır. Grupların denk olup olmadığına ölçmek için; grupların başarı ve tutum ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmış ve anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dolayısıyla birbirine denk gruplardır. Karasar (2013)'in belirttiği gibi deney öncesi deney sonrası ölçmelerde deney ve kontrol gruplarında ayrı araç ve süreçlerin kullanılması karşılaştırmaları anlamsız yapabileceği için bu araştırmada aynı öğretim elemanı dersleri yürütmüş aynı ön test ve son test kullanılmıştır. Araştırma için ders kitabına ve dersin işleyişine ek olarak Kahoot! quizleri uygulanması gerektiği için çalışma grupları rastgele, yansız atama ile oluşturulmamıştır. Bu nedenle araştırma yarı deneysel desende yürütülmüştür. Bu iki sınıfın İngilizceye yönelik tutumları ve İngilizce dersi başarı puanları açısından aralarında bir fark olup olmadığına yönelik denklik çalışması yapılmıştır. Gruplar arası hem başarı hem tutum analizlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmadığı için gruplar denk kabul edilebilir. Bu amaçla iki sınıfın da aynı bölümden aynı öğretim türünden (birinci öğretim) olmasına ve aynı öğretim elemanın dersi yürütüyor olmasına bakılmıştır. Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir

üniversitenin Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik bölümünde ikinci sınıf öğrencileriyle yürütülen bu araştırmaya katılan 61 öğrenciden 31'i kadın 30'u erkektir. Araştırmaya katılanların cinsiyet dağılımı da neredeyse eşittir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Dağılımı

	Deney	Kontrol
Kadın	21	10
Erkek	15	15
Toplam	36	25

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerden 21'i kadın 15'i erkek toplamda 36 öğrenci deney grubunda, 10'u kadın 15'i erkek toplamda 25 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere araştırmaya toplamda 61 öğrenci katılmıştır.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dağılımı

Lise Türü	Öğrenci sayısı	Ders saati
Genel Lise	13	2
Anadolu Lisesi	2	4
Anadolu Ticaret ve Turizm Meslek Liseleri	20	2/4
Anadolu Meslek Lisesi	15	2
Anadolu Teknik Lisesi	1	2
Diğer	10	2

Tablo 2'de görüldüğü üzere, liseden liseye değişiklik göstermekle birlikte öğrenciler ağırlıklı olarak turizm meslek liselerinden mezun olmuşlar ve lisede genel olarak haftada 2 saat ve 4 saat İngilizce dersi görmüşlerdir. Diğer öğrenciler ise haftada 2 saat veya 4 saat İngilizce dersi görmüşlerdir. Bazı liselerde birinci sınıfta ve diğer sınıflarda ders saatleri değişmektedir ancak tabloda genel saatler verilmiştir. Öğrenciler lisede birbirine yakın saatlerde İngilizce dersi görmüşlerdir. Bu yüzden öğrencilerin lisede genel olarak benzer İngilizce öğrenme geçmişine sahip oldukları söylenebilir.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırma 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Turizm İngilizcesi IV dersini alan ikinci sınıf öğrencilerine uygulanmış, Kahoot!'un öğrencilerin İngilizce dersinde kelime öğrenme başarılarına ve tutumlarına etkisinin araştırılması için üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar, İngilizce kelime bilgisi başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve sürece yönelik görüşme sorularıdır. Araştırma haftada birer saat olmak üzere toplamda altı hafta yürütülmüştür. Araştırmacı kontrol ve deney grubunda uygulamayı kendisi yürütmüştür.

Aşağıda veri toplama sürecinin uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonu işlemleri basamaklar halinde verilmektedir.

Uygulama Öncesi

1. İlk olarak uygulamanın yapılacağı üniversite yönetiminden gerekli izinler alınmıştır.
2. Uygulamanın yapılacağı sınıflar seçilmiş ve içeriğe karar verilmiştir. Deney grubunda haftada bir saat Kahoot! quizleri yapmaya ve kontrol grubunda dersleri kitaba bağlı kalarak yürütmeye karar verilmiştir.
3. Öğrenciler süreçle ilgili bilgilendirilmiş ve bu konuda gönüllü olduklarını sözlü olarak belirtmişlerdir.
4. Seçilen sınıflarda kullanılan kitabın uygun üniteleri ve araştırmada kullanılacak kelimeler belirlenmiştir. Bu kelimeler bir havuzda toplanmıştır.
5. Öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme başarılarını geliştirmek için kelime havuzundaki kelimeler kullanılarak 6 haftalık Kahoot! kelime quizleri hazırlanmıştır. Network 3 kitabı 7. Üniteden 20 soru, 8. Üniteden 15 soru, 9. Üniteden 15 soru, 10. Üniteden 15 soru, 11. Üniteden 20 soru ve tüm bu ünitelerden karışık 15 soruluk quizler hazırlanmıştır. Quizlerde yer alan kelime sayısı ünite içinde yer alan kelimelere bağlı olarak belirlenmiştir.
6. Hazırlanan kelime quizlerinin öğrencilerin düzeyine uygunluğu açısından aynı dersi ve kitabı yürütmüş bir öğretim elemanın görüşü alınmıştır.

7. Etkinliklerden önce süreçte kullanılacak materyaller hazır hale getirilmiştir.
8. Kelime havuzunda bulunan kelimeler kullanılarak İngilizce kelime başarı testi hazırlanmış ve testin geçerliği ve güvenilirliği için gerekli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarla ilgili ayrıntılı bilgi veri toplama araçları bölümünde yer almaktadır.
9. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere hazırlanan İngilizce kelime başarı testi ve Aydoslu (2005)'nun İngilizceye yönelik tutum ölçeği ön test olarak uygulama öncesinde uygulanmıştır.

Uygulama süreci ve uygulama sonu:

1. Deney ve kontrol gruplarında aynı ders kitabı aynı öğretim teknikleri özetle aynı içerik kullanılmıştır. Ancak derslerin genel gidişatı içinde, altı hafta ve haftada bir saat olmak üzere deney grubunda Kahoot! quizleri uygulanmıştır.
2. Deney grubunda öğrencilerin kelime başarılarını geliştirmek için Kahoot! quizleri uygulanırken sorular öğrenciler tarafından cevaplanmış, her bir soru cevaplanıp sonuçları öğrenciler görünce, öğrenciler arası ve öğrenci-öğretmen arası gerektiğinde soru tartışılmış, fikir alışverişinde bulunulmuştur. Öğretim elemanı bilgisayardan sonuçları gösterip anında dönüt sağlamıştır.
3. Kontrol grubunda aynı öğretim elemanı, aynı ders kitabı, aynı ders saati olmak kaydıyla ders aynı şekilde işlenmiş ancak Kahoot! etkinliği uygulanmamıştır. Bu saatte Kontrol grubu öğrencileri kitapta yer alan rutin alıştırmaları yapmıştır.
4. Deney ve kontrol grubunda ders içeriğinde farklılık olmaması açısından dersler (deney grubuna uygulanan Kahoot! etkinliği dışında) aynı şekilde işlenmiş ve derse yönelik aynı ödevler verilmiştir.

5. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere İngilizce kelime başarı testi ve İngilizceye yönelik tutum ölçeği son test olarak uygulama bittikten sonraki hafta uygulanmıştır.
6. Uygulama sonunda deney grubundan gönüllü öğrencilerle sürece yönelik olarak görüşmeler yapılmıştır.

Kontrol grubunda ve deney grubunda her hafta dersler aynı şekilde işlenmiştir. Dersler şu şekilde yürütülmüştür:

- Network 3 kitabının her ünitesinde bulunan “A. Conversation” bölümündeki diyalog ile başlanmış. Öğrencilere önce diyalogun üstünde bulunan fotoğrafla ilgili sorular sorulmuş, daha sonra diyalog “Network 3 Online Practice” uygulaması yüklü olan bilgisayardan açılıp dinlenmiş, diyalogla ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilerden partnerleriyle ya da üçlü-dörtlü gruplar halinde diyalogda geçen konuyla ilgili bir diyalog hazırlamaları istenmiş ve öğrenciler hazırladıkları diyalogları canlandırmışlardır.
- Kitapta “B. Vocabulary” bölümünde bulunan kelimeler ve resimler öğrencilerle birlikte incelenmiş ve orada geçen kelimeleri cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Resimlerin altında kelimelerle ilgili dinleme ve boşluk doldurma gibi alıştırmalar yapılmıştır.
- Sırada yer alan “C. Grammar” bölümünde hangi dil bilgisi konusu varsa o konu öğretim elemanı tarafından ayrıntılı olarak tahtada anlatılmış konuyla ilgili örnekler verilmiştir. Öğrencilerden bu bölümdeki alıştırmaları yapmaları istenmiş, öğrenciler konuya yönelik örnekler vermiş ve soruları varsa cevaplanmıştır. Dil bilgisi bölümünde yer alan ödev konusu öğrencilere verilmiştir. Örneğin; bir sonraki derse başlarına gelen tuhaf bir olayı hikayeleştirerek ve “Past Perfect Tense” kullanarak anlatmaları istenmiştir.
- Bir sonraki sayfa “D. Reading and Writing” bölümüdür. Bu bölümde bir fotoğraf varsa öğrencilerin onla ilgili birkaç cümle söylemesi sağlanmış ve okuma metnini öğrencilerin okuması istenmiştir. Daha sonra metinle ilgili

soruları cevaplamış ve gerekli alıştırmayı yapmışlardır. Bu bölümde yer alan yazma ödevi öğrencilere ev ödevi olarak verilmiştir.

- Sıradaki “E. Your Story” bölümünde kitabın ilk ünitesinden itibaren her üniteye devam eden farklı olayların olduğu bir hikaye vardır. Bu hikayeye ilgili resimlere bakarak ne olmuş olabileceğine yönelik sorular sorulup cevaplar alınmıştır. Öğrenciler hikayeyi dinledikten sonra diyalog şeklinde okumuşlardır. Hikayeye ilgili görüşleri sorulmuş, “Siz olsaydınız ne yapardınız?, Nasıl tepki verirdiniz?” gibi sorular sorulup cevapları alınmıştır. Bu diyalogla ilgili kitaptaki sorular cevaplanmıştır.
- Son bölümde “F. Real-World Listening” başlığı altında her üniteye farklı bir dinleme parçası vardır. Bu bölümdeki konuyla alakalı öğrencilere dinleme öncesi sorular sorulup öğrenciler bu konuda konuşmuşlardır. Daha sonra parça dinlenmiş ve ilgili sorular cevaplanıp alıştırmalar yapılmıştır.

Deney sürecinde İngilizce derslerindeki öğretim sürecinde dersin genel işlenişi bittikten sonra deney grubuna uygulanan etkinlikler aşağıda sunulmuştur.

1. Uygulama

Uygulamanın ilk haftasında uygulamaya başlamadan araştırmacı öğrencileri süreçle ilgili bilgilendirmiştir. Uygulamayı yürütmek için öğrenci yanıt sistemlerinden Kahoot! seçilmiştir. Araştırmacı (öğretim elemanı) öğrencilerden ağ tarayıcısından Kahoot! Uygulamasına girmelerini ya da Kahoot! uygulamasını indirmelerini istemiştir. Okulun internet sağlayıcısı olduğu için öğrencilerden isteyenler uygulamayı indirmiştir, diğerleri ise Google arama motorunu kullanmışlardır. Öğretim elemanı sınıf bilgisayarından <https://create.Kahoot!.it> sayfasını açıp daha önceden Network 3 kitabı 7. üniteye hazırlamış olduğu 20 soruluk kelime quizini açmıştır. Öğrencilerin quize giriş yapabilmek için ekranda çıkan kodu “game pin” yazan bölüme girmeleri istenmiştir. Öğrencilerden bazıları kendilerine takma adlar alarak bazıları kendi adlarıyla giriş yapmıştır. Tüm öğrenciler giriş yaptıktan sonra uygulama soruları “Start” başla butonu ile başlatılmıştır.

Quiz başlatıldıktan sonra öğrencilerin soruyu cevaplamak için 20 saniyelik süreleri vardır. Öğrenciler ekrana bakıp soruları okurlar ve cevapla aynı renk ve şekilde olan kutucuğu seçip soruyu cep telefonları aracılığı ile cevaplamış olurlar. Ne kadar hızlı doğru cevabı verirlerse o kadar yüksek puan alırlar. Böylece öğrenciler soruyu okuyup hemen cevaplamışlardır. Soru cevaplanınca, hem doğru cevap projeksiyonla yansıtılan ekranda görülmüştür hem de en hızlı cevaplayan beş öğrenci sıralanmıştır. Bu nedenle öğrenciler birinci olmak için hızla ve doğru cevaplamaya çalışmışlardır. Yanıtı gördüklerinde öğrenciler birbirlerine neden yanlış ya da doğru yaptıklarını açıklamışlardır. Aynı şekilde öğretim elemanı da açıklamasını yapmış ya da sözü geçen soruda kelimenin kullanımıyla ilgili örnek vermiştir. Birinci soru için karşılıklı fikir alışverişi yapılıncı diğer sorulara geçilmiş ve aynı süreç izlenmiştir. Test bitince tüm öğrencilerin yaptıkları skorlar öğrencilerle birlikte incelenmiştir. Sorusu olan öğrencilerin soruları cevaplanmıştır. İlk sıralarda yer alan öğrenciler tebrik edilmiş bu da sınıf ortamındaki rekabeti tetiklemiştir. Öğrencilerden ilk sıralarda olanlardan bazıları durumdan memnuniyetlerini göstermek isteyip ekranın görüntüsünü çekip sosyal medyada paylaşmışlardır. Bu uygulamada öğrencilerin edinmesi beklenen hedef kelimeler şunlardır: annoyed, got stuck in traffic, broke down, delayed, construction, nearby, took off, fine, grabbed, passengers, sneezing, camper, canceled, accident, charge, hit, appointment, client, apparently, lend.

2. Uygulama

Öğretim elemanı ikinci hafta Kahoot!'un uygulandığı saatte yine öğrencilerden arama motorundan Kahoot! uygulamasına girmelerini istemiştir, bir önceki hafta Kahoot! uygulamasını indirmiş olanlar direk giriş yapabilmıştır. Öğretim elemanı sınıf bilgisayarından <https://create.Kahoot!.it> sayfasını açıktan sonra daha önceden Network 3 kitabı 8. üniteden hazırlamış olduğu 15 soruluk kelime quizini açmıştır. Öğrenciler aynı şekilde Kahoot! quizine giriş yapabilmek için ekranda çıkan kodu “game pin” yazan bölüme girmişlerdir. Bir önceki hafta gibi öğrencilerden bazıları kendilerine takma adlar yazmış bazıları kendi adlarıyla giriş yapmıştır. Bazı öğrenciler telefonlarında bir sorun olduğunda yanlarında oturan arkadaşlarıyla grup çalışması yaparak soruları yanıtlamışlardır. Tüm öğrenciler giriş yaptıktan sonra uygulama başlatılmıştır. Sorular cevaplanmış, değerlendirilmiş,

kelimelerle ilgili bazen ekstra örnekler verilmiştir. Etkinlik sonunda yine öğrencilerin sıralamalarına bakılmış ve öğrenciler ekranın yanına geçip fotoğraf çekilmiş böylece kendi tabirleriyle “başarılarının kanıtını” almışlardır. Son olarak da kelimelerle ilgili sorusu olan öğrencilerin soruları cevaplanmıştır. Bu uygulamada öğrencilerin edinmesi beklenen hedef kelimeler şunlardır: crispy, well-done, sour, utensils, rare, lousy, vinegar, reasonable, clients, spicy, sauce pan, rice pudding, recipe, reviews, grilled.

Uygulama 3

Öğretim elemanı üçüncü hafta dersin genel işlenişi bittikten sonra sınıf bilgisayarından, Kahoot!’un internet sayfasında uygulamaya başlamadan önce Network 3 kitabı 9. Üniteden hazırlamış olduğu 15 soruluk kelime quizini açmıştır. Uygulama 1 de anlatıldığı gibi süreç aynı şekilde uygulanmıştır. Öğrenciler uygulamaya giriş yapmış, sorular cevaplanmış, tartışılmış ve sonuçta başarıya göre sıralamaya bakılmıştır. Zaman zaman internet bağlantısından dolayı bazı öğrencilerin telefonlarında kopukluklar yaşansa da öğrencilerin tekrar giriş yapması için beklenmiştir. Bu uygulamada öğrencilerin edinmesi beklenen hedef kelimeler şunlardır: disaster, evacuate, earthquake, exactly, chasers, approached, drought, violent, basement, agriculture, transportation, predictable, cause, worried, collapsed.

Uygulama 4

Dördüncü hafta öğretim elemanı dersin genel işlenişi bittikten sonra sınıftaki bilgisayardan <https://create.Kahoot!.it> sayfasında ücretsiz olarak açtığı hesaptan daha önceden Network 3 kitabı 10. ünite için hazırlamış olduğu 15 soruluk kelime quizini açmıştır. Uygulama 1 de anlatıldığı gibi süreç aynı şekilde uygulanmıştır. Öğrenciler telefonlarından uygulamaya giriş yapıp soruları cevaplamışlardır. Soru sorulmuşsa öğretim elemanı öğrencilerin bu sorularını cevaplamış gerektiğinde süreçte örnekler vermiştir. Bu uygulamada öğrencilerin edinmesi beklenen hedef kelimeler şunlardır: application, track, memory, screen, router, desktop, rumor, recognize, accidentally, bugs, magically, exploded, invented, disappointed, click.

Uygulama 5

Beşinci hafta öğretim elemanı yine dersin genel işlenişi bittikten sonra aynı şekilde Kahoot!'un internet sayfasını açıp daha önceden Network 3 kitabı 11. üniteden hazırlamış olduğu 20 soruluk kelime quizini açmıştır. Uygulama 1'de anlatıldığı gibi süreç aynı şekilde uygulanmıştır. Öğrenciler quizlerdeki soruları cevaplayıp birbirleriyle tartışmışlar ve uygulama bitince birinciyi tebrik etmişlerdir. Bu uygulamada öğrencilerin edinmesi beklenen hedef kelimeler şunlardır: locker, crime, robbed, plot, captured, victim, triumph, caught, stolen, concerned, recipe, legal, well-being, justice, predictable, commit, violently, mystery, fearful, criminals.

Uygulama 6

Son haftada yine dersin genel işlenişi bittikten sonra sınıf bilgisayarından <https://create.Kahoot!.it> sayfası açıldıktan sonra öğrenciler uygulamaya girmek için gerekenleri yapmıştır. Öğretim elemanı son uygulamada yeni bir üniteden değil geçmişte işlenmiş olan 7. , 8. , 9. , 10. ve 11. ünitelerden kelimelerle hazırlanmış olan 15 soruluk kelime quizini uygulamıştır. Öğrenciler uygulamadaki soruları cevaplamış, gerektiğinde öğretim elemanı açıklama yapmış ve süreç sonunda en yüksek puanları alanlar belirlenmiştir. Öğrenciler sıralamalarını görmüş, önceden işledikleri kelimeleri ne kadar hatırlayıp hatırlamadıklarını öğrenmişlerdir. Öğretim elemanı süreç içerisinde gerekli dönütleri vermiş, öğrencilerin kelimelerle ilgili soruları varsa cevaplanmıştır. Bu uygulamada diğer ünitelerden seçilen ve öğrencilerin edinmesi beklenen hedef kelimeler şunlardır: delayed, prefer, rush hour, guilty, waste, disaster, sneezing, collapsed, take off, forecast, transportation, prison, disappointed, bother, grab.

Sonuç olarak, öğrencilere uygulamaya başlamadan önce ön test uygulamış ve başarıları ölçülmüştür. Ön test uygulandıktan sonra altı hafta boyunca deney ve kontrol grubuna aynı öğretim elemanı derse girmiş, deney grubunda dersin genel işlenişine ek olarak bir saat Kahoot! quizleri yapılmış anında dönütler verilmiştir. Kontrol grubunda ise dersin genel işlenişi içinde yer almakta olan diyalog alıştırmalarına devam edilmiştir. Sınıf dinamiğinden de kaynaklanan nedenlerden dolayı kontrol grubunda ekstra süre artmamış ders genel gidişatında işlenmeye

devam etmiştir. Uygulama bittikten sonra ise son test uygulanarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce kelime başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Aynı zamanda tutum ölçeği de tekrar uygulanmıştır. Uygulama bitince uygulamaya katılmış olan deney grubundaki öğrencilerden gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeye katılmak isteyen öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

3.3.1. Veri toplama araçları

3.3.1.1. Kelime başarı testi

Araştırmada deney ve kontrol grupları arasında İngilizce kelime öğrenme başarıları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen, çoktan seçmeli İngilizce Kelime Başarı Testi, ön test ve son test ölçüm aracı olarak deney ve kontrol grubunda kullanılmıştır. Bu test her bir soru için beş seçenekli olan 50 maddeden oluşmaktadır. Kelime testi hazırlama sürecinde öğrencilerin mevcut başarı durumları göz önüne alınarak kitapta bulunan ilgili ünitelerden seçilen kelimelerle oluşturulan çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Uygulama öncesi ön test uygulanarak kontrol ve deney grupları arasında kelime bilgileri açısından önemli bir farklılık olup olmadığı görülmek istenmiş ve önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Uygulama sonucunda ise kelime başarı testi son test olarak kullanılarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Kelime başarı testi Ek 1’de sunulmaktadır.

Başarı Testi Geliştirme Aşamaları:

1. 2016 bahar döneminde Turizm İşletmeciliği ve otelcilik bölümü birinci öğretim ikinci sınıf öğrencilerine ders kitabı olarak okutulan Network 3 kitabında, 7.8.9.10. ve 11. ünitelerde yer alan ve altı haftalık içerikte bulunan kelimeler kullanılarak kelime havuzu oluşturulmuştur. Bu kelimeler isim, fiil, sıfat ve zarflardan oluşmaktadır. Oluşturulan kelime havuzu Ek 2’de mevcuttur. Bu kelime havuzu kullanılarak çoktan seçmeli olarak 70 soruluk beş seçenekli bir madde havuzu oluşturulmuştur.
2. Kelime testinin geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için oluşturulan taslak form Eğitim Bilimleri ya da İngilizce alanında çalışan, iki program

geliştirme uzmanı, bir tane İngilizce alanında doktora yapmış öğretim üyesi ve bir tane yüksek lisans yapmış öğretim elemanı, iki tane İngilizce alanında doktora yapmakta olan ve bir tane yüksek lisans yapmakta olan öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların verdiği dönütlere göre testte gerekli düzeltmeler yapılmış ve 5 madde çıkarılmıştır.

3. Pilot uygulama olarak, gerekli düzeltmelerin yapıldığı 65 soruluk taslak form aynı kitabı ve konuları bir önceki yıl işlemiş olan aynı bölümde okuyan ve aynı İngilizce eğitim geçmişine sahip üçüncü sınıfta okuyan 71 öğrenciye uygulanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir.
4. İteman madde analiz programı kullanılarak testin madde güçlük ve madde ayırıcılık düzeyleri hesaplanmıştır. Buna göre Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,905, ortalama güçlük 0,413 ve ortalama madde ayırıcılık gücü 0,487 olarak bulunmuştur.
5. İteman madde analiz programı sonucuna göre uygun olan maddeler seçilmiştir. Sonuçlara göre testin iç geçerliliği ve güvenirliği düşük olan 15 madde çıkarılmış ve 50 maddelik nihai testin analizleri tekrar yapılmıştır.
6. Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucuna göre nihai testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,914, ortalama güçlük 0,417 ve ortalama madde ayırıcılık gücü 0,567 olarak bulunmuştur. 50 maddeden oluşan kelime testi geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak tespit edilmiştir.

İteman madde analiz programı sonuçları Ek 3'te sunulmuştur.

3.3.1.2. Tutum ölçeği

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla veri toplama aracı olarak Aydoslu (2005) tarafından hazırlanan İngilizce Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve Aydoslu (2005)'nin kullandığı Kişisel Bilgiler Anketi'nin bazı maddeleriyle oluşturulan "Kişisel Bilgiler Anketi" ve ikinci bölümde ise "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Maddeleri" yer almaktadır.

Kişisel bilgiler anketinde öğrencilerle ilgili araştırmaya yön verebilecek bilgiler elde etmek için on maddelik anket oluşturulmuştur. Bu ankette öğrencilerin cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türleri, okumakta oldukları bölümü kendi istekleriyle

seçip seçmedikleri, babalarının eğitim durumu, annelerinin eğitim durumu, hangi amaçla İngilizce öğrendikleri, ailelerinin aylık gelirleri, derse ve sınava hazırlanmak amacı dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri ve ilk dönemki İngilizce dersi harf notları belirlenmiştir. Bu bilgilerin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu Ek 4’te İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğiyle birlikte sunulmuştur.

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını öğrenmek için Aydoslu (2005)’nin İngilizce dersine yönelik hazırlanmış olduğu; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluşan tutum ölçeği uygulanmıştır. Likert tipi beşli derecelendirmeli bir ölçme aracı olan İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 15’i olumlu, 15’i olumsuz olmak üzere toplamda 30 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler “Tamamen katılıyorum”5, “Katılıyorum”4, “Kararsızım”3, “Katılmıyorum”2, “Hiç katılmıyorum”1 olarak puanlanmıştır.

Aydoslu (2005) İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeğinin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alpha güvenirlik formülü kullanmıştır. İngilizce tutum ölçeğinin güvenilirliğini ölçmek için üç uygulama yapılmıştır.

İlk uygulamada güvenirlik katsayısı $\alpha = 0.9712$, ikinci uygulamada $\alpha = 0.9633$ ve geliştirilen 30 maddelik ölçeğin uygulamasında ise $\alpha = 0.9364$ olarak bulunmuştur. İngilizce tutum cümleleri, bilişsel boyut (10., 16., 21. ve 24. maddeler), duyuşsal boyut (1., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 11., 12., 13., 14., 17., 18., 20., 22., 23., 25., 26., 27., 28. ve 29. maddeler) ve davranışsal boyut (2., 3., 15., 19. ve 30. maddeler) olmak üzere üç boyuta ayrılmıştır. Bilişsel boyutta yer alan maddelerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.62, duyuşsal boyutta yer alan maddelerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.93 ve davranışsal boyutta yer alan maddelerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.71 olarak bulunmuştur (Aydoslu,2005).

İngilizce tutum ölçeği Ek 4’te sunulmaktadır.

3.3.1.3. Görüşme formu

Uygulama tamamlandıktan ve son test uygulandıktan sonra deney grubu öğrencilerinden görüşme yapmaya gönüllü olan 12 katılımcı ile “Öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?” ve “Öğrencilerin Kahoot!

kelime oyununa yönelik görüşleri nelerdir?” alt problemlerini açıklamak için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme sorularının geçerliğini sağlamak için sorular bir danışman tarafından da incelenmiştir. Aynı zamanda daha önceden Kahoot! uygulamasını bilen dört öğrenci ile ön görüşme yapılarak soruların anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Sorular üzerinde gerekli görülen düzenlemeler yapılarak görüşme formunun son hali oluşturulmuştur. Stewart ve Cash (1985)e göre görüşme, önceden belirlenmiş belli bir amaç doğrultusunda soru sorma ve sorulara yanıt verme suretiyle karşılıklı ve etkileşimli bir süreçtir şeklinde tanımlanmıştır. Görüşme türlerini Stewart ve Cash (1985) yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak ikiye ayırmışlardır. Önceden belirlenmiş soru ve yanıtların olduğu görüşmeler yapılandırılmış, açık uçlu sorulardan oluşan görüşme yapılandırılmamış görüşmelerdir (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2016:129-130)

Karasar (2013) ise görüşmeyi sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olarak nitelendirmiştir. Karasar (2013) görüşme türlerini yapılanmış, yarı yapılanmış ve yapılanmamış olarak üçe ayırmıştır. Bu görüşmede hem yapılandırılmış görüşmenin gereklerinden olan önceden hazırlanmış sorular kullanılmış hem de yapılandırılmamış görüşmelerde gelişmelere göre yeni sorular sorulabilir kuralına göre gerekli görüldüğünde yeni sorular sorulmuştur. Bu nedenle bu görüşme yarı yapılandırılmış görüşme olarak nitelendirilebilir. Karasar (2013) kişiye özel bilgilerin bireysel görüşmelerde daha rahat elde edilebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşmeleri kaydetmek için telefonlarda yer alan ses kaydedici (recorder) uygulama kullanılmıştır. Tüm öğrenciler seslerinin kaydedilmesine gönüllü oldukları için görüşmeler kayda alınmıştır. Her bir öğrenciye görüşme sorusu sorulup, öğrenci cevapladıktan sonra diğer soruya geçilmiştir. Bir öğrenci tüm soruları cevapladıktan sonra ikinci öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Ses kayıtları daha sonra yazıya aktarılıp incelenmiştir. Uygulama sonrasında hazırlanan 6 tane görüşme sorusu öğrencilerin Kahoot!’a yönelik ve İngilizce kelime öğrenmeye yönelik görüşlerini irdeleyen sorulardır.

Görüşme soruları da Ek 5’te sunulmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Nicel veri analizi

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan Kahoot! kelime quizlerinin bağımlı değişken olan öğrencilerin İngilizce kelime başarısına etkilerini belirlemek için verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normalliğini kontrol etmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarının - 2 ile +2 arasında (Field, 2009; George ve Mallery, 2010; Trochim ve Donnelly, 2006) olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan analizlerde normallik katsayısının bu aralıkta olduğu belirlenmiş ve buna göre parametrik hipotez testlerinin yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada ön test ve son testlerden elde edilen verilerin analizi için istatistik SPSS-24 programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının test sonuçları karşılaştırmalı olarak t-testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Deney grubunun ve kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için eşleştirilmiş (ilişkili) örneklem t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının test sonuçları arasında fark olup olmadığına bakmak için bağımsız gruplar (örneklem) t-testi kullanılmıştır. Öğrencilerin anket maddelerinde belirttikleri görüşler açısından bir farklılık olup olmadığını istatistiksel olarak analiz etmek için ANOVA kullanılmıştır.

3.4.2. Nitel veri analizi

Bu araştırmada “Deney grubu öğrencilerinin Kahoot! yanıt sistemine yönelik görüşleri nelerdir?” ve “Deney grubu öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiş alt problem durumlarına yanıt aramak adına öğrencilerin fikirlerinin elde edilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen görüşmelerin ardından içerik analizi kullanılarak nitel verilerin analizi yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi için faydalanılan içerik analizinde esasen yapılan işlem, birbiri ile benzerlik gösteren verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde toplamak ve bu ifadeleri okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242).

Nitel araştırmalarda veri analizinde birinci adım toplanan veriyi analiz için hazırlayıp düzenlemektir. Bunun için görüşmeler yazıya geçirilir ve türlerine göre düzenlenir. Tüm veri okunup genel anlam çıkarmak için derinlemesine düşünülüp kodlanır. Kodlama, metnin ya da resmin içinde yer alan parçaları organize edip, o kategoriyi temsil edecek bir kelime yazmaktır. Metinden elde edilen parçalar kategorilere ayrılarak düzenlenir. Analiz için bilgiyi yorumlamaya yarayan bir betim oluşturulurken kodlama işleminde kullanılır. Kodlama daha küçük temalar ya da kategoriler oluşturmak için de kullanılır. Nitel araştırmalarda bu temalar temel bulgular olarak ortaya çıkar ve bireylerin farklı perspektiflerini yansıtır. Nitel anlatıda bu tema ve betimlerin nasıl sunulacağı geliştirilir. Anlatı diğer adıyla öyküleme analizinin bulgularını aktarmada kullanılan en popüler yaklaşımdır. Son olarak araştırma bulgularının nitel araştırma yorumlaması yapılır (Creswell, 2014).

Verilerin kodlanması sürecinde araştırmacı, verileri anlamlı bütünlük halinde ayırır, bu anlamlı parçalara kodlar verir ve bu bölümlerdeki verilerin benzer kodlarla düzenlenmesini sağlar. İlk aşamada ortaya çıkan kodlar bir araya getirilip incelenir ve verileri açıklayabilecek ve sınıflandırabilecek temalar bulunur. Buna tematik kodlama denebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada nitel verilerin analizi için gönüllü olarak görüşmeye katılan öğrencilerin önceden hazırlanmış açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar yukarıda bahsedildiği gibi analiz edilmiştir. Creswell (2014)'nin Nitel Araştırmada Veri Analizi Şemasında olduğu gibi ilk olarak veriler yazıya geçirilmiş, analiz için düzenlenmiş, veriler dikkatle okunmuş ve veriler kodlanmış, temalar tanımlanmış, temalar birbiriyle ilişkilendirilmiş ve temaların anlamı yorumlanmıştır. Son olarak da elde edilen bilgilerin geçerliğini onaylamak için konuda deneyimli bir uzman da verileri incelemiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak analiz edilen nicel ve nitel veriler yorumlanarak 4. Bölümde verilmiştir.

4.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Nicel Veri Analizi

Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler SPSS-24 programı ile analiz edilmiştir. Alt problemlerin araştırılmasına yönelik analizler yapılmadan önce hangi analiz yönteminin kullanılacağını belirlemek üzere verilerin normalliği kontrol edilmiştir. Normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayılarının - 2 ile +2 arasında (Field, 2009; George ve Mallery, 2010; Trochim ve Donnelly, 2006) olması gerekmektedir. Yapılan analizlerde bu varsayımın karşılandığı belirlenmiş ve buna göre parametrik hipotez testlerinin yapılmasına karar verilmiştir.

4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Birinci alt problem deney ve kontrol gruplarının başarı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın birinci alt problemi olan “Deney ve kontrol gruplarının başarı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farklılaşma Düzeyine İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Testler	n	\bar{X}	SS	Standart hata	Sd	t	p
Deney	başarı öntest	36	32,55	14	2,33	35	-8,62	,000
	başarı sontest	36	44,00	16	2,60			
Kontrol	başarı öntest	25	28,64	11	2,18	24	-3,40	,002
	başarı sontest	25	38,80	14	2,80			

Deney ve kontrol gruplarının başarı öntest-sontest puanları arasındaki farklılaşma düzeyini belirlemek için yapılan eşleştirilmiş örneklem t testi sonuçlarına göre deney grubunun başarı öntest-sontest puanları arasında $t_{(35)} = -8,62$, $p < .05$ anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin sontest puanları ortalaması ($\bar{X}=44,00$) öntest puanları ortalamasından ($\bar{X}=32,55$) anlamlı derecede yüksektir. Kontrol grubunun başarı öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında ise uygulamalardan elde edilen puanlar arasında $t_{(24)} = -3,40$, $p < .05$ anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre öğrencilerin sontest puanları ortalaması ($\bar{X}=38,80$) öntest puanları ortalamasından ($\bar{X}=28,64$) anlamlı derecede yüksektir. Başarı testinde deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Tabloya göre deney grubunun son test puan ortalamalarında yaklaşık 12 puanlık bir artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun başarı testindeki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Son test puan ortalamalarında yaklaşık 10 puanlık bir artış olduğu görülmektedir. Uygulamanın deney grubunda az da olsa başarıyı olumlu yönde etkilediği ve deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek puan aldığı ancak bunun anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

İkinci alt problem deney ve kontrol gruplarının tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Deney ve kontrol gruplarının tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farklılaşma Düzeyine İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Testler	n	\bar{X}	SS	Standart hata	Sd	t	p
Deney	tutum öntest	36	108,58	19	3,13	35	-,786	,437
	tutum sontest	36	110,13	18	2,96			
Kontrol	tutum öntest	25	111,52	17	3,41	24	-,927	,363
	tutum sontest	25	110,00	18	3,65			

Deney ve kontrol gruplarının tutum öntest-sontest puanları arasındaki farklılaşma düzeyini belirlemek için yapılan eşleştirilmiş örneklem t testi sonuçlarına göre deney grubunun tutum öntest-sontest puanları arasında $t_{(35)} = ,786$ $p > .05$ anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubunun tutum öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında ise aynı şekilde uygulamalardan elde edilen puanlar arasında $t_{(24)} = -,927$, $p > .05$ anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bir başka deyişle deney grubunun tutum ölçeğinden alınan ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Benzer bir şekilde, kontrol grubunun tutum ölçeğinden alınan ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan uygulama deney grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını değiştirmemiştir.

4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin kelime öğrenme başarılarına yönelik anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuyla ilgili bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grupları Arasında Öğrencilerin Kelime Öğrenme Başarılarında Farklılaşma Düzeyine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
İngilizce kelime başarıları	Deney	36	44	16	1,33	59	.188
	Kontrol	25	39	14			

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların gruplarına göre İngilizce kelime öğrenme başarılarında $t_{(59)} = 1,33$, $p > .05$ istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Deney grubunun puan ortalamalarında kontrol grubuna göre 5 puanlık bir artış olmasına rağmen bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Özetle, uygulamanın deney grubunda öğrenci başarısına olumlu yönde etkisi olduğu ancak bunun önemli bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

4.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Dördüncü alt problem öğrencilerin İngilizce dersiyile ilgili tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. “Deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grupları Arasında Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarındaki Farklılaşma Düzeyine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
İngilizce dersine yönelik tutum	Deney	36	110	18	,030	59	.976
	Kontrol	25	110	18			

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların gruplarına göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında $t_{(59)} = ,030$ $p > .05$ istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre gruplar arasında İngilizce dersine yönelik tutumların oldukça benzer olduğu görülmektedir.

4.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Beşinci alt problem öğrencilerin kişisel bilgileri ile İngilizce kelime başarıları ve İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını irdelemektedir. “Öğrencilerin kişisel bilgilerine göre İngilizce kelime öğrenme başarılarında ve İngilizceye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin kapsadığı alt problemler aşağıda verilmiştir.

Bu alt problem ilk olarak öğrencilerin cinsiyetleri ile İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemiştir. “Öğrencilerin cinsiyetleri açısından İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Cinsiyetleri Açısından İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutumlarındaki Farklılaşma Düzeyine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
İngilizceye yönelik tutum	Kadın	31	108	20	-.738	59	.464
	Erkek	30	111	15			

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların cinsiyete göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında $t_{(59)} = .74$, $p > .05$ istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının benzer olduğu, aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Öğrencilerin İngilizceyi öğrenme amaçlarına göre İngilizce öğrenme başarılarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin İngilizceyi Öğrenme Amaçlarına Göre İngilizce Kelime Öğrenme Başarılarındaki Farklılaşma Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Post Hoc Scheffe
Gruplar arası	4215,605	5	843,121	3,123	,015	
Gruplar içi	14848,98	55	269,982			6-2, 6-5
Toplam	19064,59	60				6-3

* $p < ,05$

Not: Kategoriler: “Dersten geçmek”=1; “Yabancılarla iletişim kurmak”=2; “İyi bir iş bulmak”=3; “Yurtdışına gitmek”=4, “Kariyer yapmak”=5, “Sosyal medya ve teknolojiyi etkili kullanmak”=6.

Öğrencilerin İngilizceyi öğrenme amaçlarına göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarındaki farklılaşma düzeyini belirlemeye yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında $F_{(5-55)} = 3,123$ $p < .05$ anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonuçlarına göre “Sosyal medya ve teknolojiyi etkili kullanmak” amacıyla İngilizce öğrenenlerin başarılarının ($\bar{X}=58,40$) “Kariyer yapmak” amacıyla İngilizce öğrenenlerden ($\bar{X}=42,80$), “İyi bir iş bulmak” amacıyla

İngilizce öğrenenlerden ($\bar{X}=39,44$) ve “Yabancılarla iletişim kurmak amacıyla İngilizce öğrenenlerden ($\bar{X}=34,76$) anlamlı derecede daha yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları İngilizce kelime öğrenmedeki başarılarını etkilemektedir ve “Sosyal medya ve teknolojiyi etkili kullanmak” amacıyla İngilizce öğrenenlerin diğer amaçlarla İngilizce öğrenenlerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

“Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre İngilizce öğrenme başarılarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre İngilizce Kelime Öğrenme Başarılarındaki Farklılaşma Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	1270,789	5	254,158	1,130	,355
Gruplar içi	12368,162	55	224,876		
Toplam	13638,951	60			

* $p < ,05$

Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre İngilizce öğrenme başarılarındaki farklılaşma düzeyini belirlemeye yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında $F_{(5,55)} = 1,130$ $p > .05$ anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre öğrencilerin İngilizce öğrenme başarıları mezun oldukları lise türlerine göre çok az değişmekte ve bu değişikliğin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Bir diğer alt problem öğrencilerin mezun oldukları lise türleriyle İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olup olmadığını öğrenmeyi amaçlamaktadır. “Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutumlarındaki Farklılaşma Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	1313,608	5	262,722	,814	,545
Gruplar içi	17750,98	55	322,745		
Toplam	19064,59	60			

* $p < ,05$

Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarındaki farklılaşma düzeyini belirlemeye yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında $F_{(5-55)} = ,814$ $p > .05$ anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları mezun oldukları lise türlerine göre çok az değişmekle birlikte bu değişikliğin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.2. Nitel Veri Analizi

Mevcut araştırmanın yöntem bölümünde belirtildiği üzere nitel verileri elde etmek için görüşmeler düzenlenmiştir. “Deney grubu öğrencilerinin Kahoot! yanıt sistemine yönelik görüşleri nelerdir?” ve “Deney grubu öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?” alt problemlerine ilişkin görüşme sorularının yanıtları içerik analiziyle incelenmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen verilerin nicel verilerden farklılık gösterdiği görülmektedir. Her bir görüşme sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar detaylı olarak aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Birinci görüşme sorusuna ilişkin yanıtlar

Görüşme soruları başlığı ile Ek 5’te de verilen sorulardan ilki olan “Katılmış olduğunuz uygulamada ders içi bir aktivite olarak Kahoot! oyunuyla ilgili neler düşünüyorsunuz?” sorusuyla öğrencilerin Kahoot!’a yönelik genel görüşleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Analiz sonucunda tüm öğrencilerin Kahoot! oyununa yönelik olumlu görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden alınan cevaplar incelendiğinde; öğrencilerin Kahoot!’a yönelik olumlu görüşlerinin farklı nedenlerden kaynaklandığı ve öğrencilerin uygulamayı eğlenceli ve yararlı bir

uygulama olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir. Görüşmenin birinci sorusuna ilişkin bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Kahoot!’a Yönelik Olumlu Görüşler ve Bu Görüşlerin Nedenleri.

	Olumlu görüşler	Nedenleri
Ö.3, Ö.10 Ö.4, Ö.5, Ö.7 Ö.8 Ö.11	Eğlenceli bir uygulama olması	Yeni kelimeler öğrenmeyi sağlaması Kelimelerin akılda kalıcı olması Güzel bir oyun olması -
Ö.1 Ö.2 Ö.6, Ö.9, Ö.12	Yararlı bir uygulama olması	Kendilerini geliştirici olması Kelimelerin akılda kalıcı olması Yeni kelimeler öğrenmeyi sağlaması

Tablo 11’de görüldüğü üzere, Kahoot!’la ilgili ortaya tek bir düşünce çıkmış olup, bu düşünce de “*olumlu*” dur. Öğrencilerin bu uygulamaya yönelik olumlu görüşlere sahip olmalarının nedenleri ise iki temada toplanabilir; Kahoot!’un eğlenceli bir uygulama olması ve yararlı bir uygulama olması. Görüşmeye katılan 12 öğrenciden 7 öğrencinin uygulamayı eğlenceli bir aktivite olarak, 5 öğrencinin yararlı bir uygulama olarak nitelendirdiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin farklı nedenlerden dolayı uygulamaya yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Uygulamayı eğlenceli bulma nedenleri; Tablo 11’de görüldüğü üzere 2 öğrencinin uygulamanın yeni kelimeler öğrenmeyi sağladığını, 3 öğrencinin kelimelerin akılda kalıcı olduğunu, 1 öğrencinin güzel bir uygulama olduğunu belirtmesidir ve ancak 1 öğrenci bu soruya yönelik bir neden belirtmemiştir. Uygulamayı yararlı bulma nedenleri; Tablo 11’de görüldüğü üzere, Kahoot!’u yararlı bulan 1 öğrencinin kendisini geliştirici olduğunu, 1 öğrencinin kelimelerin akılda kalıcı olduğunu ve 3 öğrencinin de yeni kelimeler öğrenmeyi sağladığını belirtmesidir. Sonuç olarak öğrenciler bu aktiviteden hem kelime bilgisi açısından yararlanmışlar hem de keyif almışlardır. Öğrencilerin verdikleri cevap örnekleri şunlardır:

Ö.3 – “*Öncelikle eğlenceli bir aktivite ve bizim kelime haznemizi genişletmek için çok yararlı olduğunu düşünüyorum.*”

Ö.5 –“ Kahoot! oyunu güzel bir oyun, çünkü derste öğrenemediğim yani kulak vermediğim kelimeleri Kahoot!’ta oynarken hem eğlenceli olduğu için aklımda kalıyor ve öğrenmiş oluyorum.”

Ö.9 –“ Kahoot! oyunuyla ilgili şunları düşünüyorum yani bu aktivitenin yapılması bize çok fayda sağladı. Çünkü sürekli ders ortamında bazen sıkılabiliyoruz. İngilizceyi de sürekli uzun zamandır görüyoruz, hazırlık öğrencisi olarak söylüyorum bunu. O yüzden hani farklı aktiviteler yapmamız tabi ki bizi derse daha çok adapte ediyor. Ayrıca Kahoot! bizim daha çok kelime öğrenmemize yardımcı oldu.”

Ö.10 –“ Kahoot! hem eğlenceli hem de İngilizce bakımından eğitici bir oyun. Zaten oyun oynarken bile görüyoruz ki dillerin ne kadar bizi eğitici olduğunu kelimelerin ne kadar yardımcı olduğunu öğreniyoruz. Hem eğlenceli bir aktivite hem de öğrenmek için birebir bir uygulamadır.

4.2.2. İkinci görüşme sorusuna ilişkin yanıtlar

“Kahoot! kelime öğrenmeye yönelik görüşlerinizi değiştirdi mi? Neden?” sorusuyla araştırma kapsamında kullanılan bu uygulamanın öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediği anlaşılmaya çalışılmıştır. Kahoot!’un öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik görüşlerini olumlu yönde etkilediği ve kelime öğrenmeyi daha eğlenceli, daha kolay ve pekiştirici hale getirdiği ortaya çıkmıştır.

İkinci görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Kahoot!’un Öğrencilerin Kelime Öğrenmeye Yönelik Görüşlerini Etkileme Nedenleri

	Kahoot!’un kelime öğrenmeye etkileri
Ö.3, Ö.4, Ö.10, Ö.12	Daha eğlenceli hale getirmesi
Ö.2, Ö.5, Ö.6, Ö.8	Daha kolay hale getirmesi
Ö.1, Ö.7, Ö.9, Ö.11	Pekiştirici hale getirmesi

İkinci görüşme sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde Kahoot!’un kelime öğrenmeye yönelik görüşlerini değiştirdiği ve değiştirmesinin farklı nedenleri olduğu saptanmıştır. Bu nedenler üç tema altında toplanmıştır. Buna göre Kahoot! kelime öğrenmeyi daha eğlenceli, daha kolay ve pekiştirici hale getirmektedir. Görüşmeye katılan 12 öğrenciden 4’ü Kahoot!’un kelime öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiğini, 4’ü daha kolay hale getirdiğini ve kalan 4’ü de pekiştirici hale getirdiğini belirtmiştir. Sonuç olarak, öğrenciler Kahoot! uygulamasının kelime öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevap örnekleri şunlardır:

Ö.1 –“*Geliştirdi. Az önce de söylediğim gibi, Kahoot!’ta bilmediğim kelimeler vardı onları da Kahoot! sayesinde öğrendim. Birkaç soruda yine onların benzerleri vardı bu da pekiştirmemde yardımcı oldu.*”

Ö.2 –“*Daha kolay öğrenilir çünkü akılda kalıyor. Sınıfta gördük. Hep beraber görünce herkesin aklında kalıyor. Kalmasa bile birinden duyuyorsun, oradan aklında kalıyor zaten.*”

Ö.3 –“*Değiştirdi. (-Ne yönde?) – Eğlenerek daha kolay öğrenebileceğimi anladım kelimeleri, kelime anlamlarını.*”

Ö.12 –“*Kesinlikle çünkü bana kalsaydı derste öğrendiğim kısa bilgilerle girmiş olacaktım. İnsanız sonuçta bıkkınlık duygusu verir. Ama Kahoot! uygulaması bize zevkli bir kelime öğrenme çabası içerisinde bulundurdu. Ben bundan zevk aldım. Çünkü sıkılarak ders dinlemektense kelime öğrenmektense, kendi başıma da bunu yapamazdım ama Kahoot! sayesinde eksiklerimi fark edip bunun üzerine kelimeleri çıkartıp, sınavlara daha kolay hazırlandım.*”

4.2.3. Üçüncü görüşme sorusuna ilişkin yanıtlar

“Kahoot! oynarken nasıl hissettiniz?” sorusu öğrencilerin uygulama sırasında deneyimledikleri duygular hakkında veri elde etmek adına sorulmuştur. İnceleme sonucunda quizleri yaparken öğrencilerin yoğun olarak iki duygu yaşadıkları ve bu duyguların genelde olumlu olduğu tespit edilmiştir. Daha ayrıntılı incelendiğinde bu duyguların, iyi hissetmek ve rekabetçi hissetmek şeklinde iki grupta toplandığı

sonucuna varılmıştır. Öte yandan, bazı öğrencilerin uygulamanın başlarında olumsuz duygulara sahip oldukları da saptanmıştır. Görüşmenin üçüncü sorusuna ilişkin bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13: Öğrencilerin Kahoot! Oynarken Hissettiği Duygular

	Olumlu Duygular	Olumsuz Duygular
Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.8, Ö.10, Ö11, Ö12	İyi hissetme	-
Ö.6		Zorlanmış hissetme
Ö.7	Rekabetçi hissetme	-
Ö.9		Üzgün hissetme

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Kahoot!'u oynarken öğrencilerin farklı duygular içinde oldukları görülmüştür. Görüşmeye katılan 12 öğrenciden 10 tanesi Kahoot! oynarken kendini iyi hissettiğini belirtmiş ancak bu öğrencilerden 1 tanesi başlarda zorlandığını sonradan eğlendiğini belirtmiştir. Diğer 2 öğrenci ise, rekabetçi hissettiğini belirtmiştir. Rekabetçi hisseden öğrencilerden 1'i uygulama sırasında üst sıralarda yer almadığı için üzgün hissettiğini, daha sonradan keyif aldığını belirtmiştir. Sonuç olarak öğrenciler Kahoot! oyununu hem eğlenceli hem de hırslandıran bir uygulama olarak nitelendirmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevap örnekleri şunlardır:

Ö.1 – “ Eğlenceli oluyordu. Sınıfta otuz kişiyiz herkes yapınca insanın hoşuna gidiyor orda dereceye girmek falan.”

Ö.6 – “ Kendimi nasıl hissettim? İlk başlarda kelimeleri çok bilmediğim için, kelime hazinem geniş olmadığı için biraz zorlandım. Ama daha sonra eğlenceliydi.”

Ö.7 – “ Güzel hissettim, tatlı bir rekabet var sınıfta. Herkes birinci olmak istiyor, yüksek puan alıp kendini o tahtada ilk beşte görmek istiyor.”

Ö.11 – “Çok heyecanlı hissettim, birinci olmuşum ya hadi falan ben bileceğim falan oluyordu bende. Baya eğleniyordum.”

4.2.4. Dördüncü görüşme sorusuna ilişkin yanıtlar

“Kahoot! oyunu İngilizce dersleri için kullanılmalı mıdır? Neden?” sorusu öğrencilerin Kahoot!’un İngilizce derslerinde kullanılmasıyla ilgili görüşleri alınmak üzere kullanılmıştır. Öğrencilerin uygulamanın İngilizce derslerinde kullanılması fikrini destekledikleri ve derslerde kullanılmasıyla ilgili farklı nedenler belirttikleri saptamıştır. Görüşmenin dördüncü sorusuna ilişkin bulgular Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Kahoot!’un İngilizce Derslerinde Kullanılmasını Destekleme Nedenleri

	Nedenler
Ö.1, Ö.3, Ö.5, Ö.6,	Kelime bilgisine katkı sağlaması
Ö.2, Ö.4, Ö.11,	Kelimeleri unutmamayı/hatırlamayı sağlaması
Ö.10,	Derse odaklanmayı sağlaması
Ö.12,	Eksiklerini görmeyi sağlaması
Ö.7, Ö.8, Ö.9	-

Öğrencilerin görüşlerini incelendiğinde, Kahoot!’un İngilizce derslerinde kullanılmasını destekleme nedenlerini; Kahoot!’un kelime bilgilerine katkı sağladığı, kelimeleri unutmamayı/hatırlamayı sağladığı, derse odaklanmaya yardımcı olduğu ve eksiklerini görmeyi sağladığı şeklinde açıklamışlardır. Görüşmeye katılan 12 öğrenciden 4’ü Kahoot!’un kelime bilgilerine katkı sağladığını, 3’ü kelimeleri hatırlamalarına yardımcı olduğunu ya da unutmamayı sağladığını, 1’i derse odaklanmasını sağladığını, 1 diğeri eksikleri görmesini sağladığını belirtmiş ve 3 öğrenci net bir neden belirtmemiştir. Sonuç olarak, öğrenciler Kahoot! uygulamasının İngilizce derslerinde kullanılmasının yararlı olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevap örnekleri şunlardır:

Ö.2 –“ *Kullanılmalıdır. Kelime bakımından, bazen kelimeleri unutuyoruz. Daha yararlı oluyor unutmamamız için. Bir yerden hatırladık. Oradan kalıyor yani.*”

Ö.6 –“*Evet kullanılmalıdır. Çünkü yeni kelimeler öğreniyoruz, hem eğleniyoruz hem yeni kelimeler öğreniyoruz.*”

Ö.8 – “ *Bence kullanılmalı hatta sadece Kahoot! kullanılmalı.* ”

Ö.10 – “*Bence kesinlikle kullanılmalı. En azından bir yarım saatimizi bile İngilizce dersinde ayırsak sıkılanlar için bile geriye dönüş yani derse odaklanma açısından çok yararlı bir etkinlik.*”

Ö.12 – “*Kesinlikle. (-Niye?) Çünkü dediğim gibi benim gibi okulda birçok öğrenci bu uygulamadan eminim hepsi öğrenmiştir. Derslere gelmeyip de sonra Kahoot!’a gelip de öğrenciler eksiklerini fark etmiştir. Biz derse gelen öğrenciler bile ki ben sürekli derse katılan bir öğrenciyim, eksiklerimi Kahoot! oyununda fazlasıyla gördüm. Gelmeyen öğrenci de kesinlikle görmüştür uygulamada ve bunu not almıştır.*”

4.2.5. Beşinci görüşme sorusuna ilişkin yanıtlar

“İngilizce kelime öğrenmeyle ilgili neler düşünüyorsunuz?” sorusu öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmeye yönelik görüşlerini elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmeyle ilgili görüşleri olumlu, olumsuz ve tarafsız olarak üç grupta toplanmıştır. Olumlu görüşe sahip olanlar kelime öğrenmenin kolay olduğunu, olumsuz görüşe sahip olanlar zor olduğunu ve tarafsız olanlar ise kelime öğrenmenin ne kolay ne zor olduğunu, önemli olduğunu ayrıca film ve dizilerden kelime öğrenilebileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine dair bulgular Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15: Öğrencilerin İngilizce Kelime Öğrenmeye Yönelik Görüşleri

	Görüşler	Açıklamalar
Ö.7, Ö.8	Olumlu	Kelime öğrenmek kolay
Ö.2, Ö.5, Ö.11	Olumsuz	Kelime öğrenmek zor
Ö.1, Ö.3, Ö.10,	Tarafsız	Film ve dizilerden kelime öğrenilir
Ö.4, Ö.6,		Kelime öğrenmek ne kolay ne zor
Ö.9, Ö.12		Kelime öğrenmek önemli

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, İngilizce kelime öğrenmeye yönelik olumlu, olumsuz ve tarafsız görüşleri olduğu saptanmıştır. Görüşmeye katılan 12

öğrenciden 2 tanesi kelime öğrenmeyi kolay olarak nitelendirmiş ve 3 öğrenci genelde zor olduğunu belirtmiştir. Ancak 7 öğrenci tarafsız görüş belirtmiş, bu öğrencilerden 3'ü kelime öğrenmek için film ve dizi izlenebileceğini, 2 öğrenci kelime öğrenmenin ne kolay ne zor olduğunu ve son 2 öğrenci de kelime öğrenmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Sonuç olarak öğrenciler kelime öğrenmeyle ilgili görüşlerinde kelime öğrenmenin kolay ya da zor olduğunu ve kelime öğrenmenin kişiden kişiye değiştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevap örnekleri şunlardır:

Ö.1 – “ *Güzel bir alıştırma bu kelime öğrenmek için. Onun haricinde TV’den filmlerden falan kelimeler öğrenilebilir.* ”

Ö.3 – “ *Yabancı dizi izlemeyi tavsiye ediyorum herkese kesinlikle. (- Peki, sana göre kelime öğrenmek zor mu kolay mı?) - Eğlenceli bir şekilde öğrenmeye çalışıyorsak kolay bence. Zevk aldığımız bir şekilde öğrenmeye çalışıyorsak kolay bence ama diğer türlü sıkıntı yaşanabiliyor bence.* ”

Ö.7 – “ *İngilizce kelime öğrenme insandan insana göre değişir ama öğrenmek isteyen insan için çok kolay.* ”

Ö.11 – “ *Benim için çok zor kelime öğrenme. Üzerine düşmüyorum belki o yüzden zor geliyor, sınav zamanlarında biraz ağırlık veriyorum kelimelere. O zaman öğreniliyor ama kalıcı olmuyor. Sürekli tekrar yapılması mı gerekiyor yoksa ekstra başka bir şeyler mi yapılması gerekiyor bilmiyorum. Çünkü ben kelimeyi öğreniyorum ama çabuk unutuyorum. Öyle bir problemim var benim.* ”

4.2.6. Altıncı görüşme sorusuna ilişkin yanıtlar

“Kelime öğrenmede yaşadığınız en önemli sıkıntı nedir?” sorusu kullanılarak öğrencilerin kelime öğrenmede yaşadıkları sıkıntılar araştırılmıştır. Kelime öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadığı en önemli sıkıntıların kelimeleri unutmak ve pratik yapmamak şeklinde iki gruba ayrıldığı görülmüştür. Buna ek olarak bazı öğrenciler unutma ya da pratik yapmamanın nedenlerini açıklamışlardır. Görüşmenin beşinci sorusuna ilişkin bulgular Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: Öğrencilerin Kelime Öğrenmede Yaşadıkları Sıkıntılar ve Sebepleri

	Yaşanan sıkıntı	Sebebi
Ö.1, Ö.2, Ö.3	Kelimleri unutmak	Takip etmemek
Ö.6		Üzerinde durmamak
Ö.4		Ezberlemek
Ö.5,Ö.11		Tekrar etmemek
Ö.7	Pratik yapmamak	Cümle kurmamak
Ö.8, Ö.12,		Öğrenmeye çalışmamak
Ö.9, Ö.10		

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, kelime öğrenmede yaşanan en önemli sıkıntıların kelimeleri unutmak ve pratik yapmamak olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı öğrenciler pratik yapmadığı için unuttuğunu da belirtmiştir. Görüşmeye katılan 12 öğrenciden 7 tanesi kelimeleri unutmamanın, 5 tanesi pratik yapmamanın kelimelerle ilgili yaşadıkları sıkıntılar olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden bazıları kelimeleri unutmama nedenlerini kelimelerin üzerinde durmamak, kelimeleri takip etmemek, ezberlediği için aklında tutamamak ve tekrar etmemek şeklinde belirtmişlerdir. Kelime öğrenmede pratik yapmamanın bir sorun olduğunu belirten öğrencilerden bazıları öğrenmek için uğraşmadıklarını, 1'i ise cümle kurmadığını belirtmiştir. Sonuç olarak, öğrenciler kelime öğrenmede en çok akılda tutamama sorunu yaşamaktadırlar. Öğrencilerin verdikleri cevap örnekleri şunlardır:

Ö.4 –“ *Unutabiliyorum. Çok üzerinde durmadığım bir kelime olunca onu hemen unutabiliyorum.*”

Ö.11 –“ *Benim için çok zor kelime öğrenme. Üzerine düşmüyorum belki o yüzden zor geliyor, sınav zamanlarında biraz ağırlık veriyorum kelimelere. O zaman öğreniliyor ama kalıcı olmuyor. Sürekli tekrar yapılması mı gerekiyor yoksa ekstra başka bir şeyler mi yapılması gerekiyor bilmiyorum. Çünkü ben kelimeyi öğreniyorum ama çabuk unutuyorum. Öyle bir problemim var benim.*

Ö.7 –“Pratik yapmadım hiç. İngilizce kelime öğreniyordum ama hiç cümle kurmuyordum, kimseyle konuşmuyordum o yüzden bildiğim kelimeleri unutuyordum.”

Ö.12 –“Şöyle söyleyeyim çalışmama var biraz, kelimeleri öğreniyoruz ama uygulayamıyoruz. O bir sıkıntı. Sadece derslerde, derslerden sonra da öğrenciler bunu yapmıyor zaten. Uygulamalı kelime öğrenme açısı olsa bunu sahada daha da iyi değerlendiririz. Derste kaldığı için unutkanlık faktörü çok büyük rol oynuyor. Ben bundan yana sıkıntı yaşıyorum, güncelleme olmuyor yani.”



5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Bu çalışmada Öğrenci Yanıt Sistemlerinden Kahoot!'un öğrencilerin kelime öğrenme başarılarına ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi ve öğrencilerin Kahoot!'a yönelik ve İngilizce kelime öğrenmeye yönelik görüşleri araştırılmıştır. Bu kapsamda elde edilen verilerle ilgili gerekli analizler yapılmış ve çalışmanın alt problemlerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Nicel alt problemlere ilişkin sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının başarı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını irdeleyen alt probleme yönelik bulgular incelendiğinde, uygulanan başarı testinde deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve deney grubunun son test puan ortalamalarında yaklaşık 12 puanlık bir artış olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun başarı testindeki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve son test puan ortalamalarında yaklaşık 10 puanlık bir artış olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle, deney grubunda Kahoot! quizlerinin uygulanması ile kelime öğrenmede pek anlamlı bir fark olmasa da kontrol grubundan daha başarılı olmuşlardır. Her iki grubun da kelime öğrenme başarılarının artması beklenen bir sonuçtur çünkü öğrenciler ders kitabında bu kelimeleri görmüşlerdir. Deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin kelime öğrenme başarılarında farklılaşma düzeyi incelendiğinde, deney grubunun puan ortalamalarında kontrol grubuna göre 5 puanlık bir artış olmasına rağmen bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Uygulamanın deney

grubunda öğrenci başarısına olumlu yönde etkisi olduğu ancak bunun önemli bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular literatürde benzer araştırmalarla kıyaslandığında benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara ve benzer şekilde Ünal (2018)'in çalışmasından elde edilen bulgulara göre Kahoot!'un öğrencilerin kelime başarılarında anlamlı bir artış oluşturmadığı sonucuna ulaşılabilir. Ünal (2018)'in Kahoot! kullanmanın ve geleneksel çoktan seçmeli alıştırmaya kullanmanın öğrencilerin kelimeleri akılda tutmasına etkisine yönelik yaptığı çalışmada; Kahoot'un öğrencilerin kelimeleri akılda tutmalarında daha etkili olduğunu bulmuştur. Ancak bu farklılığın çok anlamlı olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Tokaç (2005), bilgisayar kullanarak kelime öğrenen öğrenciler ile öğretmenin desteğiyle kelime öğrenen öğrencileri kıyasladığı çalışmada, ön test ve son test sonuçlarıyla ulaşılan verileri ANOVA testiyle analiz etmiştir. Grupların kelime edinimleri arasında önemli bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Başöz (2013)'ün çalışmasında 52 öğrenciden oluşan iki grupta bilgisayar destekli öğretim ve iletişimsel öğretim uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, her iki grupta da uygulama sonrasında belli oranda kelime kazanımları olmuş ancak gruplar arasında kelime kazanımları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Mevcut araştırmanın aksine bazı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin; Tavacı Gelir (2015), kelime öğretiminde tabletlerin kullanımına yönelik çalışmada, tablet bilgisayarları kullanan öğrencilerin kelime öğrenme düzeylerinde çalışmadan önce ve sonra bir farklılık olup olmadığına bakmak için eşleştirilmiş örneklem t-testi analizi kullanmış ve anlamlı bir fark olduğunu ($p < .05$) bulmuştur. Kısacası, öğrencilerin kelime bilgisi uygulamadan sonra artmıştır. Benzer bir şekilde kontrol grubunun kelime öğrenme düzeylerinde farklılık olup olmadığını incelemiş ve önemli bir farklılık olmadığı ($p > .05$) sonucuna varmıştır. Başka bir ifadeyle, kitaba bağlı geleneksel öğretim, sınıfta öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirmeye pek yararlı olmamıştır. Gömleksiz ve Düşmez (2005) çalışmalarında, Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin geleneksel yöntemle kıyaslandığında öğrencilerin başarısını yükseltmekte daha etkili olduğunu ve Swan (1992), Alkan (1997), Wu (1993) gibi birçok çalışmada da benzer sonuçların olduğunu belirtmişlerdir. Cummings ve Hsu (2007)'nin öğrenci yanıt sistemlerinin

performansa ve memnuniyete etkisi üzerine yaptıkları çalışmalarına göre bu sistemlerin kullanılması sınavlarda öğrencilerin daha yüksek notlar almalarını sağlamıştır. Sonuç olarak, interaktif öğretim araçları öğrencilerin daha yüksek notlar almasını sağlamıştır. Ancak bu çalışmada Kahoot!’un deney grubu öğrencilerinin kelime başarılarında kontrol grubuyla kıyaslandığında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını irdeleyen alt probleme yönelik bulgular incelendiğinde deney grubunun tutum ölçeğinden alınan ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve kontrol grubunun tutum ölçeğinden alınan ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Sonuç olarak, Kahoot!’un öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Ancak literatürdeki çalışmalara bakıldığında farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Başoğlu ve Akdemir (2010) üniversite hazırlıkta okuyan 60 öğrenci ile yaptıkları çalışmalarında cep telefonundaki kelime öğrenme programının öğrencilerin kelime öğrenme edinimlerini ve kelime öğrenmek için cep telefonu kullanmaya yönelik tutumlarını geliştirdiği sonucuna varmışlardır. Song ve Fox (2008) öğrencilerin kişisel dijital asistanları (PDA) özetle bir tür mobil öğrenme teknolojisi kullanmasına yönelik çalışmalarında öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumları olduğunu ve öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirmek için bu kişisel asistanları farklı şekillerde kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Wang ve diğerleri (2015) üniversite birinci sınıftaki öğrencilerle iPad uygulamasıyla öğretmeye yönelik tutumlarıyla ilgili çalışmada iPad uygulamasıyla kelime öğretimi alan öğrencilerin son testte daha başarılı oldukları ve öğrencilerin sınıfta teknolojiyi kullanmanın dil öğrenmeye yardımcı olacağına katıldıkları ve motivasyonlarını artırdığı bulunmuştur. Başöz (2013) bilgisayar destekli öğretim ve iletişimsel öğretim uyguladığı araştırmasında öğrencilerin bilgisayar destekli dil öğrenimine yönelik olumlu tutum gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu çalışmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme başarıları ile mezun oldukları lise türleri arasında farklılık olup olmadığı incelendiğinde, mezun oldukları lise türlerine göre İngilizce kelime öğrenme başarıları çok az değiştiği ve bu değişikliğin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları mezun oldukları lise türlerine göre çok az farklılık göstermekle birlikte bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin mezun oldukları lise türleri başarılarını ve tutumlarını etkilememiştir. Öğrencilerin İngilizce kelime başarılarında ve İngilizceye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmaması öğrencilerin lisede genellikle 2 saat ve bir kısmının 4 saat İngilizce dersi almasından diğer bir ifadeyle İngilizce ders saatlerinde benzerlik olmasından kaynaklanabilir. Öğrencilerin lise türlerindeki ders saati aynı ya da birbirine yakın olduğu için tutumlarında ve başarılarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Lisede 2 ya da 4 saatten daha fazla İngilizce dersi alan öğrencilerin tutumlarında ve başarılarında anlamlı farklılıklar olabilir.

Öğrencilerin cinsiyetleri açısından İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakıldığında, kadın ve erkek öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının benzer olduğu, aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, tüm öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik benzer tutumlara sahip oldukları sonucuna varılabilir. Bu konuda cinsiyet ile ilgili çalışmalarda genelde anlamlı fark çıkmaktadır. Örneğin; Sundqvist ve Sylvén (2014) İsveç'te genç İngilizce öğrenenlerin genelde okul dışında İngilizce ile ilgili aktivitelerini ve bilgisayar kullanımlarını ve dijital oyun oynamayla meşgul olma durumlarını incelemişlerdir. Erkek öğrencilerin bu tarz okul dışı aktivitelere kız öğrencilerden daha fazla zaman ayırdıklarını bulmuşlardır ve erkek öğrenciler dijital oyunlara ve film izlemeye daha fazla zaman ayırmıştır. Kız öğrenciler ise daha çok İngilizce ile ilgili aktivitelere daha çok zaman ayırmışlardır ve Facebook'a daha fazla zaman ayırmışlardır. Ancak bu çalışmada cinsiyete göre öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Erten (2009) İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrencilerin bu bölümü seçme sebepleri üzerine yaptığı çalışmada kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden sayıca daha fazla olduklarını diğer bir ifadeyle İngilizce öğretmenliği bölümlerinin

kadınlar arasında erkeklerden daha popüler olduğunu bulmuştur. Ayrıca kadın öğrencilerin kariyer seçimlerinde erkek öğrencilere kıyasla daha fazla içsel motivasyona sahip olduğu, erkek öğrencilerin ise tamamen dışsal motivasyonları olduğunu bulmuştur. Kadın öğretmenler bir meslek olarak öğretmeye yönelik daha pozitif tutumlara sahiptir. Ancak bu çalışmada kadın öğrencilerin erkek öğrenciler ile benzer tutumlara sahip oldukları görülmüş; bu durum öğrencilerin turizm bölümü okuyor olmasından kaynaklanabilir. Erten (2009)'in ve Sundqvist ve Sylvén (2014)'in çalışmalarında olduğu gibi farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin tutumlarında farklılıklar görülebilir.

Cinsiyetin öğrencilerin tutumlarına etkisinin anlamlı bir fark oluşturmadığı bu çalışmayla benzer şekilde, Rahimi vd. (2008) İranlı İngilizce öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerinin kullanımını etkileyen faktörlere yönelik çalışmalarında cinsiyetin öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanmalarında anlamlı bir etkisinin olmadığını bulmuşlardır. Tercanlioğlu (2005) hizmet öncesi öğretmenlerin yabancı dil öğrenmeyle ilgili inançlarının araştırıldığı çalışmasında, inanç faktörleri ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. İngilizce öğrenme konusunda öğrenciler öğrenmek için motivasyon ve beklentilerin en önemli faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Rahimi vd. (2008)'nin ve Tercanlioğlu (2005)'nin cinsiyetin anlamlı bir fark oluşturmadığını buldukları çalışmaları, öğrencilerin İngilizceye yönelik benzer tutumlara sahip olduklarının bulunduğu bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Mevcut çalışmada İngilizce dersine yönelik tutumların cinsiyete göre değişmemesi İngilizce dersinin kadın ve erkek öğrencilere benzer şekilde hitap ettiğini göstermektedir. Örneğin; çalışmada uygulanan tutum ölçeğindeki “İngilizce sevdiğim bir derstir.” maddesine yönelik öğrencilerin büyük çoğunluğunun yanıtı cinsiyet fark etmeksizin olumlu olmuştur. Benzer bir şekilde “İngilizce oyunlar oynarım.” maddesine öğrencilerin yarıdan çoğunluğu olumlu yanıt vermiştir. Öğrenciler cinsiyet fark etmeksizin İngilizce dersine yönelik benzer tutumlara sahiptirler. Bunun nedeni, öğrencilerin benzer İngilizce öğrenme geçmişine sahip olmaları ve İngilizce dersinin önemini çoğunun benzer bir şekilde algılamasından kaynaklanabilir.

Öğrencilerin İngilizceyi öğrenme amaçlarına göre İngilizce öğrenme başarılarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını irdeleyen alt problemin bulguları incelendiğinde öğrencilerin İngilizceyi öğrenme amaçlarına göre İngilizce öğrenme başarılarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. “Sosyal medya ve teknolojiyi etkili kullanmak” amacıyla İngilizce öğrenenlerin başarılarının “Kariyer yapmak” amacıyla İngilizce öğrenenlerden, “İyi bir iş bulmak” amacıyla İngilizce öğrenenlerden ve “Yabancılarla iletişim kurmak” amacıyla İngilizce öğrenenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden “Sosyal medya ve teknolojiyi etkili kullanmak” amacıyla İngilizce öğrenenlerin anlamlı derecede daha başarılı olmaları sosyal medyada ve teknolojide İngilizcenin sıklıkla kullanılması ve öğrencilerin bu nedenle İngilizce pratik yapmasını sağlamasından kaynaklanabilir. Buna dayanarak öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçlarının başarılarını etkilediği ve öğrencilerin doğru amaçları bulmasını sağlamak gerektiği sonucuna varılabilir. Öğrencilerden “Sosyal medya ve teknolojiyi etkili kullanmak” amacıyla İngilizce öğrenenlerin anlamlı derecede daha başarılı olmalarının bir diğer sebebi sosyal medya ve teknolojide baskın olan dilin İngilizce olması olabilir. Bu yüzden öğrencilerin İngilizce öğrenmesine sosyal medya ve teknoloji kullanımının etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın genel sonuçları alan yazındaki araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalara göre öğrenci yanıt sistemleri öğrenci başarısına az da olsa katkı sağlamaktadır. Diğer çalışmalarda da deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ve bu farklılık büyük bir farklılık değildir. Bu çalışma sonuçlarına göre öğrenci tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı gibi bazı çalışmalarda da anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bu çalışmalardan örnekler aşağıda verilmiştir.

Azabdaftari and Mozaheb (2012) kelime öğrenimi için 80 üniversite öğrencisinden oluşan iki grupta, birinde bilgi kartı ve diğerinde mobil öğrenme stratejileri kullandıkları çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın bulgularına göre, dil öğrenme ve kelime öğrenme için telefonların kullanımı bilgi kartları gibi diğer yöntemlerle kıyaslandığında daha iyi sonuçlar elde edilmesini sağlamıştır.

Çelik (2018) mobil uygulamaların kelimelerin bağlamsal ve sözlük anlamının öğretimi üzerine etkisine yönelik yapmış olduğu çalışmada, bağlamsal çalışma grubu ve sözlük anlamı çalışma grubu olarak oluşturduğu iki grupta da son test sonuçlarında ilerleme olduğunu özetle mobil uygulamaların başarıyı artırdığını bulmuştur.

Zengin (2019) eğitsel bilgisayar oyunları ile kelime öğretimine yönelik çalışmasında, öğrencilerin ön test ve son test akademik başarı puanlarından elde edilen verilere göre öğrencilerin son test puanlarında anlamlı bir artış olduğunu belirtmiştir. Özet olarak bilgisayar destekli eğitim amaçlı kullanılan bu uygulamalar öğrencilerin kelime öğrenme başarılarında artış olmasını sağlamıştır.

5.1.2. Nitel alt problemlere ilişkin sonuçlar

Kahoot! uygulandıktan sonra öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler incelendiğinde öğrencilerin derslerde kelime öğretimi sürecinde bu uygulamanın kullanılmasına yönelik olumlu görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler Kahoot!'u eğlenceli ve yararlı olarak nitelendirmişlerdir. Özellikle kelimelerin akılda kalıcı olması ve yeni kelimeler öğrenmelerini sağlaması Kahoot!'a yönelik olumlu görüşlere sahip olmalarının nedenleri olarak görülmektedir. Kahoot! quizlerinin İngilizce kelime öğretiminde kullanılması konusunda öğrencilerin Kahoot!'un eğlenceli, kelimeleri pekiştirici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir uygulama olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca Kahoot!'un öğrencilerde rekabet etme, heyecan ve merak duygularını uyandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Kahoot!'un İngilizce derslerinde kullanılmasını istemelerinin nedeni Kahoot!'un İngilizce kelime bilgilerini artırdığını ve kelimeleri akılda tutmalarını sağladığını ifade etmeleridir. Bu sonuçlardan Kahoot!'un öğrencilerin öğrenme sürecinde kullanılmasının öğrencilerde olumlu düşünceler ortaya çıkardığı ve Kahoot!'un kelime öğretimi için etkili bir araç olabileceği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmeye yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin kelime öğrenmeyi farklı şekillerde betimledikleri ve bazı öğrencilerin kolay, bir kısmının zor ve diğerlerinin ne kolay ne de zor şeklinde nitelendirdikleri

ortaya çıkmıştır. Öğrenciler kelime öğrenmenin önemini farkında olmakla birlikte kelime öğrenmeyi isteyen kişilerin başarabileceğinin de farkındadırlar. Öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik görüşleri incelendiğinde kelime öğrenmeyi zor bulan öğrencilerin ön yargıları varsa bunların aşılması için gereken çalışmaların yapılması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğrenciler, kelime konusunda yaşadıkları en önemli sıkıntıların kelimeleri kullanmamak ve unutmak olduğunu da belirtmişlerdir. Buradan öğrencilere kelimeleri unutmamak ve pratik yapmak için gerekli fırsatların verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bunun için de Kahoot! hem akılda kalıcılığı sağlayabilir hem de öğrenciler sosyalleşerek ve kelimeleri bağlam içinde görerek öğrenebilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda alan yazındaki çalışmalarla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Hung ve Yuen (2010) sosyal ağ teknolojilerine yönelik çalışmalarında, katılımcıların sosyal ağ teknolojilerinin bir araç olarak kullanıldığı sınıflardaki öğrenme deneyimlerine yönelik olumlu duygular ve sosyal bağlılık duygusu geliştirdiklerini bulmuşlardır.

Pede (2017) Kahoot! kullanmanın haftalık yapılan kelime quizleri sonucuna göre deney grubunda kelime bilgisini sağlamlaştırdığı sonucuna varmıştır. Ayrıca öğrencilerin Kahoot!'u eğlenceli bulduğunu ve diğer derslerde de kullanmak istediklerini belirtmiştir. Öğrencilerinden % 67'si geleneksel yöntemlerden ziyade teknolojiyi kullanmak istediklerini ifade etmiştir. Bu çalışmada da öğrenciler Kahoot!'un eğlenceli ve yararlı bir uygulama olduğunu özellikle vurgulamışlar ve dolayısıyla Kahoot! öğrencilerde olumlu görüşler uyandıran bir uygulamadır sonucuna varılabilir.

Mevcut araştırmaya benzer şekilde Guaqueta ve Castro-Garces (2018) dil öğrenme uygulamalarının (Duolingo ve Kahoot!) kelime öğretiminde kullanılmasına yönelik yaptıkları çalışmada, öğrencilerin algılarının olumlu yönde olduğu ve öğrencilerin sürece katılımlarının dil öğrenmelerine yararlı olduğunu ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu uygulamaların kelime bilgilerini geliştirmede yardımcı ve motive edici ayrıca dinamik ve eğlenceli olduğunu da eklemişlerdir.

Açıkgöz (2019) iki farklı oyunlaştırılmış öğrenci yanıt sisteminin öğrencilerin başarısı ve motivasyonuna etkisine yönelik çalışmada, oyunlaştırılmış öğrenci yanıt sistemlerinin öğrencilerin içsel motivasyonuna ve akademik başarılarına pozitif olarak katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Kahoot! oyunlaştırılmış bir öğrenci yanıt sistemi olduğu için öğrencilerin başarı ve motivasyonlarına katkı sağlayabilir sonucuna ulaşılabilir.

Başoğlu ve Akdemir (2010) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında, katılımcıların cep telefonundaki kelime öğrenme programıyla İngilizce kelime öğrenmeyi etkili ve eğlenceli bulduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada da Kahoot! uygulaması için cep telefonları kullanılmış ve öğrenciler Kahoot!'un kelime öğrenmede etkili ve eğlenceli olduğunu vurgulamışlardır.

Yukarıda bahsedilen çalışmalardaki sonuçlarla kıyaslandığında Kahoot!'a yönelik öğrenci görüşlerinin birçok açıdan benzer olduğu ancak bu çalışmada öğrencilerin özellikle Kahoot!'u eğlenceli ve yararlı olduğu, kelimeleri akılda tutmayı sağladığı ve rekabet duygusu oluşturduğu için kullanmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Buradan yola çıkarak, Kahoot! hem akılda kalıcılığı sağladığı hem de kelimeleri bağlam içinde görerek öğrenmeyi kolaylaştırdığı için derste kullanımı uygun bir uygulamadır sonucuna ulaşılabilir. Ancak yapılan tutum ve başarı testlerinde, Kahoot! uygulaması yapan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek sonuçlar almalarını sağlamamıştır. Bu da görüşmeler ile deneysel çalışmaların farklı sonuçlar verdiğini göstermektedir. Bunun nedeni öğrencilerin süreç içerisinde tüm uygulamalara katılmamış olması, tutum ölçeğinde kendi düşüncelerini doğru bir şekilde yansıtmamış olmaları ya da uygulamanın kısa olmasından kaynaklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında İngilizce dersine yönelik son test tutumlarının oldukça benzer olduğu görülmektedir. Ancak Kahoot! uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin Kahoot! sayesinde kelime öğrenmeye ve derse yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak Kahoot!'un öğrencilerin İngilizceye yönelik genel olarak sahip oldukları görüşleri pek etkilemediği sonucuna ulaşılabilir.

Nicel ve nitel veriler arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Görüşme yapılan öğrenciler Kahoot!’a ve İngilizce kelime öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirdiklerine dair ifadeler kullanmışlardır. İngilizceye yönelik öğrenci tutumlarında anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen görüşme yapılan öğrenciler Kahoot! uygulamasının kelime öğrenmeye yönelik görüşlerini değiştirdiğini, Kahoot!’un eğlenceli ve eğitici bir oyun olduğunu, kelime bilgisine katkı sağladığını ve kelime öğrenmeyi daha kolay ve pekiştirici hale getirdiğini belirtmişlerdir. Kelime öğrenirken uygulama sayesinde kelimelerin daha kolay öğrenildiğini, kelimelerin pekiştirildiğini ve akılda kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle, uygulamanın kelime öğrenmek için kullanılmasına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak tutum ölçeğinde öğrencilerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yapılan nicel çalışmalarda ölçme aracının bilinçli bir şekilde doldurulmaması ama birebir görüşmede yüz yüze iletişim sayesinde gerçek görüşlerin daha tutarlı ve doğru bir şekilde alınabilir olmasının bu durumu ortaya çıkmasında bir etken olduğu düşünülebilir.

5.2. Öneriler

Bu kısımda araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde sınıfta bilgisayar aracılığıyla yapılan etkinliklerin öğrenci başarısını az da olsa artırdığı görülmüştür. Yabancı dil öğretiminde BDDÖ’nden yararlanılması önem arz etmektedir. BDDÖ öğrencilerin derse katılımını artıracak ve kelime öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.
- Mobil cihazları kullanarak öğrenmenin öğrencilere faydalı olduğu bu alanda yapılan araştırmalarda görülmektedir. Öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımını artırmak için MDDÖ’nden yararlanılması önemlidir.
- Kahoot! öğrenci görüşlerinden çıkan sonuçlara göre etkili, eğlenceli ve akılda kalıcı bir kelime öğrenimi sağlamaktadır. Bu nedenle İngilizce

derslerinde özellikle öğrencilerin sıkıldığı üç-dört saat süren derslerde kullanılması yararlı olabilir ve öğrencilerin sıkılması önlenebilir.

- Derslerin daha renkli olması için Kahoot! ve ona benzer uygulamalardan yararlanılabilir. Teknolojiyi derste kullanmak tek başına yeterli olmasa da öğrenme sürecini zenginleştirecektir. Bu nedenle eğitimciler teknolojik gelişmeleri takip edip, öğretim için uygulanabilir olan araçlardan yararlanmalıdırlar.
- Öğrencilerle yapılan MDDÖ ve BDDÖ gibi uygulamalarda sürecin başından sonuna öğrencilerin gösterdikleri ilerleme konusunda öğrenciler bilgilendirilirse, uygulamalara daha istekli ve motive olarak katılabilirler.
- BDDÖ ve MDDÖ'ni derste kullanma konusunda eğitimciler uzmanlardan destek alabilirler.
- Bu çalışmada kitapta geçen kelimelerle kelime öğretimi üzerine uygulama yapılmıştır. Yabancı dil öğretiminde diğer alanlarda (örneğin; dil bilgisi) ve farklı kelime çalışmalarıyla Kahoot! ve benzeri uygulamalar üzerine çalışma yapılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Kahoot!'un öğrencilerin kelime başarılarına etkisini ölçmek için bir deney bir kontrol grubuyla (61) çalışılmıştır. Daha fazla gruba ve daha fazla öğrenciyle çalışmak sonuçları genelleme konusunda yardımcı olabilir.
- Uygulama Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulunda uygulanmıştır. Başka çalışma gruplarıyla uygulamalar yapılırsa alan yazına katkı sağlanabilir.
- Uygulama 6 hafta gibi kısa bir sürede yapılmıştır. Daha uzun süreli çalışmalar, uygulamanın sonuçlarının daha anlamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlayabilir.
- Öğrenciler Kahoot! uygulaması sayesinde kelimelerin daha akılda kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle Kahoot!'un kelimelerin akılda kalıcılığına etkisi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Bu yönde bir uygulamanın yapılacağı sınıflarda öğrenci sayısı 20'den az olursa süreç daha kontrollü yürütülebilir. Bu çalışmada deney grubunda

30'dan fazla öğrenci olduğu için öğrencilerin süreçte quizleri ne kadar özenli çözdüğünü takip etmek zor olmuştur.

- Kahoot! ve diğer benzer uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin okul dışında da alıştırmaya yapabileceği, birbirleriyle yarışabileceği ve kendi öğrenmelerini destekleyebileceği göz önüne alınarak, okul dışı uygulamalar konusunda araştırma yapılabilir. Çünkü tabiri caizse cep telefonları neredeyse öğrencilerin eline yapışık durumdadır ve bu durum öğretim için avantaja çevrilebilir.
- Öğrenci yanıt sistemlerinin kullanıldığı uygulamalarla, diğer bir deyişle bilgisayar destekli ve mobil destekli uygulamalarla (Örneğin; Kahoot!, Socrative, Quizlet) ilgili tek tek daha fazla araştırma yapılırsa, öğretim sisteminde hangilerinin daha faydalı olduğu ve daha yaygın olarak kullanılabilirliği ve nasıl uygulamalar yapılabilirliği belirlenebilir.
- Kahoot! uygulamalarına tüm öğrenciler düzenli olarak katılmadığı için araştırmada net olmayan bulgular ortaya çıkabilir. Bu nedenle öğrencilerin her birinin uygulamanın tüm süreçlerine katılmayabileceği göz önüne alınarak çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin İngilizceyi öğrenme amaçlarının başarılarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu nedenle İngilizce öğrenme amaçlarıyla başarı arasındaki ilişki konusunda ve diğer konularda yeni çalışmalar yapılabilir. Ayrıca farklı öğrenci gruplarının İngilizce öğrenme amaçları ve motivasyonları üzerine ve bunların başarıyla ilişkisi üzerine çalışmalar yapılabilir.

6. BÖLÜM

KAYNAKÇA

- Açıköz, Z. (2019). *Effects Of Two Different Gamified Student Response Systems On EFL Students' Vocabulary Achievement And Intrinsic Motivation*. Master Of Arts, Bahçeşehir University The Graduate School Of Educational Sciences, İstanbul.
- Akkuzu, M. (2015). *A Game-Based Application On English Vocabulary Acquisition: A Case Study In The EFL Context*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Bilişim Sistemleri Bölümü, Ankara.
- Ateş, A. (2005). *Bilgisayar Destekli İngilizce Öğretimin Ortaöğretim Hazırlık Öğrencilerinin İngilizceye ve Bilgisayara Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkililiği*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ateş, A., Altunay, U. and Altun, E. (2006). The Effects of Computer Assisted English Instruction on High School Preparatory Students' Attitudes Towards Computers and English. *Journal of Theory and Practice in Education*, 2(2), 97-112.
<https://pdfs.semanticscholar.org/e930/46184c2f005376f48a19d9b3f93230e37d73.pdf> adresinden 6 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Azabdaftari, B. and Mozaheb, M. (2012). Comparing vocabulary learning of EFL learners by using two different strategies: Mobile learning vs. flashcards. *The Eurocall Review*, 20(2), 47–59. https://www.researchgate.net/publication/262353849_Comparing_vocabulary_learning_of_EFL_learners_by_using_two_different_strategies_mobile_learning_vs_flashcards/link/586cc07108ae8fce4919f302/download adresinden 6 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.

Baş, G. (2011). Effects Of Computer Assisted Language Learning In English Classes On Students' Achievement Levels And Attitudes Towards The Lesson. *e - uluslararası eğitim araştırmaları dergisi*, 2(1), 44-65. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijer/article/view/1073000076/1073000034> adresinden 26 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.

Başoğlu, E. B. and Akdemir, Ö. (2010). A Comparison Of Undergraduate Students' English Vocabulary Learning: Using Mobile Phones And Flash Cards. *TOJET: The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 9(3). <https://eric.ed.gov/?id=EJ898010> adresinden 6 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.

Başöz, T. (2013). *The Effectiveness Of Computer-Assisted Instruction On Vocabulary Achievement*. MA Thesis, Dokuz Eylül University Institute Of Educational Sciences, İzmir.

Baturay, M., Yıldırım, İ. ve Daloğlu, A. (2007). Web-Tabanlı İngilizce Kelime Öğretimi ve Tekrar Modeli. *Politeknik Dergisi*, 10 (3), 241-245.

Biçer, D. (2011). *Farklı Formatlardaki İçeriklerden İnternet Tabanlı Öğretimde Kullanımının Öğrencilerin İngilizce Kelime Öğrenmesi Üzerine Etkilerinin Araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneysel Desenler* (4. Baskı). Ankara:Pegem Akademi.

Cambridge Dictionary (2019). Vocabulary. [online] <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/vocabulary> adresinden 01.08.2019 tarihinde alınmıştır.

Chanthiramathi, V. (2011). Enhancing the speaking skill of second language learners using modern technologies. *Journal of Technology for ELT*, 1(2), 1-6. <https://sites.google.com/site/journaloftechnologyforelt/archive/april2011/enhancingtheskillsofspeakingusingmoderntechnologiesforsecondlanguagelearners> adresinden 15 Eylül 2019 tarihinde alınmıştır.

Chen, J., Belkada, S. and Okamoto, T. (2004). How A Web-Based Course Facilitates Acquisition Of English For Academic Purposes. *Language Learning & Technology*, 8(2), 33-49. <https://www.lltjournal.org/item/2483> adresinden 5 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.

Chen, X. B. (2013). Tablets for informal language learning: Student usage and attitudes. *Language Learning and Technology*, 17 (1), 20-36. <http://llt.msu.edu/issues/february2013/chenxb.pdf> adresinden 5 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.

Chinnery, G. M.(2006) Emerging Technologies Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*,10(1), 9-16. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44040/1/10_01_emerging.pdf adresinden 5 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.

Chotimah, I. C., and Rafi, M. F. (2018). Kahoot As The Alternative Media In Teaching Reading. *Proceeding Icon-Elite*, 1(1), 167-174. <Http://IconElite.Conference.Unesa.Ac.Id/Proceeding/Index.Php/Proceeding/Article/View/26> adresinden 2 Ağustos 2019 tarihinde alınmıştır.

Ciaramella, K. E. (2017). *The effects of Kahoot! on vocabulary acquisition and retention of students with learning disabilities and other health impairments. Master's Thesis*, Rowan University College of Education, New Jersey, USA.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4.Basım). The USA: SAGE Publications.

Cummings, R.G. and Hsu, M. (2007). The Effects Of Student Response Systems On Performance And Satisfaction: An Investigation In A Tax Accounting Class. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(12), 21-26. https://www.researchgate.net/publication/253602224_The_Effects_Of_Student_Response_Systems_On_Performance_And_Satisfaction_An_Investigation_In_A_Tax_Accounting_Class adresinden 5 Ağustos 2019 tarihinde alınmıştır.

Çelik, Ö. (2018). *The Effect Of Using Mobile Applications On Literal And Contextual Vocabulary Instruction*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Çelik, S. (2015). *Investigating The Effect Of Student Response System Supported Think-pair-share Pedagogy On Preparatory School EFL Students' Vocabulary Achievement*. Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dangel, H. L. ve Wang, C. X. (2008). Student response systems in higher education: Moving beyond linear teaching and surface learning. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 1(1), 93-104. https://www.researchgate.net/publication/285839902_Student_Response_Systems_in_Higher_Education_Moving_Beyond_Linear_Teaching_and_Surface_Learning adresinden 30 Haziran 2019 tarihinde alınmıştır.

Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası* (8. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Derakhshan, A. and Khatir, E. D. (2015). The Effects of Using Games on English Vocabulary Learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(3), 39-47. <https://pdfs.semanticscholar.org/774c/2cae6b8aefbe2fdcf88c151d0441bebba857.pdf> adresinden 30 Haziran tarihinde alınmıştır.

- Dudenev, G. and Hockly, N. (2008). *How To Teach English with Technology* (3.Baskı). England: Pearson Education Limited.
- Eren, Ö. (2013). *Enhancing EFL Students' Vocabulary Knowledge by Using Web 2.0 Tools*. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ersoy Özer, Y. (2017). *Mobile- Assisted Vocabulary Learning And Its Effects On Recall*. *English Language Education*, Yeditepe University Institute Of Educational Sciences, İstanbul.
- Erten, İ. H.(2009). Gender Differences In Academic Achievement Among Turkish Prospective Teachers Of English As A Foreign Language. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 75-91. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02619760802586113> adresinden 30 Haziran 2019 tarihinde alınmıştır.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fotaris, P, Mastoras, T, Leinfellner, R and Rosunally, Y (2015). From hiscore to high marks: Empirical study of teaching programming through gamification. *Proceedings of the 9th European Conference on Games Based Learning. ECGBL 2015*. October 8-9. Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International Limited, 186-194.
- George, D. and Mallery, M. (2010) *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update* (10th Edition). Boston: Pearson.
- Gömlüksiz, M. ve Sertdemir Düşmez, O. (2005). İngilizcede Relative Clause Konusunun Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim İle Geleneksel Yöntemin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 163-179. <http://dergipark.org.tr/tebd/issue/26124/275192> adresinden 26 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.

- Groot, P. J. M. (2000) Computer Assisted Second Language Vocabulary Acquisition. *Language Learning & Technology*, 4(1), 56-76. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25087/1/04_01_article_2.pdf adresinden 6 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.
- Guaqueta, C. A. and Castro-Garces, Y. A. (2018). The Use of Language Learning Apps as a Didactic Tool for EFL Vocabulary Building. *English Language Teaching*. 11(2) 61-71. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1166513.pdf> adresinden 6 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.
- Gündüz, N. (2005). Computer Assisted Language Learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (2), 193-214. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/16> adresinden 30 Haziran 2019 tarihinde alınmıştır.
- Gürkan, S. (2018). The Effects of a Mobile Assisted Vocabulary Learning Application on Vocabulary Learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 9 (3), 288-311. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/516805> adresinden 31 Temmuz 2019 tarihinde alınmıştır.
- Hall, R.H., Collier, H.L., Thomas, M.L. and Hilgers, M.G. (2005). A student response system for increasing engagement, motivation, and learning in high enrollment lectures. *Proceedings of the Eleventh Americas Conference on Information Systems*. August 11th -14th 2005. Omaha, NE, USA: AISeL, 621-626. <http://aisel.aisnet.org/amcis2005/255> adresinden 30 Haziran 2019 tarihinde alınmıştır.
- Harmer, J. (2007). *How To Teach English* (New edition). England: Pearson Education Limited.
- Heaslip, G., Donovan, P. and Cullen, J. G. (2014). Student response systems and learner engagement in large classes. *Active Learning in Higher Education*, 15 (1). 11-24. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1469787413514648?journalCode=alha> adresinden 6 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.

Hung, H., and Yuen, S. C. (2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 703-714. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2010.507307> adresinden 6 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.

İnan, B, ve Yüksel, D. (2013). Hazırlık Sınıflarında Öğretilen Sözcük Bilgisi ve Bu Sözcük Bilgisinin Öğrencilerin Sonraki Akademik Yaşamlarındaki Kullanılabilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 485-494.

Karasar, N. (2013), *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.

Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1) 141-153.

Karatekin, İ. (2017). *The use of gamification in teaching foreign language vocabulary for beginners*. Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alınmıştır.

Knapp, F. A. and Desrochers, M. N. (2009). An Experimental Evaluation Of The Instructional Effectiveness Of A Student Response System: A Comparison With Constructed Overt Responding. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 36-46. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ896240.pdf> adresinden 2 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.

Kocaman, O. (2015). *Effects of Computer Assisted Vocabulary Instruction On Vocabulary Learning and Vocabulary Learning Strategies*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yeditepe University, İstanbul.

Kuimova, M., Burleigh, D., Uzunboylu, H. and Bazhenov, R. (2018). Positive effects of mobile learning on foreign language learning. *TEM Journal*, 7(4), 837-841. https://www.researchgate.net/publication/329759192_Positive_effects_of_mob

[ile learning on foreign language learning](#) adresinden 5 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.

Kurtman, E. ve Arslan, A. (2012). Üniversite Hazırlık Programı Öğrencilerinin İngilizce Dil Laboratuvar Dersine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2012(3), 67-77.

Kuyumcu Vardar, A. (2011). *Öz-düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Başarılarına, Öz-düzenleme Stratejileri Kullanımına ve Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

McCarten, J. (2007). *Teaching Vocabulary: Lessons from the Corpus Lessons for the Classroom*. (First Edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Medina, E. G. L. And Hurtado, C. P. R. (2017). Kahoot! a digital tool for learning vocabulary in a language classroom. *Revista Publicando*, 12(1), 441-449. <https://pdfs.semanticscholar.org/86c7/2aaa3973efe57045fadd042896d1f1f39ec0.pdf> adresinden 6 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.

Oxford Learner's Dictionaries (2019). Vocabulary. [online] <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/vocabulary?q=vocabulary> adresinden 1 Ağustos 2019 tarihinde alınmıştır.

Pede, J. (2017). *The effects of the online game Kahoot on science vocabulary acquisition*. Master's Thesis, Rowan University College of Education, New Jersey, USA. <https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3407&context=etd> adresinden 5 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.

Piquemal, N. and Renaud, R. (2006). University Students' Beliefs and Attitudes Regarding Foreign Language Learning in France. *TESL Canada Journal*, 24(1), 113 – 133.

<https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/31> adresinden 6 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.

Radosevich, D. J.; Salomon, R.; Radosevich, D. M.; and Kahn, P. (2008) Using Student Response Systems to Increase Motivation, Learning, and Knowledge Retention, *Innovate: Journal of Online Education*, 5(1), <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss1/4> adresinden 31 Mart 2016 tarihinde alınmıştır.

Rahimi, M.; Riazi, A. and Saif, S. (2008). An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 31-60. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19915> adresinden 25 Eylül 2019 tarihinde alınmıştır.

Riasati, M. J.; Allahyar, N. and Tan, K.E. (2012). Technology in language education: Benefits and barriers. *Journal of Education and Practice*, 3(5), 25–30. <https://pdfs.semanticscholar.org/a883/942f39c7555feaa3e37f90fa3859bf45c537.pdf> adresinden 29 Mart 2016 tarihinde alınmıştır.

Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (2007). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd Edition). NY: Cambridge University Press.

Shyamlee, S.D. and Phil, M. (2012). Use of technology in English language teaching and learning: An analysis. *Proceedings of the International Conference on Language, Medias and Culture*, Singapore: IACSIT Press. IPEDR, 33(2012) 150-156.

Solmaz, E. and Çetin, E. (2017). Ask response play learn: Students views on gamification based interactive response systems. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 7(3), 28-40. https://www.researchgate.net/publication/320934629_ASK-RESPONSE-PLAY-LEARN_STUDENTS'_VIEWS_ON_GAMIFICATION_BASED_INTERACTIVE_RESPONSE_SYSTEMS adresinden 28 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.

- Song, Y. and Fox, R. (2008). Using PDA for undergraduate student incidental vocabulary testing. *European Association for Computer Assisted Language Learning*, 20(3), 290-314. <https://core.ac.uk/download/pdf/37895475.pdf> adresinden 6 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.
- Su, C.H. and Cheng, C.H. (2015). A Mobile Gamification Learning System for Improving the Learning Motivation and Achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268-286. <https://www.learntechlib.org/p/160031/> adresinden 28 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.
- Sundqvist, P. and Sylvén, L. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26(1), 3-20. <https://www.cambridge.org/core/journals/recall/article/languagerelated-computer-use-focus-on-young-l2-english-learners-in-sweden/254E2562978AFFBF98CC812368E766F7> adresinden 2 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.
- Stockwell, G. (2010). Using Mobile Phones For Vocabulary Activities: Examining The Effect Of The Platform. *Language Learning & Technology*, 14(2), 95–110. https://www.researchgate.net/publication/45681694_Using_Mobile_Phones_for_Vocabulary_Activities_Examining_the_Effect_of_Platform adresinden 4 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Tabar, H. and Khodareza, M. (2012). The effect of using multimedia on vocabulary learning of pre-intermediate and intermediate Iranian EFL learners. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(12), 12879-12891. <https://pdfs.semanticscholar.org/4ba2/15d2d6783f082e16bc65fbb6fd27bd093cf5.pdf> adresinden 5 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.
- Tavacı Gelir, F. (2015). *The Effectiveness Of Using Tablet Computers In Teaching Vocabulary To Turkish EFL Teenage Students. MA Thesis*, Erciyes University Institute Of Social Sciences, Kayseri.

- Tokaç, A. (2005). *A Comparison Of Computer-Assisted Vocabulary Instruction And Teacher-Led Vocabulary Instruction*. *Yüksek Lisans Tezi*, Bilkent University, Institute Of Economics and Social Sciences, Ankara.
- Tokdemir Demirel, E.; Kul, M.; Zibande, S. ve Dilek, O. (2013). Effects Of Mobile Phone Compatible Activities On Vocabulary Learning In English. *Humanitas*, 1(1) 71-83. <https://www.semanticscholar.org/paper/EFFECTS-OF-MOBILE-PHONE-COMPATIBLE-ACTIVITIES-ON-IN-Demirel-Kul/b474bb58d4c96e435049066a418ee4f0b67ba0c6> adresinden 2 Mart 2016 tarihinde alınmıştır.
- Trees, A.R. and Jackson, M.H. (2007). The Learning Environment In Clicker Classrooms: Student Processes Of Learning And Involvement In Large University-Level Courses Using Student Response Systems. *Learning, Media and Technology*, 32(1), 21-40. https://www.researchgate.net/publication/228637370_The_Learning_Environment_in_Clicker_Classrooms_Student_Processes_of_Learning_and_Involvement_in_Large_University-Level_Courses_using_Student_Response_Systems adresinden 28 Temmuz 2019 tarihinde alınmıştır.
- Trochim, W.M. and Donnelly, J.P. (2006) *The Research Methods Knowledge Base*. (3rd Edition). Cincinnati, OH.: Atomic Dog.
- Turan, Z. and Meral, E. (2018). Game-Based Versus to Non-Game-Based: The Impact of Student Response Systems on Students' Achievements, Engagements and Test Anxieties. *Informatics in Education*, 17(1), 105-116. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1177146> adresinden 5 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Uzunboylu, H. (2004). The Effectiveness Of Web Assisted English Language Instruction On The Achievement And Attitude Of The Students. *World Conference on Edicational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 2004(1), 727-733. <http://eric.ed.gov/?id=ED490528> adresinden 26 Şubat 2016 tarihinde alınmıştır.

- Uzunboylu, H. and Ozcinar, Z. (2009). Research and trends in computer-assisted language learning during 1990–2008: Results of a citation analysis. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 8(34), 133-150.
- Uzunboylu, H, Hürsen, Ç, Özütürk, G and Demirok, M (2015). Determination of Turkish University Students' Attitudes for Mobile Integrated EFL Classrooms in North Cyprus and Scale Development: ELLMTAS. *Journal of Universal Computer Science*, 21(10), 1283-1296.
https://www.researchgate.net/publication/286855537_Determination_of_Turkish_University_Students'_Attitudes_for_Mobile_Integrated_EFL_Classrooms_in_North_Cyprus_and_Scale_Development_ELLMTAS/link/56ddf3e408aedf2bf0c86f4d/download adresinden 10 Ağustos 2019 tarihinde alınmıştır.
- Ünal, H. N. (2018). *İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Kelimeleri Akılda Tutması Bakımından Kahoot! İle Bir Geleneksel Egzersizin Karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Valarmathi, K. E. (2011). Mobile assisted language learning. *Journal of Technology for ELT*, 1(2), 1-8.
<https://sites.google.com/site/journaloftechnologyforelt/archive/april2011/mobileassistedlanguagelearning> adresinden 15 Eylül 2019 tarihinde alınmıştır.
- Verma, A.(2011) Multimedia and ICT in English Education. *Journal of Technology for ELT*, 1(2), 1-7.
<https://sites.google.com/site/journaloftechnologyforelt/archive/april2011/multimediaictinenglisheducation> adresinden 15 Eylül 2019 tarihinde alınmıştır.
- Vural Özkip, E. (2009). *Bilgisayar Destekli İngilizce Öğretiminin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.*
- Walker, A. and White, G. (2017). *Technology Enhanced Language Learning: Connecting theory and practice* (10.Basım). The UK: OUP Oxford.

- Wang, A. I. (2015). The wear out effect of game based student response system. *Computers & Education*, 82, 217-227. <https://www.researchgate.net/publication/269407880> The wear out effect of a game-based student response system adresinden 31 Temmuz 2019 alınmıştır.
- Wang, B. T.; Teng C. W. and Chen H. T. (2015). Using iPad to Facilitate English Vocabulary Learning. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(2), 100-104. <http://www.ijiet.org/papers/484-S00003.pdf> adresinden 6 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.
- Yang, Q. and Dixon, V. L. (2015). Application of Games in College English Teaching in China *International Research and Review*, 4(2), 65-75.
- Yelbay Yılmaz, Y. (2015). Learning vocabulary in a foreign language: A computer software based model attempt. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(2), 23-38.
- Yeung, S. A. (2017). Creating a better learning and teaching atmosphere with Kahoot!. *Modern English Teacher*, 26 (1), 50-52.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö. ve Sanalan, V. A. (2015) Fen Öğretiminde Katılımlı ve Motive Edici Sınıf Ortamı: Mobil Teknoloji Kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*: 34(2), 37-50.
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar?. *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135685.pdf> adresinden 30 Haziran 2019 tarihinde alınmıştır.
- Zengin, M. (2019) . *İngilizce Kelime Öğretiminde Eğitsel Bilgisayar Oyunları Kullanımının Öğrencilerin Başarı Ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

7. BÖLÜM

EKLER

Ek 1. İngilizce Kelime Testi

1. I was really when I learned that he lied to me.
a. reckless b. reasonable c. entertaining d. friendly e. disappointed
2. A: I think there is a/anon the road. B: I hope nobody has been hurt.
a. accident b. construction c. application d. passenger e. traffic
3. You should your shoes when you get in somebody's house.
a. look into b. pick up c. walk out d. put out e. take off
4. There are a lot of crimes, so I'm about my children.
a. funny b. annoyed c. excited d. entertained e. concerned
5. During my summer holidays, I'm engaged in I grow tomatoes and peppers.
a. triumph b. constructio c. application d. agriculture e. transportation
6. Do you like red pepper? I mean, do you like food?
a. fatty b. creamy c. lousy d. spicy e. juicy
7. I like watermelon so much. You know it is very
a. juicy b. spicy c. lousy d. salty e. hot
8. I still when I see Brad. I mean, I am really angry with him.
a. make up b. run into c. take off d. make sense e. hit the roof
9. I need to buy some pills. Is there a pharmacy?

- a. clearly b. nearby c. exactly d. still e. in silence
- 10.** There was a horriblein 1999. Lots of buildings were destroyed.
- a. illness b. drought c. earthquake d. lightning e. cloud
- 11.** When there is a tornado, you should go down to the
- a. roof b. upstairs c. ceiling d. basement e. outside
- 12.** Because of global warming, weather conditions might occur all around the world.
- a. soft b. violent c. still d. safe e. good
- 13.** I hope the police will the thieves soon.
- a. steal b. prefer c. arrest d. rush e. respect
- 14.** The weather is getting colder, so we will have to wear our coats in two weeks.
- a. magically b. probably c. recklessly d. lately e. accidentally
- 15.** There was ain our neighborhood last night. They stole money and jewelry.
- a. robbery b. murder c. witness d. victim e. conclusion
- 16.** I heard you were in that bank. Did you the robbery there?
- a. commit b. suppose c. punish d. witness e. rely
- 17.** I think the system isn't operating well as there are so many criminals on the streets.
- a. victory b. health c. justice d. climate e. application
- 18.** The murderers should be severely because human life is very important.
- a. caused b. promoted c. called d. delayed e. punished
- 19.** Last night, there was a murder in the neighborhood and the was just a child.
- a. camper b. passenger c. client d. chaser e. victim
- 20.** If the flood hits our neighborhood, we have to our homes and go somewhere safe.

- a. cancel b. cause c. affect d. evacuate e. claim
- 21.** Her reactions are For example, she speaks very fast when she gets angry.
- a. predictable b. violent c. wild d. guilty e. annoyed
- 22.** We were late because of theon the Seventh street.
- a. mystery b. basement c. agriculture d. construction e. drought
- 23.** When students don't listen to the teacher....., he gets really angry.
- a. basically b. nearly c. recklessly d. silently e. furiously
- 24.**all my students watch this game show. It is so popular.
- a. Magically b. Accidentally c. Nearly d. Recklessly e. Basically
- 25.** Your behavior is certainly not You never think before doing something.
- a. exciting b. reasonable c. violent d. annoyed e. embarrassed
- 26.** A knife is a kind of kitchen
- a. service b. review c. utensil d. bug e. powder
- 27.** I went swimming yesterday but I left my towels in theof changing room.
- a. basement b. lounge c. locker d. space e. ceiling
- 28.** Yesterday, a young boy a woman's purse and ran away..
- a. stated b. robbed c. committed d. arrested e. stole
- 29.** A: My car B: I can suggest you a good mechanic.
- a. broke down b. ran out c. looked into d. turned up e. called off
- 30.** If the hurricane, we have to evacuate our homes.
- a. realizes b. delays c. captures d. approaches e. features
- 31.** Can you give me your special for roasted chicken.
- a. taste b. complaint c. recipe d. plot e. flavor
- 32.** I'min her because she didn't keep her promise.
- a. excited b. concerned c. worried d. disappointed e. annoyed

33. Yesterday I saw Kate but I almost didn'ther. She has changed a lot since she left town.

- a. look b. seem c. guess d. suppose e. recognize

34. They the storms, I mean they go after them to make videos.

- a. invent b. feature c. cause d. rise e. chase

35. There is a about a lost student in our school, but it isn't true.

- a. review b. rumor c. forecast d. violence e. summary

36. My mum says, "Many thanks to the man who the washing machine."

- a. invented b. clicker c. caused d. featured e. destroyed

37. A: How can I save this doc. ? B: You shouldon this icon.

- a. invent b. trick c. grab d. click e. catch

38. Jenny is badly. I guess she caught a cold.

- a. carrying b. crying c. yawning d. laughing e. sneezing

39. A: Because of the, the vegetables are expensive. B: Yes, it hasn't rained for months.

- a. drought b. hurricane c. flood d. tsunami e. rain

40. We've had a bad about where we would live. And we couldn't make a decision.

- a. recipe b. argument c. review d. application e. plot

41. The students made a/an about the food in the dining hall. They don't like it at all.

- a. letter b. recovery c. complaint d. e-mail e. recipe

42. Ais used in the kitchen to cook something.

- a. glass b. sink c. sauce pan d. plate e. knife

43. I was really when I heard the bad news about the rising taxes.

- a. fabulous b. reasonable c. annoyed d. violent e. guilty

44. The girl was afraid and she felt more when she heard those ghost stories.

a. guilty b. fearful c. violent d. friendly e. safe

45. I ordered my steak , but the server brought it well-done. I don't like it well-cooked.

a. sour b. rare c. salty d. dry e. milky

46. A: I never go to that restaurant because the food is B: Yes, it is really bad there.

a. crunchy b. lousy c. well-done d. sweet e. grilled

47. Theof this TV show changes and they focus on something new every week.

a. plot b. complaint c. rumor d. review e. case

48. The detectivea clear photo of the suspects.

a. crashed b. innovated c. committed d. murdered e. captured

49. Some people wait for an hour in theof some luxurious restaurants to get a nice table.

a. base b. locker c. ceiling d. lounge e. fryer

50. The teacher asked us to write a/an about the movie we watched in the class.

a. review b. application c. fine d. website e. Recipe

Ek 2. Kahoot! Kelime Quizlerinde Kullanılan Kelime Havuzu

	<i>verbs</i>	<i>nouns</i>	<i>adjectives</i>	<i>adverbs</i>
1.	break down	accident	crispy	magically
2.	cancel	construction	spicy	recklessly
3.	delay	client	rare	finally
4.	get stuck	elbow room	raw	still
5.	waste	lounge	sour	apparently
6.	click	drought	lousy	in silence?
7.	explode	Hurricane	reasonable	nearby
8.	invent	agriculture	guilty	basically
9.	arrest	rumor	dry	probably
10.	commit	criminal	juicy	completely
11.	punish	justice	Well-done	exactly
12.	witness	mystery	marinated	accidentally
13.	bother	victim	annoyed	nearly
14.	approach	robbery	fabulous	unfortunately
15.	rise	Earthquake	grilled	actually
16.	collapse	bugs	violent	practically
17.	take off	passenger	predictable	violently
18.	grab	Fine	entertaining	lately
19.	hit the roof	basement	thirsty	
20.	sneeze	forecast	friendly	
21.	cause	application	crunchy	
22.	track	locker	disappointed	
23.	rely on	recipe	concerned	

24.	scare	well-being	fearful	
25.	capture	violence		
26.	evacuate	plot		
27.	innovate	argument		
28.	steal	review		
29.	murder	flood		
30.	investigate	creature		
31.	lend	prison		
32.	sneeze	disaster		
33.	waste	jogger		
34.	make sense	utensil		
35.	suppose	vinegar		
36.	chase	saucepan		
37.	recognize	server		
38.	rush	sink		
39.	feature	complaint		
40.	triumph	fryer		
41.	solve	transportation		
42.	prefer	rush hour		
43.	walk out			
44.	pick up			
45.				

Ek 3. İteman Madde Analiz Programı Sonuçları

MicroCAT (tm) Testing System
Copyright (c) 1982 - 1995 by Assessment Systems Corporation

Item analysis for data from file D:\KYMCTS-1\ITEMANW\HTCNIHAL.DAT
Date: 31 Mar 2016 Time: 16,19

There were 71 examinees in the data file.

Scale Statistics

Scale:	1
N of Items	50
N of Examinees	71
Mean	20.873
Variance	106.111
Std. Dev.	10.301
Skew	0.560
Kurtosis	-0.090
Minimum	4.000
Maximum	50.000
Median	20.000
Alph	0.914
SEM	3.019
Mean P	0.417
Mean Item-Tot.	0.436
Mean Biserial	0.567
Max Score (Low)	13
N (Low Group)	22
Min Score (High)	28
N (High Group)	20

Başarı Testi Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksi

Soru	Madde Güçlük İndeksi P _{jx}	Madde ayırt edicilik indeksi R _{jx}	Soru	Madde Güçlük İndeksi P _{jx}	Madde ayırt edicilik indeksi R _{jx}
1	.82	.43	26	.27	.51
2	.77	.39	27	.24	.38
3	.76	.38	28	.30	.25
4	.37	.49	29	.51	.39
5	.49	.34	30	.54	.71
6	.75	.56	31	.39	.25
7	.46	.53	32	.42	.33
8	.51	.30	33	.32	.38
9	.59	.52	34	.38	.42
10	.51	.66	35	.54	.47
11	.31	.27	36	.34	.31
12	.31	.61	37	.48	.39
13	.55	.55	38	.27	.54
14	.54	.50	39	.42	.61
15	.37	.50	40	.45	.58
16	.27	.36	41	.30	.33
17	.34	.40	42	.23	.35
18	.41	.43	43	.31	.30
19	.25	.47	44	.17	.29
20	.31	.34	45	.20	.33
21	.42	.61	46	.42	.62
22	.62	.33	47	.37	.28
23	.37	.37	48	.34	.51
24	.39	.54	49	.45	.57
25	.25	.31	50	.51	.51

Ek 4. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Değerli öğrencimiz;

Bu ölçme aracı “Öğrenci Yanıt Sistemlerinden Kahoot!’un Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Kelime Öğrenme Başarıları ve Tutumları Üzerine Etkisi” konulu yüksek lisans tezinde görüşlerinizden yararlanılmak üzere hazırlanmıştır. Araştırmada istenilen amaca ulaşılabilmesi göstereceğiniz ilgiye ve vereceğiniz doğru cevaplara bağlıdır. Araştırmada toplanan bilgiler araştırma dışında herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Ölçme aracı kişisel bilgiler ve İngilizce dersine yönelik görüşlerinizi içeren iki bölümden oluşmaktadır.

Desteğiniz için teşekkür ederim.

Hatice BOZKURT

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi

I. Bölüm Kişisel Bilgiler Anketi

Ad/ Soyad :

Aşağıdaki sorular çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. Size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: a) Kız b) Erkek

2. Kaç yaşındasınız? a) 19-20 b)21-22 c) 23 ve yukarısı

3. Mezun Olduğunuz Lise Türü:

a) Genel Lise b) Özel Liseler c)Anadolu Lisesi d) Anadolu Öğretmen Lisesi e) Anadolu Ticaret ve Turizm Meslek Liseleri f) Anadolu Meslek Lisesi g)Anadolu Teknik Lisesi h) Ticaret ve Turizm meslek Lisesi i) Diğer

.....

4. Okumakta olduğunuz bölümü kendi isteğinizle mi seçtiniz?

a) EVET b) HAYIR

5. Babanızın eğitim durumu nedir?

a) Okuryazar değil b) Okuryazar c) İlkokul mezunu d) Ortaokul mezunu e) Lise mezunu

f) Üniversite mezunu g) Lisansüstü eğitim görmüş (Yüksek Lisans/Doktora mezunu)

6.. Annenizin eğitim durumu nedir?

a) Okuryazar değil b) Okuryazar c) İlkokul mezunu d) Ortaokul mezunu

e) Lise mezunu

f) Üniversite mezunu g) Lisansüstü eğitim görmüş (Yüksek Lisans/Doktora mezunu)

7. En çok hangi amaçla İngilizce öğreniyorsunuz? (Sadece birini işaretleyiniz.)

a) Dersten geçmek b) Yabancılarla iletişim kurmak c) İyi bir iş bulmak

d) Yurt dışına gitmek

e) Kariyer yapmak f) Sosyal medya ve teknolojiyi etkili kullanmak

g) Diğer (lütfen belirtiniz)

8. Ailenizin aylık gelir durumu nedir?

a) 1000-1500TL arası b) 1600-2500 TL arası c) 2600-3500 arası

d) 3600 ve yukarısı

9. Derse ve sınava hazırlanmak dışında haftada kaç saat İngilizce çalışıyorsunuz?

a) Hiç çalışmıyorum. b) 1-2 saat c) 3-4 saat d) 5-6 saat e) 7-8 saat

f) Daha fazla (lütfen belirtiniz)

10. İlk dönem Turizm İngilizcesi III dersindeki harf notunuz nedir?

a) AA b) BA c) BB d) CB e)CC f)DC g)DD h) FD i) FF

j) EKS/DVZ/MEKS

Bölüm II Aşağıdaki cümlelerin karşısında size en uygun olan kısmı (X) ile işaretleyiniz. Lütfen soru atlamayınız. İfadeler:	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. İngilizce sevdiğim bir derstir.	5	4	3	2	1
2. İngilizce'yi kullanabileceğim web sitelerine girerim.	5	4	3	2	1
3. İngilizce şarkılar dinlerim.	5	4	3	2	1
4. İngilizce dersinden korkuyorum.	5	4	3	2	1
5. İngilizce zor bir derstir.	5	4	3	2	1
6. İngilizce dersinde zaman çabuk geçiyor.	5	4	3	2	1
7. İngilizce zevkli geçen bir derstir.	5	4	3	2	1
8. Mümkün olsa İngilizce dersi yerine başka bir ders almak isterdim.	5	4	3	2	1
9. Türkçe alt yazısız ya da dublajsız İngilizce filmleri izlemem.	5	4	3	2	1
10. İngilizce bilmenin iş şansımı artıracığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
11. İngilizce hikâye kitapları okurum.	5	4	3	2	1
12. İngilizce sınavından çekinirim.	5	4	3	2	1
13. İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.	5	4	3	2	1
14. İngilizce ders kitaplarını çalışmaktan hoşlanmam.	5	4	3	2	1
15. İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını izlerim.	5	4	3	2	1
16. İngilizce bilgimi artırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.	5	4	3	2	1
17. İlkokuldan itibaren İngilizce dersi	5	4	3	2	1

verilmesine karşıyım.					
18. İngilizce'den nefret ediyorum.	5	4	3	2	1
19. İngilizce oyunlar oynarım.	5	4	3	2	1
20. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.	5	4	3	2	1
21. İngilizce'yi yaşamımda birçok şekilde kullanacağıma inanıyorum.	5	4	3	2	1
22. İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır.	5	4	3	2	1
23. İngilizce ders saatinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.	5	4	3	2	1
24. İngilizce derslerinde işlenen konular önemlidir.	5	4	3	2	1
25. İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan hoşlanmam.	5	4	3	2	1
26. İngilizce çalışmak sinirimi bozar.	5	4	3	2	1
27. İngilizce yazılabileceğim yabancı arkadaşlar edinmeye çalışırım.	5	4	3	2	1
28. İngilizce dersini kaçırmak istemem.	5	4	3	2	1
29. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
30. İngilizce çalışarak zamanımı boşa harcamam.	5	4	3	2	1

Ek 5. Görüşme Soruları:

1. Katılmış olduğunuz uygulamada ders içi bir aktivite olarak Kahoot! oyunuyla ilgili neler düşünüyorsunuz?
2. Kahoot! oynarken nasıl hissettiniz?
3. Kahoot! oyunu İngilizce dersleri için kullanılmalı mıdır? Neden?
4. İngilizce kelime öğrenmeyle ilgili neler düşünüyorsunuz?
5. Kelime öğrenmede yaşadığınız en önemli sıkıntı nedir?
6. Kahoot! kelime öğrenmeye yönelik görüşlerinizi değiştirdi mi? Neden?

