

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZ VARLIĞINI
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK WEB 2.0 ARAÇLARI: KAHOOT! ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Cengiz TIRAŞOĞLU

Antalya, 2019

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZ VARLIĞINI
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK WEB 2.0 ARAÇLARI: KAHOOT! ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Cengiz TIRAŞOĞLU

Danışman
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden olduğunu ve bu eserleri her kullandığımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlâki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

03 / 04 / 2019

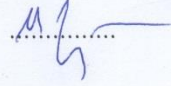
Cengiz TIRAŞOĞLU

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Cengiz TIRAŞOĞLU'nun bu çalışması 04.07.2019 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

İMZA

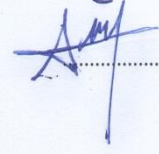
Başkan : Doç. Dr. Mesut GÜN
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bölümü



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT
Akdeniz Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bölümü



Üye (Danışman) : Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN
Akdeniz Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bölümü



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Yabancılara Türkçe Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Web 2.0 Araçları: Kahoot! Örneği

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tezde Johan Brand, Jamie Brooker ve Morten Versvik öncülüğünde 2012 yılında kurulan Kahoot! uygulamasının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin söz varlığını geliştirmesine olan katkısı incelenmiştir. Çalışma deney ve kontrol grubu olarak belirlenen iki sınıfla 13 hafta boyunca devam etmiştir.

Akademik çalışmalarımın bir başlangıcı olan ve ilerleyen yıllarda bana büyük getirileri olacağına inandığım bu çalışmamda bilgi birikimi, hayat tecrübesi, kişiliği ile her zaman örnek alacağım, güvenini hep yanımda hissettiğim değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN'e, yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin analizinde yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım esnasında bana her konuda destek sağlayan, bilgisini, hoşgörüsünü ve güler yüzünü hiç eksik etmeyen Uğur ÖZBİLEN'e, Sevgi AY'a, Betül KOPARAN'a, Muhammed KARA'ya ve Emrullah BANAZ'a teşekkür ederim.

Hayatımın her anında ve aldığım bütün kararlarda her zaman yanımda olan, beni destekleyen, çalışmalarım boyunca bilgisinden ve tecrübesinden yararlandığım eşime ve küçük olmasına rağmen beni olgunlukla karşılayan oğluma sonsuz teşekkür ediyorum.

Son olarak bugünlere gelmemde büyük emekleri olan canım annem ve babama saygılarımı sunuyorum.

Cengiz TIRAŞOĞLU

Antalya, 2019

ÖZET

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRMEYE YÖNELİK WEB 2.0 ARAÇLARI: KAHOOT! ÖRNEĞİ

Tıraşoğlu, Cengiz

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Bölümü

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Ahmet Zeki Güven

Temmuz 2019, 125 sayfa

Bu çalışma, Kahoot! uygulamasının Türkçe öğrenen yabancıların söz varlıklarına olan etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri için ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir model; nitel verileri için de yarı yapılandırılmış bireysel görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören B1 ve B2 kurlarındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Deney grubu 9 kız 7 erkek, kontrol grubu ise 7 kız 8 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde “Normallik Testi, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ve Mann Whitney U-Testi” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi SPSS 21.0 programıyla yapılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test başarı puan ortalaması 36.50, son test başarı puan ortalamaları 39.50’dir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test başarı puan ortalaması 38.20, son test başarı puanı ortalamaları ise 41.60’tır.

Araştırmanın sonunda, kazanım düzeyi açısından Kahoot! uygulamasının söz varlığı ve bu varlığın gelişimi üzerinde olumlu bir etki yaptığı gözlenmiştir. Bu gelişim, yeterli düzeyde olmadığı için grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Sonuç olarak Kahoot! uygulamasının söz varlığı puanlarını artırmada etkili olamadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, söz varlığı, Kahoot!

ABSTRACT

WEB 2.0 TOOLS IN TURKISH INSTRUCTION OF FOREIGNERS TO IMPROVE VOCABULARY: KAHOOT! EXAMPLE

Tıraşoğlu, Cengiz

Master Thesis, Department of Turkish Education

Supervisor: Assoc. Prof. Ahmet Zeki Güven,

July 2019, 125 pages

This study was conducted to determine the effect of Turkish application called Kahoot! on the vocabulary of foreigners who are learning Turkish. In this research, mixed method is applied. For the quantitative data of the research, a semi-experimental model including a pre-test-final test control group is applied. In this respect, for the qualitative data of a research, side structured individual interview is applied. The study group consisted of B1 and B2 class students studying at TÖMER in Akdeniz University during 2018-2019 academic year. The experimental group consisted of 9 girls, 7 boys and the control group consisted of 7 girls and 8 boys.

“Normality Test, Wilcoxon Signed Rank Test and Mann Whitney U-Test” were used to analyze the data obtained from the study. The analysis of the quantitative data was fulfilled by SPSS 21.0 program. The average pre-test achievement score of the students in the experimental group was 36.50, and the final test success score was 39.50. The average pre-test achievement score of the students in the control group was 38.20, the average of the post-test success score was 41.60.

At the end of the study, the Kahoot! application was observed to have a positive impact on vocabulary and its development in respect of learning outcome level. Since this development was not in a sufficient level, the difference between the group averages was not found out to be statistically significant. As a result, Kahoot! application was ascertained as ineffective in increasing vocabulary scores.

Key Words: Turkish as a foreign language, vocabulary, Kahoot!

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar VE FOTOĞRAFLAR LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar.....	3
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar.....	4

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Öğretimi.....	5
2.2. Tarihi Süreçte Yabancılara Türkçe Öğretimi.....	7
2.3. Söz Varlığı	9
2.3.1. Aktif ve Pasif Söz Varlığı.....	11
2.3.2. Söz Varlığının Eğitim Programlarındaki Yeri.....	12
2.3.3. Söz Varlığını Geliştirici Yöntem ve Teknikler.....	14
2.3.4. Söz Varlığı ile İlgili Araştırmalar	16
2.3.4.1. Yurt İçindeki Araştırmalar	16
2.3.4.2. Yurt Dışındaki Araştırmalar.....	19
2.3.5. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı.....	21
2.4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı	23
2.4.1. Web ve Web Destekli Öğretim.....	25

2.4.1.1. Web Uygulamaları	30
2.4.1.1.1. Web 1.0	30
2.4.1.1.2. Web 2.0	31
2.4.2. Kahoot!	33
2.4.2.1. Kahoot!'ta Oturum Açma ve Genel Etkinliklere Erişim.....	35
2.4.2.2. Kullanıcı Etkinliklerine Erişim	37
2.4.2.3. Yeni Etkinlik Oluşturma	38
2.4.2.4. Etkinliğin Oynanması	42
2.4.2.5. Etkinliğin Değerlendirilmesi.....	45

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	49
3.2. Çalışma Grubu	51
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.4. Verilerin Toplanması	54
3.5. Verilerin Analizi	54
3.6. Araştırmanın Uygulanması	56
3.6.1. Uygulama Çalışmaları	56
3.6.1.1. Hafta 1	56
3.6.1.2. Hafta 2	57
3.6.1.3. Hafta 3	58
3.6.1.4. Hafta 4	59
3.6.1.5. Hafta 5	60
3.6.1.6. Hafta 6	60
3.6.1.7. Hafta 7	61
3.6.1.8. Hafta 8	62
3.6.1.9. Hafta 9	63
3.6.1.10. Hafta 10	64
3.6.1.11. Hafta 11	65
3.6.1.12. Hafta 12	66
3.6.1.13. Hafta 13	66

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Araştırmalara İlişkin Bulgular.....	67
4.1.1. Birinci Probleme İlişkin Bulgular.....	68
4.1.2. İkinci Probleme İlişkin Bulgular.....	68
4.1.3. Üçüncü Probleme İlişkin Bulgular.....	69
4.1.4. Dördüncü Probleme İlişkin Bulgular.....	70
4.2. Nitel Araştırmalara İlişkin Bulgular.....	70

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	75
5.2. Tartışma.....	76
5.3. Öneriler.....	78
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	78
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	78
KAYNAKÇA.....	79
YARARLANILAN KAYNAKLAR.....	90
EKLER.....	91
Ek 1 - Uygulama Çalışmalarından Görüntüler.....	91
Ek 2 - Uygulamalar Sırasında Kullanılan Kelimeler.....	103
EK 3 - Tez İzin Tutanağı.....	109
ÖZ GEÇMİŞ.....	111
TEZ İHTİHAL RAPORU.....	112

TABLolar VE FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

TABLolar

Tablo 2.1. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi.....	12
Tablo 2.2. WDÖ'nün Avantajları.....	28
Tablo 2.3. WDÖ'nün Avantajları.....	29
Tablo 2.4. WDÖ'nün Dezavantajları.....	30
Tablo 2.5. Web 1.0 ve Web 2.0'ın Özellikleri.....	33
Tablo 3.1. Araştırma Deseninin Gösterimi.....	50
Tablo 3.2. Çalışma Grubunda Bulunan Katılımcı Sayısı ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	51
Tablo 3.3. Uygulamaya Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	52
Tablo 3.4. Uygulamaya Katılan Deney Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	53
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.2. Deney Grubunun Deney Öncesi ve Sonrası Söz Varlığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.3. Kontrol Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası Söz Varlığı Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.4. Söz Varlığı Ön Test Puanlarının Gruba Göre Mann-Whitney U-Testi Sonucu.....	69
Tablo 4.5. Söz Varlığı Son Test Puanlarının Gruba Göre Mann-Whitney U-Testi Sonucu.....	70
Tablo 4.6. Kahoot! ile İlgili Düşünceler Alt Temasına Ait Bulgular.....	71
Tablo 4.7. Uygulamanın Olumsuz Yönleri Temasına Ait Bulgular.....	72
Tablo 4.8. Daha Önce Kullanılan Benzer Programlar Temasına Ait Bulgular.....	73
Tablo 4.9. Kahoot! ile İlgili Öneriler Temasına Ait Bulgular.....	74

FOTOĞRAFLAR

Fotoğraf 2. 1. Kahoot!'un Ana Sayfası.....	35
Fotoğraf 2. 2. Kahoot!'un Giriş Ekranı.....	36
Fotoğraf 2. 3. Kahoot!'ta Dört Uygulamanın da Görüldüğü Ana Ekran.....	37

Fotoğraf 2. 4. Kullanıcı Etkinlikleri Ekranı.....	37
Fotoğraf 2. 5. Etkinlik Oluşturma Ekranı.....	38
Fotoğraf 2. 6. Soru Yazım Ekranı.....	39
Fotoğraf 2. 7. Hazırlanan Soruların Listelendiği Ekran.....	40
Fotoğraf 2. 8. Oyuna Bağlanma (Yönetici ve Oyuncu Ekranı).....	42
Fotoğraf 2. 9. Soruların Gösterileceği Oyun Yöneticisinin Ekranı.....	43
Fotoğraf 2. 10. Oyuncu Ekranları (şıkların Gösterildiği Semboller).....	44
Fotoğraf 2. 11. Oyuncu Geribildirim Ekranları (Yanlış/Doğru).....	45
Fotoğraf 2. 12. Oyun Geribildirim Ekranı (Yönetici Ekranı)	46
Fotoğraf 2. 13. Oyun Geribildirim Ekranı (Oyuncu Ekranı)	46
Fotoğraf 2. 14. Oyuncuların Değerlendirmesi Sonucu Oluşan Oyun Geribildirim Ekranı	46
Fotoğraf 2. 15. Oyuncuların Sıralama Ekranı	47
Fotoğraf 2. 16. Soruları ve şıkları Gösteren Ekran	48

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

WDÖ : Web Destekli Öğretim

YÖK : Yükseköğretim Kurumu

TDK : Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

B 1: Orta Seviye (Üçüncü Seviye)

B 2: Orta Seviye Üstü (Dördüncü Seviye)



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı hisseder. Hislerini ve fikirlerini ifade ederken de dili kullanır. Dil, insanın düşündüklerini yansıttığı bir aynaya benzer. Fikirler ve hisler sözcükler yardımıyla açığa çıkar. Kişi duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun kelimeler kullanmak durumundadır. İnsanın karşı tarafla iletişim kurarken seçeceği kelimeler iletişimin verimliliğini artırır veya azaltır. Çok kelime bilmek ve kendini ifade ederken bunları yerinde kullanmak iletişimin niteliğini arttıracaktır.

Başarılı bir iletişimin bir şartı da konuşulan dilin söz varlığına hâkim olmaktır. Bir dilin söz varlığı denilince sadece o dildeki kelimeler akla gelmemelidir. Deyimler, atasözleri, terimler, kalıplaşmış sözler de söz varlığına dâhildir (Aksan, 2006). Ayrıca bir dile bütünüyle hâkim olmak isteyen kişi o dili konuşan milletin kültürünü, duygu ve düşünce dünyasını da bilmelidir.

Okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel dil becerisi vardır. Kişinin bu dört beceriyi kullanabilmesi için söz varlığını edinmiş olması gerekmektedir. Kelime hazinesinin geliştirilmesi de bu açıdan önemlidir (Karadağ, 2013).

Tarihte insanlar, savaşlar, göçler, askeri ve ticari vb. sebeplerden farklı insanlarla ve milletlerle iletişim kurmak durumunda kalmışlardır. Bu iletişimin daha doğru ve sağlıklı kurulması için de yabancı dil öğrenmek bir gereklilik haline gelmiştir.

Zaman içerisinde Türkçe öğrenmeye karşı ilgi artmıştır. Bu da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi çalışmalarının sistemli ve yaygın olmasını zorunlu kılmıştır. Bu yoldaki çalışmalar devam etmektedir.

Günümüzde yabancılara Türkçe öğretmek için sadece ders kitapları yeterli gelmemektedir. Öğrencilerin Türkçe kelimeleri daha kolay öğrenebilecekleri, eğlenebilecekleri, sınıf dışı ortamlarda da yararlanabilecekleri uygulamalara gereksinim duyulmaktadır.

Bu çalışmada yabancıların Türkçe öğrenirken kelime dağarcıklarını geliştirme konusunda yaşadıkları problemlere çözüm aranmıştır. Öğrencilerin Türkçe kelime dağarcıklarını geliştirirken eğlenceli ve heyecanlı bir öğrenme gerçekleştirmeleri için Kahoot! uygulaması tercih edilmiştir. Kahoot! ile B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu araştırmanın amacı bir Web 2.0 aracı olan Kahoot!'un Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin kelime öğrenmelerine etkisini araştırmaktır. Ayrıca aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Deney grubunun ön test ve son test puanları anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Ayrıca araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden altısı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, Kahoot!'un öğrencilerin kelime öğrenme becerilerine olan etkileriyle ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu alışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesini araştırmaktadır. Bunun için çevrim içi bir uygulama olan Kahoot! kullanılmıştır.

Tarihi çok eskiye dayanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretilme geçmişi ise yenidir. Gün geçtikçe Türkçeye olan ilgi artmakta ve Türkçe öğrenmek isteyen kişi sayısı çoğalmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili çalışmalar günden güne artmaktadır. Kelime ğrenimi konusunda da teknolojik gelişmelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) veri tabanında yapılan taramaya göre yabancılara Türkçe ğretimi alanında Kahoot! kullanımı ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırma ile ilgili temel varsayımlar şunlardır:

- Çalışmaya katılan öğrencilerin cevap verirken samimi davrandıkları varsayılmıştır.
- Seçilen örneklemin evreni temsil edecek özelliklere sahip olduğu varsayılmıştır.
- Kontrol edilemeyen değişkenlerin deney ve kontrol grubu üzerinde eşit etkiye sahip olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören B1 ve B2 seviyesindeki 31 öğrenci ile sınırlıdır.
- 13 haftalık bir çalışma ile sınırlıdır.
- Kelime öğretimi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yabancı Dil: Bir kişinin ana dili dışındaki dillerden her biri (Akalın, 2005, s. 2102).

Söz Varlığı: Bir dildeki sözlerin tamamı, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi (Akalın, 2005, s.1807).

Web Destekli Öğretim: Eğitimin zamandan ve mekândan bağımsız olarak yürütüldüğü; bilgisayarın bir araştırma ve iletişim amacıyla, öğrenim ve sunum aracı olarak kullanıldığı eğitim modelidir (Cabı, 2004).

Web 2.0: O’Reilly Media tarafından ilk defa 2004’te kullanılmıştır. İnternet kullanıcılarının ortaklaşa ve paylaşarak meydana getirdiği sistemi ifade eder (O’Reilly, 2005).

Kahoot!: İnternet bağlantısı olan herhangi bir akıllı cihaz vasıtası ile erişilebilen oyun ve eğlence tabanlı Web 2.0 aracıdır (Kılıçer ve Kocadağ Ünver, 2017).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

Bir insan topluluğunu millet yapan çeşitli bağlar vardır, bu bağların en güçlüsü dildir. Kişileri milletine, vatanına, geçmişine bağlar. Nesilden nesile aktararak gelen dil, kişiyi, geçmişi geleceğe bağlayan zincirin en önemli halkalarından biridir (Aksan, 1979). Ergin (2009, s. 3) ise dili şöyle tarif eder: "Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir".

Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan en temel araçtır. İnsanlar, fikirlerini, hislerini sözcükler vasıtasıyla karşısındaki kişilere aktarır. Toplumların bir arada olmasını sağlayan, yaşayış tarzlarını gelenek ve görenekleri, inançları, kuşaktan kuşağa aktararak milleti birbirine kaynaştıran en güçlü kurum dildir. Dil olmadan insanların bir arada yaşamaları, iletişim kurmaları, dolayısıyla bir toplumu oluşturmaları söz konusu değildir. Kısacası dil bir insan topluluğunu topluma dönüştürür.

Yabancı dil öğretimi, ana dilden farklı yapı, kavram ve dil bilgisi kuralları olan başka bir dilin öğretilmesi sürecidir (Widdowson, H. G. 1990). Yabancı dil öğretimi için kültür öğretimi de denilebilir. İnsanlar içinde buldukları toplumun kelime ve kavramlarıyla kendilerini anlatırlar. Bütün kelime ve kavramlar bir kültürün ürünü olduğu için yabancı dil öğretiminde dili öğretilen toplumun yapısı ve kültürel değerleri de dikkate alınmalıdır (Avcı, 2002).

İnsanların, ticaret, göç, evlilik, seyahat gibi nedenlerle diğer insanlarla ilişki kurmak gayesiyle düzenli ve bilimsel bir eğitim olmadan, doğal yollarla yabancı dil öğrendikleri bilinmektedir (Meskill, 2002). Yabancı dil sayesinde insanlar farklı

kültürleri tanır. Bir anlamda farklı dilleri konuşan insanlarla iletişim kurmak için yabancı dil gerekir. Günümüzde yabancı dil bilmek çağdaş olmanın gereklerinden birisidir (Kaya, 2000).

Sistemli olarak dil öğretme ve öğrenme girişimlerinin ilk defa 4000 yıl önce Yunan etki alanının genişlemesi ile başladığı kabul edilmektedir. Eldeki veriler şehir devletlerinde ana dili Yunanca olmayanların özel öğretmenler ve köleler vasıtasıyla Yunancayı ikinci dil olarak öğrenmeye çalıştıklarını göstermektedir (Fotos, 2005; akt. Durmuş, 2013, s. 42) Yabancı dil öğretimi ile yapılan araştırmalarla M.Ö. 2200'lü yıllarda Akadların Sümerlerin topraklarını ele geçirdikten sonra kendilerinden daha gelişmiş olan Sümerlerin dilini öğrendikleri tespit edilmiştir (Hengirmen, 1993).

Tarihte çeşitli diller ortak iletişim dili olarak öne çıkmıştır. Eski Çağda Roma İmparatorluğu zamanında Grekçe ve Latince, Orta Çağda Latince ve Arapça, Yeni Çağda Fransızca, günümüzde ise İngilizce en yaygın olarak öğrenilen, öğretilen iletişim dilidir (Demircan, 2002). Orta Çağda sistematik olarak yabancı dil öğretimi Latince ile yapılmıştır. Latince yaygın bir şekilde sözlü ve yazılı iletişim dili olarak 16. yüzyıla kadar devam etmiştir. Politik olaylar sonucunda İtalyanca, Fransızca ve İngilizce gibi diller ön plana çıkmaya başlamıştır. Avrupa'da endüstrileşme neticesinde meydana gelen ekonomik ve teknik gelişmeler yabancı dil öğretiminin yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Milletlerarası ticaretin gelişmesiyle farklı dillerin öğrenilmesi ihtiyacı doğmuştur. Yabancı dil öğretimi 20. yüzyılın başlarında bir disipline kavuşmaya başlamıştır. Bundan sonra yabancı dil öğretimi ile ilgili çalışmalar yoğunlaşmış ve yabancı dil öğretimi bilimsel bir temele oturtulmuştur. Günümüzde yabancı dil öğretimine olan ilgi artmıştır. Bu nedenle yabancı dil öğretimi bir ülkenin politikası olmaktan çıkıp Avrupa Birliği gibi uluslararası organizasyonların politikası haline gelmiştir. Mesela Avrupa Birliği 2001 yılından itibaren birliğe üye ülkelerin birbirlerinin dil ve kültürlerini öğrenmeleri için çalışmalar yapmaktadır. Bu tür çalışmalar yabancı dil öğretimine yeni bakış açıları kazandıracaktır (Gün, 2015).

2.2. Tarihi Süreçte Yabancılara Türkçe Öğretimi

Türkçe, Çin içleri ve Moğolistan'dan Orta Avrupa'ya, Sibirya'dan Hindistan ve Kuzey Afrika'ya kadar geniş bir alanda konuşulan bir dildir (Ercilasun, 2004). Böylesine geniş bir sahada kalabalık bir insan topluluğu tarafından konuşulan bir dilin yabancılar tarafından öğrenilmesi de çok doğaldır (Erdem, 2009).

Günümüzde en çok konuşulan dillerden biri olan Türkçe 2000 yılı rakamlarına göre 300 milyon insan tarafından konuşulmaktadır. UNESCO'nun ana dil sıralamasındaki tespitlerine göre dünyada üçüncü sırayı, resmi diller sıralamasında ise beşinci sırayı almaktadır (Güzel, 2017).

Türk Dil Kurumu (2011) verilerine göre çeşitli ülkelerdeki Türk nüfusu ve tercihe bağlı olarak en az bir ortaöğretim kurumunda Türkçenin öğretildiği seksen yedi ülke vardır. Üniversitede Türkçe öğretiminin yapıldığı ülke sayısı dokuzken, Türkçe öğretilen, Türk dili ve edebiyatı araştırmaları yapılan ve Türkoloji bölümü bulunan ülke sayısı ise yirmi sekizdir (Uçgun, 2013).

Türkçenin öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların geçmişi, düşünüldüğünden daha eskidir. Türkçenin diğer dillerle olan ilişkilerinin ilk izlerine Orhun Abideleri'nde rastlanır. Orhun Abideleri'nin bir yüzü Çince yazılmıştır. Bu durum bize VIII. yüzyılın başlarında bile Türkçenin başka dillere çevrilmesi konusunda çalışmaların yapıldığının işaretidir (Özkan, 2005). Türklerin ilişkide bulunduğu Çinliler, Tibet, Soğd ve Bizans gibi milletlerde de Türkçeyi öğrenen kimseler olmuştur (Biçer, 2012). Uygurlara ait Runik harfli bazı yazıtlarda da başka dillere ait veriler bulunmaktadır (Özkan, 2005).

Türk tarihinde yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili birçok esere rastlanmaktadır. Bu eserlerin en önemlilerinden birisi Divan-u Lûgat-it Türk'tür. Bu eser Türkçenin yabancı dil olarak Araplara ve Arapça bilenlere öğretimi konusundaki ilk eserdir. Divan-u Lûgat-it Türk Kaşgarlı Mahmut tarafından 1068-1072 yılları arasında yazılmıştır. Eldeki tek kopyası da 638 sayfadır. Eserin asıl hedefi ise Türkçenin Arapçadan daha üstün bir dil olduğunu ve Türklerin de ulu bir millet olduğunu anlatmaktır. (Güzel, 2017). Bu eserin Türkçenin zenginliğini ispat etme amacı taşıması ve Araplara da Türkçeyi öğretmeyi hedef edinen bir eser olarak düşünülmesi, dil öğretimi ve dil bilinci açısından önemlidir (Karakuş, 2006).

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yazılan ikinci büyük eser ise Türkçenin Farsçadan üstünlüğünü ispatlamak amacıyla Ali Şir Nevaî'nin Çağatay Türkçesiyle kaleme aldığı ve 1499'da tamamladığı Muhakemetü'l –Lügateyn'dir.

Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış bir diğer eser de Codeks Comanicus'tur. Eserin adı "Kıpçak Kitabı" anlamını taşır (Durmuş, 2013). Bu eser Kıpçak Türklerine ve diğer topluluklara Kıpçak Türkçesini öğretmek, ayrıca Kıpçaklar arasında Hristiyanlığı yaymak amacıyla yazılan bir eserdir. Eser 1303-1362 yılları arasında Alman ve İtalyan misyonerler tarafından yazılmıştır (Karakuş, 2006). Eser 2500 Türkçe sözcük içerir. Ayrıca İncil'den çeviriler, bazı Katolik ilahilerin çevirileri, Kıpçakça dil bilgisi kuralları ve 47 atasözü vardır (Güzel, 2017). Kıpçak sahasında yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan diğer eserler şunlardır: Kitabü'l-İdrâk Li-lisânü'l- Etrak, Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak, Et- Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't- Türkiyye, EI-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabti'l- Lügati't- Türkiyye. (Bayraktar, 2003).

Selçuklu zamanında Arapça bilim dili, Farsça ise edebiyat dili ve resmi dil olarak kullanılmıştır. Türkçe sadece orduda ve sarayda konuşma dili olarak kullanılmıştır. Bu dönemde yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili bir esere rastlanmamıştır (Biçer, 2012).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde ise Türkçe öğretiminin temelini Osmanlı İmparatorluğunda uygulanan devşirme sistemi oluşturur. Osmanlıda Yeniçeri Ocağına alınan gayrimüslimlerin, esirlerin vb. Türkçe öğrenmesi için bazı çalışmalar yapılmıştır. İmparatorluk üç kıtaya yayıldığı için Osmanlı ile ilişki kuran milletlerin sayısı doğal olarak artmış ve Türkçe öğrenenlerin sayısı çoğalmıştır. Yine bu devirde birçok Avrupa devleti Osmanlı ile olan ilişkilerini geliştirmek için konuşma kılavuzları hazırlatmıştır. Ayrıca bazı ülkelerde dil okulları ve üniversiteler bünyesinde kurulan kürsüler vasıtasıyla Türkçe öğretimi gerçekleştirilmiştir (Karal, 2001).

Osmanlı İmparatorluğunda yabancılara Türkçe öğretimi konusunda belirleyici unsur devletin dil politikası olmuştur. Örneğin İspanyollar Amerika'yı keşfettiklerinde ilk iş olarak dil ve kültürlerini, işgal ettikleri yerlere benimsetmek olmuştur. Bunun neticesinde bugün 23 Latin Amerika ülkesinin ana dili

İspanyolcadır (Tokatlıoğlu, 2000). Fakat Osmanlı İmparatorluğunda böyle bir uygulamaya rastlanılmamaktadır.

Cumhuriyet döneminde yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları çeşitli üniversitelerin öncülüğünde yapılmıştır. Ankara ve Boğaziçi Üniversiteleri bu üniversitelerdendir. Ankara Üniversitesinden Kenan Akyüz ve Boğaziçi Üniversitesinden Hikmet Sebüktekin bu işin öncülerindendir (Erdem, 2009).

Türkiye'nin günümüze kıyasla 1980'lerden önce yurtdışı ile ilişkileri daha azdı. Değişen koşullar ve teknolojik imkânlar Türkiye'nin dışa açılımını hızlandırmıştır. Buna paralel olarak Türkçe de dışa açılmıştır (Arslan, 2012). 1984 yılında Ankara Üniversitesinde TÖMER kurulmuştur. Böylece yabancılara Türkçe öğretimi önemli gelişme kaydetmiştir (Biçer, 2012).

Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi TÖMER'ler, enstitüler, vakıflar, dernekler, kültür merkezleri, büyükelçilikler, Türkoloji araştırma merkezleri gibi kurumlar yürütmektedir (Gün, 2015).

2.3. Söz Varlığı

Kişiler arasında sağlıklı bir iletişimin olması, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin niteliğine bağlıdır. Bu becerilerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi de söz varlığının zenginliği ile yakından ilgilidir (Sevinç, 2008).

“Bir dilin bütün kelimeleri o dilin kelime dağarcığını meydana getirir” (Banguoğlu, 1986, s. 10). Vardar (1998, s.190) söz varlığını, “Bir insanın kullandığı sözcüklerin tümü.” olarak tanımlamıştır. Akalın (2005, s.1807) söz varlığı için “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler, kelime hazinesi.” ifadelerini kullanır. Göğüş (1978, s. 360) ise “Bir kişinin kazandığı sözcüklerin hepsi sözcük dağarcığıdır.” şeklinde açıklar.

Sözcük öğrenirken sözcüğün sesinin ve sözlükteki manasının öğrenilmesi doğru, anlamlı bir öğrenme değildir. Kelimenin sözlükteki manasını bilmemiz o sözcüğü yazarken veya konuşurken kullanabileceğimiz anlamına gelmez. Sözcüğün ifade ettiği mana kişinin zihninde yer etmedikçe sözcük soyutluktan kurtulmuş olmaz (Acat, 2008). Fakat kelimenin anlamını bilmeden de anlam bütünlüğünü

sağlayamayız. Onun için kelimenin anlamını bilmeyi anlam bütünlüğü için bir ön şart olarak kabul edebiliriz (Çeçen, 2002). “Kelimelerin anlamları yoktur, kullanımları vardır.” derler. Bu cümle sözcüklerin zaman içinde anlam değişimine uğraması, yeni anlamlar kazanmasının doğruluğunu desteklemesi bakımından önemlidir (Çalışkan, 2010).

İnsanlar başkalarının söylediklerini ve yazdıklarını anlamak, fikirlerini, hislerini diğer insanlara iletmek için kelimelere gereksinim duyarlar. Bu eylemlerin sağlıklı ve nitelikli gerçekleşmesi ile söz varlığının zenginliği arasında sıkı bir ilişki vardır. Sınırlı bir söz varlığında bu eylemler istenilen düzeyde gerçekleşmezken, zengin bir söz varlığında ise sağlıklı ve verimli gerçekleşir. Buradan hareketle kişiler arası iletişimde sözcüklerin çok önemli olduğu söylenebilir. Söz varlığını sadece kelimeler oluşturmaz. İnsanların günlük hayatta sık sık karşılaştığı deyimler, atasözleri ve özdeyişler de söz varlığına dâhil edilmelidir (Karatay, 2007).

Kişinin düşünce genişliği bildiği sözcük sayısı ile orantılıdır. Çünkü her kelime kişinin zihninde kavram olarak yer eder. Dolayısıyla insan, kelimelerle düşünür (Özkırımlı, 1994). Söz varlığını kişinin hazırbulunuşluğu, ailesinin sosyo-ekonomik durumu, çevresi ve eğitim aldığı okullar gibi unsurlar etkiler (Güney ve Aytan, 2014). Pilancı (2009) 7-9 yaş aralığındaki öğrencilerin söz varlığındaki gelişimi araştırmıştır. O da söz varlığının gelişiminde hazırbulunuşluk, öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik durumu, öğrencinin sosyal çevresi ve öğrencinin eğitim gördüğü okulun etkili olduğu sonucunu çıkarmıştır.

Çocukların söz varlığı okul öncesi döneme kadar konuşma ve dinlemeye bağlı olarak gelişir. Çocuğun okula gitmesi ile birlikte okuma ve yazma da işin içine girer. Okul ve okulda uygulanan eğitim programları ile birlikte çocuğun söz varlığı gelişimi plânlı hale gelir (Güney ve Aytan, 2014). Söz varlığı gelişmemiş olan bireylerin bir fikri anlaması, duygularını ve herhangi bir durumu ifade etmesi zordur (Karatay, 2007).

Türkiye’de kişilerin hangi yaşlarda ne kadar kelime bilmesi gerektiği, eğitim materyallerinde hangi sözcüklerin yer alması gerektiği, öğrencilerin kelimeleri hangi hızda öğrendikleri konularında herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Yapılan çalışmalar genelde metinlerde kullanılan kelime sayıları ve metinlerdeki kelimelerin

kullanım sıklığı ile ilgili çalışmalardır. Faal sözcük varlığını geliştirmeye dair çalışmalar azdır (Güney ve Aytan, 2014).

2009 yılında yayımlanan ve bilgi akışı ile sözcük girdisini inceleyen Amerikan Tüketiciler Raporuna göre günlük sözcük ve bilgilerin % 41'inin televizyondan, % 27'sinin bilgisayardan % 11'inin radyodan % 9'unun basılı verilerden, çok azının ise telefon, bilgisayar oyunları ve müzikten alındığı sonucuna ulaşılmıştır (Bohn ve Short, 2009 s. 12).

2.3.1. Aktif ve Pasif Söz Varlığı

Aktif söz varlığı kişilerin her gün kullandığı, pasif söz varlığı ise insanların ne anlama geldiğini bildiği fakat günlük hayatta kullanmadığı kelimelerden oluşur (Güteryüz, 2002). İnsanlar aktif söz varlığını oluşturan kelimelerin anlamlarını günlük konuşmalarında ve bir şeyler yazarken kullanırlar. Pasif söz varlığını oluşturan kelimeleri ise duyduklarında veya bir yerde okuduklarında anlamını çıkarırlar ve genelde bunları kendi cümlelerinde kullanmazlar (Karakuş, 2005). Bir kişinin söz varlığının genişliği o kişiye, kendini doğru ifade etme ve yazdıklarını okuyan kişileri etkileyen bir yazılı anlatıma sahip olma imkânı verir (Göçer, 2009).

Aktif ve pasif söz varlığının kelime sayısı birbirine eşit değildir. Birisini dinlerken çağrışım yoluyla da bazı kelimelerin anlamlarını çıkarabiliriz. Bu nedenle pasif söz varlığı daima aktif söz varlığından daha fazladır (Yalçın, 1997). Jalongo ve Sobolak (2011)'a göre pasif söz varlığı aktif söz varlığının dört katı kadardır.

Bir insanın aktif ve pasif söz varlığı arasında önemli bir fark varsa bu durum o insanın eğitiminde sorun olduğunu gösterir. Böyle durumdaki insan dinlediğini, okuduğunu anlayabilen fakat sorununu ifade edemeyen insandır (Sevinç, 2008).

Gerçekleştirilen çalışmalara göre uygar bir toplumda belli eğitim kademelerindeki öğrencilerin kullanmaları gereken kelime sayıları belirlenmiştir. Buna göre 5. sınıf seviyesindeki bir öğrenci 2000 kelimeyi kullanabilmelidir. Fakat ülkemizde bu sayı iyimser bir ortalamaıyla 500 kelimedir. Ekonomik ve sosyal yönden gelişmemiş yerlerde ise bu sayı 200'dür. Evrensel ölçüler dikkate alındığında ortaokul (6, 7, 8. sınıf) öğrenimi görmüş kişilerin kelime dağarcığı 4000 kelimedir. Ülkemizdeyse bu sayı 2000 kelimeye kadar düşmektedir. Yine evrensel

ölçülere göre lise öğrencilerinin kelime dağarcığı 5000 kelimeye kadar yükselmektedir. Ülkemizdeki lise öğrencilerinde ise bu sayı 2500'dür (Sever, 2004).

Amerikalı öğrencilerle ilgili 1958'de yapılan bir araştırmaya göre 6 yaşındaki çocukların aktif söz varlığının 2.600 kelime, pasif söz varlığının 14.700 kelime olduğu tespit edilmiştir. 10 yaşındaki çocukların ise aktif söz varlığı 5.500 kelime, pasif söz varlığı ise 34.300 kelime olarak belirlenmiştir. Yaş grubu 14'e yükseldiğinde ise aktif söz varlığı 8.500, pasif söz varlığının da 62.500 kelime olduğu tespit edilmiştir (Göğüş, 1978).

Almanya'da yapılan bir çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır (Oksaar,1987).

Tablo 2.1. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi

Yaş/(Ay Olarak)	Denek Sayısı	IQ	Sözcük Sayısı	Gelişme
0;8	13	-	0	-
0;10	17	-	1	1
1;0	52	-	3	2
1;3	19	-	19	16
1;6	14	-	22	3
1;9	14	-	118	96
2;0	25	-	272	154
2;6	14	-	446	174
3;0	20	109	896	450
3;6	26	106	1222	326
4;0	26	109	1540	318
4;6	32	109	1870	330
5;0	20	108	2072	202
5;6	27	110	2289	217
6;0	9	108	2562	273

2.3.2. Söz Varlığının Eğitim Programlarındaki Yeri

Ülkemizde eğitim-öğretim çalışmalarını devlet adına yürüten Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca kaç kelime öğrenmesi gerektiğiyle

ilgili bir hedef belirlememiş, söz varlığı ile ilgili çalışmalara yeterli önemi vermemiştir.

2018’de yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) okuma bölümünde “Söz Varlığı” başlığıyla aşağıdaki kazanımlara değinilmiştir (MEB, 2018).

- Görsellerden hareketle bilmediği sözcükleri ve anlamlarını tahmin eder.
- Sözcüklerin karşıt anlamlılarını tahmin eder.
- Sözcüklerin anlamdaşlarını tahmin eder.
- Sesteş sözcüklerin anlamlarını ayırt eder.
- Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı kelimeleri belirler.
- Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına olan katkısının farkına varır.
- Bağlamdan faydalanarak bilmediği sözcük ve gruplarının anlamını tahmin eder.
- Kelimelerin kökleri ve ekleri ayırt eder.
- Yapım ekinin görevini kavrar.
- Çekim eklerinin görevlerini ayırt eder.
- Ad ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- Ad ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- Basit, türemiş ve birleşik sözcükleri ayırt eder.
- Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.
- Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
- Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.
- Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.
- Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.
- Anlatım bozukluklarını tespit eder.
- Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.
- Metindeki anlatım biçimlerini belirler.

Eğitimin temelini oluşturan ders kitapları, ünite dergileri, yardım ders kitapları, sözlükler, ansiklopediler vb. temel söz varlığını göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Öğrenciler bu şekilde kolay öğrenirler ve başarıları artar. Romanlar, dergiler vb. de temel söz varlığına göre hazırlanırsa öğrencilerin anlama ve yorumlama becerileri gelişecektir. Okuduğunu anlayan ve yorumlayan öğrencinin diğer derslerde de başarısı artacak, öğrencinin okumaya olan isteği çoğalacaktır (Tosunoğlu, 1998).

2.3.3. Söz Varlığını Geliştirici Yöntem ve Teknikler

Söz varlığını geliştirmek amacıyla farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Söz varlığını arttırıcı en önemli yöntem okumadır. İnsanlar bilgi edinmek ve güzel vakit geçirmek gayesiyle kitap, dergi, gazete vb. okurlar. Okurken karşılaştıkları anlamını bilmedikleri kelimeleri çeşitli şekillerde öğrenirler. Bireyin söz varlığında yer eden bu kelimeler yeri geldiğinde kullanılır. Eğer okunulan yeni metinlerde bu kelimelere rastlanırsa o metinler de kolaylıkla anlaşılır (Karakuş, 2005).

2. Çocukların öğrenme yaşantısı önce dinleme ile başlar. Çocuklar dinleme ile öğrenirler, iletişim kurarlar ve zihinsel yapılarını geliştirirler. İlköğretim düzeyindeki bir öğrenci belirli bir sürede konuştuğundan daha fazla kelimeyi dinleyebilir. Dinleme sürekli kullanılan bir öğrenme aracıdır. Öğrencilerin dinleme yetilerinin erken yaşlarda gelişmesi bu açıdan önem taşır (MEB İlköğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

3. Okuma sırasında yeni sözcüklerle karşılaşılabilir. Karşılaşılan bu sözcüklerin kişinin zihninde yer edip kalıcı olması için kelime defterleri tutmak da kelime öğrenimi için bir yöntemdir. Öğrenci bu defterdeki sözcükleri yeri geldiğinde kullanabilir. Kelimeler bu defterlere alfabetik sıraya göre yazılırsa daha kullanışlı olur (İpekçi, 2005).

4. İnsanın gördüğü şeyi öğrenmesi daha kolaydır. Bu şekilde gerçekleşen öğrenmeler daha kalıcıdır. Bu sebeple söz varlığını geliştirmek amacıyla gösteri

metodundan da yararlanılabilir (Sevinç, 2008). “Kavramın temel özellikleri, kendi resmi vb. üzerinde gösterilerek sunulmalıdır” (Yangın, 1997, s. 7). Kelimelere karşılık gelen nesnelere görmek o kelimeyi anlamlandırmayı daha kolay hale getirir (Özdemir, 1987).

5. Söz varlığını zenginleştirmek için kullanılan bir diğer yöntem de sözlük kullanmaktır. Okuma sırasında anlamı bilinmeyen kelimeler sözlüğe bakılarak öğrenilir. Kelimelerin sözlüklerde verilen karşılıkları kelimenin o cümledeki anlamını karşılamayabilir (Cemiloğlu, 1994). Çünkü kelimeler birçok farklı anlam taşır. Bir kelimenin hangi anlama geldiği kullanıldığı cümleden anlaşılır (Aygün, 1999). Örneğin; “Gözüme toz kaçtı.” cümlesindeki “göz” ile “Bu çocuk göze geldi.” cümlesindeki “göz” birbirinden farklıdır.

6. Öğretilen kelimenin çağrıştırdığı diğer kelimeleri bulma tekniğine “serbest çağrışım tekniği” denir. Bu teknikte öğrenci öğrenilen kelimenin aklına getirdiği ilk kelimeyi söyler. Mesela, futbol sözcüğü söylendiğinde öğrencilerden futbol ile ilgili sözcükleri (top, saha, hakem, gol, kaleci, taraftar gibi) bulmaları istenir. Bulunan bu sözcükler yazılır (Güleryüz, 2001).

7. Dile yeni yerleşmiş ve kullanılan kelimelerin olduğu parçalar öğrencilere verilip öğrencilerden bu yazıları daha sade hale getirmeleri istenebilir. Bu çalışmada amaç öğrencinin yabancı kelimenin anlamını ayrıca yazımını öğrenmesidir (İpekçi, 2005).

8. Verilen kelimenin eş ve zıt anlamı bulması istenebilir. Örneğin, yaşlı kelimesini eş ve zıt anlamının bulunması istenerek bunu hızlı bir şekilde yapması beklenir (Arık, 1987).

9. Öğrencilerden kolay bulmacalardan çözmesi istenerek onlara bulmaca çözme alışkanlığı kazandırılabilir. Öğrenci bulmacalardaki kelimeleri bulurken araştırma yapar. Böylece yeni sözcükler öğrenir ve kişinin söz varlığı gelişir (Karakuş, 2005).

10. Bir metnin anahtar sözcükleri belirlenerek öğrencilerden bu kelimeleri öğrenmesi istenir. Bu çalışma da söz varlığına katkı sağlar (Sevinç, 2008).

2.3.4. Söz Varlığı ile İlgili Araştırmalar

Bu alandaki çalışmalar yurt dışında 1921’de başlarken bizde de 1926’da girişimler başlamış ve ilk çalışma 1936’da yapılmıştır. Yurt dışındaki çalışmalarda kazandırılmak istenilen kelimeler her sınıf düzeyinde belirlenmiştir. Ülkemizdeki çalışmalar ise genelde tespit amaçlıdır. (Baş ve Karadağ, 2012).

2.3.4.1. Yurt İçindeki Araştırmalar

Türkiye’de söz varlığı alanında gerçekleştirilen çalışmalar istenilen seviyede değildir. Yapılan araştırmalar genelde farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin kişisel söz varlıklarıyla ilgili olduğu görülmektedir (Erkul, 2008). Yurt içinde yapılan bazı çalışmaları şöyle sıralayabiliriz:

Ülkemizde söz varlığına değinen ilk çalışma 1926 yılında Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Dairesinin hazırladığı, “İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Elifba Kitapları Hakkındaki Rapor”dur. Bu raporda öğrenciler için kelime listesi oluşturmanın önemine değinilmiştir. Her sınıf seviyesinde belirli miktarda kelimenin öğretilmesinden bahsedilmiştir. Maalesef bu düşünceler gerçekleştirilememiştir (Baş ve Karadağ, 2012).

Söz varlığı ile ilgili ilk ciddi çalışma ise 1936’da Ömer Asım Aksoy’un “Bir Dil Öğrenmek İçin En Lüzumlu Kelimeler ve Bu Kelimelerin Belirtme Usulü” isimli çalışmasıdır. Aksoy Mr. Bridge’den 15.000 kelimelik listeyi almıştır. Yakup Kadri’nin Yaban, Reşat Nuri’nin Kızılılık Dalları romanlarını ve TDK’nin tarih kitabını temel almıştır. Bridge’nin listesinden ve temel aldığı kaynaklardan genel, yarı genel ve özel olmak üzere üç farklı liste çıkarmıştır (Aksoy, 1936).

1954 yılında Vedide Baha Pars ve Cahit Baha Pars tarafından yapılan çalışmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerine öğretilebilecek kelimeleri saptamak gayesiyle 698 kelimedenden oluşan bir liste yapılmıştır. Kaynak taraması, gözlem ve mukayese yöntemi kullanılan çalışmada ilk okuma kitaplarındaki kelimelere yer verilmiştir. Ardından bu kelimelere Aritmetik ve Hayat Bilgisi derslerinde kelimeler ile günlük hayatta kullanılan kelimeler de eklenmiştir (Pars, 1954).

1954'te Mustafa Nihat Özön, İlköğretim dergisinde “Kelime Hazinesi” ismiyle yazdığı makalelerde 1. ve 3. sınıflarda eğitim gören öğrenciler için kelime listesi yapmıştır. Ayrıca Özön, diğer yıllarda aynı dergide kaleme aldığı makalesinde kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik tavsiyelerde bulunmuştur (Özön, 1954).

Türkiye’de söz varlığı ile ilgili yapılan detaylı ilk çalışma 1960’ta, Joe Pierce’nin önderliğinde, Millî Savunma Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı, Amerikan Askerî Yardım Heyeti, Amerikan İktisadî Yardım Heyeti ve Georgetown Üniversitesi işbirliği ile yapılmıştır. Çalışma, Türk Ordusunda kullanılacak olan Temel Okuma-Yazma Programı kitaplarının hazırlanması amacını taşımaktadır. “Türkçe ve İngilizce Olarak Türkçe Kelime Sayımı” adıyla basılmıştır. Konuşma dilinden 138.025, yazma dilinden ise 103.485 kelime elde edilmiştir. Günlük hayatta konuşma dilinden 3.715, yazma dilinden ise 6.005 kelimenin kullanıldığı sonucuna varılmıştır (Baş ve Karadağ, 2012).

Ömer Harit’in 1971’de kaleme aldığı “Kelime Hazinesi Araştırması” adlı çalışma Ankara ve Samsun illerindeki 6-7 yaş grubu çocukların söz varlıklarını ölçme amacı taşır. Harit bu illerdeki ilkokulları sosyo-ekonomik seviyelerine bakarak gruplandırmıştır. “Kelime Hatırlama Oyunu” yöntemiyle öğrencilerden yazılı veri toplamış ve elde edilen veriler sıklıklarına göre listelenmiştir (Harit, 1971).

Davaslıgil (1985), “Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi” adını taşıyan çalışmada üst ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerden elliser kişilik iki grup oluşturmuştur. Bu öğrencilere Andre Rey’in Resim Testini, Descoedres’in Dil Testini, N. Limbosch ve C. Volf’un Lügatçe ve Dil Testini ve Objelerle Sözlü Tepki Testini uygulamıştır. Davaslıgil bu çalışmada, üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin alt sosyo-ekonomik düzeyden gelenlere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Klavuzu” adlı eserde bireysel söz varlığı konusuna değinilir. Bir kişinin ortalama olarak 1.000-3.000 sözcük kullanarak konuştuğunun belirtildiği eserde eğitim düzeyi arttıkça kullanılan kelime sayısının da artacağına değinilmiştir. Kültürlü bir insanın

20-25 bin sözcük kullanabileceğine hatta bunu 40 bine çıkarabileceğine yer verilmiştir. Bu çalışmadaki bulgulara nasıl ulaşıldığına, hangi ölçütlerin kullanıldığına, çalışmanın nerde ve kimlerle yapıldığına ise değinilmemiştir (MEB, 1985).

Bilgen'in (1988) yaptığı çalışmada ilkokulun birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında okutulan Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi kitaplarındaki kelimeler sayılarak öğrencilerin kaç kelime kullandığı araştırılmıştır. Kelimelerin kullanım sıklıklarının da yer aldığı "Kelime Hazinesi Konusunda Bir Araştırma" adlı eser bir tavsiye getirmekten ziyade ders kitaplarının söz varlığını belirlemeye yönelik bir çalışmadır.

Çiftçi (1991) "Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması" isimli bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada üniversite son sınıfta eğitim gören 250 öğrenciden birer otobiyografi ve kompozisyon yazmasını istemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin 3.916 farklı kelime kullandığı sonucuna varmıştır.

Türkiye'de yapılan en kapsamlı çalışmalardan birisi de İlyas Göz'ün çalışmasıdır. Göz (2003), Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı isimli çalışmasında farklı kaynaklardan seçtiği metinlerden 1.006.306 sözcükten oluşan bir kelime havuzu meydana getirmiş ve 22.693 kelimeyi sıklık oranına göre listelemiştir.

İpekçi (2005), İlköğretim 7.sınıfta okuyan öğrencilerle ilgili yaptığı çalışmada 88 7.sınıf öğrencisinden farklı zamanlarda iki kompozisyon yazmalarını istemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin ebeveynlerin eğitim durumlarının ve okul öncesi eğitimin söz varlıklarını olumlu yönde etkilediği görülürken, gelir düzeyinin bu duruma etki etmediği saptanmıştır.

Çelikkol (2007), 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenmelerine müziğin etkisini incelemiştir. 87 öğrenciden deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. Kelimeler deney grubuna müzik eşliğinde öğretilirken kontrol grubuna ise geleneksel metot uygulanmıştır. Müzikle kelime öğretiminin geleneksel yöntemle orana daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Özer (2007), “Yüz Temel Eser”den seçtiği ve serbest okuma etkinliğinin öğrencilerin kelime hazinesine etkisini incelediği çalışmada 7. sınıfta eğitim gören 80 öğrenci ile çalışmıştır. Deney grubundan Sait Faik Abasıyanık’ın “Semaver, İyilik Unutulmaz, Köy Hocası ile Sığırtmaç, Havuz Başı ve Haritada Bir Nokta” hikâyelerini okumaları istemiş, kontrol grubuna ise bu öyküler okutulmamıştır. Serbest okuma etkinliğinin kelime hazinesine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Gülsoy ve Uçgun (2013), eğitsel oyunların söz varlığına etkisini araştırmışlardır. Çalışma 6 sınıfta okuyan 60 öğrenci ile yapılmıştır. Deney grubunda, belirlenen 33 kelimenin öğretilmesi amacıyla dört hafta süresince 17 eğitsel içerikli oyun oynanmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.

Koçkaya (2014), Türkiye’de ilköğretimin ikinci kademesinde kelime öğretiminin nasıl yapıldığı ile ilgili çalışmasında Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinliklerden faydalanmıştır. Yaptığı çalışmalar sonucunda klasik kelime öğrenme yöntemlerinin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Alternatif kelime öğretime geçilirse bunun daha etkili olacağı kanısına varılmış ve alternatif kelime öğrenme metotları kullanılarak yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Demirci (2015) ilkokul 3. sınıfta eğitim gören öğrencilerin yazılı anlatımda kullandıkları kelime hazinesini belirlemek ve geliştirilen kelime öğrenme yöntemlerinin söz varlığına olan etkisi incelemek amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda, geliştirilen kelime öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin kelime hazinelerine katkı sağladığı ve yazılı ifadelerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

2.3.4.2. Yurt Dışındaki Araştırmalar

Yurt dışında söz varlığı ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan kayda değer ilk araştırma Edvard L. Thorndike’a aittir. 1921’de “Öğretmenin Kelime Kitabı” ismiyle basılan çalışmada 10.000 kelimelik bir liste vardır. Thordike 1931’de bu listeye 20.000 sözcük daha eklemiştir (Baş ve Karadağ, 2012).

Dolce 1939'da "Dolce'nin Temel Görünüm/Kullanım Sözlüğü" adıyla isimlerin dışında 220 kelimedenden oluşan bir liste yapmıştır. Listedeki kelimelerin ilkokul 3. sınıf öğrencilerine öğretilmesi amaçlanmıştır. Johns 1981'de bu listeyi güncelleyip yeniden basmıştır (Harris ve Sipay, 1990).

Kucera ve Francis (1967) "Şu Anda Kullanılan Amerikan İngilizcesinin Sayısal Analizi" isimli çalışmada 15 farklı alandan alınan sözcükler bilgisayar yardımıyla sayılmıştır. Kelimeler alfabetik sıraya ve sıklık oranlarına göre listelenmiştir.

1953'te başlayan çalışmalar neticesinde Fransızcanın sıklık listesi hazırlanmıştır. Credif sıklık ölçüsüne genliği ölçüsünü de eklemiştir (Demircan, 1990). Yapılan çalışmada 3500 kelimedenden oluşan "Temel Fransızca" listesi oluşturulmuştur. En sık karşılaşılan kelimelerin ilk önce öğretilmesi amaçlanmıştır (Öztoğat, 1978).

Kuhn ve Stahl (1998) sözcük öğretimi ile ilgili çocuklara yönelik yapılan 14 çalışmayı incelemişler ve hepsinin de başarılı olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca teknik ve strateji ile yapılan dört çalışmanın daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlar ve ipuçlarının kullanıldığı yöntemlerin tercih edilmesi gerektiğinin bildirmişlerdir.

Coyne vd. (2009) anaokulunda eğitim gören öğrencilerle bir çalışma yapmışlar ve doğrudan kelime öğretimi ile geleneksel yöntemi kıyaslamışlardır. 42 öğrenci ile yapılan çalışmada 9 anahtar kelime seçilmiş ve bu kelimeler hikâyelerin içine yerleştirilmiştir. Belirlenen iki yöntemde de bu sözcüklerin öğrencilere öğretilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda her iki uygulamada da belirlenen 9 kelimedenden sadece 3 tanesi öğrencilere kazandırılmıştır.

2.3.5. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı

Yabancılara Türkçe öğretiminin içeriği, Türkçenin söz varlığıdır. Bu nedenle öğrencilere ilk önce öğretilmesi gereken Türkçenin temel söz varlığıdır. Temel söz varlığında, insan organları, günlük hayatta kullanılan fiiller, sayılar, akrabalık adları, maddi ve manevi kültürle ilgili unsurlar, deyimler, atasözleri ve kalıplaşmış ifadeler yer alır. Yabancılara bu sözcükler akla ilk gelen gerçek anlamlarıyla öğretilmelidir. Yan anlamın ve mecaz anlamın öğrenilebilmesi için öncelikle gerçek anlamın bilinmesi gerekir. Türkçenin söz varlığının sağlıklı bir biçimde belirlenmesi, hem ana dili olarak hem de yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde en temel şarttır.

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde, söz varlığını geliştirmek için kişinin yaşına uygun kitaplar okuması vb. tavsiye edilebilir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel söz varlığı iyi belirlenmemesi sıkıntı yaratabilir (Gökdayı, 2016).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kitleye temel düzeyde kaç kelime öğretileceği belirlenmelidir. Bunu belirlerken de hedef kitlenin Türkçeyi ne amaçla öğrendiğinin belirlenmesi gerekir. Mesela, Türkiye’de lisansüstü öğrenim görmek isteyen birisiyle günlük hayatta temel ihtiyaçlarını gidermek isteyen birisinin öğreneceği kelimeler farklı olacaktır.

Konuşma dili ile yazı dili farklılık gösterebilir. Bu nedenle temel söz varlığının belirlenmesinde sadece yazılı kaynaklara başvurmak yeterli olmaz. Mesela, “günaydın, iyi günler, Allah’a ısmarladık” gibi kelimelere yazılı kaynaklarda çok rastlanmayabilir. Bu nedenle temel söz varlığını belirlerken doğal dili esas almak gerekir (Gökdayı, 2016).

Yabancılara Türkçe öğretiminde temel söz varlığını belirlerken önemli olan kelimenin aslının Türkçe olup olmaması değil, kelimenin sık kullanılmasıdır. Bu konuda 17. yüzyılda yaşayan Comenius da öncelikle sık karşılaşılan kelimelerin öğretilmesi gerektiğini bildirmiştir (Demircan, 1983).

Öğretilecek kelimeler belirlenirken somut sözcüklerin soyut olanlara göre daha çabuk öğrenildikleri ve hatırlandıkları da unutulmamalıdır.

Yabancılara Türkçe öğretirken söz varlığını zenginleştirmek için kullanılacak yolları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Sözcükler nesnelere vasıtasıyla öğretilir. Yani nesnelere gösterilerek adları sorulur. Ardından da nesnelere konumları ve renkleriyle ilgili sorular sorulur. Örnek: Kitap neyin yanında?, Defterin rengi ne? vb.

2. Somut nesnelere tanımlayan sözcükler soyut sözcüklere göre daha kolay öğrenilmektedir. Bu yüzden sözcük öğretiminde somut isimlere öncelik verilebilir.

3. Kısa okuma metinlerinden de yararlanılabilir. Özellikle öğretilmek istenilen sözcüklerin altı çizilerek belirginleştirilebilir. Ayrıca öğrenciler seviyelerine uygun kitaplar da okuyabilir. Bu kitaplar belirlenirken Türk kültürünü doğru yansıtan kitaplar olmasına özen gösterilmelidir.

4. Öğretmenin sınıfa kendi fiziksel görüntüsüyle ilgili sorular sorması da Türkçeyi öğrenen öğrencilere kelime öğretiminde kullanılacak bir yoldur.

5. Kelimeleri eş anlamlıları ve zıt anlamlılarıyla eşleştirmek de kelime öğretiminde bir yol olarak kullanılabilir.

6. Kişi bazı sözcükleri öğrenirken kendince bazı benzetme ilgileri kurar. Bu nedenle ilgili sözcüğün kişide neleri çağrıştırdığı üzerinde durmak, karmaşık sözcüklerin kolay öğrenilmesini sağlar (Omni, 1991).

7. Beyin ilk ve son öğrendiği şeyleri daha iyi hatırlar. Bu yüzden dersin başında ve sonunda yeni kelimeler öğretilmesine ağırlık verilebilir.

8. Sözcüklerin anlamları ile ilgili tartışmalar yapılırsa kişi sözcüklere daha fazla yoğunlaşır ve sözcükleri daha kolay öğrenir.

9. Öğrencilere gelişigüzel sözcük öğretilmemelidir. Her derste ne kadar sözcük öğretileceği plânlanıp o doğrultuda sözcük öğretilmelidir.

10. Söz dağarcığını geliştirmek için sınıfta çeşitli eğitsel oyunlar oynanabilir. Bu sözcük öğretimini daha eğlenceli hale getirecektir.

11. Sözcük öğretimi çalışmalarında dramatizasyon da kullanılabilir. Örneğin, öğretilen bazı zarflar, sıfatlar ya da bazı kelimeler jest ve mimiklerle pekiştirilebilir. Bu çalışmada öğrencilerin anlamlı jest ve mimiklerle çeşitli sıfatlarla belirlenecek bir kelimeyi telaffuz etmelerini sağlamaktır. Örneğin, öğrencilerden anne kelimesini ürkek bir sesle, mutlu bir sesle, suçlu bir sesle, vb. şekilde söylemesi istenebilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde düzenli bir sistemin oluşturulması, bu alanda kullanılacak uygun tekniklerin belirlenmesi ile mümkündür. Bu yüzden bu alanda kullanılacak teknikler, ilkokula, ortaokula, yurt dışındaki Türk çocuklarına, Türk soylulara farklı olmalıdır (Uçgun, 2006).

2.4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Günümüzde toplumlar bilgi sahibi kişiler yetiştirmek gayesiyle teknolojik imkânlardan yararlanmaktadır (Sevim, 2015).

Tarihte yabancı dil öğretimi geleneksel yöntemlerle başlamış ve teknolojik gelişmelerle kendini sürekli yenilemiştir (Gün, 2015). Son yetmiş yıla kadar yabancı dil öğretiminde kullanılan teknoloji sınırlı kalmıştır. O ana kadar genelde tahta, kalem, defter, sözlük ve kitap kullanılmıştır. 1950'lerden sonra ise televizyon, radyo ve video oynatıcılar kullanılmıştır. Ardından bilgisayarlar yabancı dil eğitiminde kullanılmaya başlanmıştır. (Budancamanak, 2017). Bunların sonucunda kara tahtanın yerini akıllı tahtalar, projeksiyonlar vb. almıştır. Böylece öğretmen merkezli bir yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma geçilmiştir (Elmas, Demirdöğen ve Geban, 2011). Bunun sonucunda bilgi öğretmenden öğrenciye aktarılan bir nesne olmaktan çıkmış ve öğretmen ve öğrencinin birlikte yapılandıkları kavram haline gelmiştir (Keser, 2005).

Öğretmen sınıf ortamında göze ve kulağa hitap eden araçları daha çok kullanırsa öğrencilerin güdülenme düzeyleri de o kadar artar (Demirel, 2007).

Görsellerin öğrenmedeki rolüne Edgar Dale'nin 1946'da yaptığı çalışma örnek olarak verilebilir. Dale'nin yaşantı konisine göre öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı arttıkça öğrenmemiz daha iyi olur ve öğrendiklerimizi de daha geç unuturuz. Buna göre insanlar öğrendiklerinin;

% 83'ünü görerek,
% 11'ini işiterek,
% 3.5'ini koklayarak,
% 1.5'ini dokunarak,
% 1'ini tadarak öğrenirler.

Yine Dale'ye göre insanlar, süre aynı kalmak şartıyla;

Okuduklarının %10'unu,
İşittiklerinin %20'sini,
Gördüklerinin %30'unu,
Hem görüp hem işittiklerinin %50'sini,
Söylediklerinin %70'ini,
Yapıp söylediklerinin ise %90'ını hatırlar (Yalın, 2006).

Bu veriler teknolojinin eğitimdeki etkisini göstermesi açısından önemlidir. Çünkü öğrenciler gerek eğitim gerekse dil öğrenme konusunda ne kadar duyu organını işin içine sokarsa o kadar başarılı olur.

Öğrenme-öğretme faaliyetlerinde teknolojiyi kullanmak öğrenci ve öğretmene büyük kolaylık sağlar. Bir Çin atasözü der ki: "Bana söylersen unuturum, gösterirsen yarısını unuturum, yaptırırsan hiç unutmam". Bu atasözünde de belirtildiği gibi eğitimde teknolojiyi kullanmak bilginin daha kalıcı öğrenilmesini sağlayacaktır (Önkaş, 2010).

Günümüzde öğrenciler yeni teknolojileri kullanmaya istekli ve bu konuda yeteneklidirler (Prensky, 2001). Yeni nesil teknolojik araçlarla daha iç içedirler. Teknolojik gelişmeleri takip etmekte ve yeni çıkan teknolojik araçları rahatça

kullanabilmektedirler. Böylece bu yeni neslin öğretmen ve öğrenme ortamlarından beklentileri de değişmiştir (Arabacı ve Polat, 2013).

Bugün bilimsel gelişmelerin teknolojik alanı da etkilemesiyle dünya küçük bir köy haline gelmiştir. Böylece dünyanın en ücra köşesindeki bir insan bile bilgilere anında ulaşmaktadır (İşman ve Gürgün, 2008).

2.4.1. Web ve Web Destekli Öğretim

World Wide Web, internet üzerinden erişilen bağlantılı bir metin belgesi sistemidir. 12 Mart 1989'da, bir İngiliz bilgisayar bilimcisi ve eski CERN çalışanı Tim Berners-Lee, Dünya Çapında Ağın ne olacağıyla ilgili bir teklif yazdı (Lee, 1998). Bu önerisi daha etkili bir CERN iletişim sistemi için yapıldı, ancak Berners-Lee sonunda kavramın tüm dünyada uygulanabileceğini fark etti. Berners-Lee ve Belçikalı bilgisayar bilimcisi Robert Cailliau, 1990'da kullanıcının çeşitli türlere göre göz atabileceği bir düğüm ağı olarak çeşitli türden bilgilere bağlantı ve erişim sağlamak için hipermetin kullanılmasını önerdi (Lee ve Cailliau, 1990). Bu yollarla ilk web hizmeti tasarlanmış ve test edilmiş ve son olarak World Wide Web olarak sınırlandırılmıştır (Khanzode, 2016).

Günümüzde Web eğitim ortamlarında da kullanılmaktadır. Web kullanılarak yapılan öğretim Web destekli öğretim olarak adlandırılır. Web destekli öğretim (WDÖ) öğrenci ve öğretmeni vakit ve mesafe sınırlaması olmadan buluşturan bir öğrenme sistemidir. Bu sistemde dersler bilgisayar, ses, görüntü, animasyonlar vb. aracılığıyla öğretmenin istediği şekilde sunulur (Cabı, 2004).

Geleneksel öğretim yönteminde eğitimin gerçekleşmesi için gerekli zaman çok uzundur. Ayrıca gerekli eğitim araç ve gereçlerinin temin edilmesi, yeterli öğrenim elemanı, derslik ve laboratuvar gibi konularda sıkıntı yaşanmaktadır. Geleneksel öğretim yönteminde bilgiyi üretme, saklama, paylaşma ve ona rahat bir şekilde ulaşma konularında yaşanan sorunlar WDÖ'nün ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Bu eğitim zamanla günlük yaşamda ve iş yaşamında yaygınlaşmıştır. İnternet bilgiyi hızlı ve basit elde etmenin birçok konuda fikir alışverişi yapmanın en kabul gören şeklidir. Öğrenmenin kişisel özelliklere göre değişen bir faaliyet olması,

WDÖ'nün artılarının çok olması ve günümüzde kullanım alanlarının genişlemiş olması, bu eğitim sayesinde klasik yöntemle oranla daha verimli ve etkili bir eğitimin gerçekleşmesi WDÖ'nün birçok eğitim ortamında kullanılmasını sağlamıştır (Park ve Kim, 2003 akt. Cabı, 2004, s. 2).

Eğitim açısından tarihi sürece baktığımız zaman yazıdan önce sözlü kültürün olduğunu görürüz. Ardından yazılı ve matbu kaynaklarla beraber yazılı kültür ortaya çıkmıştır ve halen varlığını sürdürmektedir. Ancak dijital teknolojiler ve internetle beraber yeni bir sözlü kültür dönemine girildiğinden bahsedilebilir. Bu son sözlü kültür dönemi daha önceki her iki döneminde olumlu yönlerini taşımaktadır. Bahsettiğimiz bu ikinci sözlü kültür dönemi eğitime yeni bakış açıları getirecektir (Ferris ve Wilder, 2006).

Eğitimde teknolojiyi kullanmanın avantajlı yönleri olduğu gibi dezavantajlı yönleri de vardır. Fakat bu dezavantajlar teknolojik araçların kendilerinden kaynaklanan bir dezavantaj değildir. Bunun nedeni insanların bunları kullanma şekillerindedir (Özdemir, 2017).

Dijital teknolojilerin eğitime girmesiyle birlikte eğitimde kullanılan teknolojik araçların kullanılması da çoğalmıştır. Fakat Türkçe öğretiminde bu teknolojik araçlardan yeterince faydalanılamamaktadır. Oysa Türkçede dil becerisini geliştirici birçok etkinlik yapılabilir.

Günümüzde genç kuşak teknoloji ile iç içedir. Günlük işlerinin çoğunu teknolojiyi kullanarak yapmaktadırlar. Bu yüzden Türkçe öğretiminin geleceği için teknoloji kullanımının üstünde titizlikle durulmalıdır. Dolayısıyla da bu genç kuşaklara eğitim verecek olan öğretmenlerin de teknolojiyi kullanma yeterliliklerinin istenilen seviyede olması gerekmektedir (Özdemir, 2017).

Eğitimde Web'in yararlarını ve gerekliliğini şu şekilde ifade edilmiştir:

1. WDÖ'de bilgiye bilgisayar ile erişilir. Elektronik ortamdaki bilgi kolay bir şekilde elde edilebilir, depolanabilir veya dönüştürülebilir. Bu sayede bilgilerin öğrenciler tarafından kullanımı kolaylaşır ve öğrenciler geleneksel öğrenme yöntemine göre daha rahat çalışma ortamına kavuşur (Şentürk, 1999).

2. WDÖ'de geleneksel yöntemle göre daha fazla kişi eğitim alır. Bu sayede kamuda ve özel sektörde çalışanların bilgisayar destekli tasarım ve planlama konusunda eğitilmesi ile eğitim açığının giderilmesi mümkün olabilir (Şentürk, 1999).

3. Geleneksel eğitim yönteminde öğrenciler için zaman sıkıntısı olmaktadır. Yani bu yöntemde belirlenen zaman daha geç algılayan öğrenciler için yetersiz gelirken bazı öğrenciler içinse fazla gelmektedir. WDÖ'de ise ders süresi öğrencinin algılama düzeyine göre değişmektedir.

4. Geleneksel yöntemde ders için bir sınıfa ihtiyaç duyulmaktadır. WDÖ'de ise belirli özelliklere sahip bir sınıfa ihtiyaç yoktur. Bu da WDÖ'nn hızla yayılmasını sağlamaktadır.

5. Günümüzde mevcut bilgi miktarı ve bu bilgiye ulaşması gerekenlerin sayısı artmıştır. Bunun sonucunda bilgiyi geniş topluluklara hızlı bir şekilde ulaştırma ihtiyaç doğmuştur. Bu da rekabet ve kaliteyi arttırmıştır.

WDÖ'de eğitimi veren kişinin ders yazılımlarını iyi kullanması ve dersin içeriğini iyi hazırlaması gerekmektedir. Bunlar gerçekleşirse eğitimin niteliği de yükselir.

6. Geleneksel ğretimde fazla konuşmayan ve sıkılğan öğrenciler derste fazla aktif olamamaktadır. WDÖ daha zgr bir ortam sağladığından bu tarz öğrenciler derse daha çok katılabilmektedirler (Cabı, 2004).

Driscoll (2002, s. 9) WDÖ'nün avantajlarını iki başlık halinde açıklar.

Tablo 2.2 WDÖ'nün Avantajları

Stratejik	Taktik
Küresel bir işgücü geliştirmek	Seyahat ve ilgili maliyetlerin azaltılması
Kısa ürün geliştirme süreçlerine cevap vermek	Herhangi bir zaman ve herhangi bir yerde öğrenme
Düz organizasyonları yönetmek	Tam zamanında öğrenme sağlamak
Çalışanların ihtiyaçlarına göre ayarlama yapmak	Mevcut altyapının güçlendirilmesi
Şarta bağlı işgücünün sağlanması	Platformdan bağımsız teslimatı mümkün kılmak
Artan verimlilik ve kârlılık	İzleme ve kayıt tutma için araçlar sağlamak
Değerli çalışanları elde tutmak	Güncellemeleri kolaylaştırmak

Hannum (2001, s. 16) ise Web destekli eğitimin avantajlarını; biçimsel, öğretimsel ve ekonomik olmak üzere üçe ayırmıştır.

Tablo 2.3 WDÖ'nün Avantajları

Biçimsel	Öğretimsel	Ekonomik
Eğitim esnekliği	Çoklu ortam dağıtımı	Daha az harcama
Zaman ve mekân özgürlüğü	Öğrenci denetimi	Daha az çaba harcama
Çapraz platform uyumluluğu	Tutarlılık	Daha ucuz imkânlar
İçerik güncelleme kolaylığı	Elektronik performans desteği	Kullanım başına ödeme
Öğretimsel etkinlik çeşitliliği	İşbirliği	Daha az teknik destek
Ders programı serbestliği	Programın hızlı dağıtımı	Ders materyalleri dağıtımı ucuz
Kolay dağıtım		
Güvenlikli kayıt		
Diğer sitelere bağlanabilme		

Web destekli eğitimin avantajlarının yanında bazı dezavantajları da vardır. Driscoll (2002, s. 11) WDÖ'nün dezavantajlarını şöyle ifade eder.

- Önemli teknik altyapı gerektirir.
- Öğrencilerin yeni öğrenme yöntemlerine adapte olmalarını gerektirir.
- Geliştirmek ve dağıtmak için bir ekip gerektirir.
- Eğitim organizasyonunun ötesinde kaynakların yönetimini gerektirir.
- Organizasyonun yeni düşünme biçimlerini benimsemesini gerektirir.
- Önemli bir zaman ve para gerektirir.

Hannum (2001, s. 16) ise WDÖ'nün dezavantajlarını da biçimsel, öğretimsel ve ekonomik olmak üzere üç başlık altında incelemiştir.

Tablo 2.4 WDÖ'nün Dezavantajları

Biçimsel	Öğretimsel	Ekonomik
Sınırlı bant genişliği	Yüz yüze etkileşimin olmaması	Gelişim süresinin uzunluğu
Multimedya yüklenmesinin yavaşlığı	Yüksek düzeyde öğrenci girişimi	Ön finansman ihtiyacı
Değiştirilen veya engellenen linkler	Geçerli tarayıcılarda sınırlı biçimlendirme	Küçük gruplar için yüksek maliyet
Multimedya uygulamaları için çevirmeli bağlantıların yavaş olması	İzleyerek öğrenenlerin ilerlemesinin zor olması Öğrencinin bıraktığı yerden ilerlemesinin zorluğu Öğrencilerin web destekli uygulamaların kullanımını bilmemesi Tüm konular için uygun olmayabilir	

2.4.1.1. Web Uygulamaları

Web uygulamaları; Web 0.0, Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0, Web 4.0, Web 5.0 ve Web 6.0 uygulamalarıdır (Khonzade, 2016). Şu anda eğitim alanında Web 1.0 ve Web 2.0 kullanılmaktadır.

2.4.1.1.1. Web 1.0

Web 1.0, Web'in ilk uygulamasıydı ve 1996'dan 2004'e kadar sürdü. Bilgi bağlantısı ağı olarak tanımlandı. Tim Berners-Lee Web'i sadece "Web" olarak değerlendirmiştir. (Lee, 1998). Web 1.0 tüketicinin bilgileri birlikte paylaşabileceği

çok az etkileşim sağlar, ancak Web sitesiyle etkileşimde bulunmak mümkün olmamıştır.

Web 1.0, Dünya Çapında Ağ'ın ilk nesli olarak adlandırılmıştır. Temel olarak tanımlanmış bir bilgi alanıdır. Kaynak olarak atıfta bulunulan maddelerin, Tekdüzen Kaynak Tanımlayıcıları (URL) olarak adlandırılan küresel tanımlayıcı tarafından tanımlandığı bir bilgi alanıdır.

İlk nesil Web, yalnızca durağan sayfalar ve içerik yayınlama amacı taşıyordu. Kullanıcı etkileşimi veya içerik katkısı çok azdı (Khonzade, 2016).

İlk 'World Wide Web' sitesine <http://www.w3.org/History/19921103-hypertext/hypertext/WWW/TheProject.html> linkinden erişilebilir.

Web 1.0'm Özellikleri

- Sadece içeriği okur.
- Bilgilerini istediğiniz zaman herkesle paylaşabilirsiniz.
- Statik Web sayfaları içerir.

Web 1.0'm Sınırlılıkları

- Web 1.0 sayfaları yalnızca Web okuyucuları tarafından makine uyumlu içeriğe sahip olmadıkları anlaşılabilir.
- Sadece Web yöneticisi, kullanıcının güncellenmesinden ve Web sitesinin içeriğinin yönetilmesinden sorumludur.
- Statik bilgi elde etmek için, dinamik olayların gerçekleştirilmesi için herhangi bir Web konsolu mevcut değildir (Khonzade, 2016).

2.4.1.1.2. Web 2.0

Web 2.0 ikinci nesil Web olarak adlandırılır. 2004 yılında Dale Dougherty tarafından bir okuma-yazma ağı olarak tanımlanmıştır. Web 2.0 bir konferans oturumunda beyin fırtınası olarak başlamış bir fikir olup, ilk olarak Tim O'Reilly tarafından 2004'te kullanılmıştır (O'Reilly, 2005). Web 2.0 teknolojileri, sosyal etkileşimlerde ortak çıkarları olan büyük küresel kalabalıkları bir araya getirmeye ve yönetmeye olanak tanır.

Web 2.0, Web üzerinde devam eden günlük aktivitelerin resmi alanlarını mümkün kılan katılımcı, işbirlikçi ve dağıtılmış uygulamalar gibi temel özellikleri kolaylaştırır. Başka bir ifadeyle, Web 2.0'ın başlıca farklı özelliklerine, ilişki teknolojileri, sosyal dijital teknoloji de dâhildir. İnsan odaklı Web ve katılımcı Web, Web üzerinde okuma ve yazmayı sağlayan ve Web işlemlerini iki yönlü hale getiren tesisler haline getirilmiştir.

Web 2.0, kullanıcıların Web 2.0'da kullandıkları kontrollerin çoğunu bırakabileceği bir platformdur. Başka bir deyişle; Web 2.0 kullanıcısı daha az kontrol ile daha fazla etkileşime sahiptir. Web 2.0 sadece Web 1.0'ın yeni bir versiyonu değil esnek Web tasarımı, yaratıcı yeniden kullanım, güncellemeler, işbirlikçi içerik oluşturma ve modifikasyon anlamına da gelir (Khanzode, 2016).

Web 2.0'ın temel amacı kullanıcıların içeriklerini rahatça paylaşmaları ve internetin iletişim ve işbirliği potansiyelinden yararlanmalarını sağlamaktır. Web 2.0 ile birlikte İnternet hazır bilginin tüketildiği bir alan olmaktan çıkmış ve içeriğin kullanıcılarla beraber hazırlandığı, birleştirildiği ve de paylaşıldığı bir alana dönüşmüştür (Horzum, 2010). Web 2.0 İnternet kullanımı konusunda köklü değişiklikler yapmıştır. Kullanım kolaylığı sağlamış, işbirliğine katkı yapmış ve içeriği desteklemiştir (Atıcı ve Yıldırım, 2010).

Web 2.0'ın Özellikleri

- Web, tek bir cihaz seviyesinin üstünde bir yazılım ile bir platform haline gelmiştir. Bloglar wikis, podcast vb.
- Web 2.0 yazılım ve işletmelerin mimarisinin bir yoludur. Bilgisayar endüstrisindeki iş devrimi, internete platform olarak taşınması ve yeni platformun başarısı için kuralları anlama çabasından kaynaklanmaktadır.
- Sosyal Web, genellikle topluluklardan oluşan siteleri karakterize etmek için kullanılır. İçerik yönetimi ve kullanıcılar arasındaki yeni iletişim ve etkileşim yolları ile ilgilidir. Web uygulaması toplu bilgi üretimini, sosyal ağları kolaylaştırır ve kullanıcıyı kullanıcı bilgi alışverişlerine yönlendirir.

Web 2.0'ın Sınırlılıkları

- Değişim, sürekli değişim döngüsü ve hizmet güncellemeleri.
- Web 2.0'ın oluşturulması ve kullanımı ile ilgili etik konular.
- Topluluk sınırları içindeki platformlar arasındaki bağlantı ve bilgi paylaşımı hala sınırlıdır.

Choundhury (2014, s. 8099) Web 1.0 ve Web 2.0'ı şöyle karşılaştırmıştır.

Tablo 2.5 Web 1.0 ve Web 2.0'ın Özellikleri

Web 1.0	Web 2.0
1996-2004 (Başlangıç-Bitiş)	2004-2016 (Başlangıç-Bitiş)
Köprü metni Web	Sosyal Web
Tim Berners Lee	Tim O'Reilly, Dale Dougherty
Sadece oku	Web oku ve yaz
Milyonlarca kullanıcı	Milyarlarca kullanıcı
Ekosistem	Katılım ve etkileşim
Tek yönlü	Çift yönlü
Şirketler içerik yayınlıyor	İnsanlar içerik yayınlıyor
Statik içerik	Dinamik içerik
Kişisel Web siteleri	Blog ve sosyal profil
Mesaj panosu	Topluluk portalları
Arkadaş listesi, adres defteri	Anlamsal sosyal bilgiler

2.4.2. Kahoot!

Öğrencileri öğrenmeye motive etmek, öğretmenler için birçok zorluğu beraberinde getirmektedir ancak motivasyon öğrenme için çok önemlidir. Motivasyonu olan öğrencilerin, olmayanlara göre daha yüksek başarı oranlarına sahip olmaktadır (Johns, 2015).

Eğitimde motivasyonu sağlamanın yollarından birisi de oyundur. Icard (2014) oyuna dayalı öğrenmenin öğrencilerin sınıf içeriğinin gözden geçirilmesi için en iyi yöntem olarak kullandığını belirtmiş ve öğrencilerin oyunun rekabetçi doğası ile ikna edilmesi gerektiğini öne sürmüştür.

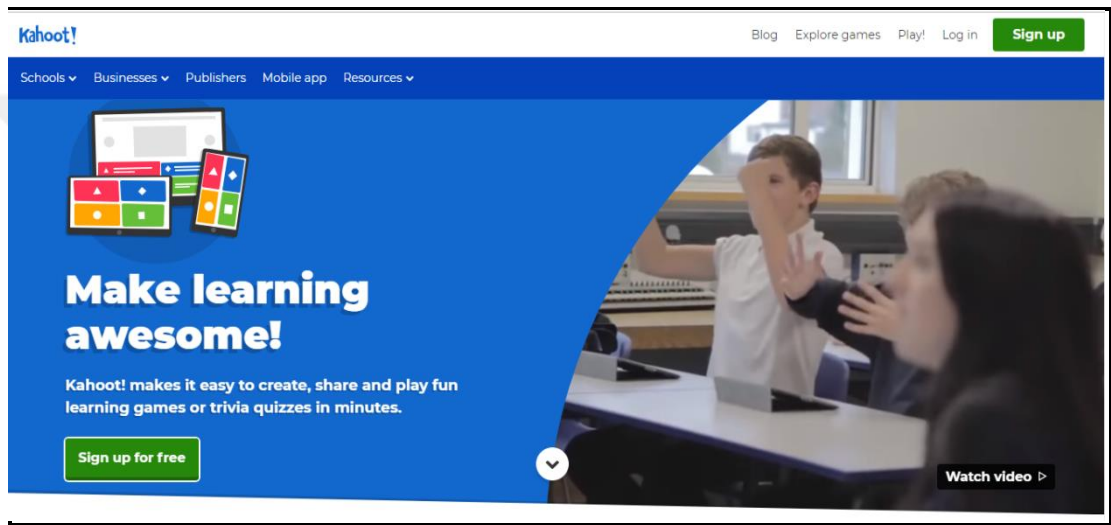
Öğrencilerin eleştirel düşünme ve meşgul olmaları için bir ortam yaratmak, öğrencinin öğrenmesi için çok önemlidir. Tüm öğrenciler öğrenme yeteneğine sahiptir. Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri vardır. Bu da eğitimcilerin her bir öğrenci için öğrenme deneyimleri oluşturmak gayesiyle eğitimi değiştirmesi gerektiği anlamına gelir. Sınıflarda teknoloji için giderek artan itici güç ile eğitimcilerin, sınıf içi eğitim sırasında farklı kaynaklar kullanarak kazanılabilecek tüm olanakları ve faydaları dikkate almaları gerekmektedir. Eğitimcilerin öğrencileri meşgul eden etkili, rekabetçi öğrenim oyunları bulmaları zorlayıcı bir görev olabilir (Chien-Hung, Yu- Chang, Bin-Shyan ve Yen-Teh, 2014). Öğrenciler sınıfta dijital oyunlardan yararlanarak, başarı ve başarısızlığın nasıl ele alınacağını yanı sıra eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin nasıl kullanılacağını öğrenmektedirler (Icard, 2014).

Öğrenciler, öğretmenleri ve diğer öğrencilerle etkileşimde bulunmalarına ve anında geri bildirim almalarına olanak sağlayan öğrenme etkinliklerine olumlu yanıt vermektedir. Teknolojiyi kullanmak, öğretmenlerin bu tür bileşenleri derslerine dâhil etmelerine yardımcı olmaktadır. Çeşitli çalışmalar, bilgisayarların, kişisel tabletlerin ve akıllı telefonların dâhil olduğu teknolojinin, öğrencilerin derse aktif katılımını iyileştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Bransford, Brown ve Cocking, 2000).

İnternet'in önemli yararlarından birisi içerik oluşturmada sağladığı özgürlüktür (Kılıçer ve Kocadağ Ünver, 2017). Bu özgürlük ile birlikte gereksinim duyduğumuz çeşitli eğitsel materyalleri internet üzerinden üretmekte ve ürettiğimiz bu materyalleri paylaşıp saklamaktayız. (URL-1, 2018). Eğitim materyaller hazırlarken bu kolaylıkları sağlayan uygulamalardan biri de Kahoot!'tur.

Kahoot!, Johan Brand, Jamie Brooker ve Morten Versvik öncülüğünde 2012 yılında kurulmuştur. Morten Versvik'in Norveç Bilim ve Teknoloji Üniversitesindeki yüksek lisans araştırmaları Kahoot!'un teknolojik alt yapısını oluşturur. Johan Brand ve Jamie Brooker'ın çalışmaları ise Kahoot!'un kullanıcı deneyimi ve eğitim ile ilgili bölümlerini oluşturur. Norveç Bilim ve Teknoloji Üniversitesinden Prof. Alf Inge Wang ve meslektaşlarının çalışmaları sonucu "Quiz" bölümü ortaya çıkmıştır. Kahoot!'u Norveç Araştırma Konseyi ekonomik yönden desteklemektedir (Kılıçer ve Kocadağ Ünver, 2017).

Kahoot!, öğrenmeyi oyunlaştıran, eğlenceli ve ücretsiz bir öğrenme ortamıdır. Belirlediğiniz herhangi bir konu hakkında eğlenceli oyunlar oluşturabilirsiniz. Kahoot!'ta hesap oluşturan herkes kolayca test, anket, tartışma vb. oluşturabilir. Bunun yanında katılımcıların ayrıca bir hesap oluşturup giriş yapmasına gerek yoktur. Kahoot!'a internet bağlantısı olan bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi farklı cihazlardan rahatlıkla ulaşabilirsiniz. Bu uygulama sahip olduğu oyunlaştırılmış altyapısının yanında zengin ses ve görsel yapısı ile oldukça ilgi çekici olup öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Kahoot!'ta düzenlediğiniz oyunlar hakkında katılımcıların performanslarını analiz ederek raporlar alabilirsiniz.



Fotoğraf 2. 1. Kahoot!'un Ana Sayfası

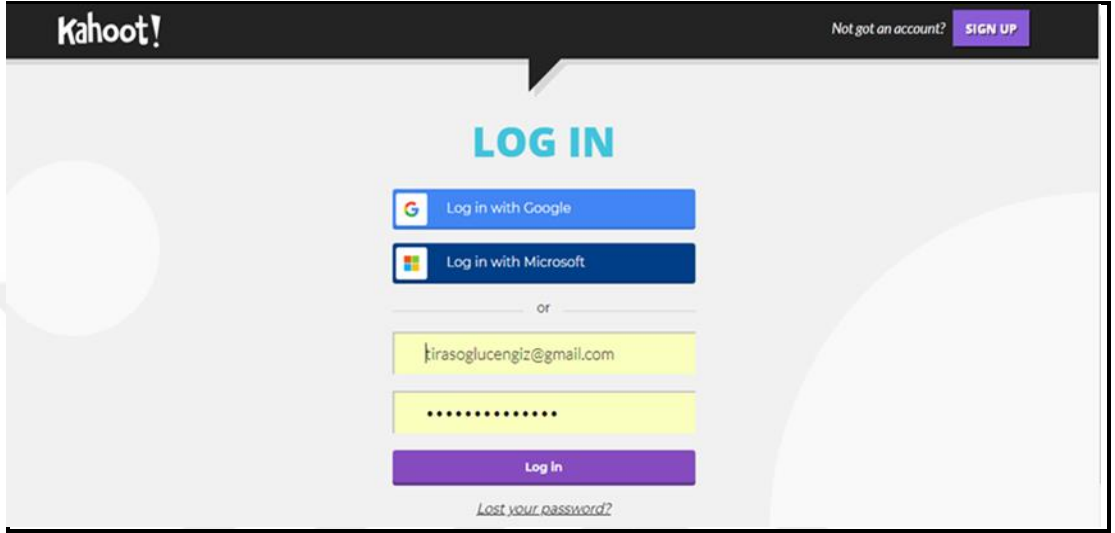
2.4.2.1. Kahoot!'ta Oturum Açma ve Genel Etkinliklere Erişim

Çevrimiçi ve eğlenceli bir eğitim ortamı sunan Kahoot!'a www.getkahoot.com adresinden ulaşılır. Kahoot!'ta kişisel ya da grup halinde oynanabilecek olan kısa sınav, anket, sıralama sınavı ve tek soruluk tartışma etkinlikleri hazırlanabilir. Kahoot! kullanıcıları kendileri etkinlik hazırlayabildikleri gibi uygulamaya üye olan kullanıcıların daha önce hazırladıkları ve kullanım izni olan etkinliklerden de yararlanabilirler (URL-2, 2018).

Kahoot!'a isteyen herkes üye olur. Daha önce kayıtlı olanlar e- posta ve şifreleriyle uygulamaya giriş yapabilirler. Üye olanlar öğretmen, öğrenci, şirket çalışanı ve sosyal kullanıcı bölümlerinden birisini seçmek durumundadır. Kahoot!'u eğitim amaçlı kullanacak olanların öğretmen bölümünü seçmesi tavsiye edilir. “16

yaşın altında öğrenci“ bölümünü seçen kullanıcı diğer kullanıcıların paylaştığı içeriklerde değişiklik yapamaz ve paylaşımlarına da diğer kullanıcılar ulaşamaz (URL-3, 2018).

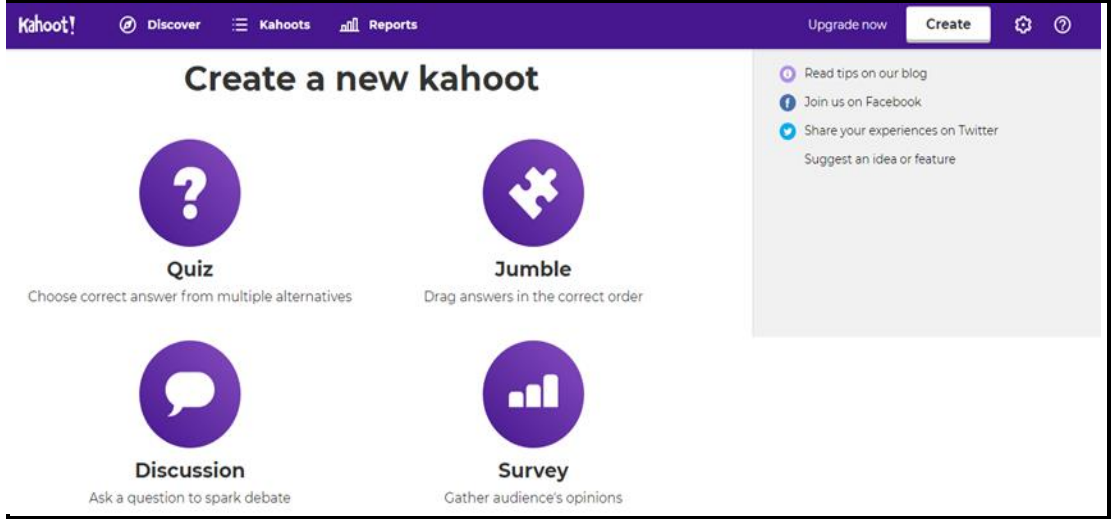
Kahoot!’ta kullanıcı adı ve şifre oluştururken Türkçe karakter kullanılmaması tavsiye edilir. Şifre en az altı karakter olmalıdır.



Fotoğraf 2. 2. Kahoot!’un Giriş Ekranı

Kahoot!’ta kullanıcı, daha önce kendi oluşturduğu etkinliklere erişebildiği gibi diğer kullanıcıların paylaşımına açık etkinliklerine de erişebilir. Bu uygulamada Kahoot! ekibine soru sorulabilir, fikir ifade edilebilir. Ayrıca kullanıcılar daha önce uygulanan bir etkinliğe ait veriyi Excel formatında indirebilmektedir (URL-3).

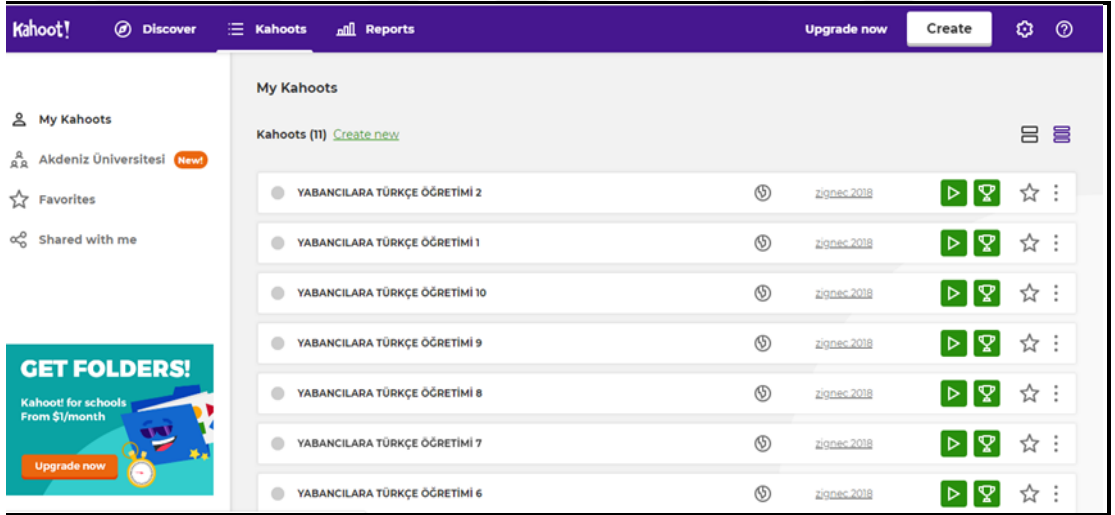
Kullanıcı Kahoot!’ta öne çıkan etkinlikleri, popüler olan etkinlikleri, trend etkinlikleri, kullanıcıyı işine yarayabilecek etkinlikleri ve en çok ilgi gören etkinliklere ulaşabilir.



Fotoğraf 2. 3. Kahoot!'ta Dört Uygulamanın da Görüldüğü Ana Ekran

2.4.2.2. Kullanıcı Etkinliklerine Erişim

Kullanıcı oluşturduğu etkinliklere erişmek için Kahoot! giriş ekranının üst kısmındaki “Kahoot!” bölümüne girilir ve oradaki “My Kahoot!” düğmesine tıklanır. Kullanıcı burada oluşturduğu tüm etkinlikleri görebilir.



Fotoğraf 2. 4. Kullanıcı Etkinlikleri Ekranı

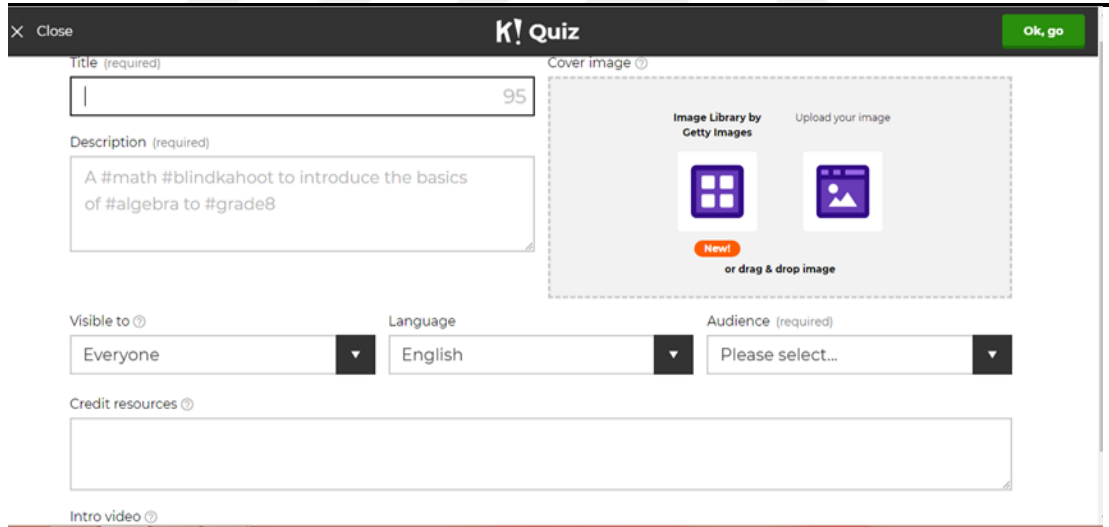
Kullanıcı isteğine göre bu etkinlikleri liste şeklinde veya kapak fotoğrafı ile birlikte daha büyük bir şekilde görebilir. Yine bu bölümde kullanıcı, etkinliğin hazırlanma tarihini, kimin tarafından hazırlandığını görebilir. Kişi “Only you” bölümüne tıklayarak uygulamasını Kahoot! listesinde saklayabilirken “everyone” bölümünden faydalanarak da uygulamasını halka açabilir. Kullanıcı istediği

çalışmasını favori Kahoot!'u olarak da belirleyebilir. Kullanıcı hazırladığı etkinliğin içeriğini düzenleme, ön izleme, etkinliği diğer kullanıcılarla paylaşma, çoğaltma ve hazırladığı uygulamayı silme işlemlerini yapabilir (URL-1, 2018).

2.4.2.3. Yeni Etkinlik Oluşturma

Kahoot!'ta etkinlik hazırlamak için önce etkinliğin türü (sınav, anket, sıralama sınavı, tek soruluk tartışma) belirlenmelidir.

Ardından etkinliğin başlığı yazılmalı, boşluklar dâhil en fazla 280 karakter olacak şekilde açıklama bölümü doldurulmalı, etkinliğin kişiye özel ya da herkese açık olma durumu belirlenmeli, etkinliğin hedef kitlesi ve dili seçilmelidir. Etkinliğe bir kapak resmi verilebilir. Bu kapak resmini kullanıcı Kahoot!'un kütüphanesinden seçebileceği gibi kendi istediği bir görseli de seçebilir. Etkinliğin başlangıcında izlenmek üzere bir YouTube videosu yüklenebilir. Etkinlikle ilgili tavsiye edilecek kaynak, kitap vb. varsa boşluklar dâhil en fazla 1000 kelime olarak yazılabilir.



Fotoğraf 2. 5. Etkinlik Oluşturma Ekranı

Üçüncü aşamada ise soru yazımı gerçekleştirilir. Kahoot!'ta soru sayısı ile ilgili bir sınırlama yoktur. Fakat uygulamanın daha işlevsel olması ve İnternet bağlantısı göz önüne alınırsa soru sayısını çok tutmamak gerekir. Kullanıcı soruyu ve şıkları yazdıktan sonra sorunun cevaplama zamanını 5, 10, 20, 60, 90, 120 saniye seçeneklerinden birini seçerek ayarlayabilir. Sorulan soruyu puan değeri verilmeyebilir. Bu durumda soru puanlamaya dâhil edilmez. Oyunu yeni oynayacak kişiler olduğunda etkinliğin baş kısmında puanlamaya dâhil edilmeyen sorulara yer

verilerek oyuncuların oyuna alışması sağlanabilir. Kullanıcı soruya bir görsel veya video ekleyebilir. Görseli Kahoot! kütüphanesinden ya da istediği herhangi bir yerden ekleyebilir. Kahoot!'a video, sadece YouTube'dan yükleyebilir. Kullanıcı YouTube'daki videonun adres çubuğundaki linkini ya da ID değerini video ekleme alanındaki bölüme ekleyebilir. Ayrıca videonun eklenen videonun başlangıç ve bitiş zamanı da ilgili bölümden ayarlanabilir. Videolu sorularda diğerlerinden farklı olarak önce video izletilir sonra şıklar gösterilir. Kullanıcı soruya bir görsel veya video da eklemeyebilir. Kahoot!'ta bir sorunun birden fazla doğru şıkkı olabilir, sistem buna izin verir. Yanlış olan şıklar için ise herhangi bir işleme gerek yoktur. Soru yazılırken karşımıza dört seçenek çıkar. Bunlardan ikisini doldurup diğerlerini boş bırakırsak oyunu oynarken ekranda iki seçenek görülür. Bu durum seçeneklerden istediğimiz kadar seçenek oluşturabileceğimiz anlamına gelmez. Çünkü her soru için iki ile dört arası seçenek oluşturulabilir. Son aşamada ise etkinlik kaydedilir. Kayıt işleminden sonra kullanıcı isterse etkinliği tekrar düzenleyebilir, etkinliğin ön izlemesini yapabilir, etkinliği diğer oyuncularla oynayabilir ve etkinliği paylaşabilir.

Fotoğraf 2. 6. Soru Yazım Ekranı

Kahoot!'ta birbirine benzeyen soruları hazırlarken aynı işlemi tekrar yapmaya gerek yoktur. Soru kolaylıkla kopyalanabilir ve soru üstünde gerekli düzenlemeler yapılabilir.

Kahoot!'ta soru hazırlarken sorularda boşluklar dâhil 95, seçeneklerde ise 60 karaktere izin vardır.

Etkinlik hazırlarken hazırlanan her sorudan sonra yeni soru ekleme bölümüne geçilir. Burada dikkat edilmesi gereken bazı unsurlar vardır: Eğer soru ya da şıklar yazılmazsa, sorularda ya da şıklarda belirlenen karakter sınırı aşılsa veya doğru şık işaretlenmezse diğer soruya geçilememekte ve ekranda o soru ile ilgili bir sorun olduğuna dair uyarı mesajı verilmektedir.

Kahoot!'ta kullanıcı istemesi durumunda hazırladığı soruların sıralamasını da değiştirebilir.



Fotoğraf 2. 7. Hazırlanan Soruların Listelendiği Ekran

Bu platformda kısa sınavdan farklı aktiviteler de yapılabilir. Mesela, bazen karar verilemeyen bir konuda dar bir zaman diliminde karar verilmesi gerekebilir. Katılımcıların fikirleri alınmak istenebilir. Fikrini doğrudan söylemek istemeyen veya düşüncesini dile getirmekten sıkılan bireylerin fikirlerine bu yolla kolayca ulaşılabilir.

Kahoot!'un "Discussion" etkinliğinde ise bir soru sorulur. Ardından soru ile ilgili muhtemel durumlar şık olarak eklenir. Bunun için önce etkinlik oluşturma bölümünden "Discussion" seçilir ve etkinliğe dair bilgilerin yazılacağı bölüm karşımıza çıkar. Ardından aktivitenin başlığı, hedef kitlesi, dili, kapak görseli, gizlilik durumu ve giriş videosu gibi bölümler doldurulur. Gerekli ayarların yapılmasının ardından "Ok, Go" bölümüne tıklanarak kısa sınav bölümündeki soru hazırlama ekranına benzeyen bir bölüm karşımıza çıkar. Uygulamada tek soru olduğundan ikinci bir sorunun ekleneceği alan yoktur. Bu uygulamada soru sadece

metinden oluşabilir, metinle görsel veya metinle video beraber olabilir. Soru yazıldıktan sonra şıklar eklenir. Seçenek bölümü dört seçenekli olarak açılır ve kısa sınav uygulamasında olduğu gibi şıklar doldurulup doldurulmamasına göre azalır veya çoğalır. Bütün işlemler bitirildikten sonra etkinlik kaydedilir.

Kahoot!'ta yapılabilecek bir diğer etkinlik de ankettir. Oyun ve eğlencenin iç içe olduğu bir uygulamadır. Bu nedenle alınan yanıtlar içtendir. Anket aktivitesini yapmak için etkinlik oluşturma bölümünden “Survey” seçilir ve etkinliğe dair bilgilerin yazılacağı bölüm karşımıza çıkar. Ardından aktivitenin başlığı, hedef kitlesi, dili, kapak görseli, gizlilik durumu ve giriş videosu gibi bölümler doldurulur. Bir sonraki aşama soruların yazımıdır. Soru yazım bölümü kısa sınav ve tartışma aktivitelerinin soru yazım bölümüne benzemektedir. Bu uygulamanın amacı fikirlerin alınması olduğundan doğru veya yanlış seçenek yoktur. Bu uygulamada soru sadece metinden oluşabilir, metinle görsel veya metinle video beraber olabilir. Seçenek bölümü tek soruluk tartışmada olduğu gibi dört seçenekli olarak açılır ve kısa sınav uygulamasında olduğu gibi şıklar doldurulup doldurulmamasına göre azalır veya çoğalır. Etkinlik oluşturulduktan sonra tüm sorular görülebilir ve soruların sırası değiştirilebilir. Ardından etkinlik kaydedilir.

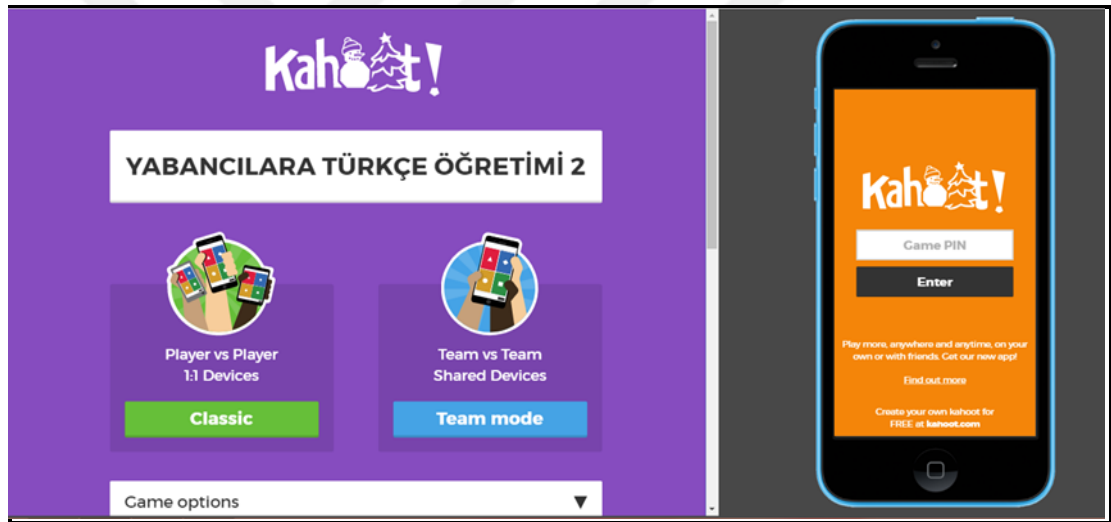
Kahoot!'ta yapılabilecek bir diğer etkinlik de sıralama sınavlarıdır. Bu etkinlikte karışık verilen kelimelerin doğru bir şekilde sıralanması amaçlanır. Sıralama sınavlarından en çok dilbilgisi öğretiminde faydalanılır. Bu uygulamada kullanıcılar verilen sorunun niteliğine göre seçenekleri değişik tarzlarda sıraya koyarlar.

Sıralama sınavı oluşturmak için Kahoot! giriş ekranından “Jumble” bölümü seçilir. Ardından aktivitenin başlığı, hedef kitlesi, dili, kapak görseli, gizlilik durumu ve giriş videosu gibi bölümler doldurulur. Sonra da soru yazım sayfasına geçilir. Bu ekran diğer etkinlikleri (kısa sınav, anket, tartışma) hazırlarken kullanılan ekranla benzer özelliklere sahiptir. Bu etkinlikte diğerlerinden farklı olarak video kullanılmaz. Bu etkinlikte soru yazım aşamasından sonra seçenekler oluşturulur. Seçenekleri oluştururken her bir seçeneğin birbiri ile bağlantısının olmasına dikkat edilmelidir. Sıralama sınavında tüm şıklar doldurulur ve her bir şıkkın yanında 1/4, 2/4, 3/4, 4/4 ifadeleri bulunur. Burada kullanıcının şıkları doğru sıra ile girmesi önemlidir. Kahoot! uygulaması şıkları karıştırarak oyunculardan doğru sıra ile

bulmasını amaçlar. Diğer bölüme geçilir. Burada kaydedilen soruların hepsi ve soruların cevaplama süresi bölümleri yer alır. Kullanıcı isterse soruların sırasını değiştirebilir. Ardından etkinlik kaydedilir (URL-1, 2018).

2.4.2.4. Etkinliğin Oynanması

Kullanıcının kendi hazırladığı veya herkesin kullanımına açık bir etkinliği oynamak için öncelikle “Play” bölümüne basılır. Bu bölümde önce etkinliğin nasıl oynanacağı belirlenmelidir. Kahoot!’ta iki farklı oyun şekli vardır. Birincisi “Bireysel Oyun” ikincisi de “Takım Oyunu”dur. Bireysel oyunu oynamak için her kullanıcının internet bağlantısı olan bir telefon, tablet gibi bir cihazı olmalıdır. Ardından her oyuncu oyun bağlantı kodunu (PIN) girip istediği bir rumuz yazarak oyuna dahi olur. Oyunun her yeni başlangıcında oyun bağlantı kodu değişir.



Fotoğraf 2. 8. Oyuna Bağlanma (Yönetici ve Oyuncu Ekranı)

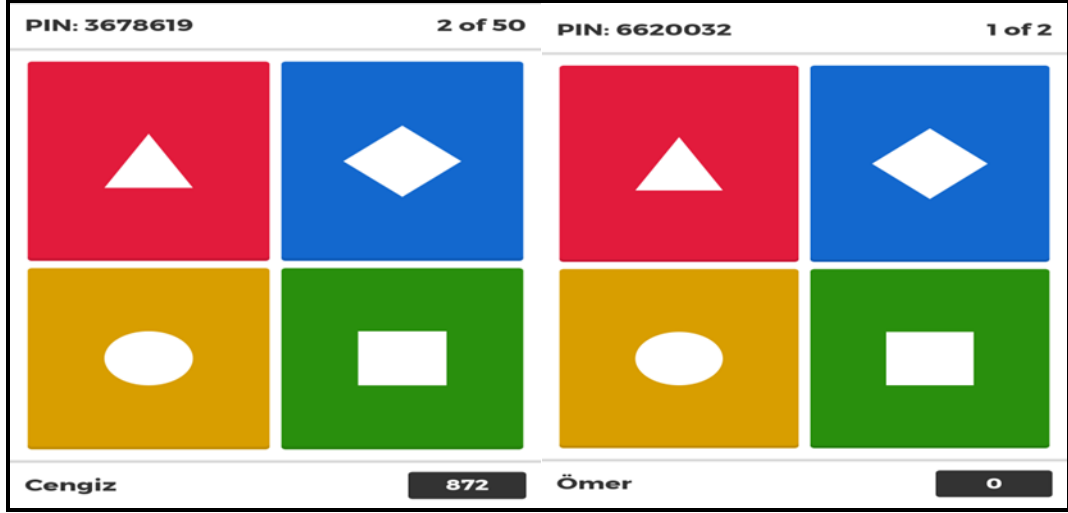


Fotoğraf 2. 9. Soruların Gösterileceği Oyun Yöneticisinin Ekranı

Bireysel oyunda oyuncu önce soruyu sonra seçenekleri görür. Oyuncu soruya ayrılan süre içerisinde cevabını vermelidir. Takım oyununda her takımın İnternet'e bağlanacağı bir cihazı olsa yeter. Her takım kendisi için bir rumuz belirler. Soru görüldükten sonra ve takımdaki kişilerin soru ilgili fikir alışverişi yapmaları için bir süre verilir. Ardından şıklar görülür ve takım soru için ayrılan zamanda cevabını verir (URL-1, 2018). Kahoot!'un hızını kontrol edebilirsiniz (Byrne, 2013). Yani bir soru bittiğinde diğer sorunun süresini başlatmak oyunu yöneten kişinin elindedir.

Oyuncuların Kahoot!'a üye olmaları gerekmez. Böylece oyuncular zaman kaybından ve üyelik işlemlerinin zorluklarından kurtulmuş olurlar. Oyuncular oyuna <http://kahoot.it> adresinden girerler. Oyuncular yedi haneli oyun bağlantı kodunu ve rumuzu girdikten sonra oyuna dâhil olurlar. Etkinliği yöneten kişinin ekranında oyuna bağlananların isimleri görülür. Oyunu oynayacak olan herkes sisteme giriş yaptıktan sonra oyunu yöneten kişi "Start" düğmesine basarak oyunu başlatır.

Kahoot!'ta sorular ve şıklar oyunu yöneten kişinin ekranında görünür. Oyuncuların ekranında ise şıkların renk ve şekilleri yer alır (URL-4, 2018).



Fotoğraf 2. 10. Oyuncu Ekranları (Şıkların Gösterildiği Semboller)

Oyuncu soruyu projeksiyonla yansıtılan bir perdeden, televizyon ekranından veya akıllı tahta ekranından görebilir. Ardından cevabını kendi kullandığı telefon vb. araçtan verir. Her soru için ayrılan sürenin başlangıcında duyulmaya başlayan müzik süre azaldıkça şiddetini artırır. Puanlama 1000 üzerinden yapılır. Oyuncunun soruya erken cevap vermesi önemlidir. Örneğin; 30 saniye süre ayrılan bir soruda kişinin soruya 5. saniyede doğru cevap vermesi ile 20. saniyede cevap vermesi oyuncunun o sorudan alacağı puanı değiştirir. Soruya erken doğru cevap veren diğerine göre daha yüksek puan alır. Herkes soruya cevap verdikten sonra oyunu yöneten kişinin ekranında kaç kişinin hangi şıkkı işaretlediğini gösteren bir ekran çıkar. Soruya doğru cevap veren oyuncuların ekranında yeşil, yanlış cevap verenlerin ekranında ise kırmızı renk ile o soruya doğru cevap verip vermedikleri bildirilir. Her sorudan sonra en yüksek puana sahip beş kişi ekranda görülür. Oyun bittiğinde ise en yüksek puanlı üç kişi ekranda gösterilir (URL-1, 2018).



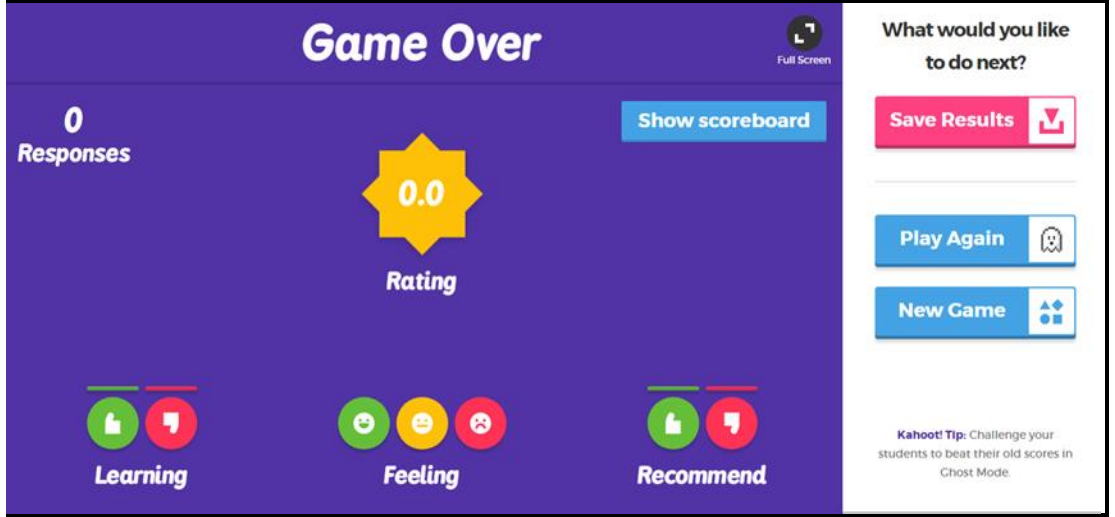
Fotoğraf 2.11. Oyuncu Geribildirim Ekranları (Yanlış/Doğru)

2.4.2.5. Etkinliğin Değerlendirilmesi

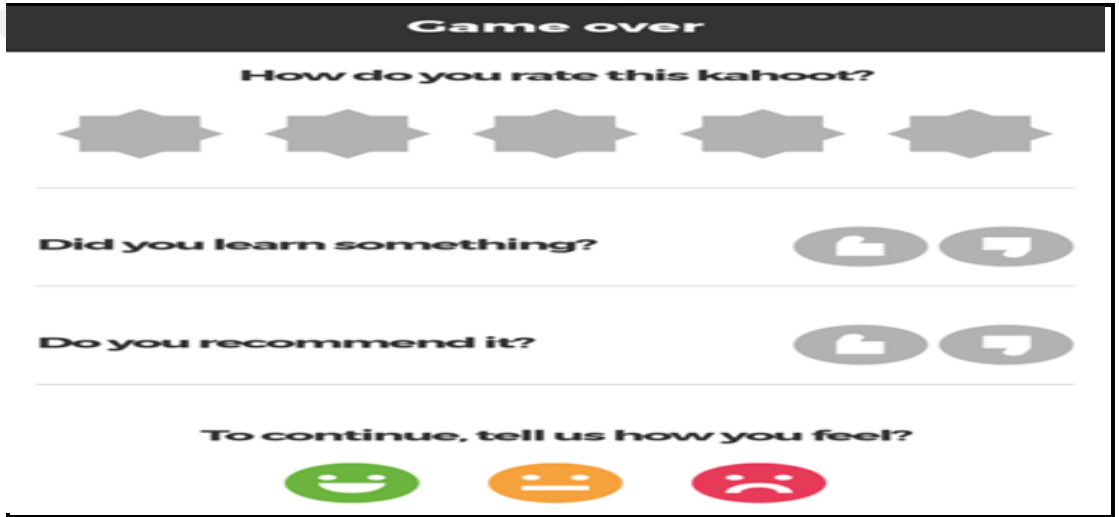
Her öğretim sürecinin sonunda istenilen hedeflere erişilip erişilmediğinin değerlendirilmesi için bazı ölçme değerlendirme çalışmaları yapılır. Bu değerlendirme Kahoot!’ta eğlenceli bir şekilde yapılır. Etkinliği gerçekleştiren kişi oyuncuların oyuna dair geri bildirim alacağı zaman sonuç ekranındaki “Get Results” ardından “Show feedback” bölümlerini tıklar.

Bu işlemlerin sonucunda oyuncuların bu etkinliği beş üzerinden bir değer vererek değerlendirmeleri istenir. Ardından oyunculara “Did you learn something?” ile bir şey öğrenip öğrenmedikleri, “Did you recommend it? İle diğer kişilere önerip önermeyeceği, “To continue, tell us how you feel?” ile de oyuncuların kendilerini nasıl hissettikleri sorulur. İlk iki soruya “beğenip” veya “beğenmedim” şeklinde cevap verilirken son soruya “mutlu, kararsız, üzgün” ifadelerinden birisi seçilerek cevap verilir.

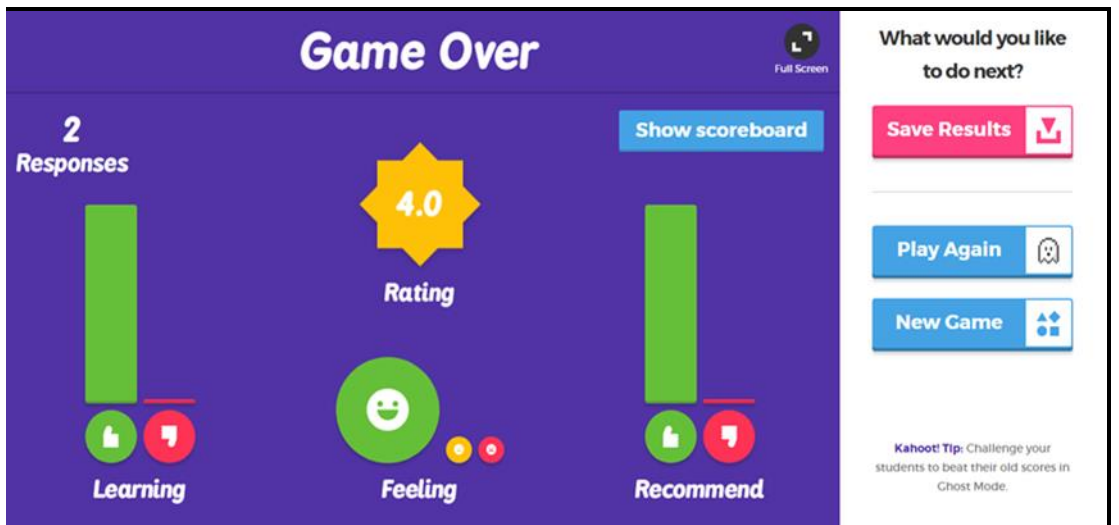
Etkinliği koordine eden kişi ve oyuncuların soruların yansıtıldığı yerde etkinliğin oyuncu görüşlerine göre beş üzerinden kaç puan aldığını ve diğer üç sorunun cevaplarını görürler.



Fotoğraf 2.12. Oyun Geribildirim Ekranı (Yönetici Ekranı)



Fotoğraf 2.13. Oyun Geribildirim Ekranı (Oyuncu Ekranı)



Fotoğraf 2.14. Oyuncuların Değerlendirmesi Sonucu Oluşan Oyun Geribildirim Ekranı

Üstte yer alan “Save Results” bölümü ile en fazla puan alan oyuncudan en az puan alana doğru puanları sıralanır. İndirilen bu sonuçlar “Google Drive” hesabına da kaydedilebilir.

Bakılmak istenilen sonuçlar indirilmemiş olsa bile “Reports” bölümünden indirilebilir. Burada en yüksekten en düşüğe doğru başarı sıralaması, hangi oyuncunun hangi soruya ne cevap verdiği gibi bilgilere ulaşılabilir (URL-1, 2018).

A1		Rank			
A	B	C	D	E	
1	Rank	Players	Total Score	Correct Answers	Incorrect Answers
2	1	Aybolek	43818	39	11
3	2	Nata??	42723	38	12
4	3	Tarek????	39988	37	12
5	4	Batuhan	38743	36	14
6	5	Rana ??	37289	36	14
7	6	Maysa	37244	37	12
8	7	Elham	36684	35	15
9	8	Mohammed	36243	34	16
10	9	şirin	35694	34	16
11	10	Rawda	33584	35	15
12	11	Morozov ?	28888	28	16
13	12	Mahmoud	28623	31	19
14	13	Morozov?	2455	3	2

Fotoğraf 2.15. Oyuncuların Sıralama Ekranı

A1												fx	Question Number
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
1	Questi	Questi	Answei	Answei	Answei	Answei	Correct	Time A	Player	Answei	Correct	Points	
2	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Ifa	gaz lamba	Correct	945	
3	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Latif?????	gaz lamba	Correct	788	
4	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Eddy	gaz lamba	Correct	908	
5	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Yahya	gaz lamba	Correct	852	
6	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Gafar	gaz lamba	Correct	906	
7	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Hira	gaz lamba	Correct	898	
8	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Hacera	gaz lamba	Correct	930	
9	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Nafi	gaz lamba	Correct	799	
10	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Tengo	gaz lamba	Correct	904	
11	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	KONDI	ampul	Incorrect	0	
12	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Sa	ampul	Incorrect	0	
13	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Nakib	ampul	Incorrect	0	
14	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	??Irak??	gaz lamba	Correct	879	
15	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	AHMEDKH	gaz lamba	Correct	888	
16	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Đâu hủ	ampul	Incorrect	0	
17	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Dr Lanket	sokak lam	Incorrect	0	
18	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Julya	ampul	Incorrect	0	
19	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Yasin	gaz lamba	Correct	909	
20	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Ahmed m	ampul	Incorrect	0	
21	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Seriff	gaz lamba	Correct	900	
22	1	Fotoğraft	sokak lam	gaz lamba	fınn	ampul	gaz lamba	30	Şerif Ali		Incorrect	0	
23	2	Fotoğraft	sahil	çiftlik	orman	tarla	orman	30	Ifa	orman	Correct	953	
24	2	Fotoğraft	sahil	çiftlik	orman	tarla	orman	30	Latif?????	orman	Correct	952	
25	2	Fotoğraft	sahil	çiftlik	orman	tarla	orman	30	Eddy	orman	Correct	914	

Fotoğraf 2. 16. Soruları ve Şıkları Gösteren Ekran

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada Kahoot!’un Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin söz varlıklarına olan etkisi incelenmiştir. Bu amaçla 12 haftalık bir çalışma yapılmıştır. Ayrıca Kahoot! ile söz varlığının geliştirilmesine dair öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Bu yüzden çalışmada “karma yöntem” kullanılmıştır.

Karma yöntemle ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Bunlardan biri Greene, Caracelli ve Graham (1989)’ın tanımıdır. Greene, Caracelli ve Graham karma yöntemi en az bir nicel ve bir nitel araştırmadan oluşan yöntem olarak adlandırmışlardır.

Karma yöntem Johnson, Onwuegbuzie ve Turner (2007)’e göre araştırmacının ya da araştırma grubunun, anlama ve doğrulamanın genişliği ve derinliği gayesiyle nitel ve nicel araştırmaların birleştiği bir araştırma yöntemidir.

Creswell ve Plano Clark da karma yöntemi “Tek bir araştırmada veya bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanmalıdır. Temel öncülü, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanımı olup araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır” (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 6).

Creswell ve Plano Clark (2014) bu yöntemin özelliklerini şöyle açıklamıştır:

- Karma yöntem, nitel ve nicel araştırmanın zayıf taraflarını gideren bir özelliğe sahiptir.
- Karma yöntem, bir araştırmada nicel ve nitel araştırmalara göre daha çok veriye ulaşmamızı sağlar.

- Karma yöntem, nitel veya nicel araştırmalarla cevap elde edilemeyecek olan soruları cevaplamamızı sağlar.
- Nitel ve nicel araştırmacılar arasında bazen rekabet sebebiyle bölünmeler olabilir. Karma yöntem bu bölünmeleri birleştiren bir köprü görevi görür.
- Araştırmacı karma yöntemde bir problemi çözmek için halihazırdaki bütün yöntemleri kullanabilir. Karma yöntem bu yönüyle pratik bir yöntemdir.

Çalışmanın nitel boyutunda Kahoot! kullanan altı öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeden, ses kayıtlarından ve araştırmacının notlarından yararlanılmıştır.

Çalışmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir model kullanılmıştır (Karasar, 2009). Deneysel desenler değişenler arasında sebep-sonuç ilişkilerini bulmayı hedefleyen araştırma desenleridir (Büyüköztürk, 2007). Özellikle halk bilimlerinde yapılan çalışmalarda yarı deneysel modellerin uygulama geçerliliği fazladır (Karasar, 2009).

Bu modelde yansız atama ile meydana getirilen iki grup vardır. Bunlardan birisi deney, diğeri de kontrol grubudur. Bu çalışmadaki sınıflar daha önce oluşturulduğu için öğrenciler deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmamıştır. Sınıflardan birisi deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma deseninin simgesel gösterimi aşağıdadır.

Tablo 3.1 Araştırma Deseninin Gösterimi

Gruplar	Ön Test	Süreç	Son Test
Deney Grubu	Başarı Testi	Kahoot! Uygulaması ile Kelime Öğretimi	Başarı Testi
Kontrol Grubu	Başarı Testi	Geleneksel Yöntem ile Kelime Öğretimi	Başarı Testi

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma yapılan grubu 2018-2019 Eğitim – Öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören B1 ve B2 kurundaki öğrenciler oluşturmaktadır. Mevcut B1 sınıflarından biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak kabul edilmiştir. Gruplara 12 haftalık bir kelime öğretimi programı uygulanmıştır. Deney grubunda dersler Kahoot! ile kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Gruplarda dersi araştırmacı kendisi işlemiştir.

Öğrencilerin gruplara ve cinsiyetlere göre dağılım istatistikleri aşağıdadır.

Tablo 3.2. Çalışma Grubunda Bulunan Katılımcı Sayısı ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Grup	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Toplam
Deney Grubu	9 (%29,03)	7 (%22,58)	16 (%51,62)
Kontrol Grubu	7 (%22,58)	8 (%25,80)	15 (%48,38)
Toplam	16 (%51,62)	15 (%48,38)	31 (%100)

Tablo 3.2’de de görüldüğü gibi çalışma yapılan gruplar 31 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda 16 (%51,62), kontrol grubunda ise 15 (%48,38) öğrenci bulunmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin 9’u (%29,03) kız 7’si (%22,58) erkek; kontrol grubu öğrencilerinin ise 7’si (%22,58) kız, 8’i (%25,80) erkekten oluşmaktadır. Tüm öğrencilerin 16’sı (%51,62) kız, 15’i (%48,38) ise erkektir.

Tablo 3.3 Uygulamaya Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	Yaşı	Cinsiyeti	Ülkesi	Ana Dili	Bildiği Yabancı Diller
Ö1	17	Bayan	Kazakistan	Kazakça	İngilizce, Rusça
Ö2	24	Erkek	İran	Farsça	İngilizce
Ö3	36	Bayan	İran	Farsça	İngilizce
Ö4	20	Erkek	İran	Farsça	Azeri Türkçesi, Arapça, İngilizce
Ö5	18	Bayan	Kazakistan	Kazakça	Rusça
Ö6	37	Erkek	İran	Farsça	Arapça, İngilizce
Ö7	37	Bayan	Ukrayna	Ukraynaca	Rusça, İngilizce
Ö8	22	Erkek	Kazakistan	Kazakça	Rusça, İngilizce, Çince
Ö9	19	Bayan	İran	Farsça	İngilizce
Ö10	20	Erkek	Afganistan	Farsça	İngilizce
Ö11	40	Bayan	Belarus	Rusça	İngilizce
Ö12	24	Erkek	Türkmenistan	Türkmence	Rusça
Ö13	40	Bayan	İran	Farsça	İngilizce, Arapça
Ö14	19	Erkek	Rusya	Rusça	İngilizce
Ö15	18	Erkek	Afganistan	Peştuca	İngilizce, Hintçe

Kontrol grubu 7 bayan 8 erkek olmak üzere 15 öğrenciden oluşmaktadır. Bu 15 öğrencinin 6'sı İranlı, 3'ü Kazakistanlı, 2'si Afganistanlı, 1'er tanesi de Ukraynalı, Belaruslu, Türkmenistanlı ve Rusyalıdır. Öğrencilerin ana dilleri dışında yabancı diller bildiği görülmektedir. En az yabancı dil bilen iki dil bilirken en fazla yabancı dil bilen ise üç dil bilmektedir. Grupta herkes İngilizce bilmektedir. 6 öğrenci Rusça, 3 öğrenci Arapça bilmektedir. Hintçe, Çince ve Azeri Türkçesini ise bir kişi konuşmaktadır.

Öğrencilerin en genci 17, en yaşlısı ise 40 yaşındadır. 17 yaşında 1, 18 yaşında 2, 19 yaşında 2, 20 yaşında 2, 22 yaşında 1, 24 yaşında 2, 36 yaşında 1, 37 yaşında 2, 40 yaşında ise 2 öğrenci vardır.

Tablo 3.4 Uygulamaya Katılan Deney Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	Yaşı	Cinsiyeti	Ülkesi	Ana Dili	Bildiği Yabancı Diller
Ö1	23	Bayan	Türkmenistan	Türkmençe	Rusça
Ö2	16	Erkek	Kazakistan	Kazakça	Rusça
Ö3	35	Bayan	Rusya	Rusça	İngilizce
Ö4	23	Erkek	Afganistan	Farsça	İngilizce
Ö5	18	Bayan	Filistin	Arapça	İngilizce
Ö6	18	Erkek	Rusya	Rusça	-
Ö7	24	Bayan	Türkmenistan	Türkmençe	Rusça
Ö8	17	Erkek	Azerbaycan	Azeri Türkçesi	İngilizce, Rusça, Almanca, Çince
Ö9	27	Bayan	Irak	Arapça	Türkmençe
Ö10	18	Erkek	Rusya	Rusça	Ukraynaca, İngilizce
Ö11	25	Bayan	İran	Farsça	İngilizce
Ö12	18	Erkek	Filistin	Arapça	İngilizce
Ö13	39	Bayan	İran	Farsça	İngilizce
Ö14	18	Erkek	Filistin	Arapça	İngilizce
Ö15	18	Bayan	Filistin	Arapça	İngilizce
Ö16	22	Bayan	Türkmenistan	Türkmençe	Rusça

Kontrol grubu 9 bayan 7 erkek olmak üzere 16 öğrenciden oluşmaktadır. Bu 16 öğrencinin 4'ü Filistinli 3'ü Türkmenistanlı, 3'ü Rusyalı, 2'si İranlı, 1'er tanesi de Iraklı, Kazakistanlı, Afganistanlı ve Azerbaycanlı vardır. Öğrencilerin ana dilleri dışında yabancı diller bildiği görülmektedir. Bir öğrenci yabancı dil bilmemektedir. Diğer öğrenciler en az bir dil bilirken en fazla yabancı dil bilen ise dört dil bilmektedir. 15 öğrenci İngilizce, 5 öğrenci Rusça bilmektedir. Ukraynaca, Almanca, Çince ve Türkmençeyi de bir kişi konuşmaktadır.

Öğrencilerin en genci 16 en yaşlısı ise 39 yaşındadır. 16 yaşında 1, 17 yaşında 1, 18 yaşında 6, 23 yaşında 2, 24 yaşında 1, 25 yaşında 1, 27 yaşında 1, 35 yaşında 1, 39 yaşında ise 1 öğrenci vardır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları eşzamanlı olarak kullanılmıştır.

Gruplara öğretilen kelimeler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B1, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B2, Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B1, İzmir B1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi B1 (Orta Düzey) Ders Kitabı, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi B2 (Orta Düzey) ders kitaplarından 3050 kelime seçilmiştir. Ardından bu kelimeler kitaplarda kullanılma sıklıklarına göre 550'ye indirilmiştir. Seçilen 550 kelime konu hakkında uzman bir kişi tarafından da incelenmiştir. Bu 550 kelimenin 385 tanesi isim, 115 tanesi fiil ve 50 tanesi de kalıp ifadedir. Bu kelimelerden 50'şer soruluk 11 test oluşturulmuştur. Testlere isim, fiil ve kalıp ifadeler eşit dağıtılmıştır. Ardından öğrencilere ön test uygulanmıştır. Ön testte sorulan sorular son testte de sorulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmadaki nicel veriler şu şekilde toplanmıştır: Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test yapılmış ardından deney grubuna Kahoot! ile kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle 12 haftalık bir eğitim programı uygulanmıştır. Ardından her iki gruba da son test uygulanmıştır. Araştırma verileri, öğrencilere uygulanan bu ön test ve son testin sonuçlarıdır.

Nitel veriler ise Kahoot! kullanan altı öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler, ses kayıtları ve araştırmacının tuttuğu notlarla elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmadaki nicel verilerin analizi şu şekilde yapılmıştır: Elde edilen veriler SPSS 21.0 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına yapılan uygulamalardan elde edilen veriler SPSS'ye girilmiştir. Ardından deney ve

kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin normallik testi yapılmıştır. SPSS’te yapılan ilk test “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi”dir. Bu test “Aynı gruba ait iki ölçüm arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılır. Bu analiz için veriler aynı gruptan elde edilmelidir. Aynı gruba ait sadece iki ölçüm bulunmalıdır.” (Kilmen, 2015, s. 245). Bu test sosyal bilimlerde az denekle yapılan gruplar içi çalışmalarda, deneklerin puanlarının normal dağılmadığı durumlarda kullanılır (Büyüköztürk, 2017). Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak amacıyla “Mann-Whitney U-Testi” uygulanmıştır. Bu test “İki ilişkisiz örneklemeden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip gösterilmediğini test eder” (Büyüköztürk, 2017, s.165). Çalışmanın nicel verilerinin kapsam geçerliliği için iki tane Türkçe eğitimi alan uzmanından, yapı geçerliliği için de bir tane ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır.

Çalışmanın nitel verileri bireysel görüşmeler, ses kayıtları ve araştırmacının tuttuğu notlardan elde edilmiştir. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen veriler sonraki aşamada yazıya geçirilerek deşifre edilmiştir. Sonrasında bu veriler görüşme yapılan öğrencilere gösterilerek teyitleri alınmış ve verilerin incelenmesine geçilmiştir. Veriler hem araştırmacı hem de alanında uzman bir kişi tarafın ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmış ve yeni düzenlemeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenbilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 240).

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 86 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

3.6. Araştırmanın Uygulanması

3.6.1. Uygulama Çalışmaları

Bu eğitimin uygulanması 13 haftalık bir zamanı kapsar. İlk hafta ön test yapılmış ve ardından 10 hafta süren ders dönemi gerçekleştirilmiştir. 12. haftada da son test yapılmıştır. 13. haftada ise deney grubundaki altı öğrenci ile bireysel görüşme yapılmıştır.

3.6.1.1. Hafta 1

Deney Grubu

Sınıfta 16 kişi vardı. Öğrencilerin yapacakları çalışmanın içeriğini bilmedikleri için heyecanlı ve meraklı oldukları görüldü. İnternet bağlantısı olmayan bazı öğrencilerin İnternet'e bağlanmaları sağlandı. Öğrenciler Kahoot! uygulaması ile ilk defa karşılaştıkları için uygulamaya girişte bazı sorunlar yaşandı. Sorunlar giderilerek 16 öğrencinin hepsinin uygulamaya girmesi sağlandı. Öğrencilerin Kahoot!'u tanımaları için on soruluk örnek bir çalışma yapılmıştır. Böylece hem öğrenciler programı tanımış oldu hem de heyecanları giderildi. Ardından uygulamaya geçildi. Uygulama esnasında İnternet bağlantısında sorun yaşayan bir öğrencinin sorunu giderildi ve öğrenci tekrar uygulamaya dâhil oldu. Öğrenciler genelde soruları cevaplamak için ayrılan süre olan 30 saniyenin tamamını kullandı. Uygulamada kullanılan kelimelerin derslerde öğrenilen kelimelerden çıktığı görüldü. “Çöp, ödeme, jandarma, pil, zıplamak, park etmek, ağzı yanmak” kelimelerini bütün öğrenciler doğru bildi. “Kanat, şofben, seçim, ıslanmak, dizini dövmek” kelimelerini ise 15 öğrenci bildi. En az bilinen kelimeler ise “martı, piyango, tekne ve kasaba” oldu. Martı, piyango ve tekneyi 2, kasabayı ise 3 öğrenci doğru bildi. Uygulama bir ders saati (50 dk.) sürdü.

Eğlenceli bir ortamda gerçekleştirilen uygulamada bir öğrencinin isteksizliği dikkat çekerken öğrencilerin genelinin Kahoot!'tu sevdikleri ve uygulamadan zevk aldıkları görüldü. Öğrencilerin kendi aralarındaki konuşmalardan ve uygulama sonundaki tepkilerden de Kahoot!'un beğenildiği anlaşıldı.

Kontrol Grubu

Sınıfta 15 öğrenci vardı. Önce araştırmacı öğrencilere kendini tanıttı. Ardından öğrencilere çalışmanın amacı, yapılma sebebi, ne kadar süreceği ve uygulama esnasında uyulması gereken kurallar hakkında bilgi verildi. Öğrencilere test kâğıtları dağıtıldıktan sonra testin içeriği hakkında bilgilendirme yapıldı. Öğrenciler kendi öğretmenleri dışında birisiyle farklı bir çalışma yapacakları için heyecanlı ve istekliydiler. Öğrencilerin bazıları testte kendilerine sorulan fotoğrafları anlamakta zorlandılar. Bu sorunu yaşayan öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldı. Öğrencilerin birbirleriyle konuşmalarına izin verilmedi. Test sessiz bir ortamda yapıldı. Öğrenciler teste karşı ilgililerdi. Testte fotoğrafı yer alan “seçim, kasaba, tekne ve martı” kelimelerini öğrencilerin anlayamadıkları görüldü. Bu konuda ve öğrencilerden gelen diğer sorular hakkında gereken açıklamalar yapıldı.

3.6.1.2. Hafta 2

Deney Grubu

Kahoot! uygulamasına 16 öğrenci katıldı. Öğrenciler geçen haftadan Kahoot!’u bildikleri için program hakkında herhangi bir bilgi verilmeyip doğrudan uygulamaya geçildi. İnternet bağlantısı olmayan 6 öğrencinin İnternet’e bağlanması sağlandı. Öğrenciler geçen hafta uygulamayı tanıdıkları için Kahoot!’a bağlanma konusunda bu hafta sorun yaşamadılar. “Öğrenim, lüks, lider, misafir, tedavi, astronot ve silmek” kelimelerini bütün öğrenciler bildi. “Güvenlik görevlisi, aşırı, saygı ve çadır” kelimelerini 15 öğrenci doğru bilirken “uzay, komik, alarm, mucit, dokunmak, kırılmak, şaşmak ve onarmak” kelimelerini ise 14 öğrenci doğru bildi. Eğlenceli bir ortamda geçen uygulama bir ders saatinde bitirildi. Bu haftaki uygulamada bazı öğrencilerin sorulara hemen cevap verirken bazılarının soru için verilen sürenin sonuna kadar bekleyip son anda cevap verdikleri görüldü.

Kontrol Grubu

Uygulama o ders sınıfta olan 14 öğrenci ile yapıldı. Öğrenciler bu yöntemi geçen haftadan bildikleri için uygulamanın işleyişinde bir sorun yaşanmadı. Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları bazı fotoğraf ve resimlerle ilgili açıklama yapıldı. Kendi aralarında konuşan bazı öğrenciler uyarıldı. En az bilinen kelimeler

“boşaltmak, püskürtmek, testere ve göz yummak” oldu. Boşaltmak kelimesini 3, püskürtmek, göz yummak ve testere” kelimelerini ise 7 öğrenci bildi.

Soruları cevaplarırken deney ve kontrol gruplarına eşit süre verilmektedir. Bu haftaki uygulamada kontrol grubundaki birçok öğrencinin deney grubundaki öğrencilere göre testi daha erken bitirdiği görüldü.

3.6.1.3. Hafta 3

Deney Grubu

Uygulama 3. derste yapıldı. Sınıfta 15 öğrenci vardı. Öğrenciler ilk iki haftadan uygulamaya alışık oldukları için Kahoot!’a kolayca bağlandılar. İnternet bağlantısı olmayan dört öğrencinin internete bağlanması sağlandı. Öğrenciler her soru için ayrılan 30 saniyelik sürede soruları cevapladılar. 3 soruya bütün öğrenciler doğru cevap verdi.

Kahoot!’ta bir şık işaretlendikten sonra şıkkı değiştirme imkânı yoktur. Aceleyle bir şıkkı işaretleyen öğrencilerin daha sorunun cevaplama süresi bitmeden soruyu doğru cevaplamadıklarının farkına vardıkları görüldü. Her sorudan sonra en çok puan alan beş kişi ekrana yansıtılmaktadır. Yüksek puan almak için soruyu doğru cevaplamanın yanı sıra erken cevaplamak da önemlidir. Öğrenciler bu yüzden soruları cevaplarırken acele etmektedirler. Bütün öğrencilerin uygulamaya karşı ilgili oldukları görüldü. Bazı öğrenciler, normal derslerde derse karşı yeterli ilgiyi göstermeyen bazı arkadaşlarının Kahoot! uygulamasına karşı daha ilgili olduklarını belirttiler. Uygulama gereken sürede bitirildi.

Kontrol Grubu

Test 2. ders saatinde yapıldı. Sınıfta 15 öğrenci vardı. Testteki fotoğrafların bazıları anlaşılamadığı zaman gereken açıklama yapıldı. Öğrencilerin testi cevaplarırken istekli oldukları görüldü. Etkinlik bir ders süresi olan 50 dakikada bitirildi.

Öğrenciler bazı soyut kelimeleri kavrarırken zorlanmaktadırlar. Örneğin okların çakılı olduğu bir tahtanın fotoğrafı olarak gösterildiği ve doğru cevabın

“hedef” olduğu bir soruda öğrencilerin amaç ile hedefi karıştırdıkları görüldü. Ayrıca olumsuz ifade taşıyan soru köklerini de yerince anlayamamaktadırlar. Mesela, soru kökü “değildir, söylenmez, yoktur” gibi kelimelerle biten sorulara hem deney hem de kontrol grubundaki birçok öğrencinin yanlış cevap verdiği görülmektedir.

3.6.1.4. Hafta 4

Deney Grubu

Sınıfta 14 öğrenci vardı. İnternet bağlantısı olmayan dört öğrencinin İnternet’e bağlanması sağlandı. Heyecanlı ve zevkli bir uygulama olduğu için öğrenciler bu hafta da Kahoot! uygulamasına karşı istekliydi. 17. sorudan sonra dört öğrencinin İnternet bağlantısı kesildi. Öğrencilerin bağlantı sorunu giderildikten sonra Kahoot! kapatılıp tekrar açıldı ve 18. sorudan itibaren uygulamaya devam edildi. Öğrencilerin bazılarının “yel, buruşuk, hörgüç, buhar, göz kamaştırıcı” kelimelerine yanlış cevap verdiler.

Öğrencilerin soyut kavramlarda somut kavramlara oranla daha çok zorlandıklarının farkına varıldı. Ayrıca öznel anlam taşıyan ve cevabı “mükemmel, muhteşem, etkileyici” olan sorulara da bazılarının yanlış cevap verdikleri görüldü. Her sorudan sonra en yüksek puanlı beş öğrencinin isimlerinin ve puanlarının ekranda gösterilmesi öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaktadır. Ayrıca soruların ardından o soruya doğru cevap veren öğrencilerin sevinçlerini göstermeleri de diğer öğrencileri motive etmekte ve hırslandırmaktadır.

Kontrol Grubu

Uygulama 2. ders saatinde yapıldı. Sınıfta 13 öğrenci vardı. Öğrenciler test sorularını cevaplarırken istekliyidiler. Bu testte de açıklama gerektiren fotoğraflar oldu. Anlayamadıkları sorularda öğrencilere açıklama yapıldı. Örneğin, “yazıcı” fotoğrafına epey öğrenci “fotoğraf makinesi” cevabını verdi. “Ovmak, beslemek, buruşuk ve göz kamaştırıcı” kelimelerini de az sayıda öğrenci doğru cevapladı. Birbirlerine soru sormak isteyen öğrenciler sessiz olmaları konusunda uyarıldı. Öğrencilerin bilemedikleri soruların cevaplarını merak ettikleri gözlemlendi. Bu haftaki testin sonuçları bir sonraki hafta uygulama yapılmadan önce öğrencilere bildirilmesine rağmen bazı öğrenciler sonuçları merak ettiklerinden kâğıtlarının

hemen okumasını istemişlerdir. Böyle bir istekte bulunan öğrencilerin kâğıtları uygulamadan hemen sonra okunup öğrencilere bildirilmiştir. Test plânlanan sürede bitirildi.

3.6.1.5. Hafta 5

Deney Grubu

Kahoot! uygulaması 4.derste yapıldı. Sınıfta 13 öğrenci vardı. İnternet bağlantısı olmayan öğrencilerin bağlantı sorunu giderildikten sonra uygulamaya geçildi. Fakat bir öğrencinin bağlantı sorunu giderilemediği için uygulamaya 12 öğrenci ile devam edildi. Öğrencilerin uygulamaya karşı geçen haftalarda olduğu gibi bu hafta da istekli oldukları görüldü. Bir soruya hiçbir öğrenci doğru cevap veremezken üç soruya ise bütün öğrenciler doğru cevap verdi. “Sal, minyatür, sergilemek, ayıklamak ” kelimelerine az sayıda öğrenci doğru cevap verdi. Ayrıca öğrencilerin bazı kalıp ifadelerde zorlandıkları görüldü. Örneğin; “büyümüş de küçülmüş, bağımlı olmak” kelimelerini de öğrencilerin çoğu bilemedi.

Kontrol Grubu

Sınıfta 12 öğrenci vardı. Öğrenciler geçen haftalara oranla öğretmene daha az soru sordular. Fotoğrafları anlayamayan birkaç öğrenciye açıklama yapıldı. Öğrenciler derste sakindi, arkadaşlarının dikkatini dağıtacak bir davranışta bulunmadılar. Bu grupta ise öğrenciler “ayıklamak, çam, keselemek, minyatür” kelimelerinde zorlandılar. Genel olarak öğrencilerin istekli, yeni kelimeler öğrendikleri için de mutlu oldukları görüldü. Bazı öğrenciler testi erken bitirirken bazı öğrencilerin kendilerine verilen sürenin tamamını kullandılar. Uygulama plânlanan sürede bitirildi.

3.6.1.6. Hafta 6

Deney Grubu

Uygulama esnasında sınıfta 13 öğrenci vardı. Öğrencilerin Kahoot! uygulamasına alıştıkları görüldü. İnternet’i olmayan üç öğrencinin İnternet’e bağlanması sağlandı. Öğrencilerin geçen haftalara oranla daha istekli oldukları görüldü. İstek oranının artmasında ilk üçe girenlere küçük hediyelerin verilecek olması da etkili oldu. Resmi gösterilerek Türkçesi sorulan “pusula, şemsiye, roket,

yumurta, kurt, üçgen” gibi toplam 19 kelimeyi oyuncuların hepsi doğru bildi. En az bilinenler ise “pınar, uçurum ve inci” oldu. Pınarı 2, uçurumu 3, inciye ise 6 öğrenci bildi. Eğlenceli bir ortamda geçen etkinlik plânlanan zamanda ve bir sorun yaşanmadan bitirildi.

Kontrol Grubu

Sınıfta 12 öğrenci vardı. Fotoğraflar net ve sorular açık olduğundan öğrencilere bu testte neredeyse hiç açıklama yapılmadı. Bir öğrenci soruların hepsini bildi. Bir öğrenci de iki yanlış yaptı. En az bilinen kelimeler ise deney grubunda olduğu gibi “inci, uçurum ve pınar” oldu. Öğrencilerin gayet istekli oldukları görüldü. Sınıf bu hafta geride kalan haftalardan daha yüksek bir doğru ortalaması yakaladı. Uygulama plânlanan süreden önce tamamlandı.

Bu hafta hem deney hem de kontrol gruplarında en çok doğru yapan üç öğrenciye küçük ödüller (çikolata, kahve, bisküvi vb.) verildi. Bundan sonra bu tarz hediyelerin verileceği söylendi.

3.6.1.7. Hafta 7

Deney Grubu

Kahoot! uygulaması dördüncü derste yapıldı. Sınıfta 15 öğrenci vardı. İnternet bağlantısı olmayan dört öğrencinin İnternet’e girmesi sağlandı. Öğrencilerin oyuna karşı istekli oldukları görüldü. Öğrenciler diğer haftalara oranla bu hafta daha başarılıydılar. 15 kelimeyi öğrencilerin hepsi doğru bildi. Doğru bilinen bu kelimeler: “saray, sirk, yeşil, güneş, rakam, sokak, kapı, bisiklet, havaalanı, at arabası, dede, balık tutmak, yüzmek, acele etmek ve ata binmek” kelimeleridir. Kese kâğıdını ise iki kişi bilmiştir. Uygulama esnasında İnternet bağlantısı giden bir öğrenci tekrar İnternet’e bağlanmış ve yarışmaya dâhil olmuştur. Uygulama plânlanan zamanda bitirilmiştir. Uygulama sonunda en çok doğru yapan üç öğrenciye ödülleri verildi.

Kontrol Grubu

Uygulamaya başlamadan önce bir önceki haftada en çok doğru yapan üç öğrenciye ödülleri verildi.

Uygulamada 13 öğrenci vardı. Öğrencilerin bu hafta daha istekli oldukları görüldü. Genel olarak başarılı olan öğrencilerin “dolap çevirmek, fokurdamak, mahkeme, baklagiller, tıkanmak ve kese kâğıdı” kelimelerinde zorlandıkları görüldü. Buna rağmen test sonuçları değerlendirildiğinde görüldü ki 50 soruda 44 doğru cevap ortalaması ile geride kalan altı haftanın en başarılı sonucu elde edildi. “Dolap çevirmek” kelimesi hem kalıp ifade olması hem de mecaz anlam taşıması yönüyle öğrencileri zorlayan bir kelime oldu. Zaten bu testte de öğrenciler ”dolap çevirmek kelimesi dışında herhangi bir fotoğraf veya resim ile ilgili soru sormadılar. Test plânlanan sürede bitirildi.

3.6.1.8. Hafta 8

Deney Grubu

Uygulama 4. derste yapıldı. Uygulamaya 15 öğrenci katıldı. Diğer haftalarda olduğu gibi bu hafta da İnternet bağlantısı olmayan öğrenciler vardı. Bağlantısı olmayan beş öğrencinin İnternet’e bağlanması sağlandı. “Şeker” ve “ütü masası” kelimelerine 15 öğrencinin hepsi doğru cevap verdi. 7 kelimeye ise 14 öğrenci doğru cevap verdi. “Hallaç, halk ozanı, kovan, zikzak, bir ayağı çukurda olmak” kelimelerinde ise öğrenciler zorlandılar.

Kahoot!’ta soruya daha erken doğru cevap veren öğrenci daha yüksek puan almaktadır. Bu da öğrencilerin cevap verirken acele etmesine neden olmaktadır. Bu aceleden dolayı bazı öğrenciler doğru bildiği sorulara yanlış cevap verebilmektedirler. Bu durum her uygulamada genel doğru ortalamasını yaklaşık bir puan düşürmektedir.

Bu uygulamada dörtten daha az öğrencinin bildiği soru olmamıştır. Uygulama plânlanan sürede bitirildi. Uygulama sonunda en çok doğru yapan 3 öğrenciye ödülleri verildi. Bu küçük ödüllerin öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı görüldü.

Kontrol Grubu

Kahoot! uygulaması üçüncü derste yapıldı. Uygulamaya başlamadan önce geçen haftaki teste kimin ne kadar doğru yaptığı açıklandı. En fazla doğru yapan üç öğrenciye ödülleri verildi.

Uygulamaya esnasında sınıfta 13 öğrenci vardı. Bu 13 öğrenci ile uygulamaya başladıktan yaklaşık 15 dakika sonra sınıfa bir öğrenci daha geldi, o öğrenci de uygulamaya dâhil edildi. Geç gelen öğrenciye ek 15 dakika süre verildi. Öğrenciler “hallaç, halk ozanı, kovan ve fal” kelimelerinde zorlandılar. Hallaç kelimesini altı, halk ozanını sekiz, kovanı ve falı ise yedi öğrenci bildi. Bu testte öğrencilerin anlayamadıkları için öğretmene sordukları resim veya fotoğraf olmadı. Uygulama plânlanan sürede bitirildi.

3.6.1.9. Hafta 9

Deney Grubu

Uygulama dördüncü derste yapıldı. Uygulama esnasında sınıfta 12 öğrenci vardı. Öğrenciler diğer haftalarda da olduğu gibi Kahoot!’a karşı ilgiliydiler. “Pembe, postacı, yüksek tansiyon, hamile, patlıcan, sigara, soğuk, tatlı, bilim adamı, çalar saat, fabrika, para saçmak, çamur atmak” kelimelerini herkes doğru bildi. “Salata, halat, zehirli gaz, soğan, müzisyen, cami, olgunlaşmak ve pazarlamak” kelimelerini ise 11 kişi bildi. En az kişinin doğru cevap verdiği kelimeler ise “anmak” ve “tavukgöğsü” oldu. Tavukgöğsünü iki, anmak kelimesini ise bir kişi bildi. Erken cevap verenin daha yüksek puan alması ve her sorudan sonra puan sıralamasında ilk beşte yer alan kişilerin adlarının ve puanlarının görülmesi her zaman olduğu gibi bu hafta da uygulamaya heyecan kattı. Uygulama plânlanan sürede bitirildi. Uygulamanın ardından en çok doğru yapan üç öğrenciye küçük ödüller verildi.

Kontrol Grubu

Uygulamaya geçilmeden önce bir önceki haftanın sonuçları açıklandı ve en çok doğru yapan üç öğrenciye ödülleri verildi. Uygulama ikinci derste yapıldı. Uygulamaya 14 öğrenci katıldı. Öğrenciler “tavukgöğsü” ve “maymun olmak” kelimelerinde zorlandılar. Tavukgöğsünü dört, maymun olmak kelimesini ise beş kişi

bildi. Öğrenciler “anmak, maymun olmak, sinek avlamak, anıt mezar ve olgunlaşmak” kelimeleri ile ilgili görseller konusunda soru sordular. Sorulan sorularla ilgili gerekli açıklamalar yapıldı. Uygulama tamamlandıktan sonra bazı kelimelerin cevaplarını merak eden öğrenciler olduğu görüldü. Bu öğrencilerin soruları cevaplandırıldı.

3.6.1.10. Hafta 10

Deney Grubu

Kahoot! uygulaması o gün derste olan 12 öğrenci ile yapıldı. Diğer haftalarda olduğu gibi İnternet bağlantısı olmayan dört öğrencinin İnternet’e bağlanması sağlandı. Bu hafta sorulara verilen doğru cevap açısından şu ana kadar yapılan testler içerisinde 6. haftadan sonraki en başarılı haftaydı. Öğrenciler 40,66 ortalamayı yakaladılar. Öğrencilerin hepsi “alın teri, bahçıvan, taşıma, köy, mutfak, mafya babası, moda, rüya, haşere, sürmek, binmek, aldatmak, vedalaşmak, yazmak, dilinin ucunda olmak” kelimelerini doğru bildiler. “Başörtüsü, çanta, gelin, iğne, emlak, eczane, ödül, gölge, ağlamak ve öldürmek” kelimelerini ise on birer kişi bildi. Eğlenceli ve heyecanlı bir ortamda geçen uygulama bir ders saatinde (50 dk.) bitirildi. Uygulamanın ardından en çok doğru yapan üç öğrenciye ödülleri verildi. Ödüller deney grubunda uygulamanın hemen ardından verilmektedir. Çünkü Kahoot!’ta test bitince en fazla puan alan beş kişi ekranda görülmektedir. Kontrol grubunda ise o hafta yapılan testin sonuçları bir sonraki hafta yapılan uygulamadan hemen önce açıklanmaktadır. Dolayısıyla da ödüller bir hafta sonra verilmiş olmaktadır.

Kontrol Grubu

Son beş haftadır olduğu gibi bu hafta da geçen hafta en çok doğru yapan üç öğrenciye hediyeleri verildi. Uygulama o ders sınıfta olan 14 öğrenci ile yapıldı. 5. haftadan sonra bu haftaya kadar yapılan testlerdeki en başarılı sonuç elde edildi. Öğrenciler 43,071 doğru ortalamasına ulaştılar. En az bilinen kelimeler “büyülenmek, höyük, çığ, eğri ve dümen” oldu. Büyülenmeği 1, höyüğü 4, eğriyi 5, çığı 6 ve dümeni de 7 öğrenci doğru bildi. Uygulama plânlanan sürede(50 dk.) bitirildi.

On haftadır devam eden bu çalışmanın sonuna yaklaşıırken öğrencilerin testi daha kısa sürede bitirdikleri ve resim/fotoğraflar hakkında daha az soru sordukları görüldü.

3.6.1.11. Hafta 11

Deney Grubu

Uygulama 15 öğrenci ile yapıldı. İnternet’i olmayan 7 öğrencinin İnternet’e bağlanması sağlandı. Öğrenciler bu hafta 33,6 ortalama ile diğer haftalara göre daha düşük bir ortalama yakaladılar. “Düzensiz, giysi, kalabalık, fakir, batmak ve eli ayağına dolaşmak” kelimelerini 15 öğrencinin hepsi doğru bildi. “Islak, saygın, ıssız, derme çatma, torun ve imza günü” kelimelerini 14 öğrenci bilirken “kalemtraş, miğfer, benzetmek, depolamak, yönlendirmek ve göz atmak” kelimelerini ise 13 kişi doğru bildi. “Okunaklı” kelimesini bir, “güz” kelimesini ise üç kişi doğru cevapladı. Öğrencilerin olumsuz soru kökü ile sorulan soruları zor kavrayamadıkları anlaşıldı. Örneğin; 33. Soruda “Fotoğraftaki yazı için hangisi söylenemez?” denildi. Cevapların: “anlaşılmaz, okunaklı, kötü, düzensiz” olduğu soruda bir kişi okunaklı cevabını vermiştir. Uygulama plânlanan sürede bitirildi. Uygulamanın ardından diğer haftalardan farklı olarak uygulama öncesi öğrencilere söylendiği gibi sadece bu haftaya mahsus en fazla doğru yapan üç öğrenciye -geçen haftalarda beş öğrenciydi- küçük ödülleri verildi.

Kontrol Grubu

Uygulama öncesinde geçen haftaki testte en fazla doğru yapan üç öğrenciye küçük ödülleri verildi. Bu haftaki testin sonuçlarına göre gelecek haftaki uygulamadan önce üç değil beş öğrenciye küçük ödüllerin verileceği söylendi. Ardından uygulamaya geçildi. Uygulama o derste sınıfta olan 15 öğrenci ile yapıldı. Öğrenciler 34,73 doğru ortalaması ile diğer haftaların gerisinde kaldılar. Öğrenciler “tere, yağmalamak, başyapıt, zanaat, okunaklı, kasvetli ve güz” kelimelerinin Türkçelerini bulurken zorlandılar. Tereyi 2, yağmalamağı 3, başyapıtı 4, zanaatı 5, okunaklıyı 6, kasvetliyi 7, güzü ise 9 öğrenci doğru bildi. Anlamakta zorlanılan bazı fotoğrafların anlaşılması için açıklama yapıldı. Uygulama plânlanan sürede bitirildi.

3.6.1.12. Hafta 12

Deney Grubu

Kahoot! uygulaması 16 öğrenci ile yapıldı. İnternet bağlantısı olmayan 6 öğrencinin İnternet'e bağlanması sağlandı. Öğrencilerin geçen haftalarda olduğu gibi uygulamaya karşı istekli oldukları görüldü. “Çöp, jandarma, şofben, engelli, gıda, sıvı yağı, kutsal, tebessüm, çıldırmak, basmak, park etmek, dizini dövmek, ağzı yanmak ve saçını başını yolmak” kelimelerini bütün öğrenciler doğru bildi. “Araç, düğün, ödeme, pil, tesisatçı, denizaltı, zıplamak, fişkırmak ve arada kalmak” kelimelerini ise 12 öğrenci doğru bildi. Uygulama plânlanan sürede bitirildi.

Kontrol Grubu

Geçen hafta söylendiği üzere en fazla doğru yapan beş öğrenciye ödülleri verildi. Uygulama 15 öğrenci ile yapıldı. Son testte öğrencilere ön testte sorulan kelimeler soruldu. Sakin bir ortamda geçen uygulamada öğrenciler öğreticiye herhangi bir soru sormadılar. Plânlanan sürede biten uygulamada öğrencilerin ön teste göre gelişme gösterdikleri görüldü. Test plânlana sürede sonlandırıldı.

Uygulamanın ardından son hafta olması sebebiyle öğrencilere çalışmaya yaptıkları katkılar için teşekkür edildi.

3.6.1.13. Hafta 13

Bu haftada Kahoot! uygulamasına katılan altı öğrenci ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapıldı. Öğrencilere dört soru yöneltildi. Bu sorular şunlardır:

1. Kahoot! uygulaması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Kahoot! uygulaması ile ilgili olumsuz gördüğünüz noktalar nelerdir?
3. Daha önce Kahoot! benzeri bir program kullandınız mı?
4. Kahoot! ile ilgili önerileriniz nelerdir?

Öğrencilerin cevapları ses kayıt cihazına kaydedildi. Çalışma eğlenceli bir ortamda geçti.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan nicel ve nitel veriler analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel alt problemleri ile ilgili bulgular, yapılan tablolarda ifade edilmiş ve tablolar yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizinde de saptanan alt amaçla ilgili sorular deney grubundan altı öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme ve araştırmacının notlarından ulaşılan veriler “içerik analizi” yaklaşımıyla gereken temalandırmalarla alt probleme yanıt bulmaya çalışılmıştır.

4.1. Nicel Araştırmalara İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubuna ait nicel veriler analiz edilmeden önce verilerin normallik değerleri incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normallik testine ait verileri şu şekildedir.

Tablo 4. 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Testler	Gruplar	Shapiro- Wilk	Skewness	Kurtosis
Ön Test	Deney	,049	1,166	2,234
	Kontrol	,211	-,175	-1,265
Son Test	Deney	,881	,092	-1,006
	Kontrol	,114	-,899	,172

Tablo 4.1. incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,5 ile -1,5 aralığında olması verilerin normallik değerlerini sağladığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Deney grubunun ön test puanları Shapiro- Wilk değerlerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu, yani verilerin normal dağılmadığı görülmektedir ($p < 0.05$). Bu nedenle araştırmada parametrik olmayan istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

4.1.1. Birinci Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 4.2. Deney Grubunun Deney Öncesi ve Sonrası Söz Varlığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	\bar{x}
Ön Test	3	7,67	23,00	-2,333	,020	36,50
Son Test	13	8,69	113,00			39,75
Eşit	0					

Tablo 4. 2. incelendiğinde deney grubunun başarı testine ait ön test puan ortalamasının ($\bar{X} = 36,50$) son test puan ortalamasından ($\bar{X} = 39,75$) düşük olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

4.1.2. İkinci Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımlı örneklem grupları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 4. 3. *Kontrol Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası Söz Varlığı Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	\bar{x}
Ön Test	1	5,50	5.50	-2,960	,003	38,20
Son Test	13	7,65	99.5000			41,60
Eşit	1					

Tablo 4. 3. incelendiğinde kontrol grubunun başarı testine ait ön test puan ortalamasının ($\bar{X} = 38,20$) son test puan ortalamasından ($\bar{X} = 41,60$) düşük olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.3. Üçüncü Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız Mann Whitney U-Testi analizi yapılmıştır. İki grubun ön test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması çalışmanın sürdürülebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda yapılan analize ilişkin bilgiler şu şekildedir.

Tablo 4. 4. *Söz Varlığı Ön Test Puanlarının Gruba Göre Mann-Whitney U-Testi Sonucu*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	16	13,56	217,00	81,00	,120
Kontrol	15	18,60	279,00		

Uygulama öncesindeki söz varlığı puanlarının Mann-Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4. 4'te verilmiştir. Buna göre deneysel çalışma öncesinde, Kahoot! programına katılan öğrencilerle böyle bir programa katılmayan öğrencilerin “söz

varlığı” puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. ($U=81,00$, $p>0.05$) Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Kahoot! programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre “söz varlığı” puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, deneysel çalışma öncesinde grupların “söz varlığı” puanlarının birbirine yakın olduğunu gösterir.

4.1.4. Dördüncü Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla Mann-Whitney U-Testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bilgiler şu şekildedir.

Tablo 4. 5. Söz Varlığı Son Test Puanlarının Gruba Göre Mann-Whitney U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	16	14,09	225,50	89,500	,227
Kontrol	15	18,03	270,50		

Uygulama sonrasındaki “Söz Varlığı” puanlarının U-testi sonuçları Tablo 4. 5’te verilmiştir. Buna göre 12 haftalık bir deneysel çalışma sonunda, Kahoot! programına katılan öğrencilerle böyle bir programa katılmayan öğrencilerin “söz varlığı” puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. ($U=89,500$, $p>0.05$) Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Kahoot! programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre “söz varlığı” puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Kahoot! uygulamasının “söz varlığı” puanlarını artırmada etkili olmadığını gösterir.

4.2. Nitel Araştırmalara İlişkin Bulgular

Araştırma ile ilgili nitel veriler yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeyle elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Kahoot! ile yapılan uygulama sonucunda deney grubundaki altı öğrencinin görüşü alınmış ve görüşmeler sonucu ulaşılan veriler içerik analizi ile kodlanmıştır. Nitel bulgular dört tablo halinde sunulmuştur.

Kahoot! ile ilgili düşünceler temasına ait bulgular aşağıdadır.

Tablo 4.6. Kahoot! ile İlgili Düşünceler Alt Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcı	Eğlenceli	Faydalı	Oyun	Öğretici
K1		✓		✓
K2	✓	✓		✓
K3			✓	✓
E1	✓	✓		✓
E2		✓		✓
E3			✓	✓
Frekans(f)	2	4	2	6

“Kahoot! ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna 2 öğrenci “eğlenceli”, 4 öğrenci “faydalı”, 2 öğrenci “oyun”, 6 öğrenci ise “öğretici” cevabını vermiştir.

Kahoot!’u eğlenceli bulan iki öğrencinin cevapları şöyledir: “Kahoot! çok iyi bir program. Çok iyi, eğlenceli ve faydalı.”(K2), “Yani biz konuşmamızı ilerletebiliriz, yeni sözler öğrenebiliriz. Eğlene eğlene arkadaşlarımızla beraber öğreniriz.” (E1)

Kahoot!’u faydalı bulan bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir: “Kahoot! bize çok faydalı oldu. Bilmediğimiz kelimelerin çoğunu öğrendik.”(K2), “Kahoot! çok iyi bir program. Çok iyi, eğlenceli ve faydalı.”(E2)

İki kişi Kahoot!’u oyun olarak görmüş ve şöyle demişlerdir: “Kahoot! bana göre eğlenceli ve çok iyi bir oyun çünkü insanlar yeni sözler öğreniyorlar.” (K3,) “Kahoot!’ta farklı farklı kelimeler, videolar vardı. Kahoot! güzel bir oyun.” (E3)

Kahoot!’u öğretici bulan bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir: “Çok iyi, eğlenceli ve faydalı.” (E2), “Kahoot! bana göre eğlenceli ve çok iyi bir oyun çünkü insanlar yeni sözler öğreniyorlar.”(K3), “Bence kelime öğretiyor, hem de nasıl hızlı cevap vereceğinizi öğretiyor.”(E3)

Uygulamanın olumsuz yönleri temasına ait bulgular aşağıdadır.

Tablo 4.7. Uygulamanın Olumsuz Yönleri Temasına Ait Bulgular

Katılımcı	Hız	Süre Sınırı	Sesli Soru	Soru Tarzı	İlginç	Olumsuzluğun Olmaması
K1						✓
K2						✓
K3				✓		
E1					✓	✓
E2	✓		✓			
E3		✓				
Frekans(f)	1	1	1	1	1	3

“Kahoot! uygulaması ile ilgili olumsuz gördüğünüz noktalar nelerdir?” sorusuna bir öğrenci programı yavaş bulmuş ve “*Program biraz yavaş. Daha hızlı olabilirdi.*”(E2) cevabını vermiştir. Bir öğrenci ise sorularda zaman sınırlaması olmaması gerektiğine işaret ederek “*Bana göre çok olumsuz nokta yok. Ama ben ne zaman oyunda zaman var sevmiyorum. Zaman sınırı olumca sevmiyorum. Bu sadece bana ilişkin bir eksik.*”(E3) demiştir.

Kahoot!’ta sesli sorular olması gerektiğini belirten bir kişi “*Hiçbir şey görmedim. Her şey iyiydi. Program biraz yavaş. Daha hızlı olabilirdi. Sorular ve şıklar sesli olabilirdi.*”(E2) cevabını vermiştir. Bir öğrenci soru tarzını eksiklik olarak görmüş ve şöyle demiştir: “*Mesela, “Cümlelerin veya kelimenin zıttı nedir?” diye sorular olsa daha güzel, eğlenceli olurdu.*”(K3)

Kahoot!’u ilginç bulan bir kişi şöyle demiştir: “*Benim için biraz ilginç geldi ama çok beğendim ve alıştım.*”(E1)

Üç kişi Kahoot!’ta herhangi bir olumsuzluğun olmadığını belirtmiştir. Bazılarının cevapları şöyledir: “*Bence hiçbir olumsuzluğu yok. Çünkü önce söylediğim gibi bol bol sözler öğreniyoruz. Bizim söz bilgimizi ilerletmek için güzel bir şey.*”(E1), “*Olumsuz gördüğüm yönler hiç yok. Kahoot! bize çok yardımcı oldu. Sizin sayenizde biz çok kelime öğrendik.*”(K1)

Daha önce kullanılan benzer programlar temasına ait bulgular aşağıdadır.

4.8. Daha Önce Kullanılan Benzer Programlar Temasına Ait Bulgular

Katılımcı	Kahoot! Kullanma	Türkçe Öğrenme
K1		
K2		
K3		✓
E1		
E2	✓	
E3		
Frekans(f)	1	1

“Daha önce Kahoot! benzeri bir program kullandınız mı?” sorusuna görüşmeye katılanların %50’si bu programı ilk kez kullandıklarını belirtmişler ve programı beğendiklerini ifade etmişlerdir.

Bir öğrenci daha önce Kahoot! kullandığını belirtmiş “*Daha önce lisede Kahoot! kullandım. Ona benzeyen bir program kullanmadım.*”(E2) demiştir.

Daha önce benzer programlar kullandığını bildiren bir kişi “*Evet, ben ilk geldiğimde Türkçe öğrenmek için bazı programlar kullandım. Onlar da benzerdi. Kelime öğretiyordu, cümleler öğretiyordu. Onlar Modly ve Duolingo’ydu.* (K3) demiştir.

Kahoot! ile ilgili öneriler temasına ait bulgular aşağıdadır.

4.9. Kahoot! ile İlgili Öneriler Temasına Ait Bulgular

Katılımcı	Dil Öğrenme	Sesli Soru	Farklı Derslerde Kullanma	Kelime Öğrenme
K1		✓		
K2	✓		✓	
K3	✓			✓
E1		✓		
E2	✓		✓	
E3				✓
Frekans (f)	3	2	2	2

“Kahoot! ile ilgili önerileriniz nelerdir?” sorusuna Üç kişi Kahoot!’u dil öğrenmek için faydalı bulmuştur. Bazılarının cevapları şöyledir: “O çok eğlenceli bir aktivite. Çok tavsiye ederim, çok faydalı. Yeni bir dil öğrenenlere öneririm. Diğer derslerde de kullanılabilir.” (E2), “Programı diğer insanlara öneriyorum. Çünkü Türk dilini öğrenen kişiler Kahoot!’u kullanırlarsa onlara çok faydalı olur. Bize de çok faydalı oldu.”(K2)

Kahoot!’ta sesli sorular da olması gerektiğini bildiren iki kişi şöyle demiştir: “Bence bu çok güzel bir program ve Kahoot!’un bir problemi yok. Sadece sesli sorular da olabilir. (E1), “Önerilerim, bazı kelimeler bizim okumamız, söylememiz için sesli olursa iyi olur. Dinlersek bizim aklımızda kalır.” (K1).

Kahoot!’u farklı derslerde kullanmayı tavsiye eden iki kişinin verdikleri cevaplar şunlardır: “O çok eğlenceli bir aktivite. Çok tavsiye ederim, çok faydalı. Yeni bir dil öğrenenlere öneririm. Diğer derslerde de kullanılabilir.” (E2), “Hocalar programı edebiyatta, Türkçede kullanabilirler. Matematikte, kimyada maddelerde olur. Sadece Türkçe için değil.” (K2)

Kahoot!’un kelime öğrenme konusunda yararlı olduğunu belirten iki kişi ise şöyle demiştir: “Kahoot! iyi bir oyun. Hem enteresan hem de insanlar yeni kelimeler öğreniyor. (E3), “Kahoot!’ta arkadaşlarla beraber kelime öğrenmiş oluruz.” (K3)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen analizler neticesinde ulaşılan bilgilere, bu bilgilerin daha önce gerçekleştirilen benzer çalışmaların neticesiyle kıyaslanmasına ve ulaşılan sonuçlar sonucunda verilen tavsiyelere değinilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu bölümde bulguların analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlar, sonuçların incelenmesi ve incelenen konular sonucunda getirilen öneriler yer almaktadır.

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test ortalamalarının lehine anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubunun ön test puan ortalaması $\bar{x}=36,50$ iken son test puan ortalaması $\bar{x}=39,75$ 'tir. Deney grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında Kahoot! uygulamasının öğrencilerin söz varlıklarını arttırmada katkı sağladığı görülmüştür.

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında son test ortalamalarının lehine anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Kontrol grubunun ön test puan ortalaması $\bar{x}=38,20$ olurken son test puan ortalaması ise $\bar{x}=41,60$ olmuştur. Bu sonuç geleneksel yöntemin öğrencilerin söz varlığını arttırdığını göstermektedir.

DeneySEL çalışma öncesinde yapılan Mann-Whitney U- Testine göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. ($U=81,00$, $p>0.05$)

Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla Mann-Whitney U-Testi analizi yapılmıştır. Kahoot! programına katılan öğrencilerle böyle bir programa katılmayan öğrencilerin "söz varlığı" puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. ($U=89,500$, $p>0.05$.)

Kahoot! programına katılan öğrencilerin programa katılmayan öğrencilere göre “söz varlığı” puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu da bize Kahoot! uygulamasının söz varlığını arttırmada etkili olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerle yapılan bireysel görüşmeler sonunda öğrencilerin ilk defa böyle bir programla karşılaştıkları görülmüştür. İlk başta programı kullanma konusunda biraz zorlanan öğrenciler kısa sürede programa alışmışlar ve Kahoot!’la yapılan kelime öğretiminden zevk almışlardır. Öğrenciler Kahoot!’un eğlence ve rekabet unsurlarını bünyesinde barındıran bir oyun olduğunu bildirmişlerdir.

5.2. Tartışma

Bu çalışmada kelime öğretimi konusunda Kahoot! ile geleneksel kelime öğretimi yöntemi karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda Kahoot! uygulaması ile geleneksel kelime öğretimi yöntemi arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Kahoot! ile ilgili ülkemizde çok çalışma yoktur. Kahoot! ile kelime öğretimi alanında tez düzeyinde tek çalışma Ünal (2018)’ın Gazi Üniversitesinde yaptığı ve “İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Kelimeleri Akılda Tutması Bakımından Kahoot! ile Bir Geleneksel Egzersizin Karşılaştırılması” adlı çalışmadır. Ünal, 20 kişilik kontrol ve 18 kişilik deney grubu ile beş hafta süren bir çalışma yapmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bunun aksi çalışmalar da vardır. Bunlardan birisi Pede’ye aittir. Pede (2017) Amerika’da altı öğrenci ile bir çalışma yapmış ve bunu sonucunda Kahoot!’un ortaokul fizik bilimi dersinde öğrenme gücü olan öğrencilerin kelime öğrenimini arttırdığı sonucuna varmıştır.

Kelime öğretimi alanında olmasa da Kahoot! ile ilgili yapılan bazı çalışmalar vardır. Bunlardan biri Yapıcı ve Karakoyun (2017) “Biyoloji Öğretiminde Oyunlaştırma: Kahoot! Uygulaması Örneği” adıyla yaptıkları çalışmadır. Çalışmada 15 öğrenciye Kahoot! ile uygulama yaptırılmış ve veriler görüşme formu ve motivasyon ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda Kahoot! uygulamasının motivasyonu arttırdığı, dersleri eğlenceli hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamada her soru sonunda puan sıralamasının ekranda görünmesi bazı

öğrencileri rahatsız etmesi ve öğrencilerin istenilen teknolojik alt yapıya sahip olmamaları da uygulamanın olumsuz yönleri olarak kabul edilmiştir.

Medina ve Hurtado (2017) Kahoot!’un kelime öğretimine etkisini incelemek amacıyla üniversitede öğrencileri ile bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha çok arttığı görülmüştür.

Ciaramella (2017) yedi tane altıncı sınıf öğrencisi ile bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda Kahoot!’un öğrencilerin kelime hazinesinin gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Yılmaz vd.(2017) 15 öğrenci ile dört hafta süren bir uygulama yapmışlardır. Uygulama sonunda veriler açık uçlu soruların oluşturduğu bir görüş formu ile toplanmıştır. Uygulama sonucunda Kahoot!’un öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın uygulamanın teknolojik alt yapıya ihtiyaç duyması önemli bir sınırlılıktır. Yine Prieto vd. (2019)’nin yaptığı çalışmada 12 ile 16 yaş aralığındaki 33 fen ve 35 matematik öğrencisine Kahoot! uygulaması ile çalışma yaptırılmış ve öğrencilerin uygulamayı motive edici ve eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bicen ve Karakoyun (2018) “Oyunlaştırma Yaklaşımı için Öğrenci Algıları: Bir Vaka Çalışması Olarak Kahoot!” adlı çalışmalarını okul öncesi bölümünde okuyan 65 lisans öğrencisi ile yapmışlardır. Uygulamanın öğrencileri daha hırslı ve motive ettiği sonucuna varılmıştır.

Yukarıda belirtilen çalışmalar incelendiğinde “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Web 2.0 Araçları: Kahoot! Örneği” adlı çalışmanın sonuçları ile Ünal’ın çalışması paralellik göstermektedir. Çünkü ikisinde de gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Pede, Medina ve Hurtado’nun çalışmalarıyla ise paralellik göstermemektedir. Çünkü Pede, Medina ve Hurtado’nun çalışmalarında gruplar arasında Kahoot! lehine anlamlı bir fark oluşmuştur.

Yapıcı ve Karakoyun, Yılmaz vd., Prieto, Ciaramella, Bicen ve Karakoyun’un çalışmaları ise deneysel çalışmalar değildir. Bu çalışmalarla “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Web 2.0 Araçları: Kahoot! Örneği” çalışması nitel sonuçlar açısından paralellik

göstermektedir. Çünkü çalışmaların hepsinde Kahoot! öğrenciler tarafından beğenilmiş, motive edici bulunmuş ve oyun özelliğine sahip bir uygulama olarak görülmüştür.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Kahoot! uygulaması, öğrencileri geleneksel yöntemin neden olduğu sıkıcılıktan kurtarmakta ve öğrencilere eğlenceli bir ders ortamı sağlamaktadır. Bu nedenle Kahoot! derslerde değerlendirme yapılırken kullanılabilir.
- Kahoot! kullanımı yaygın olan bir uygulama değildir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde Kahoot! uygulamasını kullanacak kişilere bilgilendirici bir eğitim verilebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma 12 hafta sürdü. Kahoot! uygulamasının uzun süreli etkilerini görmek amacıyla daha uzun süren uygulamalar yapılabilir.
- Kahoot! oyun tabanlı bir uygulamadır. Kelime öğrenme alanında başka bir oyun tabanlı uygulama ile karşılaştırılabilir.
- Bu çalışmada kelime sayısı sınırlı tutulmuştur. Uygulama daha fazla sayıda kelime ile yapılabilir.
- Bu uygulama sadece kelime öğretimi alanında yapılmıştır. Kahoot! dil bilgisi ve diğer dil alanlarında da kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2008). Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kavram haritalarının etkililiği. *Eğitim Araştırmaları*, 33, 1-16.
- Akalın, Ş. H. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1979). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yay.
- Aksan, D. (2006). *Türkçenin Söz varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1936). *Bir Dili Öğrenmek İçin En Lüzumlu Kelimeler ve Bu Kelimelerin Belirtme Usulü*. Gaziantep: Gaziantep Halkevi Dil, Edebiyat, Tarih Şubesi Yayınları.
- Arabacı, İ. B. ve Polat, M. (2013). Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler ve Sınıf Yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (47), 11–20.
- Arslan, M. (2012). Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Atıcı, B. ve Yıldırım, S. (2010, Şubat). *Web 2.0 Uygulamalarının E-Öğrenmeye Etkisi*. Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Avcı, Y. (2002, Haziran). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Kültür ve Yöntem Boyutu*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi I. Uluslar Arası Truva-Çanakkale Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu, Çanakkale.
- Aygün, M.(1999). Yabancı Dil Dersinde Sözcük Dağarcığını Geliştirme Teknikleri. *Dil Dergisi*, (78), 5-16.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri* (2. Baskı), Türk Tarih Kurumu Basımevi: İstanbul.
- Baş, B. ve Karadağ, Ö. (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye’de yapılan temel araştırmalar. *Milli Eğitim*, (193), 81-105.
- Bayraktar, N. (2018) *Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi*. Erişim Tarihi:25.10.2018 http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/bayraktar_01.php

- Bicen, H, ve Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of Students for Gamification Approach: Kahoot as a Case Study. *International Journal Of Emerging Technologies in Learning*, 13 (2), 72-93.
- Biçer, N. (2012) Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 1(4), 107-133.
- Bilgen, N. (1988). Kelime Hazinesi Konusunda Bir Araştırma. Ankara: (Yayımlanmamış Araştırma Raporu) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Bohn, R. E. Short J. E. (2009). *How much Information? 2009 report on American consumers*. San Diego: Global Information Industry Center University of California.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. Ve Cocking R. R. (2000). How people learn. Washington: National Academy Press
- Budancamanak, Ö. (2017). *Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde bilgisayar teknolojisi kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel Desenler Öntest- Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (23.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, R. (2013). <https://www.freetech4teachers.com/2013/11/kahoot-create-quizzes-and-surveys-your.html>. Erişim Tarihi: 22.12.2018
- Cabı, E. (2004 Temmuz). *Web destekli Pascal öğretimine yönelik örnek bir çalışma*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Cemiloğlu, M.(1994). *İlköğretim Okullarının Türkçe Derslerinde Sözcük Öğretimi ve Türkçe Kitaplarındaki Söz Değerleri Üzerine Bir İnceleme*. Uludağ Üniversitesi I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (207-218), Bursa.
- Chien-Hung L., Ying-Kai L., Bin-Shyan J. ve Pai-Feng L. (2012). A Study on Applying Game-Based Learning to Cooperative Learning. Erişim tarihi: 20.11.2018
https://www.researchgate.net/publication/259609157_A_Study_on_Applying_Game-Based_Learning_to_Cooperative_Learning?enrichId=rgreq-31cf4fc92fb449c7ea047d571078343c-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI1OTYwOTE1NztBUzoxMDI4NTgzNTk4MzY2ODRAMTQwMTUzNDc1NDkzNg%3D%3D&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf
- Choudhury, N. (2014). World Wide Web and its journey from Web 1.0 to Web 4.0. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 5(6), 8096-8100.
- Ciaramella, K. E. (2017). *The effects of Kahoot! on vocabulary acquisition and retention of students with learning disabilities and other health impairments*. Rowan University, Rowan Digital Works.
- Coyne, M. D., Mc Coach, D. B., Loftus, S., Zipoli Jr, R., & Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth versus depth. *The Elementary School Journal*, 110(1), 1-18.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V. L. (2014). Karma yöntem araştırmaları (Çev. Y. Dede, S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, N. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığını geliştirme: kavramsal anahtarlar aracılığıyla deyim öğretimi. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 259-275.
- Çeçen, M. A. (2002). *İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Çelikkol, Ö. (2007). *Kelime kazanımında müziğin etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çifçi, M. (1991). *Bir Grup Yüksek Öğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Davaslıgil, Ü. (1980). Farklı Sosyo-ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi. *İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü Pedagoji Dergisi*, (1) 167-186.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Demirci, S. (2015). *İlkokul 3. sınıflarda hedef söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Demircan, Ö. (1983). *Sözcük Öğretimi ve Türkçe-İngilizce Sözcük Yapım Türleri Üzerine Bir Karşılaştırma*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Demircan, Ö. (1990) *Yabancı Dil Öğretim ve Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Driscoll, M. (2002). *Web-Based Training*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. İstanbul: Grafiker Yayınları.
- Elmas, R., Demirdöğen, B. ve Geban, Ö. (2011). Preservice chemistry teachers' images about science teaching in their future classrooms. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 164-175.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıcından Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Derlemesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 4(3), 888-937.
- Ergin, M. (2009) *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yay.

- Erkul A. B. (2008). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe kitaplarındaki olaya dayalı metinlerin öğrencilerin söz varlığını geliştirmedeki etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ferris, S.P. ve Wilder, H. (2006). Uses and Potentials of Wikis in the Classroom. *Innovate: Journal of Online Education*, 7 (1)
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 1026-1055.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazı eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökdayı, H. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretimi ve Kalıp Sözcükler. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (19), 379-394.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. ve Graham, W. D. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3),255-274.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülsoy, T. ve Uçgun, D. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8 (13), 943-952.
- Gün, S. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Web 2.0 Sesli ve Görüntülü Görüşme Uygulamalarının (Skype) Konuşma Becerisine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Güney, N. ve Aytan T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (5), 617-628.

- Güzel, A. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Tarihi. A. Güzel (Ed.). Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim-Öğretim Tarihi Araştırmaları (777-837). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hannum, W. (2001). Web-based training: Advantages and limitations. Badrul H., K. (Ed.), Web-based training. New Jersey: *Educational Technology Publications*. 13-20.
- Harit, Ö. (1971). *Kelime Hazinesi Araştırması*. Ankara: MEB Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi.
- Haris, A. J. ve Sipay E. R. (1990). *Haw to Increase Reading Ability, A Guide to Developmental & Remedial Methods*. New York and London: Longman (ninth edition).
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Dil Dergisi*, 10, 5-9.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 104-134.
- Icard, B. (2014). Educational technology best practices. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 11 (3), 37-46.
- İpekçi, A. (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- İşman, A. ve Gürgün, S. (2008, Mayıs). *Özel okullarda öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin internete yönelik tutum ve düşünceleri (Acarkent doğa koleji örneği)*. The 8th International Educational Technology Conference, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Jalongo, M. P. ve Sobolak, M. J. (2011). Supporting Young Children's Vocabulary Growth: The Challenges, the Benefits, and Evidence-Based Strategies. *Early Childhood Educ.* 38, 421-429.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. ve Turner, L. A. (2007). Toward definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.

- Johns, K. (2015). Engaging and Assessing Students with Technology: A Review of Kahoot!. *Policy and Practice*, 89-91
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Karal, E. Z. (2001). *Osmanlı Tarihinde Türk Dili Sorunu (Tarih Açısından Bir Açıklama)*. *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Can Yayınevi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 141-153.
- Kaya, Z. (2000). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Öğrenmeyi Kolaylaştırıcılığını Ölçen Ölçme Aracının Geliştirilmesi. *Millî Eğitim*, 146, Ankara
- Keser, Ö. F. (2005). Recommendations towards developing educational standards to improve science education in Turkey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 46-53.
- Khazode, A. (2016). Evolution of the world wide web: from web 1.0 to 6.0. *International Journal of Digital Library Services*, 6(2).
- Kılıçer, K. ve Kocadağ Ünver T. (2017). Kahoot!. Z. Tatlı (Ed.). Kavram öğretiminde Web 2.0 (s. 275-304). Ankara: Pegem Akademi.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmaları için uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Koçkaya, Y. G. (2014). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine klasik yöntemlerle verilmeye çalışılan kelime öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kucera, H. ve Francis W. N. (1967). *Computental Analysis Of Present-Day American English*. Rhode Island: Brown University Pres.
- Kuhn, R. ve Stahl, A. (1998). Teaching children to learn word meanings from context: a synthesis and some questions. *Journal of Literacy Research*, 30 (1). 119-138.
- Lee, T. B. (1998). *The World Wide Web: A very short personal history*. Erişim tarihi: 07.11.2018 <https://www.w3.org/People/Berners-Lee/ShortHistory.html>
- Lee, T. B. ve Cailliau, R.(1990). *WorldWideWeb: Proposal for a HyperText Project*. Erişim tarihi: 07.11.2018 <https://www.w3.org/Proposal.html>
- MEB. (1985). *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Medina, E. G. L. ve Hurtado, C. P. R. (2017). Kahoot! a digital tool for learning vocabulary in a language classroom. *Revista Publicando*, 12(1), 441-449.
- Meskill, C. (2002). *Teaching and Learning in Real Time: Media, Technologies, and Language Acquisition*. Houston: Athelstan.
- Miles, M. B. Ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Oksaar, E. (1987) *Okul öncesi dil edinimi. Pedolinguistics'e Giriş*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Omni (1991). *Öğrenmeyi Öğrenmelisiniz*. (G. Öztürk, Çev.). Ankara: Bilim ve Teknik Dergisi.

- O'Reilly, T. (2005). *What is Web2.0? Design Patterns and business models for the next generation of software*. Erişim tarihi: 07.11.2018
<https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Önkaş, N. A. (2010). Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı ve kalıcı öğrenme. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(2). Erişim tarihi: 04.11.2018
www.acarindex.com
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul Öğretmenleri için Türkçe Öğretim Kılavuzu*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 12(4), 427-444.
- Özer, Ö. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin öğrencilerin sözcük kazanımına etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özkan, İ. (2005, Şubat). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Türk Dil Kurumu Konferans Metni.
- Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve anlatım*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Öztoğat, E. (1978). Sözlüksel Sıklık ve Bildirinin Algılanışı. *Dilbilim III*, 129-133
- Özön, M. N. (1962). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi. *İlköğretim*. XXVIII(506) 18-32.
- Pars, V. B. ve Pars C. (1954). *Okuma Psikolojisi ve İlk okuma Öğrenimi*. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Pede, J. (2017). *The effects of the online game Kahoot on science*. Rowan University Rowan Digital Works.
- Prieto, M.C., Palma, L.O., Tobías, P.J.B. and León, F.J.M. (2019). Student Assessment of the Use of Kahoot in the Learning Process of Science and Mathematics. *Education Sciences*, 9 (55), 1-13.
- Pilancı, H. (2009). 7-9 Yaş arasındaki Türk öğrencilerin kelime dağarcığının gelişimi. *The Journal of International Social Research*, 2 (9), 348-357.

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve tam öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. (2015). *Kuramdan uygulamaya bilgisayar destekli öğretim materyali geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sevinç, M. (2008). *Anahtar sözcüklerin söz varlığını geliştirmeye etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şentürk, A. (1999). Web Tabanlı Sınıfların Olumlu ve Olumsuz Yönlerinin Değerlendirilmesi, *U.Ü. İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(4).
- Tabachnick, B. and Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tokatlıoğlu, L. (2000). İspanyolca Konuşulan Ülkelerde Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu*. (161-164). Ankara.
- Tosunoğlu, M. (1998). *İlköğretim Okullarına Başlayan Öğrencilerin Okuma Yazmayı Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Türk Dili Dünya Dili. Erişim Tarihi: 08.11.2018 http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/shk_dil.htm
- Uçgun, D. (2006). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözcük Dağarcığını Geliştirme Teknikleri. *DergiPark*, (20), 217-227.
- Uçgun, D. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi anabilim dalının gerekliliği üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8 (9), 2487-2498.
- URL-1, (2018). Erişim Tarihi: 01.12.2018) <https://kahoot.com/help/#how-do-i-save-my-kahoot>.
- URL-2, (2018). Erişim Tarihi: 04.12.2018 https://www.facebook.com/pg/getkahoot/about/?tab=page_info

URL-3, (2018). Erişim Tarihi: 08.12.2018 <https://kahoot.com/blog>.

URL-4, (2018). Erişim Tarihi: 17.12.2018 <http://kahoot.it>

Ünal, H. N. (2018). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelimeleri akılda tutması bakımından Kahoot! ile bir geleneksel egzersizin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Vardar, B. (1998). Açıklamalı Dil bilim Terimleri Sözlüğü. Ankara: ABC Yayınları.

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press: Oxford.

Yalçın, A. (2006). Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayınevi.

Yalın, H. D. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım: İstanbul

Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

Yapıcı, Ü. ve Karakoyun, F. (2017). Biyoloji Öğretiminde Oyunlaştırma: Kahoot! Uygulaması Örneği. , 8 (4), 396-414.

Zengin, Y., Bars, M. ve Şimşek, Ö. (2017). Matematik Öğretiminin Biçimlendirici Değerlendirme Sürecinde Kahoot! ve Plickers Uygulamalarının İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (2), 602-626.

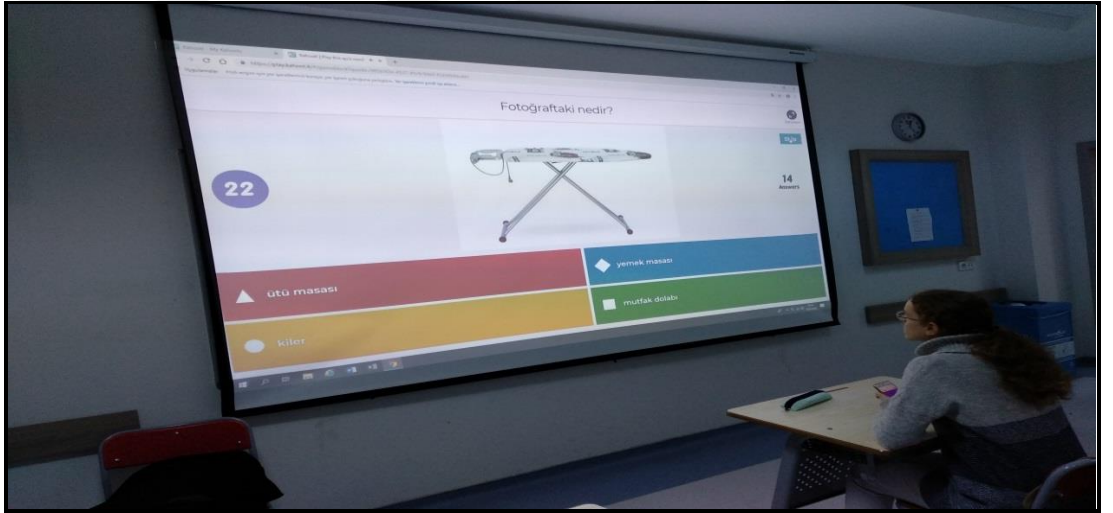
YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Aslan, F. (Ed.). (2012). *İstanbul yabancılar için Türkçe çalışma kitabı B1*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Aslan, F. (Ed.). (2015). *İstanbul yabancılar için Türkçe çalışma kitabı B2*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Barın, E., Çobanoğlu Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2016). *Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B1*. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Günay, V. D., Yıldız, F. U., Çetin, B., Köleci, E. O., Oryaşın, U., Atak, A., Demirhan, Y., Tülü, T. A. ve Şen, E. (2015). *İzmir B1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*. İstanbul: Pasifik Ofset Ltd. Şti.
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.). (2014). *Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi B1 (Orta Düzey) ders kitabı*. Ankara: Kalkan Matbaası.
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.). (2015). *Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi B2 (Orta Düzey) ders kitabı*. Ankara: Salmat Basım Yayıncılık Ambalaj Sanayi ve Ticaret Ltd. Şti.

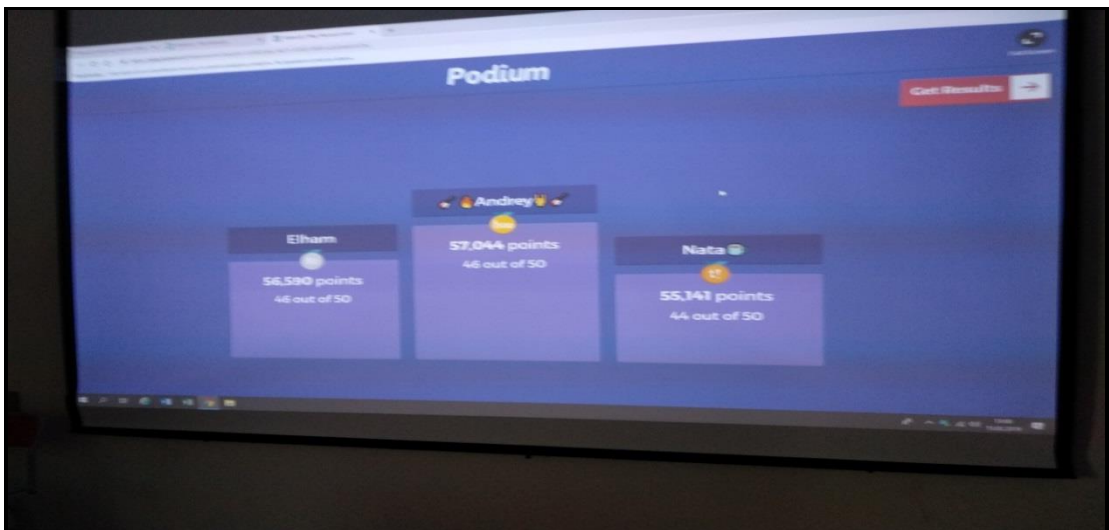
EKLER

EK 1 - Uygulama Çalışmalarından Görüntüler

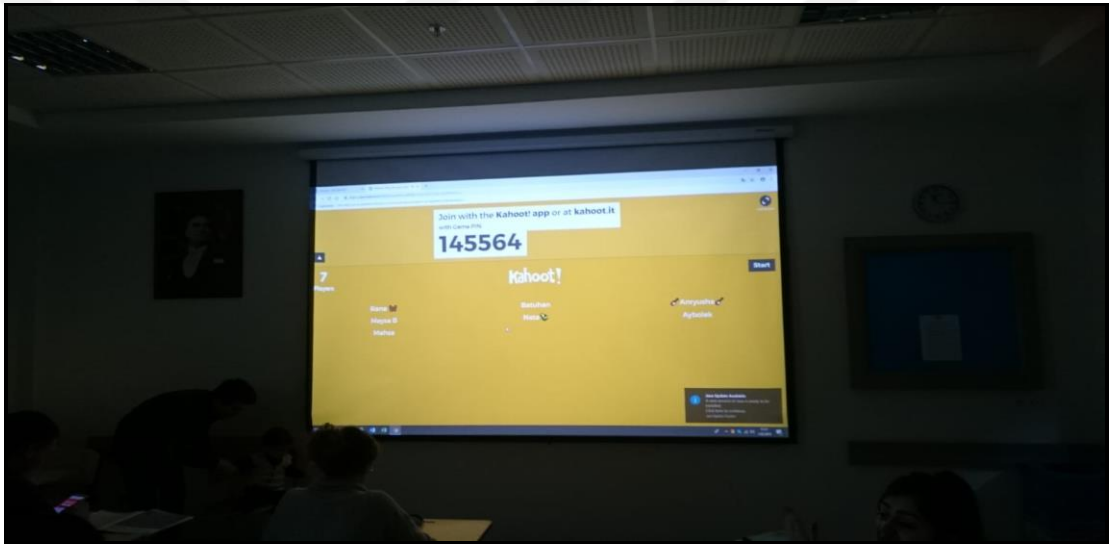
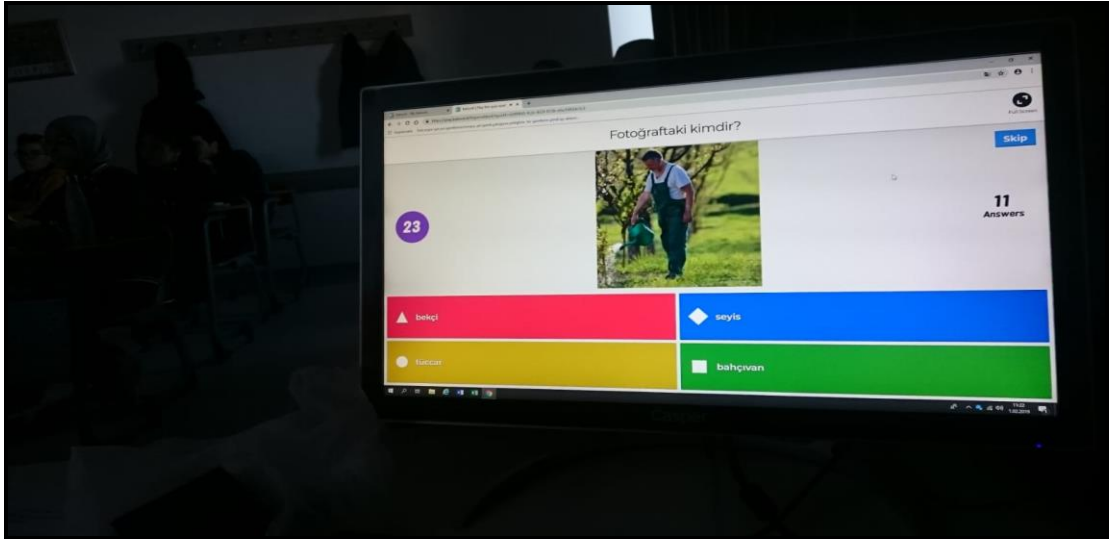


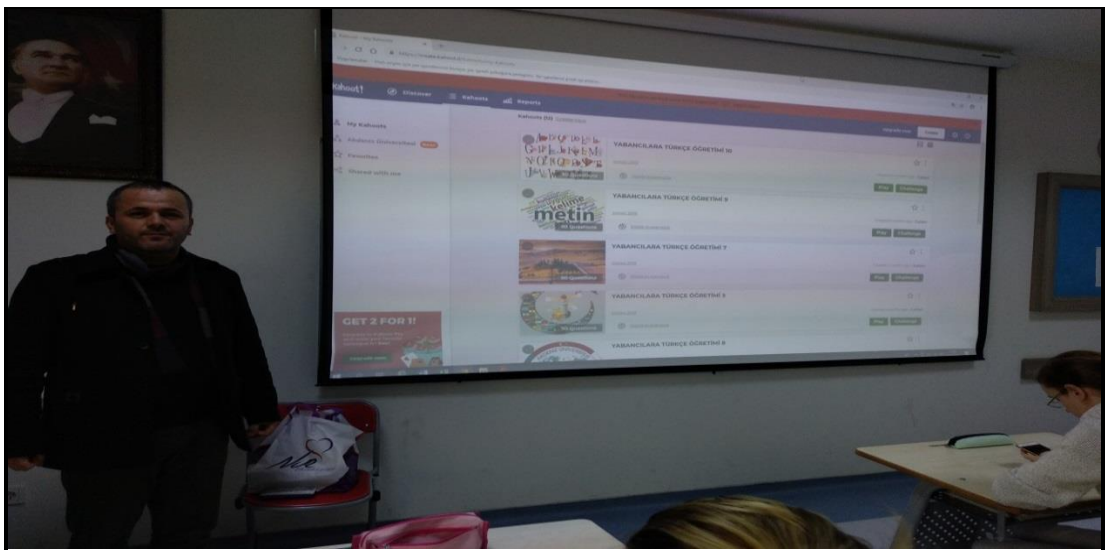
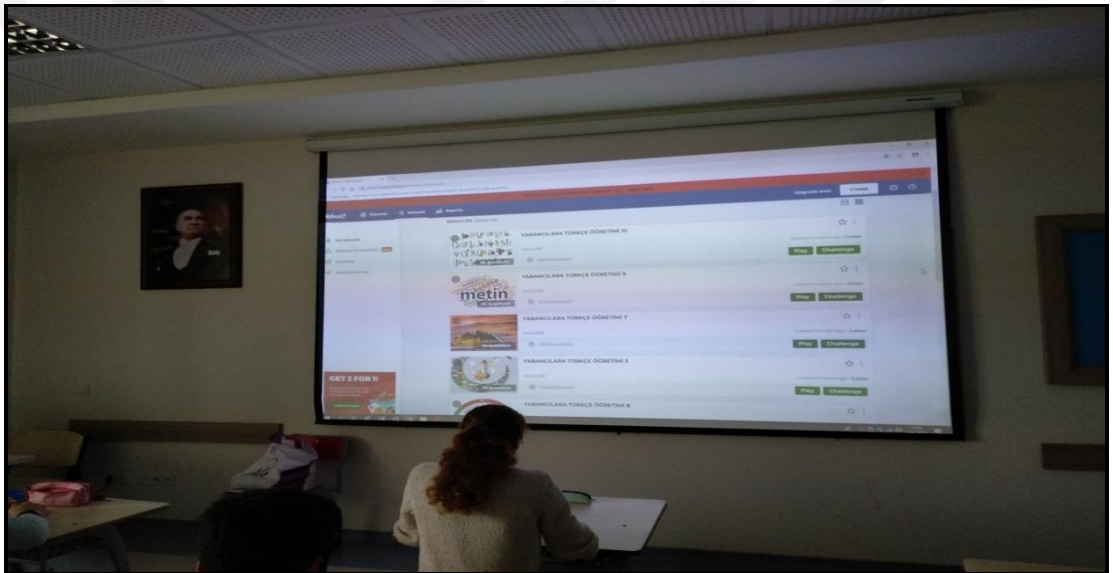


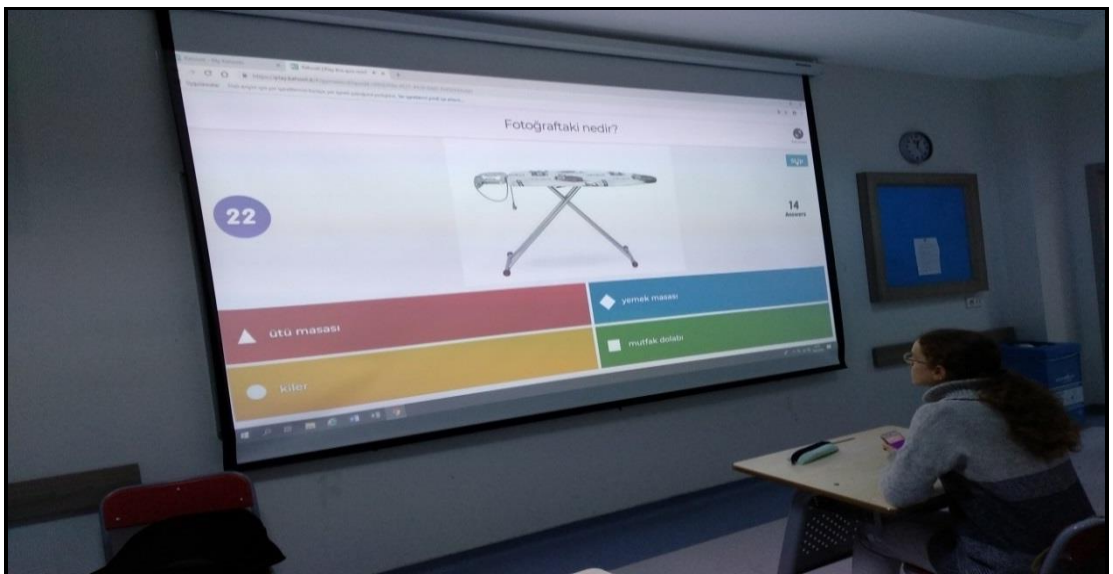
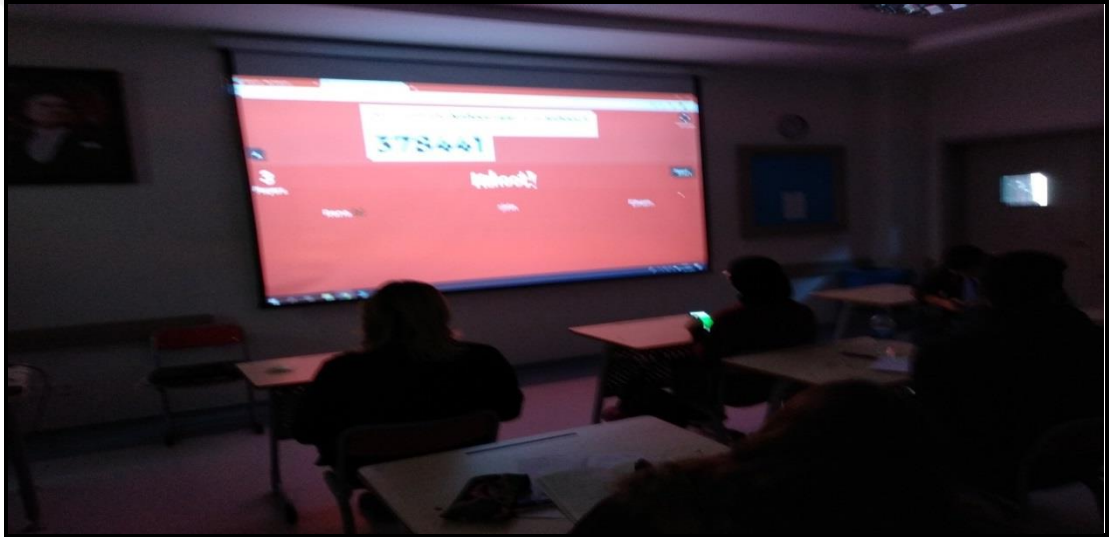
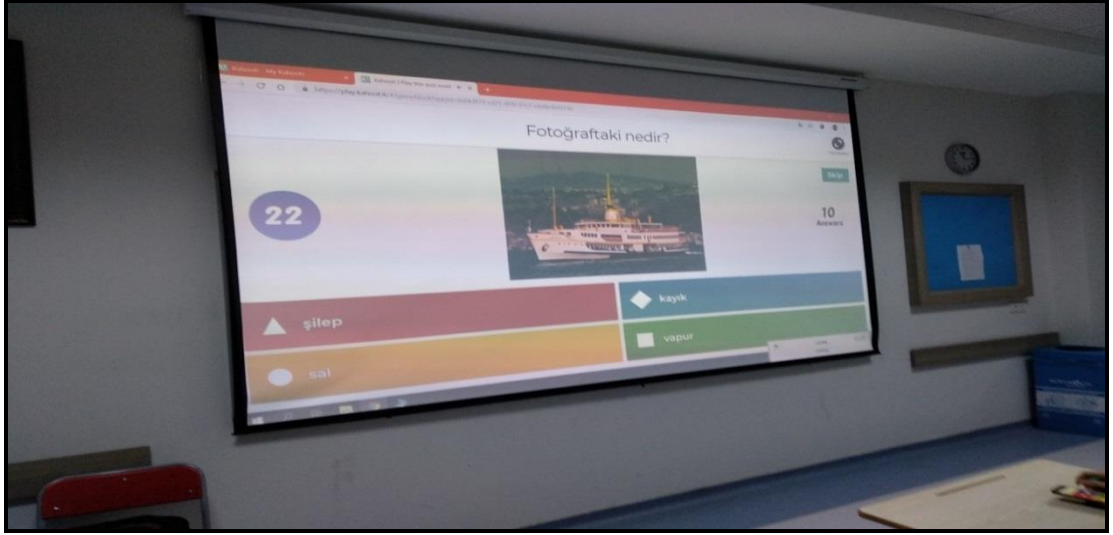




















EK -2 Uygulamalar Sırasında Kullanılan Kelimeler

Ön Testte Sorulan Kelimeler

Araç	Pil	Kasaba	Basmak
Bilek	Tesisatçı	Martı	Fıskırmak
Boru	Şofben	Kutsal	Park etmek
Çöp	Vana	Piyango	Islanmak
Düğün	Yapışık	Slogan	Kopmak
Fatura	Denizaltı	Şerit çizgisi	Sıkışmak
Fiyat	Dikiş	Tebessüm	Dizini dövmek
Ödeme	Engelli	Tekne	Ağzı yanmak
Jandarma	Gıda	Tura	Karnı zil çalmak
Kaban	Konteynır	Tokalaşmak	Saçını başını yolmak
Kanat	Seçim	Zıplamak	Arada kalmak
Koza	Yağ	Küsmek	
Lavabo	Çekirge	Çıldırnak	

1.Uygulamadaki Kelimeler

Öğretim	Saygı	Testere	Motive etmek
Endişeli	Alarm	Tiryaki	Kırılmak
Güvenlik görevlisi	Astronot	Yamaç paraşütü	Halsiz kalmak
Lüks	Kurşun	Yunanistan	Bağlamak
Aşırı	Mucit	Çadır	Morarmak
Lider	Bulanık	Manav	Şaşmak
Verimsiz	Şık	Baykuş	Berabere kalmak
Röportaj	Kova	Salyangoz	Onarmak
Misafir	Matador	Deney	Eğilmek
Tedavi	Kumbara	Silmek	Göz yummak
Mimik	Uğur böceği	Takip etmek	Püskürtmek
Uzay	Şömine	Dokunmak	
Komik	Kibrit	Boşaltmak	

2.Uygulamadaki Kelimeler

Yonca	Harita	Tansiyon	Taramak
Adalet	Tablo	Yayınevi	Öfkelenmek
Ahşap	Uzay	Kramp	Tartışmak
Antrenman	Yokuş	Zencefil	Yığmak
Arkeoloji	Karanfil	Pişmanlık	Kurtarmak
Böbrek	Kraliyet	Siyaset	Paylaşmak
Damar	Obur	Hedef	Uzamak
Hamur	Odun	Güç	Ağız açtırmamak
Kaplıca	Okyanus	Sızıntı	Peşinden koşmak
Çürük	Oyun	Söndürmek	Vaaz vermek
Dal	Reçete	Patlamak	Yol açmak
Dalak	Sıvı	Sızdırmak	
Dağcılık	Virüs	Yaralanmak	

3.Uygulamadaki Kelimeler

Büyüleyici	Kesik	Saydam	Isınmak
Namaz	Kırkayak	Karavan	Kutlamak
Mangal	Kiler	Palet	Not almak
Kül	Leğen	Tavla	Odaklanmak
Tutsak	Mühür	Yarımada	Süpürmek
Sohbet	Cetvel	Boynuz	Bronzlaşmak
Boğa	Sivrisinek	Gezegen	Elemek
Cenaze töreni	Su değirmeni	Yakıt	Dilinde tüy bitmek
Cinayet	Zar	Yazıcı	Yardımcı olmak
Buhar	Manzara	Tartmak	Göz kamaştırıcı
Doruk	Düğme	Rendelemek	Başına devlet kuşu konmak
Hörgüç	Yel	Batmak	
Kaptan	Çekyat	Beslemek	

4.Uygulamadaki Kelimeler

Seyrek	Şifre	Kemik	Çılgılık atmak
Ufuk	Denizci	Mürekkep	Teklif etmek
Felç	Zafer	Minyatür	Ayrımak
Dev	Ünlü	Kumbara	Ayıklamak
Fener	Yarışma	Geyik	Öfkelenmek
Heykel	Parmak izi	Çam	Sahiplenmek
Kaya	Telsiz	Dondurma	Bağımlı olmak
Felaket	Sal	Diş fırçası	Büyümüş de küçülmüş
Mermer	Nal	Kütüphane	Evlat edinmek
Peri bacası	Nazar boncuğu	İmza atmak	Aralarından su sızmamak
Piramit	Keman	El öpmek	Göbeği çatlamak
Sivri	Doğum günü	Keselemek	
Şantiye	Taş	Sergilemek	

5.Uygulamadaki Kelimeler

Pusula	Kumsal	Otuz	Şarkı söylemek
Şemsiye	Kahve	Akarsu	Rol yapmak
Roket	Roman	Baklava	Dans etmek
Yumurta	Sandalye	Bıyık	Mezun olmak
Kilim	Uçurum	Pınar	İkram etmek
Kurt	Doğum	Boy	Kapmak
Üçgen	Şarj aleti	Altı	Rüya görmek
Üzüm	Asker	Lale	Spor yapmak
İnci	Soru işareti	Cep telefonu	Mürekkep yalamak
Turuncu	Kış	Dilimlemek	Asık suratlı olmak
Çizme	Karpuz	Damlamak	Hayatını kaybetmek
Yaşlı	Çatı	Şaşmak	
Esnek	Papağan	Tutuklamak	

6.Uygulamadaki Kelimeler

Karanlık	Uçurtma	Havaalanı	Tamir etmek
İtfaiye	Kese kâğıdı	At arabası	Balık tutmak
Hortum	Yeşil	Çimen	Yüzmek
Tarak	Güneş	Demir yolu	Mutlu olmak
Arıza	Harf	Nohut	Kavga etmek
Pamuk	Rakam	Kale	Yalvarmak
Baklagiller	Sokak	Göl	Ata binmek
Saray	Kapı	Dede	Dört yapraklı yonca
Tost	Gözyaşı	Öfke	Acele etmek
Sirk	Deniz feneri	Fokurdamak	Dolap çevirmek
Mahkeme	Ceviz	Saymak	Ayakları yere basmamak
Terzi	Çorap	Avlanmak	
Bale gösterisi	Bisiklet	Tıkanmak	

7.Uygulamadaki Kelimeler

İskambil kâğıdı	Hallaç	Çay ocağı	Fotoğraf çekmek
Yoğun bakım	Halk ozanı	Zikzak	Yatmak
Yaprak sarması	Kaldırım	Dikdörtgen	Yıkamak
Yanık	Kaleci	Zahmetli	Ağartmak
Solucan	Keçi	Buz	Kahvaltı etmek
Şeker	Kolonya	Güneş kremi	Tırmanmak
Tören	Kovan	Boyacı	Kürek çekmek
Yetişkin	Kulübe	Porselen	Bir ayağı çukurda olmak
Ütü masası	Mobilya	Alkış	Âşık olmak
Paraşüt	Fal	Kucaklamak	Kulak tıkamak
İş adamı	Şelale	Uzanmak	Sıkı fıkı olmak
Ay	Problem	Pasta yapmak	
Açılış	Karınca	Tıraş olmak	

8.Uygulamadaki Kelimeler

Yol	Merdiven	Bilim adamı	Tükenmez kalem
Yarım küre	Aşçı	Çalar saat	Yaka silkmek
Vapur	Hindi	Fabrika	Sinek avlamak
Tepe	Ispanak	Fil	Ayakta durmak
Tavukgöğsü	Patlıcan	İnşaat alanı	Maymun olmak
Pembe	Sigara	Müzisyen	Anıt mezar
Mucit	Soğan	Cami	Ağzı kulaklarına varmak
Sebze	Soğuk	Olgunlaşmak	Şifayı kapmak
Salata	Zehirli gaz	Pazarlamak	Saçlarına ak düşmek
Postacı	Fok	Anmak	Çamur atmak
Halat	Tamirci	Fısıldamak	Yüksek tansiyon
Şapka	Tatlı	Yeşermek	
Hamile	Tava	Para saçmak	

9.Uygulamadaki Kelimeler

Gaz lambası	Seçim	Dümen	Vedalaşmak
Orman	Padişah	Gölge	Terlemek
Bahçıvan	Mutfak	Köpük	Ağlamak
Alın teri	Mafya babası	Pürüzlü	Öldürmek
Başörtüsü	Emlak	Rüya	Yağmak
Çanta	Kombi	Haşere	Yazmak
Gelin	Ordu	Deri mont	Büyülenmek
Hava kirliliği	Mezar	Höyük	Gözden düşmek
İğne	Eczane	Fermuar	Küplere binmek
Taşıma	Eğri	Sürmek	Dilinin ucunda olmak
Çığ	Avcı	Doldurmak	Göbek bırakmak
Köy	Ödül	Binmek	
Görme engelli	Moda	Aldatmak	

10.Uygulamadaki Kelimeler

Müstakil	Hile	İmza günü	Gütmek
Talihsiz	Derme çatma	Kasvetli	Batmak
Islak	Kalabalık	Miğfer	Saklanmak
Cıvıl cıvıl	Kalemıraş	Kuyumcu	Yönlendirmek
Saygın	Torun	Konserve	Yağmalamak
Parlak	Fakir	Tere	Tartılmak
Düzensiz	Güz	Okunaklı	El ele vermek
Issız	Başyapıt	Kabarcık	Tüyleri diken diken olmak
Peştamal	Keten	Dilek ağacı	Göz atmak
Kıyafet	Yelpaze	Benzemek	Eli ayağına dolaşmak
Çizelge	Zanaat	Yardımcı olmak	Etekleri tutuşmak
Masum	Posta güvercini	Zenginleşmek	
Misket	Sedef taşı	Depolamak	

Son Testte Sorulan Kelimeler

Araç	Pil	Kasaba	Basmak
Bilek	Tesisatçı	Martı	Fıskırmak
Boru	Şofben	Kutsal	Park etmek
Çöp	Vana	Piyango	Islanmak
Düğün	Yapışık	Slogan	Kopmak
Fatura	Denizaltı	Şerit çizgisi	Sıkışmak
Fiyat	Dikiş	Tebessüm	Dizini dövmek
Ödeme	Engelli	Tekne	Ağzı yanmak
Jandarma	Gıda	Tura	Karnı zil çalmak
Kaban	Konteynır	Tokalaşmak	Saçını başını yolmak
Kanat	Seçim	Zıplamak	Arada kalmak
Koza	Yağ	Küsmek	
Lavabo	Çekirge	Çıldırnak	

EK -3 Tez İzin Tutanağı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/12/2018-157313



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 36380087-302.08.01-E.157313
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı/ Cengiz
TIRAŞOĞLU

13/12/2018

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 04.12.2018 tarih ve 152190 sayılı yazı

İlgi yazınız gereği, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN danışmanlığındaki 20165414003 numaralı öğrencisi Cengiz TIRAŞOĞLU'nun "**Yabancılara Türkçe Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Web 2.0 Araçları: Kahoot Örneği**" konulu tez çalışması kapsamında, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde B1 ve B2 seviyesinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere ekte belirtilen formları uygulayabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nün yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır

Doç.Dr. Ramazan KARATAŞ
Müdür

Dağıtım:
Sayın Züleyha YILDIRIM
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim
Dalı Başkanlığına

Adres: Akdeniz Üniversitesi Enstitüler Binası A Blok 3. Kat ANTALYA
Telefon: 0 242 227 00 85 Faks: 0 242 226 19 30
e-Posta: ebe@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ: http://ebe.akdeniz.edu.tr

Bilgi için: Esengül KIRIŞ
Unvanı: Memur

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

Sayı : 32021759-302.08.01-E.153339
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

06/12/2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 22/11/2018 tarihli ve 36380087-302.08.01-E.146477 sayılı yazı,
b) 04/12/2018 tarihli ve 36380087-302.08.01-E.152190 sayılı yazı,
c) 04/12/2018 tarihli ve 36380087-302.08.01-E.152191 sayılı yazı,

İlgi (a, b, c) kayıtlı yazılarınızda adı geçen öğrencilerinizin uygulama yapması merkez müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz-rica ederim.

e-İmzalıdır

Doç.Dr. Ahmet Zeki GÜVEN
Müdür

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Cengiz TIRAŞOĞLU

Doğum Yeri ve Tarihi : Antalya, 1982

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi : Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar

: Antalya / Elmalı Eskihisar İlköğretim Okulu

Mardin / Artuklu Arpatepe Galip Karipçin İlköğ. Ok.

İstanbul / Sancaktepe Şehit Er Hasan Genç İlköğ. Ok.

Antalya / Elmalı Tekke Abdal Musa Ortaokulu

Antalya / Elmalı Ali Mumcu Ortaokulu

İletişim

E-Posta Adresi : tirasoglucengiz@gmail.com

Tel : 0535 873 3947

Tarih : 12.04.2019

TEZ İHTİHAL RAPORU

Yüksek Lisans

ORJINALLIK RAPORU

% 11	% 10	% 8	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
2	dhgm.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	%1
3	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
4	www.turkcede.org İnternet Kaynağı	<%1
5	kazanım-testleri.com İnternet Kaynağı	<%1
6	newwsa.com İnternet Kaynağı	<%1
7	www.ulead.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
8	sempozyumlar.amasya.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
9	www.ijlet.com İnternet Kaynağı	<%1

A. İ. İ.