

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI BİLİM DALI

İNGİLİZCE KELİME ÖĞRENMEDE ÇEVİRİMİÇİ
UYGULAMALARIN ETKİLERİ VE ÖĞRENERİN GÖRÜŞLERİ:
QUIZLET UYGULAMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKNUR ÇAPARLAR

BALIKESİR, 2021

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI BİLİM DALI

İNGİLİZCE KELİME ÖĞRENMEDE ÇEVİRİMİÇİ
UYGULAMALARIN ETKİLERİ VE ÖĞRENERİN GÖRÜŞLERİ:
QUIZLET UYGULAMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKNUR ÇAPARLAR

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ EYUP YÜNKÜL

BALIKESİR, 2021

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAY SAYFASI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 2018812519005 numaralı İlknur ÇAPARLAR'ın hazırladığı 'İngilizce Kelime Öğrenmede Çevrimiçi Uygulamaların Etkileri ve Öğrenen Görüşleri: Quizlet Uygulaması' konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 30.07.2021 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Doç. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ

Üye (Danışman) Dr. Öğr. Üyesi Eyup Yünkül

Üye Doç. Dr. Serkan Çankaya

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

.../.../...

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

30/07/2021

İlknur ÇAPARLAR

ÖNSÖZ

Eğitim ve teknoloji, toplumlar için her açıdan önem teşkil eden iki temel ögedir. Teknolojinin eğitime entegre edilmesinin, yabancı dil öğreniminde de önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Yabancı dil öğreniminde konuşma, dinleme, okuma ve yazmadan oluşan dört temel beceri ile birlikte kelime öğrenimi de ikinci dil ve yabancı dil edinimi sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Teknolojideki gelişmeler ve teknolojiye artan ilgi ile birlikte yabancı dilde kelime öğreniminde de çağdaş yaklaşımların benimsenmesi ve uygulanması büyük önem taşımaktadır.

Bu sebeple, öğrenen bireylerin kelimeleri etkili, kalıcı ve keyifli bir şekilde edinmesinin ve bu tekniğe dair tutumlarının önem teşkil ettiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, Bilgisayar destekli kelime öğrenme aracının öğrenen başarısına etkisi ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin görüşlerinin araştırılması çalışmaya değer bulunmuştur.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana her zaman destek olan ve bu bilimsel yolculukta yardımlarını esirgemeyen başta değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Eyup YÜNKÜL olmak üzere, akademik bilgi ve tecrübeleriyle mesleki gelişimime katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ, Dr. Öğr. Üyesi Nihat UYANGÖR, Doç. Dr. Kemal Oğuz ER, Dr. Öğr. Üyesi Selcen GÜLTEKİN, Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a ve hayatımın her alanında yanımda olan sevgili aileme teşekkürlerimi sunarım.

BALIKESİR, 2021

İLKNUR ÇAPARLAR

ÖZET

İNGİLİZCE KELİME ÖĞRENMEDE ÇEVİRİMİÇİ UYGULAMALARIN ETKİLERİ VE ÖĞRENEN GÖRÜŞLERİ: QUIZLET UYGULAMASI

ÇAPARLAR, İlknur

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Eyup Yünkül

2021, 166 Sayfa

Bu çalışmanın temel amacı, bilgisayar destekli kelime öğrenme aracı olarak kabul edilen ve çevrimiçi kelime kartı uygulaması Quizlet programının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce kelime bilgisindeki gelişimi ve kelimelerin akılda kalması üzerindeki etkisini incelemektedir. Ayrıca, çalışma öğrencilerin Quizlet aracını kullanmaya yönelik değerlendirmelerini ortaya çıkarmayı ve motivasyonlarına etkilerini araştırmayı hedeflemektedir.

Veriler, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 2019-2020 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Karesi ilçesinde bulunan Yediiklim Ortaokulu'nda öğrenim gören 34 beşinci sınıf öğrencisinden elde edilmiştir. Çalışmada nitel ve nicel desenlerin bir arada uygulandığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel verileri toplamak için kelime testleri, kalıcılık testi ve Quizlet Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Kelime testleri, kelime edinimindeki başarıyı ölçmeyi amaçlarken, kalıcılık testi kelimelerin kalıcılığını ölçmeyi hedeflemektedir. Quizlet Tutum Ölçeği de Quizlet'e ait görüşleri elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Nitel veriler ise öğrencilerin program hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla sağlanmıştır. Elde edilen nicel veriler, 'SPSS Statistics' programı ile istatistiksel olarak analiz edilirken, nitel verilerin betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmesi yapılmıştır.

Yapılan çözümlenmeler sonucunda, bulgular öğrencilerin Quizlet programı ile kelime testleri ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Görüşmeler ve tutum ölçeklerinin sonuçlarına göre, öğrencilerin Quizlet programının kullanımına dair olumlu görüşler geliştirdikleri sonucuna

varılmaktadır. Bu bulgular ışığında, öğrenciyi merkeze alan ve etkili öğretim tekniği olarak bilgisayar tabanlı kelime öğrenimi araçlarının, yabancı dil öğretiminde kullanılması ve kullanımının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kelime Öğrenimi, Bilgisayar Tabanlı Kelime Öğrenimi, Dijital Kelime Kartı Aracı, Quizlet



ABSTRACT

THE EFFECTS OF ONLINE APPLICATIONS AND LEARNER OPINIONS ON ENGLISH VOCABULARY LEARNING: QUIZLET APPLICATION

ÇAPARLAR, İlknur

Master Thesis, Program of Curriculum and Instruction

Advisor: Asst. Prof. Dr. Eyup YÜNKÜL

2021, 166 pages

The main purpose of this study is to analyze the effect of Quizlet online vocabulary application, which is accepted as a computer-aided vocabulary learning tool, on EFL learners' English vocabulary development and retention. This study also aims to unearth student perceptions and to investigate its effects on their motivation towards the use of Quizlet.

The data were collected from 34 fifth grade EFL students studying at Yediiklim Secondary School in Karesi district of Balıkesir province in the 2019-2020 academic year. The mixed research method, which combines qualitative and quantitative designs, was used in the study. Quantitative data was collected through pre and post vocabulary achievement tests, retention test and survey. While word tests aim to measure students' vocabulary acquisition, the retention test aims to measure students' retention of vocabulary. The survey was also used to obtain learners' perceptions towards Quizlet. The qualitative part of this study consisted of the semi-structured interviews conducted with the learners to reveal their perceptions. While quantitative data were analyzed statistically in SPSS Statistics, the qualitative data were analyzed by descriptive analysis method.

As a result of the analysis, the findings show that there is a significant difference between Quizlet and test scores. According to the results of the interviews and the survey, it is concluded that the students developed positive perceptions about the use of the Quizlet program. In the light of these findings, it is recommended to use computer-based vocabulary learning tools as a student-centered and effective teaching technique in foreign language teaching and to expand their use.

Keywords: Vocabulary Learning, Computer – Based Vocabulary Learning, Digital Flashcard Tool, Quizlet





İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar.....	8
2. İLGİLİ ALANYAZIN	9
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	9
2.1.1. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Eğitim Alanında Kullanımı.....	9
2.1.2. Öğrenme Stratejilerinin Eğitim Alanındaki Yeri.....	14
2.1.3. Yabancı Dil Öğrenimi.....	16
2.1.3.1. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (CALL).....	21
2.1.3.2. Mobil Destekli Dil Öğrenimi (MALL).....	25
2.1.4. Yabancı Dil Öğreniminde Kelime Dağarcığı.....	27
2.1.4.1. Kelime Öğrenmenin Önemi.....	28
2.1.4.2. Kelime Öğrenme Becerileri (Üretime Dayalı-Algıya Dayalı Kelime Öğrenme Becerileri).....	33
2.1.4.3. Kelime Öğrenimini Etkileyen Faktörler.....	35
2.1.4.4. Kelime Öğrenme Stratejileri.....	37
2.1.4.5. Kelime Öğrenme Yaklaşımları.....	42
2.1.4.5.1. Tesadüfi (Örtük) Kelime Öğrenimi.....	43
2.1.4.5.2. Kasıtlı Kelime Öğrenimi.....	45

2.1.5. Bilgisayar Tabanlı Dil Öğrenimi (CALL) ile Kelime Öğrenimi	48
2.1.6. Mobil Tabanlı Dil Öğrenimi (MALL) ile Kelime Öğrenimi	51
2.1.7. Kelime Öğretiminde Kullanılan Teknikler	53
2.1.7.1. Kelime Bilgi Kartları Aracılığıyla Kelime Öğrenimi	57
2.1.7.2. Çevrimiçi Kelime Bilgi Kartları Aracılığıyla Kelime Öğrenimi	59
2.1.8. Quizlet (Çevrimiçi Kelime Kartı Uygulaması) Program İçeriği ve Modları	62
2.2. İlgili Araştırmalar	76
3. YÖNTEM.....	84
3.1. Araştırma Modeli ve Deseni	84
3.2. Evren ve Örneklem	85
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	85
3.3.1. Kelime Testleri.....	87
3.3.2. Kalıcılık Testi.....	88
3.3.3. Quizlet Tutum Ölçeği.....	88
3.3.4. Görüşme	89
3.4. Verileri Toplama Süreci.....	89
3.5. Verilerin Analizi.....	90
3.6. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları, Quizlet Tutum Ölçeği'nin ve Görüşme Formunun Tutarlık Açısından İncelenmesi.....	94
3.6.1. Üniteler İşlenmeden Önce Yapılan Ölçümlerdeki Tutarlık	94
3.6.2. Üniteler İşlendikten Sonra Yapılan Ölçümlerdeki Tutarlık	96
3.6.3. QUIZLET Tutum Ölçeği İç Tutarlık Analizi.....	97
3.6.4. Görüşme Tekniğinin Güvenirlilik ve Geçerlik Açısından İncelenmesi	97
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	99
4.1. Ünite İşleniş Biçimi ve Quizlet Uygulamasının Öğrencilerin Kelime Öğrenmesine Etkisi	99
4.1.1. Ünite 1 Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	99
4.1.2. Ünite 2 Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	100
4.1.3. Ünite 3 Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	101
4.1.4. Ünite 4 Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	101
4.1.5. Ön Testler Toplam Puanı-Son Testler Toplam Puanı Karşılaştırılması.	102
4.2. Ünite İşleniş Biçimi ve Quizlet Uygulamasının Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi	103

4.2.1. İlk Test Puanı ile Kalıcılık Testi Puanının Karşılaştırılması.....	103
4.2.2 Son Testler Toplam Puanı ile Kalıcılık Testi Puanı Karşılaştırılması	103
4.3 Kelime Öğrenme ve Kalıcılık Düzeylerinin Öğrencilerin Quizlet Tutumlarına Etkisi	104
4.3.1. Quizlet Tutum Ölçeğine Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar.....	105
4.3.2. Son Testler Toplam Puanı ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Göre Öğrencilerin Quizlet Tutumları.....	109
4.3.3. Derinlemesine Görüşme Bulgularına Göre Öğrenci Görüşleri.....	109
4.3.3.1. Quizlet Programının Etkililiği.....	110
4.3.3.2. Quizlet Programının Kullanışlılığı.....	112
4.3.3.3. Quizlet Programının En Sevilen Özellikleri	113
4.3.3.4. Quizlet Programı ile İlgili Gelecekteki Niyetler ve Öneriler	115
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	118
5.1. Sonuçlar.....	118
5.1.1. Ünitelerin İşleniş Biçimi ve Quizlet Programının, Öğrencilerin Kelime Öğrenmesine Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	118
5.1.2. Ünitelerin İşleniş Biçimi ve Quizlet Programının, Öğrenilen Kelimelerin Kalıcılığına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	120
5.1.3. Kelime Öğrenme ve Kalıcılık Düzeylerinin Öğrencilerin Quizlet Tutumlarına Etkisi İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	121
5.1.4. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin, Quizlet Programı ile Kelime Öğrenimine Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	122
5.2. Öneriler	125
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler	125
5.2.2. Gelecekteki Araştırmacılara İlişkin Öneriler	125
KAYNAKÇA	127
EKLER.....	154
EK-1. Hedef Kelimeler ve Örnek Cümleler.....	154
EK-2. Ünite Kelime Testi Örneği	156
EK-3. Kalıcılık Testi	158
EK-4. Ölçek İzni	162
EK-5. Quizlet Tutum Ölçeği.....	163
EK-6. Görüşme Soruları.....	164
EK-7. Gönüllü Onam Formu.....	165

ÇİZELGELER LİSTESİ

	Sayfa
Çizelge 1. Quizlet Programının İnternet Sitesi ve Mobil Uygulamasındaki Özelliklerin Karşılaştırılması	67
Çizelge 2. Çalışmanın Hipotezleri ve Doğrulama	87
Çizelge 3. Araştırmada Kullanılan Ölçek Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	93
Çizelge 4. Üniteler İşlenmeden Önce Yapılan Ölçümlerdeki Tutarlılık	94
Çizelge 5. İlk Test ve Ünite 4 Ön test Puan Frekanslarının Karşılaştırılması.....	96
Çizelge 6. Üniteler İşlendikten Sonra Yapılan Ölçümlerdeki Tutarlılık.....	96
Çizelge 7. Ünite 1 Ön Test-Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem T Testi ile Karşılaştırılması	99
Çizelge 8. Ünite 2 Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem T Testi ile Karşılaştırılması	100
Çizelge 9. Ünite 3 Ön Test-Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem T Testi ile Karşılaştırılması	101
Çizelge 10. Ünite 4 Ön Test-Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem T Testi ile Karşılaştırılması	101
Çizelge 11. Ön Testler Puanı ve Son Testler Puanının İlişkili Örneklem T Testi ile Karşılaştırılması	102
Çizelge 12. İlk Test Puanı ve Kalıcılık Testi Puanının İlişkili Örneklem T Testi İle Karşılaştırılması	103
Çizelge 13. Son Testler Toplam Puanı ve Kalıcılık Testi Puanının İlişkili Örneklem T Testi ile Karşılaştırılması	103
Çizelge 14. Son Testler Toplam Puanı-Kalıcılık Testi Puanı-QUIZLET Tutum Ölçeği Puanı Tanımlayıcı İstatistikleri.....	104
Çizelge 15. Quizlet Tutum Ölçek Maddeleri Frekans Dağılımı ve Tanımlayıcı İstatistikleri.....	105

Çizelge 16. Son Testler Toplam Puanı ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Göre Öğrencilerin Quizlet Tutumları.....	109
Çizelge 17. Son Testler Toplam Puanı ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Göre Öğrencilerin Quizlet Tutumları.....	109
Çizelge 18. Quizlet'in İngilizce Kelime Öğrenimine Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	111
Çizelge 19. Quizlet'in Kullanım Sıklığına İlişkin Öğrenci Görüşleri	112
Çizelge 20. Quizlet'in En Sevilen Özelliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	114
Çizelge 21. Quizlet ile İlgili Gelecekteki Niyetler ve Önerilere İlişkin Öğrenci Görüşleri	116



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Quizlet Programına Giriş Sayfası	66
Şekil 2. Quizlet Programı Sınıf Sayfası	67
Şekil 3. Quizlet Programı Çalışma ve Oyun Modları	68
Şekil 4. Quizlet Programı Kartlar Modu	69
Şekil 5. Quizlet Programı Öğren Modu	70
Şekil 6. Quizlet Programı Yaz Modu	70
Şekil 7. Quizlet Programında Dinle – Yaz Modu	71
Şekil 8. Quizlet Programında Test Modu	72
Şekil 9. Quizlet Programında Eşleştir Oyunu	73
Şekil 10. Quizlet Programı Yerçekimi Oyunu	73
Şekil 11. Quizlet Programında LIVE Oyunu	74
Şekil 12. Quizlet Programında Konular Sekmesi	75
Şekil 13. Araştırma Modeli	86

KISALTMALAR LİSTESİ

- BİT** : Bilgisayar ve İletişim Teknolojileri
- CALL** : Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi
Computer Assisted Language Learning
- CAVL** : Bilgisayar Destekli Kelime Öğrenimi
Computer Assisted Vocabulary Learning
- MALL** : Mobil Destekli Dil Öğrenimi
Mobil Assisted Language Learning
- ISTE** : Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği
International Society For Technology In Education
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- TÜİK** : Türkiye İstatistik Kurumu

1. GİRİŞ

Eğitimin temel amaçlarından biri, insanların sahip oldukları yetenek ve güçleri keşfetmelerini sağlamaktır ve teknolojik gelişmeleri takip ederek bunları benimseyip uygulayabilecek yenilikçi bireyler olmalarına destek olmaktır. Bu amaç da teknolojinin eğitim ile bütünleştirilmesini kaçınılmaz kılmaktadır (Aydın, 2003) ve teknolojiyi, öğrenme ve öğretme süreçlerine entegre edebilen çeşitli öğrenme araçları ve yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Kassim ve Ali, 2007). Gelişen teknoloji ile birlikte öğrencilerin talepleri, motivasyonları ve ilgi alanları değişiklik göstermekte ve bu çağdaş öğrenciler, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlarla ifade edilmektedir. Prensky'nin (2001), 'Dijital Yerliler', Jones, Ramanau, Cross ve Healing'in (2010) 'Ağ Nesli' ve Oblinger'in (2008) 'Y Kuşağı' olarak adlandırdığı bu öğrenciler, teknoloji çağının içerisinde doğmaktadırlar. Bu durum da onların sürekli olarak teknolojiyle karşılaşmalarını ve yeni gelişmelere daha kolay adapte olmalarını mümkün kılmaktadır. Granito ve Chernobilsky'nin (2012) vurguladığı gibi öğrenciler teknolojiye olumlu tepki vermektedir ve teknoloji yoluyla daha da motive olmaktadır ve bu sebeple öğretmenler, öğrencilere bazı teknolojik araçları içeren öğrenme materyalleri sağlamak için çaba sarf etmelidirler. Benzer şekilde, Koehler ve Mishra (2005) da öğretmenlerin öğrencilerine etkili öğrenme fırsatlarını sunma amacıyla teknolojiye entegre olmuş alternatif yollar aradığından söz etmektedir.

Günümüzün yabancı dil eğitiminde, dijital öğretim türleri öğretmenlerin öğretim yöntem veya tekniklerini geliştirmelerine yol açan geleneksel derslerin yerini almaya başlamıştır (Golonka, Bowles, Frank, Richardson ve Freynik, 2014). Bu ihtiyaç da Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (CALL) ve Mobil Destekli Dil Öğrenimi kavramlarını karşımıza çıkartmaktadır (MALL). Teknoloji ve bilgisayarlar tarafından desteklenen dil öğrenimine Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi adı verilirken, teknoloji ve mobil cihazlar tarafından desteklenen dil öğrenimi, Mobil Destekli Dil Öğrenimi olarak tanımlanmaktadır (Kern, 2006).

Yabancı dil öğreniminde dört temel beceri olarak kabul edilen okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin yanı sıra kelime öğrenimi de ikinci dil / yabancı dil edinimi sürecinde önemli bir role sahiptir. Kelime öğrenimi, bir dilin yapıtaşı olarak (Nation, 2001; Francis ve Simpson, 2009) ve iletişim kurmanın olmazsa olmazı olarak kabul edilmektedir ve dilbilgisi olmadan iletişimin kısmen gerçekleştiği belirtilirken, kelimeler olmadan hiçbir şeyin aktarılamayacağına vurgu yapılmaktadır (Wilkins, 1972).

Yabancı dil öğrenmek, öğrenciler için kolay bir iş değildir (Gass ve Selinker, 2008). Barr'a (2016) göre, yeni bir dil öğrenenler, hedef dilin kelimelerini ve manalarını anlamakta oldukça zorlanmaktadırlar ve bu zorlanmanın öğrencilerin sınırlı olan kelime dağarcığı sayısı arasında bir ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde literatür içerisinde, kelime öğreniminin dil öğrenimine önemli katkılar sağladığını belirten ve kelime öğreniminin dil öğrenenler açısından en zorlu kısım olduğuna değinen araştırmalara (Çelik ve Toptaş, 2010; Read, 2000) ve öğrencilerin 'sözcükleri öğrenmek, elde etmek, kavramak, saklamak, hatırlamak, kullanmak ve genişletmek' için kendi öğrenme yöntemlerini bulmaları gerektiğini ve bireysel bir sorumluluk olduğunu belirten çalışmalara rastlanmaktadır (Siriwan, 2007). Dolayısıyla, teknolojiyle yakından ilgili olan çağımız öğrenenleri için zorlu olarak kabul edilen kelime öğrenme sürecini daha kolay, daha eğlenceli ve daha motive edici hale getirmek adına teknolojinin kelime öğrenme sürecine dahil edilmesinin son derece önemli olduğunu söylemek mümkündür.

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler, hedef dilde yetkin olmak için binlerce kelime öğrenmelidir ancak özellikle formal eğitim zamanlarını geçirdikleri sınıf ortamında kelime öğrenmek için yeterli zamanları bulunmamaktadır. Öğrencilerin yabancı bir dilde en iyi hangi yollarla kelime öğrendikleri sorunu hala tartışma konusu olma özelliğini korumaktadır. Kelime öğretiminde; objeler, resimler, kelime bilgi kartları, jest ve mimikler gibi pek çok teknik kullanıldığı görülmektedir. Bu çerçevede geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Hazırlanan çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime edinimlerini ve bu edinimlerin kalıcılığını ölçmek için birçok kullanıcıya sahip olan, çeşitli araştırmalara konu olan ve çalışma sonucunda katılımcılar üzerinde olumlu etkisi görülen, içerisinde oyunların, alıştırmaların ve testlerin olduğu birçok etkinlik bulunan verimli bir bilgi kartı aracı olarak Quizlet seçilmiştir. Quizlet, hem yeni neslin teknolojiye olan

ilgileri hem de yaygın ve etkili öğretim yöntemi olarak kabul edilen çevrimiçi bir kelime bilgi kartı programıdır. Quizlet programı, Kuramsal Çerçeve bölümünde detaylı olarak incelenmektedir. Bu bölümde sırasıyla; araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Araştırmacılar, dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirmelerinde önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir (Oxford ve Crookall, 1990). Garner (1990), dil öğreniminde öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve stratejik davranışları benimseyemediklerine dikkat çekmektedir. Dil öğrenme stratejilerinin bir parçası olarak kelime öğrenme stratejilerine dikkat edilmesi ve öğrencinin kelime stratejilerini kullanması durumunda, kelime öğreniminin geliştirilebileceği inancı yıllar içerisinde önemli ölçüde artmıştır (Coady ve Huckin, 1997; Oxford, 2003). Ayrıca, kelime öğrenme stratejileri, daha fazla sorumluluk alabilmeleri için öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol altına almalarına olanak sağlamaktadır. Bu doğrultuda en etkili çözüm yolunu arayan ve kelime öğrenme ve öğretme konusunda yapılan birçok araştırmayı literatürde görmek mümkündür (Crow, 1986; Lee, 2000; Hunt ve Beglar, 2002; Fan, 2003; Shahraki ve Kassaian 2011).

Yip ve Kwan (2006), özellikle teknoloji çağında doğan bireylerin tanımları kelimelerle eşleştirerek, uzun kelime listelerini çalışarak ya da bir okuma metninin içeriğinden anlamı tahmin ederek kelime öğrenmeyi sevmediklerini ve sıkıcı bulduklarını; bunun yerine yeni kelimeler öğrenirken eğlenmeyi, teknolojiyi kullanmayı ve bu kelimeleri günlük hayatta yine teknoloji kullanarak pekiştirmeyi sevdiklerini bildirmektedir. Birçok çalışmada da (Goodfellow ve Laurillard, 1994; Chun ve Plass, 1996; Hulstijn, Hollander ve Greidanus, 1996; Cobb, 1999; Roby, 1999; Groot, 2000), yabancı dilde kelime öğrenmek için, bilgisayar destekli araçların ve çoklu öğrenme ortamlarının yararlı olduğu vurgulanmaktadır. Metin, ses ve resim biçimindeki multimedya yardımıyla oluşturulan bilgisayar programları, sözcük açıklamaları, konuşmalar, çevrimiçi sözlükler, akıllı telefon uygulamaları ve çok sayıda kelimenin öğrenilmesine olanak sağlayan çevrimiçi bilgi kartları kelime

öğreniminde en çok tercih edilen dil öğretim materyalleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Hulstijn ve Laufer, 2001; Chien, 2015).

Yeni bir dil öğrenirken kelime öğrenme süreci, en önemli dil sorunu olarak kabul edilmekte (McCarthy, 1997; Schmitt & Nation, 2002; Mokhtar, Rawian, Yahaya, Abdullah, Mansor, Osman, Zakaria, Murat, Nayan ve Mohamed 2010) ve bu noktada ortaya konulacak yeni yöntemler önemli bulunmaktadır. Tüm bu bilgilerden yola çıkarak araştırmanın problemini, bilgisayar tabanlı kelime öğrenimi uygulamalarının öğrenenlerin başarısına etkisinin olup olmadığının ve öğrenenlerin bu uygulama hakkındaki görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Quizlet bilgi kartları öğrenme aracının, İngilizce öğrenimi gören 5. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenmeleri ve kelimelerin akılda kalması üzerine etkililiğini ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemektir.

Bu amaçlar doğrultusunda, aşağıda sıralanan sorulara yanıt bulunmaya çalışılmaktadır:

1. Ünitelerin işleniş biçimi ve Quizlet programı, öğrencilerin kelime öğrenmesini etkilemekte midir?
2. Ünitelerin işleniş biçimi ve Quizlet programı, öğrenilen kelimelerin kalıcılığını etkilemekte midir?
3. Kelime öğrenme ve kelimelerin kalıcılık düzeyi, öğrencilerin Quizlet tutumlarını yordamakta mıdır?
4. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin, Quizlet programı ile kelime öğrenme aracının kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ceyhan (2007), küreselleşmenin ve içinde bulunduğumuz çağın getirileri çerçevesinde, kişisel yarar sağlamak ve çağa ayak uydurmak amacıyla yabancı dil öğreniminin giderek artan bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Altunöz ve Bay (2008) da yabancı dil öğretimine toplumların hepsinde büyük önem verildiğini, daha etkili ve motivasyon artırıcı bir yabancı dil öğretimi hedefine ulaşmak için çeşitli

öğretim araçları, yaklaşımları ve yöntemleri ile ilgili birçok çalışma yapıldığını dile getirmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, kelime edinmenin en etkili yollarını arayan ve değerlendiren (Hairrell, Rupley ve Simmons, 2011; Nie ve Zhou, 2017; Liu ve Zhang, 2018; Yu ve Altunel, 2018) Quizlet'in dil öğrenimi için yeni bir çevrimiçi araç olarak tanımlanmasına odaklanan (Foster, 2009; Ashcroft ve Imrie, 2014; Eatheron, 2017), Quizlet'i diğer bilgi kartı programlarıyla (Chien, 2015) ve kelime defteri kullanarak yabancı dil öğrenme yöntemiyle karşılaştıran (Kalecky, 2016; Özer ve Koçoğlu, 2017), bu kelime öğrenimi uygulamasını kullanan öğrencilerin, uygulamayla ilgili algılarını ortaya koyan (Chien, 2013; Wolff, 2016; Wright, 2016; Özer ve Koçoğlu, 2017) ve kelime öğrenimi üzerine etkisini inceleyen (Vargas, 2011; Chien, 2013; McLean, Hogg and Rush, 2013; Sato, Murase and Burden, 2015; Dizon, 2016; Lander, 2016; Tran, 2016; Franciosi, 2017) birçok çalışma ile karşılaşılmaktadır.

Köse ve Mede (2016) ise, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin kelime öğrenimini 7 hafta boyunca araştırmıştır ancak öğrenciler araştırmanın ilk üç haftası, çevrimiçi öğrenme aracını kullanmadan kelime öğrenimi gerçekleştirmiş olup, son dört haftasında çevrimiçi araçtan kelime öğrenimi gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, öğrencilerin hedef kelimeleri hatırlamalarına değinilmemesi ve öğrenilen kelimelerin kalıcılığı ile ilgili bilgiye yer verilmemesi söz konusudur. Çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin kelime defteri tutmasının ve Quizlet programını kullanmanın kelime öğrenimine etkisini inceleyen Özer ve Koçoğlu (2017) ise, araştırmalarını 3 haftalık süre boyunca uygulamışlardır. Katılımcılar, bilgisayar tabanlı programı kullanan, diğeri ise kelime defteri kullanan 2 deney grubu ve 1 kontrol grubundan oluşan lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Bir diğer çalışmada ise Bilcan (2019), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Quizlet bilgi kartı aracı üzerindeki gelişiminin, onların kelime edinmesine ve kelimelerin akılda kalmasına yardımcı olup olmadığını, öğrenilen kelimelerin kalıcılığını ve öğrenci görüşlerini ölçmeyi hedeflemiştir. Katılımcıların lise 10.sınıf öğrencilerinden oluştuğu bu çalışmada, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Hagège (1996), 3-4 yaş ve 10-13 yaşlarının dil öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu yaşlar olduğunu ve 13 yaşından sonra işitme ve ekleme

düzenine aynı kaldığını vurgulamaktadır. Buna ek olarak, erken yaşta ikinci dil öğrenmeye başlayanların yetişkinlerle kıyaslandığında daha başarılı oldukları görülmüştür (Oyama, 1976; Patkowski, 1980; Singleton, 1989; Johnson ve Newport, 1991; Slavoff ve Johnson, 1995; Nunan, 2003). Quizlet ile ilgili yapılan çalışmalar konusunda literatür incelendiğinde, dil kapasitesinin en yüksek kabul edildiği bu yaş aralığındaki katılımcılarla gerçekleştirilen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu bilgiler ışığında, çalışma Quizlet dijital bilgi kartı aracının, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ve Hagege'nin (1996) de belirttiği gibi dil öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu yaş grubu aralığında bulunan 5.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenmeleri ve bu öğrenmelerin kalıcılığını ortaya koymaları açısından ve ölçme aracı olarak kullanılan testlerin de Socrative adı verilen bilgisayar tabanlı bir quiz aracı ile yapılması açısından önemli bir çalışma olarak görülmektedir. Ayrıca, yapılan çalışmada velilerin, kelime öğreniminin daha etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesine olanak sağlayan Quizlet uygulamasını kullanan öğrencilerin başarı ve görüşlerinden yola çıkarak bu konuda yönlendirilebilmesi, dil öğretiminde önemli bir yer tutan teknoloji tabanlı kelime öğrenme uygulamaları ile diğer kelime öğrenme araçları arasında karşılaştırma yapılabilmesi olanağı sunulabilmektedir. Ayrıca, çalışmanın teknoloji entegrasyonu ile kelime öğrenimi konusunda öğrenciler açısından sadece eğlenceli değil aynı zamanda etkili ve motive edici olması ve bu sayede hem kelime öğrenmeye hem de bir bütün olarak dil öğrenmeye karşı öğrencilerin sahip olduğu olumsuz tutumları tersine çevirmeye olanak vermesi sebebiyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmaya katılan öğrencilerin tarafsız bilgi verdiği varsayılmaktadır.
- Öğrencilerin kelime bilgi ve kalıcılık düzeyini ölçen araçların geçerli olduğu varsayılmıştır.
- Kelime bilgi düzeyini ölçen araçların zorluk derecesinin birbirine denk olduğu varsayılmıştır.
- Quizlet uygulamasına yönelik tutum ölçeğinin öğrenci tutumlarını geçerli bir şekilde tespit ettiği varsayılmıştır.

- Araştırma boyunca öğrencilerin İngilizce kelime bilgisi ve kalıcılık düzeyini etkileyecek farklı öğrenme araçlarına maruz kalmadığı, öğrenmenin sadece ders anlatımı ve Quizlet uygulamasıyla gerçekleştiği varsayılmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin tüm görevleri odaklanarak ve ciddiye alarak yerine getirdiği varsayılmaktadır.

- İlgili alan yazınında sağlanan bilgilerin birbirleriyle karşılaştırıldığında, geçerli ve güvenilir bilgiler sunduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmanın bulgularının sağlıklı bir şekilde ortaya konabilmesi için belirtilen sınırlılıklara göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Sınırlılıklar aşağıdaki gibi sunulmaktadır.

- Araştırma, kuramsal çerçeve açısından ulaşılabilen literatür ile sınırlıdır.
- Bu çalışmada, öğrencilerin Quizlet üzerinde çalışırken sözcüklerin ve örnek cümlelerin telaffuzlarını çalışma imkanlarına sahip olmalarına rağmen, testler için kullanılan bilgisayar tabanlı quiz aracı (Socrative), öğrencilerin dinleme becerilerini test edememektedir.

- Kontrol grubu oluşturulmadığından Quizlet uygulamasını kullanmıyor olmanın öğrenme ve kalıcılığı nasıl etkileyebileceği ve kullananlar-kullanmayanlar arasında öğrenme, kalıcılık düzeyleri açısından fark olup olmadığı incelenememiştir.

- Her ünite başında araştırmacı tarafından öğrencilere ders anlatımı yapıldığından Quizlet'in öğrenme ve kalıcılık üzerinde tek başına etkisi tespit edilememiştir. Bunun yerine ders anlatımı ve QUIZLET uygulamasının birlikte etkisi ölçülmüştür.

- Araştırma, 2019-2020 öğretim yılı Balıkesir Yediiklim Bengi Koleji 5.sınıfların İngilizce dersinin ikinci döneminde okutulan İngilizce kitabının ilk 4 ünitesinin kelimeleriyle ve 5.sınıfta öğrenim gören 34 öğrencinin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bilgisayar Tabanlı Dil Öğrenimi: Bilgisayar destekli dil öğrenimi, ikinci bir dilin öğretilmesine ve öğrenilmesine yardımcı olmak için bilgisayar yazılımının kullanılmasıdır (Davies, 2003).

Bilgisayar Destekli Kelime Öğrenimi: CALL'nin bir parçası olan bilgisayar destekli kelime öğrenimi; hedef kelimelerin sunulması, uygulanması ve değerlendirilmesi yoluyla kelime öğretilmesi ve öğrenilmesine yardımcı olmak için bilgisayar yazılımlarının kullanılmasıdır (Allum, 2004).

Mobil Tabanlı Dil Öğrenimi: Mobil Destekli Dil Öğrenimi, elde taşınan bir mobil cihaz kullanılarak desteklenen veya geliştirilmiş bir öğrenme türüdür (Geddes, 2004).

Dijital Kelime Bilgi Kartı Araçları: Geleneksel kağıt kelime kartları kullanmak yerine çevrimiçi kelime pratiği yapmak için tasarlanan yazılımlardır (Ashcroft and Imrie, 2014).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın hedefleri açısından önem teşkil eden konulara yönelik kuramsal açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Kuramsal Çerçeve bölümünde; eğitim ve teknoloji arasındaki ilişkiye, öğrenme ve öğrenme stratejilerine, yabancı dil öğrenimine, yabancı dil öğreniminde kelime dağarcığı konuları incelenmektedir. Alt başlıklarda, bahsi geçen konularla ilgili detaylı araştırmalara yer verilmektedir.

2.1.1. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Eğitim Alanında Kullanımı

Teknoloji terimi, donanım, yazılım, bilgisayar, veri tabanı, internet ve e-posta dahil olmak üzere her türlü uygulama anlamına gelmektedir (Tubaishat, Al-Rawajfah, Habiballah ve Akhu-Zaheya, 2016). Başka bir tanıma göre ise teknoloji, insanların ihtiyaçlarını karşılamak ve pratik sorunları çözmek için çevrelerindeki dünyayı nasıl değiştirdikleridir (ISTE, 2011).

Günümüzün teknoloji kelimesinin popüler kullanımında ise ‘teknoloji eşittir makine’ tanımı yer almaktadır (Webster's New Collegiate Dictionary, 2004). Gelişen teknolojiler ve iletişim araçları sayesinde insanlar bilgiye daha hızlı erişmekte, eriştiği bilgiyi kolaylıkla paylaşabilmekte, bilgi kaynaklarını artırabilmekte ve bilgiyi rahatlıkla kendisi de üretebilmektedir (Saran ve Seferoğlu, 2010). Bu süreçte gelişen teknolojiler doğrultusunda kullanıma sunulan dijital araçlar, mobil bilgi teknolojileri, internet, sosyal medya, portaller vb. diğer ortamların kullanımları sonucu meydana gelen dijital kültür, çağımız bilgi toplumunda önemli bir yere sahiptir (Geddes, 2004).

Bugün teknolojik dünyayı gözlemlediğimizde, çocukların doğdukları andan itibaren teknolojik cihazların egemen olduğu ve hayatlarının bütünleştiği dijital çağa girdiklerini söylemek mümkündür (Miller, 2009).

2013 yılında 6-15 yaş arası çocuklarda yapılan Aile İçi Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanım Araştırmasına göre çocuklar, 9 yaşından itibaren interneti kullanmaya ve 10 yaşından itibaren cep telefonu kullanmaya başlamaktadır. Araştırmaya göre oranlar incelendiğinde 06-15 yaş grubu çocukların bilgisayar kullanımında %60.5, internet kullanımında %50.8 ve cep telefonu kullanımında ise %24.3'lük dilimi oluşturduğu görülmektedir (TURKSTAT, 2013). Araştırma, aynı zamanda bireylerin %79'unun internet kullandığını da belirtmektedir (TURKSTAT, 2020). Veriler incelendiğinde, teknoloji kullanım oranının oldukça yüksek olduğunu ve teknoloji kullanımının küçük yaşlara kadar indiği görülmektedir.

Bilgisayar, internet, çevrimiçi kaynaklar, cep telefonları, uygulamalar vb. teknolojik cihazların olduğu çağda doğmuş ve bu son teknolojiyi kullanmaktan zevk alan yeni nesli Prensky (2001), 'Dijital Yerliler'; Tapscott (1998) ise 'Net Nesli' olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle, mevcut öğrencilerin neredeyse tümünü dijital dilin yerlileri ya da net nesli olarak tanımlamak mümkündür. Bu neslin savunucuları, eğitim topluluklarının sözü edilen öğrencilerin teknolojik ihtiyaçlarına hızlı bir şekilde yanıt vermeleri gerektiğine inanmaktadır (Frاند, 2000; Howe ve Strauss, 2000). Bunun gerçekleşebilmesi için de öğretmenlerin dijital yerlilerin taleplerini karşılayabilmeleri için sınıflarına teknolojiyi entegre etmeleri gerekmektedir ve bu teknoloji çeşitliliği içerisinde, eğitim açısından en uygun öğretim yöntemlerini seçmeleri ve bunları uygulamaya koymaları beklenmektedir (Özer, 2016).

Araştırmasında Foti ve Mendes (2014), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Mesleki Terapi yüksek lisans öğrencilerinin çoğunun mobil cihazlarını, öğrenme aracı olarak düzenli bir şekilde kullandıkları sonucuna ulaşmaktadır.

Pitler (2006), eğitimde teknolojiyi kullanmanın gerekliliğinin kaçınılmaz bir gerçek olduğunu ve sınıfta etkili bir şekilde uygulandığında bu entegrasyonun öğrencilerin öğrenmesini, anlamasını ve başarısını artırmakla birlikte onların öğrenme motivasyonunu yükselteceğini, öğrenciler arasında iş birliğine dayalı öğrenmeyi teşvik edeceğini ve öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştireceğini savunmaktadır.

Teknolojinin eğitime entegrasyonunun, tüm eğitim seviyelerinde öğrenci katılımını olumlu yönde etkilediği kabul edilmektedir (Ribeiro, 2015) ve teknoloji eğitim alanında çok önemli bir rol oynamaya ve gelişmeye devam edecektir (Alberth,

2013). Bu nedenle öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı sağlamak ve dijital yerlilerin ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim ve teknoloji birleşimini kabul etmeleri önemli bir gerekliliktir ve bu gereklilik de öğretmenlerin rahat öğrenme stratejileri geliştirmesinin önemini daha da artırmaktadır (Denker vd., 2018).

Ang ve Zaphiris (2006), bilgisayarların oyuncuların ilgisini çekme konusunda sihirli bir gücü olduğunu vurgulamaktadır. Bu gücü kullanmak için, öğretim programı ve sınıf atmosferi de eğitimi bir kişinin sahip olması gerektiği hedeflenen yeterliliklerin değişmesiyle tutarlı bir şekilde değişmeye başlamıştır. Bilgisayarların, öğretmenleri gereksiz kılabilceği fikrinin aksine bilgisayarların bir öğretim aracı olarak kullanıldığı sınıflarda kolaylaştırıcılığına ve denetleyiciliğine dair anlayış artmaktadır (Donaldson ve Haggstrom, 2006).

Ribeiro (2015), eğitim sisteminin yerleşik olduğu topluma ayak uydurmadan, eğitim ve eğitimde meydana gelen değişimlerin yansıtılamayacağını söyleyerek bu değişimin önemini vurgulamaktadır. Günümüzün vazgeçilmezi olarak karşımıza çıkan teknolojinin eğitim alanında etkin bir şekilde kullanılabilmesi, eğitimde yenilikçiliğin ve yeniliklere uyum sağlamanın bir göstergesi olarak ele alınabilmektedir.

Teknoloji entegrasyonu, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenmesini güçlendirmek için teknolojinin öğretim programlarında uygun bir şekilde kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Zengin, 2015). Teknolojinin eğitime entegre edilmesine ilişkin görüşler, öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçişle doğru orantılı olmuştur (Akyürek, 2018) ve bu gelişmeyle birlikte son zamanlarda, öğrencilerin yapılandırmacı ve sosyo-yapılandırmacı yaklaşım çerçevesi içerisinde teknolojik araçların kullanılmasına odaklanan teknoloji entegrasyonu çağrısı yapılmıştır (ISTE, 2011). Bu çağrı da gündeme eğitim teknolojileri konusunu gündeme getirmektedir.

Eğitim teknolojisi, uygun teknolojik süreçleri ve kaynakları oluşturarak, kullanarak ve yöneterek öğrenmeyi kolaylaştırma ve performansı iyileştirme çalışması olarak tanımlanmaktadır (Januszewski ve Molenda, 2008). Eğitim teknolojisi kavramı, 1960'larda yazılım eğitimleri ve eğitimde bilgisayar teknolojisinin kullanımı açısından ele alınmaktadır (Ivanchuk vd., 2020). Bir başka deyişle, eğitim teknolojisi alanı, öğrenme ve öğretme süreçlerinin tasarımı,

geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgilidir (Alkan ve Kurt, 1998). Eğitim teknolojisinin, bilgisayar teknolojisi ve bilgisayar teknolojisini bir araya getiren etkinliklerin birlikte kontrollü bir şekilde kullanılmasıyla, okulları büyük ölçüde farklılaştırabileceği düşünülmektedir (Wager, 1992).

Eğitim teknolojisinin; keşiflerden, yeni eğilimlerden, teknolojiden etkilenen ve sürekli değişen bir çalışma alanı olması nedeniyle (Reiser ve Dempsey, 2007), daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulan alanları belirleyebilmek ve gelecekteki araştırmalara öncülük edilmesine katkıda bulunmak adına güncel araştırmaları gözden geçirmek önemlidir. Eğitim teknolojisi, öğrencileri motive ederek öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini, verimli ve etkili bir şekilde geliştirmektedir (National Reading Panel, 2006; Salsbury, 2006; Twyman ve Tindall, 2006; Greene, Bolick ve Robertson, 2009). Bu teknoloji, bilgileri yerleştirme ve düzenleme (Doherty, 2002) ve ayrıca öğrenenlere daha kişiselleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Karemaker, Pitchford, O'Malley, 2008; Lu, 2008;).

Twyman ve Tindall, (2006) teknoloji kullanımının, okuma güçlüğü çeken öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmasında elde edilen bulgular, teknolojinin katılımcılar üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu, öğrencilerin güçlü yönlerinin artarken zorlandıkları kısımların azaldığı görülmektedir. Salsbury (2006) ise, coğrafi yerlerin kelime bilgisinin öğretmen anlatımıyla, bilgisayar destekli bir anlatımla ve hiçbir anlatım almadan oluşan üç farklı katılımcı grubuyla gerçekleştirdiği çalışmasında, bilgisayar aracılığıyla sağlanan anlatımın, geleneksel yöntem olan sadece öğretmen anlatımdan daha etkili bir yöntem olduğu sonucuna varmaktadır.

Eğitim teknolojisi literatüründe, eğitim teknolojileri ile ilgili olarak, araştırmacılar ve uygulayıcılar için önemli sonuçlar ortaya koyan çeşitli incelemeler (Marin vd., 2018; Zawacki-Richter ve Latchem, 2018; Bodily, Leary ve West, 2019) bulunmaktadır.

Bruce (1998), eğitim teknolojilerinin; öğrenme ortamlarını olumlu yönde etkilediğini ve bu teknolojilerin öğrencileri araştırmaya teşvik eden, öğrenimi daha etkili hale getiren ve öğrencilerin kendilerini daha kolay ifade etmelerine yardımcı olan bir ortam yarattığına dikkat çekmektedir. Koehler ve Mishra (2005) tarafından yayınlanan bir makalede de teknolojinin sınıflara dahil edilmesinin önemi

vurgulanmaktadır ve teknolojik cihazlar öğretmenler tarafından yönetildiğinden ve belirli bir yöntemle uygulanmaları gerektiğinden öğretim araçlarının yanı sıra eğitimcilerin rolüne de dikkat çekilmektedir.

Lawrence, McNeal ve Yıldız (2009), günümüz öğrencilerinin okul dışında çeşitli teknoloji destekli araştırmalar ile karşılaştıklarını, aynı zamanda modern metinler veya kaynaklarla etkileşime geçme şansı bulduklarını ve kitle iletişim araçlarıyla hemen hemen her şeye zahmetsizce ulaşabileceklerini ileri sürerek eğitim teknolojilerinin önemine değinmektedir.

Montali ve Lewandowski (1996) çalışmasına göre, bilgisayarlar okuma pratiğini başarılı bir şekilde artırmaktadır ve öğretmenin sürekli bir şekilde yardımı olmadan öğrenenin kendi kendine okuyup anlamasını sağlamaktadır ve aynı zamanda kelimenin telaffuzuna ulaşarak öğreneni motive ettiğini belirtmektedir. Bu bilgilerle ek olarak öğrencilerin bildirdiği olumlu etkenler arasında ekranı yakınlaştırma, sözlüğe erişim sağlama, anahtar kelimeleri vurgulama ve öğrenenlerin bilgileri daha hızlı bir şekilde bulması için anahtar kelime aramalarına izin verme özellikleri bulunmaktadır.

Jonassen (2000) ve Smeets (2005)'e göre, Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) eğitim teknolojileri açısından öğrenme sürecinin desteklenmesi için en güçlü araçlardan biri olarak kabul edilmektedir. Katkıları temel olarak, veri ve bilgileri kaydetme, yönetme, temsil etme ve iletme gibi teknolojik özellikleridir. Bu özellikler arasında, kısa sürede yüksek miktarda veri ve bilginin yönetimi, dinamik etkileşimli ve çoklu gösterimler yoluyla bilgi sunumu ve iletişim yer almaktadır.

Murugesan (2009)'a göre bu teknolojilerin etkin kullanımı ile öğrenciler arasındaki iş birliğinin artması sağlanarak, öğrenciler arasındaki aktif bilgi yaratmanın ve bu bilginin paylaşımının öğrenme ortamlarında iyileştirilmesi söz konusu olacaktır. Sonuç olarak, BİT'in öğrenme sürecine sağladığı temel katkı, temel olarak öğrenciler ve öğretmenler için öğrenme sürecine aktif katılım, eğitim senaryoları aracılığıyla eylem ve geri bildirim ve belirli bir teorik modele dayalı anlamlı öğrenme etkinlikleri ile zihinsel modellerin oluşturulmasını destekleyen süreçleri içermektedir. Bu katkı, Dalgarno ve Lee'nin (2010) 'teknolojinin kendisinin doğrudan öğrenmeye neden olmadığı ancak öğrenmeye yol açabilecek bazı görevleri karşılayabileceği' anlayışı ile de uyumludur.

Dolayısıyla teknolojilerin eğitim süreçlerine dahil edilmesi ve çevrimiçi kelime bilgi kartı programı olan Quizlet programı kullanımının, yabancı dilde kelime edinimine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın planlanması, bu araştırmalar ışığında ortaya çıkmaktadır.

2.1.2. Öğrenme Stratejilerinin Eğitim Alanındaki Yeri

Eğitim ve öğrenme kavramları birbiriyle yakından ilişkilidir. Eğitim genel tanım olarak, istendik davranışlar oluşturma ve değiştirme süreci olarak tanımlanırken, öğrenme ise ‘bireyin yaşantısı aracılığıyla davranışında oluşan değişim’ olarak ele alınmaktadır (Senemoğlu, 2010).

Mayer (2005) öğrenmeyi, ‘edinilen tecrübelerin bir sonucu olarak bireyin bilgisinde meydana gelen kalıcı değişiklikler’ olarak tanımlamaktadır. Benzer bir şekilde Aydın (2003)’a göre öğrenme, ‘yaşantısal tecrübeler yoluyla davranışlarda meydana gelen ve kalıcı izli olan değişimlerdir’. Bu tanımlar ışığında öğrenmenin üç temel özelliğinden bahsetmek mümkündür. İlk olarak, öğrenme hayat boyu devam eden bir süreçtir; ikinci olarak öğrenme, tecrübelere dayanmaktadır ve son olarak, yorgunluk, büyüme vb. gibi vücutta oluşan geçici değişimlerle şekillenmeyen aksine, kendini davranış olarak gösteren zihinsel bir değişim şeklinde tanımlanabilmektedir.

TDK (2020), öğretmen kavramını ‘mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime’ olarak tanımlarken öğrenciyi, ‘öğrenim görmek amacıyla ders alan kimse, okul çocuğu, talebe’ olarak tanımlamaktadır. Tüm bu kavramlar birleştiğinde bir eğitim süreci ortaya çıkar ve bu eğitim sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenler ve öğrenciler zaman zaman öğrenme stratejilerine başvururlar. Eğitim alanında strateji kelimesi, bir amaca varmak için hazırlanan plan, izlenen yol ya da bilinçli olarak gerçekleştirilen hareket ya da amaçlı eylem olarak tanımlanmaktadır (Oxford ve Crookall, 1990). Bir diğer tanıma göre ise strateji, kişinin bir görev ya da duruma karşı olan yaklaşımını ifade etmektedir ve söz konusu olan yaklaşım öğrenenlerin öğrenme görevlerini planlarken, gerçekleştirirken, öğrenme başarılarını ve ürünlerini analiz ederken, düşüncelerinin ve hareketlerinin nasıl olacağını kapsamaktadır (Sünbül, 2010). Öğrenme stratejileri ise, bireylerin öğrenme hedeflerine ulaşmak için zihinsel olarak oluşturdukları düşünce ve eylemlerdir ve stratejik yollarla öğrenen bireyler, kendi düşünme ve

öğrenme yaklaşımları hakkında üstbilişsel bilgiye, bir görevin yerine getirilmesi için neler yapılması gerektirdiğine dair iyi bir anlayışa ve kendi öğrenmelerini en verimli şekilde sağlayan stratejileri düzenleme becerisine sahiptir (Chamot, 2004).

Özer (2002) öğrenme stratejisini 'kişinin kendi kendisine öğrenmesini kolaylaştıran her bir teknik' olarak tanımlarken, Hamurcu'ya (2002) göre 'öğrenenin öğrenme sürecine aktif olarak katılımı ile bireyin kendi öğrenmesini organize etme becerileri'dir. Arends'e göre ise (2011) bu tanım, belirli öğrenme vazifeleri konusunda öğrenenlerin sahip oldukları stratejiler ve planlardır. Bir diğer araştırmacı olan Demirel (2017) ise öğrenme stratejilerinin tanımını, 'öğrencilerin öğrenme işini bağımsız bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlayan alışkanlıklar, ilkeler veya teknikler' olarak ifade etmektedir.

Wenden (1987), öğrenme stratejilerini 'anlamalı öğrenme için öğrenciler tarafından yapılan farklı uygulama türleri' olarak tanımlarken, Stern'e (1993) göre öğrenme, 'kasıtlı öğrenme yolları ve öğrenen bireylerin yabancı bir dilin girdisi ve çıktısı ile karşı karşıya gelinen sorunları çözme amacıyla uyguladıkları anlık taktiklerdir'.

Öğrenme stratejilerinin tarihi oldukça eski zamanlara dayanmaktadır. Basit yazı yazma aletlerinin geliştirilmesinden önce, Eski Yunanlıların konuşmalarında vurgu yapmak istedikleri bölümleri hatırlamalarına yardımcı olması adına bellek destekleyicileri kullanmaları ile tanındıklarını söylenmektedir (Weinstein, Acee, Jung, 2011). Öğrenme sürecinde kullanılan stratejiler, çok uzun zaman önceye dayanmasına rağmen öğrenme stratejilerinin kuramsal bir çerçeveye dayandırılarak geliştirilmesi nispeten yeni bir durumdur (Erden ve Akman, 1998). Weinstein, vd. göre (2011) öğrenme stratejileri, sadece öğrenen bireyin duyuşsal ve motivasyon durumunu etkilemekle kalmayıp aynı zamanda bireyin yeni bilgiyi seçme, edinme, örgütleme ve var olan bilgilerine entegre etme yollarını da etkileyebilmeyi hedeflemektedir. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk sahibi olmalarını ve hayat boyu öğrenen kişiler olmasına imkan vermektedir (Weinstein, Acee ve Jung, 2011). Stratejiler, öğrenme sürecine zihinsel olarak katılımı içermektedir (Nunan, 2003). Çünkü bu zihinsel paydaşlık, bilgiyi elde etme faaliyeti sırasında kullanılmaktadır ve bu süreç, öğrenme stratejilerinin ihtiyacını ve önemini ortaya çıkarmaktadır (Öztürk, 1995).

Öğrenme stratejileri ve çeşitliliği, eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Dünya dili olarak kabul edildiği ve Türkiye'deki öğrencilerin devlet okullarında ilkokul 2.sınıftan itibaren yabancı dil ve ikinci dil olarak İngilizce dersini aldıkları düşünülürse, yabancı dil öğreniminin büyük bir öneme sahip olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Bu önemle birlikte, yabancı dil öğreniminde dört temel beceri olarak kabul edilen okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yabancı dilin etkili, motive edici ve zahmetsiz bir şekilde öğrenilmesi için öğrenci ve öğretmenler tarafından kullanılan belli başlı stratejiler bulunmaktadır.

2.1.3. Yabancı Dil Öğrenimi

Zihinsel gelişimin, anlamamanın ve anlatmanın önemli bir aracı olan dil, TDK'ya (2020) göre, 'insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban' olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil ise 'ana dilin dışında olan dillerden her biri ya da ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili' olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Başka bir açıklamaya göre ise yabancı dil, 'çevresindekilerle iletişim kurarken bireylerin ana dillerinden farklı olarak kullandıkları başka bir ifadeyle, sonradan öğrendikleri ve ana dillerine yabancı olan dil' olarak tanımlanmaktadır (Ceyhan, 2007).

Bir dili ana dili olarak öğrenen bireylerle karşılaştırıldığında, bir dili yabancı dil olarak öğrenenler (Mitchell ve Myles, 2004):

- zihinsel olarak daha olgundur,
- halihazırda en az bir dili bilmektedir ve
- dili öğrenme konusunda farklı motivasyonlara sahiptir.

Başarı, sadece öğrenenlerin motivasyonlarına veya yeteneklerine bağlı değildir, aynı zamanda bireylerin dil öğrenme sürecinde kullandıkları kişisel tekniklere ve dil öğrenme stratejilerine de bağlıdır (Dörnyei, 2005; Brown, 2007). Yabancı dil öğretiminde, o çağın ve toplumun çeşitli amaçları, stili, anlayışları ve ihtiyaçları doğrultusunda birçok farklı yöntem ve yaklaşımları içeren dil öğrenme stratejileri uygulanmıştır (Felder ve Brent, 2005).

Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme sırasında zorluklardan kurtulmalarını sağlayan ve süreci kolaylaştıran öğelerdir (Oxford 2003, Griffiths 2008). Cohen (2011) ise dil öğrenme stratejilerini, öğrenmenin hedef dilin ileri düzeyde ve etkili şekilde öğrenilmesine yardımcı olmak için, bilinçli olarak seçilen ve işlevsel hale getirilen fikirler ve eylemler olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanıma göre ise dil öğrenme stratejileri, kasıtlı öğrenme yöntemleridir ve dil öğrenenlerin bir yabancı dilin girdisi ve çıktısı ile ilgili karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmek için uyguladıkları 'an be an' taktiklerdir (Brown, 2007).

Griffiths (2008), dil öğrenme stratejilerinin rastgele tanımlanmadığını, aksine bilinçli olarak seçildiğini ve tanımlandığını ve bu stratejilerin kendi dil öğrenimlerini düzenlemek amacıyla öğrenciler tarafından bilinçli olarak seçilen etkinlikler olduğunu vurgulamaktadır. Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin bağımsız olmasına ve öğretmenlerin rolünün genişletilmesine, bilişsel olmaktan çok gözlemlenebilir olmasına, zaman açısından esneklik sağlamasına ve iletişimsel yeterliliğe katkıda bulunmaktadır (Oxford, 2003). Dil öğrenme stratejilerinin amacı, öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Mitchell ve Myles, 2004). Dil öğrenme stratejilerinin sahip olduğu özellikler, birkaç madde ile aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Oxford ve Crookall, 1990):

- Dil öğrenme stratejileri, dil öğreniminde temel hedef olan iletişim becerisinin gelişmesini olumlu yönde etkilemektedir.
- Dil öğrenme stratejileri, öğrenenin kendi kendine öğrenme girişiminde bulunmasına, öğrenme sürecini yönlendirmesine ve bu öğrenmeyi sonuçlandırmasına olanak tanımaktadır.
- Dil öğrenme stratejileri, öğretmenin dil öğretme sürecindeki rolünü genişletmektedir.
- Dil öğrenme stratejileri problem çözme odaklıdır ve öğrenme işi için belirlenen amaçları kapsamaktadır.
- Dil öğrenme stratejileri, öğrenenin bilişsel, sosyal ve duyuşsal olan süreçlerini kapsamaktadır.
- Dil öğrenme stratejileri, her zaman gözlemlenebilir değildir çünkü zihinsel stratejilerin gözlemlenmesi kolay bir süreç değildir.
- Dil öğrenme stratejileri, genellikle kasıtlı olarak uygulanır.

- Dil öğrenme stratejilerini öğretmek ve değiştirmek mümkündür.
- Dil öğrenme stratejileri, esneklik özelliği göstermektedir.
- Dil öğrenme stratejileri, yaş, cinsiyet, motivasyon ve farkındalık düzeyi ve kişisel özellikler gibi pek çok faktörden etkilenmektedir.

Dil ediniminde başarılı olan öğrencilerin güdü, tutum, yetenek gibi kişisel özelliklerin ve kullandıkları stratejilerin belirlenmesiyle, dil öğrenme konusunda sıkıntılar yaşayan öğrencilere destek olunabileceği ve bu sayede öğrenme sürecinin kolaylaştırılabileceğini ileri süren Rubin (1975), iyi bir dil öğrencisinde bulunan özellikleri aşağıdaki şekilde belirtmektedir;

- Dil öğrenme konusunda heveslidir ve içerikteki ipuçlarını kullanarak konuşma sırasında verilmek istenen mesajın ne demek istediği ile ilgili isabetli tahminler yapabilme yeteneğine sahiptir.
- Sürekli anlam arayışı içindedir ve konuşmanın içeriğine, kişiler arasındaki iletişim kurallarına ve ilişkiye, dilbilgisinden daha çok odaklanır.
- İletişim kurmak için çaba sarfeder.
- Kendi konuşmasını ve başkalarının konuşmalarını takip ederek öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılır.
- Dilin yapılarına odaklanır ve şemalar kullanarak edindiği bilgiyi sınıflandırmaya çaba gösterir.
- Yanlış yapmaktan çekinmez.
- Hedef dili, ana dil olarak konuşan kişilerle iletişim kurma fırsatları kollar ve çok pratik yapar.

Literatürde dil öğrenme stratejilerini konu alan araştırmalar incelendiğinde ilgili çalışmalar, 1970'li yıllarda dil öğrenme konusunda başarılı olan ve iyi bir dil öğrencisi olarak nitelendirilen bireylerin özelliklerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarla başlamaktadır ve günümüze kadar ulaşan ve hala sürmekte olan uzun bir tarihçesi olduğu söylenebilmektedir. 1970'li yıllardan beri birçok araştırmacının ilgisini çekmiş olan bu terim ile ilgili çok sayıda çalışma (Rubin, 1975; O'Malley, Russo, Chamot, Stewner-Manzanares ve Kupper, 1985; O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford ve Crookall, 1990; Griffiths, 2008) yer almaktadır.

Yabancı dil öğrenmede, hedef dildeki yeterliliği düşük seviyede olan öğrenenlerin kelime ediniminde başarılı olamamalarının sebebi olarak, dil öğrenme sürecinde uygun ve etkili olmayan stratejileri kullanma eğiliminde olmaları gösterilmektedir (O ' Malley ve Chamot 1990; Gu 2003; Chamot 2008). White ve Cornu (2011) da dil öğretmenlerinin, dijital sakinler için çekici bir dil öğrenme ortamına olanak sağlamak amacıyla teknolojideki gelişmelere uygun öğretim becerilerini ve yaklaşımlarını uygulamanın kaçınılmaz olduğunu dile getirmektedirler.

Bilgisayar teknolojisini İngilizce öğretiminde kullanmak 1960'lardan beri popüler bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Lee, 2000). Teknolojik gelişmelerle birlikte İngilizce öğrenenlerin eğitim ve öğretim stratejileri, bilgisayarların kullanılmasından önemli derecede etkilenmektedir (Uzunboylu, Biçen ve Çavuş, 2011). İkinci dil ediniminde temel araştırma alanlarından bir tanesi, dil öğrenen bireyler tarafından kullanılan öğrenme stratejilerinin belirlenmesi, sınıflandırılması, tanımlanması ve bu öğrenme stratejilerinin yaş, cinsiyet, yeterlilik seviyesi ve motivasyon gibi diğer öğrenci değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesidir (Chamot ve El Dinary, 1999; El-Dib, 2004). Araştırmacılar aynı zamanda öğrenme stratejilerinin seçimi ve kullanımının, dil edinimi üzerindeki etkisini de araştırmaktadır (Oxford, Cho, Leung ve Kim, 2004; Chamot, 2008).

Çeşitli araştırmacılar dil öğrenme stratejilerini farklı farklı kategorize etmektedir. Oxford (2003) dil öğrenme stratejilerini, direkt ve dolaylı olarak iki ana grup altında toplamaktadır ve ana grubun alt stratejileri aşağıdaki gibidir.

- *Direkt Stratejiler*

- Hafıza Stratejileri (bilgiyi alma ve hatırlama stratejileri)
- Biliş Stratejileri (dili anlama ve üretme)
- Telafi Stratejileri (dil öğrenimindeki sınırlamaları aşma)

- *Dolaylı Stratejiler*

- Üstbiliş Stratejileri (öğrenmeyi planlama ve gözleme)
- Duyuşsal Stratejiler (duyguları kontrol etme ve motivasyon)
- Sosyal Stratejiler (diğer öğrenenlerle iş birliği yapma)

O'Malley ve Chamot (1990), dil öğrenme stratejilerini üç başlık altında toplamaktadır. Bunlardan ilki, bilginin elde edildiği, kullanıldığı ve hafızada

tutulduğu *bilişsel stratejiler*dir. Diğer, dil kullanım süreçlerini planlayan, inceleyen, bu süreçleri düzene koyan ve öğrenme etkinliğini değerlendirmeyi içeren *üstbilişsel stratejiler*dir. Sonuncusu ise kişiler arası ilişkilerin, duygu durumlarının (örneğin kaygı, stres vb. duyguların azaltılması) ve motivasyonun incelendiği *sosyal / duyuşsal stratejiler*dir.

Rubin (1987) ise dil öğrenme stratejilerini öğrenme stratejileri, iletişim stratejileri ve sosyal stratejiler olarak üç başlık altında incelemektedir.

- *Öğrenme Stratejileri*

• *Bilişsel Stratejiler*

- a. Belirtme / Doğrulama
- b. Tahmin Etme / Tümevarımsal Çıkarım
- c. Tümdengelimci Akıl Yürütme
- d. Pratik Yapma
- e. Ezberleme / Anımsama
- f. Denetleme / Düzenleme

• *Üstbilişsel Stratejiler*

- a. Planlama
- b. Öncelik Verme
- c. Hedef Belirleme
- d. Öz-yönetim

- *İletişim Stratejileri* (konuşma etkinlikleri vb.)

- *Sosyal Stratejiler* (öğrendiklerini başkalarıyla paylaşma vb.)

Son olarak ise Stern (1993), dil öğrenme stratejilerini beş kategori altında toplamaktadır. Başlıklar ve açıklamalar aşağıda belirtildiği gibidir.

- *Yönetim ve Planlama Stratejileri* (Öğrenciler, dil öğrenme programlarını belirleyerek kendi becerilerine, hedeflerine ve metodolojisine karar verir.)

- *Bilişsel Stratejiler* (Belirtme / Doğrulama, Tahmin Etme / Tümevarımsal Çıkarım, Tümdengelimci Akıl Yürütme, Pratik Yapma, Ezberleme / Anımsama, Denetleme / Düzenleme)

- *İletişimsel – Deneyimsel Stratejiler* (Konuşmayı devam ettirmek için kullanılan jest ve mimikler, başka kelimeler ile ifade etme, tekrarını ve açıklamasını isteme vb. etkinlikler)

- *Kişilerarası Stratejiler* (Öğrenenlerin kendilerini geliştirmek için anadili İngilizce olan kişilerle iletişim kurma, iş birliği yapma vb. etkinlikler)

- *Duyuşsal Stratejiler* (Dil öğrenme sürecinde karşılaşılan olumsuz duyguları kontrol etmek ve bu kaygıları azaltmak için kullanılan stratejiler)

Yukarıda sözü edilen yabancı dil öğrenimi stratejilerinin ve çağın getirisi olan teknolojinin de kullanılarak ortaya çıkan çeşitli yabancı dil öğrenme yaklaşımları ile karşılaşılmaktadır. Bu yaklaşımlar Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (CALL) ve Mobil Destekli Dil Öğrenimi (MALL) olarak iki başlık altında incelenmektedir.

2.1.3.1. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (CALL)

Bilgisayar ve iletişim teknolojilerindeki değişiklikler, eğitim teknolojilerinin ortaya çıkmasıyla birlikte eğitim yaklaşımlarını etkilemiştir. İletişim teknolojilerinin hızla gelişmeye devam etmesi ve dilin birincil ve doğal iletişim aracı olması nedeniyle, dil öğreniminin artık geleneksel öğretim ile sürdürülemeyeceği kabul edilmektedir (Kern, 2006). James (1996) de geleneksel tekniklerle karşılaştırıldığında, eğitim teknolojilerinin kullanılmasıyla hem dil öğrenenlerin hem de öğretmenlerin daha verimli ve kolay şekilde dil edinme sürecini gerçekleştirdiklerini dile getirmektedir. 1970'li yıllarda ses kayıt cihazları, videolar, öğretmen ve öğrencilerin birbirleri ile diyalog kurabilmelerini sağlayan bir iletişim platformu olan dil laboratuvarları gibi cihazlar, ilk olarak dil öğretim ortamına sunulmuştur ve bu araçlar tüm dünyada hala kullanılmaktadır (Demirekin, 2014).

Burston (2013), 20. yüzyılda eğitimde yer alan teknolojik cihazların kullanımından bahsetmektedir ve taşınabilir olan dil öğrenme materyallerine erişimin, masaüstü ve dizüstü bilgisayarlar ve internet tabanlı uygulamalar gibi teknolojik cihazlar aracılığıyla sağlanabildiğinden söz etmektedir. Bununla birlikte, günden güne gelişen teknolojiye, öğretmenlerin de hakim olması beklenmektedir ve yeni teknolojileri dil programlarına dahil etmek için öğretmenlerin bu teknolojiler konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir (Tabari, 2014). Öğretmenlerin, hedef kelimelerin öğretimi sürecinde çok çeşitli teknikler kullanmaları önerilmektedir (Pinter, 2006). Öğretmenler tarafından kullanılan teknikler; içerik, zaman yönetimi ve öğrenciler için değer vb. bazı faktörlere bağlıdır (Takaç ve Singleton, 2008). Yabancı dil öğretim programı tasarımının, stratejik olarak öğrenmeyi geliştirecek

şekilde planlanması beklenmektedir ve program tasarımcısı da gerekli sonuçları belirlemeli ve öğrencilerin bu sonuçlara ulaşmasını sağlayan en etkili öğretim tasarımları için geriye dönük çalışmalıdır (Al-Mahrooqi, 2014).

BİT, öğrenciler ve öğretmenler için öğrenme sürecine aktif katılım, eğitim senaryoları aracılığıyla eylem, geri bildirim ve belirli bir teorik modele dayalı anlamlı öğrenme etkinlikleri ile zihinsel modellerin oluşturulmasını destekleyen süreçleri içermektedir (Isaias, Spector, Ifenthaler ve Sampson, 2015). Ayrıca, dil öğrenme sürecinde teknolojiyi kullanmada en önemli faktörlerden biri de tüm zaman ve mekan sınırlamalarından serbest bırakma ve eğitimler ile öğrencileri arasındaki zaman sınırı problemlerini çözme kabiliyetidir (Burston, 2006). Dil öğrenimi için kullanılan bilgisayar destekli dil öğreniminin kısaltması CALL (Bilgisayar Tabanlı Dil Öğrenimi)'dur ve CALL'un çalışma alanı uygulamalı dilbilimdir (Chapelle, 2001). Pennington (2011), CALL'un bilgisayar teknolojisinin bir ürünü olduğunu ve dili öğrenmek için gerekli olan materyali sunmaya, bununla ilgili geri bildirimde bulunmaya ve değerlendirmeye yardımcı olmak için kullanıldığını belirtmektedir. Bilgi İletişim Teknolojisi, CALL ile iç içe geçen bir terimdir ve bu terimin oluşturduğu üç unsur; bilgi, iletişim ve teknolojidir (Demirekin, 2014).

CALL'un verimliliği üzerinde etkisi olan birçok öge vardır. Irvine (2003), bu öğeleri; uygulamaya hakim olma ve sınırlamalarının tamamen algılanması, etkinliklerin kullanılma biçimi, uygulamanın seçilirken ders hedeflerinin, etkinliklerin, kurumun özelliklerinin, öğrenci ihtiyaçlarının farkında olunması olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin bilgisayar becerileri de dijital eğitim araçlarının verimliliği konusunda önemli bir unsurdur (Alexander, Crescini, Juskewitch, Lachman ve Pawlina, 2009) ve teknoloji kendi başına dil öğrenimini değiştirmemekte, ancak dil öğreten öğretmenlerin rehberliğinde uygulanmasının dil öğreniminde verimliliği ve kalıcılığı sağlanmaktadır (Kremenska, 2007). Ryan, Rigby ve Przybylski (2006) de, dil öğreniminde düzenlenen faaliyetlerin ilgi ve ihtiyaçlara göre düzenlenmesinin, öğrencilerin kişisel özerkliğini arttıracakını belirtmektedir.

Davies (2003), Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimini (CALL), yabancı / ikinci dilde hem öğretmeyi hem de öğrenmeyi desteklemek için bilgisayar yazılımının entegrasyonu olarak tanımlamaktadır. Levy (2009) CALL'u, dil öğretiminde bilgisayar uygulamalarının araştırılması ve incelenmesi olarak açıklarken, Beatty

(2003) öğrencilerin kendi dillerini geliştirmek için bilgisayar kullanarak geçirdikleri süreç olarak tarif etmektedir. CALL, etkililiği arttırarak dil öğrenme potansiyelini genişletirken, öğrencilere otantik öğrenme materyalleri sağlamaktadır (Martiz, 2015). Eğitimde farklılaştırılmış öğretime, iş birliğine, öğrenci özerkliğine ve kişiselleştirilmiş öğrenmeye odaklanan teknolojik araçlar ve yöntemler gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır ve öğrencileri meşgul, motive tutma ve sürekli olarak veri toplamayı sağlayan bu eğitim nitelikleri, öğrencileri dil öğrenimi için ideal adaylar haline getirmektedir (Prensky, 2001). Lesaux, Kieffer, Fallor ve Kelley (2010), yeni öğrenme ortamlarının, belirli bir amaç için belirlenen kelimeleri verimli bir şekilde edinmeyi gerektiren yeni talepler sunmakta olduğunu dile getirmektedir. Bu talebin yanı sıra, Schmitt (2008) de çoğu öğrencinin, kelime öğrenme hedeflerine ulaşmada orta düzeyde bile başarılı olamadıklarını belirtmektedir ve iletişimin yeterli sözcüklerle gerçekleşebileceğinin artık geçerli olmadığını ileri sürerek kelime öğrenimini geliştirmek için daha proaktif ve ilkel bir yaklaşımın benimsenmesi fikrini desteklemektedir. Özetle; dil kullanımı için önemli bir kaynak olarak görülen kelime dağarcığı, ikinci dil öğrenme sınıfının mühim bir parçasıdır (Susanto ve Fazlinda, 2016) ve kişinin kelime öğrenmeden bir dili öğrenebilmesi mümkün değildir (Cameron, 2001). Bu nedenle dil öğreniminde büyük önem taşıyan kelime bilgisine sahip olmak, kelimenin öğelerini öğrenmek ve hafızaya almak kolay bir süreç olmadığından, kelime öğrenme stratejileri kelime ediniminde ve dil öğreniminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bilgiler ışığında, CALL'un ikinci yabancı dil öğrenenlere daha fazla kelime alıştırmaları sunarak, kalem ve kağıt araçlarını içeren etkinliklerin ötesinde bir öğrenme olanağı sağladığı söylenmektedir (Hirschel ve Fritz, 2013).

Literatür detaylı bir şekilde incelendiğinde; dijital araçların öğrenenlerin motivasyonunu arttırıcı ve yabancı dil gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmaktadır (Radovanovic, 2013; Strassman ve O'Dell, 2012). CALL, öğrencilerin rahat, motive ve güvende hissettiği, endişe verici olmayan bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Horwitz, 1995; Huang ve Liu, 2000). Bu gibi ideal koşullar öğrencilerin özgüvenlerinin ortaya çıkıp gelişmesinde de etkili olmaktadır (Krashen, 1982). Geleneksel öğrenme tekniklerinden farklı olarak, resim, ses ve video gibi multimedya öğelerine sahip bilgisayarlar, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edebilmekte ve öğrencilere olan ilgiyi yönlendirerek etkili

öğrenmeyi desteklemektedir. Morgan ve Ritter (2002), bilgisayar tabanlı öğretim programının sınıftaki öğrenci performansını arttırdığını ve bilgisayarların öğrenme aracı olarak kullanıldığında öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Araştırmaları sonucunda, Lowther, Inan, Strahl ve Ross (2008), öğrencilerin teknoloji kullanımından olumlu yönde etkilendiğini belirtmektedirler.

Literatürde, CALL'un dil öğrenimine olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varılan birçok çalışmayla karşılaşmaktadır. Lee (2000), diğer öğrencilerle iş birliği içerisinde çalışma imkanı sunan CALL'un, utangaç öğrenciler üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğunu saptamaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin bireysel performanslarını ölçerek her öğrenci için belirli bir başarı ivmesi yakalamasına olanak tanımaktadır (Ellis, 1995; Hulstijn, 2001). Bunun yanında, bilgisayar tabanlı dil öğrenme araçlarının sağladığı simülasyon etkinlikleriyle oluşturulan dinamik öğrenme ortamının, dil öğrenme sürecinde öğrencileri motive ettiğine ışık tutulmaktadır (Hurwitz and Abegg, 1999). Arslanoğlu (2015), öğrencilere not kaygısı ve sınav stresi yaşatmaması sayesinde CALL'un, öğrencilere daha rahat ve daha güvenli bir öğrenme ortamı hazırladığına dikkat çekmektedir. Galavis (1998) de bu öğrenme yönteminin, öğrenen ve öğretenlere özgün ve zengin öğrenme materyallerine ve içeriklerine erişim imkanı sağladığını belirterek, bilgisayar destekli dil öğreniminin bir başka faydasına değinmektedir. Çünkü özgün materyaller, ana dili İngilizce olan kişilerin kültürünü ve dili nasıl kullandıkları konusunda öğrenenlere büyük ipuçları vermektedir (Debski ve Gruba, 1999, Lee, 2000; Chapelle, 2001). Lai ve Kristsonis (2006) araştırmasında, CALL'un telaffuz ve sözlü diyalogun sorunlu yönleri, kompozisyon yazma sürecinde yeterince pratik yapamama ve yapılan hataların geri bildirim konusunda eksikliklerin giderilmesine önemli ölçüde yardımcı olduğu sonucuna varmaktadır. Ranalli (2008) çalışmasında, dijital bir oyun olan Sims'in kelime öğrenimine etkisini ve kelime öğreniminde dijital oyunların kullanımına yönelik öğrencilerin algılarını incelemektedir ve Sims'i bir eğitim aracı olarak kullanmaktadır. Araştırmanın bulguları, bu dijital oyunun öğrencilerin kelime bilgisi edinme süreci üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve çoğu öğrencinin oyun hakkında olumlu görüşler sunduğunu bildirmektedir.

Yardım (2011), yabancı dil ve kelime öğreniminde bilgisayar destekli dil öğreniminin sağladığı bazı avantajlardan bahsetmektedir. Yazara göre CALL, öğrenciyi merkeze alır ve öğrencilere bireyselleşme imkanı tanır. Çok çeşitli

kaynaklara ulaşım sağlar ve öğrenenlere eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratır. Kaygıyı azaltarak öğrencinin hata yapmaktan korkma durumunu ortadan kaldırmaktadır. Farklı öğrenme stilleri ve modlarının kullanılmasını sağlayarak öğrenene anlık geribildirimde bulunmaktadır. Öğrenenlerin kendi öğrenme hızlarında öğrenmesine şans vererek verimliliği ve etkililiği artırmaktadır. İş birliği ve rekabeti artırmasının yanı sıra öğrenciye ve öğretmene gelişim grafiğini görebilme olanağı vermektedir. Kulik (2003), yaptığı araştırmasında CALL'un etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan kırk altı çalışmayı incelemektedir ve bulgular, CALL ile öğrenenlerin performansında orta ve büyük oranda iyileşmeler olduğunu göstermektedir.

CALL'un avantajlarının yanı sıra dezavantajlarından da bahsedilmektedir. Biçer (2011) bu olumsuzlukları, ani teknik sıkıntıların yaşanabilmesi, açık uçlu diyaloglar kurmaya imkan verememesi, ekrandan okumanın metinden okumadan daha zorlayıcı olması, öğretmen rehberliğinde öğrenme ortamını tercih eden bireyler için uygun olmaması, teknik bilgi eksikliği olduğu takdirde eğitime ihtiyaç duyulması, konuşma becerilerinin değerlendirilememesi ve dönüt verilmesi konusunda yetersiz kalması olarak sıralamaktadır.

2.1.3.2. Mobil Destekli Dil Öğrenimi (MALL)

Mobil öğrenme, sabit bir durumda olmadan ve mobil teknolojiden yararlanılan her türlü öğrenme olarak tanımlanmaktadır (O'Malley, Vavoula, Glew, Taylor, Sharples ve Lefrere, 2003). Başka bir tanıma göre ise, öğrenmeyi sınıfın dışına taşıyan, öğrenenin kendi kendine öğrenmesini sağlayan, herhangi bir zamanda ve yerde gerçekleşen öğrenme türüdür (Geddes, 2004). Valarmathi (2011), MALL'u dil öğrenme deneyimini destekleyen bir mobil cihazın kullanımı olarak tanımlamaktadır ve MALL'un hem mobil öğrenmenin (m-öğrenme) hem de bilgisayar destekli dil öğreniminin (CALL) bir alt kümesi olduğunu belirtmektedir. Bahsi geçen mobil cihazlara, kişisel dijital asistan (cep bilgisayarı), cep telefonu, akıllı telefon, tablet bilgisayar ve mp3 çalar örnek olarak verilebilmektedir. Kukulska (2009) ise MALL'u, her zaman ve her yerde potansiyel olarak kullanılabilen ve elde taşınabilen cihazlar ile gerçekleştirilen resmi veya gayri resmi öğrenme olarak tanımlamaktadır. Sharples (2000) da mobil destekli dil öğreniminin, farklı ortamlarda

erişimin sürekliliğini veya kendiliğindenliğini vurgulayarak kişisel ve taşınabilir cihazlar aracılığıyla öğrenme olarak ifade etmektedir ve bu öğrenme, yeni öğrenme yöntemlerini mümkün kılmaktadır.

MALL, yabancı dil öğrenmenin yenilikçi, ilginç, uygun, pratik ve kolay bir yolu olarak görülmektedir (Soleimani, İsmail ve Mustafa, 2014). Ayrıca zaman ve yer ile ilgili yabancı dil öğrenme kısıtlamalarına mükemmel bir çözüm olarak düşünülmektedir (Miangah ve Nezarat, 2012). Kloper, Squire, ve Jenkins (2002), MALL'un sahip olduğu taşınabilirlik, sosyal etkileşim, bireysel öğrenme, içerik ile ilgili veriler ve bir ağa bağlanabilme özelliklerinin, eğitim niteliği açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Wang ve Ryu (2009), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenmek için mobil cihazların kullanımındaki en önemli özelliğin, öğrencilere her zaman ve her yerde pratik yapma özgürlüğü veren ve sınıf dışında da öğrenciler ve öğretim görevlileri arasındaki iletişimi sürdürmeye imkan vermesidir. Sınıfın dışında cep telefonlarıyla öğrenmek, öğrencinin boş zamanını daha iyi kullanmasını sağlayarak hareket halindeki öğrencilerin bile öğrenme becerilerini geliştirebilmektedir (Kukulka, 2009). Bahsedilen avantajların yanı sıra MALL kullanımının çeşitli kısıtlamaları da vardır. Bunlardan bazıları depolama (Shudong ve Higgins, 2006), indirimin yavaş olması ve ekran boyutu (Franklin, Sexton, Lu ve Ma, 2007), klavyenin küçük olması (Sharples 2000) ile ilgili durumlardır. Bir diğer dezavantaj olarak, öğrenenlerin mobil cihazları eğitim amacıyla kullanmaktan çok mesajlaşma, müzik dinleme ve sosyal ağlarda vakit geçirme amacıyla kullandıkları bildirilmektedir (Park, 2011).

Mobil cihazların kullanım faydaları arasında maliyetinin tasarruflu olması, iletişim ve konuma dayalı hizmetleri içermesi, erişilebilir ve taşınabilir olması olarak gösterilmektedir. Kwon ve Eun (2010), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenmede cep telefonlarının; kelime dağarcığı, İngilizce ifadeler ve İngilizce iletişim kurma alıştırmaları için iyi bir öğrenme aracı olduğunu söyleyerek mobil destekli dil öğrenmenin etkililiğine dikkat çekmektedir. Bir diğer yandan, Engel ve Green (2011) ve Messinger (2011) mobil cihazların eğitim araçları olarak kullanımındaki oranın yükselmesinin, öğrenciler tarafından hem sınıf içinde hem de sınıf dışında erişilebilir olan bu cihazları kullanma olanaklarını inceleyen eğitim kurumlarının sayısının artmasına neden olduğunu vurgulamaktadır. Mobil cihazlardaki Wi-Fi teknolojisi, öğrencilerin pekiştirici öğrenme materyallerine erişmesine olanak tanımaktadır ve

öğretmenler, mobil cihazları öğrencileriyle iletişim kurmak ve öğrenme materyallerini uygun buldukları zamanda onlara göndermek için kullanma imkanına sahiptirler (Ally, 2009). Ayrıca, mobil öğrenme stratejisi uygulanırken Lominé (2009), göz önünde bulundurulması gereken üç faktörden söz etmektedir ve bu faktörler; pedagoji, ekonomi ve teknolojidir.

2.1.4. Yabancı Dil Öğreniminde Kelime Dağarcığı

Düşünceler, başkalarına dil yoluyla aktarılır ve bu düşüncelerin gelişmesini sağlayan kelimeler ise anlamlı ses veya ses birlikleri, sözler, sözcükler ve lügat olarak kabul edilmektedir (TDK, 2020). Kelime dağarcığı ise farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Graves ve Watts-Taffe (2002) kelime dağarcığını, bir birey tarafından bilinen ya da bir bilgiye ait olan tüm kelime stoğu olarak iletmektedir. Neuman ve Dwyer'a (2009) göre, kelime dağarcığı, konuşma ve dinlemede etkili iletişim kurmak için bilmemiz gereken kelimelerken, Burns (1972) bu terimi, bir kişi, sınıf ya da bir alanda kullanılan kelime stoğu olarak tanımlamaktadır. Schmitt (2008), bir dildeki kelimelerin ayırık birimler olmadığını, kelimelerin güçlü ve karmaşık özelliklere sahip olduklarını belirtmektedir. Nash ve Snowling'e (2006) göre kelime hazinesi, 'kelimelerin ve anlamlarının bilgisi' iken, Sheehan (2004), bu terimin 'anlamı elde etmek ve iletmek için kelimeleri anlama ve kullanma yeteneği' olduğunu belirtmektedir. Webster's New Collegiate Dictionary (2004) ise, kelime dağarcığını 'genellikle alfabetik olarak düzenlenmiş, açıklanmış veya tanımlanmış bir kelime ya da kelime ve kelime öbeği listesi / koleksiyonu' olarak açıklamaktadır. Bu tanımlar ışığında, terim sadece tek kelimeleri değil cümleleri de kapsar yani kelime dağarcığı; tek kelimeler, bileşik kelimeler ve deyimler içeren bir dizi sözcük birimidir (Richards ve Schmidt, 2010).

Özet olarak, kelime bilgisinin bir dilin önemli yapı taşlarından biri olduğu ve kelime öğreniminin, bu yapı taşlarının anlaşılmasını geliştirme süreci olarak tanımlandığını söylemek mümkündür (Ramos, 2015). Schmitt (2000), 'sözcük bilgisinin, iletişimsel yetkinlik için ikinci bir dil ediniminin merkezi olduğu' vurgulamaktadır. Jitendra, Edwards, Sacks ve Jacobson (2004) da kelime bilgisinin okuduğunu anlamının temeli olduğunu belirterek kelime ediniminin önemine dikkat çekmektedir.

Benzer bir şekilde, National Reading Panel (2006), kelime dağarcığını okuma başarısı için gerekli bir bileşen olarak kabul etmektedir ve kelime haznesinin, yetenekli bir okuyucunun anlama süreçleri için çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, Nation (2001) kelime bilgisi ile dil kullanımı arasındaki ilişkiyi ‘tamamlayıcı’ olarak isimlendirmektedir ve kelime bilgisinin dil kullanımını geliştirdiğini, dil kullanımının da kelime bilgisinde bir artış sağladığını söylemektedir. Laufer (2003), Maximo (2000), Read (2000), Gu (2003), Nation (2006) ve Marion (2008) gibi araştırmacılar kelime ediniminin, etkili ikinci dil kullanımı için gerekli olduğunu ve sözlü ve yazılı metinlerin oluşturulmasında önemli rol oynadığından söz etmektedirler.

2.1.4.1. Kelime Öğrenmenin Önemi

Kelime öğreniminin rolü, dil eğitiminin olmazsa olmazıdır, başka bir deyişle yabancı dil öğretiminin vazgeçilmez bir parçasıdır. (Altay, 2015). Bu düşünceye paralel olarak, Thornbury (2002), kelime bilgisi eksikliğinin iletişim kurmayı engellediğini belirtmektedir ve Harmer (1994), ‘Dil yapıları, dilin iskeletini oluşturuyorsa, hayati organları ve bedeni oluşturan kelime dağarcığıdır’ sözüyle kelime ediniminin, dilin diğer alt kategorileriyle birlikte düzgün bir şekilde ele alınması gerektiğini öne sürmektedir. Decarrico (2001) ise kelime bilgisinin anadil, ikinci veya yabancı dil olmasına bakılmaksızın dil öğrenme süreci boyunca gerekli olduğunu vurgularken, Nation (2001) da dil öğrenenlerin seyahat ederken yanlarında dilbilgisi kitabı değil de sözlük taşıdıklarını belirterek kelime öğrenmenin önemine değinmektedir.

Kelime öğretiminin amacı, öğrenenlerin aşına olmadıkları kelimelerin kavramlarını anlamalarını, daha fazla kelime edinmelerini ve ihtiyaç duyulduğunda kelimeleri başarılı bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır (Cahyono ve Widiati, 2008). Benzer şekilde kelime gücünün, akıcı konuşmayı ve etkili yazmaya olan etkisini değerlendirdiği çalışmasında Ahmad (2012), kelime ediniminin; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi bütünleşik dil becerilerini zenginleştirdiği sonucuna varmaktadır. Mevcut literatür arasında bazı araştırmaların, kelime hazinesi ile okuma arasındaki (Qian, 2002; Li ve Kirby, 2015) bazılarının ise kelime hazinesi ve dinleme arasındaki (Bonk, 2000; Stæhr, 2008) pozitif ilişkiye değindikleri görülmektedir. Bir

diğer çalışmalar ise kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı ile okuma (Zhang, 2002) ve dinleme (Vandergrift, Goh, Mareschal ve Tafaghodtari, 2006; Goh ve Hu, 2014) arasındaki olumlu etkiyi incelemektedir. Aynı zamanda, kelime hazinesi ve strateji kullanımı arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalara da literatürde ulaşılmaktadır (Gu ve Johnson, 1996; Wei, 2007; Teng, 2015). Yabancı dil öğreniminde dört temel beceri olarak kabul edilen okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri için en temel ihtiyaç olarak kelime bilgisi öne çıkmaktadır. Güney ve Aytan (2014) da kelime hazinesinin insanoğlu için hem kültürel hem de sosyal bir sermaye olduğunu söyleyerek bu görüşü desteklemektedir. Başka bir deyişle dilin bu dört becerisindeki gücü, kelimeler üzerinde ustalaşmaktan geçmektedir (Göçer, 2009) ve kelimeler hem sözlü hem de yazılı iletişimin olmazsa olmaz birleşimlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Yağcı, Katrancı, Erdoğan ve Uygun, 2014).

Kelime ediniminin, yabancı dil öğreniminin ön koşulu haline geldiğini ve yabancı dil kelime öğrenme süreciyle baş edebilmek için yapılan çalışmaların çoğunda kelimelerin doğasının, telaffuzlarının, imlalarının, ön ve son eklerinin derinlemesine incelendiğini ve dilde ustalık kazanılması için kelime bilgisi konusuna önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Nation, 2001).

Nation (2001)'a göre, kişinin bir kelime bildiğini söyleyebilmesi için;

- kelimenin telaffuzu,
- harflerini heceleme,
- anlamı,
- dil bilgisel özellikleri,
- kullanım sıklığını
- başka sözcüklerle birlikte kullanımları (eşdizimlilik) ve
- anlamlı cümleler kurabilmek için gerekli bağlamsal (içeriksel) faktörler

hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Sözlü ve yazılı dilde farklı anlamları olan bir kelimenin kullanılması, yanlış anlamalara neden olabileceğinden ötürü cümleye anlam açısından uygun kelime dağılımını bulmak ve kullanmak çok önemlidir (Hiebert ve Kamil, 2005). Sarıgül

(2017)'e göre, bir kelimeyi tam olarak bilmek için öğrenen kişinin temel, mecaz ve yan anlam dahil bütün anlamlarını bilmesi, dilbilgisi yapısını, sözlü ve yazılı formlarını, hangi kelimelerle nasıl kullanıldığını bilmesi, kullanım sıklığını ve diğer kelimelerle olan sıklığını bilmesi gerekmektedir. Wyatt ve Gale (2017), yabancı dil öğrenen öğrencilerin, hedef dilin dil bilgisi yapılarına hakim olsalar bile, kelimeyi bilmediklerinde iletişimsel veya işlevsel olarak ne konuşabileceklerini ne de yazabileceklerini belirtmektedir. Anjomshoa ve Zamanian (2014) ise kelimelerin anlamını bilmeden öğrenenin hedef dilde iletişim kurmasının imkansız olduğunu ve kelime bilgisinin, bir metni anlamak için ön şart olduğunu bildirmektedir.

Kayaoglu, Akbaş ve Öztürk'ün (2011) görüşlerine göre kelime bilgisi, İngilizcede dört temel beceri olarak kabul edilen dil bilgisi, okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Başöz'e (2013) göre kelime hazinesi, öğrencilerin iyi dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerine altyapı sağlayan ve dil yeterliliğine ulaşmanın temel bileşenidir. Webb (2009) de yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin kelime dağarcığını genişletmelerinin bir dile hakim olma konusunda çok önemli olduğunu işaret etmektedir. Mar-Moliner ve Stevensons (2016) ise, dilbilimsel açıdan kelime dağarcığının iletişimde temel rol oynadığını ve yabancı dilde kelime öğrenmenin, ana dilde kelime öğrenmekten daha zorlayıcı olduğunu ve bunun sebebini konuşmacıların ana dillerinde kullandıkları kelimeleri doğal yollarla öğrendikleri için kelimeleri daha zahmetsiz şekilde edindiklerini belirtmektedirler.

Kelime dağarcığı, yetkin bir dil kullanıcısı olmanın önemli bir parçasıdır ve öğrencilerin bir konuşma veya metin oluşturmasına ve anlamasına yardımcı olmaktadır (Alqahtani, 2015; Wright, 2016). Kalecky (2016) de büyük bir kelime hazinesi oluşturmanın, öğrencilerin daha fazla kavramı tanımlamasına yardımcı olmasının yanı sıra, farklı bağlamlarda uygun kelimeleri kullanma yeteneklerini de arttırdığını söyleyerek kelime öğrenmenin önemine vurgu yapmaktadır. Alqahtani (2015) ise, kelime dağarcığında ustalaşmayı tam bilgi veya tam beceri olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle, kelime dağarcığına hakim olmak, bir dilin kelimelerini işlemedeki büyük beceriyi ifade etmektedir ve bu beceri, bir bireyin kendi ilgi, ihtiyaçları ve motivasyonuna göre kazanılmaktadır (Susanto ve Fazlinda, 2016). Sonuç olarak, kelime edinimi, bireysel bir başarı ve sahiplenmedir. Bu

nedenle bilgiyi arttırmadaki en büyük sorumluluk kişinin kendisindedir (Alqahtani, 2015).

Mizumoto ve Takeuchi'ye (2009) göre, yabancı dil öğrenenler için kelime öğrenme görevi, kelimeleri doğal yollarla edinemedikleri için daha zordur ve öğrenilen kelimeleri sosyal bağlantılarda kullanma şansları sınırlıdır. Diğer alanlarda olduğu gibi bu konudaki zorlukların üstesinden gelenebilmesi, eğitimde yeniliklerin takip edilmesi ve içinde bulunulan dönemin getirilerine, düşünüş biçimine uyum sağlamış, tam anlamıyla entegre olmuş bir kelime öğrenme yaklaşımı gerekli hale gelmektedir. Wilkinson (2017), kelimelerin çoğunun öğrenilmesi gerektiğinde, öğrencinin kelime çalışmasına bol miktarda zaman ve çaba harcaması gerektiğini belirtirken, Olson ve Clough (2001), öğrencilerin zahmetsiz öğrenmeye meraklı olduklarının altını çizmektedir ve öğrenmenin mücadele gerektiren bir süreç olması gerekmediğine, bilginin kolayca erişilebilir ve keyif verici olması gerektiğine inanmaktadır. Bu bilgilere ek olarak Read (2000); kelimelerin, cümlelerden karmaşık metinlere uzanan dil yapısının özünü oluşturduğunu belirtmektedir ve bu nedenle, ikinci dil öğrenenlerin, kelime bilgisi eksikliği nedeniyle bir metni veya karşılıklı konuşmaları anlama konusunda zorluklar yaşadığını vurgulamaktadır. Öğitmenler, materyal geliştiriciler ve araştırmacılar gibi akademik kimliğe sahip olan kişiler, ikinci dil öğrenenlerin dil edinim basamaklarını sağlıklı bir şekilde tamamlamaları için kelime bilgisinin yabancı dil ediniminde önemli bir rol oynadığını savunmaktadır.

Kelime bilgisinin yabancı dil öğrenimi ve okuryazarlık gelişiminde oynadığı önemli rol, çeşitli kuramcılar ve dil öğrenenler tarafından geniş çapta araştırılmıştır (Kasper, 1993). Buna ek olarak Folse (2011), kelime bilgisinin, yabancı dil öğrenmedeki en önemli bileşen olduğunu belirtirken, Krashen (1982) ise çalışmasında, kelime dağarcığına dikkat etmenin önemine odaklanan belirleyici nedenlerden bahsetmiştir. Buna ek olarak, dili anlayabilmek için kelime dağarcığının önemini vurgulayan Hunt ve Beglar (2002)'in çalışması da örnek olarak verilebilmektedir. Bromley (2004) ise, kelime gelişimi üzerine yaptığı çalışmasında, kelime bilgisinin okuduğunu anlamayı ve akıcılığı geliştirdiği, düşünmeye ve iletişim kurmaya teşvik ettiği ve akademik başarıya olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varmıştır.

Asassfeh, Al-Shaboul, Zuraiq ve Alshboul (2011) çalışmasında, öğrencilerin dinleme etkinliği sırasında kelimeleri anlayamadıklarını dile getirirken, Hemerka (2009) ve Astuti (2013), konuşma etkinliğinde kelimelerin üretilmediğini ve kelime bilgisinin sınırlı olması sebebiyle okuma ve yazma etkinliklerinde de bazı problemler yaşandığını vurgulamışlardır. Bir diğer çalışmada ise Singleton (1989), anadil ya da ikinci dil olarak öğrenmek fark etmeksizin, bir dili öğrenme ve kullanma konusundaki en büyük zorluğun kelime dağarcığının özünde olduğunu ileri sürmüştür.

Stæhr (2008) tarafından 115 kişiden oluşan ileri düzey İngilizce öğrencisiyle yapılan bir çalışmada, dinlediğini anlama testi (Cambridge İngilizce Yeterlilik Sertifikası) ile algıya dayalı kelime becerisi testi (Kelime Düzeyi Testi) arasında yakın bir ilişki olduğu bulunmuştur ve bu sonuca paralel olarak, kelime dağarcığının dinlediğini anlama konusunda çok önemli bir role sahip olduğunu öne sürmüştür. Akın ve Seferoğlu (2004), dil öğrenenlerin amaçladıkları anlamları daha açık ve uygun bir şekilde aktarabilmeleri için kelime dağarcığını zenginleştirmeleri gerektiğini belirtmektedir ve öğretmenlerin yeni kelimelerin öğreniminin sağlanması konusunda bir farkındalık yaratmasının yanı sıra, öğrencilerin kelime dağarcığını farklı yollarla genişletmeleri beklenmektedir. Huyen ve Nga (2003) da öğrencilerin yabancı dilde etkili bir iletişimi sürdürmek için belirli sayıda kelime üzerinde ustalaşmaları gerektiğini önermektedir.

Nation (2006)'a göre çeşitli yazılı ve sözlü söylemleri kavramak için, öğrenenler sırasıyla 6000-7000 ve 8000-9000 kelime bilmesi gerektiğini ve İngilizceyi ikinci dil veya yabancı dil olarak öğrenen bir kişinin kaç kelimeyi bilmesi gerektiğine birkaç yoldan karar verebileceğini belirtmektedir. Bunun bir yolu, İngilizcede kaç kelime olduğunu belirlemek ve bunu bir öğrenme hedefi olarak düşünmektir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar 114.000 rakamlarını ortaya koymaktadır ancak bu rakamların ikinci dil öğrenenler için çok fazla olması, etkili kelime öğrenimine bir engel olarak görülmektedir. Kelime öğrenme hedeflerine karar vermenin diğer bir yolu, ana dili İngilizce olan bir kişinin kaç kelimeyi bildiğini belirlemektir ve bu alandaki araştırmalar, iyi eğitilmiş anadili İngilizce olanların yaklaşık 20.000 kelimeye hakim olduğunu göstermektedir. Üçüncü bir yol ise İngilizceyi sohbet esnasında veya bir romanı okurken ya da bir filmi izlerken kullanmak için ne kadar kelime öğrenmeniz gerektiği sonucuna ulaşmaktır. Bu

bilgiler ışığında, ikinci dilde başarılı bir şekilde iletişim kurmak için öğrencilerin çok fazla kelime dağarcığına ihtiyaçları olduğunu ve ikinci bir dilde veya yabancı bir dilde yeni kelimeler öğrenmenin zor bir iş olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle, kelime bilgisini teşvik etmenin ve doğrudan yabancı dil kelime bilgisini geliştirmenin en yararlı yolunu bulmak, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanında ana konular haline gelmiştir (Kawauchi, 2005).

2.1.4.2. Kelime Öğrenme Becerileri (Üretime Dayalı-Algıya Dayalı Kelime Öğrenme Becerileri)

Etkili kelime öğretiminin ilk bileşeni, 'kelime bilincini' geliştirmeyi içerir (Loucky, 2010). Kelime bilinci, her öğrencinin sınıfa getirdiği üstbilişsel veya üstdilbilimsel bilgi olarak düşünülebilir ve aynı zamanda kelimeleri öğrenme ve kelimelerin çeşitli yönlerini öğrenmeye ilgi duymanın yanı sıra kelimelerin farkındalığı olarak da değerlendirilebilir (Scott ve Nagy 2004). Kelimelerin farkındalığı; kelimelerin gücünün hissedilmesini, neden diğerlerinin yerine belirli kelimelerin kullanıldığının anlaşılmasını, bir yazar veya konuşmacı tarafından seçilenlerin yerine kullanılacak kelimelerin anlamını ve kelimelerle ilk karşılaştığımızdaki bilinci kapsamaktadır (Graves ve Watts-Taffe, 2002).

Etkili kelime bilgisi öğretimi, etkili dil öğretiminin çok önemli bir bileşenidir. Bu nedenle, etkili kelime öğrenme stratejileri, öğrencilere hedef kelimelerin öğretilmesi ve kalıcılığının sağlanması için gerekli araç ve yöntemleri uygulayarak kelime öğrenimindeki performanslarını artırmak için teşvik edilmelidir. İyi bir kelime dağarcığına sahip olmak, hem algıya dayalı (dinleme ve okuma) hem de üretime dayalı (konuşma ve yazma) beceriler dahil olmak üzere her dil becerisine hakim olmak için temel bir unsur olarak kabul edilmektedir (Cahyono ve Widiati, 2008; Piribabadi ve Rahmany, 2014) Algıya dayalı sözcük dağarcığı, yani öğrenen bireyin anlayabileceği sözlü ve yazılı kelimeler (Burger ve Chong, 2011) ile üretime dayalı sözcük dağarcığı, yani öğrenenlerin dış uyaranlar olmadan yazdıklarında ya da konuştuklarında üretebilecekleri sözcükler arasında bazı farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir (Schmitt, 2000).

Hatch ve Brown (1995) kelime dağarcığını, algıya dayalı ve üretime dayalı kelime dağarcığı olmak üzere iki başlık altında toplamaktadır. Benzer şekilde Kim

(2013) de yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin kelime bilgilerinin üretken ve alıcı kelime dağarcığı dikkate alınarak araştırılması gerektiğini önermektedir. Algıya dayalı ve üretime dayalı kelime öğrenimi, kelime bilgisinin birbiriyle bağlantılı iki bileşeni olarak kabul edilmektedir (Zareva, 2005). Ayrıca, üretime ve algıya dayalı kelime dağarcığı aktif ve pasif sözcük dağarcığı olarak da adlandırılmaktadır (Nation, 2001). Algıya dayalı bilgi, okuma ve dinleme becerileriyle, üretime dayalı bilgi ise yazma ve konuşma ile ilgili olarak kabul edilmektedir (Crow, 1986; Solati-Dehkordi ve Salehi, 2016). Çoğu zaman karşılaştırılmasına rağmen bu iki yöntem, yeri geldiğinde birbirini takip eden ve birbiriyle örtüşen yöntemlerdir (Choi, 2012). Sırasıyla algıya ve üretime dayalı bu iki yöntemi net bir şekilde birbirinden ayırmak için Laufer ve Goldstein (2004) iki farktan bahsetmektedir. Bunlardan ilki, sözcüğün anlamı verildiğinde biçimi anlamak ve bir biçim verildiğinde kelimenin manasını anlamak; diğeri ise hatırlama yeteneğine sahip olmak yerine sadece biçim mi yoksa anlam mı olduğunu belirleme becerisine sahip olmaktır.

Nation (2001), üretken bilginin aktarılan bilgilerle ilişkilendirildiğini ve mesajları iletmek için dil yapılarının oluşturulduğunu söylerken, alıcı bilginin ise diğerlerinden alınan bilgilerle ilişkili olduğunu açıklamıştır. Başka bir deyişle, algıya dayalı kelime öğrenimi, kelimelerin bağlam içinde duyulduğunda veya okunduktan sonra tanımlanmasını, konuşmanın bir bölümünü anlamlarıyla tanımayı, hedef kelimelerin farklı bağlamlarda farklı anlamlara sahip olduğunun farkında olmayı, kelimenin bir cümlede uygun şekilde kullanılıp kullanılmadığını fark etmeyi ve kelimenin eş dizimlerini bulmayı içerirken, üretime dayalı kelime öğrenimi ise hedef kelimeyi uygun şekilde telaffuz edebilmeyi veya doğru yazımla yazabilmeyi, uygun kelimeyi uygun yapılarda kullanabilmeyi, kelimenin eş anlamlı veya zıt anlamlılarını üretmeyi ve bağlamın türüne göre doğru kullanmayı içermektedir (Nation, 2001).

Fisher ve Frey (2014), etkili kelime öğrenimi için öğretmenlerin uyguladığı içerik standartlarına göre öğretilecek kelimeleri seçme, serbest okuma, örnekler verme, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etme ve tartışma yöntemlerini analiz etmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, içerik öğrenmenin merkezinde yer almaktadır ve kelime dağarcığını diğerlerinden bağımsız bir beceri olarak öğretmek, ‘dili, dünya hakkında bir şeyler öğrenmek için bir araç olarak kullanma’ felsefesini zayıflatmaktadır. Özet olarak, öğrencilerin tanımlama, açıklama ve sorgulama

becerilerinde sürekli olarak gelişmeleri için öğretmen, öğrenci ve metin arasındaki etkileşimlerden yararlanılması gerektiği sonucuna varılmaktadır.

Nagy ve Townsend (2012)'e göre etkili ve zengin bir kelime bilgisi eğitimi, öğrencilere algıya ve üretime dayalı bilgilerini bir adım daha ileri götürme imkanı vermelidir ve akademik bağlamda olmalıdır. Söz konusu olan bu iki becerinin edinimini, etkililiğini ve aralarındaki farkları araştıran çalışmalar olduğunu görmek mümkündür. Fan (2000) çalışmasında, üretime dayalı kelime ediniminin algıya dayalı kelime edinimine göre daha yavaş ilerlediğine işaret etmektedir. Laufer'ın (2003) bulgularına göre ise, algıya dayalı kelime edinimi çok yüksek oranlarda gelişmesine rağmen üretime dayalı kelime edinimi çok az oranda gelişmiş ya da hiç gelişmemiştir. Zhou'ya (2010) göre, üretime dayalı kelimelerin kullanımı için kasıtlı öğrenmeden faydalanabilmelerinin koşulu, öğrenenlerin önce algıya dayalı kelime bilgisini bilmeleri gerektiğidir. Bu durum da bize üretime dayalı kelimelerin algıya dayalı kelimelerden daha zor ve yavaş bir şekilde edinildiğine dair ipuçları vermektedir (Waring, 2002; Zhong, 2012). Webb'in (2009) araştırmasında da benzer şekilde algıya dayalı sözcük edinme becerisinin, üretime dayalı sözcük edinme becerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ve araştırmacı, sözcüklerin çoğunun alıcı bir yolla kazanıldığını bildirmektedir. Ancak çalışmada, öğrencilere görevleri tamamlamak için eşit süre verildiğinde algıya dayalı kelime edinme görevlerinin (okuma), üretime dayalı kelime edinme görevlerinden (yazma) daha faydalı olduğu gözlemlenirken, görevler için gerekli süre verildiğinde üretime dayalı kelime edinim oranının daha üstün olduğu vurgulanmaktadır.

2.1.4.3. Kelime Öğrenimini Etkileyen Faktörler

Literatüre bakıldığında, kelime öğrenimi için kağıt bilgi kartları (Mondria ve Wit de-Boer, 1991; Nation, 2001; Horst, Cobb ve Nicolae, 2005), bilgisayar destekli kelime öğrenimi (Chen ve Chung, 2008; Groot, 2000; Lu, 2008; Nakata, 2008) ve öğrencilerin kelime dağarcığını artırmak amacıyla öğrencilerin kelime ediniminde kullandıkları farklı kelime öğrenme yöntemleri (Mohammad ve; Seddigh, 2012; Amirian, 2013; Nosidlak, 2013; Boonkongsaen ve Intaraprasert, 2014) ile ilgili çeşitli sorulara cevap arayan çalışmalar görmek mümkündür.

İlter'in (2004) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları, kelime öğrenme stratejilerinin, yabancı dil olarak Türkçe dilinin öğretilmesinde kullanılmasının başarıyı artıran faktörlerden biri olduğunu ve bu sebeple de kelime bilgisinin geliştirilmesinde motive edici ve verimli yöntemler kullanılarak öğrenenlerin aktif katılımının sağlanması gerektiğini göstermektedir. Loucky (2010) ise, temel kelime öğretiminde üç önemli faktörün yer aldığını belirtmektedir. Bunların ilki, öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflarda dış etkenlerin ve öğrenme koşullarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin kelime öğrenmeye odaklanmaları için iyi tasarlanması gerektiğidir. İkincisi ise, öğretmenlerin öğrencilere hedef kelimeleri öğretmek ve akademik bağlamda öğrenilenlerin kelime becerilerini artırmak için farklı alıştırılardan oluşan etkili ders planları hazırlamaları gerektiğidir. Sonuncu faktör de kelime kartlarının ve kelime defterlerinin, öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmeleri ve çalışmalarını için pratik öğrenme öğeleri olarak kabul edilmesidir.

Biçer (2011) ise, kelime öğrenimini etkileyen temel faktörlerini şu şekilde sıralamaktadır;

- Anadil ve yabancı dilin telaffuz ve konuşma açısından birbirlerine yakınlığı öğrenmeyi etkiler.
- Yerli ve yabancı dillerin yazılışlarının birbirlerine yakınlığı, başka bir deyişle anadil ve yabancı dilin formları açısından birbirine benzerliği (örneğin, her iki dilin de Latin alfabesini kullanması) öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Anadil ve yabancı dilin dil bilgisi yapılarının birbirine yakınlığı, dil öğrenimi konusunda temel becerilerin daha verimli bir şekilde öğrenilmesine yardımcı olur.
- Hedef dildeki kelimelerin anlamının, kelimelerin yapısının ve çevirisinin anadile yakın olması, öğrenmenin daha iyi gerçekleşmesini sağlar.
- Yüksek frekanslı kelimeleri seçmek ve kalıpların sıklığına göre öğretmek, öğrenmeyi kolaylaştırır.

Allen'a (1999) göre ise bu faktörler;

- zengin öğretim ortamlarında hedef dile maruz kalma oranı,
- hedef dilde sunulan bilgilerin kalitesinin çeşitlendirilmesi ve etkili bir öğrenme gerçekleştirilmesi için bu kelimelerin bir bağlama entegre edilmesi,

- öğrenme ortamının öğrenen bireylerin yeni kelime öğelerini uygun şekilde kullanabilecekleri gerçek yaşamı temsil etmesi ve
- kelimelerin tanımlarının öğretilmesinin yanı sıra kelimelerin cümle içerisinde kullanılmasıdır.

İkinci dilde kelime ediniminin ana kaynaklarından biri, ikinci dildeki kelimelerin bilgisine maruz kalmaktır (Laufer, 2005). Yang (1997) çalışmasında, birçok üniversite öğrencisinin İngilizce ders kitaplarını okurken sıkıntı yaşadıklarına değinmektedir ve bulgulara göre, bunun sebepleri arasında yeterli olmayan kelime dağarcığının yanı sıra öğretilecek hedef kelimelerin seçimi ve nasıl öğretileceğine dair yaşanan eksikliklerden söz edilmektedir. Bunun yanında dil öğreniminde kritik bir rol oynayan kelime edinimi üzerine gerçekleştirilen kapsamlı ampirik araştırmalara rağmen (Mondria ve Wit de-Boer, 1991; Wang, Thomas, Inzana ve Primicerio, 1993) ilgili literatürdeki araştırmacıların, öğrencilerin kelime öğrenimi için geliştirdikleri bazı stratejilerin ve sürecin, kavramsallaştırma eksikliği konusunda bir fikir birliği ortaya koyduklarını belirtmek gerekmektedir. Bu durum da bizi ikinci dilde kelime öğrenimi için kullanılan tesadüfi kelime öğrenimi ve kasıtlı kelime öğrenimine yönlendirmektedir.

2.1.4.4. Kelime Öğrenme Stratejileri

Kelime öğrenme stratejileri, öğrenenlerin yabancı dili daha rahat, etkin ve kalıcı olarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla uygulanan yöntem ve teknikleri içermektedir. Kelime öğretiminde kullanılan stratejiler ise yabancı dil öğrenme stratejilerinin bir parçası olup özel olarak kelime öğretimi üzerinde kullanılan yöntem ve tekniklerdir (Oxford, 2003). Cameron (2001), kelime öğrenme stratejilerini, öğrencilerin kelimeleri anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olmak için yaptıkları eylemler olarak tanımlamaktadır. Coady ve Huckin, (1997), kelime edinimi için tek ve en iyi yaklaşım olmadığını belirterek; motivasyon, akran eğitimi veya farklı öğrenme stratejileri gibi çok çeşitli bileşenlerin kelime dağarcığını etkilediğini iletmektedir. Schmitt (2000) de kelime öğrenme stratejisinin yabancı dil öğrenme sürecinde önemli bir dinamik olduğunu, kelime öğreniminin, öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğrenmeye ve öğrenci performansının, kelime

öğrenimi üzerindeki etkilerini incelemeye doğru bir değişiklik olduğunu eklemektedir.

Öğrencinin hatalarını düzeltirken, öğrenciyi teşvik ederken ve ödüllendirirken onları motive etmek, kelime öğrenme konusunda farkındalığı artırmaktadır (Laufer, 2003). Öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanma becerisi kazanabilmeleri için dil öğretmenlerinin, çalışmalarını bireysel öğrenmeyi teşvik eden çeşitli stratejilere ve etkinliklere dayandırmaları gerekmektedir. Çünkü öğrenciler kendi öğrenmelerini kişiselleştirebildikleri zaman, öğrenme işine daha fazla dahil olabilmektedirler ve öğrenmeye devam etmeleri için onları motive eden başarıyı hissedebilmektedirler (Twyman ve Tindall, 2006).

Etkili kelime öğrenimi ve öğretimi için Texas Reading Initiative (2002) tarafından önerilen bazı stratejiler şu şekildedir;

- Öğretmenlerin öğrencileri daha fazla okumaya teşvik etmesi
- Öğrencileri, dil becerilerini geliştirmelerine fayda sağlayacak ortamlarda bulunmaya teşvik etmesi
- Öğrencilerin kelime bilgisi konusundaki farkındalıklarının artırılması
- Özellikle yeni başlayanlar için, bazı kelimelerin açık / kasıtlı bir yöntemle öğretilmesi
- Öğretmenlerin, kelime öğrenme stratejilerini bağımsız bir şekilde nasıl kullanabilecekleri konusunda öğrencilerini bilgilendirmesi.

Subekti ve Lawson (2007), kelime öğrenme stratejilerinin uygulanmasının, yeni kelimelere hakim olma konusunda dil öğrenene olumlu yönde katkısı olduğu bulgusuna varmaktadır. Oxford (2003) daha detaylı olarak; öğrenme stratejilerinin, iletişimsel yeterliliği geliştirmek için gerekli olan aktif ve öz-yönetimli araçlar olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca, dil öğrenme stratejilerinin amaçlarının bir öğrenme sürecini, daha kolay, daha hızlı, daha akıcı, daha eğlenceli, daha öz-yönelimli ve daha açıklayıcı bir öğretime dönüştürdüğünü belirtmektedir.

Hedge (2000) ise kelime öğrenme sürecinde öğretmenin görevlerinden söz etmektedir ve yeni kelimeleri açıklamanın yanı sıra öğretmenin diğer rollerinin de öğrenenlerin bağımsızlık kazanmalarına destek vermek ve kelime öğrenimi için iyi stratejiler öğretmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu bilgiler ışığında, öğrenme

stratejileri aracılığıyla, dil öğrenen kişinin ulaşabileceği öğrenme hedeflerini belirleyebileceği söylenebilmektedir.

Literatürde pek çok araştırmacı, kelime öğrenme stratejilerini farklı farklı gruplandırmaktadırlar. Gu ve Johnson (1996) ise kelime öğrenme stratejilerini;

- *Tahmin etme stratejileri* (geçmiş bilgileri/daha geniş bağlamı kullanma ve dilbilimsel ipuçları/hazır bağlamı kullanma)

- *Sözlük stratejileri* (kavrama için sözlük stratejileri, geniş çaplı sözlük stratejileri ve düzeltme stratejileri)

- *Not alma stratejileri* (anlam açısından not alma stratejileri ve kullanım açısından not alma stratejileri)

- *Tekrar etme stratejileri* (kelime listeleri kullanma, sözlü tekrar ve görsel tekrar)

- *Kodlama stratejileri* (ilişkilendirme/detaylandırma, imgelem, görsel kodlama, sesli kodlama, kelime yapısı kullanımı, anlamsal kodlama ve bağlamsal kodlama)

- *Etkileşim stratejileri* (kelime listelerini canlandırarak hatırlama ve hedef kelime ve hedef kelimeye benzer kelime arasında sesli ve görsel bağlantı kurma) olarak 6 ana başlıkta sunmaktadır.

Schmitt ve McCarthy (1997), sınıflandırmasını Oxford'un (2003) dil öğrenme stratejilerine dayandırarak oluşturduğunu belirtmektedir ve bunun nedeninin Oxford'un (2003) taksonomisinin, çok çeşitli kelime öğrenme stratejileri belirlemek ve düzenlemek için en uygunu olduğunu vurgulamaktadır. Schmitt ve McCarthy (1997), kelime öğrenme stratejilerini aşağıdaki gibi kategorize etmektedir;

- *Keşif Stratejileri* (ilk karşılaşıldığında kelime ve anlamını anlamaya ve öğrenmeye çalışmak için kullanılan stratejiler)

- Belirleme Stratejileri (konuşmanın bölümünü analiz etme, kelimenin ekleri ve köklerini inceleme, mevcut resimlere ve hareketlere odaklanma, içerikten tahmin etme, iki dilli ve tek dilli sözlük, kelime listeleri ve kelime bilgi kartları)

- Sosyal Stratejiler (öğretmene ana dildeki çevrisini sorma, öğretmenden hedef dildeki kelimenin eş anlamlısını ya da açıklamasını isteme, hedef kelimenin kullanıldığı bir cümle talep etme, sınıf arkadaşlarına kelimenin anlamını sorma ve grup çalışmasıyla yeni anlamları keşfetme)

- *Bütünleştirme Stratejileri* (hedef dildeki kelimenin anlamını hatırlamada kullanılan stratejiler)

- Sosyal Stratejiler (bir grupta kelimenin anlamına çalışmak ve kelimeyi pratik yapma, öğretmenin öğrencilerin kelime bilgi kartlarının veya kelime listelerinin doğruluğunu kontrol etme ve ana dili İngilizce olan kişilerle etkileşime geçme)

- Hafıza Stratejileri (kelimenin anlamını resimli temsili ile çalışma, kelimenin anlamını hayal etme, kelimeyi kişisel bir deneyim ile ilişkilendirme, hedef kelimeyi cümledeki diğer kelimelerle ilişkilendirme, kelimenin eş anlamları ve kısaltmaları arasında bağ kurma, anlamsal haritalar kullanma, Peg yöntemi, Loci yöntemi, çalışmak için kelimeleri gruplandırma, kelimeleri bir sayfada mekânsal olarak gruplandırma, hedef kelimeyi cümle içinde kullanma, kelimeleri bir olay örgüsü içinde kullanma, kelimenin yazılışını inceleme, kelimenin seslerine ve telaffuzuna çalışma, sözcüğün yapısını inceleme, kelimenin ilk harfinin altını çizme, anahtar kelime yöntemi kullanma, kelimenin anlamını açıklama, çalışırken kelimenin soydaşlarını kullanma, kelimeyi deyimlerle birlikte öğrenme, kelimeyi öğrenirken fiziksel eylemlerden yararlanma ve kelimelerin anlamsal özellik şemalarından faydalanma)

- Bilişsel Stratejiler (sözlü tekrar, yazılı tekrar, kelime listeleri, kelime bilgi kartları, sınıfta not alma, ders kitabındaki kelime bölümünden faydalanma, hedef kelimelerin telaffuzlarını dinleme, fiziksel nesnelerin üzerine İngilizce etiketler yapıştırma ve kelime defteri bulundurma)

- Üstbilis Stratejileri (İngilizce dilinde şarkılar, haber yayınları, filmler gibi medyalarından yararlanma, kelime testleri ile kendini deneme, aralıklı sürelerle kelime pratiği yapma, yeni karşılaşılan kelimeyi pas geçmek ve zaman içerisinde hedef dildeki kelimeleri çalışmaya devam etme)

Nation (2001) ise üç genel grupta sınıflandırdığı kelime öğrenme stratejileri aşağıda verilmektedir.

- *Planlama* (kelime öğelerinin nerede, nasıl ve ne sıklıkla kullanılacağına karar verme)

- *Kaynak* (kelime ile ilgili bilgilere erişme)

- *Süreç* (farkına vararak, hatırlayarak ve stratejiler üreterek kelime hakkındaki bilgilere erişme)

Cook (2001), kelime öğrenme stratejilerini iki grup altında toplamaktadır. Bunlardan ilki, kelimenin anlamını öğrenmeye odaklanan stratejilerdir ve alt başlıkları; içerikten tahmin etme, kelimedenden çıkarımlar yapma, sözlük kullanma ve hem anadilde hem de hedef dildeki kelimeler arasında benzerlikler bulma olarak sıralanmaktadır. İkinci grup ise kelime edinimi için geliştirilen stratejileri içermektedir ve alt başlıkları; tekrarlama, zihindeki sözcükleri organize etme ve zihinde var olan bilgiyle bağlantı kurma olarak oluşturulmaktadır.

Barbaros (2018) ise çalışmasında, anahtar kelime yöntemi, içerikten anlamı tahmin etme, sözlük kullanımı, kelime defteri kullanımı, anlamsal haritalama, üst biliş stratejisi ve derlem kullanımını, yabancı dilde kelime öğrenimi ve öğretimi üzerinde yapılan araştırmalarda öne çıkan kelime öğrenim ve öğretim stratejilerinden bazılarını örnek olarak vermektedir.

Literatüre bakıldığında kelime öğrenme stratejilerini inceleyen araştırmacılarla karşılaşmak mümkündür. Örneğin, Yaacob, Shapii, Alobaisy, Al-Rahmi, Al-Dheleai, Yahaya ve Alamri, (2018), anadilleri Arapça olan, İngilizce dili haricinde başka bir yabancı dil öğrenme deneyimine sahip olmayan ve yaş aralıkları 16 ile 18 arasında olan Malezya'daki 58 Suudi ve Arap ortaokul öğrencisinin kullanmayı tercih ettiği kelime öğrenme stratejilerini araştırmaktadır. Katılımcıların keşif, depolama, hatırlama, kullanma ve üstbilişsel yeteneklerini ölçmek amacıyla bir kelime öğrenme stratejileri anketi kullanılmaktadır ve sonuçlar, öğrencilerin hedef kelimeleri pekiştirmek için görseller, sesler, kelimelerin sözlü ve yazılı tekrarları gibi çeşitli hafıza stratejilerinden yararlandıklarını göstermektedir.

Başka bir çalışmada ise 600 Japon lise, üniversite ve yetişkin öğrenci Schmitt ve McCarthy (1997) tarafından yapılan kelime öğrenme stratejileri konusundaki bir ankete katılmaktadır. Araştırma sonucuna göre, en sık kullanılan stratejilerin arasında sözlük kullanımı, yazılı ve sözlü tekrar, kelimeleri heceleme ve bağlamdan tahmin etme yer alırken, anahtar kelime yöntemi, anlamsal harita ve ana dildeki soydaşlarıyla bağlantı kurma öğrenciler arasında daha az popüler olan stratejilerdir.

Meksika'da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 150 katılımcıyı inceleyen Marin-Marin (2005), anlamı öğrenmek ve kontrol etmek için öğrencilerin en çok kullandığı stratejilerin sözlük kullanma, bağlamdan tahmin etme ve sözcükleri tekrarlama olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Benzer şekilde Astika (2016), Survey

Monkey (online anket hazırlama platformu) aracılığıyla Endonezya'da 706 ortaokul öğrencisinden elde ettiği veriler sonucunda, sırasıyla en çok kullanılan stratejilerin belirleme stratejileri, hafıza stratejileri ve bilişsel stratejilerin yer aldığını açıklamaktadır. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 74 İranlı üniversite öğrencisiyle çalışma yürüten Amirian ve Heshmatifar (2013) ise, katılımcıların hangi dil öğrenme stratejilerini daha çok kullanmayı tercih ettiğini belirlemek amacıyla Schmitt ve McCarthy (1997)'in sınıflandırmasından yararlanılarak geliştirilen Kelime Öğrenme Stratejileri Anketini uygulamasını istemektedir ve anket sonuçlarına göre ilk sırada belirleme stratejileri, ikinci sırada bilişsel stratejiler, sonrasında hafıza stratejileri, dördüncü ve beşinci sırada ise sırasıyla üstbilis ve sosyal stratejiler yer almaktadır.

2.1.4.5. Kelime Öğrenme Yaklaşımları

Richards ve Renandya'nın (2002) çalışması incelendiğinde; diğer çalışma alanlarıyla karşılaştırıldığında, kelime öğretimi ve öğreniminin 80'lerin ortalarına kadar pedagojide önemli bir yer tutmadığı belirtilmektedir. Kelime öğretimi ve öğreniminin o dönemlerde önemli görülmemesinin aksine Laufer (2005), kelime öğreniminin dil öğrenimi ve dil kullanımının hayati bir parçası olduğunu ileri sürmektedir. 1980'lerin ortalarından itibaren ise kelime dağarcığı terimi birçok araştırmacının ilgi alanı haline gelmeye başlamaktadır (Nattinger ve DeCarrico, 1992; Descamps, 1992; Read, 2000; Laufer, 2005) Buna ek olarak, bazı araştırmacılar, kelime bilgisine sahip olmanın, etkili iletişimin önemli anahtarlarından bir tanesi olarak kabul edilen bir dil bileşeni olarak görmektedir (Oxford ve Scarcella, 1994). Son yıllara baktığımızda, kelime öğrenimi için çok sayıda strateji, teknik ve yaklaşımların, Rott, Williams ve Cameron (2002); Min (2008); Boers, Piriz, Stengers ve Eyckmans (2009); Mizumoto ve Takeuchi (2009); Hummel (2010) ve Shen (2010) gibi birçok araştırmacının dikkatini çektiğini söylemek mümkündür. Kelime öğrenme yaklaşımları tesadüfi (örtük) kelime öğrenimi ve kasıtlı kelime öğrenimi olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir.

Bilgi edinmede, örtük ve kasıtlı öğrenme arasındaki ayırım, psikolojiden kaynaklı tanımlardır ve genellikle bilinçli süreçlerin varlığını veya yokluğunu vurgulayan tanımlar olarak aktarılmaktadır. Ellis'in (1995) terminolojisine göre, tesadüfi öğrenme tipik olarak doğal, basit ve bilinçli bir işlem olmadan gerçekleşen

süreçle bilgi edinilmesi olarak tanımlanırken, kasıtlı öğrenmenin bireyin farkında olarak yaptığı ve test ettiği daha bilinçli bir işlemle nitelendirildiği söylenir.

Kelime öğrenimi, tesadüfi ve kasıtlı kelime öğrenme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. DeCarrico (2001), tesadüfi öğrenmeyi örtük öğrenme, kasıtlı öğrenmeyi açık / bariz öğrenme olarak isimlendirmektedir. Bu iki yaklaşımdan hangisinin diğerinden daha iyi olduğu konusunda bir fikir birliği yoktur. Oxford ve Scarcella (1994), kasıtlı olarak öğrenilen kelimelerin kısa sürede unutulabileceğini iddia etmektedir. Alizadeh, (2016) etkili kelime öğrenimi için kelimelerin, zihinsel sözlüğe derinlemesine yerleştirilmesi gerektiğini ancak kasıtlı kelime öğreniminin bu amacı gerçekleştirmede başarısız olduğunu ve kelimelerin aktif kullanımını öğrenmeyi, zorlaştırdığını belirtmektedir. Ma ve Kelly (2006), öğrencilerin kelime öğrenmede sadece okuduklarını ve dinlediklerini anlamaya çalışmaktan daha bilinçli bir zihinsel sürece girmeleri gerektiğini ve kasıtlı öğrenme sürecinin bir bağlama yerleştirilmesi gerektiğini vurgulayarak bu eleştiriye karşı çıkmaktadır. Elgort ve Warren (2014) ise, örtük kelime öğreniminin üst düzey öğrencilerde etkili olabileceğini ancak daha düşük yeterlilikte olan öğrenenlerin bu süreçte kasıtlı öğrenme ile desteklenmesi gerektiğini dile getirirken, Nation (2006), doğrudan ve dolaylı olarak adlandırdığı bu iki kelime öğrenme yaklaşımının, daha etkili kelime öğrenimi için birlikte kullanılması gerektiği ve bu yaklaşımların birbirinden ayrı olarak düşünülmemesi gerektiğini ileri sürmektedir. Townsend (2009), tek bir öğrenme yaklaşımının uygulanmasının, öğrencilerin hedef kelimeler hakkında kalıcı bilgiler geliştirmelerine yardımcı olmak için yeterli olmayacağını ifade etmektedir. Bunu görüşü destekler nitelikte de Woodfine, Baptista ve Wright (2008) öğrenmenin; özgün faaliyetler, sosyal etkileşim, akranlar ve öğretmenler gibi zengin öğrenme ortamları ile etkileşime geçilerek gerçekleştirilebileceğini bildirmektedir.

2.1.4.5.1. Tesadüfi (Örtük) Kelime Öğrenimi

Öğrencilerin bağlamdan yeni kelimeler elde etmelerini sağlayan tesadüfi kelime öğreniminin amacı, herhangi bir amaç olmaksızın metindeki mesajı anlamaktır (De Ridder, 2002). Loewen ve Ellis (2009) tesadüfi öğrenmeyi, ikinci dilin bazı yönlerine bilinçli olarak dikkatimizi verebileceğimiz öğrenme amacının olmaması olarak tanımlamaktadır. Bu tesadüfi kelime öğrenimi, açıkça kelime

öğrenmeye odaklanmayan bir etkinlik bağlamında ortaya çıkar ve bu öğrenene serbest ve basamaklı olarak okuma (Hulstijn ve Laufer, 2001), kolay hikayeleri dinleme ve temel düzeyde karşılıklı konuşma (Hunt ve Beglar, 2002; McLean, Hogg ve Rush, 2013) imkanı sunmaktadır.

Wang (2013), teknolojik bir kolejde, yabancı dil olarak İngilizce öğrenim gören 45 Tayvanlı birinci sınıf öğrencilerinden veri topladığı çalışmada, kapsamlı okuma yoluyla tesadüfi kelime öğreniminin, kelime bilgisine olan etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin tesadüfi kelime öğrenme kazanımlarını ölçmek için program aracılığıyla rastgele seçilen 50 hedef kelimedenden oluşan ön ve son testleri aracılığıyla toplanmaktadır. Verilerin sonuçları, kapsamlı okuma programından sonra katılımcılar tarafından kelime hazinesi kazanımlarının önemli ölçüde elde edildiğini ortaya çıkarmaktadır ve bunun da kapsamlı okuma yönteminin, daha düşük İngilizce yeterliliği olan katılımcıların rastlantısal kelime öğrenme kazanımları üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. Bir diğer çalışmada ise, Pellicer-Sanchez (2016), çevrimdışı (kelime testleri) ve çevrimiçi (göz izleme) ölçümleri birleştirerek, kelime bilgisinin, okuma etkinlikleri ile tesadüfi olarak kazanılması ve bilinmeyen sözcük öğelerinin çevrimiçi okunmasını incelemektedir. Katılımcılar, ana dili İngilizce olan, İngiltere'deki bir kurumun lisans öğrencilerinden ve ikinci dili İngilizce olan, İngiltere'deki bir üniversitede, üniversiteye giriş için İngilizce yeterliliği şartını yerine getirmiş, ileri düzey lisansüstü öğrencilerden ve doktora sonrası araştırmacılardan oluşmaktadır. Çevrimiçi ölçüm sonuçları, başa takılan bir SMI Eye link I göz takip cihazı aracılığıyla katılımcıların göz hareketlerini; ilk duraklama süresi, bakış süresi, duraklama sayısı ve toplam okuma süresi olarak dört kategoride izlenerek elde edilmiştir. Çevrimdışı ölçüm sonuçlarına ise üç kelime testi (form tanıma, anlam hatırlama ve anlam tanıma) kullanılarak ulaşılmıştır ve ölçüm sonuçları, tesadüfi kelime bilgisi edinmede okumanın önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Literatürde, tesadüfi kelime öğreniminin kelime edinimine olumlu etkisi sonucuna ulaşılan çalışmaların yanı sıra, bunun aksini ortaya çıkaran çalışmalar da mevcuttur. Waring ve Takaki (2003) tarafından yapılan çalışmada, Japon katılımcılara çoktan seçmeli bir test habersiz uygulanmıştır. Bulgular, 25 kelime arasında 10.6 kelimenin anlamının tanındığını ve üç ay sonra bu sayının 6.1'e düştüğünü göstererek, okuma etkinliklerindeki kelimelerin, tesadüfi kelime öğrenimi

yoluyla tam olarak değil yalnızca belirli bir ölçüde kelimelerin anlamlarını tanımlarının mümkün görüldüğüne işaret etmektedir. Yapılan başka bir çalışmada, Pellicer-Sanchez ve Schmitt (2010) ise, nispeten ileri düzeydeki ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin, özgün bir romandan (Things Fall Apart) tesadüfi kelime öğrenme yöntemi ile kelimenin yazımı, sözcük kümesi ve kelimenin anlamının tanınma ve hatırlanma düzeyini araştırmaktadır. Bulgular, tesadüfi kelime öğrenimi yöntemiyle kelimelerin yalnızca %43'ünün tanındığını ortaya koymaktadır ve ancak 10 kereden fazla maruz kalmadan sonra öğrenmenin gerçekleşmesinin, süreç açısından problem olabileceğini belirtmektedir.

Ma ve Kelly (2006) örtük kelime öğreniminin, bilinmeyen kelimelerin içeriğe bakılarak tahmin edildiğini ve tek başına bir içeriğin her zaman anlam aktarımını hızlandırmadığını vurgulamaktadır. Ayrıca yazar, örtük kelime öğreniminde tahmin edilen sözcüğün niteliği ve niceliğinin, öğrencinin kelimelerin tam anlamını doğru kullanmasını ve doğru anlamasını sağlamak için yetersiz olduğunu belirtmektedir. Laufer (2003) ise ikinci yabancı dil öğrenen öğrencilerin, öğretilmesi hedeflenen 108 kelimeyi örtük olarak öğrenmeleri için bir içerikte yaklaşık 200.000 kelimeye maruz kalması gerektiğini ifade etmektedir ve bu ifadesiyle örtük kelime öğrenme yaklaşımına karşı çıkmaktadır.

2.1.4.5.2. Kasıtlı Kelime Öğrenimi

Kasıtlı öğrenme, Hulstijn (2001) tarafından binlerce kelimenin, anlam, ses ve yazım açısından kasıtlı olarak hafızaya alınması işlemi olarak tanımlanırken, Özer ve Koçoğlu (2017) bu öğrenimi, bilinçli olarak gösterilen çaba şeklinde belirtmektedir. Benzer bir şekilde, Barcroft'a (2009) göre ise kasıtlı kelime öğrenimi, bilinçli ve kasıtlı olarak sözcük öğelerini belleğe yerleştirme çabası sarf ederek kelime öğrenmenin bir yoludur. Bu öğrenme yaklaşımında öğrenen, yeni bilgi edineceğinin farkındadır (Groot, 2000; Crandell, 2017). Bir başka deyişle öğrenen, öğrenmenin veya bir etkinliğin hedefinin farkındadır (Hulstijn, 2001). Özetle kasıtlı kelime öğrenme, genellikle çeşitli stratejiler uygulanan bilinçli kelime öğrenmeyi içerirken, örtük kelime öğrenme, çalışma etkinliğinin temel hedefi olmadan dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmalarında gerçekleşmektedir. Bu bilgiler ışığında, anlam odaklı faaliyetlerde öğrenene odaklanmaktan çok, anlam ve biçim arasındaki

bağlantının kurulmasına önem vermek gerektiği (Ma ve Kelly, 2006), böylelikle kelime öğrenimi için en büyük fırsatın, özellikle öğrenilecek bilgilere dikkat etmek olduğu söylenebilmektedir (Schmitt, 2000).

Laufer (2005) da öğrencilere kasıtlı olarak öğretilmek istenen kelime alıştırmaları uygulandıktan sonra, öğrencilerin son testlerde yer alan yeni kelimelerin yüzde 70'ini öğrendiği sonucuna varmaktadır. Benzer şekilde Nakata (2008), sadece içerikten kelime öğrenmenin yeterli olmadığını, özellikle de öğrencilerin sınıf dışındaki hedef dile çok az maruz kaldıklarını bu sebeple, bu eksikliğin kelime odaklı etkinliklerle tamamlanması gerektiğini önermektedir. Hulstijn (2001), öğrencilerin kelime öğrenme işine dikkat çeken görevler tasarlamak ve etkili kelime öğrenme stratejileri için farkındalığı artırmanın, ikinci dil öğrenilirken kritik öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Sadece içerikten öğrenmek, aynı miktarda kelimeyi edinmek için çok fazla zaman ve anlaşılır materyal gerektireceğinden (Kalecky, 2016), kasıtlı kelime öğrenme, üretkenlik seviyesine ulaşma (Schmitt, 2008) ve kelimeyi daha iyi hafızada tutmayla (Hulstijn, 2001) daha yüksek ve hızlı kazanımlar sağlayan etkili bir yoldur. Craik ve Lockhart (1972) ve Eysenck'e (1982) göre, kasıtlı kelime öğrenme stratejisini örtük kelime öğrenme stratejisinden ayıran bir diğer fark, son test gibi önceden bilgilendirilmiş bir öğrenme hedefi olan ve öğrenmenin sonunda öğrenenden daha iyi bir sonuca ulaşma beklentisi içermesidir. Bu da kasıtlı öğrenmenin, daha fazla dikkat ve daha fazla hafızada tutma odaklı bir öğrenme stratejisi olduğunu göstermektedir.

Elgort ve Nation (2010) kelime listeleri, kelime kartları ve kelime defterleri gibi kasıtlı kelime öğrenim tekniklerini kullanmanın, etkili bir şekilde ikinci dil kelime dağarcığını geliştirmek için faydalı yollar olduğunu iddia etmektedir. Bir başka çalışmasında Elgort (2011), uzun süreli ve kapsamlı dilsel giridiye maruz kalmayı gerektirdiğinden ve bu tür doğal yollarla dil öğrenme koşullarının İngilizcede deneyimlenmesi neredeyse imkansız olduğundan tesadüfi öğrenmenin, kasıtlı kelime öğrenimi kadar verimli olmadığını ileri sürmektedir. Bunun yanında, kelimelerin kasıtlı olarak öğrenilmesinin, öğrenciler tarafından kısa süre içinde kendi başlarına yapabilecekleri tekrarlar ve gerçekleştirebilecekleri ezberleme stratejileri ile kelime edinim ve gelişim sürecini hızlandırabileceklerini eklemektedir.

Aynı zamanda, kelime öğrenme yöntemlerinin gerekliliği ve etkinliği hem ana dil hem de ikinci dil öğretiminde kabul edilmektedir (Chen ve Hsiao, 2010) ve

öğrencilere sınıf dışında kendi başlarına öğrenmelerini pekiştirebilmeleri ve kalıcılık sağlanabilmesi için kelime ediniminin açık/kasıtlı olarak öğretilmesi gerektiği de ileri sürülmektedir (Atay ve Özbulgan, 2007). Alqahtani (2015), İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerine yeni bir kelime dağarcığı veya sözcük öğeleri öğretme sürecinde öğrencilerin, kelimeleri unutmalarını engellemek için yeni kelimelerin öğrenilmesi, uygulanması ve açıkça gözden geçirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Schmidt'in (2000) hipotezinde, kasıtlı kelime öğrenme için genel gerekçe, ikinci dil edinimi için fark etmenin gerekli koşul olduğudur. Bu stratejiye göre, dil öğrenenler bilinçli bir şekilde ikinci yabancı dilin özelliklerini fark etmeli ve bu dil öğrenimini optimize etmek için kelimelerin form-anlam bağlantılarına özellikle dikkat etmelidir. Bundan dolayı, sınırlı maruziyet ve kaynakları telafi etmek amacıyla kelime öğretimi genellikle yabancı dil sınıflarında doğrudan öğretilmelidir.

Laufer (2005) ise, kelime edinimi için açık/kasıtlı bir yaklaşımın gerekliliğinin sebeplerini; genel mesajı aldıklarında kelimelerin tam anlamlarının öğrencilerin dikkatlerini çekmeyecek olması, kelimelerin %98'inin bilinmediği takdirde içerikten anlamı tahmin etmenin çoğu zaman güvenilir olmaz ve son olarak öğrencinin kelimeyi gördükten sonra edinim için kelimeye defalarca maruz kalmasına ihtiyaç duyması olarak sıralamaktadır. Schmitt ve McCarthy (1997), etkili kelime edinimi stratejilerini, bağlamdan tahmin etme, kelimeleri hatırlamak için kelime kartları ve anımsatıcı tekniklerden yararlanma ve son olarak ana dilin ve yabancı dilin kelime çiftlerini hatırlamak için kelime kartları kullanma olarak üç alt başlık altında toplamaktadır.

Foster (2009), birçok kelime öğrenme stratejisi mevcut olmasına rağmen, kelime kartlarını kullanarak kasıtlı öğrenmenin yeni kelimeleri edinme ve elde tutmanın en etkili yollarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Ashcroft ve Imrie (2014), kasıtlı kelime öğreniminin gerçekleşmesi için dilin belirli bir yönünü hedeflemeyi ve bu hedefe ulaşmak için belirli bir stratejiyi kullanmanın gerekli olduğunu belirtirken, Gardner (2013) kelime öğrenme etkinliği üzerinde çalışmak için kelime bilgi kartı kullanmanın, bu öğrenme yaklaşımının gerçekleşmesine katkı sağlayacağını işaret etmektedir.

2.1.5. Bilgisayar Tabanlı Dil Öğrenimi (CALL) ile Kelime Öğrenimi

Günümüz teknolojisi, bilginin bir yerden ya da bir kişiden diğerine aktarılmasında ve iletişim kurmada önemli bir role sahiptir (Black, 2009). Teknolojinin kişilere sunduğu çeşitli olanaklar ve öğrenme araçları sınıf içinde ve dışında pek çok farklı amaçlar ile kullanılmaktadır ve bu kullanımlar gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır (Heins, Duensing, Stickler ve Batstone, 2007). Pierson'ın (2001) da dediği gibi teknolojinin derslerle bütünleştirilmesi, etkili öğretimin gerçekleşmesi konusunda önemli bir hale gelmektedir. Öğrencilerin bu yeni teknoloji ile eğitim entegrasyonundan faydalanmaları, öğrenenleri motive etmektedir ve öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (Çavuş, 2009). Bunların yanında eğitimde kullanılan bu teknolojiler; öğrencilerin kendi hızlarında çalışmasına, öğrenmenin daha öğrenci merkezli hale gelmesine, öğrenenleri cesaretlendirmesine, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmesine ve iletişim becerilerinin gelişmesine şans tanımaktadır (Sırakaya, 2015).

Erişim sağlamanın kolaylaşması, hızlarının artması ve maliyetlerinin azalması, çeşitli alanlarla birlikte yabancı dil öğreniminde de internetin daha sık kullanılmasına imkan vermektedir (Sarica ve Çavuş, 2009) ve geleneksel tarzda öğreten dilbilgisi kitaplarına ek olarak pek çok yabancı dil materyali de internet ve bilgisayarlar yardımıyla öğrenenlere sunulmaktadır (Gündüz, 2005). Aynı zamanda CALL, öğrencilerin anlık geri bildirim almaları ve kendi öğrenmelerini kontrol ederek kendi hızlarında çalışmalarına imkan sağlamaktadır (Hanrahan, 2005; Sagarra ve Zapata, 2008). Stockwell (2007) çalışmasında, 2001'den 2005'e kadar CALL'un pratikliğini, kullanım kolaylığını, etkililiğini ve maliyet etkinliğini konu alan 207 deneysel çalışmayı ayrıntılı bir şekilde incelemektedir ve CALL teknolojilerinin en iyi işlevsellik kazandığı dil alanlarının kelime bilgisi, dil bilgisi ve telaffuz olduğunu öne sürmektedir. Birçok çalışmada da (Chun ve Plass, 1996; Al Seghayer, 2001; Yoshii, 2006), farklı öğrenme yolları geliştirmesine yardımcı olan ve video ya da resimler gibi görsel içerikleri barındıran çoklu ortam aracılığıyla öğrenen bireylerin, öğrenmedeki kalıcılığının arttığı sonucuna varılmaktadır. Akademik performansı artırmadaki etkisinin yanı sıra, dil derslerinin teknoloji ile bütünleştirilmesi eğlenceli bir öğrenme ortamı sunmaktadır ve oyun bazlı kelime öğrenimi sağlayan teknolojik araçlar, öğrencilerin motivasyonunu yükselterek öğrenenleri hevesli hale getirmektedir (Açıkgöz, 2019).

Bilgisayar tabanlı alıştırmalar yalnızca öğrenmede değil, aynı zamanda kelime bilgisi, dilbilgisi, yazma, telaffuz ve diğer dil becerileri gibi dil özelliklerini öğretimde de anahtar bir role sahiptir (Ravichandran, 2000). Birçok araştırmacı da (Horst, Cobb ve Nicolae, 2005; Levy, 2009), CALL ile kelime öğretiminin CALL'un ortaya çıktığı ilk zamanlardan itibaren çok güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmektedir. CALL'un kelime öğretimi üzerindeki etkisine bakıldığında ise Fowle (2002), dil öğretmenlerinin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için kelime öğretiminin etkili bir yolunu sorgulamaya başladığını öne sürmektedir. Bu bilgiler ışığında, bilgisayarlarla kelime öğrenimin geleneksel öğrenme yöntemlerinden daha etkili olduğunu (Chien, 2015) ve yabancı dil öğrenenlerin, kelime öğreniminde büyük bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür (Ahmadian, Amerian ve Goodarzi, 2015).

Bilgisayar destekli dil öğreniminin alt alanı olan bilgisayar destekli kelime öğrenimi (CAVL), bilgisayar yoluyla kelimelerin sunumu, uygulanması ve pekiştirilmesini içeren öğrencinin kendi kendine öğrenme sürecini kapsamaktadır. Bu tür bir öğrenme ortamı öğrenen bireylerin kelimeleri tanıma hızını artırmakla kalmayıp aynı zamanda öğretmenlere öğrenenleri, öğrenenlere de kendilerini gözlemlemesine ve değerlendirmesine olanak tanımaktadır (Kocaman, 2015). CALL sürecinde kelime edinimi için; öğrenenlere çevrimiçi uygulamalar, yazılımlar, sözlükler, tanımlar, kelime yapıları ve birbiriyle uyumları, bilgisayar tabanlı iletişim gibi çeşitli teknolojiler sağlanabilmektedir (Levy, 2009). Bazı araştırmacıların (Thornbury, 2002; Zhang, 2002; Banegas, 2012) bellek destekleyici ipuçları ve okuduğunu anlama egzersizleri gibi geleneksel yöntemleri savunmasına rağmen, araştırmacıların çoğu (Evans, 2001; Koehler ve Mishra, 2005; Shyamlee ve Phil, 2012; Hashanat, 2014) kelime öğretimine ve öğrenimine, teknolojinin entegre edilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Lin, Hsiao, Tseng ve Chan (2014), Tayvan'da gerçekleştirdiği çalışmasında bilgisayar destekli kelime öğreniminin, bilgisayar olmadan yapılan çalışmadan kelime dağarcığını daha fazla geliştirdiğini göstermektedir. Bir başka araştırmanın bulguları ise Japon öğrencilerin araştırma esnasında kullandıkları etkileşimli bilgisayar programının, öğrencilerin hedef kelimeleri görselleştirmelerine, kelimeleri edinmek için pratik yapmalarına ve kelimeleri kullanmalarına olumlu etkisi olduğunu kanıtlamaktadır (Tanaka, Yonesaka, Ueno ve Ohnishi, 2015). Buna ek olarak,

Alhamami (2014) yaptığı çalışmada bilgisayardaki sesler, videolar ve görüntüler yoluyla anımsamaya yardım eden bu cihazların, kelime öğrenimi açısından faydalı olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Benzer bir şekilde Shimoyama ve Kimura (2009), dijital bir kelime kartı programının Japon üniversite öğrencilerinin öğrenmeleri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Bir yüzünde İngilizce, öbür yüzünde Japonca çiftler halinde sunulan bilgi kartlarının yanı sıra yeni kelimelerin edinilmesine ve bu kelimelerin kalıcılığını sağlamak amacıyla sesler, illüstrasyonlar ve örnek cümleler eklenmektedir. Araştırmanın sonunda karşılaştırılan ön ve son test sonuçlarına göre, çalışmaya konu olan dijital kelime kartı programının kelime öğretiminde olumlu yönde etkisi olduğu kabul edilmektedir.

OneLook, Cambridge Dictionary ve English Club gibi çeşitli web sitelerden faydalanan çevrimiçi bir kurs yönetim sistemi olan 'Nicenet'i kullanan Al-Jarf (2007), Suudi Arabistanlı öğrencilerle bir çalışma yürütmektedir. Çalışmanın ön ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, öğrencilerin yüksek oranda kelime edinimine ulaştığı ve çevrimiçi desteğin, öğrencilerin yabancı dilde kelime edinmesine yardımcı olduğu ifade edilmektedir. Lander'in (2015) çalışmasındaki öğretmenler, araştırmaya konu olan 485 öğrenciyi her biri 15 kişilik olacak şekilde sınıflara ayırmaktadır ve daha sonra bu sınıflar (deney grubu) A Grubu ve (kontrol grubu) B Grubu olarak ikiye bölünmektedir. Grup A öğrencileri teknoloji yardımıyla öğrenim sürecine katılırken, Grup B yalnızca geleneksel olan kağıt tabanlı kelime kartları kullanmaktadır ve araştırma sonuçları, kelime öğretimi sırasında görsel yardımlar ve doğru telaffuzu duyma imkanı sağladığı için teknolojinin entegre edildiği sınıfların, öğrencinin öğrenme sürecine daha fazla yararı olduğunu vurgulamaktadır.

Başka bir çalışmada ise Kolich, (1991) İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan 11 öğrenciye hedef kelimeleri öğretmek için bir bilgisayar yazılım programı kullanmaktadır. Bulgular, bu yöntemin verimli ve etkili olduğunu ortaya koymaktadır ancak araştırmacı, teknolojinin öğretmen kontrolünde gerçekleştirilmesi ve tek başına kullanılmaması gerektiğine değinmektedir. Başka bir deyişle öğrenmenin, klasik öğrenme ve teknoloji temelli öğrenmenin birleşimi ile desteklenmesi gerekmektedir.

2.1.6. Mobil Tabanlı Dil Öğrenimi (MALL) ile Kelime Öğrenimi

MALL'un tarihi, 80'lerde uzaktan dil öğrenenlere yardım etmek ve geri bildirim sağlamak amacıyla katılımcıların telefon kullandığı Twarog ve Pinter'a (1988) ait bir araştırma ile başlamaktadır. Literatüre bakıldığında, kelime öğrenmede mobil cihazların kullanımı ile ilgili çeşitli çalışmalara denk gelmektedir. Bu çalışmalar; SMS-MMS kullanımı, e-posta kullanımı, araştırmacılar tarafından tasarlanan bazı programların kullanımı ve diğer mobil öğrenme araçlarının kullanımı gibi birçok çeşitli alanda gerçekleştirilmektedir. Örneğin Deng ve Shao (2011), öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için ve mobil uygulamaların kullanımına yönelik algılarını incelemek amacıyla, Remword adı verilen mobil bir uygulama kullanmaktadır. Araştırmanın sonuçları, uygulamanın kelime öğrenmeye katkı sağladığını ve uygulamanın kullanımına ilişkin katılımcıların görüşlerinin olumlu yönde olduğunu belirtmektedir.

Cep telefonları aracılığı ile İngilizce kelime edinimine odaklanan Thornton ve Houser (2005) çalışmasını, farklı farklı bölümlerde okuyan 333 Japon üniversite öğrencisiyle gerçekleştirmektedir. Sonuçlar, öğrencilerin İngilizce kelime testleri setlerini çalışmak için mobil e-postaları kullananların, internet sitesini kullananlardan daha yüksek oranda puanlar elde ettiğini göstermektedir. Chen ve Chung'un (2008) çalışması ise cep bilgisayarları aracılığıyla bireysel yeteneklere göre sunulan kelime setlerinin öğrenilmesini incelemektedir ve araştırmanın bulguları, öğrenme performansında ve kelime ediniminde artış olduğunu ve elde edilen başarının etkili ve esnek öğrenme modelinden kaynaklandığını işaret etmektedir. Bazı araştırmalar ise, mobil cihazların bazı işlevlerini dil öğrenim sürecinde kullanımı ile ilgilidir. Gromik (2012), Japon öğrencilerden İngilizce kısa monologlar üretmek için cep telefonlarının video kaydetme işlevini kullanmalarını istemektedir ve araştırma, katılımcıların zaman içerisinde giderek daha uzun videolar yapabildikleri sonucuna ulaşmaktadır.

Teknolojinin ilerlemesi, kendi kendine öğrenmeyi geliştirebilmektedir ve bu sayede öğrenenleri, ilerde İngilizceyi kendi kendilerine öğrenmeye devam etme konusunda teşvik edebilmektedir (Yedla, 2013). Jaradat (2014), Fransızca öğrenimi konusunda sınıf içinde ve dışında mobil öğreniminin kullanımına ilişkin 36 katılımcının tutum ve algılarını inceleyen bir çalışma gerçekleştirmektedir. Anket sonuçları, öğrenenlerin %76'sının Fransızca derslerini sınıf içinde ve bilgisayar

aracılığıyla işlemektense cep telefonunu tercih etmektedirler. Ayrıca, katılımcıların %90'ı mobil öğrenmeden memnun kaldıklarını ve Fransızca öğrenmek için bu öğrenme yöntemine devam etmek istediklerini belirtmektedirler. Bunun yanında ön test-son test sonuçları karşılaştırıldığında, Fransızca öğreniminde katılımcıların büyük bir gelişme gösterdiği vurgulanmaktadır.

İran'da yapılan başka bir çalışmada Derakhshan and Kaivanpanah (2011) SMS'in, üniversite üzerine etkililiğini araştırmayı amaçlamaktadır. Deney grubundaki katılımcıların, öğrendikleri kelimeleri kullanarak gruptaki üç arkadaşına SMS yoluyla cümle göndermeleri istenirken, kontrol grubundaki katılımcıların cümleleri yazıp sınıfa getirmeleri beklenmektedir. 7 hafta süren bu çalışmanın ardından iki grubun son test sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrenenlerin daha fazla kelime edindiği sonucuna varılmaktadır. Mobil kelime öğreniminin uzun vadeli etkisini karşılaştırmak amacıyla iki hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçlarında ise, iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmektedir.

Saran ve Seferoğlu (2010), cep telefonları aracılığıyla multimedya mesajların sınıf dışında kullanımının, kelime dağarcığının artmasında etkili olduğunu belirtirken, Yang ve Xie (2013), üniversite öğrencilerinin Çince deyimleri öğrenmek için iPad kullanımının, hem etkili hem de eğlenceli olduğunu bildirmektedirler. Benzer şekilde Browne ve Culligan (2008), cep telefonları aracılığıyla kelime bilgi kartlarının kullanımının öğrenciler için faydalı olduğu sonucuna varmaktadır. Ağca ve Özdemir (2013) araştırmasında, öğrencilerin ders kitabından seçilen 84 kelimeyi, multimedya içeriğine entegre etmektedir. Bu entegrasyonun kelime öğrenimi üzerindeki etkisini ölçmeyi ve Gazi Üniversitesi'nden rastgele iki gruba ayrılan 40 öğrencinin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Öğrenme materyalleri, katılımcılara 2 boyutlu barkodlar kullanılarak cep telefonları aracılığıyla 2 hafta boyunca sunulmaktadır ve çalışmanın bulguları, MALL'un dil öğrenenlerin kelime öğrenimi üzerinde yüksek oranda olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Avustralya'da Levy ve Kennedy (2005) tarafından İtalyanca öğrenen yüksek-orta seviyedeki ikinci dil öğrenen üniversite öğrencilerinin, kelime bilgisi ediniminde SMS kullanımının etkisini belirlemek amacıyla 7 hafta süren bir araştırma yürütülmektedir. Çalışma boyunca hedef kelimeler, tanımları ve örnek cümlelerin yanı sıra hedeflenen kelimeleri içeren dil bilgisi, haberler ve edebiyatla ilgili mesajlar

da katılımcılara SMS yoluyla gönderilmektedir. Sonuçlar, öğrencilerin bu öğrenme yöntemini motive edici bulduklarını ve kelime öğrenimi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu işaret etmektedir. Benzer bir şekilde deyimleri öğrenmek için hem oyunları hem de sınavları içeren "Idiomobile" isimli bir cep telefonu uygulaması tasarlayan Amer (2010), katılımcılarla 1 hafta süren bir çalışma gerçekleştirmektedir. Araştırmanın sonuçları, oyun oynarken geçirilen sürenin artmasıyla, katılımcıların aldıkları puanların da arttığını ve öğrenenlerin uygulama hakkındaki görüşlerinin olumlu yönde olduğunu ortaya koymaktadır. Kelime öğrenimi için bir Java uygulaması (Word Learning) kullanan Wu (2015), üniversite öğrencileriyle yürüttüğü deneysel çalışmanın sonuçlarında son testte deney grubu, kontrol grubundan daha iyi performans göstermektedir. Rahimi ve Miri'nin (2014) araştırmasında ise deney grubu mobil sözlükleri kullanırken, kontrol grubu basılı sözlükler kullanmaktadır ve yapılan analizler sonucunda, son testte iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark saptanmaktadır.

2.1.7. Kelime Öğretiminde Kullanılan Teknikler

Kelime öğretiminde kullanılan pek çok teknik bulunmaktadır. Alqahtani (2015) dillerin kelimelere dayanması sebebiyle, kelime öğretiminin dil öğrenmede çok önemli bir unsur olduğunu belirtirken; Walters (2004) öğretmenler veya öğrencilerin, kelime dağarcığının edinilmesinin dil öğretiminde çok önemli bir faktör olduğu konusunda aynı fikre sahip olduklarını bildirmektedir. Susanto ve Fazlind (2016), kelime öğretiminde kullanılan teknikleri aşağıdaki şekilde sunmaktadır.

- *Objelerle Kelime Öğretimi*: Bu kelime öğretim türü, hedef kelimelerin sunumunun gerçek nesnelere gösterilmesiyle öğretimin sağlanmasıdır (Takač ve Singleton, 2008). Somut kelimeler sunulurken yeni başlayanlar veya genç öğrenciler için gerçek nesnelere tekniği, etkili bir teknik olarak kabul edilmektedir (Gairns ve Redman, 1986).

- *İfadeler, Jest ve Mimikler Yoluyla Kelime Öğretimi*: Öğretim jestleri, el hareketleri, yüz ifadeleri, pandomim, vücut hareketleri vb. şekillerde ortaya çıkmaktadır. Hedef kelimelerin taklit edilebilir, sembolize edilebilir, açık ve anlaşılır olması koşuluyla, bu teknik anlamın kavranmasına yardımcı olmaktadır ve bu öğretim stratejisinin anlama ile ilgili olduğu kabul edilmektedir (Tellier, 2007).

- *İçerikten Tahmin Ederek Kelime Öğretimi*: İçerikten tahmin ederek kelime öğretimi, öğretilmek istenen kelimelerin cümledeki yerine bakılarak doğru şekilde tahmin edilmesini sağlayarak öğretilmesidir. Bağlamdan öğrenme, sadece kapsamlı okumadan öğrenmeyi değil aynı zamanda bir sohbete katılmayı ve hikayeleri, filmleri, televizyonu veya radyoyu dinleyerek öğrenmeyi de içermektedir (Nation, 2001).

- *Aktiviteler, Yazım ve Aktif Katılım Yoluyla Kelime Öğretimi*: Yeni bilgilerin hafızaya kaydedilmesi ile ilgili olan bu teknik, herhangi bir dilbilgisi ya da kelime dağarcığının öğrenilmesini, kalıcılığını, öğrencilerin kelime biçimine ve kulağa nasıl geldiğine alışmalarını sağlamak için kullanılmaktadır (Thornbury, 2002). Özellikle İngilizce öğretiminde kelimelerin yazımı, telaffuzlarından farklı olduğu için, sözcük yazımının dikkate alınması ve kelime öğretiminde bir yere sahip olması gerekmektedir. Öğrencinin aktif katılımı ise öğrencilerin konuşma olanaklarının en üst düzeye çıkarılmasını içermektedir. Bu teknik de öğrencinin hedef kelimenin anlamını doğru yerde ve doğru zamanda kullanıp kullanmadığını kontrol etme imkanı sağlamaktadır (Thornbury, 2002).

- *Listeleme Yöntemi ve Zıt Anlam Kullanılarak Kelime Öğretimi*: Listeleme, hedef kelimelerin ve alt başlıklarının hepsinin eksiksiz ve sıralı olarak listelenmesiyle ortaya çıkan öğeler koleksiyonudur. Bu tekniğe, genellikle kelimenin anlamı görsel yollarla anlatılmadığında başvurulmaktadır. ‘Giysiler’ kelimesini anlatmak için bu hedef kelimelerin altına etek, pantolon, elbise vb. kelimeleri listelenerek ‘giysiler’ kelimesinin anlamının netleştirilmeye çalışılması, bu tekniğe örnek olarak verilmektedir (Gruneberg ve Sykes, 1991). Zıt anlamların kullanılarak kelime öğretimi, hedef kelimelerin, zıt anlamlarıyla birlikte sunulmasıyla öğretilmesidir. Örneğin; iyi sözcüğünün, zıt anlamı olan kötü sözcüğü sunulması öğretilmesi tekniğidir.

- *Çizimler ve Resimler Kullanılarak Kelime Öğretimi*: Hedef kelimelerin resimlerinin çizilerek ya da üzerine kelimelerin isimleri ve resimleri kelime bilgi kartlarının üzerine yazılarak ve çizilerek öğretilmesi tekniği olarak tanımlanmaktadır. Gazete ve dergilerden kesilmiş görseller, posterler, fotoğraflar, tahta çizimleri ve bilgi kartları, bu çizim ve resimlere örnek olarak verilmektedir.

Oxford ve Crookall (1990) kelime öğrenme tekniklerini; içerikten bağımsızlaştırma (decontextualization) teknikleri, içeriği kısmen bağlamsallaştırma teknikleri (semi-contextualization) ve içeriği bağlamsallaştırma (contextualization) teknikleri olarak üç ana başlık adı altında incelemektedir.

1. *İçerikten bağımsızlaştırma teknikleri*; hedef kelimenin, içinde bulunan bağlamından ayrı olarak öğretilmesini içermektedir ve üç alt başlık altında kategorize edilmektedir.

a. Kelime Listeleri: Kelime listesi tekniği, hedef kelimelerin ana dildeki tercümesiyle birlikte oluşturulan listenin sunulmasıyla öğretilen tekniktir.

b. Sözlük Kullanımı: Bu teknik, sözlükten arama yoluyla hedef kelimelerin öğretilmesini sağlamaktadır ve bu teknik, fiziksel eylemlerle uygulandığı için hedef kelimelerin hatırlanmasına yardımcı olduğu kabul edilmektedir.

c. Kelime Bilgi Kartları: Kelime kartları, Nation (2001) tarafından önünde yabancı kelime ve arkasında anlamı olan bir kart olarak tanımlanmaktadır. Bu teknik, öğrenciler arasında kendi kendini test etme konusunda öğrenenlere yardımcı olmaktadır ve en yaygın kullanılan tekniklerin arasında yer almaktadır (Oxford ve Crookall, 1990).

2. *İçeriğe Kısmen Bağlamsallaştırma Teknikleri*; hedef kelimelerin tamamıyla değil de kısmen içerik ile ilişkilendirilerek sunulması ve öğretilmesini içermektedir ve sekiz alt başlık altında gruplandırılmaktadır.

a. Kelime Gruplama: Kelime gruplama tekniği, hedef dil terimlerini bir veya daha fazla önemli özelliğe göre sınıflandırarak veya yeniden sınıflandırarak daha uzun bir kelime listesinin, daha kısa listelere bölünmesini içermektedir. Bu gruplamalara, ‘sıfatlar ve zarflar’ gibi kelime türleri, ‘fiillerin birinci ve ikinci halleri’ gibi dil bilgisi yapıları, ‘taşıklar’ gibi bir konu ile ilgili kelimeler, ‘soğuk ve sıcak’ gibi zıt anlamlı kelimeler, ‘soğuk, kış ve kutup’ gibi birbiriyle yakın ilişkide olan kelimeler, ‘güz ve sonbahar’ gibi eş anlamlı kelime grupları örnek olarak verilebilmektedir.

b. Kelime ve Kavram İlişkilendirme: ‘Ayrıntılandırma’ olarak da bilinen kelime ve kavram ilişkilendirme, hedef kelime veya kavram ile öğrencinin hafızasında bulunan kelimelerin veya kavramların arasında ilişki kurmasıyla kelime öğretimi olarak açıklanmaktadır (Read, 2000). Bu tekniğe ‘okul, kitap, kağıt, ağaç,

ülke, yeryüzü' gibi birbiriyle ilişkilendirilen kelimeler örnek olarak gösterilebilmektedir.

c. Görsel İmgeleme: Bu teknik, görsel imgeler aracılığıyla resim ve hedef kelime arasında ilişki kurularak kelime öğretimidir. Bu görsel imgeleme tekniğine; yol işaretleri, farklı kelime gruplarının farklı renkler, desenler, boyutlar veya şekillerle gösterilmesi örnek olarak sunulabilmektedir.

d. İşitsel İmgeleme: Bu teknik, işitsel imgeler aracılığıyla ses ve hedef kelime arasında ilişki kurularak kelimelerin öğretilmesidir. Bu görsel imgeleme tekniğine; farklı müzik, gürültü veya sessizlikle kelime sunumu, tekerlemeler, aliterasyon (ünsüz tekrarı), asonans (ünlü tekrarı), yansıma sesler örnek olarak verilebilmektedir.

e. Anahtar Kelime: Bu teknik, hem işitsel hem de görsel imgelerin birlikte kullanılarak kelime öğretilmesi tekniğidir ve bu teknikte iki adım vardır. İlk olarak, öğrenen kendi dilinde hedef kelimeye benzeyen bir kelimeyi belirler ve bu işitsel bağlantıdır. İkinci olarak, bu iki kelime arasındaki ilişkilerin görsel bir imgesi oluşturulmaktadır ve bu da görsel bağlantıdır. Örneğin bu teknikte ana dili İngilizce olan bir öğrenen, Fransızca bir kelime olan 'potage (çorba)' kelimesini öğrenmek için, bu kelimeyi İngilizce bir kelime olan 'pot (tencere)' ile ilişkilendirir ve zihninde bir tencere dolusu çorba resmini oluşturur.

f. Fiziksel Tepki Yoluyla Kelime Öğretimi: Bu kelime öğretme tekniği, hedef kelimenin öğretilmesinde fiziksel eylemlerin kullanılmasıdır. Bu tekniğin kullanılması, öğretmenin öğrenenlere verdiği hedef kelimeleri içeren komutlarla ilgilidir. Bu komutlara, 'kalemi' ve 'kalemtraşı' alın, kaleminizi 'keskinleştirin', yerinize 'oturun', adınızı 'yazın', adınızı yazdıktan sonra kaleminizi arkadaşınıza 'verin' örnek olarak verilebilmektedir.

g. Fiziksel Duyum/Algılama: Bu teknik, fiziksel duyumların farkındalığının (ilgisizlik, yumuşaklık, hoyratlık vb.), öğrenenlere kendi fiziksel ve zihinsel durumlarını gözlemlemesine ve değiştirmesine yardımcı olan biyo-geribildirim ile hedef kelimenin öğretilmesi tekniğidir. Biyogeribildirim, vücutta gerçekleşen bir eylemin öğrenen kişi tarafından algılanabilir görüntü ya da sese dönüştürülme işlemidir. Bu tekniğe, bir öğrencinin sevdiği (sinemaya gitmek, yemek yapmak vb.) ve sevmediği (kuraklık, kavga vb.) olguları temsil eden kelimelerin öğretilmesi örnek olarak sunulabilmektedir.

h. Anlamsal Haritalama: Bu teknik kelime gruplama, kelime ve kavram ilişkilendirme ve görsel imgelemeden yararlanılarak uygulanan tekniktir. Buna örnek vermek amacıyla, merkezdeki kelimeye ‘ulaşım’ kelimesini yerleştirdiğimizde; bu kelime de su, kara ve hava yolu olarak üç gruba ayrılacaktır. Bu üç grup da kendi içerisinde alt başlıklar halinde kategorize edilecektir. Örneğin, su yoluyla ulaşım kelimesinin altında gemi, denizaltı, yelkenli, kano vb. ulaşım araçlarını toplarken; kara yoluyla ulaşım araçlarının altında bisiklet, tren, otobüs, yayan vb. ulaşım araçları sunulmaktadır.

3. *İçeriği Bağlamsallaştırma Teknikleri*; okuma, yazma, konuşma ve dinleme olan dört beceri yoluyla hedef kelimelerin, içerik ile ilişkilendirilerek sunulması ve öğretilmesini içermektedir ve iki alt başlık altında gruplandırılmaktadır.

a. Okuma ve Dinleme Alıştırmaları: Bu teknik, okuma ve dinleme yoluyla kelime öğretilmesidir. Okuma alıştırmalarına çizgi romanlar, makaleler, gazeteler, dergiler, mektuplar, reklamlar, hikayeler, kitaplar örnek olarak gösterilmektedir (Crookall ve Watson, 1985). Dinleme alıştırmalarına ise yabancı dildeki kanallar, filmler, diziler ve videolar izlemek, şarkı dinlemek, anadili hedef dil olan kişilerle iletişim kurmak, hedef dilde ‘TeachThis, ESL Kids Lab gibi oyunları oynamak ve FLUENTu gibi dinleme alıştırmaları yapmak örnek olarak verilebilmektedir.

b. Konuşma ve Yazma Alıştırmaları: Bu teknik, konuşma ve yazma yoluyla kelime öğretilmesi olarak tanımlanmaktadır. Küçük grup tartışmaları, proje çalışmaları, rol canlandırma, PechaKucha ve Bingo gibi konuşma alıştırmalarına katılmak, konuşma kulübüne katılmak, Taboo gibi oyunlar oynamak, resim tasviri, hikaye tamamlama ve anlatma etkinliği konuşma alıştırmaları arasında yer almaktadır. Özel gün kartları hazırlamak, mektup yazmak, yazılı hikaye tamamlama etkinliği, bir kitabın özetini yazma ve günlük tutma etkinlikleri de yazma alıştırmaları için örnek olarak kabul edilmektedir.

2.1.7.1. Kelime Bilgi Kartları Aracılığıyla Kelime Öğrenimi

Kelime kartları, bir tarafında kelimelerin, diğer tarafında resimlerin veya tanımların olduğu kart setleridir (Chien, 2013). Kelime kartları, öğrenenlerin kısa sürede birçok kelimeyi öğrenebildiği (Nation, 2001; Fitzpatrick, Al-Qarni ve Meara, 2008) ve belleğini kullanarak kelimenin anlamını kolayca hatırlayabildiği (Özer ve

Koçoğlu, 2017) etkili bir kasıtlı öğrenme aracıdır (Ashcroft ve Imrie, 2014). Bilgi kartları resimlerle zenginleştirilebilmesi ve öğrencinin kartı çevirmeden önce resimle birlikte göz atma fırsatı bulması sebebiyle (Kalecky, 2016) kelime kartları aracılığıyla kelime öğrenme, öğrencilerin sınırlı bir zamanda çok sayıda kelimeyi kavramalarına yardımcı olan bir çift ilişkili kelime öğrenme etkinliğidir (Webb, 2009). Birçok araştırmacı (Schmitt, 2008; Elgort, 2011; McLean, Hogg ve Rush, 2013), öğrencilerin birçok kelimeyi mümkün olan en kısa sürede hatırlamasını sağladığı için etkili bir kelime öğretim sürecinde bilgi kartları kullanmanın, faydalı bir öğrenme tekniği olduğunu kabul etmektedir.

Kelime kartları; sözcük kümelerine, sıralama örüntülerine ya da öğrenilecek öğelere göre gruplandırılabilirler (Ashcroft ve Imrie, 2014). Öğrenenler, edinim konusunda zorluk çektikleri kelimeleri gözden geçirmek için daha fazla zaman harcayabilmektedirler ve bilgi kartlarını kullanarak etkili aralıklı kelime öğrenimini gerçekleştirmek, süreç sonunda öğrencilerin kartlardan maksimum seviyede yararlanmalarına yardımcı olabilmektedir (Nakata, 2008). Aynı zamanda, kelime kartlarını öğrencilerin kendilerinin yazmaları, edinimin kalıcı olması açısından faydalı olabilmektedir (Kalecky, 2016). Kelime kartı kullanımı, öğrencilerin bu kartları sınıf içi ve sınıf dışında kullanmasına (Başoğlu and Akdemir, 2010), taşınabilir olması sayesinde hemen her yerde ve her boş zamanda çalışılmasına (Ashcroft and Imrie, 2014), verimli bir ezberleme tekniği olan aralıklı tekrarlı öğrenmeye (Nation, 2006), öğrenme hedefleri ve öğrenci ihtiyaçlarına göre öğrenmeyi bireyselleştirmeye (Elgort, 2011) imkan sağlamaktadır. Zaman açısından hızlı ve kullanım açısından eğlenceli olduğu için, kelime kartı kullanımının öğrenciler üzerinde motive edici bir etkisi olduğu düşünülmektedir (Stutz, 1992).

Kelime kartlarının kullanımı, öğrencilerin kısa sürede çok sayıda kelimeyi öğrenmesini, hatırlamasını, geri çağırmasını ve tekrar düzenlemesini sağladığı için Nation (2000) gibi araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir. Araştırmacılar, kelime kartlarının öğrencilerin kelimeler ve anlamlar arasında ilişki kurmasını kolaylaştırdığını iddia etmektedirler. Etkili kelime öğrenimini gerçekleştirmek amacıyla kelimelerin anlamını elde etmek ve pekiştirmek için keşif ve pekiştirme stratejileri de dahil olmak üzere pek çok kelime öğrenme stratejisi vardır. Chamot ve Kupper (1989) bu stratejilerin; öğrencilerin bilgi ve becerileri kavramak, saklamak ve hatırlamak için kullandıkları teknikler olduğunu belirtirken, Kramersch (1979),

kelime çalışırken en çok tercih edilen stratejilerin bilgi kartları ve kelime listeleri olduğunu kabul etmektedir. Schmitt ve McCarthy (1997) ise, öğrencilerin, imgeler ve resimler yardımıyla ilişkilendirerek hafıza stratejileri yoluyla yeni kelimeleri daha kolay öğrendiklerini ifade etmektedir. Webb (2009) tarafından yapılan bir çalışma da kısa sürede çok sayıda kelimeyi ezberlemek için bilgi kartları aracılığıyla eşli öğrenmenin etkililiğini göstermektedir. Ek olarak öğrenciler ihtiyaç duyduğunda, kelimelerin anlamlarını kontrol edebilmektedir ve bu durum da öğrencilerin kelime öğrenme performansını geliştirmektedir.

Wilkinson (2017), çalışmasında öğrencilerin bilgi kartlarını nasıl algıladıklarını analiz etmektedir ve öğrencilerin bilgi kartları ile kelime çalışmaları konusundaki tutum ve davranışlarını incelemektedir. Analizler, öğrencilerin bilgi kartlarına ilişkin algılarının olumlu yönde olduğunu ve kelime kartlarının yabancı dil öğrenme stratejisinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kendi hızlarında çalışma yapabilmek için kelime kartı kullanmaları; öğrenenlerin öğrenme sorumluluğunu, sözcük edinme oranını (Nation, 2002) ve öğrenen özerkliğini önemli ölçüde artırmaktadır ve öğrenme sürecinde bir kontrol duygusu (Teng ve He, 2015) oluşturmaktadır.

2.1.7.2. Çevrimiçi Kelime Bilgi Kartları Aracılığıyla Kelime Öğrenimi

Günümüzde çoklu ortamın, İngilizce öğrenme ve öğretme ile bütünleşmesi önemli bir eğilim haline gelmiştir (Hu ve Deng, 2007). Son yıllarda ses, video, slaytlar ve bu tür materyaller gibi multimedya teknolojileri, dil ve kelime öğrenimi sürecine dahil edilmektedir ve bu entegrasyon, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırmaktadır (Constantinescu, Kim, Chan ve Feng 2007; Abraham, 2008). Ayrıca bilgisayarların, oyunların ve internetin daha gelişmiş ve popüler hale gelmesiyle birlikte, hem tek başlarına hem de yukarıda bahsedilen multimedya araçlarına ek olarak, dil ve kelime öğrenme sürecinde etkili oldukları görülmektedir (Martins, Steil ve Todesco, 2004; Ma ve Kelly; 2006; Blake, 2013; Ko ve Goranson, 2014).

Kost, Foss ve Lenzini (1999) de çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce dilini öğrenenlerin görsel metin ve grafik gibi teknolojik alt yapıyı kullandıklarında, kelime testlerinde daha başarılı performans gösterdiklerini öne sürmektedirler. Underwood (1989) da görüntüleri kelimelerden daha iyi hatırladığımızı ve

dolayısıyla, görsellerle güçlü bir şekilde ilişkilendirilirse kelimeleri daha iyi hatırlayacağımızın vurgusunu yaparak yukarıda bahsi geçen çalışmaları desteklemektedir.

Literatürde teknolojinin kelime öğrenmeye entegrasyonunu ve öğrencilerin kelime öğrenme üzerindeki etkisini araştırmak için birçok araştırma yapılmıştır (Nation; 2001; Başoğlu ve Akdemir, 2010; Clark, 2013; Deng ve Trainin, 2015). Bilgisayarlar, öğrencilerin zaman kısıtlaması olmadan kelime çalışmasına imkan sağlar ve öğrencilere anlık geri bildirimde bulunur ve kelime öğrenimini kolaylaştırmak için öğrencilere metinler, sesler ve görüntüler gibi farklı boyutlar sağlar (Takač ve Singleton, 2008). Wang, A. Y., Thomas, M. H., Inzana, C. M. ve Primicerio, L. J. (1993) çalışmasında, öğrencinin katılımının ve motivasyonunun, 'Learn British English WordPower' adlı kelime öğrenme uygulaması kullanan deney grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Nation (2001) uygulama aracılığıyla öğrenilen kelimelerin, maruz kalmaya yol açtığını ve öğrencileri sık sık kelime incelemesi için motive ettiğini belirtirken; Clark (2013) bir kelime uygulaması olan Vocabulary Builder'ı kullanarak, ilköğretim öğrenenlerinin kelime edinimindeki etkinliğini incelemiştir. Çalışmasında öğrencilerin asıl olarak hem görsel hem de işitsel olanaklara maruz kalması nedeniyle uygulamanın kelime edinimini kolaylaştırdığını ortaya koymuştur (Clark, 2013). Multimedya eğitim yazılımının kelime edinimi üzerindeki etkisini araştıran Rezaei, Mai ve Pesaranghader (2014), çalışma sonucunda öğrencilerin performanslarında olumlu bir değişiklik olduğunu ve kelime hazinesi kazanma, derse katılım ve öğrencilerin özgüvenlerini kazanmaya yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Nakata (2011), kelime öğrenmede kelime kartlarının kullanılmasını savunur, ancak bu bilgi kartlarının çoklu ortam özellikleri, onları kağıt tabanlı kelime kartlarından daha etkili hale getirdiği için bilgisayar tabanlı bilgi kartı programlarına önem vermektedir. Bilgisayar programları, çevrimiçi sözlükler ve çevrimiçi kart dizileri gibi çoklu ortamlar, kelime öğrenme işine entegre edilmektedir. Çalışmanın konusu olan çevrimiçi kart dizilerine, kelime öğrenmek ve tekrar yapmak amacıyla dil öğrenenler tarafından kolayca erişilebilmektedir. Bilgisayar tabanlı bilgi kartları programları, yeni kelimelerin sunulması için çoklu ortam yetenekleri sayesinde sayısız yol sunmaktadır. Böylelikle öğrencilerin gerek motivasyonunu gerek özerkliğini göstermelerinde etkili olmaktadır (Hulstijn, 2001; Nation, 2001; Allum,

2004; Nakata, 2008). Ayrıca çevrimiçi bilgi kartları programları, bir öğrencinin belirli bir süre içindeki gelişimini kaydedebilmektedir ve öğrencilerin zor sözcükleri kolay olanlardan daha fazla incelemesine imkan sağlayabilmektedir (Pyc ve Rawson, 2009; Nakata, 2011).

Literatürde çevrimiçi bilgi kartlarına ve sonrasında uygulanan oyunların tanıtımına ve bu programların etkililiğine odaklanan çalışmaların olduğunu görmek mümkündür (Browne ve Culligan, 2008; Daloğlu, Baturay ve Yıldırım, 2009; Tuite, Pavlik, Fan, Robison, Jaffe ve Liu, 2012). Ma ve Kelly (2006), WUFUN yazılımını kullanarak, öğrencilerin hem bireysel kullanımda hem de sınıf kullanımında önemli derecede kelime öğrendiğini vurgulamaktadırlar.

Dodigovic'in (2013) çalışmasında, öğretmenler ve öğrenciler kelime öğrenmek amacıyla WordChamp adlı çevrimiçi bir web sitesini kullanarak elektronik bilgi kartları oluşturmuşlardır. Çalışmanın sonuçları, kağıt tabanlı bilgi kartlarının aksine öğrenenlerin bilgiyi hatırlama konusunda elektronik bilgi kartları aracılığıyla kelimeleri yazmalarının, daha olumlu etkiye sahip olduğunu bildirmektedir.

McLean, Hogg ve Rush (2013), Word Engine'in çevrimiçi kelime öğrenme programı olarak etkililiğinin pozitif yönde olduğunu ifade etmektedir ve aynı zamanda araştırmaya katılan kişiler Word Engine programının, öğrencilerin algılayıcı kelime bilgisine katkıda bulunduğuna dikkat çekmektedir. Kılıçkaya ve Krajka (2010), Türk öğrenciler ile yaptığı çalışmada düzenli okuma etkinliklerinin, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmelerinde olumlu etkisi olduğunu ve bu etkinliklerin öğrencilerin kelime bilgisi üzerinde kendi başlarına ustalaşmalarını sağladığını ortaya koymaktadır. Kontrol grubundaki katılımcılar, okuma metinlerinden kelime öğrenme yöntemi olarak kağıttan kelime kartları ve kelime defterleri kullanırken; deney grubundaki katılımcılar, dijital bir kelime öğrenme aracı olan 'Wordchamp' kullanmaktadır. Analizler, deney grubunun kontrol grubuna göre daha iyi performans sergilediğini ve gecikmeli olarak yapılan kalıcılık testinde de dijital kelime kartını kullanarak kelime öğrenen bireylerin, daha fazla kelimeyi hatırladığı bildirilmektedir.

Bir diğer çalışma (Azabdaftari and Mozaheb, 2012), İran'da bir üniversitede İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen kontrol ve deney grubuyla gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu, kağıt bazlı kelime kartı kullanırken; deney grubu cep telefonları,

İnternet ve kısa mesaj yoluyla dijital kelime kartları kullanılmaktadır. Araştırma, bu iki grubun edindikleri sözcük miktarlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Son test sonuçlarına göre dijital kelime kartı kullanımının, kağıt bazlı kelime kartlarından daha olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir ve dijital kelime kartları yardımıyla öğrencilerin sözcükleri hem kısa hem de uzun vadede daha iyi hatırladığı bildirilmektedir.

Nikoopour ve Kazemi (2014), kağıt ve dijital tabanlı bilgi kartları kullanarak ileri düzeyde İngilizce öğrenenlerin kelime dağarcığının gelişimini değerlendirmeyi hedef edinmektedir ve kelime öğrenme aracı olarak dijital bilgi kartlarının, kağıt tabanlı bilgi kartlarına göre daha avantajlı ve daha etkili olduğunu fark etmektedir.

Başoğlu ve Akdemir (2010) ise, bir Türk üniversitesinde ikinci dil olarak İngilizce öğrenen bireylerle bir araştırma yapmaktadır. Amaç, cep telefonlarında kullanılan dijital kelime kartlarının ve kağıt bazlı kelime kullanımının arasındaki kelime edinim farklarını analiz etmektir. Bulgulara göre her iki grupta da önemli kazanımların elde edildiği ancak dijital kelime kartlarıyla elde edilen başarının, kağıt tabanlı kelime kartlarından daha fazla olduğu gözlemlenmektedir. Söz konusu olan çalışmalarla ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde; istenildiğinde eğlenceli içeriklere sahip olmaları, ulaşılabilir ve etkili olmaları (Azabdaftari ve Mozaheb, 2012), rahat ve kolay erişilebilir olmaları (Başoğlu ve Akdemir, 2010; Nikoopour ve Kazemi, 2014), dijital kelime kartlarını tercih etme sebepleri arasında sunulmaktadır.

2.1.8. Quizlet (Çevrimiçi Kelime Kartı Uygulaması) Program İçeriği ve Modları

Kelime öğrenimi için etkinlikler, kendi kendini sorgulamayı veya materyalleri öğrencilerin kişisel deneyimleriyle ilişkilendirmeyi içermektedir (Guthrie, 2004) Başka bir deyişle, öğrenciler kelimelerle etkileşime girmeli ve anlamlarını zihinlerine işlemelidir (Townsend, 2009). Bunun için de öğrenenin, kelime öğrenim sürecine aktif katılımı gereklidir (Foil ve Alber, 2002; Guthrie, 2004; National Reading Panel, 2006; Townsend, 2009).

Günümüzde ikinci bir dilde kelime öğrenimi için çok sayıda bilgi kartı programı yer almaktadır ve bu uygulamalardan bazıları dünya çapında yaygın olarak kullanılmaktadır (Altiner, 2011). Japonya'da Yawata şehrindeki tüm devlet

liselerinde İngilizce öğretim programına, taşınabilir bir oyuncu olan Nintendo DS adlı dijital bir bilgi kartı programı entegre edilmektedir (Tamaki, 2007). Ayrıca ‘Vocabulary Train’ sitesi, dünya genelinde 50’den fazla üniversitenin ve yüzlerce okulun kelime öğrenimi için kullanılan bir bilgi kartı programıdır (VTrain, 2017).

Quizlet programı ekstra özellikler dahil edilmediğinde ücretsiz olarak kullanılabilen bir uygulamadır. Bateson ve Daniels’ın (2012) da belirttiği gibi eğitim sürecine bilgisayar tabanlı dil öğrenimi dahil edilirken, hem dil öğretmenlerinin hem de dil öğrenen bireylerin mali durumlarının dikkate alınması gerekmektedir. Sitenin ücretsiz de kullanılabilir olması, bu konuda öğretmen ve öğrencilere avantaj sağlamaktadır. Kaliforniya’da ortaya çıkan bu çevrimiçi kelime öğrenme aracı ilk olarak, 2005 yılında lise ikinci sınıf öğrencisi olan Andrew Sutherland tarafından tasarlanmıştır (Phi, Tho, Thanh, Khanh, ve Khanh, 2016) ancak 2007’de piyasaya sürülmüş ve geleneksel kağıt bilgi kartlarına çağdaş bir alternatif sağlamıştır (Lander, 2016). Bu bilgiler ışığında, Quizlet’in dil öğrenme araştırmalarında kullanılan en popüler çevrimiçi bilgi kartı programlarından biri olduğu söylenebilmektedir. Crandell (2017), Quizlet’in öğrenme deneyimini kağıt bilgi kartlarından daha iyi geliştirmesinin iki nedenini; telaffuzları dinleyebilme ve daha fazla aktivite ile pekiştirme yapma olanağı olarak belirtmektedir.

Quizlet’in diğer özellikleri ise, öğretmenlerin Quizlet platformunu kullanarak öğrencileri için bilgi kartları oluşturma, öğrencilerin sonrasında sınavlara hazırlanmak için Quizlet’te oturum açabilme ve kurs materyallerini inceleyebilme imkanına sahip olmalarıdır (Afeli, 2018). Quizlet sayesinde öğrenciler hatalarını görebilirler ve öğretmenler de öğrencilerin cevaplarının anlık geri bildirim sayesinde öğrencilerin öğrenme sürecini gözlemleyebilmektedirler (Bringula, De Leon, Rayala, Pascual ve Sendino, 2017). Program içerisinde, Quizlet’in yerleşik bir sözlüğü vardır ve kullanıcıların, setteki kelimelerin yanına Flickr’da herkese açık olan jpeg veya gif dosyaları biçiminde olan görsel yardımcıları eklemelerine olanak tanımaktadır. Bu işlevler sayesinde Quizlet, geleneksel kağıt kelime kartları olan benzerlerinden çok daha üstün bir kelime öğrenme aracı sunmaktadır (Lander, 2016). Mayer ‘a (2005) göre Quizlet, öğrencilerin kelimeleri zihinlerinde görselleştirmesine de yardımcı olmaktadır. Bu da kelime öğreniminde, hedef kelimelerin resimlerle sunulduğunda kişilerin, daha iyi ve verimli bir şekilde kelime edindiği görüşünü desteklemektedir.

Quizlet kullanıcıları, kendi kelime kartlarını oluşturabilmektedir veya başkalarının oluşturdukları kelime kartlarına göz atabilmektedir, onları kendi setlerine ekleyebilmektedir, bir set üzerinde birden fazla kullanıcı aynı anda çalışabilmektedir, oluşturulan setler herkese açık veya özel konuma ayarlanabilmektedir ve öğrenciler kelimelerin telaffuzlarını dinlemek için ses modunu da kullanabilmektedir (Bilova, 2018).

Quizlet, öğrenci cevaplarına anlık geri bildirim vermektedir, verilen cevaplara göre oyuncu sıralamaları görülebilmektedir, öğrencilerin hem bireysel hem de sınıftaki ilerlemeleri gözlemlenebilmektedir ve öğrenciler hedeflere ulaşma konusunda birlikte çalışma ve yeni kelimeler öğrenmelerinin yanı sıra, çalışmak istedikleri zamanlarda kartları tekrar etme imkanına sahip olabilmektedirler (Paharia, 2013). Programın hedef kitlesi, öğrencilerini kelime bilgisi üzerinde çalışmaya teşvik etmek isteyen herhangi bir öğretmen ya da kelime dağarcığını zahmetsiz ve eğlenceli bir şekilde geliştirmeyi hedefleyen herhangi bir öğrenciden oluşmaktadır. Web sitesine ulaştıktan sonra kelime setlerini daha hızlı bir şekilde paylaşmak için, Google veya Facebook hesabıyla giriş yapılarak veya e-posta adresiyle yeni bir hesap oluşturularak, öğrenciyi çalışma sürecine başlatan ve kullanımı kolay olan bir kelime öğrenme programıdır (Kálecký, 2016).

Lees (2013), Quizlet uygulamasında yer alan özellikleri şu şekilde sıralamaktadır;

- Karıştırılabilen, ters çevrilebilen, telaffuz edilebilen ve ihtiyaç duyulduğunda düzenlenebilen kelimelerin listesi

- Karıştırılabilen, etiketlenebilen, telaffuz edilebilen, otomatik oynatılabilen veya manuel olarak kaydırılabilen kelime bilgi kartları

- Birden çok tekrarlar ve performans takibiyle kelimenin öğrenimi, kullanımı ve yazılışını test eden modülleri içeren bir öğrenme yazılımı

- Kelime listesindeki kelimeleri telaffuz eden, yazım ve dinleme yeteneklerinizi test eden, yapılan hataları vurgulayan ve düzelten modülleri içeren bir imla yazılımı

- Öğrenciyi düzenlenebilir ve izlenebilir olan yazma, çoktan seçmeli çeviriler ve doğru-yanlış soruları üzerinde test eden modülleri içeren bir test yazılımı

- Diğerleri tarafından izlenebilen, süreye karşı yarışıldığı için rekabetçi bir ortam oluşturan ve kullanıcıların ana dildeki kelimeleri, hedef dildeki kelimelerinin

üstüne sürükleyip bırakmasını gerektiren bir eşleştirme çalışması olan Scatter (Eşleştirme) oyunu

- Diğerleri tarafından izlenebilen, süreye karşı yarışıldığı için rekabetçi bir ortam oluşturan ve kullanıcıların skor almaları ve seviye atlamaları için, gönderilen kelimenin çevirisini yazmalarını gerektiren çalışma olan Uzay Yarışı oyunu

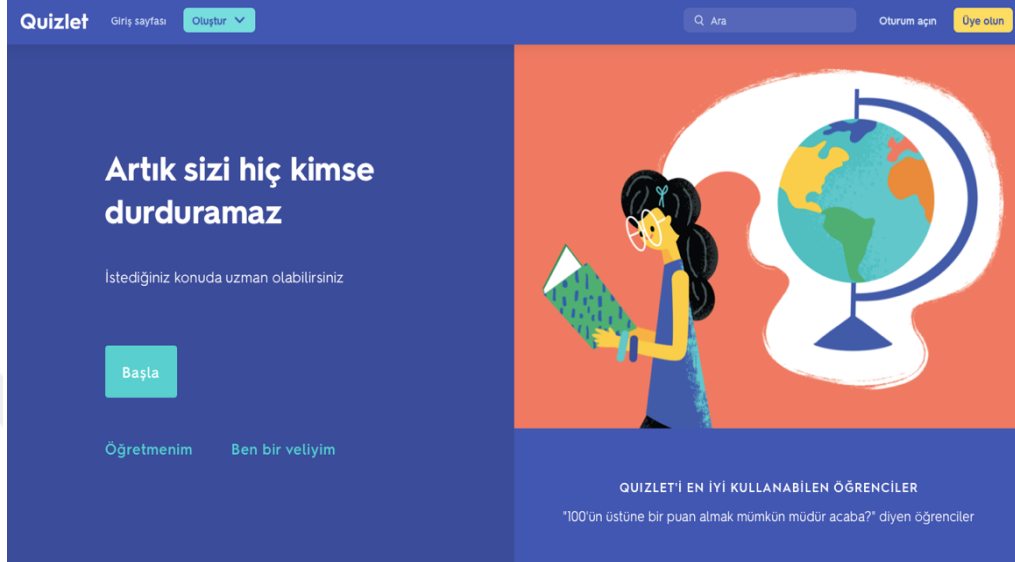
Quizlet'te bir sınıfa katılmanın ve öğrenenlerin akranlarıyla dostça yarışmalarının, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı söylenebilmektedir (Ashcroft ve Imrie, 2014). Bunun yanında Quizlet, hem algıya hem de üretime dayalı kelime bilgilerini içeren etkinlikleri sayesinde, öğrencilerin hedef kelimeler ile çeşitli yollardan etkileşimde bulunmalarına olanak tanımaktadır (Wright, 2016).

Dizon ve Tang (2017) Quizlet'in içerik ve özelliklerini algıya dayalı ve üretime dayalı kelime becerisi açısından incelediğinde; kelime setleri, kelime kartları ve Scatter (eşleştirme) oyununun algıya dayalı kelime beceresine, kelimeyi doğru yazma, öğrenme ve Space Race (Uzay Yarışı) oyununun üretime dayalı ve testin hem algıya hem de üretime dayalı kelime becerisine yönelik olduğu sonucuna varılmaktadır. Programın içerisinde oyun formatında sunulan Quizlet Live özelliğinde öğrenenler, oyun tarafından rastgele takımlara ya da öğretmen tarafından belirlenen takımlara ayrılmaktadır. Takımların tanımları doğru terimle eşleştirmeleri gerekmektedir ve soruların tümünü doğru cevaplayan ilk takım oyunu kazanmaktadır. Bu özellik de öğrencilerin rekabetçi ruhunu beslerken aynı zamanda cevaplarının doğruluğuna odaklanmalarını sağlamaktadır (Stauffer, 2019).

Quizlet'in kullanıcılarına sağladığı avantajların yanında dezavantajlarının da olduğunu söylemekte fayda görülmektedir. Quizlet ücretsiz bir kayıt, bilgi kartı setlerinin ve sunulan diğer çalışma etkinliklerinin kullanımını sunmasına rağmen, eğer öğretmen sınıfının veya öğrencilerinin gelişimini gözlemlemek istiyorsa, programın sürümünü yükseltmesi ve yıllık bir abonelik ücreti ödemesi gerekmektedir (Envisioncu, 2016). Diğer bir dezavantaj programın teknik boyutuyla olan durumudur. Telefonun belleği, internete erişim, düşük pil sorunu gibi sorunlar bu programın kullanılmasını sınırlandırabilmektedir (Kálecký, 2016). Ayrıca, çalışmaya söz konusu olan bu öğrenme aracı kullanıcıların kendi kelime setlerini hazırlamaya ve bunları paylaşmaya izin verdiği için yanlış bilgi ve açıklamaları öğrenme riski taşımaktadır (Stauffer, 2019). Bunun yanında, program telaffuzdaki bir harfin ya da a / an / the gibi tanımlıkların yanlış yazılması ya da yazılmaması gibi küçük hataları

tolere etmediği için öğrencilerin cevaplarının yanlış kabul edilmesi hayal kırıklığına uğratici bir durum oluşturabilmektedir (Köse ve Mede, 2016). Quizlet programı kendi içerisinde hem etkinlikleri hem de oyunları içeren modlardan oluşmaktadır.

- **Quizlet Programı İçeriği ve Modları**



Şekil 1. Quizlet Programına Giriş Sayfası

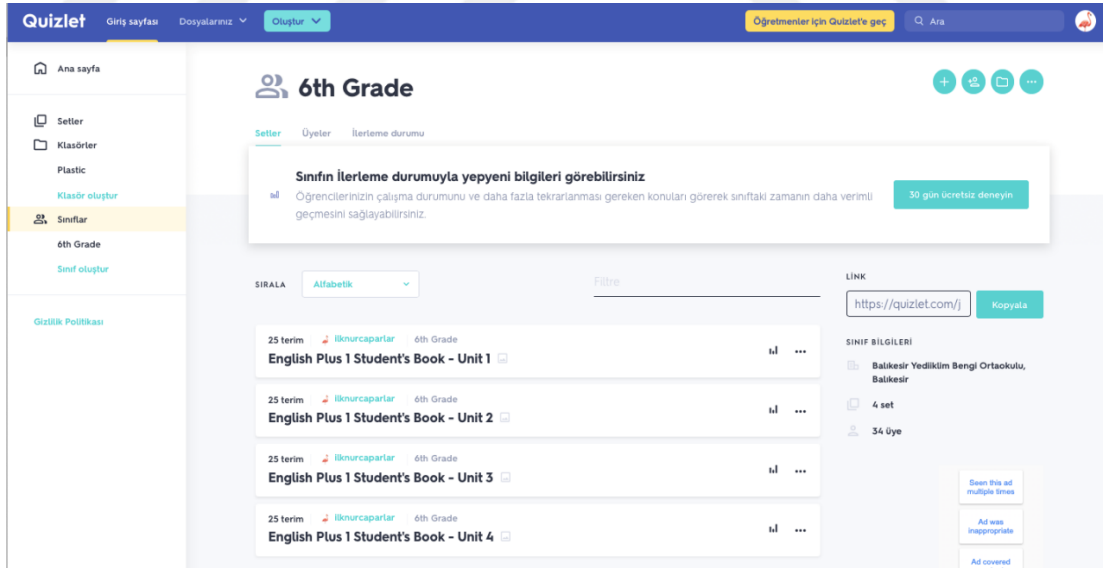
Türkiye’de <http://quizlet.com.tr> adlı internet sitesinde hizmet veren öğrenme aracının misyon sayfasında, sitenin her ay 130 ülkede 18 farklı dilde hizmet veren ve 50 milyondan fazla kullanıcıya ve 300 milyondan fazla ücretsiz olarak kullanılabilen kullanıcı yapımı bilgi kartı çalışma setlerine sahiplik ettiği belirtilmektedir (Quizlet, 2020).

Eğitmenlerin ve öğrenenlerin bu öğrenme aracını bilgisayarda kullanabilmelerinin yanı sıra, Quizlet ayrıca hem Apple iOS hem de Google Android mobil programlarında kullanılmak üzere ücretsiz mobil uygulaması sunmaktadır. Ancak internet sitesi üzerinden sunulan bazı özellikler, mobil uygulamada bulunmamaktadır. Bu iki farklı yoldan sunulan özellikler aşağıdaki çizelgede belirtildiği gibidir (Çizelge 1).

Çizelge 1. Quizlet Programının İnternet Sitesi ve Mobil Uygulamasındaki Özelliklerin Karşılaştırılması

Özellik	İnternet Sitesi	Mobil Uygulama
Bilgi Kartları	√	√
Yazma Alıştırması	√	√
Öğrenme Modu	√	√
Test	√	√
Dinle-Yaz Alıştırması	√	X
Eşleştirme Oyunu	√	√
Yerçekimi Oyunu	√	X
LIVE Oyunu	√	√

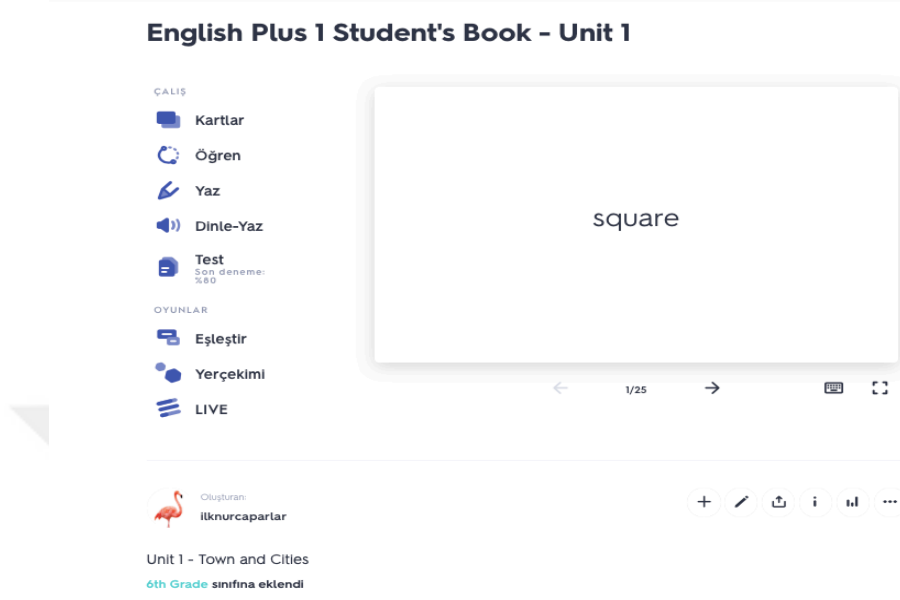
Çizelge 1’de belirtildiği gibi öğrenenler mobil uygulamaya ile programa giriş yaptığında, Dinle-Yaz Alıştırması, Yerçekimi Oyunu ve LIVE Oyununa erişim sağlayamamaktadır. Bunun yanı sıra, mobil uygulama, kullanıcılara hedef kelime setlerinin gelişimini ve öğrenme sürecini takip etmek için yeterli veri sağlayamamaktadır. Bu sebeple öğrenmenin takip edilebilmesi ve programın sunduğu bütün özelliklerden faydalanabilmek için kullanıcılara Quizlet programının internet sitesi üzerinden girişinin yapılması önerilmektedir.



Şekil 2. Quizlet Programı Sınıf Sayfası

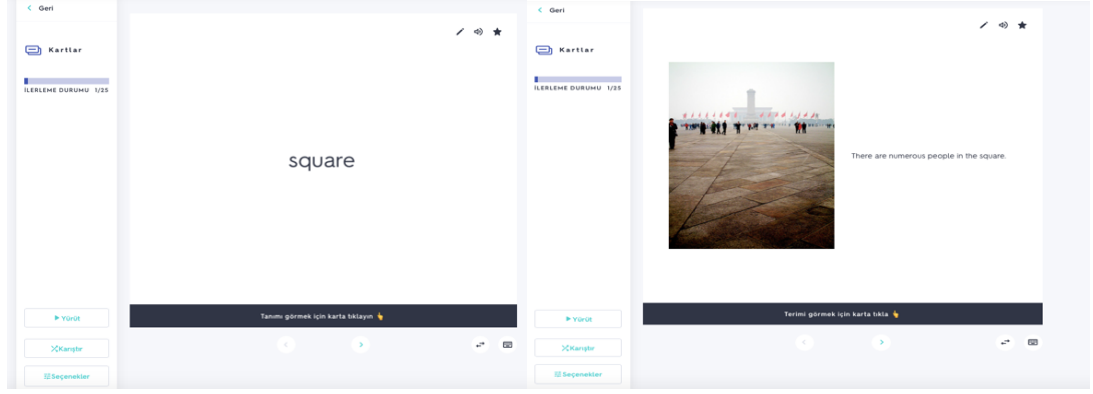
Quizlet'teki tüm kelime setleri, eğitimciler tarafından ünitelere, konulara veya alt başlıklara göre oluşturulabilmektedir ve kategorize edilebilmektedir. Şekil 2’de 6. sınıflar için oluşturulan bir sınıf sayfası görülmektedir. Eğitimci bu sınıf sayfasını oluşturduktan sonra istediği öğrenciyi sınıfa ekleyebilmektedir ya da sınıf linkini

öğrencilerle paylaşarak sınıfa üye olmalarını sağlayabilmektedir. Quizlet hesabı olan bireyler hazırlanan bu sınıfa üye olduktan sonra sınıf sayfasının içerisinde olan bilgi kartı setlerine ulaşabilmektedir.



Şekil 3. Quizlet Programı Çalışma ve Oyun Modları

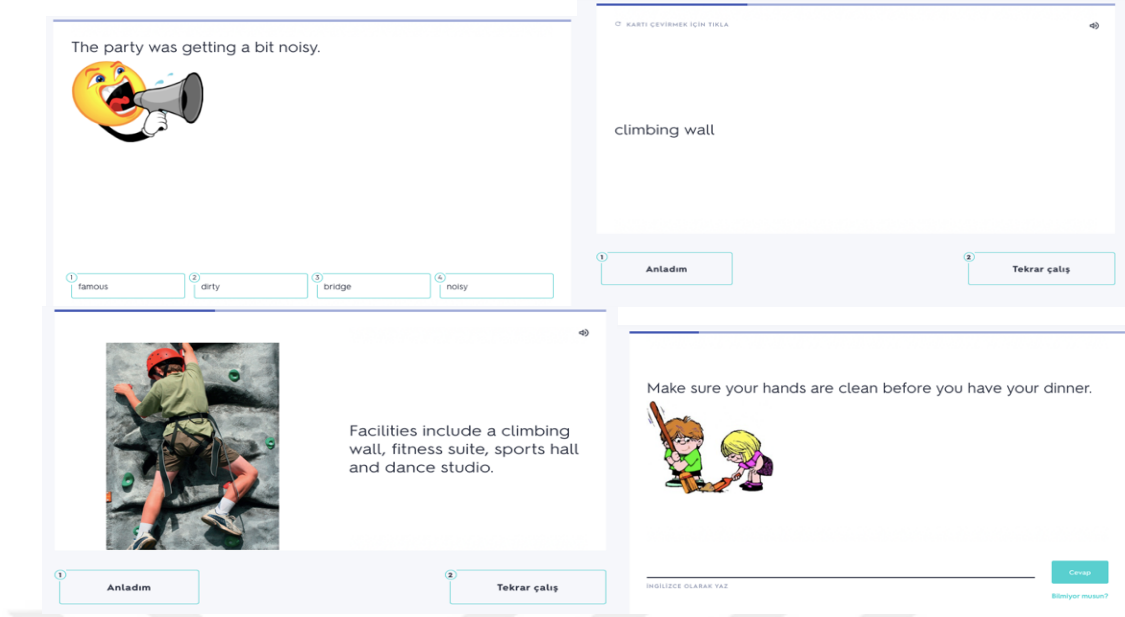
Quizlet kelime setleri ‘Çalış’ ve ‘Oyunlar’ bölümü olarak adlandırılan iki ana bölümden oluşmaktadır. Sırasıyla ilk bölüm; kartlar, öğren, yaz, dinle-yaz, test ve ikinci bölüm; eşleştir, yerçekimi ve LIVE alt bölümlerinden oluşmaktadır. Quizlet uygulaması bilgi kartları, testler, farklı oyun vb. öğrenme araçları ve dinleme-yazma alıştırmalarıyla kelime öğrenmeyi artırmaktadır. Ayrıca, kağıt tabanlı kelime kartlarından farklı olarak dijital kelime kartlarıyla öğrenciler, kelimelere ve açıklamalara hem sesler hem de görüntüler ekleyebilmektedir, bu da ses ve görsellerin kullanılmasıyla öğrencilerin kelime bilgisi ve telaffuz becerilerini geliştirmelerine imkan sağlamaktadır (Annetta, 2008).



Şekil 4. Quizlet Programı Kartlar Modu

Şekil 4'de görüldüğü gibi Kartlar modu, öğrenenlere tanım, resim veya ses ile birlikte hazırlanan kelimeleri tanıma olanağı sağlamaktadır. Kartların üstüne tıklanarak kartın sunulan resimle birlikte diğer yüzünde yer alan örnek cümle veya ana dildeki kelime karşılığı görülmektedir ve kullanıcılar kelimenin anlamının ya da örnek cümlenin doğru telaffuzunu da duyabilmektedirler. Öğrenenler manuel olarak kartı değiştirebildikleri gibi 'yürüt' seçeneğine tıklayarak kartların belli bir hızda otomatik olarak gösterilmesine de izin verebilmektedir.

Aynı zamanda 'Karıştır' kutucuğu, kelimelerin hazırlanan sırada değil de karışık olarak çalışılmasına imkan vermektedir. Kullanıcılar, sıkıntı yaşadıkları ya da tekrar çalışmak istedikleri kelimelere 'yıldız işareti' koyarak bunlara daha sonra göz atabilmektedirler ve son olarak 'seçenekler' bölümünde yıldızlı kelimeleri ve ses seçeneklerini özelleştirebilir ve ilerlemeyi sıfırlayıp hazırlanan setteki kelimelere baştan çalışmaya başlayabilmektedirler.



Şekil 5. Quizlet Programı Öğren Modu

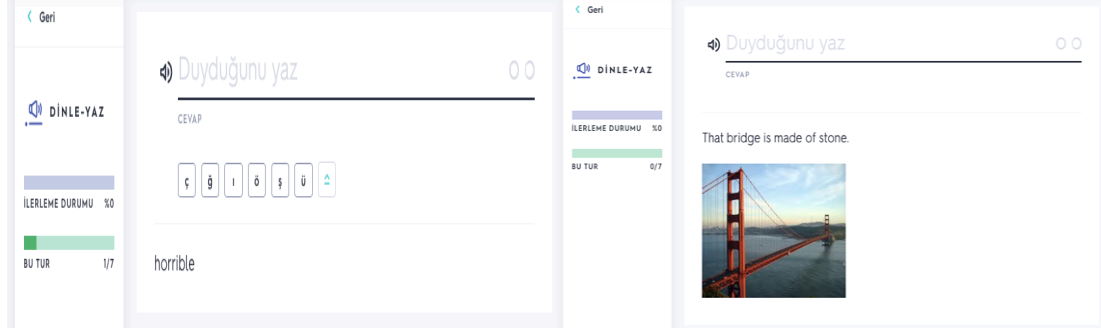
Şekil 5’ deki Öğren modunda, kullanıcılar kartın bir tarafını görürler ve diğer taraf için doğru seçeneği seçmeleri ya da metni boşluğa yazmaları istenmektedir. Her doğru ve yanlış yanıt hesaplanmaktadır ve kart yanlış yanıtlandığında, başarılı bir şekilde cevaplanıncaya kadar sorular tekrarlanmaktadır. Ayrıca, bölümü bitirmek için kullanıcıların her terime iki kere doğru yanıt vermesi gerekmektedir.



Şekil 6. Quizlet Programı Yaz Modu

Şekil 6’da görüldüğü gibi, Yazma modu, öğrenenlerin verilen örnek cümle, resim ya da kelimenin tanımına göre karşılığını doğru olarak yazma alıştırması

yapmasına olanak tanımaktadır. Bu mod, örnek cümledeki hedef kelimenin yazımını içerebildiği gibi, hedef kelime karşılığında örnek cümlenin yazımını da içerebilmektedir.

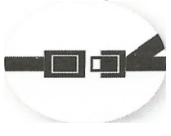


Şekil 7. Quizlet Programında Dinle – Yaz Modu

Şekil 7'de görülen Dinle-Yaz sayfasında, kullanıcılardan hedef dildeki kelimeyi dinlerken duyduklarını yazmaları beklenmektedir. Kelimeler yanlış yazıldığında, doğrusu gösterilir ve kelime doğru yazılıncaya kadar kelimenin tekrar edilmesine olanak sağlanır. Kullanıcılar örnek cümle, hedef dilde ya da her iki şekilde de duydukları kelimelerin karşılıklarını yazma konusunda seçeneğe sahiptirler ve bu alıştırmayı seçenekler bölümündeki 'cevap' bölümünden değiştirebilmektedirler.


5 yazılı soru

1. We live in a safe neighbourhood.



CEVABINIZI YAZIN


2. She is famous all over the world.



CEVABINIZI YAZIN


5 eşleşen soru

1. She doesn't live in this district.




A. district
B. square
C. business
D. street
E. monument

2. There are numerous people in the square.




5 çoktan seçmeli soru

1. You look fantastic in that dress.



fantastic
 famous
 district
 dangerous


2. The musician took a flat in a fashionable area of London.



clean
 chef


5 doğru/yanlış tipi soru

1. Holidays in this country are getting very expensive.



→ expensive
 Doğru
 Yanlış

2. The party was getting a bit noisy.



→ dirty
 Doğru
 Yanlış

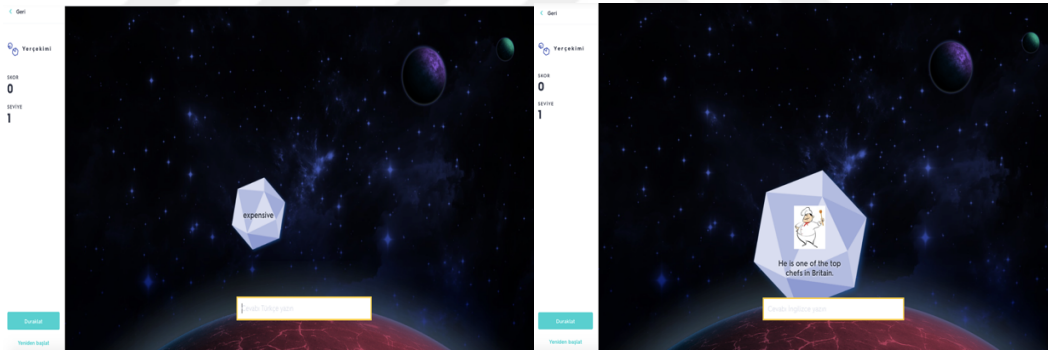
Şekil 8. Quizlet Programında Test Modu

Şekil 8’de gösterilen Test modu, çalışılan setin içerisinde rastgele seçilen sorulardan meydana gelen bir sınavdan oluşmaktadır. Testteki soru türlerini öğrenenler ‘seçenekler’ kısmından kendilerine göre değiştirebilmektedir ya da bütün soru türlerini sınava dahil edebilmektedirler. Soru türleri yazılı, eşleştirme, çoktan seçmeli ve doğru/yanlış sorulardan oluşmaktadır ve soru sayıları her soru türünün başında belirtilmektedir. Testi tamamladıktan sonra kullanıcılar, doğru veya yanlış cevaplarını gözden geçirebilmektedir ve isterlerse testi tekrar edebilmektedirler. Bunun yanında sete çalışanlar, yine ‘seçenekler’ kısmından sadece yıldız koydukları kelimelerden sete çalışabilmektedirler.



Şekil 9. Quizlet Programında Eşleştir Oyunu

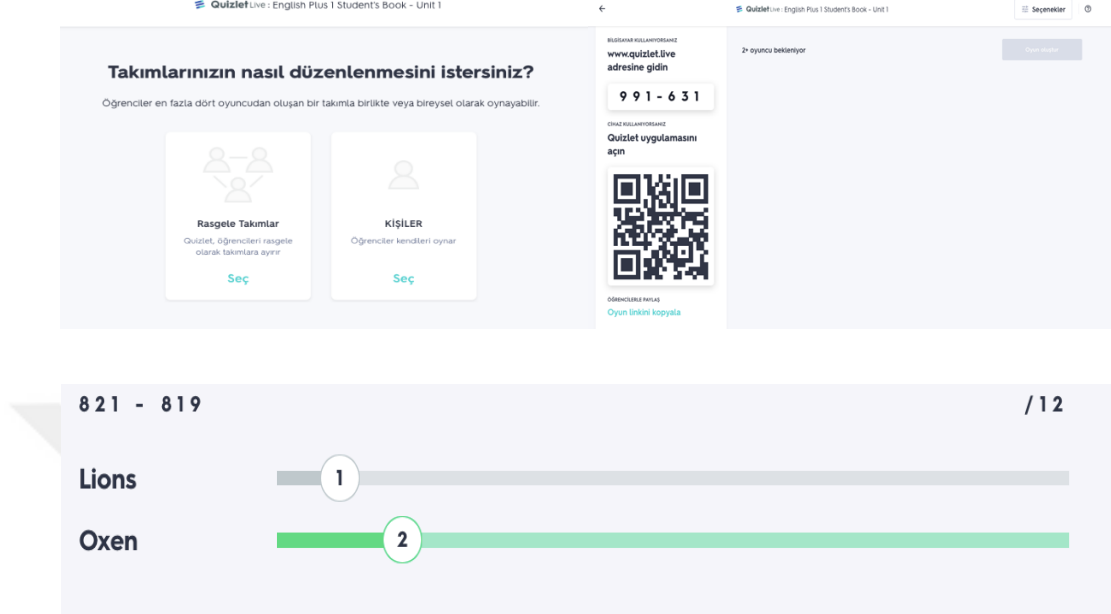
Şekil 9'da gösterilen Eşleştirme modunda, kullanıcılardan kelimeleri, kartların diğer yüzündeki kelimelere doğru gelecek şekilde sürükleyerek eşleştirmeleri beklenmektedir. Oyunun amacı, kelimelerin tamamını eşleştirerek ekranı olabildiğince çabuk temizlemektir ve kullanıcı önceki aldığı puandan daha iyi bir puan almak veya diğer oyuncuların zaman rekorunu kırmak için oyunu tekrar oynayabilmektedir. Ayrıca oyuncu skor panosunda eşleştirme oyununu ne kadar sürede tamamladığını ve sınıftaki diğer öğrencilerin de bulunduğu listede kaçınıcı sırada olduğunu görebilmektedir.



Şekil 10. Quizlet Programı Yerçekimi Oyunu

Kullanıcının oyundaki görevi, gezegenleri asteroitlerden korumaktır. Şekil 10'da görüldüğü gibi Yerçekimi Oyunu (Gravity), kelime ya da örnek cümle ekranda görüntülenirken, kartın diğer yüzünde yazan bilgiyi kutucuğa yazma oyunudur. Oyun ilerledikçe hızlanmaktadır ve kelimeler veya örnek cümleler yukarıdan aşağıya doğru daha sık hareket etmektedir. Kullanıcılar, yan tarafta skorlarını ve oldukları seviyeyi görebilmektedir ve terimleri yanlış yazdıklarında skorlarındaki puan düşmektedir. Bu nedenle, kullanıcıların yere ulaşmadan önce yazmayı bitirmeleri gerekmektedir. Öğrenenler seçenekler bölümünden tüm setteki kelimeleri ya da sadece yıldız koydukları kelimeleri çalışabilmektedirler, oyunun zorluk derecesini kolay, orta ya

da zor seçeneklerinden kendi hızlarına göre ayarlayabilmektedirler ve sorulan soruları hedef dildeki ya da ana dildeki kelimeler olarak seçme imkanına sahip olabilmektedirler.



Şekil 11. Quizlet Programında LIVE Oyunu

Öğrenciler LIVE modunu, en fazla 4 oyuncudan oluşan bir takımla veya bireysel olarak oynayabilmektedirler. Şekil 11’de görüldüğü gibi, rasgele takımlar bölümünde Quizlet, öğrencileri rasgele olarak takımlara ayırırken, kişiler bölümünde kullanıcılar kendi kendilerine oynamaktadır. Kullanıcılar kare kod ile giriş yapabilir ya da öğretmen oyunun kodunu içeren rakamları ya da oyunun bulunduğu internet sayfasının linkini kopyalayıp öğrenci ile paylaşabilmektedir ve programda öğrencilerinin görmesini istediği soru ve cevap kombinasyonlarını seçme olanağına sahiptir. Sisteme diğer öğrencilerin gelmesini bekleyenlere Quizlet, ‘Beklerken çalışın’ başlığı altında bilgi kartlarındaki kelimeleri ve hedef dildeki anlamlarını çalışma olanağı sunmaktadır. Öğrenenler takım halinde oynadıklarında, sistem aynı gruba ait her oyuncuya terimlerin ve resimlerin yer aldığı kartlar atamaktadır ve gruplar birbirlerinin kartlarını görememektedir. Oyun esnasında her grup, bir kartın diğer yüzünü içeren kelimeyi doğru eşleştirmek için birlikte çalışmaktadır (Crandell, 2017). Tüm grup üyeleri, kendilerine verilen bilgi kartının diğer tarafına karşılık gelen kelimeyi veya örnek cümleyi hızlı bir şekilde ve hata yapmadan tamamlarlarsa oyunun galibi olabilmektedirler.

Konular	DİLLER İÇİN TÜM SONUÇLAR	DiĞER İÇİN TÜM SONUÇLAR
Diller	İngilizce	
Diğer	Fransızca	Bilgisayar becerileri
Fen bilimleri	Almanca	Hobiler
Güzel sanatlar ve insani bilimler	Latince	
Matematik	İspanyolca	Spor
Sosyal Bilimler		

FEN BİLİMLERİ İÇİN TÜM SONUÇLAR	GÜZEL SANATLAR VE İNSANI BİLİMLER İÇİN TÜM SONUÇLAR	MATEMATİK İÇİN TÜM SONUÇLAR	SOSYAL BİLİMLER İÇİN TÜM SONUÇLAR
Biyoloji	Sanat tarihi	Cebir	Antropoloji
Kimya	Dans	Uygulamalı matematik	Ticaret
Bilgisayar bilimi	İngilizce	Aritmetik	ekonomi
Yerbilim	Film ve televizyon	Kalkulus	insan coğrafyası
Mühendislik	Tarih	Ayrık matematik	Hukuk
Tıp	Müzik	Geometri	Siyaset Bilimi
Fizik	Felsefe	Matematik temelleri	Psikoloji
Uzay Bilimi	Tiyatro	Matematiksel analiz	Sosyoloji
	Görsel sanatlar	Olasılık	dünya coğrafyası
		İstatistik	

Şekil 12. Quizlet Programında Konular Sekmesi

Şekil 12 'de görüldüğü gibi, öğrenenler çalışmak istedikleri konulara göre diğer kişilerin hazırladığı kelime veya bilgi setlerini bağımsız olarak inceleme ve çalışma imkanına sahip olabilmektedirler. Konular başlığının altında Diller, Diğer, Fen Bilimleri, Güzel Sanatlar ve İnsani Bilimler, Matematik ve Sosyal Bilimler alt başlıkları yer almaktadır. Diller seçeneğine tıklandığında, İngilizce, Fransızca, Almanca, Latince ve İspanyolca dilleriyle karşılaşılmaktadır. Çalışılmak istenen dil seçtiğinde öğrenen birey, bu dille ilgili hazırlanan kelime ve bilgi setlerine ulaşabilmektedir. Diğer başlığının altında, Bilgisayar Becerileri, Hobiler ve Sporlar ile ilgili kelime kartları yer almaktadır. Fen Bilimleri konusunun altında Biyoloji, Kimya, Bilgisayar Bilimi, Yerbilim, Mühendislik, Tıp, Fizik ve Uzay Bilimi ile ilgili kelime kartlarıyla karşılaşılmaktadır. Güzel Sanatlar başlığına tıklandığında; Sanat Tarihi, Dans, İngilizce, Film ve Televizyon, Tarih, Müzik, Felsefe, Tiyatro ve Görsel Sanatlar ile ilgili kelime kartlarına ulaşılmaktadır. Matematik konusunu seçtiğimizde; Cebir, Uygulamalı Matematik, Aritmetik, Kalkulus, Ayrık Matematik, Geometri, Matematik Temelleri, Matematiksel Analiz, Olasılık, İstatistik ve son olarak Sosyal Bilimler konusu seçildiğinde Antropoloji, Ticaret, Ekonomi, İnsan Coğrafyası, Hukuk, Siyaset Bilimi, Psikoloji, Sosyoloji ve Dünya Coğrafyası ile ilgili bilgi kartlarına çalışma şansına sahip olunabilmektedir.

Ayrıca ücret ödeyerek program ‘Quizlet Teacher’a yükseltirlerse öğretmenler, öğrencilerin yer aldığı son etkinlikleri ve çalışılan setler gibi ayrıntılar da dahil olmak üzere sınıfa atanan bütün öğrenenlerin kronolojik bir listesini, alıştırmaların en son ne zaman başlatıldığını, bittiğini ve oynandığını görebilmektedir, öğrencilerin gelişimlerini izleyebilmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Günümüzde inovasyonların takip edilmesinin her alana olduğu gibi eğitim sürecinin geliştirilmesine yönelik katkısı da büyüktür. Çağın ötesine geçmeyi hedef edinmiş bir eğitim sistemi de yeniliklere açık olup, yaşamın tümünü kapsayabilmelidir ve zamanın gereksinimlerini, yeni bilgileri, süreçleri ve çıktıları iyi analiz edip ihtiyaçlara uygun biçimde yeniden yorumlayabilmelidir (Akkoyunlu ve Soylu, 2008).

Literatüre bakıldığında, eğitim ve öğretimde teknoloji kullanımının önemine değinen birçok araştırmayla karşılaşmak mümkündür. Örneğin Butler (2015), Japonya’da bir devlet okulunda öğrenim gören ve yaşları 11 ile 12 arasında olan 82 öğrenci ile bir çalışma gerçekleştirmektedir. Öğrencilerden öncelikle, mevcut olan oyunları inceleyip sonrasında, kelime öğrenme unsurlarını kendi aralarında belirleyerek gruplar halinde öğrencilerden bilgisayar oyunları tasarımları istenmektedir. Katılımcılar, son olarak tasarladıkları oyunların sunumunu gerçekleştirmektedir ve diğer grupların tasarımlarını değerlendirmektedirler. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin bu oyunları tekrar, gözden geçirme, çoklu öğrenme ve kendi kendine öğrenme unsurlarına göre dizayn ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır ve bu öğrenme biçimini destekledikleri belirtilmektedir.

Teknoloji ve eğitim kombinasyonuna ‘sanal gerçeklik’ başka bir örnek olarak verilebilmektedir. Örneğin, Cha, Han, Lee ve Choi, (2012) tarafından bir yangın sırasında ortaya çıkabilecek alev ve dumandan kaynaklanan ısı ve zehirli gazlar gibi oldukça tehlikeli durumlara yönelik sanal gerçeklik temelli eğitim simülatörü geliştirilmiştir. Sanal gerçeklik gözlüklerinin kullanıldığı araştırma sonucunda, geliştirilen simülatörler ile tünellerde meydana gelebilecek yangın durumlarında itfaiyecilerin, bu tür durumlarda sergileyecekleri kaçış ve kurtarma faaliyetlerine sezgisel olarak hazırlanabilecekleri belirlenmiştir.

Teknolojinin eğitime olan katkısı her alanda olduğu gibi yabancı dil öğretim ve öğreniminde de büyük bir öneme sahiptir. Ghanizadeh, Razavi ve Jahedizadeh (2015) çalışmasında, 2004 ve 2014 yılları arasında yayınlanan teknoloji alt yapısıyla geliştirilmiş dil öğrenimini konu alan makaleleri incelemektedir. Yapılan çalışmalar analiz edildiğinde yazar teknoloji kullanımının yabancı dilde konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini öne sürmektedir. Ayrıca araştırmacı Quizlet'in, oluşan öğrenme ortamını motive eden, öğrenmeye teşvik eden, anlık bildirim sağlayan ve iletişimi özgün kılan bir çevrimiçi kelime kartı programı olduğunun dikkatini çekmektedir. Yabancı dilde kelime öğreniminin zorlayıcı bir öğrenim süreci içermesi sebebiyle, bu konuyla ilgili yeni yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da teknolojinin, kelime öğrenimine entegre edilmesini kaçınılmaz hale getirmektedir. En yaygın kelime öğrenme tekniklerinden biri olarak kabul edilen geleneksel kelime kartlarının yerini, teknoloji kullanımıyla birlikte dijital kelime kartları almaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, bazı araştırmacıların tezin konusunu oluşturan dijital kelime kartı programı Quizlet ile ilgili yapmış olduğu çeşitli tanımlar ile karşılaşmak mümkündür. Arslanoğlu (2015), Quizlet'i teknoloji hakkında çok bilgi bilmeye gerek olmadan, zahmetsiz bir şekilde öğrenme ortamı oluşturan, öğrencilerin çalışmak istedikleri dil becerilerine karşı konsantrasyonlarını artıran ve çeşitli aktiviteler içeren kullanımı kolay bir web sitesi olarak tanımlamaktadır. Dang'a (2015) göre ise Quizlet, kullanıcıların içerisinde oyunları da barındıran çeşitli öğrenme araçlarını kullanarak kelime bilgi kartı setleri oluşturmaya ve incelemesine olanak tanıyan en yaygın kullanılan çevrimiçi kelime kartı web sitelerinden biridir. Toy ve Büyükkarcı'ya (2020) göre, Quizlet 'çok yönlü CALL yazılımı' iken, Özer ve Koçoğlu'na (2017) göre hedef kelime hazinesi uygulaması için çalışma ve oyun özelliklerinin yanı sıra, interaktif bilgi kartlarından yararlanan bir yazılım programıdır.

Literatürde Quizlet programının kelime öğrenmeye etkisi ve öğrenci görüşlerinin çalışıldığı birçok araştırma ile karşılaşılmaktadır. Quizlet kullanımının kelime öğreniminde yararlı olup olmayacağını araştıran ve aynı zamanda Quizlet uygulamasıyla kelime çalışan katılımcıların algılarını da ölçen ilk çalışmalardan biri Chien (2013) tarafından, 76 kolej öğrencisi ile dört ay boyunca yürütülmektedir. Yapılan bu nitel vaka çalışması, birinci sınıf öğrencilerinin Quizlet'te kelime bilgi

kartları oluşturma konusundaki algılarını ve uygulamalarını tartışmayı amaçlamaktadır ve araştırmaya katılanlardan, ders kitaplarında olan bir konuyu seçip bu konuyla ilgili kelimelerin bulunduğu Quizlet programında çalışma setleri oluşturulması istenmektedir. Araştırma bulguları katılımcıların kelime seçimlerinin, içerik yerine kelime anlamını bilip bilmemeye dayandığını göstermektedir. Buna ek olarak öğrencilere göre, kelime öğrenmek için en etkili alıştırmaların Uzay Yarışı oyunu olduğu, Eşleştirme oyununun etkisiz olduğu belirlenmektedir. Ayrıca, bilgi kartı hazırlamanın en zor kısmının kelimeler için uygun tanımları bulmak olduğu ve sadece kelimelerin tanımlarını paylaşmanın öğrencilerin kelime bilgisini artırmak için yeterli gelmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu eksiklik de aynı zamanda öğrencilerin cümlelerdeki kelimeleri kullanma veya okuma, kelimelerin eş anlamlılarını, kelime öbeklerini, eş dizimlerini ve zıt anlamlılarını anlama kapasitesine de sahip olmaları gerektiğine işaret etmektedir.

Özer ve Koçoğlu (2017) çalışmasında Quizlet programını kullanmanın ve kelime defteri tutmanın, İstanbul'da bir tıp meslek lisesinde öğrenim gören ve başlangıç seviyesinde İngilizce bilen öğrenenlerin kelime öğrenimi ve hatırlama üzerine olan etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler, yaşları 15 ve 16 yaşları arasında değişen 9.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır ve hedef kelimeler, kullanılan ders kitabında art arda bulunan ünitelerin kelimelerden seçilmektedir. Çalışmaya dahil olan dört sınıftan bir tanesi, kağıt tabanlı kelime defteri kullanırken diğer sınıf, bilgisayar destekli kelime kartı programı kullanmaktadır. Diğer iki sınıf da aynı içeriği ve materyalleri, Quizlet ve kelime defteri kullanmadan edinmektedirler. Katılımcıların başarıları, Laufer ve Goldstein'den (2004) uyarlanan yazım ve dilbilgisi sözcük testleri ve Webb'den (2009) uyarlanan anlam ve sözcük yapısı testleri ile ölçülmektedir. Üç hafta süren bu araştırma sonucunda Quizlet programını kullanan öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi arasında önemli gelişmeler olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca kontrol grubunda bulunan katılımcıların kelime edinimi ve kelimelerin hatırlanması konusunda en düşük puanlara sahip olması sebebiyle yazarın kasıtlı kelime öğrenimini desteklediği görülmektedir.

Jomayra'nın (2014) çalışması ise karma yöntem araştırmasıdır ve sözü edilen keşifsel çalışmanın amacı, Mesleki Terapi Yüksek Lisans Programında öğrenim gören ve yaşları 21-38 arasında olan kırk altı gönüllü öğrencinin, öğrenmeyi geliştirmek ve başarıyı artırmak amacıyla sınıf dışında kullanılıp kullanmadığını

açıklamaktır. Çalışmanın sonucu taşınabilirlik, işlem hızları, kelime setlerini arkadaşlarıyla paylaşma imkanına sahip olmaları ve iş birliğine teşvik etmesini sebebiyle katılımcıların çoğunun, Quizlet programını kullandığına işaret etmektedir. Yazar, Quizlet'in öğrenmeyi etkileşimli ve dinamik hale getireceğine ve Quizlet'in öğrenme sürecini destekleyen daha etkili bir sınıf ortamı yaratacağına inanmaktadır.

Pham'ın (2016) araştırmasında, kelime öğrenmeyi daha keyifli ve kalıcı hale getirmek için Quizlet'in kelime öğrenimine etkili bir şekilde nasıl entegre edilebileceği tartışılmaktadır. Araştırmacı, Quizlet'in öğrencinin öğrenmesini nasıl kolaylaştırabileceğine (telaffuz, pratik yapma ve ilerlemeyi gözleme) ve programı kullanarak öğretmenin sınıf materyali ve öğrenme ortamını hazırlamasına ilişkin (sınıf etkinlikleri oluşturma, motivasyonu artırma, ilerlemeyi kontrol etme) çeşitli yöntemlerden bahsetmektedir. Araştırma sonucunda yazar, öğrencilerin kelime öğrenme işine Quizlet yardımıyla daha kolay, daha sık ve daha aktif katılacaklarını belirtirken aynı zamanda da kelime setlerini daha etkili bir şekilde çalışabildiklerini vurgulamaktadır.

Bunun yanı sıra Kurzweil (2016), öğrencilerine haftada 30 ile 75 kelime arasında setler göndermektedir ve hafta başında bu kelimelerin 10 ile 12 kelimedenden sınav yapmaktadır. Çalışmadan elde edilen verilere göre Quizlet, öğrenenlere aralıklı tekrar imkanı vermektedir, akran öğretimi için fırsatlar yaratmaktadır, rekabet ve işbirliğini dengeleyerek kelime edinimi için motivasyon sağlamaktadır. Bunun yanında yazar, Sınıf İlerlemesi özelliği kullanılarak öğrencilerin ödevlerini tamamlayıp tamamlamadıklarını gözleme imkanına sahip olduklarını belirtmektedir.

Wright (2016), öğrencilerin akıllı telefonları aracılığıyla Quizlet programında kelime setleri oluşturmanın zaman açısından önemli bir etkinlik ve anlamın doğruluğunun sorun olup olmadığını incelemek için 106 kişiyle küçük ölçekli bir araştırma gerçekleştirmektedir. Sonuç olarak zaman yükünün nispeten az olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Anlamın doğruluğu konusunun özel olarak ele alınması gereken bir problem olduğu bildirilmektedir. Bu sebeple, setleri oluştururken setlerin %65'inde öğrencilerin en az bir hata yaptıkları gözlemlenmektedir. Ayrıca, dikkatli bir şekilde uygulandığında Quizlet'in, öğrencilerin İngilizce yeterliliklerini geliştirme potansiyeline sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Vargas (2011) yaptığı çalışmada, kelime öğrenme becerilerini artırmak amacıyla teknolojinin, öğrenme gücünü olan lise öğrencilerinin performansı üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya dört sınıftan seçilen özel eğitim programındaki öğrenciler seçilmektedir ve katılımcılara ön ve son anket ve ön test ve son test uygulanmaktadır. Veriler Quizlet'i kullanan katılımcıların, Frayer Modelini (kelime öğretiminde kullanılan bir grafik düzenleyici) kullanan katılımcılardan daha büyük başarılar elde ettiğini göstermektedir. Quizlet'in, kelime bilgisine hakim olma ve bunu sürdürülebilirlik açısından öğrenciler için bir motivasyon kaynağı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Quizlet'in, öğrencilere kendi hızlarında kelime öğrenme, anında geri bildirim alma ve bilgiyi öğrenme konusunda daha fazla zamana sahip olma şanslarının oldukları iletilmektedir.

Japonya'daki Tamagawa Üniversitesi'nde, İngilizceyi yabancı dil olarak okuyan düşük seviyedeki 32 birinci sınıf öğrencisi ile bir çalışma gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada Barr (2016), öğrencilerden Quizlet uygulamasını kullanmalarını istemektedir ve araştırma sonucunda, öğrencilerin başarılarının önemli ölçüde arttığı sonucuna varmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bağımsız olarak öğrenme şansı elde etmeleri de programın bir diğer artı yönü olarak sunulmaktadır.

Jackson III (2015), Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki üniversite öğrencilerinin Quizlet'i, öğretmenlerin öğretim videoları oluşturmalarını ve paylaşımlarını sağlayan bir mobil uygulama olan Educreations'a tercih ettiklerine dikkat çekmektedir ve bunun sebepleri olarak; her çalışma seansından sonra değerlendirme notu almak, yabancı kelimelerin ana dilde karşılığına ulaşabilmek ve programın sunduğu oyunlardır. Ayrıca, araştırmacı öğrencilerin her akşam 10-15 dakika sınıf dışında kelime kartlarına çalıştığı ve bu sayede öğrencilerin çalışmak için ek fırsatları değerlendirdiği sonucuna ulaşmaktadır.

21 öğrencinin uluslararası iş İngilizcesi sınavına çalışırken anahtar kelimeleri ezberlemek için Quizlet'i kullanmaya yönelik tutumlarını ölçen ve setlerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında kullanıldığı bir araştırma yapan Tran (2016), Quizlet uygulamasında büyük performans gösteren katılımcıların başarılı olmak için birbirleriyle etkileşime girdikleri ve Quizlet uygulamasını kullanarak kelime öğrenmeye dahil olduklarını gözlemlemektedir. Bunun yanında, katılımcıların kelime

bilgilerini geliştirmek için Quizlet kullanımı konusunda, iyimser bir bakış açısına sahip olduğu bildirilmektedir. Buna rağmen, Quizlet uygulamasını kullanma sıklığının, istenen düzeyde olmadığı ifade edilmektedir.

Crandell (2017), alışmasında Akademik kelime Listesinin ilk 500 kelimesini Quizlet adı verilen evrimii kelime kartı programında oluşturarak İngilizce dilinin, öğrenenlere ve öğretmenlere erişilebilirliğini artırmayı ve kullanıcıların görüşlerine ulaşmayı amaçlamaktadır. Quizlet'te oluşturulan kelime setlerinin, yabancı dilde kelime öğrenmede önemli faydalar sağladığını ve Quizlet kullanıcılarının, sadece kelimelerin anlamlarını görmekle kalmayıp bu dijital kelime öğrenme aracı sayesinde, kelimelerinin telaffuzlarını da dinleyebilme imkanına sahip olduklarını bildirmektedir.

Anjaniputra and Salsabila (2018), Endonezya'da bir üniversitede Karmaşık Kelime Dağarcığı dersini alan 30 öğrenciyle çalışarak, Quizlet'in etkililiğini ve bu programa yönelik tepkileri araştırmayı hedeflemiştir. Çalışmanın verileri sınıf içi gözlem, testler ve mülakat yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların uygulamayı kullanırken sıkılmadıklarını, öğrenenin dikkat süresini arttırarak öğrenmede kalıcılığı sağladığını ve bireyleri sınıf dışında da öğrenmeye teşvik ettiğini işaret etmektedir. Bunun yanında ilginç, yenilikçi ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştiren ve 21. yüzyılın eğitim ve ğretim taleplerini karşıladığı gerekçesiyle, Quizlet'in kullanımı önerilmektedir.

Başka bir araştırmada ise Binh Minh (2018), Vietnam'daki bir üniversitede mesleki İngilizce dersi alan 62 2.sınıf Hukuk Fakültesi ğrencilerinin, Quizlet programını kullanarak hukuk İngilizcesindeki kelimeleri öğrenmenin verimliliğini incelemektedir. Deney grubu, Quizlet programını kullanırken kontrol grubu, Quizlet programını kullanmadan 10 hafta süren kelime ğretim sürecine katıldı. Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla katılımcılara ön test ve son test uygulanmaktadır. Ayrıca, ğrencilerin program hakkındaki algılarını incelemek için 5 puanlık likert lği anketi uygulanmaktadır. Çalışmanın sonuçları, programın motive edici olduğunu, kullanımının kolay olduğunu, öğrenmeyi özerk hale getirdiğini, kelime öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve öğrencilerin aldıkları puanların yüksek oranda arttığını göstermektedir. Bu sebeple yazar, ğretmenlerin İngilizce

kelime bilgisini öğretmek ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla Quizlet'in kullanımını önermektedir.

Stroud (2014), bir Japon üniversitesinde İngilizce yazma derslerinde ders kitabı yerine, Quizlet kullanmaktadır ve öğrenciler her derste 30 dakika bu uygulamadaki setleri çalışmaktadır. Bu zaman diliminin ilk 10 dakikasını, sınıf içeriğinde öğrencilere sunulan yeni kelimeleri Quizlet'te oluşturmak ve kalan 20 dakikayı, program içerisindeki modları çalışmak ve oyunları oynamak oluşturmaktadır. Araştırmaya 131 Japon üniversite öğrencisi katılmaktadır ve uygulama 14 hafta sürmektedir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde anket sonuçları, Quizlet'in davranışsal, duygusal ve bilişsel katılımı artırdığını göstermektedir. Ayrıca daha yüksek oranda kelime edinimi ve kelimelerin kalıcılığı sonucuyla birlikte bu programın, öğrencilerin kelime öğrenimini önemli derecede geliştirme potansiyeline sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Bauer-Ramazani (2015) araştırmasını 2'si Portekiz, 1'i Koreli ve 6'sı Arap olan 9 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmektedir ve uygulama 8 hafta sürmektedir. Araştırmacı, bu program ile kelime edinimindeki kalıcılığı ve katılımcıların görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma sonucunda, Quizlet sayesinde Akademik İngilizce dersi alan öğrencilerin, sadece kelime öğreniminde ve kelimeyi hatırlamada önemli gelişmeler göstermekle kalmayıp aynı zamanda, kelime öğrenimine yönelik görüşlerinin olumlu ve motive edici olduğu sonucuna varılmaktadır.

Wolff (2016), çalışmasında Quizlet programında yer alan 'Quizlet Live' modunun kullanımını ve etkililiğini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu programı Meiji Üniversitesi'ndeki üçüncü sınıf mühendislik öğrencilerinin teknik İngilizce derslerinde kullanan yazarın çalışmasının anket sonuçları da öğrenenlerin aktivitelerden keyif aldığını, Quizlet'in kelime dağarcığını geliştirdiğini, test puanlarını ve öğrenme heveslerini artırdığını göstermektedir. Ayrıca bu öğrenme aracı, kelime becerilerini geliştirmekle birlikte öğrencilerin ekip çalışması ve iletişim becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir. 'Quizlet Live' programının ise, sosyal bir oyun vasıtasıyla sınıf katılımını ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini artırmaktadır.

Boyce (2016), terminolojileri öğrenme konusunda zorluk yaşayan 7 öğrenciyle fen bilgisi dersi ile ilgili deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı öğrencinin akademik performansını, öğrencinin öğrenme sürecindeki davranışını ve oyunlar konusundaki öğrenci memnuniyetini incelemektedir. Çalışma sonucunda, fen bilgisi dersindeki kelimeleri edinme konusunda öğrenme bozukluğu olan öğrencilerin, Quizlet uygulamasına karşı olumlu bir tutum sergiledikleri ve notlarının arttığı vurgulanmaktadır.

Brown ve Pallitt (2015) ise araştırmalarında, öğrencilerin veri setlerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşma imkanı bulabildikleri sonucuna varmaktadır ve bu çevrimiçi programın kullanılmasının, öğrenciler arasında paylaşımı artırma ve işbirliğini teşvik etmede dolaylı olarak bir rol oynadığı ifade etmektedirler. Bu bulgular, mobil cihaz kullanımının öğrenciler arasında öğrenme ortamına aktif katılımı teşvik ettiği sonucuna varan Rossing, Miller, Cecil ve Stamper'in (2012) çalışması ile tutarlılık göstermektedir.

Benzer şekilde, Dizon (2016) çevrimiçi çalışma aracı olan Quizlet'in, ikinci yabancı dil olarak öğrenilen İngilizce dilinde kelime ediniminin etkililiğini araştırmaktadır. Çalışmaya, 2015 yılında en yüksek TOEIC sınav puanına ulaşan dokuz öğrenci katılmıştır ve bu öğrenciler, Coxhead'in (2000) akademik kelime listesini Quizlet programı aracılığıyla çalışmak için görevlendirilmektedirler. Bu deneysel çalışma, 10 hafta sürmektedir. Ön ve son test sonuçları, öğrencilerin ikinci yabancı dilde kelime ediniminde istatistiksel olarak anlamlı kazanımlar elde ettiğini ve katılımcıların, Quizlet'e ilişkin olumlu algılara sahip olduğunu göstermektedir. Bu olumlu algılardan en yüksek orana sahip olan özellikler, programın kullanılabilirliği ve öğrenme kolaylığı olarak belirtilmektedir ve Quizlet'in, yabancı dil olarak İngilizce öğrenilen sınıflarda kullanımı yazar tarafından desteklenmektedir. Bu bilgiler ışığında, Quizlet'in gelecek vaat eden bir çevrimiçi araç olarak görüldüğü ifade edilebilmektedir. Çalışmanın bu çerçevede şekillendirilmesinin de ana nedeni bu olmaktadır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümü araştırma modeli, örneklem, verilerin toplanması ve veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi olmak üzere 5 başlıktan oluşmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli ve Deseni

Araştırmanın temel amacı, Quizlet bilgi kartları öğrenme aracının İngilizce öğrenimi gören 5. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenmeleri ve kelimelerin akılda kalması üzerine etkililiğini ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu etkinliliği araştırmak amacıyla veriler, esas olarak nicel analiz yöntemleriyle incelenmiştir ve buna ek olarak katılımcıların Quizlet kelime öğrenme aracına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek nitel analiz yönteminden yararlanılmıştır.

Dil öğrenenlerin kelime öğrenme ve pratik yapma isteklerini ve motivasyonlarını arttıran, tam öğrenmeyi sağlayan ve merak uyandıran bir öğrenme ortamı kazanmayı ve bilgisayar destekli kelime öğretiminin etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, karma yöntem araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırmaları, bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde aynı temel olgulara ilişkin nicel ve nitel yöntem, yaklaşım ve kavramların birleştirilmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004) ve araştırmacıların nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yönlerini çalışmaya birlikte entegre etmelerine olanak sağlamaktadır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006), Nicel araştırma yöntemi olarak ön-test son-test kontrol grupsuz yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Yarı-deneysel model, gerçek deneysel modelin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı veya yeterli olmadığı koşullarda tercih edilmektedir (Karasar, 2009). Katılımcıların sayısının az olması nedeniyle yapılan araştırmada, kontrol grubuna yer verilmemiştir. Nitel araştırma yöntemi olarak, görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

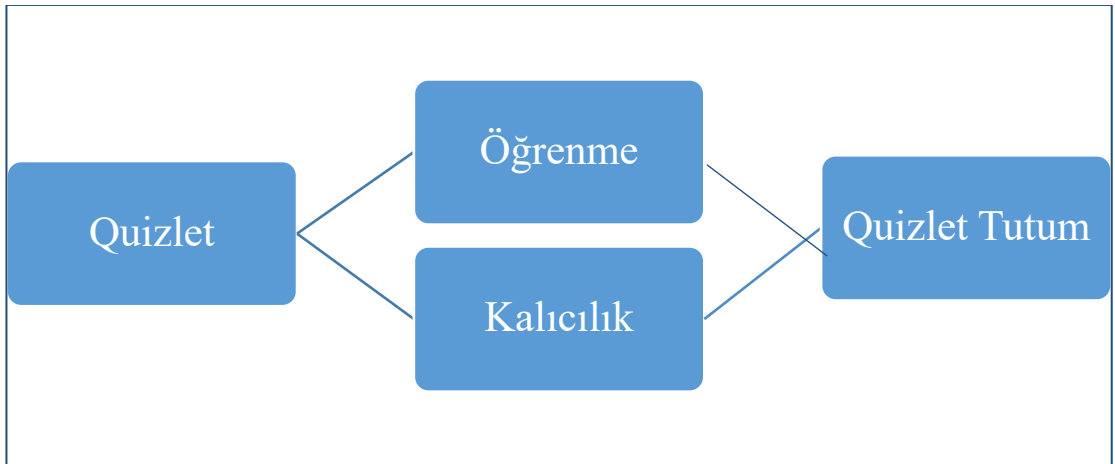
3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Balıkesir Yediiklim Bengi Ortaokulu'nda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı 34 ve katılımcıların yaş ortalaması 11'dir. Çalışmanın örneklemini, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi olan uygun (bulunabilir) örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu örnekleme türü, işgücü, zaman ve maliyet açısından karşılaşılan sınırlılıklar sebebiyle örneklemin kolay ulaşılabilen ve uygulama yapılabilen birimlerden seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Araştırmacı tarafından düzenlenen seminerden sonra, tüm öğrenciler araştırmaya katılmaya karar vermişlerdir ve gönüllü olarak dijital kelime bilgi kartı olarak adlandırılan "Quizlet" web uygulaması aracılığıyla kelime öğrenmeyi kabul ettiler. Çalışma, öğretmen olarak araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacının kendi öğrencilerini örneklem olarak seçmesinin sebebi, bu çalışma için oluşturulmuş üniteler öğrenciye anlatırken öğretmen farklılığından kaynaklı çeşitliliği ve olası hataları kontrol edebilmektir. Öğrenciler, haftada 18 ders saat İngilizce dersi görmüşlerdir ve bu derslerin üniteleri, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin hepsine yönelik işlenmiştir. Derslere devamsızlık yapan öğrenci olmamıştır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu çalışmada, katılımcılar daha önce 2.1.4.8.3. Quizlet (Çevrimiçi Kelime Kartı Uygulaması) Program İçeriği ve Modları başlığında bahsedildiği üzere, dil öğrenimi için en iyi bilinen ve yüksek oranda kullanıcısı olan çevrimiçi bilgi kartı araçlarından biri olan Quizlet'i kullanarak hedef kelimeleri incelemişlerdir. Bu çalışma için seçilen kelime dağarcığı öğeleri, Oxford Yayınları English Plus 1 Öğrenci Kitabında her ünite için öğrenmeleri gereken 25, sıralı 4 ünite için toplamda 100 hedef kelimedenden oluşmaktadır. Dört ünite için aynı öğretim teknikleri uygulanmış ve ünitelerin işlenmesi için aynı süre ayrılmıştır. Üniteye öğretilen kelimelerin zorluk düzeyi birbirine denktir. Kelimeler, Quizlet programında Türkçe anlamları ve hedef kelimeleri içeren örnek cümleler ile birlikte hazırlanmıştır (EK.1). Kelime öğretimi her ünite için 2 hafta, 4 ünite için toplamda 8 hafta boyunca uygulanmıştır.

Nicel veriler, kelime testleri ve ölçek yoluyla toplanmış ve nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yoluyla toplanmıştır. Her üniteye başlamadan önce öğrencilerin ilgili ünite kelime bilgisi, ön test ile ölçülmüştür. Daha sonra ünite işlenmiş ve öğrencilerin hepsi, kelime öğrenme aracı olan Quizlet çevrimiçi kelime bilgi kartları ile ünite kelimelerine çalışmışlardır. Öğrencilerin, üniteler işlendikten sonra ve Quizlet sonrası kelime bilgisini ölçmek için, her ünite sonunda son test uygulanmıştır. Toplam dört ön-test ve son-test uygulanmıştır. Öğrencilerin kelime hatırlama ve kelimelerin kalıcılık düzeyini ölçmek için bir adet kalıcılık testi uygulanmıştır. Sözü edilen 50 soruluk kalıcılık testi, uygulama süreci başlamadan önce ilk test olarak öğrencilere uygulanmıştır. Testler, Socratic adı verilen çevrimiçi quiz platformunda uygulanmıştır. Uygulama sürecinin sonunda, öğrencilerin kelime bilgi kartı aracı kullanma algılarını ortaya çıkarmak için ölçek uygulanmış ve görüşmeler yapılmıştır. Test soruları ve görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve uzman tarafından kontrolü sonrası son halini almıştır. Öğrencilerin kelime öğrenmesinde ve kelimelerin kalıcılığında Quizlet kullanımının etkisi araştırılmıştır. Bunun yanında, Quizlet kullanımı sayesinde kelime öğrenme ve kalıcılık düzeyinin Quizlet'e yönelik tutumlara etkisi de ortaya konmuştur (Şekil 13.).



Şekil 13. Araştırma Modeli

Araştırma problemi doğrultusunda oluşturulan hipotezler aşağıda verilmektedir.

Çizelge 2. Çalışmanın Hipotezleri ve Doğrulama

Hipotez	Doğrulama
H _{A1} Öğrencilerin son test puanları ön test puanlarından farklıdır.	Doğrulandı
H _{A2} Öğrencilerin kalıcılık testi puanları ilk test puanlarından farklıdır.	Doğrulandı
H _{null3} Son test puanlarıyla ile kalıcılık testi puanları arasında fark yoktur.	Doğrulandı
H _{A4} Öğrencilerin Quizlet tutumu son testler toplam puanına göre farklılaşmaktadır.	Doğrulandı
H _{A5} Öğrencilerin Quizlet tutumu kalıcılık testi puanına göre farklılaşmaktadır.	Doğrulanamadı
H _{A6} Öğrencilerin Quizlet tutumu üzerinde son testler toplam puanı ve kalıcılık testi puanının birlikte etkisi vardır.	Doğrulanamadı

Veri toplama araçları ile ilgili detaylı bilgiler alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kelime Testleri

Testler, çoğunlukla eğitimde nicel araştırmada bilişsel alanla ilgili kazanımları ölçmek için kullanılırlar (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Oluşturulan kelime testleri, 5.sınıf İngilizce için öğretilmesi beklenen Oxford English Plus 1 Öğrenci Kitabının ilk 4 ünitesindeki hedef kelimeler esas alınarak hazırlanmıştır. Her bir ünitenin kelimeleri farklı temalardan oluşmaktadır. Bu temalar, birinci ünite ‘Town and Cities’ (Kasaba ve Şehirler), ikinci ünite ‘Days’ (Günler), üçüncü ünite ‘Wild Life’ (Vahşi Yaşam) ve dördüncü ünite ‘Learning World’ (Öğrenen Dünya) temalarıdır. Katılımcıların hedef kelimeleri edinip edinemediklerini ölçebilmek amacıyla her bir ünite için 4 ön test ve 4 son test uygulanmıştır (EK.2). Uygulanan kelime testlerinde öğrencilere sadece kelime sorulduğu için testlerin madde zorluk dereceleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Çoğu araştırmacı, aktif ve pasif kelime bilgisi edinimini keskin bir şekilde birbirinden ayırmaktadır ancak bu iki beceri birbiriyle yakından ilişkilidir ve kelime ediniminde her iki yöntemden de yararlanmak kelime edinimini olumlu yönde etkilemektedir (Nation, 2001). Katılımcıların pasif kelime bilgilerini ölçmek amacıyla İngilizce açıklamaları verilen hedef kelimeler sorulurken, aktif kelime

bilgisinin ölçülmesi amacıyla örnek cümlelerde eksik olan hedef kelimenin yazılması beklenilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda, kelime testleri araştırmacı tarafından özenle hazırlanmış ve danışman tarafından kontrol edilmiştir. Hedef kelimeler için kullanılan örnek cümleler Oxford Learner's Dictionaries çevrimiçi sözlüğünden alınmıştır ve kelime testlerinde ve Quizlet programında birbirinden farklı örnek cümleler kullanılmıştır. Kelime testi 100 üzerinden değerlendirilmiştir. Puanlama soru başı 2 puan şeklinde belirlenmiştir ve süresi 40 dakika olarak belirlenmiştir. Kelime testleri, Socrative adı verilen çevrimiçi quiz platformunda gerçekleştirilmiştir. Platforma üye olduktan sonra öğretmen tarafından hazırlanan kelime testleri sanal bir odada, öğrencilere verilen oda numarasıyla ve öğrenciler için belirlenen saatler içerisinde uygulanmıştır.

3.3.2. Kalıcılık Testi

Çalışmada kelime öğreniminin kalıcılığını ölçmek amacıyla, öğrencilerin sorumlu olduğu 100 hedef kelimededen rastgele seçilerek öğretmen tarafından 50 soru hazırlanmıştır ve süresi 40 dakika olarak belirlenmiştir. Tüm ünitelerin işlenmesi ve Quizlet uygulamasının kullanımının sonlanmasından 1 ay sonra çalışmanın en başında uygulanan ilk test tekrarlanmıştır. Başka bir deyişle, bütün ünitelerden karma olarak hazırlanan ilk testten 3 ay sonra aynı soruları içeren kalıcılık testi uygulanmıştır (EK.3). Bulguların kıyaslanmasını kolaylaştırmak için bu teste kalıcılık testi adı verilmiştir. Uygulanan kalıcılık testinde öğrencilere sadece kelime sorulduğu için testlerin madde zorluk dereceleri, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

3.3.3. Quizlet Tutum Ölçeği

Ölçek, belli bir konuda, kişi, grup ve toplumların algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmış sorulardan oluşan (Sönmez ve Alacapınar, 2017) ve eğitim araştırmalarında en yaygın kullanılan veri toplama aracı olarak açıklanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Katılımcıların Quizlet'e yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, Bilcan (2019)'ın uyarladığı Ranalli'nin Proje Sonrası Anketini (Ranalli's Post Project Survey) uygulamak için e-posta yoluyla izin alınmıştır (EK.4). Toplam 20 maddeden oluşan bu ölçeğe katılımcılar 1: kesinlikle katılmıyorum, 2:

katılmıyorum, 3: fikrim yok, 4: katılıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden oluşan 5’li likert tipi cevaplar vermişlerdir. Soruların tümünden öğrenciler 5 ila 100 puan arasında puan alabilir. Yüksek puan, Quizlet uygulamasına yönelik olumlu tutumu göstermektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Uygulama sürecinin sonunda daha anlaşılır olması sebebiyle katılımcılardan Türkçe olarak hazırlanan ölçeği doldurulması istenmiştir (EK.5) ve ölçeği doldurma süresi ortalama 5 dakika sürmüştür.

3.3.4. Görüşme

Görüşme, bireylerden belli bir konuda düşünce ve duygu alma etkinliği olarak açıklanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Görüşme, araştırılan konu hakkında bireyin farklı deneyimleri, düşünceleri, tutumları, zihinsel algıları, niyetleri, yorumları ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşılmasına olanak sağlamaktadır (Bengtsson, 2016) ve bilgi toplamının etkili bir yolu olarak kabul edilmektedir (Lambert, 2012). Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır ve katılımcılara 7 görüşme sorusu yöneltilmiştir (EK.6). Sorular hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmıştır ve öğrencilerin görüşlerin kapsamlı bir şekilde ifade edebilmeleri için görüşmelerin Türkçe yapılmasına karar verilmiştir ve her bir görüşme ortalama 10-15 dakika sürmüştür.

3.4. Verileri Toplama Süreci

Araştırmada gerçekleştirilen çalışmaların bilimsel araştırma etik kurallarına uygun olarak yürütülmesi için Etik Kurulu Onay Belgesi alınmıştır. Uygulamaya ve veri toplamaya başlamadan önce katılımcılar için Gönüllü Onam Formu (EK.7) ve katılımcılar 18 yaş altı olduğu için Veli Onam Formu (EK.8) uygulanmıştır. Hazırlanan planlar deney sınıfları dışında kalan 6. sınıfa devam eden öğrencilerle iki hafta süre ile pilot uygulama olarak denenmiştir ve bu uygulama sonrasında karşılaşılan eksiklikler tamamlanarak uygulama süreci yeni halini almıştır. Öğretilmesi hedeflenen kelimeler ve örnek cümleler, yer aldığı ünitelerin isimleri ile Quizlet uygulamasına setler halinde yüklenmiştir. Uygulamaya başlanmadan önce bir ders saati boyunca, katılımcılara Quizlet’in nasıl bir program olduğu, uygulamaya nasıl üye olacak ve giriş yapacakları, kelime edinimindeki yeri ve program üzerinde

nasıl kelime çalışacakları açıklanarak öğrencilerin program ile ilgili temel bilgi ve becerilere sahip olmaları sağlanmıştır.

Veri toplama sürecinde, uygulama süreci başlamadan önce ilk test uygulanmıştır. Hedef kelime setleri öğretmen tarafından hazırlanarak, öğrencilerin okul saatleri dışında boş zamanlarında Quizlet web sitesinde veya Quizlet mobil uygulamasında öğrencilerin bu kelimeleri çalışmasına ortam hazırlanmıştır. Daha sonra ders kitabındaki kelime alıştırmaları ders saatlerinde öğrencilerle çalışılmıştır. Her yeni üniteye başlamadan önce, ünite ön testleri ve her ünite bitimi, ünite son testleri uygulanmıştır. Uygulama süresi boyunca, öğrenciler uygulama üzerindeki modları kullanarak kelime çalışmışlardır ve sınıf dışında haftada bir kez öğretmen eşliğinde, diğer öğrencilerle 'Quizlet Live' oyununu oynamışlardır. Üniteler 2 haftada bir değiştikçe hedef kelimeler de değişmiştir ve yukarıda anlatılan süreç diğer süreçlerle aynı sırayı izlemiştir. Uygulama süreci bittikten 1 ay sonra, kalıcılık testi (uygulama başlamadan uygulanan ilk test) uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında hiçbir ünite işlenmeden önce, öğrencilerin öğretilecek kelimelerle ilgili bilgi düzeyini ölçmek için ilk test uygulanmıştır. Her üniteden önce öğrencilerin kelime bilgisi düzeyini ölçmek için ön test ve ünite işlendikten sonraki kelime bilgisi düzeyini ölçmek için son testler uygulanmıştır. Tüm üniteler işlendikten 1 ay sonra öğretilen tüm ünitelerdeki belli kelimeleri kapsayan kalıcılık testi uygulanmıştır. Sonrasında öğrencilerin Quizlet uygulamasına yönelik tutumlarını belirlemek için tutum ölçeğini doldurmaları istenmiştir ve çalışmaya katılan tüm öğrenciler ile derinlemesine görüşme yapılmıştır.

Yapılan testler ve ölçekten toplanan veriler, Sosyal Bilimler için İstatistik Programına (SPSS Statistics) aktarılmış ve veriler bu program kullanılarak analiz edilmiştir. Gözlem soruları, katılımcılara sorulmuş ve cevaplar ses kaydına alınmıştır. Yapılan görüşmeler, betimlenen verilerin araştırmacı tarafından yorumlandığı (Sönmez ve Alacapınar, 2017) betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Öğrencilerin bilgi düzeyi ve kalıcılık düzeyini ölçmek için hazırlanmış araçların tutarlılığını test etmek için '*Tekrarlı Ölçümler Anova*' analizi uygulanmıştır.

Tekrarlı ölçümler terimi, aynı bireyler bir deneyin tüm koşullarına katıldığında veya aynı bireylerden, aynı problemle ilgili farklı zamanlarda ölçüm alındığında kullanılmaktadır. Tekrarlı Ölçümler Anova yöntemiyle de farklı koşullarda bireylerde meydana gelen değişimler analiz edilmektedir (Field, 2012). Ortalamalarda farklılık tespit edildiğinde en düşük ve en yüksek puanlar karşılaştırılmış, puanların frekans analizi yapılmış ve puanlar gruplandırılmıştır. Bunların karşılaştırılmasıyla puanların birbirinden ortalama dışındaki ölçütlere göre farklılaşma durumu tespit edilmiştir. Böylece '*Tip I hata ihtimali*' ortadan kaldırılmıştır. Sosyal gerçeklik açısından doğru olan H_{null} hipotezin reddedilmesi durumunda ortaya çıkmaktadır (Kalaycı, Şeref, vd, 2018).

Öğrencilerin uygulama sonrası Quizlet uygulamasına yönelik tutumlarını tespit etmek için Quizlet tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını ve istatistiki açıdan güvenilirliğini test etmek için '*Cronbach Alpha Modeli*'nden yararlanılmıştır. Bu yöntem bir ölçme aracındaki n sayıdaki sorunun homojen bir yapı gösterip göstermediğini analiz eder (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Başka bir ifade ile ölçme aracının iç tutarlılığını test eder. 0 ile 1 arasında değer alır. Değer 1'e yaklaştıkça ölçme aracının tutarlı olduğuna dair istatistiksel kanıtlar fazlalaşiyor demektir. Alpha katsayısına bağlı olarak ölçme aracının güvenilirliği şu şekilde yorumlanır: $0.00 \leq a < 0.40$ ise ölçme aracı güvenilir değil; $0.40 \leq a < 0.60$ ise ölçme aracı güvenilir; $0.60 \leq a < 0.80$ ise ölçme aracı oldukça güvenilir; $0.80 \leq a < 1.00$ ise ölçme aracı yüksek derecede güvenilirdir (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Analiz sonuçlarına göre, Quizlet Tutum Ölçeğinin Alpha katsayısı 0.87 olarak tespit edilmiştir ve ölçeğin iç tutarlık ve istatistiksel açıdan güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

Öğrencilerin, her bir ünite işlenip Quizlet uygulaması kullanmadan önce ve sonra bilgi düzeyi farklılaşmasını tespit etmek için ön test puan ortalaması ve son test puan ortalaması "*İlişkili Örneklem T Testi*" ile karşılaştırılmıştır. Aynı bireylerin farklı iki koşuldaki ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılan analiz yöntemidir. Örneğin, aynı örneklemin farklı zaman dilimlerindeki başarıları bu yöntem ile karşılaştırılabilir. Üniversite öğrencilerinin vize-final notları ortalamasının karşılaştırılması buna örnektir (Ekiz, 2009). Bu karşılaştırma hem her ünitenin başında ve sonundaki ön test ve son testler arasında ayrı ayrı, hem de tüm ön test puan toplamları ve tüm son test puan toplamları arasında yapılmıştır.

Karşılaştırmanın kolay anlaşılabilir olması için ön testler ve son testler puan toplamları 100 tavan puan olacak şekilde dönüştürülmüştür. Puanları standardize etmek için kullanılan formül şöyledir: (Öğrenci notu/alınabilecek en yüksek not)x100. %95 güven aralığında ortalamalar arası fark tespit edildiğinde farkın 'etki büyüklüğü' hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü hesaplanırken 'Rosentha (1991) formülü' kullanılmıştır (Field, 2012). Bu formül şöyledir: $e = \frac{\sqrt{txt}}{\sqrt{txt}/df}$.

Her ünitenin ön test ve son testi arasındaki ilişki 'Pearson Korelasyon Analizi' ile incelenmiştir. Normal dağılım varsayımının karşılandığı durumlarda iki ölçüm arası ilişkiyi incelemek için kullanılan analiz yöntemidir. Başka bir ifade ile iki sürekli değişkenin doğrusal ilişkisinin derecesini ölçmek için kullanılır. -1 ila +1 arasında değer alır. $r = -1$ ise tam negatif doğrusal ilişki; $r = 1$ ise tam pozitif doğrusal ilişki vardır. $r = 0$ ise iki ölçüm arasında ilişki yoktur. Uygulamada bu değerleri bulmak oldukça zordur. Pearson korelasyon katsayısının yorumu için şu sınırlar kullanılır: 0.00-0.25 çok zayıf ilişki; 0.26-0.49 zayıf ilişki; 0.50-0.69 orta düzey ilişki; 0.70-0.89 yüksek düzey ilişki; 0.90-1.00 çok yüksek düzeyde ilişki (Kalaycı, Şeref, vd, 2018).

Öğrenmenin kalıcılığını test etmek için hiçbir öğrenme faaliyeti gerçekleştirmeden önce uygulanan ilk test puan ortalaması ve tüm üniteler bittikten 1 ay sonra uygulanan kalıcılık testi puan ortalaması 'İlişkili Örneklem T Testi' kullanılarak karşılaştırılmıştır. Ayrıca son testlerin uygulanmasından kalıcılık testinin uygulanmasına kadar geçen sürede öğrenmenin kalıcılığını test etmek için son testler toplam puan ortalaması ve kalıcılık testi toplam puan ortalaması 'İlişkili Örneklem T Testi' kullanılarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmanın kolay anlaşılabilir olması için son testler puan toplamları 100 tavan puan olacak şekilde dönüştürülmüştür.

Quizlet uygulamasıyla ilgili 20 sorunun bulunduğu ölçekteki maddelerin tek tek frekans analizi ve ortalamaları incelenmiştir. Böylece Quizlet uygulamasının, kelime öğrenmeye yönelik katkısı hakkındaki öğrenci görüşleri, Quizlet uygulamasının amacının öğrenciler tarafından anlaşılma durumu, Quizlet uygulamasının kelime öğrenme motivasyonu ile ilgili öğrenci görüşleri tespit edilerek, ölçek maddeleri karşılaştırılmıştır. Ayrıca elde edilen nicel bulgular, derinlemesine görüşme sonucunda elde edilen bulgularla birleştirilerek daha detaylı bilgiler sunulmuştur.

Quizlet uygulamasına yönelik öğrenci tutumları üzerinde öğrenme ve kalıcılık düzeylerinin etkisini incelemek için ‘Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli’nden yararlanılmıştır. Regresyon, ölçümler arasındaki ilişkiyi matematiksel eşitlik ile açıklamaktadır. Modelde bir bağımlı ve bir bağımsız değişken bulunuyorsa basit regresyon modeli, birden fazla bağımsız değişken bulunuyorsa çoklu regresyon modelinden söz edilir (Can, 2016). Böylece, bağımlı değişken üzerinde etkisi olan bir dizi bağımsız değişkenin etki dereceleri ve varyansı açıklamadaki öncelikleri belirlenmiş olmaktadır (Avcı, 2020). İki bağımsız değişken ve bir bağımlı değişkenli hipotezler için regresyon modeli şu şekildedir: $y = \beta_0 + \beta_1x_1 + \beta_2x_2 + \epsilon$.

Araştırma sorularına yanıt aranırken kullanılan ‘Tekrarlı Ölçümler Anova’, ‘İlişkili Örneklem T Testi’, ‘Pearson Korelasyon Analizi’ ve ‘Çoklu Doğrusal Regresyon’ yöntemleri parametrik model ve testlerdir. Dağılımın normale yakın olup olmaması yapılacak teste karar vermek için önemlidir. Ölçme araçlarının uygulanmasıyla elde edilen puanlar genellikle simetrik bir normal dağılım gösteremezler. Bu nedenle analiz yöntemine karar verilirken puanların normale yakın dağılıp dağılmadığı kontrol edilir. Normal dağılım varsayımının karşılanmadığı ölçümlerde parametrik test kullanılması, sonuçların yanlış çıkmasına, bu da yorumların yanlış yapılmasına sebep olabilir. Bir ölçümdeki puan dağılımının çarpıklık (Skewnes) ve basıklık (Kurtosis) değeri 0’dan pozitif veya negatif yönde uzaklaştıkça puan serisi normal dağılımdan uzaklaşmaktadır. (Kalaycı vd, 2018). Bu çalışmada çarpıklık-basıklık değerleri +/- 1.50 aralığında olan puanların normale yakın dağıldığı varsayılmıştır. Dolayısıyla bu yöntemler testler tercih edilmeden ölçme araçlarındaki puanlarının normale yakın dağılıp dağılmadığı çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınarak kontrol edilmiştir.

Çizelge 3. Araştırmada Kullanılan Ölçek Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	İlk Test	Ünite 1 Ön Test	Ünite1 Son Test	Ünite 2 Ön Test	Ünite 2 Son Test	Ünite 3 Ön Test	Ünite 3 Son Test	Ünite 4 Ön Test	Ünite 4 Son Test	Ön Testler Toplam Puanı	Son Testler Toplam Puanı	Kalıcılık Testi	QUIZLET Tutum Ölçeği
Çarpıklık	0.149	0.036	-0.548	0.166	-0.538	-0.159	-0.528	-0.263	-0.944	-331	-963	-.586	-0.242
Basıklık	-0.778	-0.871	-0.734	-0.967	-1.066	-0.988	-1.100	-0.697	0.840	-.342	.299	-.866	-0.671

Çizelge 3’de görüldüğü gibi araştırmada kullanılan ölçme araçları hepsinin çarpıklık ve basıklık değerleri +/- 1.50 değerinin altındadır. Bu durum Quizlet tutum ölçeği için de geçerlidir. Buna göre ‘İlk Test’, ‘Ünite 1 Ön Test’, ‘Ünite 1 Son Test’, ‘Ünite 2 Ön Test’, ‘Ünite 2 Son Test’, ‘Ünite 3 Ön Test’, ‘Ünite 3 Son Test’, ‘Ünite 4 Ön Test’, ‘Ünite 4 Son Test’, ‘Kalıcılık Testi’ puanları kendi içinde normale yakın dağılmaktadır. Ön testlerin puanları toplamı ve son testlerin puanları toplamı da normal dağılım varsayımını karşılamaktadır.

3.6. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları, Quizlet Tutum Ölçeği’nin ve Görüşme Formunun Tutarlık Açısından İncelenmesi

3.6.1. Üniteler İşlenmeden Önce Yapılan Ölçümlerdeki Tutarlık

Öğrencilerin ilk test sonuçlarıyla üniteler işlenmeden önce uygulanan ön testler arasında çok büyük fark olmamalıdır. Fark olmaması, öğrencilerin kelime bilgisi düzeyinde ünite işlenmeden önce farklı bir faktörden dolayı artış olmadığını gösterir.

Çizelge 4. Üniteler İşlenmeden Önce Yapılan Ölçümlerdeki Tutarlılık

ÖLÇÜM	ORT	SD	SE	Min	Max	Ölçümler Arası İstatiksel Fark		
İlk Test	23.65	6.63	1.14	12	36	Ölçüm	P	
Ünite 1 Ön Test	24.00	7.79	1.34	10	38	Ön Testler Arası Kıyas	p>0.05	
Ünite 2 Ön Test	23.53	7.22	1.24	12	38	İlk Test- Ünite 1 Ön Test	p>0.05	
Ünite 3 Ön Test	25.65	6.41	1.10	14	36	İlk Test- Ünite 2 Ön Test		
Ünite 4 Ön Test	28.29	5.93	1.02	16	38	İlk Test- Ünite 3 Ön Test		
F(3.71;122.57)= 3.44 p<0.05 n=34						İlk Test- Ünite 4 Ön Test	p<0.05	r= 0.48
*Tekrarlayan ölçümler tek yönlü Anova testi kullanılmıştır. Ortalamalar karşılaştırılmıştır.								
* Her testten alınabilecek maksimum puan 100’dür.								

Çizelge 4’de görüldüğü gibi ilk test ($\bar{x}=23.65 \mp 6.63$) ve ünite 1 ön test ($\bar{x}=24.00 \mp 7.79$) arasında istatistiksel açıdan fark tespit edilememiştir ($F(1;33)=0.11$; $p>0.05$). İlk test ($\bar{x}=23.65 \mp 6.63$) ve ünite 2 ön test ($\bar{x}=23.53 \mp 7.22$) arasında istatistiksel açıdan fark tespit edilememiştir ($F(1;33)=0.01$; $p>0.05$). İlk test ($\bar{x}=23.65 \mp 6.63$) ve ünite 3 ön test ($\bar{x}=25.65 \mp 6.41$) arasında istatistiksel açıdan fark tespit edilememiştir ($F(1;33)=1.70$; $p>0.05$). Yani ilk test ve üniteler öncesi yapılan üç ön testin başarı düzeyi arasında istatistiksel fark tespit edilememiştir. Ayrıca ön test ölçümlerinin tümü arasında istatistiksel açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Yani ön testler kendi arasında karşılaştırıldığında bir üniteden diğerine geçerken öğrencilerin diğer üniteye geçişlerinde bilgi düzeyini artıracak ders dışı bir etken olma olasılığı düşüktür. Aynı şekilde ilk test, ünite 1 ön test, ünite 2 ön test, ünite 3 ön test puanları farklılaşmadığına göre öğrenciler, işlenecek ünitelerle ilgili bir hazırlık içine girişmediği gibi, bilgi düzeylerini arttıracak bir değişkenle karşılaşmamıştır. Bu yönüyle ilk testten 3. üniteye kadar geçen sürede ölçümlerin tutarlı ve ön test ile son test arasında farkı ortaya koymak için güvenilir olduğu söylenebilir. Fakat ilk test ($\bar{x}=23.65 \mp 6.63$) ile ünite 4 ön test ($\bar{x}=28.29 \mp 5.93$) ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmiştir ve etki derecesi ($r=0.48$) orta düzeydedir ($F(1;33)=9.75$; $p<0.05$; $r=0.48$). Ancak bu etkinin öğrencilerin farklı kaynaklardan çalışarak bilgi düzeyini yükseltmesi ya da geçen zamana bağlı olarak kontrol edilemeyen değişkenlere bağlı olduğunu söylemek güçtür. Çünkü ünite 4 ön testten alınan en yüksek puan (max 38) ilk testten alınan en yüksek puandan (min 36) sadece iki puan yüksektir (Çizelge 4).

Çizelge 5. İlk Test ve Ünite 4 Ön test Puan Frekanslarının Karşılaştırılması

Puan Aralığı	İlk Test	İlk Test %	Ünite 4 Ön Test	Ünite 4 Ön Test %
12-15	3	8.82	0	0.00
16-19	7	20.59	3	8.82
20-23	5	14.71	4	11.76
24-27	9	26.47	5	14.71
28-31	5	14.71	10	29.41
32-35	3	8.82	7	20.59
36-38	2	5.88	5	14.71
TOPLAM	34	100.00	34	100.00
* Puan aralıkları, Sturges Kuralı ile belirlenmiştir.				
* Ölçümlerden alınabilecek en yüksek puan 100'dür				

İlk test puan ortalaması ($\bar{x}=23.65 \mp 6.63$) ile ünite 4 ön test ($\bar{x}=28.29 \mp 5.93$) puan ortalaması arasındaki fark, puanların ilk testte '16-19' ve '24-27' aralığında toplanmışken ünite 4 ön testte '28-31' ve '25-32' puan aralığında toplanmasından kaynaklanmaktadır (Çizelge 5). Başka bir ifade ile, ünite 4 ön testte puanlar yükselmiştir, ancak 100 puan alınabilecek bir testte 38 puanı geçememiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin ilk test ve ön test ölçümlerinde ciddi bir farklılaşma tespit edilememiştir. Bu durumda ön testlerin son testlerle karşılaştırılmasının ünite işleyiş yöntemi ve Quizlet uygulamasının etkisinin ölçülmesinde kullanılabilir olduğu kabul edilmiştir.

3.6.2. Üniteler İşlendikten Sonra Yapılan Ölçümlerdeki Tutarlık

Çizelge 6. Üniteler İşlendikten Sonra Yapılan Ölçümlerdeki Tutarlılık

ÖLÇÜM	ORT	SD	SE	Min	Max
Kalıcılık Testi	92.65	6.76	1.16	78	100
Ünite 1 Son Test	92.94	6.48	1.11	78	100
Ünite 2 Son Test	90.65	8.72	1.50	74	100
Ünite 3 Son Test	91.71	8.18	1.40	76	100
Ünite 4 Son Test	93.24	6.40	1.10	74	100
p>0.05 n=34					
*Tekrarlayan ölçümler tek yönlü Anova testi kullanılmıştır. Ortalamalar karşılaştırılmıştır.					
*Her testten alınabilecek maksimum puan 100'dür					

Çizelge 6'da görüldüğü gibi kalıcılık testi ($\bar{x}=92.65 \mp 6.76$) ve ünite 1 son test ($\bar{x} =92.94 \mp 6.48$) arasında istatistiksel açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Kalıcılık testi ($\bar{x}=92.65 \mp 6.76$) ve ünite 2 son test ($\bar{x} =90.65 \mp 8.72$) arasında istatistiksel açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Kalıcılık testi ($\bar{x}=92.65 \mp 6.76$) ve ünite 3 son test ($\bar{x}=91.71 \mp 8.18$) arasında istatistiksel açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Kalıcılık testi ($\bar{x}=92.65 \mp 6.76$) ve ünite 4 son test ($\bar{x}=93.24 \mp 6.40$) arasında istatistiksel açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Yani kalıcılık testi ve üniteler işlenip Quizlet uygulaması öğrenciler tarafından kullanıldıktan sonra yapılan dört son testteki başarı düzeyi arasında istatistiksel fark tespit edilememiştir. Ayrıca son test ölçümlerinin hiçbiri arasında istatistiksel açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Diğer bir deyişle, son testler kendi arasında karşılaştırıldığında, öğrencilerin bilgi düzeylerinin ünitelere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu yönüyle kalıcılık testi ve son test ölçümlerinin kendi içinde tutarlı olduğu söylenebilir.

3.6.3. QUIZLET Tutum Ölçeği İç Tutarlık Analizi

Quizlet Tutum Ölçeğindeki maddelerin kendi arasındaki tutarlığı Cronbach Alpha modeli kullanılarak test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, Alpha katsayısı 0.87 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçekten herhangi bir maddenin çıkartılması bu değer düşmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla ölçekteki maddeler bir bütün olarak öğrencilerin Quizlet uygulamasına yönelik tutumlarını tespit etmek için kendi içinde yüksek derecede tutarlı ve istatistiksel açıdan güvenilirdir.

3.6.4. Görüşme Tekniğinin Güvenirlik ve Geçerlik Açısından İncelenmesi

Nitel araştırma verileri, nicel araştırmalardaki veriler gibi matematik diline çevrilememektedir. Bu sebeple nitel verilerin güvenirliliği, tutarlık ve teyit edilebilirlik açısından ele alınırken nitel verilerin geçerliliği konusunda, inandırıcılık ve aktarılabirlik kavramlarından söz edilebilmektedir. (Sönmez ve Alacapınar, 2017).

Görüşmede katılımcılara yöneltilen sorular ve bu sorulara verilen cevapların, araştırmanın olguları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kurallarına uyulmuştur. Toplanan verilerin analizinde uygun ayrıştırma tekniklerine yer verilmiştir. Bu sayede, görüşme

teknikinin tutarlı olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerle yürütülen görüşme, ses kayıt cihazı ile ses kaydına alınmıştır ve veriler saklanmıştır. Bu durum da görüşme verilerinin teyit edilebilirliğini göstermektedir. Sözü edilen bilgiler doğrultusunda yapılandırılmış görüşme tekniği, güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmektedir.

Yapılan çalışmada veri toplama süreçlerine uyulmuştur. Görüşmeden elde edilen veriler konusunda, üç İngilizce öğretmenin fikirlerine sunulmuştur ve meslektaş teyidi alınmıştır. Bunun yanında verilerin yorumlanması aşamasında katılımcıların teyidi de alınmıştır. Yapılan yorumların, katılımcılardan elde edilen veriler ile ilgili olduğu gözlemlenmiştir. Böylece, verilerinin inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ham verileri ve yorumlanmış veriler, okuyucuya sunulmuştur ve bu iki verinin yüksek oranda birbirleriyle benzerlik gösterdiği teyit edilmiştir. Bu benzerlik de verilerin aktarılabilirlik özelliğiyle örtüşmektedir. Bu bilgiler ışığında, görüşme tekniğinin geçerli bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular başlığı altında, Quizlet uygulamasının kelime öğrenme üzerindeki etkisini ölçmek için ‘ünite 1 ön test-son test’, ‘ünite 2 ön test-son test’, ‘ünite 3 ön test-son test’, ‘ünite 4 ön test-son test’ ve ‘ön testler toplam puanları-son testler toplam puanları’ karşılaştırılmıştır. Kelimelerin kalıcılık düzeyini ölçmek için ‘ilk test-kalıcılık testi’, ‘ünite 1 son test-kalıcılık testi’, ‘ünite 2 son test-kalıcılık testi’, ‘ünite 3 son test-kalıcılık testi’, ‘ünite 4 son test-kalıcılık testi’ puanları karşılaştırılmıştır. Kelime öğrenme düzeyinin, öğrencilerin Quizlet tutumlarına etkisini ölçmek için ‘son testler toplam puanı’ ile ‘Quizlet tutumları toplam puanı’ regresyon analizine tabi tutulmuştur. Ayrıca, ‘son testler toplam puanı’ gruplandırılarak ‘Quizlet toplam puanı’, gruplar arasında kıyaslanmıştır. Kelime kalıcılık düzeyinin, öğrencilerin Quizlet tutumlarına etkisini ölçmek için ‘kalıcılık toplam puanı’ ile ‘Quizlet tutumları toplam puanı’ regresyon analizine tabi tutulmuştur. Ek olarak, ‘kalıcılık testi toplam puanı’ gruplandırılarak ‘Quizlet toplam puanı’ gruplar arasında kıyaslanmıştır. Son olarak derinlemesine görüşme vasıtasıyla elde edilen bilgiler raporlanmıştır.

4.1.Ünite İşleniş Biçimi ve Quizlet Uygulamasının Öğrencilerin Kelime Öğrenmesine Etkisi

4.1.1.Ünite 1 Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Çizelge 7. Ünite 1 Ön Test-Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem T Testi ile Karşılaştırılması

ÖLÇÜM	ORT	SD	SE	Min	Max	T	P	Df	R	Etki
Ünite 1 Ön Test	24.00	7.785	1.335	10	38	48.947	0.00	33	0.35	0.99
Ünite 1 Son Test	92.94	6.480	1.111	78	100					

n=34
*Ölçümden alınabilecek en yüksek puan 100'dür.
*İki ölçüm arasındaki ilişkinin tespiti için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Ünite 1 ön test ortalaması ($\bar{x}= 24.00 \mp 7.79$) ile son test ortalaması ($\bar{x}=92.94 \mp 6.48$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmiştir ($t(33)=-48.95$; $p<0.05$). Buna göre Quizlet uygulaması, öğrencilere ünite 1’de öğretilen kelimelerin öğrenilmesi anlamında etkili olmuştur. Bu etki ($e=0.99$) oldukça yüksektir. İki ölçüm arası ortalama farkının (68.94) yüksek olması ve minimum (10-78) maksimum (38-100) değerler de bunun göstergesidir. Ayrıca iki ölçüm arasındaki korelasyon ($r=0.35$) düşük düzeydedir (Çizelge 7). Yani ön testten yüksek puan alanların, son testten yüksek puan alanlarla aynı kişi olma olasılığı düşüktür. Diğer bir anlatımla ön testten yüksek puan alanların çok azı, son testten yüksek puan almıştır. Ön testte düşük alanlar son testte puanını yükseltmiştir. İki ölçüm arasındaki ilişkinin zayıflığı, öğrencilerin kelimeleri daha önce pek az bilseler de ünitenin işlenmesi ve Quizlet uygulamaları sonucunda öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir.

4.1.2. Ünite 2 Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Çizelge 8.Ünite 2 Ön Test Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem T Testi ile Karşılaştırılması

ÖLÇÜM	ORT	SD	SE	Min	Max	ORT Fark	T	P	df	R	Etki
Ünite 2 Ön Test	23.53	7.220	1.238	12	38	67.12	47.485	0.00	33	0.48	0.99
Ünite 2 Son Test	90.65	8.721	1.496	74	100						
n=34 *Ölçümden alınabilecek en yüksek puan 100'dür. *İki ölçüm arasındaki ilişkinin tespiti için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.											

Ünite 2 ön test ortalaması ($\bar{x}= 23.53 \mp 7.22$) ile son test ortalaması ($\bar{x}=90.65 \mp 8.72$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmiştir ($t(33)=-47.49$; $p<0.05$). Buna göre Quizlet uygulaması, öğrencilere ünite 2 de öğretilen kelimelerin öğrenilmesi anlamında etkili olmuştur. Bu etki ($e=0.99$) oldukça yüksektir. İki ölçüm arası ortalama farkının (67.12) yüksek olması ve minimum (12-74) maksimum (38-100) değerler de bunun göstergesidir. Ayrıca iki ölçüm arasındaki korelasyon ($r=0.48$) orta düzeydedir (Çizelge 8). Yani ön testten yüksek puan alanların son testten yüksek puan alanlarla aynı kişi olma olasılığı orta düzeydedir. Diğer bir anlatımla ön testten yüksek puan alanlar dışında kalanlar da yüksek puan almıştır. Ön testte düşük alanlar son testte puanını yükseltmiştir.

4.1.3. Ünite 3 Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Çizelge 9.Ünite 3 Ön Test-Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem T Testi ile Karşılaştırılması

ÖLÇÜM	ORT	SD	SE	Min	Max	ORT Fark	T	p	Df	R	Etki
Ünite 3 Ön Test	25.65	6.41	1.10	14	36	66.06	56.242	0.00	33	0.58	0.99
Ünite 3 Son Test	91.71	8.18	1.40	76	100						

n=34
*Ölçümden alınabilecek en yüksek puan 100'dür.
*İki ölçüm arasındaki ilişkinin tespiti için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Ünite 3 ön test ortalaması ($\bar{x}= 25.65 \mp 6.41$) ile son test ortalaması ($\bar{x}=91.71 \mp 8.18$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmiştir ($t(33)=-56.24$; $p<0.05$). Buna göre Quizlet uygulaması, öğrencilere ünite 3 de öğretilen kelimelerin öğrenilmesi anlamında etkili olmuştur. Bu etki($e=0.99$) oldukça yüksektir. İki ölçüm arası ortalama farkının (66.06) yüksek olması ve minimum (14-76) maksimum (36-100) değerler de bunun göstergesidir. İki ölçüm arasındaki korelasyon 0.58'dir. Dolayısıyla iki ölçüm arası pozitif korelasyon görmezden gelinememektedir. Yani ön testten yüksek puan alanların son testten yüksek puan alanlarla aynı kişi olma olasılığı orta düzeyde de olsa vardır (Çizelge 9). Bununla birlikte, ön testte düşük alanlar arasında son testte puanını yükselten öğrenciler vardır.

4.1.4. Ünite 4 Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Çizelge 10. Ünite 4 Ön Test-Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem T Testi ile Karşılaştırılması

ÖLÇÜM	ORT	SD	SE	Min	Max	ORT Fark	T	P	df	R	Etki
Ünite 4 Ön Test	28.29	5.93	1.02	16	38	64.94	60.20	0.00	33	0.48	0.99
Ünite 4 Son Test	93.24	6.40	1.10	74	100						

n=34
*Ölçümden alınabilecek en yüksek puan 100'dür.
*İki ölçüm arasındaki ilişkinin tespiti için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Ünite 4 ön test ortalaması ($\bar{x}= 28.29 \mp 5.93$) ile son test ortalaması ($\bar{x}=93.24 \mp 6.40$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmiştir ($t(33)=-60.20$; $p<0.05$). Buna göre Quizlet uygulaması, öğrencilere ünite 4 de öğretilen kelimelerin öğrenilmesi anlamında etkili olmuştur. Bu etki ($e=0.99$) oldukça yüksektir. İki ölçüm

arası ortalama farkının (64.94) yüksek olması ve minimum (16-74) maksimum (38-100) değerler de bunun göstergesidir. Ayrıca iki ölçüm arasındaki korelasyon ($r=0.48$) orta düzeydedir (Çizelge 10). Yani ön testten yüksek puan alanların, son testten yüksek puan alanlarla aynı kişi olma olasılığı orta düzeydedir. Diğer bir anlatımla ön testten yüksek puan alanlar dışında kalanlar da yüksek puan almıştır. Ön testte düşük alan öğrenciler, son testte puanını yükseltmiştir.

4.1.5. Ön Testler Toplam Puanı-Son Testler Toplam Puanı Karşılaştırılması

Çizelge 11.Ön Testler Puanı ve Son Testler Puanının İlişkili Örneklem T Testi ile Karşılaştırılması

ÖLÇÜM	ORT	SD	SE	Min	Max	ORT Fark	T	P	R	Etki
Ön Testler Toplam Puanı	25.37	3.59	0.62	16.50	31.00	66.76	84.49	0.00	0.45	0.99
Son Testler Toplam Puanı	92.13	4.92	0.84	81.00	99.00					
n=34 df=33 * Ön testler ve son testler puan toplamları 100 tavan puan olacak şekilde dönüştürülmüştür. *İki ölçüm arasındaki ilişkinin tespiti için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.										

Ön testler toplam puan ortalaması ($\bar{x}=25.37 \mp 3.59$) ile son testler toplam puan ortalaması ($\bar{x}=92.13 \mp 4.92$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmiştir ($t(33)=-84.49$; $p<0.05$). Buna göre ünite işleniş ve Quizlet uygulaması, öğrencilere toplam dört ünite de öğretilmesi hedeflenen kelimelerin öğrenilmesi anlamında etkili olmuştur. Bu etki ($e=0.99$) oldukça yüksektir. İki ölçüm arası ortalama farkının (66.76) yüksek olması ve minimum (17-81), maksimum (31-99) değerler de bunun göstergesidir. Ayrıca iki ölçüm arasındaki korelasyon ($r=0.45$) orta düzeydedir (Çizelge 11). Yani ön testlerden yüksek puan alanların, son testlerden yüksek puan alanlarla aynı kişi olma olasılığı orta düzeydedir. Diğer bir anlatımla ön testlerden yüksek puan alanlar dışında kalanlar da yüksek puan almıştır. Ön testlerden düşük alanlar, son testlerde puanını yükseltmiştir.

4.2. Ünite İşleniş Biçimi ve Quizlet Uygulamasının Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi

4.2.1. İlk Test Puanı ile Kalıcılık Testi Puanının Karşılaştırılması

Çizelge 12. İlk Test Puanı ve Kalıcılık Testi Puanının İlişkili Örneklem T Testi İle Karşılaştırılması

ÖLÇÜM	ORT	SD	SE	Min	Max	ORT Fark	T	P	df	r	Etki
İlk Test	23.65	6.63	1.14	12	36	69.00	53.051	0.00	33	0.36	0.99
Kalıcılık Testi	92.65	6.76	1.16	78	100						

n=34
*Ölçümden alınabilecek en yüksek puan 100'dür.
*İki ölçüm arasındaki ilişkinin tespiti için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

İlk test puan ortalaması ($\bar{x}= 23.65 \mp 6.63$) ile kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{x}=92.65 \mp 6.76$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmiştir ($t(33)=-53.05$; $p<0.05$). Buna göre Quizlet uygulaması, öğrencilerin ilk test yapıldıktan sonra işlenen dört üniteye kelime hatırlanmasında etkili olmuştur. Bu etki ($e=0.99$) oldukça yüksektir. İki ölçüm arası ortalama farkının (69.00) yüksek olması ve minimum (12-78), maksimum (36-100) değerler de bunun göstergesidir. Ayrıca iki ölçüm arasındaki korelasyon ($r= 0.36$) düşüktür. (Çizelge 12). Yani ilk testlerden yüksek puan alanların, kalıcılık testlerden yüksek puan alanlarla aynı kişi olma olasılığı düşüktür. Dolayısıyla kelimeleri hatırlama ile, kelimeleri ilk testte zaten biliyor olma arasındaki ilişki düşüktür.

4.2.2 Son Testler Toplam Puanı ile Kalıcılık Testi Puanı Karşılaştırılması

Çizelge 13. Son Testler Toplam Puanı ve Kalıcılık Testi Puanının İlişkili Örneklem T Testi ile Karşılaştırılması

ÖLÇÜM	ORT	SD	SE	Min	Max	ORT Fark	T	P	df	R	Etki
Son Testler Toplam Puanı	92.13	4.92	0.84	81.00	99.00	0.51	0.382	0.705	33	0.12	0.07
Kalıcılık Testi Toplam Puanı	92.65	6.76	1.16	78.00	100.00						

n=34
*Son Testler Puan toplamları 100 tavan puan olacak şekilde dönüştürülmüştür.
*Ölçümden alınabilecek en yüksek puan 100'dür.
*İki ölçüm arasındaki ilişkinin tespiti için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Dört son testin puan toplamları ortalaması ($\bar{x}= 92.13 \mp 4.92$) ile kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{x}=92.65 \mp 6.76$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilememiştir ($t(33)=-0.382$; $p>0.05$). Dolayısıyla kalıcılık testi yapıncaya kadar geçen sürenin, öğrenilen kelimelerin unutulmasına istatistiki açıdan anlamlı etkisi ($e=0.07$) tespit edilememiştir ($p>0.05$). Öğrencilerin dört ünite de öğrendikleri kelimeleri, kalıcılık testi yapıncaya kadar geçen sürede unutmadıkları tespit edilmiştir. İki ölçüm arası ortalama fark (0.51) oldukça azdır. Ayrıca son testler minimum puanı (81), kalıcılık testi minimum puanından (78) yüksektir. İki ölçüm arasındaki korelasyon ($r= 0.12$) istatistiki açıdan anlamsızdır ($p>0.05$) (Çizelge 13). Bunun nedeni kalıcılık testinin tek bir ölçüm olması, son testler toplam puanının ise dört son testin toplam puanından oluşmasıdır. Her son testte yüksek puan alanların farklılaşması, öğrencilerin son testler puanına yansımış ve böylece kalıcılık testi puanlarıyla ilişkisi tespit edilemez olmuştur.

4.3 Kelime Öğrenme ve Kalıcılık Düzeylerinin Öğrencilerin Quizlet Tutumlarına Etkisi

Bu başlık altında öğrencilerin, kelime öğrenme ve kalıcılık düzeylerinin Quizlet tutumları üzerine etkisi incelenmiştir. Bu incelemenin sonuçlarına geçmeden yordayıcı (son testler toplam puanı, kalıcılık testi toplam puanı) ve yordanan (Quizlet tutum ölçeği puanı) değişkenlerin tanımlayıcı istatistiklerine değinmek faydalı olacaktır (Çizelge 14)

Çizelge 14.Son Testler Toplam Puanı-Kalıcılık Testi Puanı-QUIZLET Tutum Ölçeği Puanı Tanımlayıcı İstatistikleri

Ölçüm	ORT	SD	SE	Min	Max
Son Testler Toplam Puanı	92.13	4.92	.844	81.00	99.00
Kalıcılık Testi Toplam Puanı	92.65	6.76	1.16	78.00	100
QUIZLET Tutum Ölçeği Toplam Puanı	85.03	8.14	1.40	68.00	99.00
n=34					
*Son Testler Puan toplamları 100 tavan puan olacak şekilde dönüştürülmüştür.					
*Ölçümden alınabilecek en yüksek puan 100'dür.=34					

Her Quizlet kullanımından sonra, öğrencilerin kelime bilgi düzeyinin ölçümü için uygulanan dört son testin toplamından elde edilmiş son testler toplam puanı en düşük değeri 81.00, en yüksek değeri 99.00, ortalaması ise 92.13 ∓ 4.92 olarak tespit

edilmiştir. Öğrencilerin kalıcılık testi toplam puanı en düşük değeri 78.00, en yüksek 100, ortalaması ise 92.65 ± 6.76 olarak tespit edilmiştir (Çizelge 14). Görüldüğü gibi her üç ölçme aracından alınabilecek en yüksek puana yakın yada bu puanı almış öğrenciler bulunmaktadır. Son testler toplam puanı ve kalıcılık testi toplam puanı ortalamaları birbirine oldukça yakındır.

4.3.1. Quizlet Tutum Ölçeğine Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar

Çizelge 15. Quizlet Tutum Ölçeği Maddeleri Frekans Dağılımı ve Tanımlayıcı İstatistikleri

Ölçek Maddeleri	1		2		3		4		5		ORT
	N	%	N	%	n	%	N	%	n	%	
15. Bence Quizlet, kelime öğrenmemi geliştirmeye yardımcı olabilir.	0	0.00	0	0.00	0	0.00	11	32.35	23	67.65	4.68
18. Öğrendiğim İngilizce kelime sayısı arttı.	0	0.00	0	0.00	0	0.00	13	38.24	21	61.76	4.62
3. Quizlet'in kullanılma amacını açıkça anladım.	0	0.00	1	2.94	0	0.00	13	38.24	20	58.82	4.53
17. Quizlet ile kelimeleri daha kolay öğreniyorum.	0	0.00	0	0.00	0	0.00	16	47.06	18	52.94	4.53
1. Kelime öğrenmek için Quizlet'i kullanmak çok eğlencelidir.	0	0.00	0	0.00	1	2.94	15	44.12	18	52.94	4.50
16. Quizlet yardımıyla İngilizce ders başarımları arttı.	0	0.00	0	0.00	1	2.94	16	47.06	17	50.00	4.47
13. Kelime öğrenmek için Quizlet'i kullanmak motive edicidir.	0	0.00	0	0.00	0	0.00	19	55.88	15	44.12	4.44
12. Quizlet ile kelime öğrenmek farklı ve eğlencelidir.	0	0.00	0	0.00	0	0.00	20	58.82	14	41.18	4.41
7. En çok "Match-Eşleştir" oyununu sevdim.	0	0.00	3	8.82	0	0.00	12	35.29	19	55.88	4.38
11. Örnek cümlelere bakarak birçok kelime öğrendim.	0	0.00	1	2.94	3	8.82	12	35.29	18	52.94	4.38
10. Quizlet'in akıllı telefon uygulamasının da olması kullanışlıdır.	0	0.00	0	0.00	7	20.59	10	29.41	17	50.00	4.29

Çizelge 15. devamı

Ölçek Maddeleri	1		2		3		4		5		ORT
	N	%	N	%	N	%	N	%	n	%	
20. Bu tur web araçları dile öğretimine dahil edilmelidir.	0	0.00	0	0.00	6	17.65	13	38.24	15	44.12	4.26
4. Resimler ve örnek cümleler, kelimeleri hatırlamam için yeterliydi.	0	0.00	1	2.94	4	11.76	15	44.12	14	41.18	4.24
14. Nasıl kelime öğrenilir onu öğrendim.	0	0.00	0	0.00	5	14.71	17	50.00	12	35.29	4.21
5. Quizlet'i kullanırken teknik bir sıkıntı ile karşılaşmadım.	1	2.94	4	11.76	1	2.94	13	38.24	15	44.12	4.09
19. Bu dersten sonra da Quizlet kullanmaya devam edeceğim.	0	0.00	3	8.82	7	20.59	9	26.47	15	44.12	4.06
2. Quizlet'i kullanmak kolaydı.	0	0.00	4	11.76	3	8.82	15	44.12	12	35.29	4.03
6. Quizlet'te oyunları "kolay, orta, zor" seçeneklerini ayarlayarak oynadım.	0	0.00	3	8.82	10	29.41	9	26.47	12	35.29	3.88
8. En çok "Gravity-Yer Çekimi" oyununu sevdim.	0	0.00	7	20.59	4	11.76	9	26.47	14	41.18	3.88
9. En çok "QuizletLive-QuizletCanlı" yarışmasını sevdim.	5	14.71	5	14.71	12	35.29	4	11.76	8	23.53	3.15
n=34											
1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3= Fikrim Yok, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum											

Öğrenciler en yüksek puanı ($\bar{x}=4.68$) “15. *Bence Quizlet, kelime öğrenmemi geliştirmeye yardımcı olabilir.*” maddesine vermişlerdir. Öğrencilerin hiçbiri dörtten aşağı puan vermemiştir. Bu maddeye öğrencilerin %67.65'i beş puana vermiştir. %32,35'i dört puan vermiştir. “18. *Öğrendiğim İngilizce kelime sayısı arttı.*” maddesine ($\bar{x}= 4.62$) öğrencilerin %61.76'sı beş, %38.24'ü dört puan vermiştir. Öğrencilerin hiçbiri dörtten aşağı puan vermemiştir. “3. *Quizlet'in kullanılma amacını açıkça anladım.*” maddesine ($\bar{x}=4.53$) öğrencilerin % 58.82'si beş, %38.24'ü dört puan vermiştir. Bir öğrenci (%2.94) ise iki puan vermiştir. Bu öğrenci dışında maddeye dörtten aşağı puan veren birey bulunmamaktadır. “17. *Quizlet ile kelimeleri daha kolay öğreniyorum.*” maddesine ($\bar{x}=4.53$) öğrencilerin %52.94'ü beş puan vermiş, % 47.06'sı dört puan vermiştir. Bu maddeye dörtten daha düşük puan

veren öğrenci bulunmamaktadır. “1. Kelime öğrenmek için Quizlet'i kullanmak çok eğlencelidir.” maddesine (\bar{x} =4.50) öğrencilerin %52.94'ü beş puan, % 44.12'si dört puan vermiştir. Bir öğrenci (%2.94) üç puan vermiştir. Bu maddeye üçten daha az puan veren yoktur. “16. Quizlet yardımıyla İngilizce ders başarımları arttı” maddesine (\bar{x} = 4.47) öğrencilerin %50.00'ı beş puan, %47.06'sı dört puan vermiştir. Bir öğrenci (%2.94) ise üç puan vermiştir. “13. Kelime öğrenmek için Quizlet'i kullanmak motive edicidir.” maddesine (\bar{x} =4.44) öğrencilerin %44.12'si beş puan, % 55.88'i dört puan vermiştir. Hiçbir öğrenci bu maddeye dörtten daha az puan vermemiştir. “12. Quizlet ile kelime öğrenmek farklı ve eğlencelidir.” maddesine (\bar{x} = 4.41) öğrencilerin %41.18 beş puan, %58.82'i dört puan vermiştir. Bu maddeye hiçbir öğrenci dörtten daha az puan vermemiştir. “7. En çok "Match-Eşleştir" oyununu sevdim.” maddesine (\bar{x} =4.38) öğrencilerin %55.88'i beş puan, 35.29'u dört puan vermiştir. Üç öğrenci (%8.82) bu maddeye iki puan vermiştir. Bu maddeye üç ve bir puan veren öğrenci bulunmamaktadır. “11. Örnek cümlelere bakarak birçok kelime öğrendim.” maddesine (\bar{x} = 4.38) öğrencilerin %52.94'ü beş puan, %35.29'ü dört puan vermiştir. Üç öğrenci (%8.82) üç puan, bir öğrenci (%2.94) 2 puan vermiştir (Çizelge 15).

“10. Quizlet'in akıllı telefon uygulamasının da olması kullanışlıdır.” maddesine (\bar{x} =4.29) öğrencilerin %50.00'ı beş puan, % 29.41'i dört puan, 20.59'u üç puan vermiştir. Bu maddeye üçten daha az puan verilmemiştir. “20. Bu tür web araçları dil öğretimine dahil edilmelidir.” maddesine (\bar{x} =4.26) öğrencilerin %44.12'si beş puan, %38.24'ü dört puan, %17.65'i üç puan vermiştir. Bu maddeye üçten daha aşağı puan veren birey yoktur. “4. Resimler ve örnek cümleler, kelimeleri hatırlamam için yeterliydi.” maddesine (\bar{x} =4.24) öğrencilerin %41.18'i beş puan, %44.12'si dört puan vermiştir. Dört birey (%11.76) üç puan, bir birey (%2.94) iki puan vermiştir. “14. Nasıl kelime öğrenilir onu öğrendim.” maddesine (\bar{x} =4.21) öğrencilerin %35.29'u beş puan, % 50.00'ı dört puan vermiştir. Beş öğrenci (%14.71) üç puan vermiştir. Bu maddeye üçten daha düşük puan veren birey bulunmamaktadır. “5. Quizlet'i kullanırken teknik bir sıkıntı ile karşılaşmadım.” maddesinin (\bar{x} =4.09) puanlara göre yüzde dağılımlarına bakıldığında öğrencilerin %44.12'si beş puan ve %38.24'nün dört puan verdiği; yani toplam 82.36'sının teknik bir sorunla karşılaşmadığı görülür. Bununla birlikte öğrencilerin %14.70 teknik bir sorunla karşılaştığını belirtmiştir. “19. Bu dersten sonra da Quizlet kullanmaya devam edeceğim.” maddesine (\bar{x} =4.06) verilen puanların oransal dağılımına

bakıldığında en az %82.36'sının uygulamayı kullanma ihtimalinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerden %44.12'si maddeye 5 puan verirken, %26.47'si dört puan vermiştir. Öğrencilerin %20.59'u uygulamayı kullanıp kullanmama konusunda kararsız kalmıştır. Üç öğrenci (%8.82) uygulamayı kullanmayacağını belirtmiştir. “2. *Quizlet'i kullanmak kolaydı.*” maddesine ($\bar{x}=4.03$) öğrencilerin % 35.29'u beş puan, %44.12'si dört puan vermiştir. Üç birey (%8.82) üç puan, dört birey (%11.76) iki puan vermiştir. “6. *Quizlet'te oyunları 'kolay, orta, zor' seçeneklerini ayarlayarak oynadım.*” maddesinin ($\bar{x}=3.88$) puanlara oransal dağılımına bakıldığında % 35.29'nun (beş puan) ve % 26.47'sinin (dört puan), toplamda % 61.76'sının seviye ayarlama özelliğini kullandığı görülür. %29.41'nin bu özellik hakkında fikri yoktur. Üç kişi (%8.82) ise bu özelliği kullanmamıştır. “8. *En çok 'Gravity-Yer Çekimi' oyununu sevdim.*” maddesine ($\bar{x}=3.88$) verilen yanıtlara göre, öğrencilerin %41.18'i oyuna beş puan, %26.47'si dört puan, %11.76 (dört kişi) üç puan %20.59'u iki puan vermiştir. “9. *En çok " QuizletLive-QuizletCanlı' yarışmasını sevdim.*” maddesine ($\bar{x}=3.15$) öğrencilerin %23.53'ü beş puan vermiştir. Dört öğrenci (%11.76) dört puan vermiştir. %35.29'u üç puan vermiştir. İki puan beş öğrenci (%14.71) ve bir puan veren beş öğrenci (%14.71) daha vardır (Çizelge 15).

Çizelge 15'de görüldüğü gibi bir maddenin ortalaması (“9. *En çok 'QuizletLive-QuizletCanlı' yarışmasını sevdim. (\bar{x}=3.15)*”) 3.50 den daha düşüktür. “8. *En çok 'Gravity-Yer Çekimi' oyununu sevdim. (\bar{x}=3.88)*” ve “6. *Quizlet'te oyunları 'kolay, orta, zor' seçeneklerini ayarlayarak oynadım. (\bar{x}=3.88)*” maddelerinin ortalamaları 3.50 ile 3.99 arasındadır. Diğer tüm maddelerin ortalamaları 4.00'dan yüksektir. 9. *En çok 'QuizletLive-QuizletCanlı' yarışmasını sevdim. (\bar{x}=3.15)*” ve “5. *Quizlet'i kullanırken teknik bir sıkıntı ile karşılaşmadım.(\bar{x}=4.09)*” maddeleri dışında bir puan verilmiş madde yoktur. “*QuizletLive-QuizletCanlı (\bar{x}=3.15)*” ve “*Gravity-Yer Çekimi (\bar{x}=3.88)*” oyunları, “*Match-Eşleştir (\bar{x}=4.38)*” oyunundan daha az sevilmiştir. 4.50-5.00 arası puan verilen beş maddenin dördü Quizlet'in kelime öğreticiliği ile ilgilidir.

4.3.2. Son Testler Toplam Puanı ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Göre Öğrencilerin Quizlet Tutumları

Çizelge 16. Son Testler Toplam Puanı ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Göre Öğrencilerin Quizlet Tutumları

Yordayıcı Değişkenler	%95 Güven Aralığında									
	Alt Sınır B	Üst Sınır B	Standart B	β	SE	T	p	R	R ²	F
Son Testler Toplam Puanı	0.191	1.270	0.730	0.441	0.265	2.760	0.010	0.468	0.169	4.347
Kalıcılık Testi Puanı	-0.259	0.526	0.133	0.111	0.192	0.693	0.493			

Öğrencilerin Quizlet tutumları üzerinde, kelime öğrenme ve kalıcılık düzeylerinin etkisini test etmek için çoklu doğrusal regresyon analizine başvurulmuştur. Buna göre öğrencilerin kelime öğrenme düzeyini ölçen son test sonuçlarının toplamından oluşan son testler puanı, Quizlet tutumları üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır ($F(2,33)=4.35$; $p<0.05$). Kelime öğrenme düzeyi (son testler toplam puanı), öğrencilerin Quizlet tutumlarındaki varyansın %17'sini açıklamaktadır. Öğrencilerin son testler toplam puanı, bir puan artarsa Quizlet Tutum Ölçeği puanı ortalama 0.73 puan artmaktadır. %95 güven aralığında son testler toplam puanının etkisi en az 0.19 en fazla 1.27'dir (Çizelge 17)

Çizelge 17'de görüldüğü gibi kalıcılık testi puanının tek başına öğrencilerin Quizlet tutumları üzerinde anlamlı etkisi tespit edilememiştir ($t(33)=0.69$; $p>0.05$).

4.3.3. Derinlemesine Görüşme Bulgularına Göre Öğrenci Görüşleri

Kalıcılık testinden sonra, gönüllü olan 34 öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve bu katılımcılara, Quizlet programına yönelik algılarını belirlemek amacıyla önceden hazırlanan 7 soru sorulmuştur. Bu görüşmeler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Katılımcılar, araştırmacıya soru sormakta ve sorularla ilgili yorum yapma konusunda özgür bırakılmıştır ve kullanılan programı yararlı bulup bulmadıkları, eğlenceli bulup bulmadıkları ve en sevdikleri /

sevmedikleri özellikler gibi sorulara cevap vermişler ve yorum yapmışlardır. Katılımcılara yöneltilen görüşme soruları aşağıdaki gibidir.

1. Quizlet programının İngilizce kelime öğrenimini geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Neden?
2. Quizlet programının yabancı dili öğrenmenize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Neden?
3. Quizlet programını çok / az kullanmanızın nedeni nedir?
4. Quizlet programı ile ilgili en sevdiğiniz özellik nedir? Neden?
5. Quizlet programı ile ilgili en sevmediğiniz özellik nedir? Neden?
6. Quizlet programını gelecekte başka bir dilde kelime öğrenmek için de kullanmak ister misiniz? Cevabınız evet ise, hangi dili öğrenmek için kullanmak istersiniz? Cevabınız hayır ise, neden?
7. Quizlet programına eklemek istediğiniz bir özellik var mı?

Görüşmeler sonucunda elde edilen yanıtların betimsel-yorumlayıcı analiz sonucunda elde edilen verilerin kodları belirlenerek 4 farklı temaya ulaşılmıştır. Belirtilen kodlar ve ulaşılan temalar, alt başlıklar halinde detaylı olarak incelenmiştir.

1. Quizlet programının etkililiği
2. Quizlet programının kullanışlılığı
3. Quizlet programının en sevilen özellikleri
4. Quizlet programı ile ilgili gelecekteki niyetler ve öneriler

4.3.3.1. Quizlet Programının Etkililiği

Öğrencilerin, Quizlet programının etkililiğine dair verdikleri cevaplar, İngilizce kelime öğrenimi ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenme süreçleri içerisinde düzenlenmiştir.

Çizelge 18. Quizlet'in İngilizce Kelime Öğrenimine Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	F
Etkililik	Başarı	Kelime testlerindeki başarının artması	10
		Dersi daha iyi anlama	3
		Hikaye kitaplarını daha rahat okuma	3
		Telaffuzları dinleyebilme	3
	Motivasyon	Oyunlar	4
		Resimler	4
		Aktiviteler	3
		Teknoloji kullanımı	2
		Örnek cümleler	2

Quizlet'in İngilizce kelime öğrenimine katkısına dair verilen cevaplar, *Etkililik* teması içerisinde *Başarı* ve *Motivasyon* kategorileri altında toplanmıştır. Bu temaya yönelik cevaplanan görüşler incelendiğinde, kelime testlerindeki başarının artmasının, Quizlet programının etkililiğiyle ilgili temaya ilişkin en çok karşılaşılan etmen olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Quizlet programının etkililiği ile ilgili verdiği cevaplardan bazılarına aşağıda yer verilmektedir.

Ö9: *Quizlet programı ile İngilizce kelime bilgimin arttığını düşünüyorum. İlk başta kelime ezberlemekten korkuyordum ama Quizlet'i kullandıktan sonra kelime testindeki başarıım arttı. Aynı başarıyı bütün kelime testlerinde elde etmek için her hafta Quizlet'e çalıştım. (Başarı – Kelime testlerindeki başarının artması)*

Ö25: *Quizlet'in İngilizce öğrenmeye katkı sağladığını düşünüyorum. Quizlet'teki kelimeleri çalışıp öğrendikten sonra derste öğretmenin söylediklerini daha iyi anlayabildiğimi farkettim. (Başarı – Dersi daha iyi anlama)*

Ö33: *Quizlet'in okuduğum İngilizce kitapları anlamam konusunda bana yardımcı olduğunu düşünüyorum. (Başarı – Hikaye kitaplarını daha rahat okuma)*

Ö16: *Örnek cümleler ve resimler sayesinde Quizlet'te kelime öğrenmek çok daha kolay ve akılda kalıcıydı bu yüzden programın kelime öğrenmeye olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum. (Motivasyon – Örnek cümleler / Resimler)*

Ö6: *Çok eğlenceli aktiviteler ve oyunlar ile kelime öğrettiği için İngilizce kelimeleri daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. (Motivasyon – Aktiviteler / Oyunlar).*

Ö3: Programın İngilizce öğrenmemi geliştirdiğini düşünüyorum çünkü kelimelerin telaffuzlarını dinleme özelliği, dinleme ve konuşma etkinliklerini yaparken bana fayda sağladı. (Başarı – Telaffuzları dinleyebilme)

Ö2: Quizlet programı sayesinde derse olan ilgim ve derste motivasyonum önemli derecede arttı. (Motivasyon – Teknoloji kullanımı)

Ö21: Teknoloji ile kelime öğrenmek çok etkileyiciydi ve kelimelerin aklımda kalmasını sağladı. (Motivasyon – Teknoloji kullanımı)

Ö11: Quizlet programında dinleme, yazma, eşleştirme ve testler gibi birçok aktivite vardı. Sözlük kullanmaktan çok daha pratik ve kullanışlıydı. Quizlet ile kelimeleri daha iyi pekiştirdim. (Motivasyon – Aktiviteler)

4.3.3.2. Quizlet Programının Kullanışlılığı

Quizlet programının kullanılabilirliği ile ilgili cevaplar incelendiğinde, diğer 26 öğrencinin Quizlet programını çok eğlenceli ve kolay olması, pratik olması, web uygulamasının yanında telefon uygulamasının da olması, anlık geri bildirim vermesi, içerik zenginliği sebepleriyle kullanışlı bulduklarını bildirmektedirler. *Kullanışlılık* temasını oluşturan bu kategoriler *Kullanım fazlalığı* ve *Kullanım azlığı* açısından değerlendirilmektedir.

Çizelge 19. Quizlet'in Kullanım Sıklığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Kullanışlılık	Kullanım fazlalığı	Eğlenceli	11
		Kolay	6
		Anlık geri bildirim	4
		İçerik Zenginliği	3
		Zaman ve mekan sınırsızlığı	2
	Kullanım azlığı	Sistemin kısaltmaları kabul etmemesi	4
		Örnek cümleler ve resimlerin yetersizliği	2
		Teknik problemler	2

Öğrencilerin *Kullanışlılık* temasındaki *kullanım fazlalığı* kategorisiyle ilgili verdikleri cevaplar incelendiğinde, Quizlet programının eğlenceli olma özelliğinin en çok cevap verdikleri etmen olduğu gözlemlenmektedir. İlgili temaya yönelik yanıtlarından bazı örnekler aşağıda belirtilmektedir.

Ö5: Daha önceden kelime ezberlerken çok sıkılıyordum, Quizlet ile kelime öğrenmek çok kolay ve eğlenceliydi. (Kullanım fazlalığı – Eğlenceli / Kolay)

Ö31: Quizlet uygulamasını telefona da indirdiğim için kelimeleri istediğim zaman istediğim yerde çalışabildim bu yüzden kelimeleri düzenli olarak tekrar edebildim. (Kullanım fazlalığı – Zaman ve mekan sınırsızlığı)

Ö23: Quizlet programında sorulan sorulara yanlış cevap verdiğimde, program onu hemen düzeltiyordu. Böylelikle, ben de hangi kelimeyi öğrenip öğrenmediğimi kolay bir şekilde anlıyordum ve ona göre tekrar çalışıyordum. (Kullanım fazlalığı – Anlık geri bildirim)

Ö13: Kelimeleri sözlükten bulmak çok zamanımı alıyordu, Quizlet'i kullanmak ve oradan kelime öğrenmek çok daha kolaydı ve çok zamanımı almıyordu. (Kullanım fazlalığı – kolay)

Ö4: Aynı uygulamada hem kelimeleri, resimleri, örnek cümleleri gördüğüm hem de kelimelerin telaffuzlarını ve yazılışlarını öğrenebildiğim için, Quizlet'in çok kullanışlı olduğunu düşünüyorum. (Kullanım fazlalığı – İçerik zenginliği)

Bazı öğrenciler ise, teknik sıkıntı ile karşılaşması, örnek cümleleri ve resimleri yeterli bulmaması ve programı kullanmanın zor olduğunu düşünmesi gerekçesiyle programı kullanma durumunun bazen sekteye uğradığını belirtmektedir. Bu durumla ilgili görüşlerin bazıları aşağıda sunulmaktadır.

Ö25: İnternet ile ilgili problem yaşadığım zaman sistem kendini yeniledi ve çalışma setine baştan başlamak zorunda kaldım bu da Quizlet'i kullanırken sıkıntı yaşamama sebep oldu. (Kullanım azlığı – Teknik problemler)

Ö1: Program, 'yazma' bölümünde kısaltmaları kabul etmiyordu. O yüzden yazarken çok güçlük çektim, zor bir çalışma moduydu. (Kullanım azlığı – Sistemin kısaltmaları kabul etmemesi)

Ö27: Bazı kelimelerin anlamını örnek cümlelere ve resimlere bakarak anlamak zordu. (Kullanım azlığı – Örnek cümleler ve resimlerin yetersizliği)

4.3.3.3. Quizlet Programının En Sevilen Özellikleri

Quizlet uygulamasında, programın en sevilen özellikleri temasıyla ilgili çalışma modları ve oyunlar kategorisi altında öğrencilerin bu konuya dair görüşleri alınmıştır.

Çizelge 20. Quizlet'in En Sevilen Özelliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	F
En sevilen sevilmeyen özellikler	Oyun modu	Eşleştir oyunu	10
		Yer çekimi oyun	8
		Quizlet-canlı	5
	Öğren modu	Test	6
		Harf harf kodlama	3
		Yazma	2

Katılımcılarla yapılan görüşme sonuçlarına göre, en sevilen özelliğin oyun modları olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin çoğu, Quizlet uygulamasında en çok oyunları sevdiğini ifade etmektedir. Sözü edilen oyunlar arasında ilk sırada 'Match-Eşleştir' oyunu görülürken, ikinci sırayı 'Gravity-Yerçekimi' oyunu oluşturmaktadır. Çalışma modu olan 'Test' ise üçüncü sırada yerini almaktadır. Quizlet uygulamasında öğrencilerin çalışma modları ve oyunlar dahil en sevdikleri özellikler konusunda sundukları görüşler aşağıda örneklendirilmektedir.

Ö7: *Quizlet ile ilgili en çok oyun modlarını sevdim. En sevdiğim oyun 'Match-Eşleştir' oyunu çünkü kelimeleri zamanla yarışarak eşleştirmek çok eğlenceli. (Oyun modu – Eşleştir Oyunu)*

Ö34: *Quizlet'te en çok 'Eşleştirme' oyununu sevdim. Bu etkinlikte arkadaşlarımla da sıralamasını görüyordum, geride kaldığımda tekrar oyunu oynayarak daha hızlı bitirmeye çalışıyordum. (Oyun modu – Eşleştir oyunu)*

Ö14: *Kelimeleri eşlerinin üzerine sürükleyerek kaybolmalarını sağlamak çok eğlenceli ve heyecan verici. O yüzden, en çok 'Match' oyununu sevdim. (Oyun modu – Eşleştir oyunu)*

Ö28: *Quizlet programında en çok oyun modlarını sevdim ve en sevdiğim oyun, 'Gravity-Yerçekimi' oyunuydu. Oyunu 'kolay-orta-zor' seçenekleriyle oynamak çok eğlenceliydi. (Oyun modu – Yer çekimi oyunu)*

Ö26: *En çok 'Yerçekimi' oyununu sevdim çünkü skorlarım arttıkça, oyunda seviyem de arttı. Ayrıca, bir işim çıktığında, oyunu durdurup sonra oyuna tekrar edebilme imkanım vardı. (Oyun modu – Yer çekimi oyunu)*

Ö17: *Oyunda en çok 'Çalış' modülü içerisindeki 'Test' modunu sevdim çünkü kelimeleri çalıştıktan sonra doğru yanlış sorular, yazılı sorular ve çoktan seçmeleri sorularla kendimi test edebildim ve yanlışımlı görebildim. (Öğren modu – Test)*

Ayrıca, Quizlet uygulamasında katılımcıların, çalışma modları ve oyunlar dahil en sevmedikleri özellikler konusunda da fikirleri sorulmuştur. Quizlet uygulamasında, programın en sevilmeyen özellikleri temasıyla ilgili çalışma modları ve oyunlar kategorisi altında öğrencilerin bu konuya dair görüşleri alınmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarına göre, öğrenciler tarafından en sevilmeyen özelliklerin çalışma modülleri içerisindeki ‘Write’ ve ‘Spell’ modları olduğu görülmektedir. Sözü edilen modlar arasında ilk sırada ‘Write’ modu yer alırken, ikinci sıraya ise ‘Spell’ modu yerleşmektedir. Oyun modülünde yer alan ‘QuizletLive-QuizletCanlı’ oyunu ise üçüncü sırada görülmektedir. Quizlet uygulamasında öğrencilerin çalışma modları ve oyunlar dahil en sevmedikleri özellikler konusunda sundukları görüşler aşağıdaki gibidir.

Ö30: Uygulamada ‘Write’ modunu hiç sevmedim. Yazarken büyük harf ve küçük harfi unuttuğum zaman, uygulama kelimeyi yanlış kabul ediyor ve aynı kelimeyi tekrar yazmak zorunda kalıyorum. (Öğren modu – Yazma)

Ö12: Programda en sevmediğim özellik, ‘Yazma’ alıştırması oldu. Yazma alıştırmasında kelimenin anlamını yazarken ‘i’ harfini ‘ı’ olarak ya da ‘I’ harfini ‘İ’ olarak yazdığımda yanlış cevap olarak kabul ediyor. Bu yüzden, telefonda Quizlet kelimelerini çalıştığım zaman o harfleri yazarken zorluk yaşadım. (Öğren modu – Yazma)

Ö8: Quizlet’te ‘Spell’ modunu hiç sevmedim. Kelimenin kendisi söylendiğinde onu yazabildim. Ancak örnek kelime telaffuz edildiğinde, onu yazmakta zorlandım. Mesela, cümlede ‘There are’ olan yere ‘There’re’ yazdığımda yanlış kabul ediyordu. (Öğren modu – Harf harf kodlama)

Ö19: ‘Spell’ modunu hiç sevmedim. Örnek cümleleri yazmak çok zaman alıyordu ve kelimelerin ya da eklerin kısaltmalarını yazdığımda, sistem doğru kabul etmiyordu. (Öğren modu – Harf harf kodlama)

Ö10: Quizlet uygulamasında ‘QuizletLive’ oyununu hiç sevmedim. Takım halinde yarıştığımız için tedirgin oldum. Yanlış yapma ihtimalimde, arkadaşlarımdan tepkisinden çekindim. (Oyun modu – Quizlet-canlı)

Ö32: En sevmediğim oyun, QuizletLive’di. Bence QuizletLive, oyundan çok yarışma ve sınav gibiydi. Diğer modları, QuizletCanlı’dan daha çok sevdim. (Oyun modu – Quizlet-canlı)

4.3.3.4. Quizlet Programı ile İlgili Gelecekteki Niyetler ve Öneriler

Araştırmaya katılanlara ‘gelecekte Quizlet programı aracılığıyla başka bir dilde kelime öğrenme istekleri’, ‘gelecekte Quizlet’i kullanma istekleri’ ve

'öğrencilerin Quizlet programına eklemek istedikleri özellikler' ile ilgili sorular yöneltilmiştir ve öğrenci görüşleri alınmıştır.

Çizelge 21. Quizlet ile İlgili Gelecekteki Niyetler ve Önerilere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	F
Niyetler ve Öneriler	Kullanım alanları	Almanca kelimeler	25
		Türkçe deyimler	9
	Eklemek istenilen özellikler	Konuşma özelliği	20
		Kısaltmalara duyarlı sistem	14

Katılımcılarla yapılan görüşme sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğu, gelecekte başka bir dilde kelime öğrenmek için programı kullanmak istediklerini ve bu dilin, okulda ikinci yabancı dil olarak okutulan Almanca dili olduğunu dile getirmektedirler. Öğrencilerden bazıları ise, Türkçedeki deyimleri öğrenirken problem yaşadığını belirtmektedirler ve Quizlet'te yer alan resimler ve alıştırmalar sayesinde deyimler ve anlamlarını daha iyi öğreneceklerini eklemektedirler. Öğrencilerin Quizlet programını gelecekte kullanmak isteyip istemedikleriyle ilgili soruya bazı öğrenciler, bu konuda kararsız olduğunu belirtmektedir. Bu kararsızlığın sebebi olarak öğrencilerin hepsi, kendi kendilerine siteden giriş yapıp kelime setlerine çalışacakları konusunda ve sınav olmayacaksa bu çalışmanın gerek olup olmadığı konusunda emin olmadıklarını ifade etmektedirler. Bunun yanında, öğretmen desteği ve önderliğinde bu uygulamaya devam edeceklerini vurgulamaktadırlar.

Katılımcılara Quizlet programına eklemek istedikleri özellikler ile ilgili sorulan soruya ilişkin, katılımcıların eklemek istedikleri 'konuşma-telaffuz' özelliğinden ve 'Spell' ve 'Write' bölümünün kısaltmalara, noktalamalara ve büyük/küçük harflere duyarlı olması özelliğinden söz etmek mümkündür. Öğrencilerin Quizlet uygulamasına dair dile getirdikleri niyetler ve öneriler, aşağıdaki gibi sunulmaktadır.

Ö32: Quizlet programında, Almanca dilinde kelime öğrenmek isterim. (Kullanım alanları – Almanca kelimeler)

Ö3: Türkçede deyimlerin anlamlarını birbiriyle karıştırıyorum. Quizlet sayesinde Türkçedeki deyimler ve anlamlarını, resimler ve alıştırmalar ile birlikte daha kolay öğreneceğimi düşünüyorum. (Kullanım alanları – Türkçe deyimler)

Ö20: Programı, Almanca dilinde de kelime öğrenmek için kullanmak isterim. Böylece, Almanca dersindeki başarımlarım daha da artar. (Kullanım alanları – Almanca kelimeler)

Ö22: Quizlet programına, kelime ve örnek cümle telaffuzlarımı kaydedip bize doğru ya da yanlış olarak dönüt verebilecek bir özellik eklemek isterim. Çünkü programda, dinleme ile ilgili aktivite var ancak konuşma ile ilgili alıştırmalar bulunmamaktadır. (Eklemek istenilen özellikler – Konuşma Özelliği)

Ö12: Programın yazma alıştırmalarında, kısaltmaları ve noktalama işaretlerini de doğru kabul etmesinin daha iyi olacağını düşünüyorum. Örneğin, ben 'can not' yerine 'can't' yazdığımda bunun doğru kabul edilmesini istiyorum. (Eklemek istenilen özellikler – Kısaltmalara duyarlı olma)



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çevrimiçi kelime öğrenme programı olan Quizlet'in, ilköğretim öğrencilerinin kelime edinim sürecine, kelimelerin akılda tutulmasına etkisini ve öğrencilerin program ile ilgili algılarını belirlemeyi amaçlayan çalışma, Balıkesir ilindeki bir ortaokulda 5.sınıfta öğrenim gören toplam 34 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, araştırma sorularını cevaplayabilmek amacıyla, veri toplama aracı olarak kelime testleri, kalıcılık testi, ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler hem nicel hem de nitel yöntemle analiz edilmiştir.

Bu iki tür veri analizi sonucunda elde edilen bulgular, ilgili alanyazın ile bütünleştirilmiş, özetlenmiş, tartışılmış, yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur. Bu bölüm, bulguların sonuçlarını, çalışmanın sınırlılıklarını açıklar ve dijital kelime kartı aracılığıyla kelime edinimi hakkında gelecekteki araştırmalar için önerilerde bulunur.

5.1. Sonuçlar

Bu bölüm, literatür taramasında bahsedilen eski çalışmalarla ilgili olarak bu çalışmanın sonuçlarının tartışılmasını içerir. Bu çalışmanın nicel ve nitel bulguları ile ilgili araştırma soruları, alt başlıklar halinde cevaplanarak ele alınacaktır.

5.1.1. Ünitelerin İşleniş Biçimi ve Quizlet Programının, Öğrencilerin Kelime Öğrenmesine Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde, ünitelerin işleniş biçimi ve Quizlet programının, öğrenenlerin kelime öğrenmesine etkisi incelenmiştir. Bu etkiyi incelemek amacıyla, öğrencilerin son test puanları ile ön test puanları ve son testler toplam puanları ile ön testler toplam puanları karşılaştırılmıştır. Sözü edilen puanlar, İlişkili Örneklem T Testi ile analiz edilmiştir.

Pearson korelasyon analizi sonuçlarının da gösterdiği gibi, ‘ön testler ile son testler’ ve ‘ön testler toplam puanları’ ile ‘son testler toplam puanları’ arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar tespit edildiği görülmektedir. Buna göre Quizlet uygulamasının, öğrencilere öğretilen ünitelerdeki kelimelerin öğrenilmesi anlamında etkili ve yardımcı olduğu söylenebilmektedir. Bu bulgu, ‘Quizlet’in doğru kullanıldığında güçlü bir kelime öğrenme aracı olma ve öğrencilerin test puanlarını ve kelime edinimini geliştirme potansiyeline sahiptir’ (Wright, 2016) ve ‘kelime kartları kullanmanın, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmenin etkili bir yoludur’ (Laufer, Meara ve Nation, 2005) fikriyle örtüşmektedir.

Ayrıca bu alt probleme ilişkin ön testler ve son testler arasındaki korelasyona bakıldığında, ünite 1 ön test ve son test arasındaki korelasyonun ($r= 0.35$) düşük olduğu görülmektedir. Bu düşük düzey, öğrencilerin kelimeleri daha önce çok az bilseler de ünitenin işlenmesi ve Quizlet uygulamaları sonucunda öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir. 2. ünite, 3. ünite ve 4. ünite de uygulanan ön test ile son test arasındaki korelasyon orta düzeydedir. Bunun yanında, ön testler toplam puanları ile son testler toplam puanları arasındaki korelasyonun da orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, ön testlerden yüksek puan alanların, son testlerden yüksek puan alanlarla aynı kişi olma olasılığı orta düzeydedir ve ön testten yüksek puan alanlar dışında kalanlar da yüksek puan almıştır. Yani, ön testte düşük alanlar son testte puanını yükseltmiştir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, Quizlet programının, kelime öğrenimi üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilmektedir. Alanyazında bu fayda ile ilgili yapılan çeşitli çalışmalar görmek mümkündür. Örneğin Stroud (2014) geleneksel yöntemlere kıyasla, Quizlet gibi bilgisayar tabanlı kelime öğrenme programlarının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimi ve kelimelerin akılda kalıcılığını daha da artırdığını belirtmektedir. Ayrıca, Barr (2016), Dizon (2016), Pham (2016) ve Crandell (2017) da Quizlet’in kelime gelişimi üzerine etkisini araştırmaktadır. Çalışmada, Quizlet’in kelime öğrenmeye önemli yararlar sağladığı, programın kelime öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve katılımcıların yabancı dilde kelime öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik algılarına olumlu katkılarda bulunduğu sonucuna varılmaktadır.

5.1.2. Ünitelerin İşleniş Biçimi ve Quizlet Programının, Öğrenilen Kelimelerin Kalıcılığına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında, ünite işleniş biçimi ve Quizlet uygulamasının, öğrenmenin kalıcılığına etkisi araştırılmaktadır. Bu etkiyi incelemek amacıyla, öğrencilerin ilk test puanları ile kalıcılık testi puanları ve son testler toplam puanları ile kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Bu sonuçlar, İlişkili Örneklem T Testi ile karşılaştırılmıştır.

İlk test puanları ile kalıcılık testi puanlarının analizi sonucunda, öğrencilerin ilk test puan ortalaması ($\bar{x}= 23.65 \mp 6.63$) ile kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{x}=92.65 \mp 6.76$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında, Quizlet uygulamasının, öğrencilerin ilk test yapıldıktan sonra işlenen dört üniteye kelime hatırlanmasında güçlü bir etkisinin olduğu ifade edilebilmektedir. Ayrıca, bu iki ölçüm arasındaki korelasyonun ($r= 0.36$) düşük olması, kelime hatırlama ile kelimeleri önceden başka bir ifade ile ilk testte biliyor olma arasındaki ilişkinin düşük olduğunu göstermektedir.

Son testler toplam puanı ile kalıcılık testi puanının karşılaştırıldığı analizde ise sonuçlar, dört son testin puan toplamları ortalaması ($\bar{x}= 92.13 \mp 4.92$) ile kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{x}=92.65 \mp 6.76$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilemediğine işaret etmektedir. Başka bir deyişle, katılımcıların dört ünite boyunca öğrendikleri kelimeleri, kalıcılık testi yapıncaya kadar geçen sürede unutmadıkları sonucuna varılmaktadır. Ayrıca, iki ölçüm arasındaki korelasyon ($r= 0.12$) istatistiki açıdan anlamsız bulunması, her son testte yüksek puan alan öğrencilerin farklılık göstermesidir. Öğrencilerin son testler puanına yansıyan bu farklılığın, kalıcılık testi puanlarıyla ilişkisi tespit edilemez olmuştur.

Araştırma sorusu bağlamında bu analizlere ek olarak, ‘Quizlet Tutum Ölçeği’nde yer alan ‘Resimler ve örnek cümleler, kelimeleri hatırlamam için yeterliydi.’ ifadesine öğrencilerin %85,30’u olumlu tutum oluşturmuştur. Resimler, sesler ve örnek cümlelerin, kelime dağarcığı araca entegre edilmesinin, öğrencilerin kelimeleri hatırlamalarında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilmektedir.

Quizlet’in kelimelerin hatırlanması konusundaki bu pozitif etkisi, Quizlet kullanımıyla kelimelerin uzun vadede hatırlandığını savunan Kalecky’nin (2016)

çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Bu görüşü, görsel ve işitsel yöntemlerin kullanımının, kelimenin kalıcılığına olan olumlu etkisini ortaya çıkaran Özer ve Koçoğlu'nun (2017) araştırması desteklemektedir. Literatüre bakıldığında Quizlet'in, hedef kelimelerin akılda tutulmasına ilişkin pozitif etkisini ortaya çıkaran çeşitli çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Wright (2016) resim, ses ve hedef kelimelerin tanımlarını ekleyerek bilgi kartları oluşturmanın, Quizlet platformunda çok daha kolay olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca program, anlık geri bildirim sağlaması, görsel, işitsel ve kinestetik öğrenenlere hitap etmesi sebebiyle öğrencileri motive tutmaktadır (Cunningham, 2017). Quizlet'in kelimelerin doğru telaffuzlarını öğrenmelerine olanak vermesi, katılımcıların kelimeleri ve tanımlarını kolayca kavramasını sağlamaktadır (Özer ve Koçoğlu, 2017).

5.1.3. Kelime Öğrenme ve Kalıcılık Düzeylerinin Öğrencilerin Quizlet Tutumlarına Etkisi İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi bağlamında, katılımcıların kelime öğrenme ve kalıcılık düzeylerinin, Quizlet programına dair tutumları üzerine etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin Quizlet tutumları üzerinde kelime öğrenme ve kalıcılık düzeylerinin etkisini test etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin kelime öğrenme düzeyini ölçen son test sonuçlarının toplamından oluşan son testler puanının, Quizlet tutumları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu söylemek mümkündür ($F(2,33)=4.35$; $p<0.05$). Ancak kalıcılık testi puanının tek başına öğrencilerin Quizlet programına dair tutumları üzerinde anlamlı etkisi tespit edilememiştir ($t(33)=0.69$; $p>0.05$).

Quizlet Tutum ölçeğine göre öğrencilerin hepsi, Quizlet programının kelime öğrenmeyi geliştirdiğini ve program sayesinde öğrendikleri İngilizce kelime sayısının arttığını düşünmektedir. Ayrıca katılımcıların tümü, program ile kelimeleri kolayca öğrendiğini ve programın motive edici, farklı ve eğlenceli olduğunu beyan etmektedir. 1 kişi hariç öğrencilerin hepsi, Quizlet yardımıyla İngilizce ders başarısının arttığını dile getirmektedir. Bu maddeye olumlu cevap vermeyen birey, bu konuyla ilgili fikrinin olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin çoğu (%88,23) örnek cümlelere bakarak birçok kelime öğrendiğini söylemektedir. Öğrencilerin çoğu (27 kişi) Quizlet'in akıllı telefon uygulamasının da olmasının

kullanışlı olduğu fikrine sahiptir. Diğer katılımcılar fikrinin olmadığını belirtmektedir. Öğrencilerin Quizlet programına web sitesi üzerinden giriş yapması, bunun sebebi olarak düşünülebilir. Çoğu katılımcı, bu tür web araçlarının dil öğretimine dahil edilmesi gerektiğini düşünmesine rağmen, 6 öğrenci bu madde ile ilgili fikrinin olmadığını iletmektedir. Bu durum, Quizlet programını kullanırken teknik sıkıntı yaşadığını belirtenlerin sayısı ile benzerlik göstermektedir. Bu teknik sıkıntının, öğrencilerin ‘bu tür web araçlarının dil öğretimine dahil edilmesi’ fikrine karşı nötr bakış açısı geliştirmesine sebep olma ihtimali vardır.

Bunun yanında öğrencilerin çoğu, oyunları ‘kolay, orta, zor’ seçeneklerini ayarlayarak oynadığını ifade ederken, diğer bireylerin Quizlet programının otomatik olarak sunduğu ‘orta’ seçeneğiyle oynadığı sonucuna varılmaktadır. Verilen cevaplara göre, en çok sevilen oyunun ‘eşleştirme’ oyunu olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. ‘Eşleştirme’ oyunundan sonra ikinci sırada ‘Yerçekimi’ oyununun yer aldığı görülmektedir. ‘QuizletCanlı’ oyununa baktığımızda, öğrencilerin sadece %35,29’unun bu oyunu sevdiği bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu oyun ile ilgili, 12 kişi fikrinin olmadığını bildirirken ve 10 kişi bu oyunun en sevdiği oyun olmadığından emindir.

5.1.4. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin, Quizlet Programı ile Kelime Öğrenimine Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü problemi ise yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin, dijital bir kelime bilgi kartı olan Quizlet programı aracılığıyla kelime edinimine ilişkin öğrencilerin değerlendirmelerini incelemeyi amaçlamaktadır. Veriler, görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılara program ile ilgili 7 soru yöneltilmiştir ve cevaplar 4 tema altında toplanmıştır. Bu temalar etkililik, kullanışlılık, en sevilen özellikler ve program ile ilgili gelecekteki niyetler ve öneriler olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın ilk temasını, Quizlet programının etkililiğine dair öğrencilerin sunduğu fikirleri içermektedir. Quizlet programının, İngilizce dilinde kelime öğrenimini geliştirdiği ve yabancı dil öğrenmeye katkı sağladığı açıkça görülmektedir. Baturay, Yıldırım ve Daloğlu (2009) ve Kocaman’ın (2015) da belirttiği gibi, Bilgisayar destekli eğitim ve dijital kelime öğrenme araçları,

öğrencilerin kelime edinimini olumlu yönde etkilemektedir, katılımcıların olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamaktadır ve kelimelerin akılda kalıcılığını artırmaktadır.

Araştırmanın ikinci temasında, Quizlet programının kullanılabilirliğine dair duygu ve düşüncelere yer verilmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı, programı çok kullandığını ifade etmektedir ve bunların sebepleri arasında, programın pratik olması, çok eğlenceli olması, anlık geri bildirim vermesi ve web uygulamasının yanında telefon uygulamasının da olması sıralanmaktadır. Benzer şekilde Lees (2013) de araştırmasında Quizlet'in özelliklerinden bahsederken, bu olumlu özelliklere değinmektedir. Quizlet kullanmanın kolay olmadığını ve bu konu hakkında fikri olmadığını belirten bireylerin ise teknik sıkıntı ile karşılaştıkları, örnek cümleleri ve resimleri yeterli bulmadıkları ve yazma alıştırmaları sebebiyle programı kullanmanın zor olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu olumsuzluklar, Köse ve Mede (2016) ve Kálecký'nin (2016) çalışmalarında belirttiği dezavantajlarla paralellik göstermektedir.

Üçüncü tema çerçevesinde, öğrencilerin en sevdiği özelliklerden bahsedilmektedir ve sonuç olarak, en sevilen özelliklerin ilk ikisini, oyun modlarının oluşturduğu görülmektedir. Bu oyunlar sırasıyla, 'Eşleştirme' ve 'Yerçekimi' oyunlarıdır. En sevilen özelliklerden üçüncü sırayı, çalışma modülündeki 'Test' modu oluşturmaktadır. Sonuç olarak, oyunların öğrenciler arasında en sevilen özellik olduğu söylenebilmektedir. Söz konusu olan tema ile elde edilen bu bulgu Brown ve Pallitt (2015) ve Jackson'ın (2015) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Bunlara ek olarak Yip ve Kwan'ın (2006) yürüttüğü araştırmanın temel bulgularına göre, çevrimiçi oyunların kelime ediniminde daha etkilidir ve oyunların yarattığı başarı duygusuyla öğrenciler daha motive ve özgüvenli hale gelmektedir. Görüşmeler sonucu elde edilen sonuçlara göre en sevilmeyen özelliğin çalışma modülünde yer alan 'Write' modu olduğu ifade edilmektedir. İkinci sırada ise 'Spell' modu ve üçüncü sırada 'QuizletCanlı' oyunu olduğu bildirilmektedir. 'Write' ve 'Spell' modunun sevilme nedenleri arasında; modların kısaltmaları, noktalamaları ve büyük/küçük harfleri algılamıyor ve yanlış kabul ediyor olması sonucuna varılmaktadır. 'QuizletCanlı' oyununu sevmeyenler ise sevmeme sebeplerini, soruyu yanlış cevapladığında takım arkadaşlarından alacağı tepki ve öğrencilerin oyundan çok sınav oluyormuş gibi hissetmeleri yer almaktadır.

Son temayı ise, Quizlet programı ile ilgili gelecekteki öğrenci niyetleri ve önerileri oluşturmaktadır. Verilere göre öğrencilerin çoğunluğu, Quizlet'i gelecekte başka bir dilde kelime öğrenmek için kullanmak istediklerini ifade etmektedirler. Diğer öğrenciler ise bu konuda kararsız olduklarını dile getirmektedir. Bunun sebebi olarak öğrenciler, siteden giriş yapıp kendi kendilerine kelime setlerine çalışacaklardan emin olmadıklarını ve sınav olmayacaksa bu çalışmanın gerek olup olmadığını belirtmektedir. Katılımcılar öğrenmek istedikleri dilin, okulda ikinci yabancı dil olarak öğretilen Almanca dili olduğunu iletmektedirler. Öğrencilerin bir kısmı da resimleri ve alıştırmaları barındıran Quizlet programı ile Türkçedeki deyimleri daha iyi öğreneceklerini bildirmektedirler. Ayrıca, katılımcılara Quizlet'e eklemek istedikleri bir özellik olup olmadığını belirlemeye çalışmak amacıyla bir soru yöneltilmiştir. Quizlet programı ile ilgili öğrencilerden gelen iki öneriye ulaşılmaktadır. Bunlardan ilki, öğrencilerin kelime ve örnek cümleleri telaffuz edebilecekleri ve bu cümlelerin doğru/yanlışlığına dair dönüt veren bir modun olmasıdır. Diğer ise, çalışma modülünde yer alan 'Spell' ve 'Write' bölümündeki yazma alıştırmalarının kısaltmalara, noktalamalara ve büyük/küçük harflere duyarlı olması olarak ifade edilmektedir.

Bilgisayar tabanlı bir bilgi kartı programının kelime edinme sürecine entegre edilmesi, öğrencilerin kelime edinimine yönelik tutumlarını olumlu yönde ve büyük ölçüde geliştirmektedir (Altınar, 2011). Bunun yanı sıra Quizlet, öğrencilere dikkat (grafikler ve puanlar aracılığıyla), güven (gelişme ve edinim ile birlikte), ilgi (anlık geri bildirim ile), kontrol (kelimeler ve oyunlar aracılığıyla) ve memnuniyet (yarışmalar ve sınıf üyeleri arasındaki oyun sıralamaları ile) duygularını pekiştirmektedir (Stroud, 2014). Özetlemek gerekirse bu araçların kullanımı, öğrenen bireylere dinamik platformlar sağlaması ve eğlenceli olması sebebiyle yabancı dil öğrenme süreçlerinde tercih edilmektedir.

Özet olarak, araştırma sonucunda Quizlet çevrimiçi kelime uygulamasının öğrencilerin kelime edinimi ve öğrenilen kelimelerin kalıcılığında etkili olduğu ve önemli katkılar sağladığı sonucuna varılmaktadır. Bu önemli katkılar, öğrencilerle yapılan görüşmelerle de desteklenmektedir. Görüşmelerde elde edilen duygu ve düşüncelere göre, öğrencilerin çevrimiçi kelime öğrenme programı olan Quizlet ile ilgili olumlu yönde tutumlar geliştirdiği söylenebilmektedir. Quizlet uygulamasının, oyun ve çalışma modları sayesinde öğrencileri motive ederek kelime öğrenmeyi

eğlenceli hale getirmesi, çalışmanın bir diğer sonucudur. Quizlet dijital kelime kartı uygulamasının ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin kelime edinimi ve İngilizce dersine yönelik algıları üzerinde önemli bir katkı sağladığı, yararlanılması gereken bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu kısımda, araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmaya ilişkin öneriler ve gelecekteki araştırmacılar için öneriler sunulmaktadır.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öneriler aşağıdaki şekilde sunulmaktadır.

1. Etkili ve kalıcı bir dijital kelime öğrenme aracı olan Quizlet programı yabancı dil öğretiminde kullanılabilir ve kullanımı yaygınlaştırılabilir. Bu çerçevede, öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.

2. Kullanımlarının genişletilmesi amacıyla Quizlet vb. dijital kelime öğrenme programları, öğretim programlarına kelime öğretimi aracı olarak dahil edilebilir.

3. Gelişen teknoloji ile birlikte Quizlet vb. dijital kelime öğrenme programları güncellenebilir, avantajları ve dezavantajları gözden geçirilebilir. Böylece, dijital kelime öğrenme programları ile kelime öğrenme süreci geliştirilebilir ve verimlilik artırılabilir.

4. Quizlet vb. kelime öğrenme programları, farklı eğitim yöntem ve teknikleri ile birlikte ele alınarak ve çeşitli alanlarda eğitim uygulamaları geliştirilerek farklı araştırmalar yapılabilir. Bu sayede, çağa uygun hareket ederek istenilen başarı düzeyine ulaşılabilir.

5. Quizlet programı vb. çevrimiçi kelime öğrenme uygulamaları, sadece İngilizce dersi için değil aynı zamanda Türkçe, Fen Bilimleri ve Almanca gibi farklı derslere de entegre edilebilir.

5.2.2. Gelecekteki Araştırmacılara İlişkin Öneriler

Gelecekteki araştırmacılara yönelik öneriler aşağıdaki şekilde belirtilmektedir.

1. Bu çalışma, 5.sınıf öğrencilerinden oluşan küçük bir grupta gerçekleştirilmiştir. Daha büyük grupta veya farklı yaş gruplarından katılımcılarla yapılan bir araştırma farklı ve destekleyici sonuçlar ortaya çıkarabilir.

2. Yürütülen çalışma 4 ünitenin hedef kelimelerinden oluşmaktadır ve uygulama süreci 2 ay sürmüştür. Daha fazla ünite, farklı ders kitapları ve daha uzun bir uygulama sürecini içeren başka araştırmalar, konuya daha derin bir bakış açısı sağlayabilir.

3. Programda geçirilen süreyi inceleyen çalışmalar, programda harcanan zaman ve kelime edinimi arasındaki ilişkiyi belirleyebilir.

4. Bu çalışmada kontrol grubu bulunmamaktadır. Gelecekte yapılacak olan çalışmada Quizlet kullanımı, kağıt tabanlı kelime kartları ya da başka bilgisayar tabanlı kelime öğrenme araçlarıyla karşılaştırılabilir.

5. Kelime öğrenimini ölçme amacıyla uygulanan kelime testlerinin yanında, dinleme ve yazma testleri de ölçme sürecine dahil edilebilir.

6. Bazı öğrencilerin yaşadığı teknik sıkıntıları ve takım halinde yarışırken yanlış yapmaktan korkma hissini ortadan kaldırmak amacıyla, oyunlar sınıf ortamında öğretmenler rehberliğinde yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, L.B. (2008). Computer-mediated glosses in second language reading comprehension and vocabulary learning: A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 21(3), 199–226.
- Açıköz, A. (2019). Effects of two different gamified student response systems on EFL students' vocabulary achievement and intrinsic motivation. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Afeli, S.A. (2018). Examining similarities and differences among pharmacy educational mobile applications. *Innovaitons in Pharmacy*, 9(1), 1-3.
- Ağca, R. K. and Özdemir, S. (2013). Foreign language vocabulary learning with mobile technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 781-785.
- Ahmad, J. (2012). Intentional vs. incidental vocabulary learning. *ELT Research Journal*, 1(1),71-79
- Ahmadian, M., Amerian, M. and Goodarzi, A. (2015). A Comparative study of paper- based and computer-based contextualization in vocabulary learning of EFL students. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(2), 96-102.
- Akın, A. and Seferoğlu, G. (2004). Improving learners' vocabulary through strategy training and recycling the target words. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 1-10.
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, Y. M. 2008. Development of a Scale on Learners' Views on blended Learning and its implementation process. *The Internet and Higher Education*, 11(1), 26-32.
- Akyürek, E. (2018). The Use of science cartoons in science courses from science teachers' perspectives. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(34), 2303-2312.
- Al-Jarf, R. (2007). Teaching vocabulary to EFL college students online. *CALL-EJ*, 8(2), 1-16.
- Allen, J. (1999). *Words, words, words: teaching vocabulary in grades 4-12*. New York, Maine: Stenhouse Publications.
- Al-Mahrooqi, R. (2014). Using technology in foreign language teaching. Rahma Al-Mahrooqi ve Salah Troudi (Eds), *Using technology in foreign language teaching içinde* (pp. 1–8). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Al Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. *Language Learning & Technology*, 5(1), 202-232.
- Alberth, A. (2013). Technology-enhanced teaching: A revolutionary approach to teaching English as a foreign language. *TEFLIN Journal*, 24(1), 1-13.
- Alexander, C.J., Crescini, W. M., Juskewitch, J. E., Lachman, N. and Pawlina, W. (2009). Assessing the integration of audience response system technology in teaching of anatomical sciences. *Anatomical Sciences Education*, 2(4), 160-166.

- Alhamami, M. (2014). Vocabulary learning through audios, images and videos: Yinking, technologies with memory. *CALL-EJ*, 17(2), 87-112.
- Alizadeh, I. (2016). Vocabulary teaching techniques: A review of common practices. *International Journal of Research in English Education*, 1(1), 22-30.
- Allum, P. (2004). Evaluation of CALL: Initial vocabulary learning. *ReCALL*, 16(2), 488-501.
- Ally, M. (2009). Introduction. M. Ally (Editör), *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training* içinde (s.1-9). Athabasca, Canada: Athabasca University.
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 31-34.
- Altay, M. (2015). *Using semantic mapping strategy for teaching content words in EFL context*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova University, The Institute of Social Sciences.
- Altner, C. (2011). Integrating a computer-based flashcard program into academic vocabulary learning. Iowa: Iowa State University,
- Altunöz, H.B. ve Bay, E. (2018). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde etkili öğretim stratejilerinin kullanımının analizi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 129-149.
- Amer, M. (2010). Idiomobile for learners of English: A study of learners' usage of a mobile learning application for learning idioms and collocations. Pennsylvania: Indiana University of Pennsylvania.
- Amirian, S.M.R. and Heshmatifar, Z. (2013). A survey on vocabulary learning strategies: A case of Iranian EFL university students. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3), 636-641.
- Ang, C.S. and Zaphiris, P. (2006). Developing enjoyable second language learning software tools: a computer game paradigm. P. Zaphiris, G. Zacharia (Eds.), *User-Centered Computer Aided Language Learning*, (pp. 1-21). Idea Group
- Anjaniputra, A. G. and Salsabila, V. A. (2018). The merits of Quizlet for vocabulary learning at tertiary level. *Indonesian EFL Journal*, 4(2), 1-11.
- Anjomshoa, L. and Zamanian, M. (2014). The effect of vocabulary knowledge on reading comprehension of Iranian efl learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(5), 90-95.
- Annetta, L. A. (2008). Video games in education: Why they should be used and how they are being used. *Theory into Practice*, 47(3), 229-239.
- Arends, R. I. (2011) *Learning to Teach* (9. baskı). New York: McGraw Hill.
- Arslanoğlu, A. (2015). The impact of computer-assisted language learning on the hearing-impaired Turkish students' motivation and their vocabulary development in English. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. İstanbul. Bahçeşehir University, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ashcroft, R. J. and Imrie, A. C. (2014). Learning vocabulary with digital flashcards. N. Sonda, A. Krause (Eds.), In *JALT2013 Conference Proceedings*, (pp. 639-646). JALT.

- Asassfeh, S. M., Al-Shaboul, Y. M., Zuraiq, W. and Alshboul, S. (2011). Lending ears to EFL learners: Language difficulties. *The Australian Educational And Developmental Psychologist*, 28(1), 33-46.
- Astika, I.G. (2016). Vocabulary learning strategies of secondary school students. *IJOLTL*, 1(1), 1-18.
- Astuti, D.K. (2013). The gap between English competence & performance Performance: The learners` speaking ability. Jakarta: State Islamic Jakarta University.
- Atay, D. and Özbulgan, C. (2007). Memory strategy instruction, contextual learning and ESP vocabulary recall. *Journal of English for Specitzc Purposes*, 26(1), 39-51.
- Avcı, S. (2020). Spss ve Amos ile uygulamalı istatistik eğitimi [Video]. Udey. <https://www.udemy.com/course/spss-ve-amos-ile-uygulamal-istatistik-egitimi/> erişim: 2021, Şubat 10.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (4.baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Azabdaftari, B. and Mozaheb, A. M. (2012). Comparing vocabulary learning of EFL learning by using two different strategies: Mobile learning vs. flashcards. *The EUROCALL Review*, 20(2), 48-59.
- Banegas, D. L. (2012). Teaching unplugged: Is Dogme an innovation or a remake?, *Share Convention*, 26, 1-9.
- Barbaros, E. (2018). *Vocabulary learning strategy use, vocabulary size and lexical threshold*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barcroft, J. (2009). Strategies and performance in intentional L2 vocabulary learning. *Language Awareness*, 18(1), 74-89.
- Barr, B. (2016). Checking the Effectiveness of Quizlet® as a Tool for Vocabulary Learning. Japan: Tamagawa University.
- Başoğlu, E. B. and Akdemir, O. (2010). A Comparison of undergraduate students' english vocabulary learning: Using mobile phones and flash cards. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(3), 1-7.
- Başöz, T. (2013). *The effectiveness of computer-assisted instruction on vocabulary achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir. Dokuz Eylül University, The Institute of Social Sciences.
- Bateson, G. and Daniels, P. (2012). Diversity in technologies. In G. Stockwell (Ed.), *computer-assisted language learning: diversity in research and practice* (pp. 127-146). New York: Cambridge University Press.
- Baturay, M., Yıldırım, S. and Daloğlu, A. (2009). Effects of web-based spaced repetition on vocabulary retention of foreign language learners. *Euraisan Journal of Educational Research*, 8(34), 17-36.
- Bauer-Ramazani, C. (2015). Action research: using quizlet for mobile vocabulary learning and retention. Canada: TESOL 2015: Toronto.
- Beatty, K. (2003). Teaching and researching computer-assisted language learning. England: Pearson Education Limited.

- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*.
- Biçer, D. (2011). Farklı formatlardaki içeriklerin internet tabanlı öğretimde kullanımının öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmesi üzerine etkilerinin araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilcan, G. (2019). *Learning Vocabulary with a Computer-based Vocabulary Flashcard Tool in a Turkish EFL High School Context*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilova, S. (2018). Collaborative and individual vocabulary building using ICT. *Studies in logic, Grammar and Rhetoric*, 53(1), 31-48.
- Binh Minh, L.N. (2018). The effects of Quizlet on students' vocabulary acquisition in ESP classrooms: An experimental research at Hanoi Law University. 9th International Conference on TESOL SEAMEO RETRAC'de sunulan poster. Vietnam: Ho Chi Minh City.
- Black, R.W. (2009). Online fan fiction, global identities, and imagination. *Research in the Teaching of English*, 43(4), 397-425.
- Blake R. (2013). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Washington: Georgetown University Press.
- Bodily, R., Leary, H. and West, R. (2019). Research trends in instructional design and technology journals. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 64-79.
- Boers, F., Piriz P. A. M., Stengers, H. and Eyckmans, J. (2009). Does pictorial elucidation foster recollection of idioms? *Language Teaching Research*, 13(4), 367-382.
- Bonk, W. (2000). Second language lexical knowledge and listening comprehension. *International Journal of Listening*, 14(1), 14-31.
- Boonkongsan, N. and Intaraprasert, C. (2014). Use of English vocabulary learning strategies by Thai tertiary-level students in relation to fields of study and language-learning experiences. *English Language Teaching*, 7(5), 59-70.
- Boyce, D. A. (2016). *The effect of the video game quizlet on the acquisition of science vocabulary for children with learning disabilities*. New Jersey: Rowan University.
- Bringula, R., De Leon, J. S., Rayala, K. J., Pascual, B. A., and Sendino, K. (2017). Effects of different types of feedback of a mobile-assisted learning application and motivation towards mathematics learning on students' mathematics performance. *International Journal of Web Information Systems*, 13(3), 241-259.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. NY: Pearson: White Plains.
- Browne, C. and Culligan, B. (2008). Combining technology and IRT testing to build student knowledge of high frequency vocabulary. *The JALT CALL Journal*, 4(2), 3-16.

- Brown, C. and Pallitt, N. (2015). CILT position paper: personal mobile devices and laptops as learning tools. CILT: University of Cape Town8.
- Bruce, B. (1998). New literacies (Technology). *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42(1), 46-49.
- Burger, A. and Chong, I. (2011). Receptive vocabulary. In S. Goldstein, J. A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of child behavior and development* (pp. 1231 - 1231). New York, NY: Springer.
- Burns, A. (1972). *History of Nigeria* (18.baskı). London: George Allen and Unwin.
- Burston, J. (2006). Working towards effective assessment of CALL. R. P. Donaldson and M. Haggstrom. (Eds), In *Changing language education through CALL* (pp. 249-270). Oxon: Routledge.
- Burston, J. (2013). Mobile-assisted language learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994–2012. *Language Learning and Technology*, 17(3), 157-225.
- Butler, Y.G. (2015). The use of computer games as foreign language learning tasks for digital natives. *System*, 54, 91–102.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cahyono, B.Y. and Widiati, U. (2008). The teaching of EFL vocabulary in the Indonesian context: The state of the art. *TEFLIN Journal*, 19 (1), 1-17.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Can, A. (2016). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceyhan, E. (2007). *Yabancı dil öğretimi teknolojisi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Cha, M., Han, S., Lee, J. and Choi, B. (2012). A Virtual Reality based fire training simulator integrated with fire Dynamics data. *Fire Safety Journal*, 50, 12-24.
- Chamot, A. and Kupper, M. B. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-22.
- Chamot, A.U. and El-Dinary, P.B. (1999). Children's learning strategies in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3), 319-341.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Chamot, A.U. (2008). Strategy instruction and good language learners. In Griffiths, C. (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 266-281). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (2001), *Computer Applications in Second Language Acquisition Foundations for teaching, testing, and research*. UK: Cambridge University Press.

- Chen, C. M. and Chung, C. J. (2008). Personalized mobile english vocabulary learning system based on item response theory and learning memory cycle. *Computers and Education*, 51(2), 624-645.
- Chen, I.J. and Hsiao, H.J. (2010). The effect of keyword method on esp vocabulary learning. *The Eight Annual Hawaii International Conference On Education*. Paper presented at International Conference on Education, USA: Hawaii.
- Chien, C. W. (2013). Perception and practice of Taiwanese EFL learners' making vocabulary flash- cards on Quizlet. In B. M. Nunes, M. McPherson (Eds.), *Proceedings of the IADIS International Conference e-learning 2013*, 459-462. Prague, Czech Republic: IADIS.
- Chien, C. W. (2015). Analysis the effectiveness of three online vocabulary flashcard websites on L2 learners' level of lexical knowledge. *English Language Teaching*, 5(8), 111-121.
- Choi, J. (2012). Self-Access English learning needs: Student and teacher perspectives. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 2(5), 389.
- Chun, D.M. and Plass, J.L. (1996). Effects of multimedia annotations on vocabulary. *Modern Language Journal*, 80, 183-198.
- Clark, M. (2013). The use of technology to support vocabulary development of English language learners. New York: St. John Fisher College Literacy Education.
- Coady, J. and Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. London: Cambridge University Press.
- Cobb, T. (1999). Breadth and depth of lexical acquisition with hands-on concordancing. *Computer Assisted Language Learning*, 12(4), 345–360.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Cohen, L. Manion, L. Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6. baskı). Oxford: Taylor & Francis Group.
- Constantinescu, L., Kim, J., Chan, C. and Feng D. (2007). Automatic Mobile Device Synchronization and Remote Control System for High-Performance Medical Applications. *29th Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society*, 2799-2802, Lyon.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language Teaching*. Third edition. Oxford: Oxford University Press Inc.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Craik, F. I. M. and Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671- 684.
- Crandell, E. R. (2017). Quizlet flashcards for the first 500 words of the academic vocabulary list. USA: Brigham Young Univesity.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods, approaches*. Kaliforniya: Sage.

- Crookall, D. and R. Watson. (1985). Some applied and theoretical perspectives on a jigsaw reading exercise. *International Review of Applied Linguistics*, 69(1), 43- 79.
- Crow, J. T. (1986). Receptive vocabulary acquisition for reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 70(3), 242–250.
- Cunningham, K. J. (2017). Quizlet for learner training and autonomy. *Teaching English Reflectively With Technology*, 123-135
- Çavuş, N. (2009). M-Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 78-91.
- Çelik, S. and Toptaş, V. (2010). Vocabulary learning strategies of Turkish EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3(1), 62-71.
- Dalgarno, B. and Lee, M.J.W. (2010). What are the learning affordances of 3-D Virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 10-32.
- Daloğlu, A., Baturay, M. and Yıldırım, S. (2009). Designing a constructivist vocabulary learning material. R. C. V. Marriott, P. L. Torres (Eds), In *Research on e-learning methodologies for language acquisition (pp. 186-203)*, New York: Information Science Reference.
- Dang, H. (2015). Web-based vocabulary learning with quizlet. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 19(1), 1-8.
- Davies, G. (2003). Computer Assisted Language Learning-where we now and where are we going? *TELL and CALL*, 4,10-12.
- Debski, R. and Gruba, P. (1999). A qualitative survey of tertiary instructor attitudes towards project-based CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 12(3), 219-239.
- Decarrico, J. S. (2001). Vocabulary learning and teaching. M. Celce-Murcia (Ed.), In *teaching english as a second or foreign language (pp. 285-299)*, Boston: Heinle & Heinle.
- De Ridder, I. (2002). Visible or invisible links: Does the highlighting of hyperlinks affect incidental vocabulary learning, text comprehension, and the reading process? *Language Learning and Technology*, 6(1), 123-146.
- Demirekin, M. (2014). *Integration of ICT into ELT in Terms of Receptive and Productive Skills*. Konya: Necmettin Erbakan University, English Language Teaching Department.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme (25. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deng, H. and Shao, Y. (2011). Self-directed English vocabulary learning with a mobile application in everyday context. *10th World Conference on Mobile and Contextual Learning: mLearn 2011 Conference Proceedings*, China, 24-31.
- Deng, Q. and Trainin, G. (2015). Learning vocabulary with apps: From theory to practice. *The Nebraska Educator: A Student-Led Journal*, 2, 49-69.

- Denker, K.J., Manning, J., Heuett, K. B. and Summers, M.E. (2018). Twitter in the classroom: Modeling online communication attitudes and student motivations to connect. *Computers in Human Behavior*, 79, 1-8.
- Derakhshan, A. and Kaivanpanah, S. (2011). The Impact of text-messaging on EFL freshmen's vocabulary learning. *EUROCALL*, 24(1), 39-47.
- Descamps, J. L. (1992). *Towards classroom concordancing*. Hants: Macmillan, Basingstoke,
- Dizon, G. (2016). Quizlet in the EFL classroom: Enhancing academic vocabulary acquisition of Japanese university students. *Teaching English with Technology*, 2(16), 40-56.
- Dizon, G. and Tang, D. (2017). Comparing the Efficacy of Digital Flashcards versus Paper Flashcards to Improve Receptive and Productive L2 Vocabulary. *The EuroCALL Review*, 25(1), 3-15.
- Dodigovic, M. (2013). Vocabulary learning with electronic flashcards: Teacher design vs. student design. *Voices in Asia Journal*, 1(1), 15-33.
- Doherty, C. (2002) Extending horizons: Critical technological literacy for urban aboriginal students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(1), 50-59.
- Donaldson, R. P. and Haggstrom, M.A. (2006). *Changing language education through CALL*. Routledge.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eatherton, T. (2017). Technology treasures. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 92(6), 12-13.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı yayınları.
- El-Dib, M.A.B. (2004). Language learning strategies in Kuwait: Links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*, 37(1), 85-95.
- Elgort, I. and Nation, P. (2010). Vocabulary learning in a second language: Familiar answers to new questions. In P. Seedhouse, S. Walsh, C. Jenks (Eds.), *Conceptualizing Learning in Applied Linguistics* (pp. 89-104). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Elgort, I. (2011). Deliberate learning and vocabulary acquisition in a second language. *Language Learning*, 61(2), 367-413.
- Elgort, I. and Warren, P. (2014). L2 Vocabulary learning from reading: Explicit and tacit lexical knowledge and the role of learner and item variables. *Language Learning*, 64(2), 365– 414.
- Ellis, N. C. (1995). The psychology of foreign language vocabulary acquisition: Implications for CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 8(2-3), 103-128.
- Engel, G. and Green, T. (2011). Cell phones in the classroom: Are we dialing up disaster? *TechTrends*, 55(2), 39-45.
- Envisioncu (2016). *Technology review: Quizlet*. <https://www.envisioncu.com/posts/technology-review-quizlet/> (Erişim tarihi: 29.11.2020).

- Evans, J. R. (2001). The emerging role of the Internet in marketing education: From traditional teaching to technology-based education. *Marketing Education Review*, 11(3), 1-14.
- Eysenck, M. W. (1982). Incidental learning and orienting tasks. In C. R. Puff (Ed.), *Handbook of research methods in human memory and cognition* (pp. 197-228). New York: Academic Press.
- Fan, M. (2000). How big is the gap and how to narrow it? An investigation into the active and passive vocabulary knowledge of L2 learners. *RELC Journal*, 31(1), 105– 119.
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222–241.
- Felder, R. M. and Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of engineering education*, 94(1), 57-72.
- Field, A. (2012). *Discovering statistic using IBM SPSS Statistics* (4. baskı). Sage Publications.
- Fisher, D. and Frey, N. (2014). Content area vocabulary learning. *The Reading Teacher*, 67(8), 594–599.
- Fitzpatrick, T. Al-Qarni, I. and Meara, P. (2008). Intensive vocabulary learning: A case study. *Language Learning Journal*, 36(2), 239-248.
- Foil, C.R. and Alber, S.R. (2002). Fun and effective ways to build your students vocabulary. *Intervention in School and Clinic*, 37(3), 131-139.
- Folse, K. (2011). Applying L2 lexical research findings in ESL teaching. *Tesol Quarterly*, 45(2), 362-369.
- Foster, H. (2009). Building learner-generated vocabulary logs with Quizlet. *The Language Teacher*, 12(33), 23-25.
- Foti, M. K. and J. Mendes. (2014). Mobile learning: how students use mobile devices to support learning. *Journal of Literacy and Technology*, 15(3), 58-78.
- Fowle, C. (2002). Vocabulary notebooks: Implementation and outcomes. *EIT Journal*, 4(56), 380-388.
- Franciosi, S. J. (2017). The effect of computer game-based learning on FL vocabulary transferability. *Journal of Educational Technology & Society*, 1(20), 123-133.
- Francis.M. A. and Simpson, M. L. (2009). *Vocabulary development*. R. F. Flippo, D.C.
- Caverly (Eds). In *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 98-117). New York: Routledge.
- Frاند, J. (2000). The information-age mindset: Changes in students and implications for higher education. *EDUCAUSE Review*, 35(5), 15-24.
- Franklin, T., Sexton, C, Lu, Y. and Ma, H. (2007). PDAs in teacher education: a case study examining mobile technology integration. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(1), 39-57.

- Gairns, R. and Redman, S. (1986). *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. USA: Cambridge University Press.
- Galavis, B. (1998). Computers and the EFL Class: Their Advantages and a Possible Outcome, the Autonomous Learner, *English Teaching Forum*, 36(4), 27-29.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60(4), 517-529.
- Gass, S. M. and Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course*. New York: Routledge.
- Geddes, S.J. (2004). Mobile learning in the 21st century: benefit for learners. *Knowledge Tree e-journal: An e-journal of flexible learning in VET*, 30(3), 214-218.
- Ghanizadeh, A., Razavi, A. and Jahedizadeh, S. (2015). Technology-Enhanced Language Learning (TELL): A Review of Resources and Upshots. *International Letters of Chemistry, Physics and Astronomy*, 54, 73-87.
- Goh, C. C. and Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L. and Freynik, S. (2014). Technologies for Foreign Language Learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105.
- Goodfellow, R. and Laurillard, D. (1994). Modeling learning processes in lexical CALL. *CALICO Journal*, 11(3), 19-46.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055.
- Granito, M. and Chernobilsky, E. (2012). The effect of technology on a student's motivation and knowledge retention. *NERA Conference Proceedings*, 4(11), 1-22.
- Graves, M.F. and Watts-Taffe, S.M. (2002). The place of word consciousness in a research-based vocabulary program. In A.E. Farstrup, S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction, third edition* (pp. 140- 165). Newark, DE: International Reading Association.
- Greene, J.A., Bolick, C. M. and Robertson, J. (2009). Fostering historical knowledge and thinking skills using hypermedia learning environments: The role of self-regulated learning. *Computers and Education*, 54(1), 230-243.
- Griffiths, C. (2008). *Strategies and good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Groot, P.J. M. (2000). Computer assisted second language vocabulary acquisition. *Language Learning and Technology*, 4(1), 56-76.
- Gromik, N. (2012). Cell Phone Video Recording Feature As A Language Learning Tool: A Case Study. *Computers & Education*, 58(1), 223-230.

- Gruneberg, M. and Sykes, R. (1991). Individual differences and attitudes to the keyword method of foreign language learning. *Language Learning Journal*, 4(1), 60-62.
- Gu, Y. Q. and Johnson, R. (1996). Vocabulary learning strategies and language outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679.
- Gu, P.Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. *TESL-EJ*, 7 (2), 325-336.
- Guthrie, J.T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal for Literacy Engagement*, 36(1), 1-30.
- Gündüz, N. (2005). Computer assisted language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 193-214.
- Güney, N. ve Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: tabu. *ASOS Journal Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617- 628.
- Hagège, C. (1996). *L'Enfant aux deux langues*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Hairrell, A., Rupley, W. and Simmons, D. (2011). The State of Vocabulary Research. *Literacy Research and Instruction*, 50(4), 253-271.
- Hamurcu, H. (2002). Okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127–134.
- Hanrahan, K. (2005). More homework please! Investigating the use of ICT as an effective, motivating and stimulating homework tool in modern foreign languages. *Reflecting Education*, 1(1-2), 41-58.
- Harmer, J. (1994). *The practice and theory of english language teaching*. England: Pearson Education Limited.
- Hashanat, I. (2014). Technology to Use in EFL classrooms: Digitalisation of English teaching in higher secondary to tertiary levels in bangladesh. *INTED2014 Proceedings*, pp. 5416-5423
- Hatch, E. and Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. London: Oxford University Press.
- Heins, B., Duensing, A., Stickler, U. and Batstone, C. (2007). Spoken interaction in online and face-to-face language tutorials. *Computer Assisted Language Learning*, 20(3), 279-295.
- Hemerka, V. (2009). *Low speaking performance in learners of English*. Czechia: Masaryk University Brno.
- Hiebert, E. F. and Kamil, M. L. (2005). Teaching and learning vocabulary. In E. H. Hiebert and M. M. Kamil (Eds.) *Teaching and learning vocabulary: bringing research into practice* (pp. 1-21). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hirschel, R. and Fritz, E. (2013). Learning vocabulary: CALL program versus vocabulary notebook. *System*, 41(3), 639-653.

- Horst, M., Cobb, T. and Nicolae, I. (2005). Expanding academic vocabulary with an interactive on-line database. *Language Learning & Technology*, 9(2), 90-110.
- Horwitz, E. K. (1995). Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *International Journal of Educational Research*, 7(23), 573-579.
- Howe, N. and Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. New York: Vintage.
- Hu, H. P. and Deng, L. J. (2007). Vocabulary acquisition in multimedia environment. *US-China Foreign Language*, 5(8), 55-59.
- Huang, S.J. and Liu, H.F. (2000). Communicative language teaching in a multimedia language lab. *Internet TESL Journal*, 19(3), 57-66.
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. P. Robinson (Ed.). *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. H., Hollander, M. and Greidanus T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and re-occurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80(3), 327-339.
- Hulstijn, J.H. and Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539-558.
- Hummel, K. M. (2010). Translation and short-term L2 vocabulary retention: Hindrance or help? *Language Teaching Research* 14(1) 61-74.
- Hunt, A. and Beglar, D. (2002). Current research and practice in teaching vocabulary. J.C. Richards, W.A. Renandya (Eds), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp.254-266). Cambridge. Cambridge University Press.
- Hurwitz, C. L. and Abegg, G. (1999). A teacher's perspective on technology in the classroom: Computer visualization, concept maps and learning logs. *Journal of Education*, 181(2), 123-127.
- Huyen, N.T.T. and Nga, K.T.T. (2003). Learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal*, 5(4), 90-105.
- Irvine, S. (2003). *Integrating technology into special education*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Isaias, P., Spector, J. M., Ifenthaler, D. and Sampson, D. G. (2015). *E-learning System, environments and approaches: Theory and implementation*. Amerika: Springer.
- ISTE. (2011). International Society for Technology in Education and Computer Science Teacher Association. https://id.iste.org/docs/pdfs/20-14_iste_standards-cse_pdf.pdf (Erişim tarihi: 23.02.2020).
- İlter, İ. (2014). Kelime öğretiminde grafik düzenleyicileri (Frayer Modeli örneği). *Turkish Studies*, 9(3), 755- 770.

- Ivanchuk, S., Voznik, A., Dronova, O., Grenko, N. and Arsova, D. (2020). Preparation of future preschool education specialists for the Use of modern educational technologies. *International Journal of Higher Education*, 9(5), 28-35.
- Jackson III, D. B. (2015). A targeted role for L1 in L2 vocabulary acquisition with mobile learning technology. *Perspectives (TESOL Arabia)*, 23(1), 6-11.
- James, R. (1996). CALL and the speaking skills. *System*, 24 (1), 15-21.
- Januszewski, A. and Molenda, M. (2008). *Educational technology*. New York: Routledge.
- Jaradat, R.M. (2014). Students' attitudes and perceptions towards using m-learning for French language learning: A case study on Princess Nora University. *International Journal of Learning Management Systems*, 2(1), 33-44.
- Jitendra, A.K., Edwards, L.L., Sacks, G. and Jacobson, L.A. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 70(3), 299-322.
- Johnson, J.S. and Newport, E.L. (1991). Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39(3), 215-258.
- Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 7(33), 14-26.
- Jomayra, M. (2014). Mobile learning: How students use mobile devices to support learning. *Journal of Literacy and Technology*, 15(3), 58-78b
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63-85.
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S. and Healing, G. (2010). Net generation or digital natives: Is there a distinct generation entering university? *Computers & Education*, 54(3), 722-732.
- Kalaycı, Şeref, vd. (2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (8. baskı). Ankara: Dinamik Akademi Yayın Dağıtım.
- Kálecký, R. (2016). Quizlet vs. vocabulary notebook: The impact of different methods of storing and revising vocabulary on students' progress, retention and autonomy. Doctoral Dissertation. Dissertation Abstracts International.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karemaker, A.M., Pitchford, N.J. and O'Malley, C. (2008). Does whole-word multimedia software support literacy acquisition? *Springer Science*, 23(1), 31-51.
- Kasper, L.F. (1993). The keyword method and foreign language vocabulary learning: A rationale for its use. *Foreign Language Annals*, 26(2), 244-251.
- Kassim, H. and Ali, Z. (2007). The use of ICT in the implementation of student-centered learning (SCL). *Internet Journal of e-Language Learning & Teaching*, 1(4), 15- 31.

- Kawauchi, C. (2008). Proficiency differences in CALL based vocabulary learning: The effectiveness of using “Power Words”. *Fleat*, 5, 55-65.
- Kayaoğlu, M. N., Akbas, R. D. ve Öztürk, Z. (2011). A small scale experimental study: Using animations to learn vocabulary. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 24-29.
- Kern, R. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly*, 40(1), 183-210.
- Kılıçkaya, F. and Krajka, J. (2010). Teachers’ technology use in vocabulary teaching. *Academic Exchange Quarterly*, 14(1), 81–86.
- Kloper, E., Squire, K. and Jenkins, H. (2002). Environmental Detectives: PDAs as a Window Into A Virtual Simulated World. *Proceedings for IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education*, 1, 95-98.
- Ko, M. H. and Goranson, J. (2014). Technology-assisted vocabulary learning and student learning outcomes: A case study. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 17(1), 11- 33.
- Kocaman, O. (2015). *Effects of computer assisted vocabulary instruction on vocabulary learning and vocabulary learning strategies*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koehler, M. J. and Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Kolich, E. M. (1991). Effects of computer-assisted vocabulary training on word knowledge. *The Journal of Educational Research*, 84(3), 177–182.
- Kost, C.R., Foss, P. and Lenzini, J.J. (1999). Textual and pictorial glosses: Effectiveness on incidental vocabulary growth when reading in a foreign language. *Foreign Language Annals*, 32(1), 89-113.
- Köse, T. and Mede, E. (2016). Perceptions of EFL learners about using an online tool for vocabulary learning in EFL classrooms: A pilot project in Turkey. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 232, 362-372.
- Kramsch, C.J. (1979). Word watching: Learning vocabulary becomes a hobby. *Foreign Language Annals*, 12(2), 153-158.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.
- Kremenska, A. (2007). Technology enhanced language learning: student motivation in computer assisted language learning. *In Proceedings of the 2007 international conference on Computer systems and Technologies*, 87, 1-6.
- Kukulka-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21(02), 157–165.
- Kulik, J. A. (2003) Effects of using instructional technology in colleges and universities: What controlled evaluation studies say. *SRI International*. SRI Proje Numarası: P10446.001.

- Kurzweil, J. 2016. *How I Made Learning Fun in My Classroom using Quizlet Live*. <https://quizlet.com/blog/how-i-made-learning-fun-in-my-classroom-using-quizlet-live> (Erişim Tarihi:18.08.2020).
- Kwon, S. and Eun, J. (2010). Design principles of m-learning for ESL. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1884–1889.
- Lai, C.C. and Kristsonis, W.A. (2006). The advantages and disadvantages of computer technology in second language acquisition. *Doctral Forum National Journal For Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 3(1), 1-6.
- Lambert, M. (2012). *A beginner's guide to doing your education research project*. India: Sage Chennai.
- Lander, B. (2015). Lesson study at the foreign language university level in Japan: Blended learning, raising awareness of technology in the classroom. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(4), 362-382.
- Lander, B. (2016). Quizlet: What the students think a qualitative data analysis. S.Papadima-Sophocleous, L. Bradley and S. Thouësny (Eds), In *CALL communities and culture-short papers from EUROCALL2016*, pp. 254-259, Ireland.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 59(4), 567-587.
- Laufer, B. and Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399–436.
- Laufer, B., Meara, P. and Nation, P. (2005). Ten best ideas for teaching vocabulary. *The Language Teacher*, 29(7), 3-6.
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. In S.H. Foster-Cohen, M. Garcia-Mayo, J. Cenoz (Eds.). *Eurosla*, 5 (pp. 223-250). Philadelphia: John Benjamins.
- Lawrence, S.A., McNeal, K. and Yildiz, M.N. (2009). Summer program helps adolescents merge technology, popular culture, reading, and writing for academic purposes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(6), 483-494.
- Lee, K. W. (2000). English teachers' barriers to the use of computer-assisted language learning. *The internet TESL Journal*, 6(12), 1-8.
- Lees, D. (2013). A Brief Comparison Of Digital- And Self-Made Word Cards For Vocabulary Learning. *Kwansei Gakuin University Humanities Review* 18,63-64.
- Lesaux, N.K., Kieffer, M.J., Faller, S. E. and Kelley, J.G. (2010). The effectiveness and ease of implementation of an academic vocabulary intervention for linguistically diverse students in urban middle schools. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 196-228.
- Levy, M. and Kennedy, C. (2005). Learning Italian via mobile SMS. In A. Kukulska-Hulme, J. Traxler (Eds.), *Mobile learning: A handbook for educators and trainers* (pp. 76-83). London: Taylor and Francis.
- Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. *The Modern Language Journal*, 93(1), 769-782.

- Li, M. and Kirby, J.R. (2015). The effect of vocabulary breadth and depth on English reading. *Applied Linguistics*, 36(5), 611-634.
- Lin, C.C., Hsiao, H.S., Tseng, S.p. and Chan, H.J. (2014). Learning English vocabulary collaboratively in a technology-supported classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 162-173.
- Liu, J., and Zhang, J. (2018). The effects of extensive reading on English vocabulary learning: A meta - analysis. *English Language Teaching*, 6(11), 1-15.
- Lodico, M.G., Spaulding, D.T. and Voegtle, K.H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Loewen, S. and Ellis, R. (2009). Incidental focus on form and second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (3), 361–86.
- Lominé, L. (2009). M-learning: texting (SMS) as a teaching and learning tool in higher arts education. ELIA Teachers' Academy.
- Lowther, D.L., Inan, F.A., Strahl, J.D. and Ross, S.M. (2008). Does technology integration ‘work’ when key barriers are removed? *Educational Media International*, 3(45), 195- 213.
- Loucky, J.P. (2010). Constructing a roadmap to more systematic and successful online reading and vocabulary acquisition. *Literary and Linguistic Computing*, 25(2), 225-241.
- Lu, M. (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of computer assisted learning*, 24(6), 515-525.
- Mar-Molinero, C. and Stevenson, P. (2016). Language ideologies, policies and practices: Language and the fu-ture of Europe. New York: Palgrave Macmillan.
- Ma, Q. and Kelly, P. (2006). Computer assisted vocabulary learning: Design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 15-45.
- Marin-Marin, A. (2005). Extraversion and the use of vocabulary learning strategies among university EFL students in Mexico. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Colchester: University of Essex.
- Marín, V.I., Duarte, J.M., Galvis, A.H. and Zawacki-Richter, O. (2018). Thematic analysis of the international journal of educational Technology in Higher Education (ETHE) between 2004 and 2017. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 685.
- Marion, T. (2008). The effect of gestures on second language memorization by young children. *John Benjamins Publishing*, 8 (2), 219-235.
- Martins, C., Steil, A. V. and Todesco, J. L. (2004). Factors influencing the adoption of the Internet as a teaching tool at foreign language schools. *Computers and Education*, 42(4), 353-374.
- Martiz, G. (2015). Qualitative case study on cell phone appropriation for language learning purposes in a dominican context. Logan: Utah State Universitesi.
- Mayer, R.E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.

- Maximo, R. (2000). Effects of rote, context, keyword, and context/ keyword method on retention of vocabulary in EFL classroom. *Language Learning*, 50(2), 385-412.
- McLean, S., Hogg, N. and Rush, T. W. (2013). Vocabulary learning through an online computerized flashcard site. *JALT CALL Journal*, 9(1), 79-98.
- Messinger, J. (2011). M-learning: An exploration of the attitudes and perceptions of high school students versus teachers regarding the current and future use of mobile devices for learning. California: Pepperdine University.
- Miangah, T. M. and Nezarat, A. (2012). Mobile-Assisted Language Learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems*, 3(1), 309-319.
- Miller, E. A. (2009). *Digital Storytelling*. Iowa: University of Northern Iowa.
- Min, H. T. (2008). EFL vocabulary acquisition and retention: Reading plus vocabulary enhancement activities and narrow reading. *Language Learning*, 58(1), 73-115.
- Mitchell, R. and Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Mizumoto, O. and Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 4(13), 425-449.
- Mohammad, S. and Amirian, R. (2013). A Survey on vocabulary learning strategies: A case of Iranian EFL University students. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3), 636– 641.
- Mokhtar, A. A., Rawian, R.M., Yahaya, M.F., Abdullah, A., Mansor, M., Osman, M. I., Zakaria, Z.A., Murat, A., Nayan, S. and Mohamed, A.R. (2010). Vocabulary knowledge of adult ESL learners. *English Language Teaching*, 3(1), 71-80.
- Mondria, J. A. and M. Wit-de Boer. (1991). The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics*, 12(3), 249-267.
- Montali, J. and Lewandowski, L. (1996). BiModal reading: Benefits of a talking computer for average and less skilled reading. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 271-301.
- Morgan, P. and Ritter, S. (2002). An experimental study of the effects of Cognitive Tutor® Algebra I on student knowledge and attitude. Pittsburgh: Carnegie Learning.
- Murugesan, S. (2009). Handbook of research on Web 2.0, 3.0 and X.0: Technologies, business, and social applications. Amerika: IGI Global.
- Nagy, W. and Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading research quarterly*, 47(1), 91-108.
- Nakata, T. (2008). English vocabulary learning with word lists, word cards and computers: Implications from cognitive psychology research for optimal spaced learning. *ReCALL*, 20(1), 3-20.

- Nakata, T. (2011). Computer-assisted second language vocabulary learning in a paired-associate paradigm: A critical investigation of flashcard software. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1), 17-38.
- Nash, H. and Snowling, M. (2006), Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: a controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(3), 335-354.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. New York: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2002). Best practice in vocabulary teaching and learning. R. C. Richards, W. Renandya (Eds) In *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 267-272). New York: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82.
- Nation, P. (2006). Language education-vocabulary. In K. Brown (Ed.), *Encyclopaedia of language and linguistics* (pp. 494-499). Oxford: Elsevier.
- Nattinger, J. R. and Decarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford England: Oxford University Press.
- Neuman, S.B. and Dwyer, J. (2009). Missing in action: Vocabulary instruction in pre-k. *The Reading Teacher*, 62(5), 384-392.
- Nie, Y. and Zhou, L. (2017). A study of vocabulary learning strategies used by excellent English learners. *Research on Modern Higher Education* 4, 101-106.
- Nikoopour, J. and Kazemi, A. (2014). Vocabulary learning through digitized & non-digitized flashcards delivery. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1366-1373.
- Nosidlak, K. M. (2013). Vocabulary learning strategies of the advanced students. *Journal of language teaching and research*, 4(4), 655-661.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589-613.
- Oblinger, D. G. (2008). Growing up with Google: What it means to education. *Emerging Technologies for Learning*, 3, 11-29.
- Olson, J.K. and Clough, M.P. (2001). Technology's tendency to undermine serious study: A cautionary note. *The Clearing House*, 1(75), 8-13.
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Russo, R. P., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G. and Kupper, L. (1985). *Learning strategies used by high school students learning English as a second language*. Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates.
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J., Taylor, J., Sharples, M. and Lefrere, P. (2003). Guidelines for learning /teaching/ tutoring in a mobile environment. *Hal*, 4(1), 41-56.

- Oxford, R. L. and Crookall, D. (1990). Vocabulary learning: A critical analysis of techniques. *TESL Canada Journal*, 7(2), 9-30.
- Oxford, R. L. and Scarcella, R. C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22(2), 231-243.
- Oxford, R. (2003). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S. and Kim, H-J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42, 1-47.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(3), 261-285.
- Özmen, H ve Karamusstafaoglu, O (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özer, M. (2016). Exploring the role of digital storytelling in vocabulary learning and retention: A case study at Harran University. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, Y.E. and Koçoğlu, Z. (2017). The use of Quizlet flashcard software and its effects on vocabulary learning. *TÖMER Language Journal*, 1(168), 61-81.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Quizlet LLC. (2020). *Quizlet hakkında*. <https://quizlet.com/tr/mission>.(Erişim Tarihi: 22.02.2020).
- Paharia, R. (2013). *Loyalty 3.0: How to revolutionize customer and employee engagement with big data and gamification*. US: McGraw-Hill.
- Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition syntax in a second language. *Language Learning*, 30(2), 449-472.
- Pellicer-Sánchez, A. (2016). Incidental L2 vocabulary acquisition from and while reading: An eye-tracking study. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(1), 97-130.
- Pellicer-Sánchez, A. and Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: do things fall apart? *Reading in a Foreign Language*, 22 (1), 31.
- Pennington, M. (2011). *Computer assisted language learning. Routledge studies in computer assisted language learning*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Pham, H. (2016). Integrating Quizlet and Socrative into Teaching Vocabulary. *A Journal for Practicing & Interpreting TESL at the University of Kansas*, 5(1), 27-28.

- Phi, T. T., Thø, V. Đ., Thành, N. L. H., Khanh, H. Đ. P. and Khanh, P. T. (2016). Application of Quizlet.com to teaching and learning business English vocabulary at the University of Economics Ho Chi Minh City. In C. Intaraprasert (Ed.), *Proceedings of the First International Conference on Language Development* (pp. 230-238). Ho Chi Minh City, Vietnam: Ton Duc Thang University.
- Pierson, M. (2001). Technology practice as a function of pedagogical expertise. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 413- 430.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Piribabadi, A. and Rahmany, R. (2014). The Effect of the keyword method and word-list method instruction on ESP vocabulary learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1110-1115.
- Pitler, H. J. (2006). Viewing technology through three lenses. *NAESP*, 85(5), 38-42.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Pyc, M. A. and Rawson, K. A. (2009). Testing the retrieval effort hypothesis: Does greater difficulty correctly recalling information lead to higher levels of memory? *Journal of Memory and Language*, 60(4), 437-447.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536.
- Radovanovic, V. (2013). The influence of computer games on visual-motor integration in profoundly deaf children. *British Journal of Special Education*, 40(4), 182-188.
- Rahimi, M. and Miri, S. S. (2014). The impact of mobile dictionary use on language learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 98, 1469–1474.
- Ramos, F.D.R. (2015). Incidental vocabulary learning in second language acquisition: A literature review. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 157- 166.
- Ranalli, J. (2008). Learning English with The Sims: Exploiting authentic computer simulation games for L2 learning. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 441-445.
- Ravichandran, T. (2000). Computer assisted language learning (CALL). In the perspective of interactive approach: advantages and apprehensions. *National Seminar on CALL*, pp. 82-89.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reiser, R. A. and Dempsey, J. V (2007). *Trends and issues in instructional design and technology*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Reports of the Subgroups. (2006). Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instructions, *National Reading Panel*, pp. 61-69.
- Rezaei, A., Mai, N. and Pesaranghader, A. (2014). The effect of mobile applications on English vocabulary acquisition. *Teknologi*, 68(2), 73-83.

- Ribeiro, S. (2015). Digital Storytelling: An Integrated Approach to Language Learning for the 21st Century Student. *Teaching English with Technology*, 15(2), 39-53.
- Richards, J. C. (2002). Teaching vocabulary. In J. C. Richards, & A. W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language teaching: An anthology of Current practice* (pp. 255-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. and Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language reaching & applied linguistics*. Essex: Pearson Education Limited.
- Roby, W. B. (1999). What's in a gloss? *Language Learning and Technology*, 1(2), 94-1001.
- Rossing, J.P., Miller, W, Cecil, A.K. and Stamper, S.E. (2012). iLearning: the future of higher education? Student's perceptions on learning with mobile tablets. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 1-26.
- Rott, S., Williams, J. and Cameron, R. (2002). The effect of multiple-choice L1 glosses and input-output cycles on lexical acquisition and retention. *Language Teaching Research*, 6(3), 183-222.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A.Wenden, J. Rubin (Eds.). *Learner Strategies and Language Learning* (pp. 15-29). Englewood Cliffs: Prentice.
- Ryan, R. M., Rigby, C. S. and Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: a self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, 30(4), 344-360
- Sagarra, N. and Zapata, G. C. (2008). Blending classroom instruction with online homework: A study of student perceptions of computer-assisted L2 learning. *ReCALL*, 20(2), 208-224.
- Salsbury, D.E. (2006) Comparing teacher-directed and computer-assisted instruction of elementary geographic place vocabulary. *Journal of Geography*, 105(4), 147-154.
- Saran, M. and Seferoglu, G. (2010). Supporting foreign language vocabulary learning through multimedia messages via mobile phones. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 38(38), 252-266.
- Sarıca, G. N. and Çavuş, N. (2009). New trends in 21st century English learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 439-445.
- Sarıgül, E. (2017). Yabancı dil öğretiminde sözcük öğrenimi ve öğretimi sürecine genel bir bakış. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 91-104.
- Sato, T., Murase, F. and Burden, T. (2015). Is mobile-assisted language learning really useful? An examination of recall automatization and learner autonomy. F. Helm, L. Bradley, M. Guarda., S. Thouésny (Eds), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (495-501). İtalya: Research publishing.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.

- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Schmitt, N. and McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.
- Shimoyama, Y., and Kimura, M. (2009). Development of and effectiveness in vocabulary learning content for mobile phones in Japan. *World CALL 2008 Conference*. Kyushu Okinawa, Japan: The Japan Association for Language Education and Technology, 138-141.
- Scott, J. A. and Nagy, W. E. (2004). Developing word consciousness. In J. F. Baumann, E. J. Kame'euni (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 201-217). New York: Guilford.
- Seddigh, F. (2012). Vocabulary learning strategies of medical students at Shiraz University of medical sciences. *English Language Teaching*, 5(2), 160-166.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. (19. Baki). Ankara: Pegem Akademi.
- Shahraki, S. H. and Kassaian, Z. (2011). Effects of learner interaction, receptive and productive learning tasks on vocabulary acquisition: An Iranian case. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2165–2171.
- Sharples, M. (2000). A framework for the design of personal technologies for lifelong learning. *Computers and Education*, 34(3-4), 177-193.
- Sheehan, A. 2004. English teaching forum. *Making Sense of Words*, 42(1), 1-11.
- Shen, H. H. (2010). Imagery and verbal coding approaches in Chinese vocabulary instruction. *Language Teaching Research*, 14(4), 485-499.
- Shudong, W. and Higgins, M. (2006). Limitations of mobile phone learning. *The JALT CALL Journal*, 2(1), 3-14.
- Shyamlee, S. D. and Phil, M. (2012). Use of technology in English language teaching and learning: An analysis. *International Conference on Language, Medias and Culture*, 33,150-156.
- Sırakaya, D. (2015). Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazirbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Singleton, D. (1989). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Siriwan, M. (2007). English vocabulary learning strategies employed by rajabhat university students. Tayland. Suranaree Teknoloji Üniversitesi.
- Slavoff, G. R. and Johnson, J. S. (1995). The effects of age on the rate of learning a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(1), 1-16.
- Smeets, E. (2005). Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education? *Computers & Education*, 44(3), 343-355.
- Soleimani, E., İsmail, K. and Mustaffa, R. (2014). The acceptance of Mobile Assisted Language Learning (MALL) among postgraduate ESL students in UKM. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 118, 457-462.

- Solati-Dehkordi, S. A. and Salehi, H. (2016). Impact of explicit vocabulary instruction on writing achievement of upper-intermediate EFL learners. *International Education Studies*, 9(4), 141-154.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of reading, listening and writing. *Language Learning Journal*, 36(2), 139-152.
- Stauffer, B. (2019). *Pros & cons of using Quizlet in your classroom*. tarihinde <https://www.aeseducation.com/blog/quizlet-pros-cons> (Erişim Tarihi: 23.12.2020).
- Stern, H. H. (1993). *Issues and options in language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Stockwell, G. (2007). A review of technology choice for teaching language skills in areas in the CALL literature. *ReCALL Journal*, 19(2), 105-120
- Strassman, B. K. and O'Dell, K. (2012). Using open captions to revise writing in digital stories composed by d/Deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 157(4), 340-357.
- Stroud, R. 2014. 'Students engagement in learning vocabulary with CALL' in S. Jager, L. Bradley, E. J. Meima, S. Thouësny (Eds), *CALL Design: Principles and Practice; Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference* (pp. 340-344), Groningen.
- Stutz, H. (1992). Flashcards: fast and fun. *Hispania*, 75(5), 1323-1325.
- Subekti, N, B. and Lawson, M. J. (2007). Vocabulary acquisition strategies of Indonesian postgraduate students through reading. *International Education Journal*, 8(2), 485-496.
- Susanto, A. and Fazlinda, A, (2016). English vocabulary acquisition through vocabulary learning strategy and socio-educational Factors: A review. *Applied Science and Technolog*, 1(1), 166-173.
- Sünbül, Ali M. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (4. baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Tabari, I. G. (2014). Application of Computer and Technology in EFL Syllabus Design. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 376–381.
- Takač, V. P. and Singleton, D. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Canada: Multilingual Matters Ltd.
- Tamaki, K. (2007). Incorporating Nintendo DS into the curriculum leads to marked improvement in English vocabulary: Yawata City Board of Education. *Mainichi Newspaper*, 28.
- Tanaka, H., Yonesaka, S. M., Ueno, Y. and Ohnishi, A. (2015). An e-portfolio to enhance sustainable vocabulary learning in English. *European Association for Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 41-58.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.

- Tellier, M. (2007). *How do teacher's gestures help young children in second language acquisition?* Proceedings of the meeting of International Society of Gesture Studies, ISGS 2005: Interacting Bodies, Lyon.
- Teng, F. and He, F. (2015). An example of classroom practice using flashcards for young learners: preliminary indications for promoting autonomy. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(4), 382-398.
- Texas Reading Initiative. (2002). Promoting vocabulary development: Components of effective vocabulary instruction. Austin, Texas: Texas Education Agency.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*, UK: Longman
- Thornton, P. and Houser, C. (2005). Using mobile phones in english education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(3), 217-228.
- Tok, H. (2007). Öğretmen adaylarının kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(3), 191-197.
- Townsend, D. (2009) Building academic vocabulary in after-school settings: games for growth with middle school English language learners. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(3), 242-251.
- Toy, F. and Büyükkaracı K. (2020). EFL Teachers' Perceptions about the effect of quizlet on vocabulary teaching. *Journal on English Language Teaching*, 10(10), 81-96
- Tran, P. (2016). Training learners to use Quizlet vocabulary activities on mobile phones in Vietnam with Facebook. *JALT CALL Journal*, 1(12), 43-56.
- Tubaishat, A., Al-Rawajfah, O. M., Habiballah, L. and Akhu-Zaheya, L. M. (2016). Exploring changes in nursing students' attitudes towards the use of technology: A four-wave longitudinal panel study. *Nurse education today*, 38, 101-106.
- Tuite, K., Pavlik, T., Fan, S. B., Robison, T., Jaffe, A. and Liu, Y. E. (2012). Picard: A creative and social online flashcard learning game. M. Consalvo ve S. Feiner (Editörler). *Proceedings of the International Conference on the Foundations of Digital Games* (pp. 231-234). New York. Association for Computing Machinery.
- TURKSTAT. (2013). *Use Of Information And Communication Technology And Media By Children Aged 06-15, 2013*. 15.09.2020 tarihinde <https://turkstatweb.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=15866> adresinden alındı.
- TURKSTAT. (2020). Information and Communication Technology (ICT) Usage Survey on Households and Individuals, 2020. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Survey-on-Information-and-Communication-Technology-\(ICT\)-Usage-in-Households-and-by-Individuals-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Survey-on-Information-and-Communication-Technology-(ICT)-Usage-in-Households-and-by-Individuals-2020-33679) (Erişim Tarihi: 15.09.2020).
- Türk Dil Kurumu (2020). *Sözlükler*. <https://sozluk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 23.02.2020).
- Twarog, L. I. and Pinter, P.M. (1988). Telephone-assisted language study and Ohio University: A report. *The Modern Language Journal*, 72(4), 426-434.
- Twyman T. and Tindal, G. (2006) Using a computer-adapted, conceptually based history text to increase comprehension and problem-solving skills of students with disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 21(2), 5-16.

- Underwood, J. (1989). Hyper card and interactive video. *CALICO*, 6(3), 7-20.
- Uzunboylu, H., Bicen, H. and Çavuş, N. (2011). The efficient virtual learning environment: A case study of web 2.0 tools and Windows live spaces. *Computers & Education*, 56(3), 720- 726.
- Valarmathi, K. E. (2011). Mobile Assisted Language Learning. *Journal of Technology for ELT*. 1(2), 1-8.
- Vandergrift, L., Goh, C.C.M., Mareschal, C.J. and Tafaghodtari, M.H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431-462.
- Vargas, J. M. (2011). *Modern learning: Quizlet in the social studies classroom*. Wichita State University Curriculum and Instruction, Kansas.
- Vocabulary Train. (2019). Awards.VTrain.net. <https://www.vtrain.net/aw.htm> (Erişim Tarihi: 25.02.2020).
- Wager, W. (1992). Educational technology: A broader vision. *Education and Urban Society*, 24(4), 454-465.
- Walters, J. (2004). Teaching the use of context to infer meaning: A longitudinal survey of L1 and L2 vocabulary research. *Language Teaching*, 37(4), 243-252.
- Wang, A.Y., Thomas, M.H., Inzana, C.M. and Primicerio, L.J. (1993). Long-term retention under conditions of intentional learning and the keyword mnemonic. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 31(6), 545-547.
- Wang, Y. H. (2013). Incidental vocabulary learning through extensive reading: a case of lower-level EFL Taiwanese learners. *The Journal of Asia TEFL*, 10(3),59-80.
- Wang, P. and Ryu, H. (2009). Not SMS, but mobile quizzes: Designing a mobile learning application for university students. *International Journal of Mobile and Organisation*, 3(4), 351-365.
- Waring, R. (2002). *Scales of vocabulary knowledge in second language vocabulary assessment*. Kiyo: The Occasional Papers of Notre Dame Seishin University, Japan. <http://www.robwaring.org/papers/various/scales.htm> (Erişim Tarihi: 28.03.2021)
- Waring, R. and Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in A Foreign Language*, 15(2), 130-163.
- Webb, S. (2009). The effects of receptive and productive learning of word pairs on vocabulary knowledge. *RELC Journal*, 40(3), 360-376.
- Webster's New Collegiate Dictionary. (2004). *English dictionary*. Cologne: Könnemann.
- Wei, M. (2007). An examination of vocabulary learning of college level learners of English in China. *The Asian EFL Journal*, 9(2), 93-114.
- Weinstein, C.E., Acee, T.W. and Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 45-53.

- Wenden, A. L. (1987). Conceptual background and utility. In A. L. Wenden, Rubin, J. (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- White, D. S. and Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9).
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.
- Wilkinson, D. (2017). EFL Vocabulary Acquisition through Word Cards: Student Perceptions and Strategies. *TESL-EJ*, 3(21), 1-11.
- Wolff, G. (2016). Quizlet Live: The classroom game now taking the world by storm. *The Language Teacher*, 6(40), 25-27.
- Woodfine, B.P., Baptista N., M. and Wright, D.J. (2008) Text-based synchronous e-learning and dyslexia: Not necessarily the perfect match! *Computers and Education*, 50(3),703-717.
- Wright, B. A. (2016). Transforming vocabulary learning with Quizlet. P. Clements, A. Krause, H. Brown (Eds), *Transformation in language education* (pp. 436-440). Tokyo. JALT.
- Wu, Q. (2015). Pulling mobile assisted language learning (MALL) into the mainstream: MALL in broad practice. *PLoS ONE*, 10(5), 1–12.
- Wyatt, J. and Gale, K. (2017) Writing to it: creative engagements with writing practice in and with the not yet known in today's academy. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(2), 1-11.
- Yaacob, A., Shapii, A., Alobaisy, A. S., Al-Rahmi, W. M., Al-Dheleai, Y. M., Yahaya N. and Alamri M. M. (2018). Vocabulary learning strategies (vlss) through secondary students at saudi school in Malaysia. *SAGE Open*, 4(2), 1-12
- Yağcı, E., Katrancı, M., Erdoğan, Ö. ve Uygun, M. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları yöntem-teknikler. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(4), 1-12.
- Yang, Y. F. (1997). The study on the reading process of English Learners' words. *The 14th session of the China Chinese Language Teaching Seminar*, 183-197.
- Yang, C. and Xie, Y. (2013). Learning Chinese idioms through iPads. *Language Learning & Technology*, 17(2), 12–22.
- Yardım, S. (2011). *The effect of computer assisted and teacher-led storytelling on vocabulary learning of 5th grade students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yedla, S. (2013). MALL (Mobile Assisted Language Learning): A paradise for English language learners. *Journal of English Language & Translation Studies*,1(2), 91-99.
- Yip, F.W. and Kwan, A.C. (2006). Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary. *Educational Media International*, 43(3), 233-249.
- Yoshii, M. (2006). L1 and L2 glosses: Their effects on incidental vocabulary learning. *Language Learning and Technology*, 10(3), 85-101.

- Yu, X. and Altunel, V. (2018). Second language vocabulary learning from context clues: A review of research in the past decade and implementation in digital environment. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 1(1), 1-12.
- Zareva, A. (2005). Models of lexical knowledge assessment of second language learners of English at higher levels of language proficiency. *System*, 33(4), 547-562.
- Zawacki-Richter, O. and Latchem, C. (2018). Exploring four decades of research in Computers & Education. *Computers & Education*, 122(1), 136-152.
- Zengin Ü. Ö. (2015). Investigating the use of mobile-based vocabulary notebooks on students' vocabulary achievement in English language learning. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zhang, L. J. (2002). Exploring EFL reading as a metacognitive experience: Reader awareness and reading performance. *Asian Journal of English Language Teaching*, 12, 69-94.
- Zhong, H. (2012). Multidimensional vocabulary knowledge: Development from receptive to productive use. In D. Hirsh (Ed.), *Current perspectives in second language vocabulary research* (pp. 23-55), Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Zhou, S. (2010). Comparing receptive and productive academic vocabulary knowledge of Chinese EFL learners. *Asian Social Science*, 6(10), 14-19.

EKLER

EK-1. Hedef Kelimeler ve Örnek Cümleler

Unit 1 - Town and Cities	Unit 2 – Days
<p>square - There are numerous people in the square.</p> <p>bridge - That bridge is made of stone.</p> <p>flat - The musician took a flat in a fashionable area of London.</p> <p>monument - There is a massive monument in the square.</p> <p>district - She doesn't live in this district.</p> <p>cruise ship - Most cruise ships do not accept cash for onboard purchases.</p> <p>comfortable - We had a comfortable journey.</p> <p>passenger - The airline carried 4.6 million passengers last year.</p> <p>horrible - I've had a horrible day!</p> <p>dirty - Everything in the room was dirty.</p> <p>safe - We live in a safe neighbourhood.</p> <p>noisy - The party was getting a bit noisy.</p> <p>castle - The castle overlooks the town</p> <p>business - My uncle runs a small decorating business.</p> <p>slow - I'm making slow progress with the painting.</p> <p>expensive - Holidays in this country are getting very expensive.</p> <p>famous - She is famous all over the world.</p> <p>street - There is a chemist's just up the street.</p> <p>climbing wall - Facilities include a climbing wall, fitness suite, sports hall and dance studio.</p> <p>chef - He is one of the top chefs in Britain.</p> <p>exciting - It was a really exciting match.</p> <p>bus station - The new bus station is located just behind.</p> <p>fantastic - You look fantastic in that dress.</p> <p>dangerous - Black mamba is one of the most dangerous animals in the world.</p> <p>clean - Make sure your hands are clean before you have your dinner.</p>	<p>travel - When you travel, you can take your work with you.</p> <p>sofa - They sat on the sofa without speaking.</p> <p>difficult - This might be the most difficult decision she would ever make.</p> <p>special - The car has a number of special safety features.</p> <p>celebrate - The people at the table behind us were celebrating someone's birthday.</p> <p>wear - You'd better wear a coat.</p> <p>invite - Why don't you invite him to the party tomorrow?</p> <p>predict - I cannot predict what will happen next year.</p> <p>presenter - The presenter for this Oscar statuette was Tom Cruise.</p> <p>interview - Are you ready for your interview ?</p> <p>celebrity - The magazine is all about the lives of celebrities.</p> <p>competition - There's a lot of competition between computercompanies.</p> <p>firework - The following day a firework display was held in front of the palace.</p> <p>parade - Tomorrow's parade will mark the 50th anniversaryof the battle.</p> <p>Independence Day - July 4 is the Independence Day of the USA.</p> <p>help - That will help them to get well quicker.</p> <p>wash - She watched him wash his hands.</p> <p>compare - I can compare Martha's drawing with a map and get the location.</p> <p>get up - She finds it very difficult to get up early.</p> <p>son - Their son will start college in September.</p> <p>daughter - May I speak with your daughter?</p> <p>parent - Children under fourteen should be accompanied by a parent.</p> <p>relax - I just want to sit down and relax.</p> <p>visit - I'd like to visit Japan someday.</p> <p>carnival - While I was in Madrid there was a carnival</p>

Unit 3 – Wild Life	Unit 4 – Learning World
<p>wild life - The countryside abounds in wild life of every kind.</p> <p>camel - A camel has a hump on its back.</p> <p>ostrich - The ostrich is a flightless bird.</p> <p>whale - The blue whale is the world's largest living animal.</p> <p>scorpion - The scorpion has a sting in its tail.</p> <p>octopus - An octopus that is constantly changing color is a healthy one.</p> <p>wing - The poor little thing had hurt its wing.</p> <p>tail - The sting of a scorpion is in its tail.</p> <p>protect - We have a moral obligation to protect the environment.</p> <p>rat - He used some cheese to trap the rat.</p> <p>communicate - Children have to learn to communicate effectively.</p> <p>survive - People cannot survive for long without food and drink.</p> <p>intelligent - She seems intelligent and well educated.</p> <p>pollution - We should take many measures to stop pollution.</p> <p>farming - Organic farming is better for the environment.</p> <p>hear - You'll have to speak up, I can't hear you.</p> <p>grow - Plants grow fast in the warmest season.</p> <p>bat - The bat is flying with swiftness.</p> <p>adult - An adult under British law is someone over 18 years old.</p> <p>become extinct - Some aquatic plants and animal species have become extinct.</p> <p>giraffe - The giraffe ranges in Africa.</p> <p>frog - Frog can live both on land and in water.</p> <p>butterfly - A caterpillar is the larva of a butterfly.</p> <p>eagle - Eagles flies very high.</p> <p>crocodile - The crocodile lays its eggs on land.</p>	<p>genius - Albert Einstein was a great genius.</p> <p>strict - She's on a very strict diet.</p> <p>sign up - Ozzie decided to sign up for a foreign-language qualification test.</p> <p>private school - He attended the most exclusive private school in Britain.</p> <p>boarding school - There is a small boarding school in the little town.</p> <p>public school - He was educated at public school.</p> <p>traditional - Weaving and knitting are traditional cottage industries.</p> <p>learn - It is never too old to learn.</p> <p>revise - I have to revise for maths.</p> <p>compulsory - English is a compulsory subject.</p> <p>optional - Formal dress is optional.</p> <p>primary school - My little girl is at primary school.</p> <p>secondary school - Marcus has just started at secondary school.</p> <p>village - The only access to the village is by boat.</p> <p>river - We crossed over the river into Sweden.</p> <p>invent - I wish someone would invent an everlasting lightbulb.</p> <p>geography - We learnt about the geography of Australia.</p> <p>history - I like geography and history.</p> <p>education - She had the advantage of a good education.</p> <p>foreign language - All the children must learn a foreign language.</p> <p>exam - You failed the exam again.</p> <p>check - I check my mailbox every day.</p> <p>spell - How do you spell 'juice'?</p> <p>ask - Can I ask you a question ?</p> <p>remember - I don't remember my first day at school.</p>

EK-2. Ünite Kelime Testi Örneği

UNIT 1 – Vocabulary Test

1. Oh you're so; come on, hurry up!

- a.safe b.slow c.smile d.square



2.: a person whose job is to cook, especially the most senior person in a restaurant, hotel, etc.

- a.passenger b.flat c.chef d.presenter

3.: causing great interest or excitement.

- a.exciting b.dangerous c.dirty d.slow

4. The ship was carrying more than 100

- a.castles. b.chairs
c.animals d.passengers



5. I can't afford it. It's too

- a. comfortable b. noisy
c. expensive d. famous.



6. We crossed the over the River Windrush.

- a. bridge b. castles
c.flat d.square



7.: very bad or unpleasant; used to describe something that you don't like.

- a. famous b. noisy c. horrible d.dirty

8.: a large strong building with thick, high walls and towers, built in the past by kings or queens, or other important people, to defend themselves against attack.

- a.district b.castle c.street d. climbing wall

9.: the activity of making, buying, selling or supplying goods or services for money.

- a.business b.cabin c.beach d.zoo

10.: known about by many people.

- a.slow b.expensive c.famous d.comfortable

11.: a Wall with parts to hold onto, usually inside a building, for people to practise climbing on.

- a.climbing wall b. swimming pool
c.living room d.cruise ship

12.: the place in a town or city where buses leave and arrive, especially to and from other towns.

- a.school b.bus station c.libray d.cinema

13.: making a lot of noise.

- a.safe b.dirty c.fast d.noisy

14. : not clean.

- a.quiet b.noisy c.clean d.dirty

15.: a large ship like a hotel that people travel on for pleasure.

- a.passenger b.cabin
c.cruise ship d.comfortable

16.: extremely good; excellent.

- a.fantastic b.noisy. c.dirty d.bad

17.A: Do you live in a or a house ? B: I live in a house.

- a.bridge b.castle
c.flat d.terrace



18.: an area of approximately square-shaped land in a city or a town, often including the buildings that surround it.

- a.road b.square c.street d.district

19.: an area of a country or town, especially one that has particular features.

- a.business. b.square c.bridge d.district

20.: protected from any danger,harm or loss.

- a.dirty b.slow c.safe d.noisy

21.: making you feel physically relaxed; pleasant to wear, sit on, etc.

- a.comfortable b.cheap c.fast d.quiet

22.: costing a lot of money.

- a.clean b.expensive c.famous d.slow

23.....: not fast, not moving, acting or done quickly; taking a long time.

- a.slow b.dirty c.safe d.noisy

24.: a person who is travelling in a car, bus, train, plane or ship and who is not driving it or working on it.

- a.cabin b.ship c.passenger d.flat

25. Playing with fire is really..... Children shouldn't play with fire.

- a.good b.fantastic
c.clean d.dangerous



26. Brad Pitt is one of the most actors in the world.

- a.cheap b.famous
c.horrible d.safe



27. Clean your clothes.

- a. dirty b. noisy
- c. safe d. slow



28. This hotel also has a swimming pool, a and a tennis court.

- a. business. b. climbing wall
- c. chef d. passenger



29. In some cities you don't feel when you go out alone at night.

- a. safe b. dirty
- c. famous d. expensive



30. He has worked on a and at hotels as a chef.

- a. flat b. cruise ship.
- c. chef d. cabin



31. They were invited to a party in the

- a. chef b. passenger
- c. expensive d. castle



32. The park was full of children. They were running around.

- a. noisy b. cheap
- c. fast d. dangerous



33. They put a lot of money into the family

- a. business b. lesson
- c. famous d. street



34. The coffee tasted I couldn't drink it.

- a. famous b. cheap
- c. horrible. d. dangerous



35. She works as a in a famous restaurant in London.

- a. doctor b. chef
- c. police d. teacher



36. I bought a pair of shoes. I like them because they are very

- a. comfortable. b. bad
- c. dirty d. noisy

37..... : not dirty.

- a. dirty b. cheap c. clean d. expensive

38. The bank is just across the

- a. street b. passenger.
- c. famous d. safe



39.: a building, column, statue, etc. built to remind people of a famous person or event.

- a. bridge b. cruise ship c. street d. monument

40. A: What is it? B: It's a

- a. passenger. b. cabin
- c. castle d. flat



41. A: What is it? B: It's a

- a. square b. street
- c. district d. bridge



42. BMW is more than Fiat.

- a. slow b. expensive
- c. dirty d. bad



43. A: Who are they?

B: They are

- a. flats b. cabins
- c. passengers d. chefs



44. The dishes are very

- a. noisy b. safe
- c. dirty d. famous



45. The students are

- a. noisy b. quiet
- c. slow d. fast



46. What is this ?

- a. a castle b. a flat
- c. a park. d. a climbing wall



47. What is this ?

- a. a cabin b. a passenger
- c. a cruise ship d. a house



48. What is this ?

- a. a street b. a square
- c. a bridge d. a monument



49. What is this ?

- a. a district. b. a castle
- c. a restaurant d. a flat



50. What is his job ?

- a. a teacher b. a doctor
- c. a nurse d. a chef



EK-3. Kalıcılık Testi

1. Kevin has been a sidecar for 6 years.

- a. castles
- b. chairs
- c. animals
- d. passengers



2. The family live in a fourth-floor

- a. bridge
- b. monument
- c. flat
- d. cinema

3.

Times attracts more than 30 million visitors annually.

- a. Bridge
- b. Square
- c. Country
- d. Park



4. We're going hiking in the Lake next weekend.

- a. Business
- b. Square
- c. Bridge
- d. District



5. The car was travelling at a very speed.

- a. slow
- b. dirty
- c. safe
- d. noisy



6. Don't go near the edge - it isn't

- a. safe
- b. dirty
- c. famous
- d. expensive



7. This dish was created by our Jean Richard.

- a. flat
- b. cruise ship
- c. chef
- d. cabin

8. I woke at half past eleven after a nightmare.

- a. famous
- b. cheap
- c. horrible
- d. dangerous



9. The monument consists of a circle of gigantic stones.

- a. bridge
- b. cruise ship
- c. street
- d. monument



10. Two more pairs of trousers are

- a. noisy
- b. safe
- c. dirty
- d. famous



11. She's going to Tokyo on a trip.

- a. business
- b. lesson
- c. famous
- d. street



12. A group of children were playing loudly at the park.

- a. noisy
- b. cheap
- c. dirty
- d. dangerous



13..... : to go from one place to another, especially over a long distance.

- a. help
- b. travel
- c. wash
- d. firework



14..... : not easy; needing effort or skill to do or to understand.

- a. wear
- b. special
- c. safe
- d. difficult



15..... : to show that a day or an event is important by doing something special on it.

- a. celebrate
- b. compare
- c. predict
- d. wear



16..... : to say that something will happen in the future.

- a. celebrate
- b. travel
- c. predict
- d. visit



17. There are so many cities in the world like Paris, Dubai, New York.

- a. relax
- b. competition
- c. celebrity
- d. famous



18. He became a in China after winning a gold medal at the Olympics.

- a. celebrity
- b. presenter
- c. parade
- d. daughter



19..... is annually celebrated on July 4 in the United States.

- a. Birthday.
- b. Friday
- c. Special Day
- d. Independence Day



20. Let's Mike and Susan for my brother's wedding.

- a. interview
- b. invite
- c. travel
- d. predict



21. She will the two papers carefully.

- a. competition
- b. parade
- c. compare
- d. help



22. Thousands of people were at the

- a. climbing wall
- b. interview
- c. competition
- d. parade



23..... : a person's male child.

- a. daughter
- b. uncle
- c. son
- d. father



24. My are coming to visit me next week.

- a. business
- b. sofa
- c. competition
- d. parents



25..... : the process of making air, water, soil, etc. dirty; the state of being dirty.

- a. pollution
- b. farming
- c. adult
- d. grow



26. The giant pandas will soon become

- a. extinct
- b. survive
- c. bat
- d. protect



27..... : a person or an animal that has grown to full size and strength.

- a. young
- b. adult
- c. boy
- d. girl



28..... : the part that sticks out at the back of the body of a bird, an animal or a fish, which the animal can move from side to side or up and down.

- a. wing
- b. ear
- c. tail
- d. wildlife



29..... : to share or exchange information, news, ideas, feelings, etc.

- a. travel
- b. grow
- c. protect
- d. communicate



30..... : to continue to live or exist.

- a. survive
- b. grow
- c. hear
- d. wing



31.Together we can animals around the world.

- a. grow
- b. communicate
- c. protect
- d. extinct



32..... : to increase in size, number, strength or quality.

- a. communicate
- b. grow
- c. survive
- d. farming



33.A very large African bird with a long neck and long legs, that cannot fly but can run very fast.

Choose the correct animal according to the definition.

- a. a whale
- b. an ostrich
- c. a scorpion
- d. a rat

34.Choose the **ODD** one out.

- a. a giraffe
- b. a camel
- c. a rat
- d. a whale

35.Elephants are and enjoy interacting with humans.

- a. lazy
- b. pollution
- c. adult
- d. intelligent



36.I'm watching a documentary on African

- a. pollution
- b. intelligent
- c. wildlife
- d. farming



37.The communicative ability of the is thought to be highly developed.

- a. whale
- b. ostrich
- c. octopus
- d. rat



38..... : to persuade somebody to sign a form or contract like this.

- a. sign up
- b. revise
- c. learn
- d. education



39..... : that must be obeyed exactly.

- a. genius
- b. traditional
- c. strict
- d. foreign language



40..... : a school that receives no money from the government and where the education of the students is paid for by their parents.

- a. secondary school
- b. private school
- c. primary school
- d. public school



41..... : that must be done because of a law or a rule.

- a. river
- b. optional
- c. village
- d. compulsory



42..... : being part of the beliefs, customs or way of life of a particular group of people, that have not changed for a long time.

- a. invent
- b. traditional
- c. education
- d. spell



43..... : to have or keep an image in your memory of an event, a person, a place, etc. from the past.

- a. check
- b. revise
- c. learn
- d. remember
- e.



44.English is compulsory for all students, but art and music are

- a. optional
- b. traditional
- c. strict
- d. village



45.I always my answers after I finish the exam.

- a. check
- b. remember
- c. sign up
- d. learn

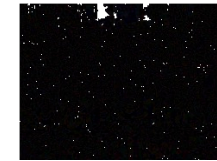


46.Graham Bell the telephone.

- a. invented
- b. asked
- c. checked
- d. signed up
- e.



47..... is a school for children from about four to eleven years old.



- a. private school
- b. secondary school
- c. boarding school
- d. primary school

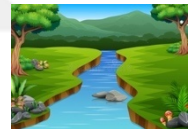
48.It's important for children to get a good

- a. optional
- b. education
- c. river
- d. history



49..... : a natural flow of water that continues in a long line across land to the sea.

- a. geography
- b. history
- c. village
- d. river



50..... : to prepare for an exam by looking again at work that you have done.

- a. remember
- b. revise
- c. spell
- d. ask



EK-4. Ölçek İzni

☆ İlknur ÇAPARLAR

10 Mart 2020 09:34



Ranallı's Post Project Survey

Kime: gamze-zengin@hotmail.com



Merhabalar Gamze Hanım, 2015 Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmeniği bölümünden mezunum. İngilizce öğretmeniyim ve şu anda Balıkesir Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Türkçeye çevirmiş olduğunuz 'Ranallı's Post Project Survey' isimli anketi 'Bilgisayar Tabanlı Kelime Öğrenimi Uygulamalarının Karşılaştırılması: Öğrenen Başarı ve Görüşleri' isimli tez çalışmamda izniniz olursa kullanmak isterim. İyi günler dilerim.

Gelen Kutusu - ilknurcaparlar@gmail.com Posta Kutusunda Bulunanlar



Gamze Bilcan

22 Mart 2020 23:15



Ynt: Ranallı's Post Project Survey

Kime: İlknur ÇAPARLAR

Merhaba İlknur hocam,

Uyarladığım anketi tabii ki kullanabilirsiniz. Yardımcı olabileceğim bir şey olursa yardım etmek isterim. Size tezinizde kolaylıklar diliyorum.

İyi çalışmalar

iPhone'umdan gönderildi

İlknur ÇAPARLAR <ilknurcaparlar@gmail.com> şunları yazdı (10 Mar 2020 09:34):

[İlknur ÇAPARLAR adlı kişiye ait metnin Daha Fazlasını Gör](#)

İlknur ÇAPARLAR

20:58



Ynt: Ranallı's Post Project Survey

Kime: Gamze Bilcan

İzniniz, ilginiz ve iyi dilekleriniz için çok teşekkür ederim Gamze Hocam. Sağlıklı günler dilerim.

[Gamze Bilcan <gamze-zengin@hotmail.com> şunları yazdı \(22 Mar 2020 23:15\):](#)

EK-5. Quizlet Tutum Ölçeği

Değerli Katılımcı:

Yapılacak olan bu çalışma, dil öğrenenlerin kelime öğrenme ve pratik yapma isteklerini ve motivasyonlarını arttıran, tam öğrenmeyi sağlayan ve merak uyandıran bir öğrenme ortamı kazanmayı ve bilgisayar destekli kelime öğretiminin etkinliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu çalışma, ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin, bir kelime öğrenme aracı olan Quizlet platformunda, kelime testi sonuçlarına, öğrencilerin gelişimi açısından kelime öğrenimine ve bunun kalıcılığı konusunda öğrencilere yardımcı olup olmadığını keşfetmeyi hedeflemektedir. Buna ek olarak, çalışmanın bir diğer amacı, öğrencilerin kelime öğrenimi için bilgisayar tabanlı bir aracı kullanma konusundaki algılarının ne olduğunu yansıtmaya çalışmaktır. Tez projesi kapsamında geliştirilmiş olan ölçüğe vermiş olduğunuz içten, doğru cevaplar ve cevapsız madde bırakmamakta gösterdiğiniz özen, araştırma açısından çok büyük önem taşımaktadır. Bütün cevapların gizli tutulacağından ve sadece bu araştırmanın amacı için kullanılacağından emin olabilirsiniz.

Ölçekte bulunan maddelere ne ölçüde katıldığınızı, seçenekleri göz önünde bulundurarak, (X) işareti ile belirtiniz. Katılarınız için teşekkür ederim

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Kelime öğrenmek için Quizlet'i kullanmak çok eğlencelidir.					
2	Quizlet'i kullanmak kolaydı.					
3	Quizlet' in kullanılma amacını açıkça anladım.					
4	Resimler ve örnek cümleler, kelimeleri hatırlamam için yeterliydi.					
5	Quizlet' i kullanırken teknik bir sıkıntı ile karşılaşmadım.					
6	Quizlet' te oyunları "kolay, orta, zor" seçeneklerini ayarlayarak oynadım.					
7	En çok "Match- Eşleştir" oyununu sevdim.					
8	En çok "Gravity- Yer çekimi" oyununu sevdim.					
9	En çok "QuizletLive- QuizletCanlı" yarışmasını sevdim.					
10	Quizlet' in akıllı telefon uygulamasının da olması kullanışlıdır.					
11	Örnek cümlelere bakarak birçok kelime öğrendim.					
12	Quizlet ile kelime öğrenmek farklı ve ilginçtir.					
13	Kelime öğrenmek için Quizlet' i kullanmak motive edicidir.					
14	Nasıl kelime öğrenilir onu öğrendim.					
15	Bence Quizlet, kelime öğrenmemi geliştirmeye yardımcı olabilir.					
16	Quizlet yardımıyla İngilizce ders başarımları arttı.					
17	Quizlet ile kelimeleri daha kolay öğreniyorum.					
18	Öğrendiğim İngilizce kelime sayısı arttı.					
19	Bu dersten sonra da Quizlet kullanmaya devam edeceğim.					
20	Bu tür web araçları dil öğretimine dahil edilmelidir.					

EK-6. Görüşme Soruları

1. Quizlet programının İngilizce kelime öğrenimini geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Neden?
2. Quizlet programının yabancı dili öğrenmenize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Neden?
3. Quizlet programını çok / az kullanmanızın nedeni nedir?
4. Quizlet programı ile ilgili en sevdiğiniz özellik nedir? Neden?
5. Quizlet programı ile ilgili en sevmediğiniz özellik nedir? Neden?
6. Quizlet programını gelecekte başka bir dilde kelime öğrenmek için de kullanmak ister misiniz? Cevabınız evet ise, hangi dili öğrenmek için kullanmak istersiniz? Cevabınız hayır ise, neden?
7. Quizlet programına eklemek istediğiniz bir özellik var mı?

EK-7. Gönüllü Onam Formu

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma, Balıkesir Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü'nde Yüksek Lisans öğrencisi olan İlkur ÇAPARLAR tarafından yürütülmektedir. Yapılacak olan bu çalışma, dil öğrenenlerin kelime öğrenme ve pratik yapma isteklerini ve motivasyonlarını arttıran, tam öğrenmeyi sağlayan ve merak uyandıran bir öğrenme ortamı kazanmayı ve bilgisayar destekli kelime öğretiminin etkinliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu çalışma, ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin, bir kelime öğrenme aracı olan Quizlet platformunda, kelime testi sonuçlarına, öğrencilerin gelişimi açısından kelime öğrenimine ve bunun kalıcılığı konusunda öğrencilere yardımcı olup olmadığını keşfetmeyi hedeflemektedir. Buna ek olarak, çalışmanın bir diğer amacı, öğrencilerin kelime öğrenimi için bilgisayar tabanlı bir aracı kullanma konusundaki algılarının ne olduğunu yansıtmaya çalışmaktır.

Bu çalışmanın katılımcılarını Balıkesir Yediiklim Bengi Ortaokulu 5.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 'Bilgisayar Tabanlı Kelime Öğrenimi Uygulamalarının Karşılaştırılması: Öğrenen Başarısı ve Görüşleri' isimli bu araştırmaya katılımınızı onayladığınız takdirde, Mart 2020 – Haziran 2020 tarihleri arasında projenin katılımcısı olacaksınız. Proje araştırma ekibince size bilgisi iletilecek olan Quizlet ve Socratic uygulamalarına önceden belirlenen takvim doğrultusunda katılmanız istenecektir. Çalışma süresince ve sonrasında kimlik bilgileriniz proje dışındaki hiç kimseye izniniz dışında paylaşılmayacaktır. Bu çalışma kapsamında elde edilecek olan bilimsel bilgiler sadece araştırmacılar tarafından yapılan bilimsel yayınlarda, sunumlarda ve eğitim amaçlı çevrimiçi bir ortamda paylaşılacaktır. Toplanan veriler isminiz silinerek, bilgisayarda şifreli bir dosyada tutulacaktır.

Bu çalışmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır. Bu projeye katılımınız İngilizce kelime öğrenimi konusunda bilgilenmenize katkı sağlayabilir. Bu uygulamada yer alan hiçbir aşama, kişisel rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz, uygulamaları nedenini açıklamaksızın yarıda bırakıp araştırmadan çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda vermiş olduğunuz bilgilerin araştırmacı tarafından kullanılması ancak sizin onayınızla mümkün olacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için araştırmayı yürüten İlkur ÇAPARLAR'a (E-posta: ilkurcaparlar@gmail.com) iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Bu proje kapsamında gereken Quizlet ve Socratic uygulamalarında yer alacağımı biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Çalışmaya katılmak istiyorum

Evet / Hayır

Katılımcının Adı Soyadı:

Katılımcının İmzası:

Tarih

Teşekkürler

İlknur ÇAPARLAR

EK-8. Veli Onam Formu

Sayın Veli,

Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü'nde Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yüksek Lisans tezim için 'Bilgisayar Tabanlı Kelime Öğrenimi Uygulamalarının Karşılaştırılması: Öğrenen Başarısı ve Görüşleri' başlıklı bir çalışma yürütmek istiyorum. Bu mektubu size bu projeye çocuğunuzun katılımı için izin almak amacıyla gönderiyorum.

Yapılacak olan bu çalışma, dil öğrenenlerin kelime öğrenme ve pratik yapma isteklerini ve motivasyonlarını arttıran, tam öğrenmeyi sağlayan ve merak uyandıran bir öğrenme ortamı kazanmayı ve bilgisayar destekli kelime öğretiminin etkinliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu çalışma, ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin, bir kelime öğrenme aracı olan Quizlet platformunda, kelime testi sonuçlarına, öğrencilerin gelişimi açısından kelime öğrenimine ve bunun kalıcılığı konusunda öğrencilere yardımcı olup olmadığını keşfetmeyi hedeflemektedir. Buna ek olarak, çalışmanın bir diğer amacı, öğrencilerin kelime öğrenimi için bilgisayar tabanlı bir aracı kullanma konusundaki algılarının ne olduğunu yansıtmaya çalışmaktır.

Bu projeye katılımı onayladığınız takdirde, 2020 yılı Mart ayından 2020 yılı Haziran ayına kadar çocuğunuz araştırmanın katılımcısı olacaktır ve çocuğunuz, öğretmeni tarafından size bilgisi iletilecek olan Quizlet ve Socrative uygulamalarına katılacaktır. Araştırmada yer alan bu uygulamalar çocuğunuza rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Ancak herhangi bir nedenden ötürü çocuğunuz ya da siz rahatsızlık hissederseniz, uygulamaları nedenini açıklamaksızın yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Bununla birlikte, bu projeye katılımınız çocuğunuzun İngilizce kelime öğrenimi alanında destekleyebilir ve siz de başka konu ve alanlarda bu uygulamaları bireysel olarak hazırlama ve kullanma olanakları elde edebilir ve kelime öğrenimi stratejileri konusunda bilgi edinebilirsiniz.

Bu çalışma kapsamında elde edilecek olan bilimsel bilgiler, sadece araştırmacılar tarafından yapılan bilimsel yayınlarda, sunumlarda ve eğitim amaçlı paylaşılacaktır. Çalışma süresince sizin ve çocuklarınızın kimlik bilgisi araştırma ekibi dışındaki hiç kimseyle izniniz dışında paylaşılmayacaktır. Süreç içerisinde çocuğunuzun paylaşımında bulunduğu bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve sadece proje araştırmacıları tarafından değerlendirilecektir. Toplanan veriler isimler silinerek, bilgisayarda şifreli bir dosyada tutulacaktır. Böyle bir durumda çocuğunuzun vermiş olduğu bilgilerin araştırmacı tarafından kullanılması ancak çocuğunuzun ve sizin onayınızla mümkün olacaktır. Bu çalışmaya katıldığımız için şimdiden teşekkür ederim. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için benimle (E-posta: ilknurcaparlar@gmail.com) iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya çocuğumun katılmasına izin veriyorum. Çocuğumun, istediği zaman bu çalışmadan ayrılabilceğini biliyorum. Bu araştırma kapsamında çocuğumun yukarıda adı geçen uygulamalara (Socrative – Quizlet) katılacağını biliyorum. Araştırma süresince elde edilen bilimsel bilgilerin bilimsel makaleler ve akademik sunumlar dışında kesinlikle kullanılmayacağını biliyorum.

Teşekkürler

İlknur ÇAPARLAR

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya, velisi olduğum _____'in katılımına izin veriyorum.

Velinin Adı, soyadı: _____ İmzası: _____ Tarih: _____