



ALTYAZI KULLANIMININ ALMAN DİLİ EĞİTİMİNDEKİ
KELİME ÖĞRENİMİ ÜZERİNE ETKİSİ

Esin Karacan Yücedağ

DOKTORA TEZİ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Esin
Soyadı : Karacan Yücedağ
Bölümü : Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
İmza :
Teslim Tarihi : Ağustos, 2024

TEZİN

Türkçe Adı : Altyazı Kullanımının Alman Dili Eğitimindeki Kelime Öğrenimi
Üzerine Etkisi
İngilizce Adı : The Use of Subtitles in German Language Education Effect On
Vocabulary Learning

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Esin Karacan Yücedağ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Esin Karacan Yücedağ tarafından hazırlanan “Altyazı Kullanımının Alman Dili Eğitimindeki Kelime Öğrenimi Üzerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Alman Dili Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Ünal KAYA

Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Erkan ZENGİN

Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Ülker ŞEN

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Aylin Seymen

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 19/08/2024

Bu tezin Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Canım annem ve babama...

TEŞEKKÜR

Akademik kariyerime adım atmama vesile olan, her alanda bilgi ve deneyimleriyle yolumu aydınlatıp destek olan, rehberliği ve vizyonu ile akademik yolculuğum boyunca ilham kaynağım olan kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Muhammet KOÇAK'a derin minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde bulunup, her zaman güler yüzleri, değerli görüş ve önerileriyle çalışmamın şekillenmesine katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Erkan ZENGİN ve Prof. Dr. Aylin SEYMEN'e,

Doktora süresince bu yolu keyifli kılan ve önden deneyimleyerek bana rehberlik eden dönem arkadaşım Dr. Asuman YAPRAK'a,

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili ve Eğitimi Bölümü'nde araştırmama katkıda bulunan değerli öğrencilere çok teşekkür ederim.

Okyanuslar ötesinde olmasına rağmen, her daim varlığını hissettiren, umudumu kaybettiğimde cesaretlendiren ve en küçük başarıyı bile gururla kutlayan kardeşten öte dostum Elif Ekin BİLEN'e gönülden teşekkür ederim.

Hayatım boyunca ve bu meşakkatli süreçte beni sabırla motive eden, sevgileri ve anlayışları ile arkamda olan, bana benden daha çok inanan canım annem Meliha KARACAN, babam Osman KARACAN ve ablam Ebru KAYA'ya engin sevgi ve saygılarımı sunarım.

Ve son olarak, ilk andan itibaren hayallerime ulaşabilmemde en büyük destekçim olduğu, her düştüğümde beni yeniden sabırla kaldırdığı ve bu hayattaki en iyi arkadaşım olduğu için eşim Alperen YÜCEDAĞ'a sonsuz kere teşekkür ederim. Onun akademik desteği, sağduyusu ve sevgi dolu ilgisi olmasaydı bu tez asla ortaya çıkamazdı.

ALTYAZI KULLANIMININ ALMAN DİLİ EĞİTİMİNDEKİ

KELİME ÖĞRENİMİ ÜZERİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Esin Karacan Yücedağ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos, 2024

ÖZ

Hızla gelişen teknoloji, yabancı dil öğretimi alanında sürekli olarak yeni yöntemlerin geliştirilmesine ve yenilikçi stratejilerin benimsenmesine yol açmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra, multimedya teknolojisinin derslere entegrasyonu, daha etkileşimli, eğlenceli ve kalıcı öğrenme ortamları oluşturmayı hedeflemektedir. Bu sayede, öğrencilerin yabancı dile ilişkin bütünsel bir anlayış geliştirmeleri ve iletişimsel yetkinliklerini arttırmaları sağlanmaktadır. Yabancı dil derslerinde kullanılan videolar, hedef dilin kullanımının yanı sıra o toplumun kültürünü, örf ve adetlerini yansıtmaya açısından önemli bir materyal olarak öne çıkmaktadır. Videolar, kelime öğrenimini kolaylaştırmak için dinamik ve etkili bir kaynak sunmaktadır. Altyazılarla desteklenmiş video materyalleri ise, yabancı dil öğrenenlerin kelime ve ifadelerin farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığını somutlaştırarak öğrenme sürecini daha etkili hale getirmektedir. Yabancı dil olarak Almanca öğretimi bağlamında gerçekleştirilecek olan bu çalışmada, Almanca altyazılı özgün videoların kelime öğretimi üzerine olan etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Çalışmada,

nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel bir yöntem olan ön-test son-test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Gazi Üniversitesi Alman Dili ve Eğitimi Bölümünde eğitim almakta olan B1 düzeyinde 61 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler, deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış, deney grubu seçilmiş olan videoyu altyazılı, kontrol grubu ise altyazısız olarak izlemiştir. Her iki gruba da videodan önce demografik anket ve ön-test, videodan sonra ise son-test uygulanmıştır. Ön-test ve son-test için, kelimelerin ne kadar iyi bilindiğini ve öğrencinin bunların üzerinde ne kadar kontrol sahibi olduğunu gösteren Paribakht ve Wesche (1996) tarafından geliştirilen, geçerliliği ve güvenilirliği uzmanlar tarafından önceden ölçülmüş olan Kelime Bilgisi Ölçeği (Vocabulary Knowledge Scale) kullanılmıştır. Veriler Mann-Whitney U ve Wilcoxon testleri ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analiz sonucu, videoyu altyazılı olarak izleyen deney grubu öğrencilerinin, videoyu altyazısız olarak izleyen kontrol grubu öğrencilerine kıyasla VKS testlerinde daha yüksek ortalama puanlar elde ettiklerini ve ortalama puanlar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Kelime öğrenimi, Altyazı, Altyazı ile Kelime Öğrenimi
Sayfa Adedi : xxiii + 271
Danışman : Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

THE USE OF SUBTITLES IN GERMAN LANGUAGE EDUCATION
EFFECT ON VOCABULARY LEARNING
(Ph.D Thesis)

Esin Karacan Yücedağ

GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

July 2024

ABSTRACT

Rapidly developing technology leads to the continuous development of new methods and adoption of innovative strategies in the field of foreign language teaching. In addition to traditional teaching methods, the integration of multimedia technology into lessons aims to create more interactive, fun and lasting learning environments. In this way, students develop a holistic understanding of the foreign language and increase their communicative competence. Videos used in foreign language classes stand out as an important material in terms of reflecting the culture, customs and traditions of that society as well as the target language. Videos offer a dynamic and effective resource to facilitate vocabulary learning. Video materials supported with subtitles make the learning process more effective by concretizing how foreign language learners use words and expressions in different contexts. This study, which will be conducted in the context of teaching German as a foreign language, aims to investigate the effect of authentic videos with German subtitles on vocabulary teaching. In the study, a quasi-experimental method, pre-test post-test control group

experimental research design, which is one of the quantitative research methods, was used. The population of the study consisted of 61 B1 level students studying at Gazi University, Department of German Language and Education. The students were divided into two groups as experimental and control groups. The experimental group watched the selected video with subtitles while the control group watched the video without subtitles. Both groups were administered a demographic questionnaire and a pre-test before the video and a post-test after the video. For the pre-test and post-test, the Vocabulary Knowledge Scale developed by Paribakht and Wesche (1996), whose validity and reliability were previously measured by experts, was used to show how well the words were known and how much control the student had over them. The data obtained from the study were analyzed with Mann-Whitney U and Wilcoxon tests. The results of the analysis of the quantitative data obtained in the study showed that the experimental group students who watched the video with subtitles obtained higher mean scores in the VKS tests compared to the control group students who watched the video without subtitles and that there were significant differences between the mean scores.

Key words : Vocabulary learning, Subtitling, Vocabulary Learning with Subtitling

Page Number : xxiii + 271

Supervisor : Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	7
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Kelime Kavramı	9
2.1.1. Yabancı Dil Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi.....	11
2.1.2. Yabancı Dil Eğitiminde Kelime Öğretim Tarihi ve Yöntemleri.....	18
2.1.2.1. Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi/ Klasik Yöntem.....	20
2.1.2.2. Doğrudan Yöntem	22
2.1.2.3. Okuma Yöntemi ve Durumsal Dil Öğretimi	24
2.1.2.4. İşitsel-Dilsel Yöntem	27

2.1.2.5. Karma Yöntem	29
2.1.2.6. Bilişselcilik ve Yeni Yöntemler	31
2.1.2.7. Yabancı dil eğitiminde kullanılan Hımanistik Yaklaşımlar	32
2.1.2.7.1. Suggestopedia.....	32
2.1.2.7.2. Sessiz Yöntem (Silent Way)	33
2.1.2.7.3. Topluluk Odaklı Dil Öğrenimi	34
2.1.2.7.4. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response) ..	35
2.1.2.8 İletişimsel Yaklaşım / İletişimsel Dil Öğretimi	36
2.1.2.9. Kùltürlerarası Yaklaşım	37
2.1.2.11. Görev Temelli Yaklaşım	40
2.1.2.12. Sözcüksel Yaklaşım	41
2.1.2.13. Yetkinlik Temelli Yaklaşım	42
2.1.3. Kasıtlı ve Tesadüfi Kelime öğrenimi	44
2.1.3.1. Kasıtlı ve Tesadüfi Kelime Öğretimi Nasıl Yapılmalı?	48
2.1.4. Alıcı ve Üretici Kelime Hazinesi	49
2.1.5. Kelime Bilgisi Genişliği ve Derinliği	52
2.1.6. Kelime Öğrenme Stratejileri.....	58
2.1.6.1. Doğrudan Stratejiler:	61
2.1.6.1.1. Bellek stratejileri	61
2.1.6.1.2. Bilişsel strateji	62
2.1.6.1.3. Telfi stratejileri	62
2.1.6.2. Dolaylı Stratejiler:.....	63
2.1.6.2.1. Üstbilişsel stratejiler.....	63
2.1.6.2.2. Duyuşsal stratejiler.....	63
2.1.6.2.3. Sosyal stratejiler	64
2.1.7. Yabancı Dil Eğitiminde Kelime Öğretimi	65
2.1.8. Yabancı Dil Eğitiminde Kelime Öğretim Teknikleri	69
2.1.8.1. Görsel Teknikler.....	70
2.1.8.2. İşitsel Teknikler.....	71
2.1.8.3. Sözel Teknikler.....	72
2.1.8.3.1. Tanımlama ve Açıklamalar	72
2.1.8.3.2. Çeviriler	73

2.1.8.3.3. Örneklemeler	73
2.1.8.3.4. Eş Anlamlı Kelimeler	73
2.1.8.3.5. Zıt Anlamlı Kelimeler.....	74
2.1.8.3.6. Çeviri (Tercüme)	74
2.1.8.3.7. Ölçekler.....	75
2.1.8.3.8. Anlam Haritaları	75
2.1.8.3.9. Sözlükler.....	76
2.1.8.3.10. Kelime Defteri	77
2.1.8.3.11. Kelime Kartları.....	77
2.1.8.3.12. Kelime Oyunları	78
2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Görsel-İşitsel Kaynaklar	79
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Videoların Tarihçesi ve Önemi	81
2.4. Altyazı Kavramı	88
2.4.1. Altyazı Kullanımının Tarihçesi	89
<i>2.4.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Altyazı Kullanımının Tarihçesi.....</i>	<i>90</i>
2.4.2. Altyazı Türleri.....	92
2.4.3. İkili Kodlama Kuramı (Dual Coding Theory)	97
2.4.4. Yabancı Dil Öğretiminde Altyazı Kullanımının Dört Temel Becerinin Öğrenimine Olan Katkısı	99
2.4.5. Yabancı Dil Öğretiminde Altyazı Kullanımının Kelime Öğrenimine Olan Katkısı	103
<i>2.4.5.1. Çoklu Duyusal Girdi ile Geliştirilmiş Kelime Edinimi</i>	<i>105</i>
<i>2.4.5.2. Kelimleri Akılda Tutma ve Kolay Hatırlama</i>	<i>105</i>
<i>2.4.5.3. Bağlam Temelli Öğrenme</i>	<i>106</i>
<i>2.4.5.4. Tesadüfî Kelime Edinimi.....</i>	<i>107</i>
<i>2.4.5.5. Motivasyonel Faydalar.....</i>	<i>107</i>
<i>2.4.5.6. Otonom Kelime Öğreniminin Teşvik Edilmesi.....</i>	<i>108</i>
<i>2.4.5.7. Hedef Dilin Kültürel Nüans ve Değerlerini Tanıma</i>	<i>108</i>
2.4.6. Yabancı Dil Öğretiminde Altyazı Kullanımın Avantajları ve Dezavantajları.....	110
<i>2.4.6.1. Altyazı Kullanımının Avantajları</i>	<i>110</i>
<i>2.4.6.2. Altyazı Kullanımının Dezavantajları.....</i>	<i>112</i>

BÖLÜM III.....	116
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	116
3.1. Yabancı Dil Eğitiminde Kelime Öğretimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	116
3.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	116
3.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	124
3.2. Yabancı Dil Eğitiminde Videoların Kullanımı ile İlgili Yapılan Çalışmalar	134
3.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	134
3.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	138
3.3. Yabancı Dil Eğitiminde Altyazıların Kullanımı ile İlgili Yapılan Çalışmalar ...	145
3.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	145
3.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	149
BÖLÜM IV	157
YÖNTEM	157
4.1. Araştırmanın Modeli.....	157
4.2. Araştırma Çalışma Grubu	159
4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Süreç Öncesi Durumları.....	161
4.4. Araştırma Gruplarının Denkliliğinin Belirlenmesi	162
4.5. Veri Toplama Araçları.....	162
4.5.1. Demografik Anket Formu.....	163
4.5.2. Kelime Bilgisi Ölçeği (VKS-Vocabulary Knowledge Scale)	163
4.6. Verilerin Analizi	165
BÖLÜM V	166
BULGULAR VE YORUM.....	166
5.1. Demografik Anket Bulguları.....	166
5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri Nelerdir?	167
5.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Aralığı Nedir?	167

5.1.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaçınıcı Sınıf Olduklarına Ait Bulgular Nelerdir?	168
5.1.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Almanca Hazırlık Okuyup-Okumadığına İlişkin Bulgular Nelerdir?	168
5.1.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldır Almanca Öğrenmekte Olduklarına İlişkin Bulgular Nelerdir?	169
5.1.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 1 Yıl ve Daha Uzun Süreli Ana Dili Almanca Olan Bir Ülkede Bulunduklarına İlişkin Bulgular Nelerdir?	170
5.1.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Daha Önce Almanca Kursuna Katılıp Katılmadıklarına İlişkin Bulgular Nelerdir?	171
5.1.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilmekte Olduğu Başka Bir Dile İlişkin Bulgular Nelerdir?	171
5.1.9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Almanca Öğrenirken En Çok Hangi Alanda Zorlandıklarına İlişkin Bulgular Nelerdir?	172
5.1.10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Almanca Dizi veya Film İzlediklerine İlişkin Bulgular Nelerdir?	173
5.1.11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Film veya Diziyi Altyazılı İzlediklerine İlişkin Bulgular Nelerdir?	174
5.1.12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Film veya Diziyi Altyazılı İzlemelerinin Anlamalarına Kolaylık Sağladığına İlişkin Bulgular Nelerdir?	174
5.1.13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Altyazının Kelime Öğrenime Katkısına İlişkin Bulgular Nelerdir?	175
5.2. Kelime Bilgisi Ölçeği (VKS) Bulguları	176
5.2.1. abhauen	176
5.2.2. abschreiben.....	178
5.2.3. abstürzen	180

5.2.4. anhalten	182
5.2.5. aufnehmen	184
5.2.6. ausprobieren.....	186
5.2.7. ausschalten.....	188
5.2.8. hochladen.....	190
5.2.9. leidtun	192
5.2.10. rauskriegen.....	194
5.2.11. runterkommen.....	196
5.2.12. umbringen	198
5.2.13. vorbeikommen	200
5.2.14. weglaufen	202
5.2.15. zustecken.....	204
BÖLÜM 6	207
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	207
6.1. Sonuçlar ve Tartışma	207
6.2. Öneriler.....	215
6.2.1. Eğitimcilerle Yönelik Öneriler:	215
6.2.2. Öğrencilerle Yönelik Öneriler	217
6.2.3. Eğitim Kurumlarına Yönelik Öneriler:	218
6.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:	219
KAYNAKLAR	222
EKLER	222
EK 1. Anket Formu	266
EK 2. Kelime Bilgisi Ölçeği.....	268
EK 3. Anketi Kullanma İzni	269
EK 4. Etik Kurul Onayı.....	270

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Tesadüfi ve Kasıtlı Öğrenme Tanımları</i>	46
Tablo 2 <i>Araştırmanın Modeli</i>	158
Tablo 3 <i>Çalışma Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri</i>	160
Tablo 4 <i>Çalışma Grubu Öğrencilerinin Sınıf Bilgileri</i>	160
Tablo 5 <i>Deney ve Kontrol Grubu Kelime Bilgisi Ön-Test Puanlarına İlişkin</i> <i>“Kolmogorov-Smirnov Testi” ve Çarpıklık- Basıklık Değerleri.</i>	161
Tablo 6 <i>Öğrencilerin Kelime Bilgisi Ön-Testi “Mann-Whitney U Testi” Sonuçları</i>	162
Tablo 7 <i>Katılımcı Öğrencilerin Cinsiyetine Ait Bulgular</i>	167
Tablo 8 <i>Katılımcı Öğrencilerin Yaş Aralığına İlişkin Bulgular</i>	167
Tablo 9 <i>Katılımcı Öğrencilerin Sınıf Bilgilerine Ait Bulgular</i>	168
Tablo 10 <i>Katılımcı Öğrencilerin Almanca Hazırlık Okuyup Okumadıklarına İlişkin</i> <i>Bulgular</i>	168
Tablo 11 <i>Katılımcı Öğrencilerin Kaç Yıldır Almanca Öğrenmekte Olduklarına İlişkin</i> <i>Bulgular</i>	169
Tablo 12 <i>Katılımcı Öğrencilerin 1 Yıl ve Daha Uzun Süreli Ana Dili Almanca Olan</i> <i>Bir Ülkede Bulunduklarına İlişkin Bulgular</i>	170

Tablo 13	<i>Katılımcı Öğrencilerin Daha Önce Almanca Kursuna Katılıp Katılmadıklarına İlişkin Bulgular</i>	171
Tablo 14	<i>Katılımcı Öğrencilerin Bilmekte Olduğu Başka Bir Dile İlişkin Bulgular</i>	171
Tablo 15	<i>Katılımcı Öğrencilerin Almanca Öğrenirken En Çok Hangi Alanda Zorlandıklarına İlişkin Bulgular</i>	172
Tablo 16	<i>Katılımcı Öğrencilerin Almanca Dizi Veya Film İzlediklerine İlişkin Bulgular</i>	173
Tablo 17	<i>Katılımcı öğrencilerin Film veya Diziyi Altyazılı İzlediklerine İlişkin Bulgular</i>	174
Tablo 18	<i>Katılımcı Öğrencilerin Film Veya Diziyi Altyazılı İzlemelerinin Anlamalarına Kolaylık Sağladığına İlişkin Bulgular</i>	174
Tablo 19	<i>Altyazının Kelime Öğrenime Katkısına İlişkin Bulgular</i>	175
Tablo 20	<i>“abhauen” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması</i>	176
Tablo 21	<i>“abhauen” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması</i>	177
Tablo 22	<i>“abhauen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması</i>	177
Tablo 23	<i>“abschreiben” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney Utesti” ile Karşılaştırılması.....</i>	178
Tablo 24	<i>“abschreiben” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması</i>	178
Tablo 25	<i>“abschreiben” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması</i>	179

Tablo 26	<i>“abstürzen” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması</i>	180
Tablo 27	<i>“abstürzen” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması</i>	181
Tablo 28	<i>“abstürzen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması</i>	181
Tablo 29	<i>“anhalten” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney Utesti” ile Karşılaştırılması</i>	182
Tablo 30	<i>“anhalten” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması</i>	183
Tablo 31	<i>“anhalten” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması</i>	183
Tablo 32	<i>“aufnehmen” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması.....</i>	184
Tablo 33	<i>“aufnehmen” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması</i>	184
Tablo 34	<i>“aufnehmen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması</i>	185
Tablo 35	<i>“ausprobieren” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması.....</i>	186
Tablo 36	<i>“ausprobieren” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması</i>	186
Tablo 37	<i>“ausprobieren” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması</i>	187

Tablo 38 “ausschalten” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney Utesti” ile Karşılaştırılması.....	188
Tablo 39 “Ausschalten” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması	188
Tablo 40 “ausschalten” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması	189
Tablo 41 “hochladen” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney Utesti” ile Karşılaştırılması	190
Tablo 42 “hochladen” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” le Karşılaştırılması	190
Tablo 43 “hochladen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması	191
Tablo 44 “leidtun” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması	192
Tablo 45 “leidtun” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması	192
Tablo 46 “leidtun” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması	193
Tablo 47 “rauskriegen” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması.....	194
Tablo 48 “rauskriegen” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması	195
Tablo 49 “rauskriegen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması	195

Tablo 50 “runterkommen” Kelimesine İlişkin Deney Ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması.....	196
Tablo 51 “runterkommen” kelimesine ilişkin kontrol grubu ön-test, son-test başarı puanlarının “Wilcoxon testi” ile karşılaştırılması.....	196
Tablo 52 “runterkommen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması	197
Tablo 53 “umbringen” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son- Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması.....	198
Tablo 54 “umbringen” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması	198
Tablo 55 “umbringen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması	199
Tablo 56 “vorbeikommen” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son- Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması.....	200
Tablo 57 “vorbeikommen” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması	201
Tablo 58 “vorbeikommen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması	201
Tablo 59 “weglaufen” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması	202
Tablo 60 “weglaufen” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması	203
Tablo 61 “weglaufen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması	203

Tablo 62 “zustecken” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması	204
Tablo 63 “zustecken” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması	204
Tablo 64 “zustecken” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması	205



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Nation ve Wallace’a Göre Kelime Bilgisinin Çeşitli Yönleri.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
<i>Şekil 2.</i> Bilinç, Farkındalık ve Dikkat Arasındaki İlişki	47
<i>Şekil 3.</i> Dil Öğretiminde Üretken ve Alıcı Beceriler	50
<i>Şekil 4.</i> Kelime Bilgisinin Kavramsal Çerçevesi.	52
<i>Şekil 5.</i> Kelime Bilgisi Ölçeği ve Puanları.	57
<i>Şekil 6.</i> Altyazı Sınıflandırma Sistemi.	93
<i>Şekil 7.</i> Edgar Dale’in Yaşantı Konisi.....	103
<i>Şekil 8.</i> Araştırma Şeması.....	159

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

VKS Vocabulary Knowledge Scale (Kelime Bilgisi Ölçeği)



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu çalışma, kelime öğreniminin yabancı dil eğitimindeki önemine değinmekle birlikte, öğrencilere altyazılı ve altyazısız olarak izlettirilen görsel-işitsel medya kaynakları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ve altyazılı kaynakların kelime öğrenimi üzerine olan etkisini bulmaya yönelik bir girişimdir. Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil öğretiminde kelime edinimi, okuma, dinleme ve iletişim becerilerini geliştirmenin temel bileşenlerinden biridir ve hem araştırmacılar hem de öğretmenler tarafından dilin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Yabancı dil eğitiminde 18. yüzyıldan beri süregelen geleneksel yöntemlere ek olarak, zaman içerisinde yeni yöntemler gelişmiş ve farklı öğretim tekniklerinin uygulanmaya başlaması ile birlikte, bilgisayarlar sınıf ortamının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bunun akabinde filmler, diziler, animasyonlar ve videolar gibi görsel-işitsel medya araçları yabancı dil eğitiminde daha fazla önem kazanmıştır. Teknolojik gelişmelerin dahil olduğu teknik ve yöntemlerin yabancı dil derslerinde uygulanmaya başlanması sayesinde, yabancı dil öğretmenleri kelime edinimini daha verimli, kapsamlı ve kalıcı bir şekilde öğretebilmek için etkili materyallere ulaşma ve

uygulama fırsatları edinmişlerdir. Birçok araştırmacı, zengin ve otantik anlaşılır girdi sayesinde multimedyanın dil öğrenimi üzerinde faydalı etkileri olduğuna dair güçlü kanıtlar sunmuştur (Weyer, 1999; Khalid, 2001; Talaván, 2007; Wang, 2012; Danieau vd., 2017; Putri vd., 2022). Kısıtlı ders süreleri göz önüne alındığında ise, özel olarak da video materyallerinin öğrencilerin kelime bilgisini geliştirmedeki değeri giderek daha fazla kabul görmektedir. Ders içeriğine uygun olarak seçilen videolar, gerçek yaşamın herhangi bir yönünü dil öğrenme ortamına entegre etmemize ve öğrenme sürecini bağlamsallaştırmamıza olanak tanıyan görsel-işitsel materyallerdir (Sherman, 2003, s. 1). Yabancı dil derslerinde ders materyali olarak uygulanan videoların en büyük değeri, hedef dilin gelenek - görenekleri, alışkanlıkları ve kültürü hakkındaki sosyo-kültürel bilgileri somut hale getirebiliyor olmasıdır. Ayrıca videolardaki ses, görüntü ve altyazı kombinasyonu yabancı dil eğitimindeki kelime öğretimi çalışmaları için oldukça etkili bir araçtır. Videolardaki altyazı aracılığı ile hedef dili öğrenenler, hem kelimelerin yazılışını görmekte, hem de aynı zamanda karakterlerin telaffuzunu, sesin tonunu ve vurgusunu yorumlama becerisini de geliştirebilmektedir.

Türkiye'de uygulanmakta olan yabancı dil eğitimi müfredat yapısı daha çok ders kitabını merkeze alan, dilbilgisi ve okuduğunu anlama öğretimi üzerine kuruludur. Kısıtlı ders süresi sebebiyle kelime öğretimi, dinleme anlama gibi becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalara ne yazık ki gerektiği kadar yer verilememektedir (MEB, 2022). Ders kitabının, hedef içeriğin öğretilmesindeki ana kaynak olarak işlev gördüğü bir tür geleneksel tekniği kullanmaya çok fazla odaklanmak, kelime dağarcığının sınırlanmasına neden olmaktadır (Putri vd., 2022). Oysaki Karadağ'ın (2021, s. v) açıkça ifade ettiği gibi: “Kelime öğretimi temel dil becerilerinin en önemli kesişme noktasıdır ve bu yönüyle her becerinin eğitiminde bütünlüleyici bir alan özelliği taşır. Temel dil becerilerinin etkili olarak kullanılması, ancak yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olmakla mümkündür. Öğrencilerin dilin anlama ve anlatma işlevlerini tam olarak gerçekleştirebilmeleri açısından kelime öğretimi büyük önem taşımaktadır”. Bu nedenle, kelime öğretiminde uygulanan her türlü yöntem ve teknik,

öğrencilerin kelime edinimlerini, diğer bir deyişle dil öğrenimlerini doğrudan etkilemektedir. Son yıllarda internetin ve dijital medyanın yoğun ve yaygın kullanımı ile öğrencilerin sadece yazılı olan metinlerden ziyade görsel-işitsel ve yazılı olarak bir arada desteklenen metinlere ilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir (Pickhart vd., 2023). Örneğin, herhangi bir kitabın kelime dağarcığını geliştirme alıştırmalarını çözmek yerine, öğrenmeleri gereken kelimeleri de içeren kısa bir video izlemek öğrenciler için hem daha ilgi çekici hem de motive edicidir. Çünkü, multimedya yeni ve eski sözcüksel öğelerin daha kalıcı hale gelmesini üç farklı kanal (yazılı metin, sözlü metin ve görüntüler) aracılığıyla sağlamaktadır (Talavan, 2007). Bu sebeple yabancı dil öğretmenlerinin klasik ve alışlagelmiş materyal ve yöntemlerden sıyrılıp, bunun yerine hedef kitlenin seviyesine uygun, hedef dilin ifade ve sosyal işlevlerini içeren kapsayıcı materyalleri seçmeleri ve bunları derse entegre etmek için de uygun yöntemi bulmaları çok önemlidir. Rahayu ve diğerlerine (2021) göre, öğrencileri kelime öğrenmeye teşvik etmek için öğretmenler, öğrencileri sadece okumaya ve yazmaya değil, dinlediğini anlamaya ve var olan bilgisinin üzerine yeni eklemeler yaparak iletişim kurmaya yönlendirecek çeşitli etkinlikler sunmalıdır. Bu edinimleri sağlamak için ise, ilgi çekici bir öğrenme süreci yaratarak ve teknolojiden faydalanılarak çeşitli multimedya araçları kullanılabilir. Videolar gibi görsel-işitsel multimedya araçlarının yabancı dil derslerine entegrasyonu dil öğrenenleri bireysel ilgileri doğrultusunda teşvik etmek için faydalı olabileceğinin yanı sıra, hedef dildeki kültür, gelenek ve alışkanlıklar gibi soyut içerikleri somutlaştırmayı ve onları anlamayı, sözcük ve dilbilgisi öğrenimini geliştirmeye de yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine yönelik videoların tercih edilmesi ise, öğrencilerin öğrenme isteği ve motivasyonlarının artmasına ayrıca katkı sağlamaktadır. Altyazılar ile desteklenen videolar ise, öğrencilerin yalnızca videonun içeriğini anlamalarına ek olarak bir de yeni kelime edinmelerinde de destekleyici bir role sahiptir. Çünkü, altyazılı videolar birden çok duyu organını öğrenim sürecine dahil eden bir kaynak olmakla birlikte, sanat, bilim, edebiyat, sosyal yaşam, kültür ve teknoloji gibi çeşitli konularla ilgili ses, görüntü ve metni içermektedir (Romero-Villamil ve Guzman-Martinez,

2020:10). Bu bağlamda, altyazılı videolar, öğrencilerin ilgi alanları ve dil yeterlilikleri dahilinde ders materyali olarak uygulandığında, öğrenme sürecinde kelime dağarcıklarını arttırmalarına ve güçlendirmelerine önemli bir katkı sağlayabilir. Video materyallerinde kullanılan altyazının kelime dağarcığını geliştirmedeki rolü ve öneminin Türkiye'deki uygulanmakta olan yabancı dil eğitimi müfredatlarındaki kelime edinimi çalışmalarında yeterince ele alınmadığı gözlemlenmiştir (MEB, 2018). Yapmış olduğumuz ve eksikliği ile karşılaştığımız gözlemlerin ışığından yola çıkarak, bu çalışmanın bulguları, müfredat ve kurs tasarımcıları, eğitim kurumları, araştırmacılar, öğretmenler ve öğrenciler de dahil olmak üzere dil programıyla ilgilenen herkes için faydalı olabilir. Yabancı dil öğretmenleri, bulgulardan faydalanan kelime dağarcığı geliştirme materyallerinin bir parçası olarak çeşitli türlerde altyazılı görsel-işitsel medyayı derslerine dahil ederek hedef dilin kelime edinimini daha verimli ve kalıcı bir şekilde öğretebilirler.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, yabancı dil eğitiminde öğretim amaçlı kullanılan videolardaki altyazıların öğrencilerin kelime öğrenimi üzerine olan etkilerini belirlemektir.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf bilgileri ve Almanca hazırlık eğitimi alıp almadıkları gibi demografik özellikleri nelerdir?
2. Öğrencilerin kaç yıldır Almanca öğrendikleri, Almanca konuşulan bir ülkede bulunma süreleri ve daha önce Almanca kursuna katılıp katılmadıkları bilgileri ışığında dil bilgisi seviyeleri nedir?
3. Öğrencilerin Almanca öğrenirken en çok zorlandıkları alanlar nelerdir?
4. Öğrencilerin Almanca dizi veya film izleme sıklıkları ve bu süreçte altyazı kullanımının dil öğrenme üzerindeki etkisi var mıdır?
5. Öğrencilerin kelime edinimini geliştirmek için kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?"

6. Yabancı dil derslerinde altyazılı ve altyazısız videoları izlemenin yeni kelime edinimindeki rolü nedir?
7. Videoyu altyazılı olarak izleyen ve videoyu altyazısız olarak izleyen öğrenciler arasında kelime öğrenimi açısından anlamlı bir fark var mıdır?
8. Kelime öğrenmek için eğitici altyazılı videolar kullanmanın avantajları ve dezavantajları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil derslerinde ders materyali olarak kullanılan video, kısa film gibi görsel işitsel araçların birçok pedagojik fırsat içerdiği ve dil öğrenenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür (Daniel, 2013; Pleß, 2017; Gagliardi, 2022). Video ya da kısa filmler aracılığı ile öğrenciler kitap, dergi, çalışma kâğıdı vb. yazılı ders materyallerinde göremedikleri farklı kelimeleri, deyimleri ya da ifadeleri duyma ve öğrenme şansını yakalarlar, bu da hedef dillerini geliştirmelerine büyük katkıda bulunmaktadır.

En temel düzeyde ifade etmek gerekirse, video gibi görsel –işitsel medyalar bir iletişim aracıdır. Bir mesajı iletme için kendimizi hem konuşarak ifade ederiz hem de jest, mimik veya göz teması gibi bedensel uyaranları etkileşim ve iletişimize dahil ederiz. Videolar tüm bu sözselsel ve bedensel uyaranları görmemizi sağlar ve bu da görsel bir içeriği izlerken arka plan şemalarını aktive etme şansı yaratabilir. Jest- mimik gibi bedensel uyaranlar her kültürde farklılıklar göstermektedir (Wüsthube, 2017). Böylelikle öğrenciler, videolar aracılığı ile hem ders içeriğini (kelime) hem de hedef dilin kültürünü öğrenmekte ve somut şekilde görmektedirler. Ayrıca görsel işitsel medyaların derslere entegre edilmesi sayesinde klasik ders işleyişinin (kitap-defter-tahta) dışına çıkılmakta ve yabancı dil derslerine getirilen yeni yöntem ve teknikler ile öğrencilerin ilgisi ve motivasyonu pekiştirilmektedir. Yabancı dil derslerindeki görsel- işitsel araçların kullanımı, öğrencilerin bilgiyi tahmin etmelerine, beyin fırtınası ve fikir çıkarımı yapmalarına ve video içeriği yoluyla sınıfa getirilen dünyayı analiz etmelerine yardımcı olmaktadır. Arthur’a göre, "Video, öğrencilere rol oynamak için taklit edebilecekleri gerçekçi modeller sunabilir; diğer kültürlerle ilişkin

farkındalığı artırabilir; eş zamanlı olarak görsel/işitsel dil algılarını güçlendirebilir; sınıf repertuarını ve etkinlik yelpazesini genişletebilir; dil öğrenimini kolaylaştırmak için en son teknolojiye yararlanmaya yardımcı olabilir; hedef dille ilişkili olarak bulunan paralinguistik özelliklerin doğrudan gözlemlenmesini öğretebilir; hedef dilin görsel bir takviyesini sunabilir ve dinleme becerisini uygularken kaygıyı azaltabilir" (Arthur, 1999).

Önceki çalışmalarda, bazı araştırmacılar yabancı dil sınıflarında görsel ve işitsel araçların birleştirilmesinin etkili olduğunu iddia etmişlerdir (Underwood, 1990; Parks, 1994; Grgurović ve Hegelheimer, 2007; Street, 2009; Lertola, 2012). Bu araştırmacılar, görsel işitsel araçlar ile bir araya getirilen metinlerin hedef dilin derinlemesine anlaşılmasını teşvik ettiğini ve hedef dil ve öğrenci arasındaki etkileşimi artırdığını, bunun da öğrencilerin hedef dili daha kolay anlamalarını ve daha eksiksiz hatırlamalarını sağladığını ileri sürmüşlerdir. Öğrencilerin genel dil becerilerini artırmaya yönelik etkilerine ek olarak, kelime öğrenimini geliştirmede multimedya araçlarının kullanımının gücü de araştırılmış ve rapor edilmiştir (Guan, Song ve Li, 2018; Kanellopoulou, Kermanidis ve Giannakouloupoulos, 2019; Liu, 2022). Sözlü ve görsel olarak kelime ve resimleri temsil eden altyazılı videoların hem yazılı hem de görsel içeriği bir arada yansıtır olması sebebiyle, klasik kelime öğretimi yöntemlerine kıyasla başarı oranı daha yüksektir. Paivio (1971) tarafından önerilen çift kodlama teorisine göre, resimler anlamla ilişkilendirildiğinde, mesajla bağlantılı sinyallerin sayısı artar. Sonuç olarak, izleyiciler verilmek istenen mesajı akıllarında daha kolay tutarlar. Bu nedenle, önceki araştırmaların sonuçları, altyazı kullanımının ses, görüntü ve baskı mekanizmalarıyla etkileşime girerek çoklu duyuşal işleme neden olduğu yönünü desteklediğini göstermektedir (Canning-Wilson, 2000; Díaz Cintas ve Remael, 2007; Talavan, 2007; Panainte, 2019). Bu bilgi girdisi aracılığı ile, dil öğrenme süreci gelişmekte ve içeriğin anlaşılmasını kolaylaşmaktadır. Öğrenciler, altyazılı videolar sayesinde hedef dildeki kelimelerin hem yazılışını görmekte hem de telaffuzunu duymaktadır. Yabancı dil öğretiminde görsel-işitsel imgelerin ve altyazılı metinlerin kombinasyonunu göz önüne aldığımızda, öğrenmede kalıcılığın arttığını söylemek mümkündür. Canning-Wilson (2000),

"videolardaki görüntüler ile bağlamsallaştırılan altyazılar, öğrencilerin kelimeyi tanımasına ve kelimenin anlamını belirleyebilmesine ve öğrenmede kalıcılığın sağlanmasına yardımcı olmaktadır" derken bu ifadeyi güçlendirmektedir. Kısaca, video ve altyazının yabancı dil öğretiminde kelime edinimi için önemli bir araçtır ve bu sebeple de bu konu hakkında araştırmaların geliştirilmesi yabancı dil eğitiminde yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Son zamanlarda yapılan çalışmalar ışığında, videolarda kullanılan altyazıların kelime öğretimi üzerindeki etkinliği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu çalışmalar göz önünde bulundurularak, bu tezin amacı, yabancı dil derslerine entegre edilen videolardaki altyazıların kelime öğrenimi üzerindeki etkisine ilişkin mevcut bilgileri genişletmek ve geliştirmektir. Bu nedenle, bu çalışmada ikinci yabancı dil olarak öğretilen Almanca derslerinde hem öğretmenler hem de öğrenciler için kayda değer çıkarımlar olabilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Gazi Üniversitesi Alman Dili ve Eğitimi bölümü 1. ve 2. Sınıfta öğrenim gören, aynı seviyede kelime bilgisine sahip (B1) 61 (39 kız 22 erkek) öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
2. Yarı deneysel bir çalışma olan bu araştırma, rastgele olarak ayrılmış olan deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, 44 dakikadan oluşan “Cybermobbing” adlı videoda yer alan ve birden fazla kez videoda geçen ayrılabilen fiiller (trennbare Verben) ile sınırlandırılmıştır.
4. Güvenilir veri toplayabilmek adına, öğrencilerin dil yeterliliklerinin videonun dil zorluğuyla eşleşmesi son derece önemliydi. Araştırmanın bulguları, deney ve kontrol gruplarına uygulanmış ölçme aracından (kelime bilgisi ölçeği /VKS) elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma aşağıda belirtilen varsayımlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırmanın katılımcıları olan Gazi Üniversitesi Alman Dili ve Eğitimi bölümünde 1. ve 2. Sınıf öğrencilerin kelime bilgisi ölçeği testini çözmeye yönelik yeterliklere ilişkin temel bilgilere sahip olduğu ve veri toplama araçlarına yansız bir şekilde cevap vererek gerçeği ortaya koydukları varsayılmıştır.
2. Almanca dil eğitiminde altyazı kullanımının kelime öğrenimi üzerinde bir etkisi olduğu varsayılmaktadır.
3. Öğrencilerin kelime bilgisinin bir kelime bilgisi ölçeği kullanılarak doğru bir şekilde ölçülebileceği varsayılmaktadır.
4. Demografik faktörlerin Almanca eğitiminde altyazı kullanımının etkililiğini etkileyebileceği varsayılmaktadır.
5. Araştırma bulgularının, dil eğitiminde altyazı kullanımının faydaları hakkında değerli bilgiler sağlayacağı varsayılmaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, kelime kavramına, yabancı dil eğitiminde kelime öğretiminin önemine, yabancı dil eğitiminde kullanılan görsel-işitsel kaynaklardan olan videoların önemine ve son olarakta altyazı kavramı ve yabancı dil öğretiminde altyazı kullanımı aracılığıyla kelime öğretimine yer verilmiştir.

2.1. Kelime Kavramı

“Kelime” kavramının tanımı, 18. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın ilk yarısına kadar dilbilimi, sosyoloji ve felsefe olmak üzere birçok alan tarafından farklı şekillerde yapılmış olsa da herhangi bir ortak tanımlamada hemfikir olunamamıştır (Strauß, 1996, s. 22). Farklı alanların farklı bakış açılarının olması sebebiyle “Kelime” kavramı için birçok tanımlama bulunmaktadır. Bu nedenle, sözlüklere baktığımızda karşımıza farklı tanımlar çıkmaktadır. “Kelime” kavramı TDK sözlüğünde “Anamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük, lügat” (2023) olarak tanımlanırken; Oxford’un sözlüğünde “bir şey ifade eden ve konuşulabilen ya da yazılabilen tek bir dil birimi”, DWSD’de ise “belirli bir anlamı olan tek heceli veya çok heceli bağımsız, dilsel birim” (2023) olarak tanımlanmaktadır. Tanımlardan da görüldüğü

üzere; bazı tanımlar belirleyici öge olarak şekli, bazıları anlamı esas almakta, bazıları ise şekil ve anlamı bir araya getirmektedir (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005, s. 294). Ergin kelimeyi, “Manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğu” (1986, s. 95) diye hem anlamsal hem de biçimsel olarak tanımlarken, Korkmaz, “Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan ve tek başlarına zihindeki belli kavramlara karşılık olan somut veya soyut söz kalıplarıdır; somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimleridir” diyerek sadece anlamsal açıdan (2003, s. 6) tanımlamıştır. Jackson ve Ze Amvela ise yine kelimenin hem anlamsal hem de biçimsel yapısından bahsederek, “bir veya daha fazla morfemden oluşan ve genellikle ifadelerin yapısında yer alan anlamlı bir yapı birimi” olarak betimlemiştir (2000, s. 50).

Kelime kavramı kapsamlı bir şekilde ne kadar farklı biçim ve anlamlarda ele alınmış olsa da, şunu söylemek mümkündür: kelime bir dil ve anlam birimidir, sözdiziminin en küçük (atomik), morfolojinin en büyük (maksimum) birimidir (Vater, 1996, s. 69). Bu çalışmadaki tanım ise, yabancı dil öğretimi ile doğrudan ilgili olmasından dolayı dilbilim alanı açısından incelenmiştir. “Dilbilim çalışmalarında, dilin kelimeleri, terimleri, yabancı dillerden alınan unsurları, atasözleri, deyimleri, kalıp sözleri bir bütün olarak sözvarlığı adı altında ele alınmaktadır” (Aksan, 2014, s. 13). Bu nedenle, pek çok dilbilimcinin ve yabancı dil öğretmenin hemfikir oldukları üzere, kelimeler dilin ve başarılı iletişim kurma becerimizin temelidir.

Hem ana dilimizde hem de yabancı dilde etkili bir iletişim kurabilmemizin yolu dili etkin olarak kullanabilmekten geçmektedir. Kendimizi doğru bir şekilde ifade edebilmemiz ve karşımızdakinin söylediğini algılayabilmemiz için iyi bir kelime bilgisine sahip olmamız önkoşuldur. Yeterli kelime bilgisine sahip olmadan mesaj aktarımı yapamayacağımız gibi, anlatılmak istenen mesajı almamız da mümkün olmayacaktır (Laufer ve Nation, 1995, s. 308). Herhangi bir iletişimde amaç, istenilen sözcüklerin seçilerek tümcelerin oluşturulması ve niyetin karşı tarafa iletilmesidir. Bu aktarımın ve iletişimin sağlanabilmesi büyük oranda seçilen sözcüklere ve cümlelerin oluşturduğu metne bağlıdır (Yılmaz, 2013; akt. Sarıgül,

2017). “Sosyal bir varlık olan insan, dilin önemli unsurlarından biri olan kelimeler sayesinde anlama ve kendini anlatma becerilerini geliştirir” (Göçer ve Kılıç, 2021:2). Kelimler, iletişimi sağlayan dilin en temel ve en küçük yapı taşıdır, bu nedenle yabancı dil öğrenirken her bir kelime tıpkı bir binanın oluşmasını sağlayan birer tuğla gibidir. “İletişimin temel unsurlarından biri olan mesajın, kaynak tarafından olması gerektiği gibi kodlanıp alıcı tarafından da anlaşılabilmesi, tarafların söz varlığı ile ilgilidir. Kaynak veya alıcıdan birinde mevcut olan bir eksiklik, kişilerin anlaşabilmesini olumsuz etkiler. Dolayısıyla kişiler arası iletişimde tarafların söz varlığının zengin olması iletişimin kalitesini belirler” (Yılmaz ve Doğan, 2014, s. 281).

Kısacası, kelime öğrenimi, yabancı dil veya ikinci yabancı dil öğrenenlerin akıcı iletişim yeteneklerini geliştirmeleri için çok önemlidir. Harmer (1994, s. 153), “Eğer ki dil yapıları dilin iskeletini oluşturuyorsa, hayati organlara ve bedene gerekli kaynağı sağlayan da kelime dağarcığıdır” diye ifade ederek kelime bilgisinin önemini vurgulamıştır. Bu nedenle, kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik yapılan her türlü etkinlik, yabancı dil öğrenenler için öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.

2.1.1. Yabancı Dil Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi

Hem anadilimizde hem de yabancı dilde doğru ve etkili iletişim kurabilmemizin yolu zengin bir kelime hazinesine sahip olmaktan geçer. Bu nedenle kelime bilgisinin yabancı dil eğitimi ve öğrenimindeki yerinin önemi dilbilimciler, araştırmacılar, yabancı dil öğretmenleri ve öğrenciler tarafından yaygın olarak kabul görmektedir. Kelime hazinesinden bahsederken aklımıza ilk olarak kelimeler gelmektedir. Ancak, kelime hazinesinin tanımı üzerine farklı tanımlar bulunmaktadır. TDK sözlüğü (2023) kelime hazinesini kısaca “söz varlığı” olarak tanımlarken, Cambridge Sözlüğü’ne (2013) göre, “belirli bir dilde var olan tüm kelimeler” olarak tanımlanmaktadır. Hatch ve Brown’a (1995) göre, kelime hazinesi terimi “belirli bir dil için bir kelime listesi veya kümesi ya da bireysel dil konuşurlarının kullandığı bir kelime listesi” anlamına gelirken, Hornby (1995) “bir dildeki toplam sözcük sayısı; anlamlarıyla birlikte sözcüklerin bir listesi” anlamına geldiğini ifade eder. Melinda Hestiana (2022)

“diğer insanlarla iletişim kurmak, duygularımızı, görüşlerimizi ve eleştirilerimizi ifade etmek için kullanılan bir kelime koleksiyonu” olarak tanımlarken, Ur (1998), “kabaca yabancı dilde öğrettiğimiz kelimelerin tümü bizim kelime hazinemizdir” der. Obua ve Iketchi (2019) ise, “Kelime hazinesi, bir dilde bulunan kelime stoku anlamına gelir. Ya da bir kişinin kelime bankasında bulunan ve dil repertuarı olarak da adlandırılan bir kelime miktarı” şeklinde tanımlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda, kelime dağarcığının tanımını özetlemek gerekirse, “dilde var olan ve konuşmacılar tarafından bir dilde kendini ifade etmek ve iletişim kurmak için kullanılan kelimelerin tümü” diyebiliriz.

Yabancı dil öğretimi bağlamında kelime hazinesinin önemi oldukça büyüktür ve dilin tüm beceri alanlarında (dinleme, konuşma, okuma, yazma) başarılı ve etkin olabilmenin temel şartıdır. İlk olarak 2001’de yayımlanan, 2020 yılında ise yeni açıklamalar getirilerek düzenlenen, dil öğrenimini destekleyen, yabancı dil dersleri ve dil sınavlarına yönelik ortak bir alt yapı hazırlayan, “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi”ne göre; dört temel beceri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin bir bütün olarak kazandırılması gerekmektedir (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR, 2020). Dil eğitimi bütünsel olarak geliştirilmesi gereken bir süreç olması sebebiyle, bu becerilerin eşit oranda ve eksiksiz olarak verilmesi dilde iletişimin aksamaması açısından son derece önemlidir. Kelime bilgisi ise, bu dört temel dil becerisinin oluşturulması ve geliştirilmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Bir dile hakim olmanın anahtarı, hedef dilin kelime bilgisinden geçmektedir (McCarthy, 1990; Coady ve Huckin, 1997; Cameron, 2001; Stuart, 2008; Melinda-Hestiana, 2022). Kelime bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerileri kadar önemlidir, çünkü herhangi bir kelimeyi tanıma veya üretme yeteneği olmadan bu dil becerileri eksik kalmaktadır (Zimmermann, 1994; Schmitt, 2000; Nation, 2001; Staehr, 2008). Nunan (1991), kelime bilgisinin yabancı dil ediniminde temel yapı taşı olduğunu, çünkü geniş bir kelime dağarcığı olmadan, öğrenmiş olabileceğimiz yapı ve işlevleri anlaşılır bir iletişim için kullanamayacağımızı savunmaktadır. Yani yabancı dil

öğrenen öğrenciler bir kelimenin anlamı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan, ne o öğrendikleri dili verimli bir şekilde kullanabilirler, ne de geliştirebilirler. Hedef dilde dilbilgisi ne kadar iyi öğrenilmiş olursa olsun, kelimeler olmadan anlamlı bir iletişimin gerçekleşmesi mümkün değildir. Yabancı dil öğreniminde kelime bilgisinin dilbilgisinden daha az önemli olduğunu savunan dilbilimciler vardır (Barcroft, 2004). Fakat bu görüşün aksine, kelime bilgisinin dilbilgisinden daha önemli olduğuna inan dilbilimciler de bulunmaktadır. Onlara göre, insanlar özellikle panik durumları veya çok yüksek duyguların yaşandığı anlarda ya da telgraflar gibi mesajların hızlı ve kesin bir şekilde iletilmesinin önemli olduğu durumlarda genellikle kelime bilgisinin ön plana çıktığını ve dilbilgisinin öneminin azaldığını düşünmektedir (Zhang, 2012). Yapılan araştırmalar, yabancı dilde vermek istediğimiz bir mesajı doğru ve etkin bir şekilde ifade edebilmemiz için, öncelikle yeterli bir kelime hazinesine sahip olmamız gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle Mc Carthy (1988), öğrenciler bir dilin gramerine ne kadar hakim olurlarsa olsunlar, kelime bilgisine hakim olmadan bunun bir işe yaramayacağını belirtmektedir. Ayrıca, Laufer ve Nation (1999), başarılı bir dil öğreniminde yeterli bir kelime dağarcığının edinilmesinin kritik olduğunu vurgulamaktadır. Onların görüşüne göre, geniş bir kelime bilgisi olmadan, öğrendiğimiz dil yapılarını ve işlevlerini etkili ve doğru bir şekilde uygulamamız mümkün değildir (s. 33). Nation (1990), Prince (1996), Read (2000) ve Gu (2003) yabancı dil öğreniminde kelime dağarcığının, sözlü ve yazılı ifadelerin doğru ve eksiksiz bir şekilde oluşturulmasında önemli bir rol oynadığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmacılar, zengin bir kelime hazinesinin, dilin çeşitli iletişim bağlamlarında etkili ve anlamlı bir şekilde kullanılabilmesi için temel bir unsur olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca Krashen (1989), yabancı dil edinimindeki kelime dağarcığına verilmesi gereken önemi şu cümlesi ile belirtmiştir: “Bir dili tam anlamıyla öğrenmek için geniş bir kelime hazinesine sahip olmak esastır. Yabancı dil öğrenenler, yanlarında genellikle dilbilgisi kitapları değil, sözlükler taşıyor ve kelime eksikliğinin önemli bir engel teşkil ettiğini belirtirler (Maximo, 2000, s. 386).

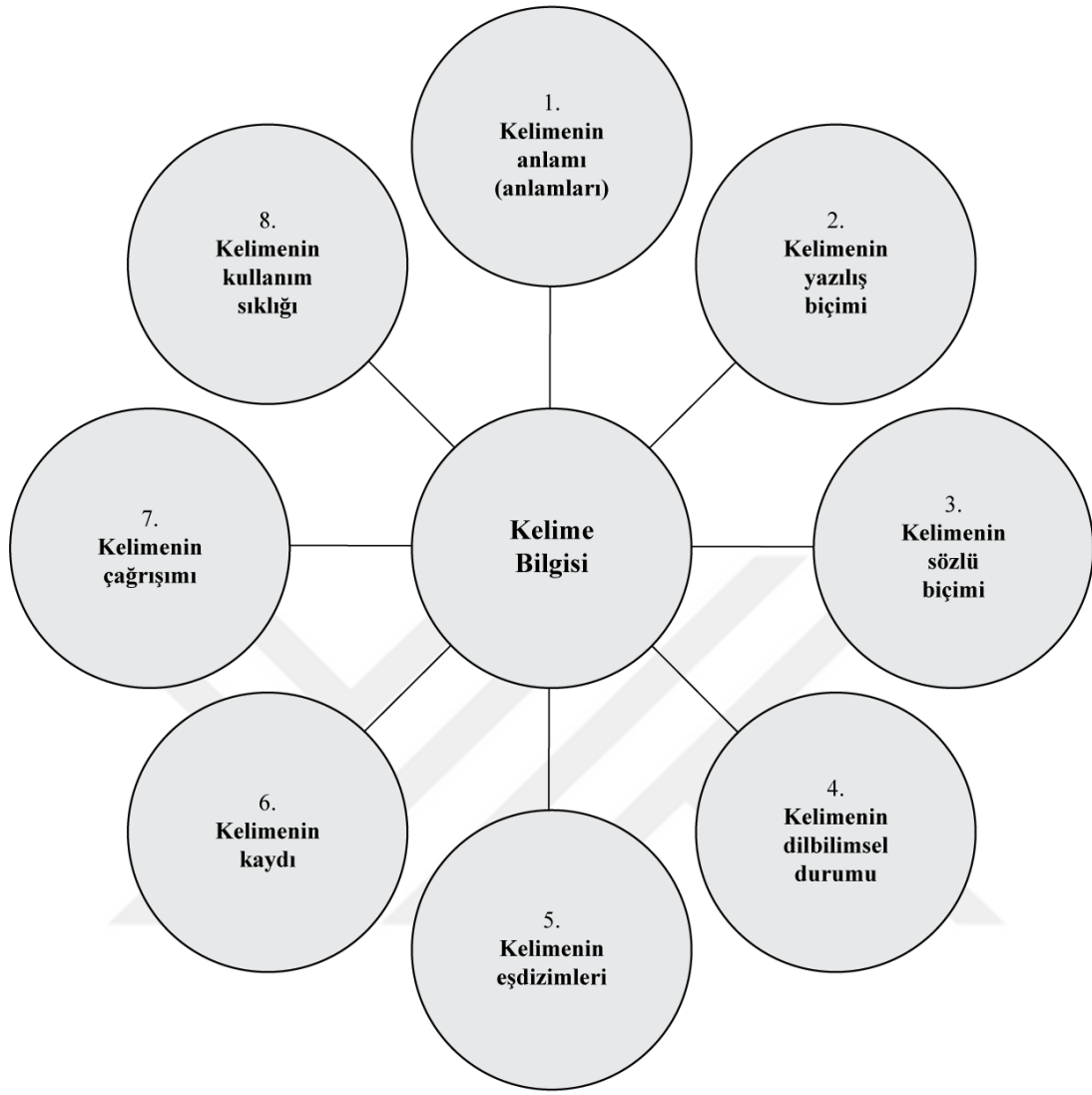
Yabancı dil derslerinde eşit şekilde geliştirilmesi gereken dört temel becerinin (okuma, yazma, dinleme, anlama) yanı sıra, kelime bilgisi ile ilgili yapılan çalışmalar bu sebeple dil öğretiminde hayati bir önem taşımaktadır. Çünkü, kelime bilgisi okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma, yazma, heceleme ve telaffuz gibi diğer tüm becerilerin gelişimi için bir temel yapı taşı niteliğindedir. Kendimizi herhangi bir dilde etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmemizin, hedef dilde söylenenleri anlayabilmemizin, hedef dilde bir mektup ya da E-Mail okuyup yazabilmemizin yolu ancak yeterli miktarda kelime bilgisine hakim olmaktan geçmektedir. Öğrencilerin, hedef dili konuşan biriyle karşılaştığında, bir film/video/reklam izlerken ya da sevdiği bir şarkıyı dinlerken, bir metin okurken ya da bir arkadaşına mektup yazarken, her zaman kelimelerle çalışması gerekecektir.

Yabancı dil eğitiminde kelime bilgisinin, hedef dildeki gelişimi olumlu yönde etkilediği gerçeği günümüzde birçok dil eğitmeni ve dilbilimci tarafından kabul edilmektedir. Ancak, yabancı dil eğitiminin ilk yıllarında kelime bilgisine yönelik çalışmalar genellikle dört temel beceriye (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kıyasla daha az önemsenmiştir. Örneğin, 1950'li yıllarda kelime öğretiminin önemi, dilbilimciler ve eğitimciler arasında yaygın olarak kabul görmemekteydi. Bununla birlikte, 1950'lerin sonlarında bilişsel devrimin gerçekleşmesiyle birlikte, dilbilimciler ve psikologlar, dil öğrenme sürecinde kelime bilgisinin önemine daha fazla odaklanmaya başlamışlardır. Bu dönemde, sözdizimi, fonoloji ve kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik üretken çalışmalar artmış ve bu konular, sözlükbilim, bilişsel psikoloji, eğitim psikolojisi, psiko-dilbilim ve okuma bilimi gibi alanlarda önemli araştırma konuları haline gelmiştir (Meara, 1997; Laufer, 2005). 1900'lü yılların sonlarına doğru ise, yabancı dil eğitimindeki kelime öğretiminin önemine yönelik çalışmalar ve araştırmalar gitgide yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Chomsky, 1959; Zimmermann, 1997; Dronjik, 2019).

Kelime bilgisi öğretiminin, yabancı dil eğitiminde son derece önemli bir konu olduğunun biliniyor ve kabul ediliyor olmasına rağmen, birçok yabancı dil eğitmeni kelime öğretiminde zorluklarla karşılaşmaktadır. Araştırmacılara göre, kelime öğretiminde fark edilen ilk zorluk,

önce biçimin sonra anlamın mı, yoksa önce anlamın sonra biçimin mi öğretileceği konusudur. İkinci olarak, öğretmenler kelime öğretiminde en çok kelime dağarcığını sunma ve uygulama biçimine karar vermekte zorluklar yaşamaktadırlar (Laufer, 2000, s. 229-230). Yapılan araştırmalar, bazı öğretmenlerin öğretilen kelimeleri öğrencilere sunmakta zorlandıklarını ve zaman zaman da öğrencilerin kelimeleri pratik etmelerine yardımcı olacak etkinlikler yaratma konusunda kafalarının karıştığını göstermektedir (Schmitt, 1999; Thornbury, 2002; Shi, 2004; Philp ve Tognini, 2009).

Bu zorlukların yanı sıra, bir dilin kelime dağarcığı kültür, toplum ve teknolojiye bağlı olarak sürekli bir gelişim gösterme eğilimindedir. Bu nedenle, öğretmenlerin dil kullanımındaki en son gelişmeleri ve eğilimleri takip etmeleri ve öğrencileri için hedef dildeki en uygun kelimeleri seçmeleri gerekmektedir. Ayrıca, kelime bilgisi tek başına öğretilebilecek bir beceri değildir. Bir dilin kelime dağarcığı o dilin dilbilgisi, telaffuzu ve anlamı gibi diğer dilsel unsurlarıyla da yakından ilişkilidir (Nation, 2013; Uzakova, 2022). Öğretmenlerin, öğretilmesi hedeflenen kelime ve kelime gruplarının farklı bağlamlarda ve durumlarda nasıl kullanıldığını ve diğer dilsel unsurlarla nasıl etkileşime girdiğini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Hedef dilin kelime dağarcığına hakim olmak, kelimeleri tanıma, anlamlarını bilme, uygun şekilde kullanma ve doğru şekilde cümleler üretme gibi çeşitli bilgi ve beceri düzeylerini içermektedir. Kelime bilgisinin bu çok yönlü durumundan dolayı, Nation (1990) ve Wallace (1982), öğretmenlerin kelime bilgisi ile ilgili doğru aktarımlar yapabilmesi ve öğretme sürecinde uygun teknikleri kullanabilmesi için hedeflenen kelimenin sadece anlamını biliyor olmasının yanı sıra, ilgili alanlarına ve o kelimeye ait çeşitli bakış açılarına da hâkim olması gerektiğini öne sürmektedir (akt. Guduru, 2011, s.254).



Şekil 1. Nation ve Wallace’a göre kelime bilgisinin çeşitli yönleri. Guduru, R. (2011). Defining a Word: Beyond a Dictionary Definition. *Language in India*, 11(8), 250-258, s. 255.

Bu görsel, kelime kavramının çok yönlü doğasını göstermekte ve bir kelimeyi anlamanın sadece tanımını ve anlamını bilmenin ötesine geçtiğini vurgulamaktadır. Şekle göre, bir kelimenin çeşitli boyutları vardır:

1. Kelimenin Anlam (lar): Bu, bir kelimenin sahip olabileceği çeşitli tanım ve anlamları ifade etmektedir, çünkü kelimeler, kullanıldıkları bağlama göre birden fazla anlama sahip olabilir.

2. Kelimenin Yazılış Biçimi: Bu, kelimeyi tanımayı ve doğru yazabilmeyi içermektedir.
3. Kelimenin Sözlü Biçimi: Bu, kelimenin sesbilgisel kullanımı (fonetik) ve onunla ilişkili vurgu veya tonlama dahil olmak üzere kelimenin nasıl telaffuz edileceğini bilmekle ilgilidir.
4. Kelimenin Dilbilgisel Durumu: Bu, kelimenin cümlelerde dilbilgisel olarak nasıl bir işleve sahip olduğunu bilmekle ilgilidir. (örneğin: fiil çekimlerinde zaman kipi veya tekillik-çoğulluk durumu gibi)
5. Kelimenin Eşdizimleri: Eşdizimlilikleri anlamak ve bilmek, kelimenin sıklıkla birlikte kullanıldığı kelime kombinasyonlarını ve ifadeleri bilmeyi içermektedir. (Örneğin, "karar vermek" veya "soru sormak" şeklinde kullanılan kelime çiftleri)
6. Kelimenin Kaydı: Bu, kelimenin farklı bağlamlarda kullanımı ile ilgilidir. Kelimenin resmi, akademik, teknik veya konuşma dili bağlamlarında kullanılıp kullanılmadığını anlamayı içermektedir.
7. Kelimenin Çağrışımları: Bu, kelimenin diğer kelimeler ve kavramlarla olan bağlantılarını ve çağrışımlarını kapsamaktadır. Eş anlamlılar, zıt anlamlılar ve ilgili kelimeler de dahil olmak üzere kelimenin kullanıldığı anlamsal ağın bilinmesini içermektedir.
8. Kelimenin Kullanım Sıklığı: Bu, kelimenin hedef dilde ne sıklıkta kullanıldığını ilgilidir, bu da kelimenin aşinalığını ve hatırlama kolaylığını etkilemektedir. Yüksek frekanslı kelimelerle daha sık karşılaşılır ve genellikle hatırlanmaları düşük frekanslı kelimelere göre daha kolaydır.

Ancak bu sekiz unsuru göz önünde bulundurarak, bir kelimeyi bilmenin ne anlama geldiğine dair bütüncül bir görüş elde edebiliriz. Bu yaklaşım, bir kelime için tek bir anlamın yetersiz olduğunu ve zaman zaman da anlamsal olarak yanlış anlaşmalara yol açabileceğini savunan Nation (1990) ve Wallace (1982) 'ın bakış açılarıyla uyumludur. Öğretmenler, bundan dolayı

etkili, doğru ve kalıcı bir kelime öğretimi için hedef kelimenin belirli dilbilgisel, sözel ve sosyal kullanımlarıyla ilgili arka plan bilgilere sahip olmalıdır.

Öğretmenlerin, kelime öğrenimi ve kelime hazinesi gelişiminin farklı yönlerini hedefleyen etkinlikler ve değerlendirmeler tasarımları ve uygulamaları gerekmektedir. Son olarak, kelime bilgisi tüm öğrencilere aynı şekilde öğretilebilecek kadar basit ve tek yönlü değildir; ; öğretim sürecinde birden fazla faktöre dikkat etmek gerekmektedir. Kelime bilgisi yaş, geçmiş, motivasyon, öğrenme stili ve yeterlilik seviyesi gibi bireysel faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler, her öğrencinin kelime öğrenme sürecini farklı şekillerde biçimlendirir ve bu nedenle öğretim yöntemlerinin de bu bireysel farklılıklara uyum sağlaması gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğretimlerini ve materyallerini öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre uyarlamaları ve onlara kişiselleştirilmiş geri bildirim ve destek sağlamaları bu nedenle son derece önemlidir.

2.1.2. Yabancı Dil Eğitiminde Kelime Öğretim Tarihi ve Yöntemleri

Yüzyıllardır insanların yeni diller öğrenme yeteneği ve isteğine sahip olduğu bilinmekte ve günümüzde dünya nüfusun yaklaşık %60'ının çok dilli olduğu tahmin edilmektedir (Richards ve Rodgers, 2014). Romalılar zamanından ve belki de daha öncesinden beri ikinci bir dil öğrenme çabalarının olduğu kaydedilmiştir. Belgeler ile kanıtlanabilir kayıtlar ise Romalı çocukların Yunanca öğrendiği zamanlara (M.Ö. ikinci yüzyıl) kadar uzanmaktadır. İlkokullarda öğrenciler okumayı önce alfabeyi öğrenerek, ardından heceler, kelimeler ve bağlantılı söylemler üzerinden ilerleyerek öğrenmişlerdir. Bazı metinler, alfabetik olarak sıralanmış ya da çeşitli konu alanları altında gruplandırılmış kelime hazinesi biriktirerek öğrencilere sözcüksel yardımda bulunmuştur (Bowen, Madsen ve Hilferty, 1985). M.Ö. 5. yüzyılda büyük önem kazanan Retorik sanatı, bir konuşmacının veya yazarın kelimeleri ve dil yapılarını kullanarak dinleyicileri veya okuyucuları etkileme ve ikna etme sanatıdır.

Antik Yunan'dan o dönemden kalan kayıtlarda, oldukça gelişmiş bir kelime hazinesine, kelimelerin doğru seçimi ve kullanımına verilen önem ve kıymet göze çarpmaktadır (De Romilly, 2013).

Daha sonra, ortaçağ döneminde, öğrenciler Latince öğrendikçe dilbilgisi çalışmaları da öncelikli hale gelmiştir. Bu dönemde dilbilgisi, eğitim sisteminin merkezinde yer almış ve dil öğreniminin temel bileşenlerinden biri olmuştur (Copeland, 2019). Rönesans döneminde ise dil öğretimi, büyük ölçüde gramer odaklı olmaya devam etmiştir. Ancak bazı reformcu eğitimciler, hedef dilin kelime hazinesine ve sözdizimini geliştirmeye yönelik çalışmaların önemine dikkat çekmişlerdir (Moran, 2019). William ve Comenius gibi akademisyenler, çeviriyi doğrudan hedef dili kullanmanın, ezbercilikten uzaklaşmanın ve güçlü bir gramer odağından kaçınmanın önemini savunmuşlar ve bu doğrultuda kelime dağarcığının önemini vurgulamışlardır. Ancak, o dönemin dil eğitimcileri Latince dilbilgisinin tümdengelimli, kural odaklı uygulamalarına sıkı sıkıya bağlı kalmışlardır. Bu eğitim yaklaşımı, uzunca yıllar dil eğitiminde hüküm sürmüştür (Murphy, 1995; Richards ve Rodgers, 2014).

İki bin yılı aşkın bu zaman zarfında, insanların yabancı bir dili nasıl öğrendiğini bulmaya yönelik yoğun araştırma çabalarına rağmen, sürecin nasıl gerçekleştiği hala kesin olarak bilinmemektedir (Harmer, 1991). Dünyada yüzyıllardır sınıflarda uygulanan yabancı dil öğretimi, yirminci yüzyıl boyunca oldukça köklü değişikliklere uğramış ve yabancı dil eğitiminde kelime bilgisi üzerine yapılan çalışmalara farklı bakış açılarıyla yaklaşan çok sayıda yöntem geliştirilmiştir. Bu dönemde dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve kelime bilgisini artırmak için çeşitli metodolojiler sunmuştur (Richards & Rodgers, 2014; Nation, 2013). Ayrıca, küreselleşen dünyada sağlıklı sosyal ve ekonomik ilişkilerin dil öğrenimiyle yakın ilişkisi göz önüne alındığında, ikinci bir dilin edinimi ve öğrenimi üzerine yapılan çalışmalar, öğrenme çıktıları açısından da yüksek düzeyde taleple karşı karşıya kalan yabancı dil öğretim uygulamalarını güçlendirmiş ve etkilemiştir.

Yabancı dil öğretim metodolojilerinde kelime dağarcığı ile ilgili çalışmalar kimi zaman önemli bir yer tutmuş, kimi zaman ise ihmal edilmiştir (Schmitt, 2000, s.10). Yabancı dil eğitiminde kelime öğretimi, zaman içinde dil eğitime yönelik değişen görüş ve yaklaşımlardan etkilenmiştir. Yabancı dil eğitiminin hangi yaklaşım ve metotlar ile yapılacağı zamanın ve toplumun gereklilikleri ölçüsünde sürekli bir değişime uğramıştır. Kullanılan yaklaşım ve yöntemlerin çoğalması, hedef dilin öğretilmesinde daha verimli ve daha etkili yolları bulma konusundaki çabaların kararlılığını yansıtmaktadır. Örneğin, 20. yüzyılın başlarında dilbilgisi-çeviri yöntemi yaygın olup, yabancı dil eğitimi dilbilgisi öğretime ve çeviri yapmaya odaklıyken (Richards ve Rodgers, 2014), bu yöntemin yetersizliği dikkate alınarak, 1940'lar ve 1950'lerde doğrudan ve sesli-dilsel yöntemler benimsenmiş (Larsen-Freeman, 2000), 1980'lerden itibaren ise, iletişimsel ve görev temelli dil öğretimi, doğal iletişimi ve aktif kelime kullanımını teşvik ettiği (Ellis, 2003) için en çok tercih edilen ve ön plana çıkarılan yabancı dil öğretim yaklaşımı olmuştur.

Tarihsel süreç boyunca yabancı dil eğitiminde kullanılan yöntemler, tek tek incelenecek ve bu yöntemlerin kelime öğretime yaklaşımları değerlendirilecektir.

2.1.2.1. Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi/ Klasik Yöntem

17., 18. ve 19. yüzyıllar boyunca, Batı'da yabancı dil öğretimi, klasik diller olarak adlandırılan Latince ve Yunanca'nın öğrenilmesiyle güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiştir (Howatt, 2000). Klasik dillerin öğreniminde, dilin bir iletişim aracı olarak kullanılmasına değil, dilbilgisi kurallarının ve dilin sözdizimsel yapısının anlaşılmasına odaklanılmıştır. Çalışmalar, kelime dağarcığının tekrarlı ezberlenmesine, edebi metinlerin çevirisine ve yazılı alıştırmalara dayanmakta, ancak çalışılan materyalin sözlü pratiğine yer verilmemektedir. 18. ve 19. yüzyıllarda, modern yabancı diller okul müfredatlarının bir parçası haline geldiğinde, dilbilgisi-çeviri yöntemi alanını Fransızca, Almanca ve İngilizce öğretime kadar genişletmiştir ve hala daha dünyadaki en popüler yabancı dil öğretim modellerinden biri olarak uygulanmaktadır (Howatt, 2000).

Dilin kullanımından ziyade yapısına odaklanan klasik yöntemin yabancı dilde iletişimsel becerilerin oluşturulmasına katkısı oldukça sınırlıdır. Ayrıca, yabancı dil öğrenmenin, kullanılamaz dilbilgisi kuralları ve kelime dağarcığından oluşan sonsuz listeleri ezberlemek ve yapmacık ya da edebi düzyazıların mükemmel çevirilerini yapmaya çalışmak gibi sıkıcı bir öğrenme deneyimine neden olduğu binlerce öğrenci tarafından hoşnutsuzlukla ifade edilmektedir (Howatt, 2000; Nunan, 2001; Richards ve Rodgers, 2014). Yine de, diğer dilleri öğrenme hedeflerindeki değişikliklere rağmen, klasik yöntem - ya da bilinen adıyla dilbilgisi-çeviri yöntemi - yabancı dil öğretim metodolojisindeki reformlara direnmiş ve öğretmenler tarafından kullanılmaya devam etmiştir. Yöntemin popülerliği temel olarak uygulama kolaylığından kaynaklanmaktadır ve öğretmenler açısından çok az özel beceri gerektirmektedir (Brown, 2001, s. 17).

Prator ve Celce-Murcia'ya (1979) göre, Dilbilgisi Çeviri Yönteminin temel özellikleri aşağıdaki gibidir:

1. Dersler, hedef dilin çok az aktif kullanımı ile ana dilde öğretilir.
2. Sözcük dağarcığının çoğu, izole edilmiş sözcük listeleri şeklinde öğretilir.
3. Dilbilgisinin inceliklerine ilişkin uzun ve ayrıntılı açıklamalar yapılır.
4. Dilbilgisi, kelimeleri bir araya getirme kurallarını sağlar ve öğretim genellikle kelimelerin biçim ve çekimlerine odaklanır.
5. Zor klasik metinlerin okunmasına erken başlanır.
6. Metinlerin içeriğine çok az dikkat edilir ve bunlar gramer analizi alıştırmaları olarak ele alınır (Prator ve Celce-Murcia, 1979, s. 3).

Dilbilgisi- Çeviri Yönteminde, hedef dilin dilbilgisi kurallarına hakim olmak, kaliteli çeviriler yapmak, edebi eserleri okuyup anlamak ve yazmak temel hedeftir. Bu süreçte, öğretmen otorite, öğrenciler ise yeni bilginin pasif alıcılardır. Kelime bilgisi ve dilbilgisi kuralları ile ilgili yapılan alıştırmalar en çok üzerinde durulan çalışmalardır. Okuma ve yazma birincil beceriler olarak kabul edilirken, konuşma ve dinleme becerileri ile telaffuz çalışmaları genellikle ihmal edilir (Richards ve Rodgers, 2014).

Hedef dilin dilbilgisi kurallarına ve zengin bir kelime dağarcığına hakim olmak, hedef dili öğrenme sürecinde çok önemlidir. Öğrenilen dildeki – klasik (edebi) olsun ya da olmasın - metinleri incelemek de elbette ki çok faydalıdır, çünkü bu uygulama, sadece öğrencilerin hedef dili konuşan insanların kültürünü daha iyi anlamalarına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda yansıtma, eleştirel düşünme ve kendi kendine çalışmayı da teşvik etmektedir (Wei, 2021, s. 12). Ancak, klasik yöntemin yetersizliği, genellikle bağlamdan kopuk bir şekilde yürütülen ve sözlü anlatımla ilgisi olmayan bu uygulamalarla sınırlı kalmasıdır. Bu nedenle, ister sözlü ister yazılı olsun, gerçek etkileşim gerektiren durumlarda öğrencileri yabancı dili yetkin bir şekilde kullanmaya yönlendirmekte yetersiz kalmaktadır (Rasakumaran, 2019, s. 48). Schmitt de (2000) Dilbilgisi-Çeviri yönteminin temel eksiklikleriyle ilgili olarak, bu yöntemin dili kullanma becerisine değil, dili analiz etme becerisine odaklandığını ve buna ek olarak, okuma ve yazmaya yapılan vurgunun, hedef dilde kelime hazinesini ve sözlü iletişim kurma becerisini geliştirmeye yönelik çok az çalışma içerdiğini ifade etmektedir (s. 14). Ayrıca bu yöntem, dilin kuralcı ve mekanik yönünü vurgulayarak, öğrencilerin öğrenme sürecinde yapmış oldukları hatalara abartılı bir önem vermektedir. Bu durum, öğrencilerin hayal kırıklığı yaşamasına, derse karşı motivasyonlarının düşmesine ve önyargılı olmalarına sebebiyet vermektedir (Roulet, 1972, s. 35).

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, kelime listelerinin ezberlenmesi ve çeviri alıştırmaları yolu ile kelime öğretimi yapmaya odaklandığı için, öğrencilerin kelime bilgilerini gerçek hayattaki konuşmalarda uygulama becerilerini sınırlaması nedeniyle etkili bir kelime öğretim yöntemi olarak kabul görmemektedir (Richards ve Rodgers, 2014, s. 6-7; Jaoiner, Shrum ve Glisan, 2005, s. 389).

2.1.2.2. Doğrudan Yöntem

19. yüzyılın sonunda, birçok dil eğitimcisi Doğrudan Yöntem olarak bilinen yöntemin dil eğitiminde daha faydalı olacağı fikrinde bir araya gelmişlerdir (Cook, 2010; Howatt ve Widdowson, 2004; Hilgendorf, 2018). Bu yöntem, birincil öncelik olarak dinleme ve

konuşma becerilerine ağırlık verilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu yöntemde, bir kelimenin anlamı çeviri olmaksızın doğrudan hedef dille ilişkilendirilmekte ve yoğun dilbilgisi öğretimi azaltılmaktadır. Önce dinleme, sonra konuşma ve daha sonra da okuma ve yazma ile hedef dilin doğal olarak nasıl öğrenildiği taklit edilerek pekiştirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu yöntemin odak noktası, hedef dilin kullanımı ve kelime hazinesinin dersler sırasındaki etkileşim yoluyla doğal olarak edinileceğinin düşünülmesidir (Larsen-Freeman, 1986, s. 45). Somut kelimeler (örneğin sınıftaki nesneler ya da kıyafetler gibi) resimlerle ya da fiziksel gösterimlerle açıklanmakta, başlangıçtaki kelimeler basit ve tanıdık tutulmaktadır. Böylelikle, kelime hazinesi mümkün olduğunca gerçeklikle ilişkilendirilmektedir. Yalnızca soyut kelimeler, konuya ya da fikirlerin ilişkilendirilmesine göre gruplandırılarak geleneksel şekilde önceden verilmektedir (Zimmerman, 1997, s. 18). Doğrudan Yöntemin özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Dersler kısadır ve yabancı dilde yapılır;
2. Dilbilgisi öğretimine yaklaşım tümevarımsaldır;
3. Sınıfta kullanılan ve pratik edilen kelime dağarcığı gündürlüktür;
4. Somut kelime dağarcığı şekiller ve nesneler kullanılarak, soyut kelime dağarcığı ise fikirlerin ilişkilendirilmesi yoluyla öğretilir;
5. İletişim becerileri, zorluk derecesi artan bir soru-cevap sistemi aracılığıyla aşamalı olarak geliştirilir;
6. Sınıf içi etkinlikler sözlü ve işitsel becerileri vurgular ve hem dilbilgisi hem de telaffuz düzeltmesi gerektirir (Brown, 2001, s. 45).

Bu yöntemde, hem öğretmen hem de öğrenciler birbirleriyle iletişim halinde ve sınıf içinde aktiflerdir, fakat etkileşim genellikle öğretmen tarafından yönlendirilmektedir. Kelime dağarcığı dilbilgisinden daha fazla vurgulanmaktadır. Sözlü iletişim temel olarak kabul edilmekte, okuma ve yazma sözlü uygulamaya dayanmakta ve telaffuz başlangıçtan itibaren önemsenmektedir (Cook, 2010, s. 7).

Diğer tüm yaklaşımlar gibi, Doğrudan Yöntem'in de eskik yönleri bulunmaktadır. Bu yöntem, dil öğretmenlerinin hedef dilde yetkin olmalarını gerektirmekte ve her dil eğitmeni ne yazık ki gerektiği kadar donanımlı olamamaktadır. Bunun yanı sıra, bu yöntem anadil ve hedef dil edinimi arasındaki farkları dikkate almamaktadır. En önemli farklardan biri, hedef dili öğrenenlerin anadile kıyasla hedef dile çok az, bir ya da iki yıl boyunca haftada sadece birkaç saat olmak üzere maruz kalıyor olmalarıdır. Doğrudan Yöntem, ikinci bir dil öğrenmenin ana dili öğrenmeye benzer şekilde gerçekleştiğini varsaymaktadır. Bu nedenle, dersler sözlü etkileşime ve dilin spontane kullanımına dayanmaktadır. Çeviri yapılmaz ve dilbilgisi kuralları ya da söz dizimsel yapılar analiz edilmemektedir (Richards ve Rodgers, 2001, s. 9-11). Öğretmenler tarafından dile getirilen başlıca zorluklar ise, bu yöntemin yüksek maliyeti, gruplardaki öğrenci sayısı ile kullanılmasının zorluğu, öğrencilerin öğrenmesi için gereken zaman ve ayrıca öğretmenleri yöntemle çalışmaya hazırlamanın zorluklarıdır (Howatt, 2000). Zorluk ve eksiklikleri nedeniyle 1930'lardaki bir gerileme döneminden sonra bu yöntem, Görsel-İşitsel Yöntemin ortaya çıkmasını sağlayan harekete ilham vermiştir.

Doğrudan Yöntemde uygulanmış olan kelime öğretimi, öğrencilerin anadillerini kullanmadan, kelimeleri doğrudan anlamlarıyla ilişkilendirmelerine yardımcı olan gösterimler, nesneler ve görsel araçlar aracılığıyla yapıldığı için bu yaklaşım, daha doğal ve bağlam temelli bir kelime edinme sürecini kolaylaştırmakta ve dilin pratik, iletişimsel durumlarda aktif kullanımını teşvik etmektedir.

2.1.2.3. Okuma Yöntemi ve Durumsal Dil Öğretimi

Amerika Birleşik Devletleri'nde, 1929 Coleman Raporu okullardaki yabancı dil derslerindeki sınırlı eğitim süresini dikkate almış ve bunun genel dil yeterliliğini geliştirmek için yeterli olmadığı sonucuna varmıştır. Bunun üzerine dil eğitimcileri ve akademisyenler daha sınırlı bir hedef ortaya koymuşlardır: ortaöğretim öğrencilerine yabancı dilde okumayı öğretmek (Coleman, 1929, s. 11). Yirminci yüzyılın başlarında nispeten az sayıda insan

uluslararası seyahat ettiğinden, dilin aktif kullanımı ve hedef dildeki iletişim sınırlıydı, bu nedenle okulda öğrenilebilecek en faydalı beceri okuma olarak görülüyordu. Aynı dönemde İngiltere'de Michael West, kelime öğrenimini geliştirerek okuma becerilerinin geliştirilebileceğini vurgulamaktaydı. Bunun sonucunda, Okuma Yöntemi adı verilen bir yaklaşım ortaya çıkmış ve bu yaklaşım, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ve Doğrudan Yöntem ile birlikte İkinci Dünya Savaşı'na kadar etkisini sürdürmüştür (Schmitt, 2000, s. 13). 1920'ler ve 1930'lar Amerika Birleşik Devletleri'nde Okuma Yönteminin ve İngiltere'de Durumsal Dil Öğretiminin doğuşuna tanıklık etmiştir. Okuma Yöntemi, Amerikalı öğrencilerin yabancı dilde okuma becerilerindeki ciddi eksikliklerden bahseden 1929 Coleman raporuna kısmen bir yanıt olarak öncelikle okuma becerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır (Rivers, 1981). Benzer şekilde, Büyük Britanya'da Michael West, okuma becerilerini kolaylaştırmak için kelime öğrenimini geliştirmenin önemini vurguluyordu (Schmitt, 2000, s. 15). West'in (1930) "Bir dili öğrenmede birincil olan şey, bir kelime dağarcığı edinmek ve bunu kullanarak pratik yapmaktır" (s. 514) şeklindeki yorumuna paralel olarak, kelime dağarcığı ilk kez Okuma Yöntemi ile yabancı dil öğreniminin en önemli unsurlarından biri olarak görülmüştür.

Bu gelişmeler sonunda, Okuma Yöntemi adı verilen ve yabancı dil öğreniminde sözcük dağarcığına öncelik verilmesi açısından öncü yöntem olarak kabul edilen bir yaklaşım gündeme gelmiştir. West'e göre, yabancı dil öğrenen pek çok kişi kelime dağarcığı edinmekte zorlanmakta ve üç yıl çalıştıktan sonra bile en sık kullanılan bin kelime hakkında temel bilgiye sahip olmamaktadır. Bunu üç nedene bağlamıştır: a) dil becerilerini geliştirmeyen aktivitelerle zaman kaybetmişlerdir, b) ihtiyaçlarıyla alakasız kelimeler öğrenmişlerdir ve c) öğrendikleri kelimelerin anlamlarını ve kullanımlarını tam olarak kavrayamamışlardır. Bu durumun çözümü için, kelime listelerinin kullanılmasını önermiş ve basit okuma materyallerinin üretilmesine yardımcı olacak bir kelime listesi oluşturulmasını tavsiye eden Carnegie Raporu'nun önerilerini takip ederek 1953 yılında A General Service List of English Words' ü yayınlamıştır (Schmitt, 2000). Bu listenin

güncelliğini yitirmiş olmasına rağmen hala en sık kullanılan kelime listeleri arasında en popüler olanı olduğunu ve yayıncıların daha yeni listeler olmasına rağmen hala West'in 1953 tarihli listesine başvurduğunu bilinmektedir (Meara, 1980). Okuma yaklaşımının da sınıfta uygulanması ile ilgili bazı zorlukları bulunmaktadır. Öğretmen liderliğinde öğretime dayanan daha geleneksel yöntemlerin aksine, okuma yaklaşımı öğrencileri öğrenme sürecinin merkezine koymaktadır (Brumfit, 1996). Bu da öğretmenin, öğrencilerin farklı seviyelerine, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına hitap eden çok sayıda etkinlik planlaması ve yönetmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Öğretmen ayrıca öğrencilerin ilerlemesini izlemek ve değerlendirmek ve gerektiğinde geri bildirim ve rehberlik sağlamak zorundadır. Okuma yaklaşımı, öğretmenin çok fazla hazırlık, koordinasyon ve esneklik göstermesini gerektirmekte ve bu da her seviye ve yaş grubunda uygulanabilir ve sürdürülebilir olmasını zorlaştırmaktadır.

Bu yöntemde uygulanmış kelime öğretimi ise, öğrencileri yeni kelimelerin anlamlarını içeren metinlerle çalışmalar yaparak ve kelimelerin doğal kullanımında daha derin bir anlayış geliştirerek öğrencilerin kelimelerle farklı bağlamlarda tekrar tekrar karşılaşması kelimelerin anlamlarındaki nüansları ve varyasyonları kavramalarına yardımcı olmaktadır.

Durumsal Dil Öğretimi (DDÖ) ise, 20. yüzyılın ilk yarısında İngiliz dilbilimcilerin çalışmalarından ortaya çıkan bir dil öğretimi yaklaşımıdır. DDÖ, dili öğrenciler için ilgili ve anlamlı durumlar aracılığıyla öğretmeye odaklanır. Bunun yanı sıra, dil yapılarını bağlam içinde tanıtarak ve uygulayarak öğrencilerin sözlü ve işitsel becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu yöntem, bilimsel ve rasyonel ilkelere dayalı kelime seçimi ve kontrolünün önemini vurgulamaktadır (Richards ve Rodgers, 1986). DDÖ' nün ana savunucuları A.S. Hornby H.E. Palmer'dır. Palmer ve Hornby, dil öğelerinin sıklıklarına, kullanışlılıklarına ve zorluklarına göre sistematik ve dereceli bir şekilde sunulmasını savunmuşlardır. Ayrıca, dil öğretimi için durumların seçilmesi ve düzenlenmesi için aşinalık, ilgi, gerçeklik ve çeşitlilik gibi kriterlerin önemine vurguda bulunmuşlardır (Zimmerman, 1997).

Durumsal Dil Öğretimi, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine dikkat etmemesi, iletişimsel işlev ve becerileri ihmal etmesi, doğruluk ve tekrara aşırı vurgu yapması ve eğitmenin anadilli olması gibi normlarına bağımlı olması nedeniyle bazı eleştiri ve zorluklarla da karşılaşmıştır (Richards ve Rodgers, 1986). DDÖ, 1970'ler ve 1980'lerde yerini yavaş yavaş dil öğretiminde daha iletişimsel yaklaşımlara bırakmıştır.

Durumsal Dil Öğretiminde kelime öğretimi, hedeflenen kelimelerin somut durumlar, resimler, gerçek nesneler ve gösterimler gibi görsel yardımcıları aracılığıyla tanıtılmasını içermektedir. Bu sayede kelimeler ilişkilendirilebilir ve somut bir şekilde sunulabilir. Yeni kelimeler, öğrencilerin anlamalarını ve akılda tutmalarını kolaylaştırmak için, kademeli olarak daha karmaşık cümlelere ve daha geniş durumsal bağlamlara entegre edilerek kelimelerin pratik kullanım çerçevesinde daha derinlemesine anlaşılması sağlanmaktadır.

2.1.2.4. İşitsel-Dilsel Yöntem

İşitsel-Dilsel Yöntem, Charles Fries tarafından sadece yabancı dil öğretimi ve öğrenimi için yeni bir yöntem olarak değil, pedagojik dilbilgisine yeni bir yaklaşım olarak kurulmuştur (Larsen-Freeman, 1986; Coady, 1993). Savaş sırasında, Amerikan ordusunun hedef dili akıcı bir şekilde konuşabilen insanlar ile herhangi bir iletişime geçme imkanı bulunmaması sebebiyle yukarıdaki yaklaşımların hepsinin zayıf yönleri ortaya çıkmıştır. O süreçte, askerlerin hızlı bir şekilde sözlü/işitsel beceriler konusunda eğitilebilmesi için bir araca ihtiyaç duyulmaktaydı. Amerikalı dilbilimciler Doğrudan Yöntem'in dinleme ve konuşma becerilerine yaptığı vurgudan yararlanarak bir yöntem geliştirdiler. Bu yöntem, aynı zamanda ilhamını, dil öğrenmenin alışkanlık oluşumunun bir sonucu olduğunu savunan davranışçı yaklaşımdan (Behaviorism) almaktaydı (Schmitt, 2000). Bu nedenle, bu yeni geliştirilen yöntem, sık sık telaffuz çalışmaları, yoğun sözlü alıştırma, cümle kalıplarına odaklanma ve ezber yapma gibi dil alışkanlıklarını pekiştirmeye yönelik aktiviteleri içermekteydi. Bu yöntemde, öğrencilerden hedef dilin analizini yapmalarından ziyade alıştırma yoluyla hedef dili öğrenmeleri beklenmekteydi. Bu uygulanan “Ordu

Yöntemi”nin dil eğitiminde başarı sağladığı bilinmektedir. Bu yöntem, savaştan sonra da devam etmiş ve İşitsel Dillilik (Audiolingualism) olarak da adlandırılmıştır. İşitsel dillilik yöntemindeki vurgu, yapısal kalıpların öğretilmesi üzerine olduğundan, kelime hazinesinin nispeten kolay olması gerekmektedir ve bu nedenle ders içeriklerinde kullanılacak olan kelimelerin basitliğine ve kolay kullanılabilir olmasına önem verilmekteydi (Zimmerman, 1997). Böylelikle, yeni öğretilecek olan kelime dağarcığı kısıtlı tutulmuş ve yalnızca konuşma alıştırmaları ile ilgili örnekleri çeşitlendirmek gerekli olduğunda yeni kelimeler eklenmiştir. Bu yöntem uygulanırken, hedef dilin kendisine maruz kalmanın eninde sonunda kelime hazinesinin kendiliğinden artmasına yol açacağı varsayılmıştır (Coady, 1993:4).

İşitsel-Dilsel yöntem, standartlaştırılmış uygulamalarını davranışçı psikologların, özellikle de Burrhus Frederic Skinner'ın, öğrenmenin koşullanma ve alışkanlık oluşturma yoluyla gerçekleştiği anlayışına dayandırmaktadır (Skinner, 1957, s. 26).

İşitsel-Dilsel yöntemin özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Öğrencilerde yabancı dili doğru şekilde kullanma "alışkanlığı" oluşturmak amacıyla, olumlu veya olumsuz pekiştirme ile takip edilen ezberleme ve eğitim alıştırmalarına dayanır.
2. Görsel ve işitsel materyallerin yoğun kullanımı, yabancı dilin sınıfta özel olarak kullanılması ve gramer açıklamalarının olmaması.
3. Hem kelime dağarcığı hem de dilin yapısı, bağlamsal bir şekilde adım adım sunulur ve uygulanır ve çalışmanın amacı her öğrencinin yabancı dilde hatasız bir şekilde kendini ifade etmesini sağlamaktır (Harmer, 1994, s. 31).

Bu yöntemde, öğrenciler zincirleme alıştırmalar sırasında veya diyaloglarda rol alırken öğretmenin yönlendirmesiyle birbirleriyle etkileşime girmektedirler. Etkileşimin çoğu genellikle öğretmen ve öğrenci arasındadır; öğretmen tarafından başlatılır ve kontrol altındadır. Yapılan çalışmalarda dil yapıları vurgulanmaktadır; kelime dağarcığı diyaloglarda bağlamsallaştırılmakta, ancak sözdizimsel kalıplar ön planda olduğu için

sınırlandırılmaktadır. Kelime hazinesi ve sözdizimsel kalıplara vurgu yapılarak dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine yönelik alıştırmalar yapılmakta; telaffuz, genellikle dil laboratuvarı çalışması ve minimum çift alıştırmalarla başlangıçtan itibaren öğretilmektedir (Richards ve Rodgers, 1986, s. 57).

Bu yöntemin askeri eğitimde başarılı olduğu düşünülse de, yabancı dil kullanımında (Harmer, 1991), öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirme gücünün sınırlı olması nedeniyle 1960'ların ortalarında popülerliği azalmıştır. Ayrıca sınıf çalışmalarının kısıtlı ve tekrarlayan rutini, yöntemi belli bir süre sonra sıkıcı hale getirmektedir (Brown, 2001).

2.1.2.5. Karma Yöntem

İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesinin ardından, 1950'lerin başında birçok farklı ülkeden ve farklı kültürlerden gelen insan Almanca öğrenmek için Almanca konuşulan ülkelere göç etmiştir. Dil kurslarına katılan öğrenciler heterojen öğrenme grupları oluşturuyor ve yabancı dil öğretimine yönelik farklı taleplerde bulunuyorlardı. Kurs katılımcılarının çoğu, Almanca öğrenirken sadece dilbilgisi becerileri edinmek değil, aynı zamanda günlük hayatta iletişim kurabilmek ve hedef topluma hızlıca entegre olmak istiyorlardı. Bu talepler doğrultusunda, 1955 yılında dilbilimciler Dora Schulz ve Heinz Griesbach, değişen hedefe, hedef grubun özelliklerine ve dil öğrenen grubun öğrenme durumuna hitap edecek “Deutsche Sprachlehre für Ausländer” adlı yeni bir ders kitabı yazıp yayınladılar. Karma yöntem uygulamalarına yönelik hazırlanmış olan ve günümüzde de hala daha yaygın olarak kullanılan ders kitaplarından biri olan bu kitap, çok kısa süre içinde yabancı dil olarak Almanca ders kitapları arasında lider konuma gelmiştir (Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 71-72). Öğrenme gruplarının heterojenliği, öğrencilerin ana dillerinin mümkün olduğunca derslerden çıkarılmasını ve derslerin tek bir dilde yapılmasını zorunlu kılmıştır. Öğrenim yerinin Almanca konuşulan bölgede olması ve kurs katılımcılarının Almanca bilgilerini ders dışında da kullanmak zorunda olmaları, ders metinlerinde günlük gerçekliğe dayanan konu ve durumların kullanılmasını zorunlu kılmıştır. “Deutsche Sprachlehre für Ausländer” ders

kitabı bu şekilde İşitsel-Dilsel yöntemde uygulanmakta olan anadilden büyük ölçüde vazgeçilmesi ve sözlü dil kullanımının dikkate alınması yönündeki taleplerini yerine getirmiş oldu. Bunun yanı sıra, sistematik dilbilgisi öğretimi de bu yöntemde önemli bir yer tutmaktaydı (Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 72). Kısacası bu yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemi ile işitsel-dilsel yöntemin unsur ve ilkelerinin ilginç bir birleşimidir.

Karma yöntem, yabancı dil öğretiminin özel koşullarına ve hedeflerine uyum sağlayan pragmatik ve esnek bir yöntemdir. Öğrencinin entelektüel oluşumu ön plandadır. Dersler, öğrencinin kişiliğini geliştirmek ve kültürel ve edebi içerik sağlamak için tasarlanmıştır. Dilbilgisi sistematik ve döngüsel olarak öğretilir. Öğrenci, hedef dilin yapılarını örnekten kurala doğru tümevarımsal olarak geliştirmelidir. Konuşma önemli bir beceri olarak kabul edilir. Öğretim, günlük durumlarda iletişimi kolaylaştırmak için tasarlanmıştır. Öğretmenin bu yöntemdeki rolü, öğrenme sürecini kontrol etmesi ve öğrencinin faaliyetlerini desteklemesidir. Yöntemin beraberinde getirdiği sınırlılıklar bulunmaktadır. Derslerde diyaloglara ve sözlü iletişime yapılan vurgu, okuma, yazma veya dinlediğini anlama gibi diğer becerilerin ihmal edilmesine yol açabilmektedir. Bunun sonucunda, öğrenciler okuduklarını anlamakta, ezberlenmiş diyaloglar dışında söylenenleri algılamakta, gerekli resmi ve kişisel yazıları yazmakta zorlanabilmektedir (Neuner, 2003, s. 45-46).

Karma yöntemde kelime öğretimi, farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli teknikleri bir araya getirerek yapılmaktadır. Kelime dağarcığı, edebiyat ve gerçek hayat senaryoları gibi anlamlı bağlamlar aracılığıyla tanıtılmaktadır. Tümevarım yaklaşımı, öğrencileri bağlamdan anlam çıkarmaya teşvik ederek daha derin bir kavrayış sağlamaya yardımcıdır (Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 122). Kelimelerin farklı bağlamlardaki kullanımı dilbilgisi kuralları ile bütünleştirilmektedir (Richards & Rodgers, 1986, s. 85). Grup çalışmaları ve rol yapma gibi konuşma ve etkileşimli etkinliklere verilen önem iletişimsel yetkinliği arttırmaktadır (Neuner, 1993, s. 125).

2.1.2.6. Bilişselcilik ve Yeni Yöntemler

Her çocuğun dili algılamak ve yeniden üretmek için doğuştan gelen dil yapısı bilgisine sahip olduğunu savunan Noam Chomsky'nin 1950'lerin sonlarında Görsel-İşitsel yöntemin davranışçı temellerine karşı olumsuz bakış açısı ve ifadeleri sonucu bu yaklaşım da gözden düşmeye başladı (Schmitt, 2000, s. 45).

Chomsky, davranışsal yaklaşıma olan karşı çıkışına “Eğer dil bir alışkanlığın edinimi ise, bir çocuk daha önce hiç duymadığı şeyleri nasıl söyleyebilir?” sorusunu sorarak başlamıştır. Chomsky'ye (1959) göre, dil bir kurallar sistemidir ve dil edinimi büyük ölçüde bu sistemin öğrenilmesinden ibarettir. Temel önermesi, dildeki sonlu sayıda kuralı öğrenerek sonsuz sayıda cümle üretebileceğimizdir (s. 157). Dolayısıyla, bir çocuğun anadilini öğrenirken edindiği şey bir alışkanlık değil, dilbilgisi kurallarının yönetiminde bir yetkinliktir ve bu da dilin kullanımında yaratıcı olmasını, hiç öğretilmemiş şeyleri söylemesini sağlamaktadır. Chomsky'nin öncülük ettiği dilbilim devrimi, uygulamalı dilbilimcilerin ve yabancı dil öğretmenlerinin dikkatini dilin derin yapısına çekmiştir (Brown, 2001). Böylelikle bilişselcilik, öğrencilerin fikirlerini ifade etme kapasitelerini geliştirmek için dilin temel yapısını bilmelerini teşvik eden öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine dayanmaktadır. Bakış açısındaki bu değişim, ezberden ziyade anlamaya ve ezbere dayalı öğrenmeden ziyade yaratıcılığa öncelik veren daha sofistike dil öğretim metodolojilerinin geliştirilmesine yol açmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin dil bilgisi yetkinliklerini ve iletişim becerilerini daha fazla geliştirmeye odaklanmış, böylece öğrencilerin dili deneyimleyebilecekleri ve kendi özgün ifadelerini oluşturabilecekleri bir ortam yaratmaya başlamışlardır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil üzerinde denemeler yaparak yaratıcı ve kişisel kullanımlar geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Ellis, 1997, s. 97). Sonuç olarak, Chomsky'nin teorilerinin etkisi dilbilimin ötesine geçerek eğitim uygulamalarını etkilemiş ve bilişsel katılımı ve öğrencilerin içsel yeteneklerini vurgulayan modern dil öğretimi yaklaşımlarını şekillendirmiştir.

2.1.2.7. Yabancı dil eğitiminde kullanılan H manistik Yaklaşımlar

1980'lerin başından bu yana, yabancı dil eğitiminin yalnızca dil öğretimini değil, aynı zamanda öğrencinin bütünsel eğitimini de kapsaması gerektiği perspektifine büyük önem verilmektedir. Bu bağlamda ilgi gören h manistik yaklaşımlar, öğrencileri bütün bireyler olarak ele almaya odaklanır ve onların kişisel gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu yöntemler, yabancı dil öğretirken aynı zamanda öğrencilerin kişiliklerini, becerilerini ve öz saygılarını geliştirmeye, böylece hem bilişsel hem de duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır (Moskowitz, 1978; Rasakumaran, 2019).

Yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde duyuşsal faktörlerin önemi fark edildikçe, sınıfta uygulanması üzerine yapılan araştırmalar da çoğalmıştır. Birçok h manistik yöntem oluşturulmuş ve test edilmiş ve yeniliklere açık öğretmenlerin ilgisini giderek daha fazla çekmiştir (Stevick, 1996; Arnold, 1999; Dörnyei, 2001). Bu yeni yöntemler, iletişimsel yaklaşımın gelişimine katkıda bulunan öğretme ve öğrenme sürecinde etkileşimsel ve duyuşsal yönlerin önemi hakkında fikirler ortaya koydukları için yabancı dil  ğretimi tarihinde önemli bir adımı temsil etmektedir (Brown, 2001). Aşağıda, çalışmalarını  ğrenci merkezli etkinliklere, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini desteklemeye odaklı olan yöntemlerden bazıları kısaca açıklanmaktadır:

2.1.2.7.1. Suggestopedia

Bulgar psikolog ve eğitimci Georgi Lozanov tarafından oluşturulan bu öğrenme sistemi, insan zihninin potansiyel kapasitelerinin sistematik olarak harekete geçirilmesine dayanmaktadır (Stevick, 1996). Nefes teknikleri, rahat bir atmosfer ve yumuşak müzik, öğrencileri dili "deneyimlemeye" y reklendiren güven veren bir sınıf ortamı sağlamaktadır. Bu deneyimler, yeni kelimeler öğrenme, okuma, diyaloglar ve daha fazlası gibi temel yabancı dil becerilerini içermektedir. Bu yaklaşımın modern dil öğretimine katkısı, çevresel unsurların öğrenme üzerindeki etkisine yaptığı vurguda yatmaktadır. Suggestopedia, güvenli ve rahat bir öğrenme ortamının yabancı dil edinimini önemli ölçüde kolaylaştırabileceğini

ve öğrencilerin yeni bir dili öğrenme ve kullanma becerilerini geliştirmede olumlu, stressiz bir atmosferin önemini vurgulamaktadır (Lozanov, 1978, s. 235). Bu yaklaşımda öğretmen otorite sahibidir, öğrencilerin güvenini ve saygısını kazanır; olumsuz duyguları ve öğrenmenin sınırlarını telkin eder. Tüm çalışmalarda kelime bilgisi vurgulanır, dilbilgisine yönelik çalışmalar vardır ama daha sınırlıdır. Okuma ve yazma ile ilgili alıştırmalar yoğunlukta olup, öğrenciler biçimden ziyade iletişimsel beceriye odaklanmaktadır (Dogget, 1986; Richards ve Rodgers, 2001).

2.1.2.7.2. Sessiz Yöntem (*Silent Way*)

Mısırlı eğitimci, psikolog ve matematikçi olan Caleb Gattegno tarafından geliştirilen Silent Way yaklaşımının teorik temeli, öğretimin öğrenmeye tabi olması gerektiği ve bu nedenle öğrencilerin doğruluk için kendi iç kriterlerini geliştirmeleri gerektiği fikridir (Gagnetto, 1963). Dört becerinin tamamı, okuma, yazma, konuşma ve dinleme, en başından itibaren öğretilmektedir. Öğrencilerin hata yapması öğrenmenin normal bir parçası olarak kabul edilmekte, öğretmenin sessizliği kendine güvenin ve öğrenci inisiyatifinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Bu yaklaşımda, öğretmen çoğu zaman sessizdir, ancak çok aktif bir şekilde durumları yönetir, öğrencileri dinler, konuşmayı modellemek için değil, sadece ipucu vermek için konuşur. Öğrenci-öğrenci etkileşimi ön plandadır. Dilbilgisi ve kelime bilgisine hakimiyet ve dili akıcı ve doğru bir şekilde kullanma bu yaklaşımın merkezinde yer almaktadır (Richards, 2013). Bunun yanı sıra, okuma, yazma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik alıştırmalara da yer verilmektedir. Okuma ve yazma alıştırmaları sözlü öğrenmeyi pekiştirmeye yöneliktir. Kelimeler dilin melodisini taşır düşüncesinden yola çıkarak telaffuza büyük önem verilir. Yapısal kalıplar anlamlı bağlamlar içinde uygulanmaktadır. Ders programı öğrencilerin öğrenme yetenekleri ve ihtiyaçlarına göre geliştirilmektedir (Dogget, 1986; Dam, 2000; Budiharto, 2018).

2.1.2.7.3. Topluluk Odaklı Dil Öğrenimi

Bu yöntem, 1970'lerde psikoloji profesörü Charles A. Curran ve arkadaşları tarafından Chicago'daki Loyola Üniversitesi'nde geliştirilmiştir. Roggerian eğitim görüşünden esinlenen Danışmanlı Öğrenme Yaklaşımına dayanır ve ne öğrenmek istediklerinde kararlı olan yetişkin öğrenciler için tasarlanmıştır (Curran, 1972; Schmitt, 2001; Bari, 2020). İçerikler her sınıfta öğrenciler tarafından ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçilir ve TODÖ'de öğretmenin görevi öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Daha basit bir ifade ile, bu yöntem, öğrencilerin yabancı dilde söylemek istediklerini öğretmene sorması ve bu ifadeleri sınıf arkadaşları ve öğretmenle anlamlı tartışmalar yapmak için kullanmalarından oluşmaktadır. Öğrenciler arasında kurulan sosyal dinamiklerin öğrenme sürecinde birincil öneme sahip olduğunu düşünen bu öğretim görüşü, öğrencileri bir topluluk olarak kabul eder. Öğrenme sürecinin temelde duyuşsal bir doğası olduğunu varsayan model, öğretmen ve öğrencilerin sınıfta genellikle öğrenme süreciyle ilişkilendirilen kaygıyı azaltan bir destek ve güven ortamı yaratmak için etkileşimde bulunmalarını önermektedir (Rasakumaran, 2019).

Kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik çalışmalar, iletişimsel dil araştırmalarında ya da metodolojisinde birincil ilgi odağı olmamıştır (Zimmerman, 1997). Yabancı dil edinimi, birinci dil edinimine (anadil) benzer olarak görülmüş ve bu nedenle, öğrenenin hedef dildeki kelime dağarcığının, anadilindeki kelime dağarcığı gelişimine benzer şekilde, hedef dil edinimi sırasında kademeli olarak gelişeceği varsayılmıştır (Coady, 1993). Bu durum, Zimmerman (1997) tarafından da belirtilmiş ve iletişimsel yaklaşımların altında yatan varsayımın, kelime dağarcığı gelişiminin anadilde doğal olarak gerçekleştiği için, hedef dilde de doğal, iletişimsel maruz kalma yoluyla gerçekleşeceği savunulmuştur.

Topluluk odaklı dil öğretiminde, öğrenciler zincirleme alıştırma sırasında veya diyaloglarda rol alırken öğretmenin yönlendirmesiyle etkileşime girerler. Etkileşimin çoğu öğretmen ve öğrenci arasındadır ve öğretmen tarafından başlatılmaktadır. Sınıftaki çalışmalarda dil yapılarının üzerinde durulur; kelime dağarcığı diyaloglarda bağlamsallaştırılır, ancak sözdizimsel kalıplar ön planda olduğu için sınırlandırılır; dinleme,

konuşma, okuma, yazma becerilerinin geliştirmeye yönelik alıştırmalar eşit öneme sahiptir. Telaffuza, genellikle başlangıçtan itibaren önem verilir ve dil laboratuvarı çalışmalarında geliştirilmesine yönelik alıştırmalarla desteklenmektedir (Dibekulu Alem, 2020, s. 141).

2.1.2.7.4. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Bu yaklaşım, amerikalı psikolog James Asher tarafından çocukların yetişkinleri dinleyerek ve dinlediklerine eylemlerle karşılık vererek dili nasıl edindikleri hakkındaki bilgilerden yola çıkılarak geliştirilmiştir (Asher, 1969, s. 25). Bu yaklaşım, konuşma ve eylem odaklıdır ve dili fiziksel aktivite yoluyla öğretme hedeflidir. İşitsel-dillilikte olduğu gibi, TPR'nin altında yatan öğrenme teorisi davranışçı bir modeldir ve öğrenmenin tekrar yoluyla pekiştirildiğini savunmaktadır (Stevick, 1996, s. 55).

Asher'in yaklaşımı, ana dil ediniminin ilk aşamalarını taklit ederek dinlediğini anlamaya birincil önem vererek başlar ve ardından konuşma, okuma ve yazmaya geçer. Öğrenciler, öğretmen tarafından verilen komutları canlandırarak anladıklarını gösterirler; öğretmen komutların yeni ve farklı varyasyonlarını sunar. Aktiviteler, eğlenceli olacak ve öğrencilerin aktif öğrenme rolleri üstlenmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır (Asher, 1969, s. 27). Yaklaşım bazı sınırlılıklarını beraberinde getirmiştir. Emir kipinin sık kullanılmasını gerektiren yönlendiricilik, büyük gruplarla ve uzun süreler boyunca uygulanmasının zorluğu, temel seviyelerde sınırlı kalması ve özellikle de alıcı becerilerden üretken becerilere geçişin zor olması gibi dezavantajlar bu yöntemin belirgin sınırlılıklarıdır. Bununla birlikte, TPR tarafından önerilen aktiviteler, daha geniş ve entegre bir öğrenme bağlamı ile ilişkilendirildiğinde, özellikle ilköğretim seviyelerinde motive edici bir yaklaşım sunmaktadır. Bu aktiviteler, öğrencileri dil öğrenimine aktif katılmaya yönlendirerek eğlenceli ve dinamik bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. TPR yaklaşımında, öğrenciler dinleyici ve uygulayıcı rollerine sahiptir. Öğretmenin komutlarını dinler ve fiziksel olarak yanıt verirler. Öğretmenin rolü ise öğretmekten çok öğrenme için fırsat sağlamak ve

öğrencinin dile en iyi şekilde maruz kalmasını sağlamaktır. (Asher, 1969; Dogget, 1986; Rasakumaran, 2019).

2.1.2.8 İletişimsel Yaklaşım / İletişimsel Dil Öğretimi

İletişimsel dil öğretimi, etkileşimin bir dili öğrenmenin hem aracı hem de nihai hedefi olduğunu vurgulayan bir yabancı dil öğretimi yaklaşımıdır. Bu yöntem, büyük ölçüde ezbere ve tekrara dayanan, yapay ve kısıtlı bir öğrenme deneyimi sunan önceki yaklaşımların sınırlamalarına yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Bu yöntem, yaygın olan katı, dilbilgisi odaklı dil öğretimine meydan okumakta, bunun yerine dinamik bir yaklaşımı savunmakta ve dil öğretimini, bağlama uyum sağlayan, işlevsel ve sürekli gelişen bir sistem olarak görmektedir. Bu yöntem, anlamlı iletişim ve dilin pratik kullanımını vurgulayarak öğrenme sürecini öğrenciler için daha ilgili ve ilgi çekici hale getirmekte, öğretmen odaklı olmaktan ziyade öğreneni merkeze almaktadır (Harmer, 2007, s. 69). İletişimsel dil öğretiminde, dilin biçiminin değil de iletişimsel işlevinin ön planda olması gerektiği, biçim ve kelime listelerinden ziyade etkinlikler yoluyla daha iyi öğrenildiği düşüncesi hakimdir (Savignon, 1991). Bu yaklaşım, ilk olarak 1970'lerde İngiltere'de İkinci Dil Olarak İngilizce öğretiminde bir metodoloji olarak önerilmiş (Ur, 1998; Demirezen, 2011), 1980'lerde ana akım haline gelmiş ve günümüzde çoğu müfredatın takip ettiğini iddia ettiği bir yaklaşım olmaya devam etmektedir. Bu yaklaşımda, başlangıçtan itibaren konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Öğrenciler genellikle otantik materyallerle küçük gruplar halinde iletişimsel aktiviteler üzerinde çalışırlar ve bu sırada anlam üzerinde müzakere etme pratiği kazanırlar. Öğretmen, iletişimsel durumlar oluşturarak, sınıf aktivitelerini yöneterek öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır (Aktaş, 2005, s. 98). Öğrenciler hem öğretmenle hem de diğer öğrenciler ile iletişim halinde ve derse aktif olarak katılırlar.

Tekrar ve alıştırımlara dayanan işitsel dil öğretimi yönteminin aksine, iletişimsel yaklaşım, öğrencileri, tepkilerine ve yanıtlarına göre değişecek durumlarda iletişim kurma fırsatı

tanınmaktadır. Öğrencilerin öğrenme motivasyonu, durumların gerçek hayat simülasyonlarına dayanması sebebiyle yüksektir (Littlewood, 1981). Bununla birlikte, bu yöntemin öğretmenlerin ve öğrencilerin farkında olması gereken bazı dezavantajları da vardır. İletişimsel yaklaşım her öğrenciye uygun olmayabilir. Bazı öğrenciler, özellikle dil bilgisi ve kelime bilgisi söz konusu olduğunda, daha yapılandırılmış ve açık bir öğretimi tercih edebilmektedir. İletişimsel yöntemde, net kuralların ve geri bildirimlerin olmaması öğrencilerde kafa karışıklığına sebebiyet verebilir. Bunun yanı sıra bu yaklaşımda, öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmeye odaklanılırken, telaffuz, doğruluk, akıcılık ve kültürel farkındalık gibi diğer önemli alanlar ihmal edebilir. Tüm bunlara ek olarak, iletişimsel yöntemin her eğitim ortamında (okullar, yabancı dil kursları vb.) uygulanması mümkün veya uygun olmayabilir. Örneğin, bazı öğretmenler iletişimsel yöntemi etkili bir şekilde uygulamak için yeterli zamana, kaynağa veya eğitime sahip olmayabilir.

2.1.2.9. Kültürlerarası Yaklaşım

Dil, insanların dünyayı nasıl algıladıklarını şekillendiren ve yansıtan, inkar edilemez bir şekilde kültürün önemli bir parçasıdır. Yabancı bir ülkenin kültürünü öğrenmek, temelde hedef dilin yerel halkı ile etkili bir şekilde iletişim kurabilmek için hedef dilde konuşma, okuma ve yazma becerilerini edinmeyi gerektirmektedir. Bu dil becerilerinde ustalaşmadan, hedef ülkenin kültürünü kapsamlı bir şekilde anlamak mümkün değildir. Bir dille etkileşimde bulunmak, doğası gereği o dilin kültürüyle de etkileşimde bulunmayı gerektirir, zira bu ikisi birbiriyle yakından ilişkilidir. Aralarındaki derin ilişki göz önüne alındığında, bir dili anlamanın yolu o dilin kültürüne erişmekten geçmektedir (Emmitt ve Pollock, 1997). Bu nedenle, başarılı bir dil eğitimi için dil ve kültürü bir bütün olarak ele almak gerekmektedir. Dil ve kültür arasındaki ilişki derin köklere sahiptir düşüncesine dayanan bu yaklaşım 1980'lerin ikinci yarısından itibaren iletişimsel yöntemin bir uzantısı olarak ortaya çıkmış ve yabancı dil öğretimini merkezine dört temel beceri ve kelime öğretiminin yanı sıra, hedef ülkenin kültürünün öğretilmesini de koymuştur. Kramsh'a göre, "Dil

öğreniminde kültür, konuşma, dinleme, okuma ve yazma öğretimine eklenmiş, deyim yerindeyse, beşinci bir beceridir" (Kramsch, 1998).

Kültürlerarası yaklaşım, uluslararası anlayış geliştirmek ve öğrenenleri kültürler arasındaki farklılıklara karşı duyarlı hale getirmek, önyargıları azaltmak ve hoşgörü becerilerini geliştirmek gibi genel öğrenme hedeflerine sahiptir (Rösler 2012, s. 82). Bu yaklaşım, bir yabancı dili doğru kullanmanın yanı sıra, hedef kültürü anlamının da önemini vurgulamaktadır. Yaklaşım, öğretimde ülke bilgisine ve evrensel temalara odaklanmakta, öğrencilerin kendi kültürlerini anlamalarına ve kültürlerarası farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşımın temel amacı, yabancı dil öğrenenleri hedef kültürden biriyle empati kurma ve kültürel farklılıklara karşı hoşgörü olma becerileriyle donatmaktır (Trim, 1997, s. 6). Buna ek olarak, bireyleri kültürlerarası etkileşimlere hazırlamayı ve kültür şoklarından, yanlış anlamalardan ve önyargılardan kaçınmayı da amaçlamaktadır. Bu yaklaşımda, öğrencilerin kendi kültürlerini hedef kültürle karşılaştırabilmeleri, konuyu tartışabilmeleri ve kendilerini yabancı bir dilde ifade edebiliyor olmaları son derece önemlidir. Kültürlerarası yaklaşımda, öğrenci ve öğretmenlerin rolleri tamamlayıcı ve birbirine bağlıdır. Öğrencilerin hem sınıf içinde hem de dışında, öğrenme ortamlarında karşılaştıkları kültürel çeşitlilikle aktif ve eleştirel bir şekilde ilgilenmeleri beklenir. Kendi kültürel kimlik ve değerlerinin yanı sıra başkalarınınkini de keşfetmeleri ve kültürel sınırlar ötesinde iletişim ve işbirliği kurmalarını sağlayacak beceri ve tutumlar geliştirmeleri teşvik edilmektedir. Öğretmenlerin kültürel bilgiye erişim, analiz ve karşılaştırma için çeşitli fırsatlar ve kaynaklar sağlayarak öğrencilerin kültürlerarası öğrenmelerini kolaylaştırmaları ve desteklemeleri beklenmektedir. Bu yaklaşımda öğretmenlerin, kendi kültürel önyargılarını kabul ederek ve diğer kültürlerle karşı açıklık, merak ve ilgi göstererek kültürlerarası yetkinlik ve duyarlılık modeli oluşturmaları önem teşkil etmektedir (Byram, 1993). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin fikirlerini, duygularını ve deneyimlerini yargılama veya ayrımcılık korkusu olmadan rahatça ifade edebilecekleri güvenli ve saygılı bir öğrenme ortamı yaratmalıdır. Resimler, videolar, ses örnekleri, sanat eserleri ve müzik gibi görsel-

işitsel materyallerin kullanılması, hedef kültür hakkındaki bilgilerin somutlaştırılmasına yardımcı olarak öğrencilerin anlayışını ve katılımını arttırmada destekleyici olabilmektedir.

2.1.2.10. Doğal Yaklaşım

Doğal Yaklaşım, 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında işitsel-dilsel yöntemin algılanan sınırlılıklarına bir yanıt olarak ortaya çıkan bir dil öğretim yöntemidir. Bu dönemde geliştirilen doğrudan yöntem ve iletişimsel dil öğretim yöntemi gibi “diğer iletişimsel yaklaşımlarla benzerlik göstermektedir”, çünkü açık dilbilgisi öğretimi ve kuralların ezberlenmesi yerine doğal bağlamlarda özgün ve anlamlı dil kullanımını vurgulamaktadır (Krashen ve Terrell, 1983, s. 17). İletişimsel Dil Öğretimini savunan dilbilimciler, dil derslerinin yalnızca iletişimsel etkinliklerden oluşması gerektiğini ve dilbilgisi yapılarının biçimsel çalışması veya cümlelerin tekrarı gibi etkinliklerin anlam iletmekle ilgili olmadığını ve bu nedenle derslerde yeri olmaması gerektiğini savunurlarken, 1977 yılında, Kaliforniya'da İspanyolca öğretmenliği yapan Tracy Terrell ve dilbilimci Stephan Krashen, Doğal Yaklaşım olarak adlandırdıkları yeni bir dil öğretimi felsefesi önerisinin ana hatlarını çizmişlerdir (Terrell, 1982, s. 121). Krashen ve Terrell iletişimi dilin birincil işlevi olarak görmüşler ve yaklaşımları iletişimsel becerileri öğretmeye odaklandığından, Doğal Yaklaşımı iletişimsel yaklaşımın bir örneği olarak adlandırmışlardır (Krashen ve Terrell 1983, s. 17). Krashen ve Terrell’a göre, yeni bir dilde iletişimsel yeterlilik ya da işlevsel yetenek, dilin ifade ettiği anlamın kavranmasını sağlayacak şekilde ve anlamlı ortamlarda dile maruz kalınmasıyla ortaya çıkmaktadır. Kurallar, kalıplar, kelime dağarcığı ve diğer dil formları sunuldukları ya da karşılaşıldıkları anda öğrenilmemekte, ancak dilin anlamlı kullanım durumlarında tekrarlanan aktif ve pasif deneyimler temelinde öğrencinin repertuarında kademeli olarak yerleşebilmektedir. Doğal Yaklaşım, öğrencileri zengin ve anlaşılır girdilere maruz bırakarak, etkileşim için fırsatlar sağlayarak ve öğrenme ortamındaki kaygı ve stresi en aza indirgeyerek öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Krashen ve Terrell 1983, s. 18).

Bu yaklaşımın da bazı dezavantajları vardır. Dilbilgisi ve kelime öğrenmenin daha yapılandırılmış ve açık bir yolunu tercih eden öğrenciler için uygun olmayabilir. Bu nedenle, farklı yöntem ve yaklaşımların avantaj ve dezavantajlarını göz önünde bulundurmak, bunları duruma ve öğrenenlerin tercih ve ihtiyaçlarına göre uyarlamak önemlidir (Baltra, 1992; Richards and Rodgers, 2001).

2.1.2.11. Görev Temelli Yaklaşım

Görev temelli yaklaşım, hedef dilde anlamlı görevleri tamamlamak için otantik dilin kullanımına odaklanan bir dil öğretme ve öğrenme yöntemidir (Ellis, 2003). Görev terimi birçok farklı alan tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır, ancak konumuz bağlamında genellikle dilin pragmatik olarak işlenmesini ve öğrencilerin mevcut dil kaynaklarının kullanımını içeren hedef odaklı bir faaliyeti ifade etmektedir (Yorulmaz, 2009, s. 41). Görev temelli yaklaşımın kökeni iletişimsel dil öğretimine dayanmaktadır ve 1980'lerde Hindistan'da Prof. N. S. Prabhu tarafından popüler hale getirilmiştir. Prabhu, öğrencilerinin dilsel olmayan bir problemle de dilsel sorulara odaklandıkları zamanki kadar kolay dil öğrenebildiklerini fark etmiştir. Bu yaklaşımda, öğrenenlere çözmeleri için bir görev ya da problem sunulmakta ve performans sırasında dil özelliklerine odaklanılmamaktadır. Bu görevler anlam odaklı olup dilsel olmayan bir sonuca sahiptir (Ellis, 2003).

Bu yaklaşım, öğrenci merkezli bir dil öğretim yöntemidir. Görev temelli öğrenmede öğrencilerin özerkliklerini, yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak hedeflenmektedir. Öğrenciler bu yöntemde, hedef dili kullanarak hedef odaklı etkinlikler gerçekleştirmektedir. Örneğin, yemek siparişi vermek, otel odası ya da uçak bileti rezervasyonu yapmak veya bir proje üzerinde çalışmak gibi. Öğrenciler, seçilmiş olan konuya göre öğretmenin verdiği görevleri yerine getirerek dil becerilerini geliştirmekte ve bağlam içinde yeni kelimeler ve yapılar öğrenmektedir. Görev Temelli öğrenme, anlam merkezli bir metodolojiye sahip olması nedeniyle görevlerdeki yeni kelimelerin çevrilmesi ve ezberlenmesine odaklanmaktadır. Anlam ve sürece yapılan vurgu, dilbilgisi ve biçimle

ilişkilendirilen öğrenmedeki bilişsel faktörler ikincil bir rol oynamakta ya da dikkate alınmamaktadır (Sanche, 2004).

GTY'nin dezavantajı, anlam iletişimine çok fazla vurgu yaptığı için dilin doğruluğunu ve biçimini ihmal edebilmesidir. Bu ihmal zaman zaman öğrencilerin öğrenme sürecindeki hatalarının kalıcı hale gelmesine yol açabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin dilsel yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaları ve hatalarının kalıcı hale gelmesini önlemek için geri bildirim ve düzeltme sağlamaları gerekmektedir.

2.1.2.12. Sözcüksel Yaklaşım

“Sözcüksel yaklaşım” terimi ilk olarak 1993 yılında Michael Lewis tarafından ortaya atılmış ve Lewis’in “Dil, sözcükselleştirilmiş dilbilgisinden değil, dilbilgiselleştirilmiş sözcüklerden oluşmaktadır” ifadesi ile desteklenmiştir (Lewis, 1993, s. 91).

Sözcüksel yaklaşım, öğrencilerin sözcüklerle ya da sözcük ve sözcük kombinasyonlarıyla ilgili yeterliliklerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Dil ediniminin önemli bir parçasının, sözcük öbeklerini analiz edilmemiş bütünler veya "parçalar" olarak anlama ve üretme becerisi olduğu ve bu parçaların, öğrencilerin geleneksel olarak dilbilgisi olarak düşünülen dil kalıplarını algıladıkları ham veriler haline geldiği fikrine dayanmaktadır (Lewis, 1993, s. 95). Bu yaklaşım, dilbilgisinden ziyade kelime dağarcığına ve sözcük öbeklerine odaklanmakta ve öğrencilerin, hedef dilde farklı bağlamlarda kullanabilecekleri geniş bir kelime hazinesi edinmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte, bu yaklaşımın da bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Daha çok kelime ve anlam odaklı olması sebebiyle dilbilgisi ihmal edilebilmektedir. Genellikle kalıp ifade ve cümlelere ağırlık verilmesi sebebiyle öğrencilerin yaratıcılığını ve yeni cümleler üretme becerisini sınırlayabilmektedir. Derslerde doğaçlamaya çok fazla yer verilmemesi öğrenmenin daha çok ezbere dayalı olmasına yol açmaktadır (Richards ve Rodgers, 2014, s. 152).

Bu yaklaşım, öğrenci merkezli olmaktan ziyade daha çok öğretmen odaklıdır. Öğretmenin rolü, öğrencilerin iletişim için gerekli olan sözcük birimlerini veya dil parçalarını

edinmelerine ve kullanmalarına yardımcı olmaktır. Ayrıca öğretmen, öğrencileri sözlüksel öğeleri fark etmeye, kaydetmeye, araştırmaya ve çeşitli aktiviteler aracılığıyla bunları geri dönüştürmeye teşvik etmektedir. Öğretmen, sözcüksel yetkinliklerini geliştirmek isteyen öğrenciler için bir rehber ve kaynak görevi üstlenmektedir (Nattinger ve DeCarrico, 1992, S. 60).

2.1.2.13. Yetkinlik Temelli Yaklaşım

Yetkinlik temelli eğitimin kökleri, 1950'lerde Benjamin Bloom gibi eğitimciler tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde popüler hale getirilen Davranışçı geleneğe dayanmaktadır. Yetkinlik temelli dil öğretimi ise, yetkinlik temelli eğitimin ilkelerinin dil öğrenme ortamına uygulanmasıdır (Richards ve Rodgers, 2001). 1980 ve 1990'larda yabancı dil eğitiminde gitgide yaygınlaşmış ve tüm Avrupa'daki dil eğitimi veren okullarda kullanılmıştır (Bowden, 2004).

Yetkinlik temelli yaklaşım, dilin izole bir şekilde öğretilmesinden ziyade sosyal bir bağlam ile öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşımda, öğrencilerin dili etkili iletişim kurmak için kullanabildiklerini göstermeleri hedeflenmektedir (Richards ve Rodgers, 2001). Yetkinlik temelli dil öğretimi, öğrencilerin gerçek dünya bağlamlarında belirli görevleri yerine getirme becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, kelime bilgisi ve dört becerinin önemini vurgulayan geleneksel yaklaşımlardan farklı olup, dil öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hedeflerine bağlı olarak çeşitli bağlamlarda ve farklı seviyelerinde uygulanabilir bir yöntemdir.

Bu yaklaşımın uygulanmasında, öğrenciler dili sınıf dışında karşılaşılabilecekleri özgün durumlarda kullanmayı öğrenirler. Örneğin bu durumlar, bir öğrencinin bir başvuru formunu doldurması, kişisel tıbbi geçmişini anlatması veya belirli bir görevin nasıl yapılması gerektiğine dair talimatlar vermesine yönelik olabilir.

Öğretmenin dersteki rolü, bilgi verici olmaktan çok, öğrencilerine materyalleri, etkinlikleri ve uygulama fırsatlarını sağlamaya yöneliktir (Sturgis ve Patrick, 2010). Seçilen materyallerin kalitesi ve özgünlüğü dersin başarısı için büyük bir öneme sahiptir.

Öğrenciler kendi öğrenimlerinde aktif rol alırlar. Eleştirel düşünmeyi ve bilgiyi çeşitli ortamlara uyarlamayı ve aktarmayı öğrenirler. Beklentiler ve standartlar açık ve kesin olduğundan, öğrenciler her bir yetkinlik üzerinde çalışmaya devam etmeye, bu yetkinlikte ustalaşmaya ve ardından bir diğerine geçmeye kararlı olmaları öğrenmenin kalıcılığı açısından gereklidir (Richards ve Rogers, 2001; Sturgis, 2012).

Ancak yetkinlik temelli yaklaşımın dikkate alınması gereken bazı dezavantajları da vardır. Yetkinlik temelli dil öğretimi, dilbilgisi, kelime bilgisi, telaffuz gibi dil becerileriyle doğrudan ilgili olmayan yönleri ihmal edebilmektedir. Ayrıca, bu yaklaşımın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi geleneksel yöntemlere göre daha fazla zaman ve kaynak gerektirebilmektedir (Bowden, 2004).

Yabancı dil eğitiminin tarihsel süreci boyunca kullanılmış ve günümüzde halen daha uygulanmakta olan tüm bu yöntemler incelendiğinde kullanılan yöntem ve stratejilerin dil ediniminin etkinliğini önemli ölçüde etkilediği ortaya çıkmaktadır. Her yaklaşım, öğrenme sürecinin en iyi şekilde nasıl kolaylaştırılacağına dair benzersiz bakış açıları sunmakta ve dilbilgisi, iletişim veya kültürlerarası yaklaşım gibi farklı yönlerde vurguda bulunmaktadır. Ancak, tüm bu metodolojileri kesen önemli bir bileşen kelime edinimidir (Nation, 2001, s. 13). Yeni kelimeler edinme ve bunları akılda tutma becerisi, yabancı bir dilde ustalaşmanın temelini oluşturmaktadır. Bu da bizi, dil eğitiminin daha geniş bağlamında önemli bir rol oynayan kasıtlı ve tesadüfi kelime öğrenimi kavramlarına götürmektedir. Bu iki farklı ancak tamamlayıcı stratejiyi inceleyerek, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını nasıl etkili bir şekilde genişletebilecekleri ve böylece genel dilsel yeterliliklerini nasıl arttırabilecekleri konusunda daha derin bilgiler edinmek mümkündür.

2.1.3. Kasıtlı ve Tesadüfi Kelime öğrenimi

Yabancı dil öğretiminde, öğrencilere temel beceriler aracılığıyla hedef dilde iletişim kurma becerisini kazandırabilmek birincil hedeftir. Bunu başarmak için, öğrencilerin öncelikle hedef dilde anlama becerilerini geliştirmeleri şarttır. Yeterli düzeyde anlama becerisi olmadan, öğrenciler yeni bilgiler edinebilmeleri ya da kendilerini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeleri imkansıza yakındır. Anlama becerilerini geliştirmek için öğrencilerin zengin bir kelime hazinesine sahip olmaları gerekir, çünkü kelime hazinesi dil becerileri arasında bir bağlantı vazifesi görmektedir. Yabancı dil eğitiminde eşit derecede öğretilmesi gereken temel becerilerin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ortak unsuru olarak görülebilecek kelime dağarcığının, etkili bir şekilde kullanılabilmesi için genişletilmesi ve zenginleştirilmesi gerekmektedir (Nation, 2001; Schmitt, 2010).

Hedef dilin kelime hazinesini geliştirmenin, dil yeterliliğinin önemli bir bileşeni olduğu birçok araştırmacı ve dilbilimci tarafından kabul görüyor olmasına rağmen, öğrencilerin bunu edinmelerinde yardımcı olmanın en etkili ve kalıcı yolu konusunda bir fikir birliği yoktur. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde en çok tartışılan konulardan biri de kelime bilgisinin nasıl etkili bir şekilde öğretilceğidir. Bazı araştırmacılar, öğrencilere çeşitli etkinlikler ve stratejiler aracılığıyla kelimelerin anlam, biçim ve kullanımlarının öğretildiği kasıtlı kelime öğretimini savunurken (Harmer, 1991; Coady, 1993; Ellis, 1994; Laufer, 2005; Graves, 2006; Schmitt, 2008; Elgort, 2011), bir diğer grup ise öğrenilmesi hedeflenen kelime ve kelime gruplarının özgün bağlamlarda görülmesine ve çevrelerindeki ya da öğrenme materyallerindeki ipuçlarından anlamlarının çıkartılmasına yönlendiren tesadüfi kelime öğretimini tercih etmektedir (Laufer, 1997; Nagy, 1997; Hu ve Nation, 2001; Hermann, 2003; Nation, 2013; Webb ve Nation, 2017).

Tesadüfi öğrenme, iletişimsel bir durumun sonucunda yeni kelimeler edinmeyi ifade ederken, kasıtlı öğrenme, genellikle kelimelerin biçim ve anlamlarına net bir şekilde odaklanarak kelimeleri ezberlemeye değinmektedir (Hulstijn, 2001; Schmitt, 2008). Kelime öğreniminde hangi yöntemin daha etkili olduğu konusundaki tartışmalar halen devam

etmektedir. Bazı akademisyenler (Meara, 2002; Krashen, 2004) okuma yoluyla tesadüfi öğrenmenin kelime dağarcığı gelişimini desteklemenin tek yolu olduğunu savunmaktadır. Ancak, diğer araştırmacılar (Laufer, 2005; Schmitt, 2008) yabancı dilde kelime edinimi üzerine yapılan ampirik çalışmaları gözden geçirip sentezlemiş ve kasıtlı öğrenmenin kısa vadede kelime edinimini daha çok geliştirdiği sonucuna varmışlardır. Bu nedenle, çoğu araştırmacı (Hunt ve Beglar, 2005; Nation, 2001; Schmitt, 2010) başarılı bir kelime edinimi için kasıtlı ve tesadüfi öğrenmenin bir arada entegre edilmesi gerektiğini öne sürmektedirler.

Yabancı dil eğitiminde kelime edinimi sürecinde sıklıkla rastlamakta olduğumuz tesadüfi ve kasıtlı terimlerinin en yaygın kullanımı, kelime dağarcığını geliştirme çalışmalarına özgüdür. Bu iki terime kelime öğretimi ve kelime dağarcığını geliştirme çalışmalarındaki aksine önemli olan diğer becerilerin öğretiminde (okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazma ve konuşma) daha az rastlanılmaktadır (Hulstijn, 2003). Yabancı dil eğitiminde kelime öğretimi çalışmalarında sıklıkla kullanılan, ancak yeterince tanımlanmamış terimler olan tesadüfi ve kasıtlı öğrenmenin tanımlarının içeriğini bilmek önemlidir (Raptis, 1997). Bu terimlerin psikolojide 20. yüzyılın başlarına kadar uzanan uzun bir geçmişi vardır (Hulstijn, 2003). Bununla birlikte, zaman içinde özellikle "tesadüfi öğrenme", belirli bir teoriye sıkı sıkıya bağlı olmaksızın, genel terimlerle oldukça basit bir şekilde yorumlanmıştır (Hulstijn, 2003, s. 357). Çoğu dilbilim araştırmacısı "tesadüfi öğrenmenin", öğrenenlerin bir 'yan ürün' olarak edindikleri yeni bilgi veya yetkinlikler anlamına geldiği konusunda hemfikir olsa da (Wesche ve Paribakht, 1999, s. 176), tam anlamı ve kapsamı hakkında hala daha çok fazla tartışma vardır. Bu sebeple tesadüfi ve kasıtlı öğrenme yapılarını netleştirmek için çeşitli girişimlerde bulunulmuştur (Huckin ve Coady, 1999; Singleton, 1999; Gass, 1999; Hulstijn, 2003; Rieder, 2003).

Hulstijn (2003) tesadüfi öğrenmeyi ve onun zıt kavramı olan kasıtlı öğrenmeyi üç farklı şekilde tanımlamaktadır (bkz. Tablo 1). İlk ve en genel tanım, tesadüfi öğrenmenin herhangi bir öğrenme niyeti olmadan öğrenme olduğunu ifade eden olumsuz içerikli bir tanımlamadır. Psikolojideki yöntemlere dayanan ikinci tanım ise, tesadüfi öğrenmenin öğrenmeyi

amaçladığımız şeyden ziyade aslında başka bir şeyi öğrenmek olduğunu ifade etmektedir. Önceki iki tanımla karşılaştırıldığında, tesadüfi öğrenmenin üçüncü yorumu yabancı dil öğrenimi bağlamına özgüdür. Buna göre tesadüfi öğrenme, "anlama, yani genel iletişimsel mesaja dikkat ederken dil biçimini (yani dilsel kodu) öğrenmektir". Buna karşılık, kasıtlı öğrenme, dil çalışmasının doğrudan bir sonucu olarak dil biçimini öğrenmektir. Dolayısıyla, tesadüfi öğrenme, anlam odaklı, iletişimsel bir görevle meşgul olurken ve kelime dağarcığını toplama sürecini ifade ederken, kasıtlı öğrenme ise kasıtlı(niyetli) çalışma yoluyla kelime öğrenme sürecini ifade etmektedir (Hulstijn, 2003, s. 357).

Tablo 1

Tesadüfi ve Kasıtlı Öğrenme Tanımları

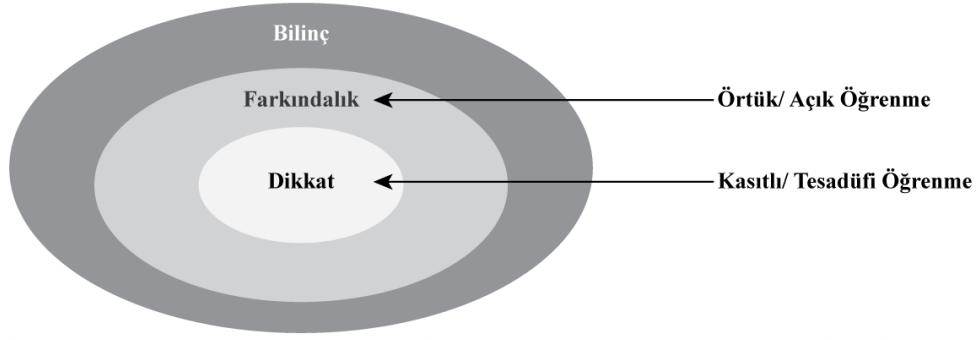
	Tesadüfi Öğrenme	Kasıtlı Öğrenme
En genel tanım	Niyet olmadan öğrenme	Niyet ederek öğrenme
Psikolojideki yöntemlere dayanan tanım	Başka bir şey öğrenmeye niyetlenirken bir şey öğrenmek	Öğrenilmesi amaçlanan şeyi öğrenmek
Yabancı Dil Eğitimi bağlamında tanım	Genel anlama dikkat ederken dilsel kodu öğrenmek; dili, dil kullanımının bir yan ürünü olarak öğrenmek	Kasıtlı çalışma yoluyla dilsel kodu öğrenirken ona dikkat etmek

Sok, S. Y. (2017). *Incidental And Intentional L2 Vocabulary Acquisition*. Dissertation Thesis, Columbia University, s. 89.

Dilbilim literatüründe, tesadüfi ve kasıtlı öğrenme terimleri bazen örtük ve açık öğrenme terimleriyle bağlantılı olarak kullanılmaktadır. Tesadüfi ve örtük öğrenmenin anlamları ile kasıtlı ve açık öğrenmenin anlamları örtüşse de farklı araştırma alanlarındaki farklı yapılara atıfta bulunmaktadır (Hulstijn, 2013, s. 12).

Tesadüfi ve kasıtlı öğrenme süreçlerini birbirinden ayırmanın bir yolu da örtük ve açık öğrenme arasındaki farkı göz önünde bulundurmadır. Bu iki öğrenme türü genellikle anlaşılması zor bilinç kavramıyla ilişkilendirilir ve bu da literatürde bazı karışıklıklara yol açmaktadır (Ellis, 1994; Rieder, 2003). Tesadüfi/kasıtlı ve örtük/açık öğrenme arasında benzerlikler olmasına ve örtük ve açık bilgiye ilişkin teorik perspektiflerin tesadüfi ve kasıtlı

kelime öğrenimi üzerinde etkileri olmasına rağmen, temel ayırım tesadüfi/kasıtlı öğrenmenin dikkat gerektirmesi, örtük/açık öğrenmenin ise farkındalığı, daha doğrusu "öğrenme anındaki farkındalığı" içermesidir (Schmidt, 1994, s. 20).



Şekil 1. Bilinç, farkındalık ve dikkat arasındaki ilişki. Sok, S. Y. (2017). *Incidental And Intentional L2 Vocabulary Acquisition*. Dissertation Thesis, Columbia University, s. 95.

Şekil 2'de bilinç, farkındalık ve dikkat arasındaki ilişki gösterilmiştir. Bu modele göre bilinç, farkındalık ve diğer bilişsel süreçleri kapsayan daha geniş bir kavramdır. Bu, örtük öğrenmenin (farkındalık olmadan) aynı zamanda tesadüfi öğrenme (odak dikkat olmadan) anlamına geldiği, ancak bunun tersinin geçerli olmadığı anlamına gelmektedir. Yani, tesadüfi olarak (odak dikkat olmadan) öğrenilen bir şey örtük olarak (farkındalık olmadan) öğrenilebilir veya öğrenilmeyebilir (Paradis, 1994, s.35).

Şekilleri ve verilen bilgileri özetlemek gerekirse, örtük öğrenme bilinçli işlemler olmaksızın gerçekleşirken, açık öğrenme öğrenme noktasında farkındalık içermektedir. Tesadüfi öğrenme, dikkati öğrenilen şeye odaklanmadan gerçekleşirken, kasıtlı öğrenme yeni bilgileri hatırlamak için kasıtlı bir çaba gerektirmektedir. Bu iki sınıflandırma aynı değildir ve karıştırılmamalıdır. Örneğin, örtük öğrenme her zaman tesadüfi öğrenmeyi içerir, ancak tesadüfi öğrenme mutlaka örtük öğrenme anlamına gelmez. Benzer şekilde, açık öğrenme genellikle kasıtlı öğrenmeyi içerir, ancak kasıtlı öğrenme her zaman açık öğrenmeye yol açmaz. Bu nedenle, farklı öğrenme türlerini tartışırken bu ayrımları net tutmak önemlidir.

2.1.3.1. Kasıtlı ve Tesadüfi Kelime Öğretimi Nasıl Yapılmalı?

Yabancı dil eğitiminde kasıtlı kelime öğretimi, genellikle bir listeye veya ders kitabına dayalı olarak, belirli kelimelerin veya kelime gruplarının açık bir şekilde öğretilmesi ile gerçekleştirilmektedir. Tesadüfi kelime öğretiminde ise öğrenciler, kelimelerin kendilerine odaklanmadan okuma, dinleme, konuşma veya yazma aktiviteleri yoluyla yeni kelimelere dolaylı olarak maruz bırakılarak öğretilmektedir. Hem kasıtlı hem de tesadüfi kelime öğretiminin avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır ve öğretmenlerin bunları öğrencilerin ihtiyaçlarına, seviyelerine ve ilgilerine göre dengelemeleri gerekmektedir (Barcroft, 2015).

Kasıtlı kelime öğretimi, öğrencilerin iletişim için gerekli olan ve en sık kullanılan kelimelerin yanı sıra belirli amaçlar veya konular için önemli olan ve daha az sıklıkta kullanılan kelimeleri edinmelerine yardımcı olabilir. Kasıtlı kelime öğretimi ayrıca öğrencilerin kelime oluşumu, kelime anlamı, kelime kullanımı ve kelime ilişkilendirmeleri konusunda farkındalıklarını arttırabilir (Coxhead, 2018). Ancak, sözcükler anlamlı bağlamlarda öğretilmezse, öğrenciler çeşitli ve zorlayıcı görevlerle meşgul edilmezse veya öğrencilere sözcükleri gözden geçirmeleri ve tekrarlamaları için yeterli fırsat verilmezse, kasıtlı sözcük öğretimi de sıkıcı, tekrarlayıcı ve etkisiz olabilir.

Tesadüfi kelime öğretimi, öğrencilerin biçimden ziyade mesaja odaklandıkları için yeni kelimeleri doğal ve zahmetsiz bir şekilde edinmelerine yardımcı olmaktadır. Tesadüfi kelime öğretimi ayrıca öğrencileri geniş ve zengin bir otantik dil girdisine maruz bırakabilir, bu da genel dil yeterliliklerini ve bilinmeyen kelimeleri bağlamdan tahmin etme becerilerini geliştirebilir (Swanborn ve de Glopper, 1999). Ancak, tesadüfi kelime öğretimi, girdi anlaşılır değilse, öğrenciler yeni kelimeler konusunda motive veya meraklı değilse veya öğrenciler yeni kelimeleri akılda tutmak için etkili stratejilerin farkında değiller veya uygulamakta zorlanıyorlarsa bu öğrenme şekli yetersiz kalabilir (Wesche ve Paribakht, 1996; Fraser, 1999; Wode, 1999; Hulstijn and Laufer, 2001; Ender, 2014).

Nation (2001), kelime öğretimi yapılırken hangi yöntemin kullanılmasının daha uygun olduğu ile ilgili fikrini aşağıdaki cümleler ile belirtmektedir:

“Kelime dağarcığı, doğrudan ya da bağlam içinde kelimelere maruz kalma yoluyla tesadüfen edinilebilir. En sık kullanılan 2.000 kelime, dil öğretiminde son derece önemlidir, ancak daha az sıklıkta kullanılan kelimelerin büyük ölçüde tesadüfi olarak edinilmesi daha kolay olabilir. Kelime dağarcığını doğrudan öğretirken, mümkün olduğunca altta yatan anlamları ve kelime gruplarını öğretmek ve öğrenmeyi zorlaştırabilecek dil içi ve diller arası faktörlerin farkında olmak faydalıdır. Kelime edinimi aşamalı bir süreçtir ve öğretmenler sadece yeni kelimeleri tanıtmaya değil, aynı zamanda öğrencilerin daha önce sunulan kelimeler hakkındaki bilgilerini geliştirmeye de odaklanmalıdır” (Nation , 2001, s. 158).

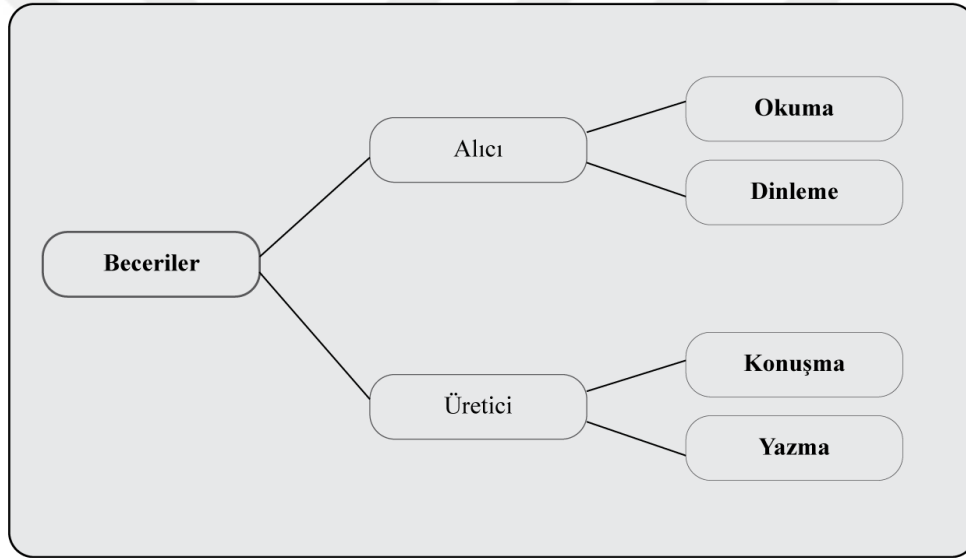
Her iki öğretim şeklinin artı ve eksilerini göz önüne aldığımızda hem kasıtlı hem de tesadüfi kelime öğretiminin, birbirlerini karşılıklı olarak tamamladıkları ve kelime öğrenme çıktılarını geliştirdikleri için, ders materyalleri ve sınıf seviyesini göz önünde bulundurarak her ikisinin de derslere entegre edilmesi gerektiğini söyleyebiliriz (Krashen, 2004; Laufer, 2005; Schmitt, 2008).

Kasıtlı ve tesadüfi kelime öğretim yöntemlerini inceledikten sonra, bu yöntemlerin etkisini tam olarak kavrayabilmek için kelime bilgisinin iki önemli boyutuna, yani alıcı ve üretici kelime bilgisine odaklanmak gerekmektedir. Bu ayrım, kelimelerin öğrenilmesi ve kullanılması sürecinde hangi stratejilerin daha etkili olduğunu anlamamıza yardımcı olacaktır.

2.1.4. Alıcı ve Üretici Kelime Hazinesi

Kelime öğretiminin çok önemli bir boyutu, alıcı ve üretici kelime bilgisidir. Dil edinimi alanında yapılan birçok çalışma, alıcı ve üretici kelime hazinesi arasındaki ayrımı incelemiştir (Laufer ve Paribakht, 1998; Henriksen, 1999; Read, 2000; Nation, 2001; Laufer ve Goldstein, 2004; Milton, 2009; Zhou, 2010; Webb ve Nation, 2017; Schmitt, 2014). Alıcı

bilgi, bir sözcüğün biçimini, anlamını ve olası bağlamlarını tanımayı; üretici bilgi ise sözcüğü doğru yazım ve telaffuzuyla ve doğru sözcüksel, pragmatik ve sözdizimsel bağlamlarıyla kullanmayı ifade etmektedir (Webb ve Nation, 2017, s. 34). Üretici kelime hazinesi, konuşurken veya yazarken kullanılan kelimeleri kapsarken; alıcı kelime hazinesi, bir metni ya da konuşmayı okurken ya da dinlerken anlaşılan sözcükleri ifade etmektedir (Read, 2000, s. 154). Daha basit bir ifadeyle, üretken bilgi, konuşma ve yazma yoluyla kişinin kendi ürettiği dil çıktısı yoluyla elde edilirken; alıcı bilgi, dinleme ve okuma yoluyla başkalarından alınan dil girdisi yoluyla edinilmektedir (Laufer ve Paribakht, 1998; Zhou, 2010).



Şekil 2. Dil Öğretiminde Üretken ve Alıcı Beceriler. Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 24.

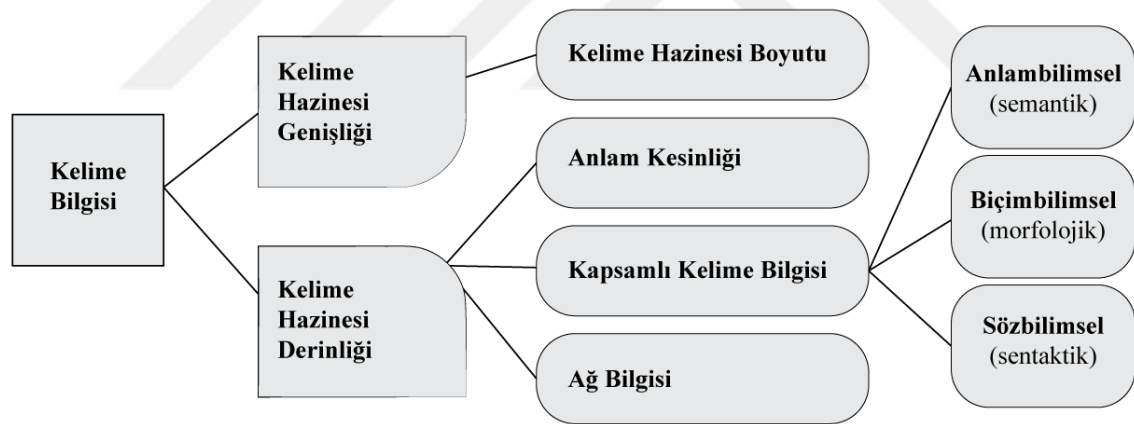
Nation (2001) ise, bir kelimenin hem alıcı hem de üretici bilgisinin, bir kelimeyi tanıyıp, onu her yönüyle bilmeye yönelik tüm içerikleri kapsaması gerektiğini öne sürmüştür. Örneğin, bir sözcüğün nasıl seslendirildiğini bilmek alıcı boyutu, sözcüğün nasıl telaffuz edildiğini bilmek ise üretici boyutudur. Nation'ın (2001) alıcı ve üretici kelime bilgisi tanımını uyarlayarak özetlemek gerekirse; alıcı kelime bilgisi, okuma ve dinlemede anlama becerisi olarak, üretici kelime bilgisi ise yazma ve konuşmada kelimeleri uygun şekilde kullanma becerisi olarak kavramsallaştırılabilir.

Dil yeterliliğinin önemli bir bileşeni olan kelime öğretimi söz konusu olduğunda, öğretmenler genellikle alıcı görevlere üretici görevlerden daha fazla güvenmektedirler, çünkü hedef dili öğrenen öğrencilerin alıcı kelime hazinesinden ziyade üretici kelime hazinesini geliştirmede daha çok güçlüklerle karşılaştıkları gerçeği farklı çalışmalarda tartışılmıştır (Laufer, 1998; Webb, 2005; Zhong ve Hirsh, 2009). Öğretmenler genelde öğrencilerden kelimeleri tanımlarla eşleştirmelerini, boşlukları doğru kelimeyle doldurmalarını veya eş anlamlı ya da zıt anlamlı kelimeleri belirlemelerini istemektedirler. Bu tarz görevler, öğrencilerin yeni kelimelerin anlamını ve biçimini tanımalarına ve kavramalarına yardımcı olur, ancak bu görevler kelimelerin anlamlı bağlamlarda kullanmalarına yönelik çalışmalar değildir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencileri öğrendikleri kelimeleri uygulamaya ve pratik yapmaya yönelten, yeni kelimelerle cümleler, diyaloglar veya hikayeler oluşturmak ya da bunları sözlü veya yazılı iletişimde kullanmak gibi üretken görevlere de yer vermelidir. (Schmitt, 2000; Nation 2001; Zhong, 2012). Ancak Oller (1979), alıcı kelime hazinesini üretici kelime hazinesinden ayırmaya gerek olmadığını, çünkü öğrencilerin sözcük dağarcığı öğelerini alıcı olarak edinmeleri ve daha sonra bunları üretici olarak kullanmaları gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla, bu iki kelime kategorisinin öğrenilmesi, uzun vadeli gelişen bir dil edinimi sürecinde önem ve özen gösterilmesi gereken bir noktadır. Bu bakış açısı, hem alıcı hem de üretici becerilerin etkili dil öğreniminin temel ve karşılıklı olarak birbirini güçlendiren bileşenleri olduğunu vurgulayarak kelime ediniminin birbiriyle bağlantılı doğasına dikkat çekmektedir. Alıcı ve üretici sözcük hazinesi arasındaki ayrımı anlamak, yabancı dildeki kelime bilgisinin kapsamını ve zenginliğini daha iyi değerlendirebilmek için kritik bir adımdır. Bu ayrım, öğrencilere sadece kelimeleri tanıyıp anlamalarını değil, aynı zamanda bu kelimeleri etkin bir şekilde kullanabilme becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, sözcük dağarcığı genişliği ve derinliği kavramları devreye girmektedir

2.1.5. Kelime Bilgisi Genişliği ve Derinliği

Nation'a (1990) göre, öğrenciler kelime bilgisi edinirken anlam, çağrışımlar, eşdizimler, dilbilgisi kalıpları, kullanım sıklığı ve imla gibi çeşitli faktörleri göz önünde bulundurmalıdır. Bu faktörlerin çeşitliliği, kelime öğretimi çok yönlü bir süreç haline getirmektedir. Dolayısıyla, kelime bilgisinin öğrenimi ve öğretiminde önemli bir yer tutan “genişlik” ve “derinlik” boyutlarının üzerinde durulması gerekmektedir.

Kelime bilgisinin bu iki boyutundan ilk olarak Anderson ve Freebody (1981) söz etmiş, öğrencinin bildiği kelime sayısını “kelime genişliği”, öğrencinin kelimenin anlamını bilme derecesi ve kalitesini “kelime derinliği” olarak tanımlayarak literatüre kazandırmıştır. Chen ve Liu (2020), yabancı dil öğretiminde kelime hazinesinin genişliği ve derinliğinin oynadığı rolü daha görsel ve anlaşılır hale getirmek amacıyla, Şekil 4’te yer alan bir görsel ile özetlemişlerdir:



Şekil 3. Kelime bilgisinin kavramsal çerçevesi. Chen, C. & Liu, Y. (2020). The role of vocabulary breadth and depth in IELTS academic reading tests. *Reading in a Foreign Language*, 32(1), 1-27, 4.

Nation (2001), kelime bilgisinin genişliğini, öğrencinin belirli bir dil yeterliliği düzeyinde bildiği kelimelerin miktarı veya sayısı olarak tanımlamaktadır (s. 9). Webb (2012) ise, kelime bilgisinin genişliği üzerine: “Genişlik, bir öğrencinin kaç tane kelime bildiğini ifade eder. Genişlik genellikle öğrencilerin biçimle anlam arasında bağlantı kurabilme derecesine göre belirlenir. Biçim ile anlam arasında bağlantı kurabilmek kelime dağarcığı gelişiminde

önemli bir adımdır çünkü kelimelerin anlaşılma ve kullanılma olasılığını artırır. Ancak, bu kelimelerin doğru anlaşılıp kullanılacağını garanti etmez ve bu nedenle öğrenciler kelime derinliklerini de geliştirmeleri gerekir” demektedir (s.75). Kelime öğretiminde bilgi genişliği kavramı, bu kelimeleri kullanmadaki anlayış, nitelikten ziyade öğrenilen kelimelerin niceliğini vurgulayan bir öğretim ve değerlendirme yöntemini ifade etmektedir. Genişlik yaklaşımı, yalnızca sınırlı bir kelime dağarcığını kullanmadaki ustalık veya etkinlik düzeyini değerlendirmek yerine, bir birey tarafından edinilen toplam kelime sayısını incelemektedir. Başka bir deyişle, bu kelimelerin anlaşılma veya uygulanma kalitesinden ziyade kelime bilgisinin hacmi ön plandadır.

Kelime bilgisinin derinliği, öğrencinin bir kelimeyi ne kadar iyi bildiğini, yani kelimenin nasıl seslendirildiği (fonoloji), yazılı şekli (ortografi), kelimenin diğer formları (morfoloji), gramer kullanımı (sentaks), anlamları ve diğer kelimelerle nasıl ilişkili olduğu (semantik) ve anlamın başkalarına nasıl aktarılacağı (pragmatik) dahil olmak üzere “kelimelerin birçok farklı yönünü” bilmeyi içermektedir (Qian, 1999). Nation (2001) kelime bilgisinin derinliğinin önemini “Kelimeler dilin izole birimleri değil, birbiriyle bağlantılı birçok sistem ve düzeyin parçasıdır. Bu nedenle, herhangi bir kelime hakkında bilinmesi gereken pek çok şey ve bilmenin pek çok derecesi vardır” ifadesiyle açıklamaktadır. Webb (2012) ise, kelime bilgisi derinliğini: “Derinlik, kelimelerin ne kadar iyi bilindiğini ifade eder. Kelime derinliğinin geliştirilmesi tipik olarak kelimelerin biçimlerini, anlamlarını ve kullanımlarını öğrenmek için çeşitli farklı bağlamlarda kelimelerle karşılaşma ve kullanma yoluyla bilgi birikimini içerir. Bir kelimenin yazılışı, telaffuzu, türevleri ve çekimleri, anlamları, anlamsal çağrışımları, eşdizimleri ve dilbilgisi işlevleri ve ne zaman kullanılmasının uygun veya uygunsuz olabileceği bilgisi, kelimeleri tam olarak bilmek için gereklidir” şeklinde yorumlamaktadır. Derin bir kelime bilgisine sahip olmak için öğrenci, bildiği kelimelerin niceliğinden ziyade niteliğine odaklanması gerekmektedir. Kelime bilgisinin niteliği, bir kelimenin nasıl seslendirildiği, nasıl yazıldığı, farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığı ve diğer

kelimelerle anlamsal ve sözdizimsel olarak nasıl ilişkili olduğu gibi çeşitli yönlerini bilmek anlamına gelir (Chapelle, 1998).

Hedef dilin kelime bilgisinin hem genişliği hem de derinliğine hakim olmak, çeşitli bağlamlarda ve türlerde etkili iletişim ve hedef dili doğru ve etkin bir şekilde anlayabilmek için elzemdir. Bazı araştırmacılar kelime dağarcığının genişliği ve derinliğinin birbiriyle ilişkili ve ayrılmaz olduğunu ve kelime öğretiminde birlikte öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır (Laufer ve Nation, 1999; Qian, 2002; Schmitt ve Schmitt, 2014). Nation (2001) ise, dengeli kelime öğrenimi için anlam odaklı girdi, anlam odaklı çıktı, dil odaklı öğrenme ve akıcılık gelişimini içeren dört aşamalı bir çerçeve önermiştir. Bu dört aşama, öğrencileri geniş ve çeşitli miktarda girdiye maruz bırakarak, bildikleri kelimeleri üretken görevlerde kullanmaya teşvik ederek, kelime formları ve anlamları hakkında açık yönlendirme ve geri bildirim sağlayarak, kelime bilgilerini pekiştirmelerine ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olarak, kelime bilgisinin hem genişliğini hem de derinliğini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilere kelime bilgisinin genişliğini ve derinliğini birlikte öğretmek,

- kelimeler arasındaki bağlantıları ve kalıpları ve farklı durumlarda nasıl kullanıldıklarını görebildikleri için yeni kelimeler öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve ilgilerini arttırmalarını,
- zihinsel sözlüklerinin çeşitli boyutlarından kelimeleri depolayabildikleri ve geri getirebildikleri için kelimeleri akılda tutma ve hatırlama becerilerini geliştirmelerini,
- iletişimlerinin bağlamına, amacına ve hedef kitlesine göre kelimeleri uygun ve doğru bir şekilde seçip kullanabildikleri için iletişimsel yeterliliklerini ve performanslarını arttırmalarını sağlamaktadır (s.232-234).

Bu nedenle, öğretmenlerin kelime öğretiminde, kelime bilgisinin hem genişliğini hem de derinliğini ele alan kapsamlı ve bütünlük bir yaklaşım benimsemeleri tavsiye edilmektedir. Kelime bilgisinin genişliği ve derinliği, iki ayrı boyuttan ziyade, bilgi süreçleri olarak

görülmelidir. Çünkü bu iki boyut bölünebilir değildir ve birbirleriyle bağlantılıdır (Nation, 2001).

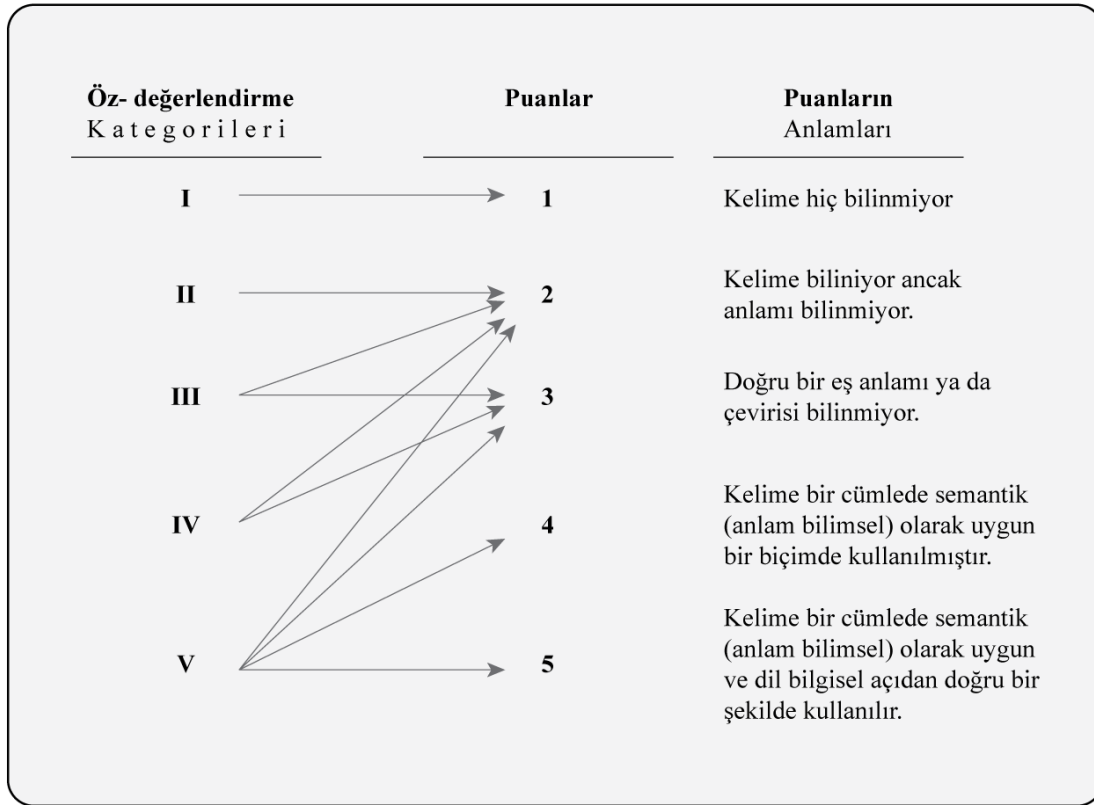
Kelime dağarcığının genişliğini ölçmenin bir yolu, öğrencinin hedef dilde farklı alanlarda ve zorluk seviyelerinde kaç kelime bildiğini veya tanıyabildiğini değerlendiren standartlaştırılmış bir test kullanmaktır. Böyle bir test, tipik olarak zorluk ve sıklık açısından farklılık gösteren bir kelime listesinden oluşur ve kişinin her bir kelimenin anlamını bilip bilmediğini belirtmesi gerekir. Puan, doğru yanıtların sayısına ve kelimelerin zorluk derecesine göre hesaplanır (Meara ve Buxton, 1987; Laufer ve Nation, 1999). Kelime Bilgisi Seviye Testi (Vocabulary Levels Test/ VLT), yabancı dil öğretiminde öğrencilerin alıcı kelime dağarcığını ölçmeye yönelik yaygın olarak kullanılan bir araçtır. VLT, ilk olarak 1980'lerde Paul Nation tarafından geliştirilmiş ve daha sonra 2001 yılında Schmitt, Schmitt ve Clapham tarafından revize edilmiştir (Kremmel ve Schmitt, 2018). Kelime dağarcığının genişliğini ölçmenin bir yolu, öğrencilerin farklı frekans bantlarındaki kelimeleri ne kadar iyi bildiklerini değerlendiren VLT'yi kullanmaktır. VLT, her biri 30 madde içeren altı bölümden oluşur. Her maddede, öğrenciler bir kelimeyi üç tanımdan biriyle eşleştirmek zorundadır. Bölümler en sık kullanılan 2.000 kelimeyi, sonraki en sık kullanılan 1.000 kelimeyi, Akademik Kelime Listesini ve düşük frekanslı kelimelerin üç seviyesini kapsamaktadır (Nation, 1990). VLT, öğrencilerin kelime dağarcıklarının büyüklüğü ve çeşitliliğinin yanı sıra kelimeleri bağlam içinde kullanma becerileri hakkında da bir tahmin sağlayabilir. Bununla birlikte, VLT'nin çoktan seçmeli formata dayanması, üretken kelime hazinesinden ziyade alıcı kelime hazinesine odaklanması ve farklı alanlar ve türler arasında kelime anlamlarına duyarlı olmaması gibi bazı sınırlamaları vardır (Schmitt, 2010). Bu yöntem, öğrencinin kelime hazinesinin büyüklüğüne dair bir tahmin sağlayabilir, ancak elde edilen ölçümün sonucu net ve sağlıklı olmayabilir. Örneğin, öğrencinin bir kelimenin telaffuzu, yazılışı, eş anlamlıları, zıt anlamlıları, eşdizimleri vb. gibi farklı yönlerini ne kadar iyi bildiğini ifade eden kelime hazinesinin derinliğini hesaba katmaz. Ayrıca, öğrencinin kelime hazinesini konuşma, yazma, dinleme veya okuma gibi farklı bağlamlarda ve

durumlarda ne kadar iyi kullanabildiğine dair de sağlıklı bir ölçmede bulunamaz. Bu nedenle, kelime dağarcığı genişliği testi, diğer kelime bilgisi ve becerileri ölçümleriyle tamamlanmalıdır (Kremmel ve Schmitt, 2018).

Kelime derinliğini ölçmek amacıyla tasarlanmış farklı ölçekler mevcut olsa da (örn. Dale'in (1965) ölçeği), Kelime Bilgisi Ölçeği (VKS), öğrencilerin kelime derinliğini ölçen, en iyi bilinen ve en sık kullanılan bilgi derinliği ölçeklerinden biri olarak kabul görmektedir (Wesche ve Paribakht, 1996; Read, 1998). İlk olarak Ottawa Üniversitesi'ndeki İngilizce dil programlarında kelime bilgisini ölçmek için geliştirilen VKS, sonraki yıllarda Paribakht ve Wesche tarafından bir kelime hazinesi tutma ölçeği olarak kullanılmıştır (Paribakht and Wesche, 1993; 1997) VKS, öğrencilerin zaman içindeki kelime dağarcığı gelişimini ölçmenin yanı sıra, farklı öğrenci gruplarının kelime dağarcığı derinliğini karşılaştırmak için de kullanılabilir. VKS, öğrencilerin alıcı ve üretici kelime dağarcığına ek olarak kelime anlamları ve kullanımlarına ilişkin farkındalıkları hakkında bilgi edilmesini sağlayabilir. VKS'yi kullanmak için test etmek istediğiniz bir dizi kelimeyi seçmeniz ve bunları VKS seviyeleri ile birlikte öğrencilere sunmanız gerekir. VKS, hiç bilmemekten, kelimeyi yeni bir cümlede kullanabilme becerisine kadar değişen beş kelime bilgisi seviyesinden oluşur. Öğrencilerin her bir kelime hakkındaki bilgilerini en iyi tanımlayan seviyeyi seçmeleri ve seçimleri için kanıt sunmaları gerekir. Örneğin, 4. seviyeyi seçerlerse (kelimeyi biliyorum ve anlamını açıklayabilirim), kelime için bir tanım veya eşanlamlı yazmaları gerekir. Eğer 5. seviyeyi (kelimeyi cümle içinde kullanabilirim) seçerlerse, kelimenin anlamını ve kullanımını gösteren bir cümle yazmaları gerekir. VKS, her bir seviyeye puan verilerek puanlanabilir, örneğin seviye 1 için 0, seviye 2 için 1 vb. Her bir kelime için toplam puan, seviye ve kanıt için puanlar toplanarak hesaplanabilir. Her bir öğrenci için toplam puan, tüm kelimeler için puanlar toplanarak hesaplanabilir. VKS, öğrencilerin kelime bilgisi derinliğinin ayrıntılı bir resmini sunabilir ve öğretmenlerin ve araştırmacıların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine yardımcı olabilir. Test- tekrar test metodunun uygulanabilir olması

nedeniyle VKS iyi bir güvenilirliğe sahiptir ve Wesche ve Paribakht'a (1996) göre VKS'nin güvenilirliği .89'dur (Schmitt, 2010).

Öğrencilerin doldurdıkları VKS testinde 1'den 5'e kadar olan maddeler ve bu maddelere karşılık gelen anlamlar şekil 5'te verilmektedir:



Şekil 4. Kelime bilgisi ölçeği ve puanları. Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 174-200). Cambridge University Press, s.181.

Bu çalışmada VKS, altyazılı videoların kelime bilgisi üzerine olan etkilerinin araştırılması kapsamında uygulanmıştır. İlk olarak kontrol ve deney grupları oluşturularak, kontrol grubuna seçilen video altyazısız olarak, deney grubuna ise altyazılı olarak izlettirilmiştir. Videoyu izlettirmeden önce, videonun içinde geçen 15 adet ayrılabilen fiil (Trennbare Verben) ile oluşturulan VKS (Kelime Bilgisi Ölçeği) ön-test olarak, video izlendikten sonra aynı fiillerle oluşturulmuş olan VKS bir kez daha son-test olarak uygulanmıştır.

Schmitt (2010, s. 179), öğrencilerin kelime dağarcığını nasıl kazandıklarını anlamak için kelime dağarcığını ölçmenin ne kadar önemli olduğunu göstermek amacıyla kitabında, “kelime dağarcığı edinimine ilişkin araştırmaların, belirli bir zamanda (genellikle deneysel bir uygulamadan önce) hangi kelime bilgisinin var olduğunu belirlemeyi ve daha sonraki bir noktada bilgi durumunun ne olduğunu tespit etmeyi gerektirdiğini” belirtmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada, öğrencilerin videoyu altyazılı olarak izlemeden önce ve izledikten sonra nasıl bir performans gösterdiklerinden emin olmak için katılımcılara aynı VKS ön-test ve son-test olmak üzere iki kez uygulattırılmıştır.

Kelime Bilgisi Ölçeği ile ilgili detaylı bilgiler tezin yöntem kısmında verilecektir.

2.1.6. Kelime Öğrenme Stratejileri

Yabancı dil eğitiminde kelime ediniminin önemi üzerine yapılan araştırmaların sayısı artmakla birlikte, kelime ediniminin gerçekleştiği sürecin içerisinde öğrencilerin kelime öğrenimi için ne ölçüde özel stratejiler geliştirdikleri gibi konularda fikir birliği bulunmamaktadır (Wang, Thomas, Inzana ve Primicerio, 1993; Decarrico, 2001; Kitajima, 2001; Moir ve Nation, 2002; Gu, 2010). Bu bağlamda, strateji kelimesi “önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yolların ve uygulanan yöntemlerin tümü” (TDK, 2005) olarak tanımlanmakta, öğrenme stratejisi ise “bireyin içeriği öğrenmek veya diğer görevleri okulda ve akademik olmayan ortamlarda daha etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmek için belirli bir dizi beceriyi organize etme ve kullanma yoludur” olarak tanımlanmaktadır (Schumaker ve Deshler, 1992).

Scarcella ve Oxford’a göre yabancı dilde öğrenme stratejisi, “öğrencilerin kendi öğrenmelerini geliştirmek için kullandıkları belirli eylemler, davranışlar, adımlar veya teknikler- örneğin konuşma partnerleri aramak veya zor bir dil görevinin üstesinden gelmek için kendini cesaretlendirmektir” (1992, s. 63). Yabancı dilde kelime öğrenme stratejisi ise, öğrencilerin dil öğrenimlerini düzenlemek için bilinçli olarak seçtikleri etkinlikler olarak tanımladığı dil öğrenme stratejilerinin bir alt kümesidir (Griffith, 2007, s.2).

Nation (2001), kelime öğrenme stratejilerinin, yabancı dil öğrenme sürecinin en kritik bileşeni olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler, dil öğrenme sürecinin en başından itibaren kelime öğrenimi ile karşı karşıya kalırlar ve bu hiç bitmeyen ve desteklenmesi gereken bir süreçtir. Bu nedenle, öğrencilerin kelime edinim sürecinde etkili stratejiler geliştirebilmesi, öğrenme stratejilerinin tanımlanması ve uygulanması ile doğrudan ilişkilidir. Öğrenciler, kelime öğrenimini daha sistematik ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirebilmek için bu stratejileri kullanarak hem kelime bilgisinin genişliğini hem de derinliğini arttırabilirler (Gu, 2003). Ayrıca, bu stratejiler, kelimelerin anlamlarını bağlam içinde daha iyi kavrayabilmelerini, kelimeler arasındaki ilişkileri ve kullanım kalıplarını daha iyi anlayabilmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle, etkili öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması, kelime edinim sürecinin başarısını arttırmak için hayati önem taşımaktadır.

Kelime öğrenme stratejileri (KÖS), öğrencilerin daha etkili ve daha verimli kelime öğrenebilmeleri için kendi kelime öğrenimlerini yönetme konusundaki bilinçli çabalarını temsil etmektedir (Oxford, 1990). Araştırmalar, birçok öğrencinin dinleme ve konuşma gibi bütünsel görevlere kıyasla daha çok kelime öğrenmek için strateji kullanma ihtiyacı duyduğunu göstermektedir (Rossini Favretti, Silver, Gasser ve Tamburini, 1994; Schmitt, 1997; Morin ve Goebel, 2001).

Farklı yeterlilik ve beceri seviyelerine sahip öğrencilere yardımcı olmanın bir yolu, onlara ihtiyaç ve ilgilerine uygun kelime stratejileri öğretmektir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak doğru stratejileri kullanmaları, öğrencilerin kelime edinimlerini doğrudan etkilediği bilinmektedir (Cohen, 1998). Bunun yanı sıra, öğrencilerin kelime öğrenimlerini etkileyen başka faktörler de bulunmaktadır. Bunlar, bireysel faktörler ve sosyal çevresel faktörlerdir. Bireysel faktörler, motivasyon, öğrenme stili, bilişsel yetenek, yaş ve cinsiyet gibi öğrencilerin kendi bireysel özelliklerini kapsarken; sosyal çevresel faktörler ise öğretim yöntemleri, müfredat, materyaller, arkadaşlar ve öğretmenlerle etkileşim gibi dış koşulları kapsamaktadır (Bai, 2018).

Öğretmenlerden, öğrencilerin öğrenme stratejileri konusunda farkındalık geliştirmelerine ve daha geniş bir yelpazede uygun stratejileri kullanmalarına yardımcı olmaları beklenmektedir (Nyikos ve Oxford, 1993). Bu sebeple, öğretmenin ders verdiği gruptaki öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalığının olması ve strateji seçimini bu farklılıkları göz önünde bulundurarak yapması öğrencinin öğrenme başarısını büyük ölçüde etkilemektedir. Harmer'a (1991) göre, öğretmenlerin kendilerini bir veya birkaç strateji ile sınırlandırmamaları, bunun yerine öğrencilerine öğrenme çıktılarını arttırabilecek çeşitli yaklaşım ve stratejileri uygulamayı öğretmeleri gerekmektedir. Intaraprasert'e (2005) göre ise, çeşitlilik önemlidir, çünkü hiçbir strateji diğerinden daha iyi ya da önemli değildir. Öğretmenlerin, farklı stratejiler kullanıyor olmaları, öğrencilerin öğrenme stillerine ve kişisel faktörlerine bağlı olarak kendileri için en uygun stratejileri seçmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmenler kelime öğrenme stratejilerini,

- ders içeriğine sistemli şekilde entegre ederek,
- örnekler ve gösterimler kullanarak stratejileri öğrencilere açıklayarak ve göstererek,
- öğrencilerin farklı sınıf etkinliklerinde stratejileri uygulamaları için sık sık fırsatlar yaratarak,
- öğrencileri, iletişim hedefleriyle ilgili ilginç ve ilgili materyallerle stratejileri kullanmaya teşvik ederek daha etkili hale getirebilirler.

Kelime öğrenme stratejileri Rubbin (1981), Oxford (1990), O'Malley ve Chamot (1990), Gu ve Johnson (1996) ve Schmitt (1997) olmak üzere birçok farklı araştırmacı tarafından farklı farklı kriterlere dayanarak sınıflandırılmıştır. Bazı araştırmacılar, kelime öğreniminde yer alan bilişsel süreçlere odaklanırken, diğerleri kelime ediniminin sosyal ve duygusal yönlerini vurgulamıştır. Yabancı dil öğrenme stratejilerini sınıflandırmak için yapılmış olan çalışmaları karşılaştıran bir araştırmada, Oxford'un (1990) modelinin öğrencilerin gerçekte stratejileri nasıl kullandıklarını en doğru şekilde yansıtan model olduğu sonucuna varılmıştır (Hsiao ve Oxford, 2002). Oxford (1990) stratejileri doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki

gruba ayırmıştır. Birinci grup öğrenmeyi doğrudan etkilerken, ikinci grup hedef dili dolaylı yoldan öğrenmeyi desteklemektedir. Macaro (2001), doğrudan stratejilerin bilinçaltı stratejiler olduğunu ve öğrenciler tarafından ifade edilmelerinin daha zor olduğunu, dolaylı stratejilerin ise bilinçli stratejiler olduğunu ve daha kontrollü olduklarını belirtmiştir.

Oxford'un (1990) sınıflandırmış olduğu bu altı dil öğrenme stratejisi taksonomisi şunlardır:

1. yeni bilgiyi hatırlamak ve geri getirmek için bellek stratejileri,
2. dili anlamak ve üretmek için bilişsel stratejiler,
3. öğrenme sürecini koordine etmek için üstbilişsel stratejiler,
4. bilgi eksikliklerine rağmen dili kullanmak için telafi stratejileri,
5. duyguları düzenlemek için duyuşsal stratejiler ve
6. başkalarıyla bir arada öğrenmek için sosyal stratejiler (Oxford, 1990, s.17-20).

2.1.6.1. Doğrudan Stratejiler:

Etkili kelime edinimi, yeni bir dile hakim olmanın temelidir ve doğrudan stratejiler bu süreçte çok önemli bir rol oynamaktadır. Dil öğrenme araştırmalarında tanımlanan doğrudan stratejiler, daha derin bir anlayış ve akılda tutmayı kolaylaştıran açık talimatları ve yeni kelimelerle aktif etkileşimi içermektedir. Bu stratejiler, öğrencinin yeni kelimeleri tanıma, hatırlama ve doğru ve etkili bir şekilde kullanma becerisini doğrudan etkilemek için tasarlanmıştır. Kelime öğretiminde kullanılan doğrudan stratejiler, öğrencinin sözcük bilgisini geliştirmeyi amaçlayan bellek stratejileri, bilişsel strateji ve telafi stratejileri de dahil olmak üzere çeşitli teknikleri kapsamaktadır.

2.1.6.1.1. Bellek stratejileri

En popüler bellek stratejilerinden biri, kelime anlamlarının ve bağlantılarının görsel temsillerini oluşturmayı içeren anlam haritalarıdır (Oxford, 1990, s. 39). Anlam haritaları aracılığı ile, yeni kelimeler tanıdık kelimelerle ilişkilendirilerek daha anlamlı ve akılda kalıcı hale gelmektedir. Kelimeler kategorilere veya temalara göre gruplandırılabilir veya zihinde

resimler veya diyagramlar ile görselleştirilerek somutlaştırılır. Öğrenciler, somut hale getirilmiş resimler sayesinde kelimeleri daha hızlı ve daha kolay hatırlayabilmektedir (Oxford, 1990; Sanaoui, 1995; Schmitt, 2000).

2.1.6.1.2. Bilişsel strateji

Kelimeleri tekrarlama yoluyla öğrenme yöntemidir ve sürekli bir tekrar etme ilkesine dayanmaktadır (Oxford, 1990, s. 43). Öğrencinin yazma, dinleme, konuşma becerilerinden de destek alarak kelime bilgisini güçlendirmesi esastır. Bilişsel stratejiler için derslerde en sık kullanılan materyaller sözlükler, ders kitaplarının arkalarında bulunan kelime bölümleri, öğretmenin vermiş olduğu ya da öğrencin kendi çıkardığı kelime listeleridir. Bilişsel stratejiler ile bellek stratejileri arasında benzerlikler bulunmaktadır. Bellek stratejileri hatırlama ve tahmine dayanırken, bilişsel stratejiler tahmin ve hatırlamalardan ziyade sürekli tekrara dayanıyor olması, aralarındaki en bariz farklılıktır (Oxford, 1990; Schmitt, 1997; Wang, 1998).

2.1.6.1.3. Telif stratejileri

Öğrencilerin sözlü becerilerini geliştirmeye yöneliktir ve öğrencilerin kelime bilgisindeki sınırlılıklarının üstesinden gelmek için teknikler içermektedir. Bu stratejide, dili öğrenirken iletilen mesajı anlamamanın yanı sıra, bu mesaja geri dönütte bulunabilmeyi öğretmek hedeflenmektedir. Oxford (1990, s. 48) bunu “telif stratejisi sadece dili anlamada değil, aynı zamanda dili üretmede de kullanılır” cümlesi ile dile getirmiştir. Telif stratejisi dil üretimini zenginleştirmeye destektir. Öğrenciler eş anlamlı kelimeler kullanmaya, verilen örneklerdeki kelimelerin anlamlarını bağlamdan tahmin etmeye, çeviri yapmaya, anlatılmak istenileni farklı kelime, ifade, jest ve mimik kullanarak tanımlamaya teşvik edilir (Ljungberg, 2011). En önemlisi, öğrenci kendini ifade ederken zorlansa bile iletişimde kalmaya devam etmelidir. Ancak, bu stratejinin kelime öğrenimini engelleyebilecek bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Örneğin, kelimeyi bağlamdan tahmin etmek kelimenin

anlamının yanlış veya eksik anlaşılmasına yol açabilir ya da öğrenci kendini ifade edemediğinde strese girebilir ve motivasyonu düşebilir (Oxford, 1990).

2.1.6.2. Dolaylı Stratejiler:

Doğrudan stratejiler, kelimelerin doğrudan öğretilmesine ve kelime bilgisine etkin katılım sağlamaya vurgu yaparken, dolaylı stratejiler zengin bir öğrenme ortamı oluşturarak, motivasyonu arttırarak ve öğrencileri bağımsız çalışma becerileri ve alışkanlıkları geliştirmeye teşvik ederek kelime edinimini desteklemektedir. Bu stratejiler, etkileri daha az belirgin olsa da, uzun vadeli dil öğrenme başarısının sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Dolaylı stratejiler, üstbilişsel stratejiler ve duyuşsal stratejiler olmak üzere öğrencilerin dil öğrenme sürecini destekleyen iki ana kategoriye ayrılmaktadır.

2.1.6.2.1. Üstbilişsel stratejiler

Öğrencilerin dilsel yeterliliklerindeki boşluğu fark etmelerine ve daha yetkin hale gelmek için uygun teknikleri kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Bir başka deyişle, bu stratejiler öğrencilere öğrenme sürecine dair genel bir bakış açısı kazandırmaya yardımcıdır (Chamot ve O'Malley, 1994). Üstbilişsel stratejiler, öğrenmeyi merkeze alma, öğrenmeyi düzenleme ve planlama ve öğrenmeyi değerlendirme olmak üzere üç alt kategoriye içermektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin hedeflerini ve sonuçlarını planlamalarına, değerlendirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olduğu için başarılı bir öğrenme için gereklidir. Öğrenciler böylelikle, üstbiliş becerilerini geliştirerek farklı durumlara ve zorluklara uyum sağlayabilen daha bağımsız ve özdenetimli öğrenenler haline gelebilirler (Oxford, 1990; Chamot ve O'Malley, 1994; Gu ve Johnson, 1996; Schmitt, 1997).

2.1.6.2.2. Duyuşsal stratejiler

Öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde duygularını, tutumlarını ve motivasyonlarını kontrol etmelerini sağlamaktadır (Cohen ve Weaver, 2005). Oxford (1990), öğrenme sürecini iyi yönetebilen öğrencilerin, duygularını ve tutumlarını nasıl yönlendirebileceklerini

bildiklerini ifade etmektedir. Ancak, bu süreçte etkili olabilecek çeşitli bağımsız değişkenler vardır. Bunlar arasında motivasyon, cinsiyet, yaş, geçmiş ve kültürel farklılıklar, tutumlar, öğrenme stilleri, başarı ve dil yeterlilik düzeyi yer almaktadır (Macaro, 2001). Öğrenme için tek bir teori, formül ya da metodoloji yoktur, ancak bu unsurları göz önünde bulundurmak ve özdenetimli öğrenmeyi yönetebilmek gerekmektedir. Duyuşsal stratejiler, öğrencinin kendini tanıması ve hedef dili öğrenme arasında bir denge sağlamaya yardımcı olmaktadır (Oxford, 1990).

- Yeni kelimeler öğrenmek için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlemek ve bunlara ulaştığı için kendini ödüllendirmek,
- Bilmediği kelimelerle karşılaştığında kaygı ve hayal kırıklığının üstesinden gelmek için olumlu kendi kendine konuşma ve onaylamalar kullanmak,
- Yeni kelimeleri özgün bağlamlarda kullanmak için fırsatlar aramak ve başkalarından geri bildirim almak,
- Hedef dile ve kültüre karşı olumlu bir tutum geliştirmek ve kelime dağarcığına ilgi göstermek,
- Kelime bilgisi ve stratejilerini paylaşmak için akranları ve öğretmenleriyle işbirliği yapmak duyuşsal stratejiler için verilebilecek örneklerdir (Oxford, 1990, s. 140).

2.1.6.2.3. Sosyal stratejiler

Yeni kelimeler ve ifadeler öğrenmek için başkalarıyla etkileşime girmeyi içeren yöntemlerdir (Oxford, 1990, s. 145). Sosyal stratejilere örnek olarak, kelimeyi başkalarına sorarak öğrenmek, hatanın düzeltilmesini istemek, sözlük kullanmak, hedef kültürden kişiler ile iletişime girmek, bir çalışma grubuna katılmak, altyazılı film veya dizi izlemek verilebilir. Bu stratejiler, öğrencilerin kelime hazinelerini genişletmelerine, telaffuzlarını geliştirmelerine ve kültürel farkındalıklarını arttırmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, sosyal stratejiler öğrencilerin geri bildirimlerden öğrenmelerine, kültürlerarası yetkinlik

geliştirmelerine ve hedef dili kullanma konusundaki motivasyonlarını ve güvenlerini arttırmalarına yardımcı olabilir (Oxford, 1990; Schmit, 1997; Nation, 1997).

Yabancı dil eğitiminde kullanılan çeşitli doğrudan ve dolaylı stratejiler incelendiğinde, bu metodolojilerin dil eğitiminin genel etkinliğine önemli ölçüde katkıda bulunduğu görülmektedir. Bu stratejiler içinde kritik bir bileşen, dinleme, konuşma, okuma ve yazma dahil olmak üzere tüm dil becerilerinin temelini oluşturan kelime öğretimidir. Etkili kelime öğretimi, sadece öğrencilerin sözcük bilgisini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda hedef dili daha akıcı ve doğru bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle, bir sonraki bölümde, yabancı dil eğitiminde kelime öğretiminin önemine, kelime öğretiminde kullanılan tekniklere ve öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar ile çözüm önerilerine değinilecektir.

2.1.7. Yabancı Dil Eğitiminde Kelime Öğretimi

Kelime öğretimi, öğrencilerin hedef dili anlama ve bu dilde etkili iletişim kurma becerilerini doğrudan etkilediği için yabancı dil eğitiminin temel taşlarından biridir. Nation'a (2001) göre, kelime bilgisi okuduğunu anlama ve genel dil yeterliliği için çok önemlidir, çünkü sınırlı bir kelime bilgisi öğrencilerin metinleri anlama ve kendilerini açıkça ifade etme becerilerini engelleyebilir. Ayrıca, Schmitt (2010) kelime ediniminin hem alıcı hem de üretici dil becerileri için gerekli olduğunu vurgulayarak, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için sistematik kelime öğretimine duyulan ihtiyacın altını çizmektedir. Ayrıca Folse (2004), etkili kelime öğretimi stratejilerinin dil öğrenme kaygısını önemli ölçüde azaltabileceğini ve motivasyonu artırarak daha iyi akılda tutma ve daha başarılı dil edinimine yol açabileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, yabancı dil eğitimine sağlam kelime öğretimi uygulamalarının dahil edilmesi, kapsamlı dil gelişimini teşvik etmek ve öğrencilerin yabancı dilde iletişimsel yeterliliğe ulaşmalarını sağlamak için hayati önem taşımaktadır. “Kelime öğretimi” terimi, kelime öğreniminin tüm aşamalarında öğretmenin ve öğretim süreçlerinin önemini vurgulamaktadır (Bleyhl 1995; Börner, 2000; Köster, 2000). Bu süreç karmaşıktır, çünkü bir kelimeyi tam olarak anlamak için o kelimenin telaffuzunu, yazımını, sözdizimini ve biçimini bilmek ve bunu aktarabilmek şarttır (Nagy ve

Scott, 2000; Zaenab Musa vd., 2022). Yabancı dil eğitiminde uzunca bir süre kelime eğitimi göz ardı edilmiş olsa da son yıllarda bu alan üzerine sayısız çalışma yapılmıştır (Schmitt, 2000; Thorburry, 2002; Berne ve Blachowicz, 2008; Nation, 2018). Yabancı dilde kelime edinimi 1980'lerde ağırlıklı olarak dilbilim hipotezleri ve bulguları tarafından şekillendirilirken, artık son yıllarda psikodilbilim, bilişsel bilim ve öğrenme psikolojisi de kelime edinimi üzerine yapılan araştırmalarda belirleyici birer rol oynamaktadır (Andrzejewska, 2008). Kühn'e (2000) göre bu durum, önceki kelime ve sözlük didaktiğine dair kabuklaşmış ve verimsiz görüş ve kavramların değişmesine ve gelişmesine olanak sağlamaktadır (s. 21). Dilbilimsel, anlamsal ve psiko-bilişsel yönlerinin karmaşık olması nedeniyle kelime öğretimi, yabancı dil eğitiminde öğretmenlerin en çok zorlandıkları alanlardan biridir (Anuthama, 2010, s. 10). Teknolojik gelişmelerin yanı sıra, alt alanlar ve farklı disiplinlerin yapmakta olduğu araştırmaların bulgularının da dahil edilmesi ile yabancı dil eğitiminde mevcut varolan yöntemlere ek olarak çeşitli teoriler, yaklaşımlar, stratejiler, teknikler eklenmekte ve bu durum ders kitaplarına ve öğrenme programlarına yansımaktadır (Littlewood, 2007). Yeni yöntem ve tekniklerin literatüre, kaynaklara ve derslere entegre edilmesi yabancı dil eğitimi ve kelime öğretimine yönelik bir zenginlik olsa da öğretmenler tüm güncel bilgileri ve yeni yöntem ve teknikleri içeren ders kaynaklarını takip etmekte zorlanmaktadır. Buna ek olarak, kelime öğretimi için etkili ve yeterli teknikleri uygulayacak güven ve uzmanlığa sahip olmayan birçok öğretmen yabancı dil eğitiminde bu alanı ne yazık ki ihmal etmektedir (Berne ve Blachowicz, 2008).

Kelime bilgisi öğretimi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört dil becerisini destekleyici nitelikte olduğu için dikkatli planlama, seçim ve değerlendirme gerektiren geniş ve karmaşık bir alandır (Nam, 2010; Azabdaftari ve Mozaheb, 2012; Rao, 2018). Kelime bilgisini etkili ve verimli öğretebilmek, hedef dilin önemli bir bölümünü edinmeyi ve diğer tüm dil becerilerinin edinimini de etkiliyor olması nedeniyle (McCarthy, 1988) asla ihmal edilmemeli ve yabancı dil öğretmenleri tarafından ayrıcalıklı bir beceri olarak kabul görüp, ders planlamalarına dahil edilmelidir.

Yabancı dil eğitiminde kelime öğretiminin tüm diğer becerilerin gelişiminde kilit faktör oynaması sebebiyle, nasıl yapılması ve hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiği üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin, Nation (1974) öğretmenlerin kelimelerin anlamlarını birbiriyle ilgisiz kelimelerden oluşan listelerden değil, bağlam içinde öğretmeleri gerektiğine inanmıştır. Ona göre, kelime öğretiminde özellikle üzerinde durulması gereken üç şey kelimenin biçimi, kelimenin anlamı ve kelimenin biçimi ve anlamının bir arada verilmesi gerektiğidir. Allen (1983), öğretmenlerin kelimelerin anlamlarını resimler, öğrencilerin kendi ana dillerinde yapılan açıklamalar (çeviri) ve zaten biliyor oldukları kelimeleri aracılığı ile tanımlamalarının en etkili yol olduğunu ifade etmektedir. Brown (2000) ise, kelime öğretiminde bazı yönergelerle uyulması gerektiğini savunmaktadır. Bunlar:

1. Kelimleri öğrenebilmeleri için öğrencilere belirli bir zaman vermek,
2. Öğrencilerin kelimeleri bağlam içinde öğrenmelerini desteklemek,
3. Öğrencilere öğrendikleri kelimeleri kalıcı hale getirmeleri için yardımcı olmak,
4. Öğrencileri kelimelerin anlamlarını çıkarma stratejilerini geliştirmeleri için motive etmek,
5. Öğrencilere sordukları kelimelerin anlamlarını söylemektir (Brown, 2000, s. 215).

Kelime öğretiminde öğretmenler, öğrencilerin dil gelişimlerini en iyi şekilde desteklemek için çeşitli sorunlar ve zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu zorluklar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun kelime seçimi, etkili öğretim teknikleri geliştirme, öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırma ve öğrencilerin kelime edinim süreçlerini değerlendirme gibi birçok farklı alanda ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlardan bazıları şunlardır:

- Öğrencilerinin seviyelerini, ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve hedeflerini göz önünde bulundurarak onlar için en uygun ve faydalı kelimeleri nasıl seçeceklerine karar verememek,

- Çeşitli teknikler ve kaynaklar kullanarak yeni kelimelerin anlamını, biçimini ve kullanımını açık ve ilgi çekici bir şekilde nasıl sunacakları ve açıklayacakları konusunda yeterince tecrübe sahibi olmamak,
- Öğrencilerin yeni kelimeleri hem alıcı hem de üretken bir şekilde pekiştirmeleri ve akılda tutmaları için yeterli maruz kalma ve uygulama fırsatlarının nasıl sağlanacağı ile ilgili tekniklere hâkim olmamak,
- Öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini yansıtan geçerli ve güvenilir ölçütler kullanarak kelime bilgilerini ve ilerlemelerini doğru değerlendirememek (Brown, 2001, s. 432-435).

Öğretmenler bu zorlukların üstesinden gelmek için öğrencilerin ilgi, beceri ve yatkınlıkları ile sınıf seviyesini göz önünde bulundurarak aşağıdaki bazı çözüm yollarını deneyebilirler:

- Kelime seçiminde sıklık, kapsam, zorluk ve bağlama uygunluk gibi kriterlere dayanan ilkeli ve sistematik bir yaklaşım kullanabilir,
- Yeni kelimeleri tanıtmak ve ortaya çıkarmak için tanımlar, örnekler, eşanlamlılar, zıt anlamlılar, eşdizimler, kelime grupları, kavram haritaları vb. gibi çeşitli yöntem ve stratejilerden faydalanabilir,
- Kelime öğrenimi için ilgi çekici metinler, görsel-işitsel materyaller, oyunlar, bilgi ve kelime kartları vb. gibi çoklu kaynak ve materyalleri derslere daha sık dahil ederek öğrenmeyi daha somut bir hale getirebilirler.
- En önemlisi de kabuklaşmış ezberci tekrarın yerine daha etkili ve verimli kelime öğretimi yapmanın yollarını aramalı, öğrencilerin öğrenme şekilleri, hedef, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik doğru teknik ve materyal seçimi yapmalıdır (Brewster, Ellis, ve Girard, 1992; Schmitt, 2000; Beltrán, 2001; Nation, 2005; Dastjerdi ve Amiryousefi, 2010).

2.1.8. Yabancı Dil Eğitiminde Kelime Öğretim Teknikleri

Kelime öğretiminin yabancı dil eğitiminde hem iletişim becerilerinin hem de dört temel becerinin geliştirilmesinde kilit nokta olduğu son zamanlarda bu alandaki araştırmacılar ve dilbilimciler tarafından tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, etkili kelime öğretimi üzerine farklı farklı yöntemler, teknikler ve uygulamalar geliştirilmiştir (Schmit, 2000; Morin ve Goebel, 2001; Meara, 2009; Hu ve Tian, 2012).

Dolayısıyla, kelime bilgisini geliştirmeye yönelik uygulanan bu yöntem ve teknikler, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazma ve kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmelerini sağlamak için kullanılmaktadır.

Etkili ve kalıcı bir kelime öğretimi için en önemli noktalardan biri, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve uygulanmasıdır. Farklı yöntem ve tekniklerin farklı güçlü yönleri ve sınırlılıkları vardır ve öğretmenler bu yöntem ve tekniklerin öğrenme hedefleri ve çıktılarıyla nasıl eşleştireceklerinin farkında olmalıdır (Larsen-Freeman, 2000). Öğretmenler farklı teknikler uygulayarak öğrencilerin hedef dile olan ilgilerini arttırabilir, katılım ve motivasyonu canlı tutabilir, elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilir ve öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları kaygı ve zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilirler. Bu nedenle, öğretmenlerin kelime öğretim tekniklerinin seçimini kelimenin işlevine, telaffuzuna ve temel anlamına dikkat ederek doğru yapıyor olmaları ve bunların farklı bağlamlarda ve durumlarda nasıl uygulanacağını biliyor olmaları son derece önemlidir (Nation; 1990; Rao, 2018; Zaenab Musa vd, 2022).

Kelime bilgisi, görsel, işitsel ve sözel teknikler olmak üzere üç ana yöntemle öğretilir. Görsel teknikler, resimler, videolar ve grafikler gibi görsel materyaller kullanarak kelimelerin anlamlarını somutlaştırmaya yardımcı olurken, işitsel teknikler, kelimelerin doğru telaffuzunu ve kullanımlarını pekiştirmek için ses kayıtları, müzik ve dilbilimsel oyunlar gibi işitsel kaynakları içermektedir. Sözel teknikler ise, kelimelerin anlamlarını ve kullanım bağlamlarını açıklamak için sözlü tanımlar, tartışmalar ve kelime oyunları gibi

sözlü iletişim araçlarını kullanmaktadır. Bu üç yöntem, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap ederek kelime bilgisinin daha etkili bir şekilde öğrenilmesini sağlamaktadır.

2.1.8.1. Görsel Teknikler

Görsel teknikler, zihinsel imgeler ve çağrışımlar yaratarak öğrencilerin kelimeleri daha iyi hatırlamalarına yardımcı olabilir ve için ipuçları olarak işlev görebilir (Klippel, 1995; Thornbury, 2002; Pinter, 2006; Gullberg, 2008; Takač ve Singleton, 2008). Bu teknikler, aşağıdaki sözü edilen araç gereçlerin ders ve sınıf ortamına uyarlanmasına dayanmaktadır:

1. Gerçek hayatta kullanılan ya da kullanılmış olan her türlü obje (kitap, kalem, bardak, gözlük, çiçek, makas, vb.), uçak-otobüs ya da konser/tiyatro biletleri, broşürler, dergi ve gazeteler gibi materyaller, müze, park, bahçe ya da bilim merkezlerine düzenlenen geziler;
2. Posterler, kolajlar, resimler, fotoğraflar, çizimler, bilgi kartları, çizelgeler, grafikler, kuklalar, piktogramlar, diyagramlar, zihin haritaları,
3. Filmler, kısa filmler, videolar, diziler, TV programları,
4. Jest-mimikler ve beden dili,
5. Puzzle, bulmaca, kart oyunları, akıllı tahta etkinlikleri,
6. Bilgisayar tabanlı etkinlikler,
7. Gösteri ve drama etkinlikleri.

Görsel teknikler, öğrencilerin kelimeleri anlamlarıyla ilişkilendirmelerine yardımcı olmaktadır. Örneğin, öğretmen bir kedi resmi ya da fotoğrafı gösterebilir ve yanına “kedi” kelimesini yazabilir. Gerçek bir bardağı göstererek ya da işaret ederek “bardak” kelimesini öğretebilir. Görsel teknikler, kelimelerin anlamını aktarmak için jestler, yüz ifadeleri, beden dili veya mimik kullanmayı da içerebilir. Örneğin, öğretmen gözünü gösterip “göz” diyebilir veya “yüzmek” kelimesini canlandırabilir. Ya da “üzgün” kelimesini öğretmen için üzgün ve mutsuz bir yüz ifadesini canlandırarak mimiklerini öğretime dahil edebilir. Akıllı tahta oyunları, bulmaca ya da puzzle gibi materyaller öğrenmeyi eğlenceli hale getiren

etkinliklerdir. Bilgisayar tabanlı etkinlikler, film, video ya da diziler gibi hem görsel hem de işitsel olan materyaller ise birden fazla duyuya hitap ediyor olması nedeniyle kalıcı kelime öğretiminde etkilidir. Gösteri ve drama etkinliği ise, kelime öğretimini hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirebilir. Kelimelerin kullanılabileceği ortamlar yaratmak için rol yapma, drama veya hikâye anlatımını kullanma bu yöntemlerden bazılarıdır. Örneğin, yemekle ilgili kelimeleri öğretirken bir restoranda geçen bir sahneyi canlandırmak, bunu yaparken de gerçek objeler ile desteklemek kelime öğretiminin etkili bir yoludur.

2.1.8.2. İşitsel Teknikler

İşitsel tekniklerle kelime öğretimi, dinleme etkinlikleri yoluyla öğrencilerin kelime bilgisini ve akılda kalıcılığını artırmaya yönelik bir yöntemdir. Bu teknikler, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine, kelime biçimlerini ve anlamlarını tanımalarına ve otantik dil kullanımına maruz kalmalarını artırmalarına yardımcı olabilir. İşitsel teknikler aynı zamanda öğrenenlerin özerkliğini, motivasyonunu ve hedef dili kullanma konusundaki özgüvenini arttırabilir (Griffie, 1992; Medina, 1993; Hemei, 1997; Arthur, 1999; Canning-Wilson ve Wallace, 2000; Schoepp, 2001; Chai ve Erlam, 2008; Peters, vd., 2016).

Bu tekniklere örnek olarak:

1. Gerçek hayattan ya da doğadan sesler (rüzgârın uğultusu, kuş cıvıltısı, kedi miyavlaması, köpek havlaması, kapı tıkırtısı, bebek ağlaması, bir kadının kahkahası, ambulans sireni, vb.), müzik, şarkılar, tekerlemeler, şiirler, hikayeler, diyaloglar,
2. Radyo programları, filmler, kısa filmler, videolar, diziler, TV programları,
3. Ses kaydı yapılmış röportajlar, diyaloglar ya da monologlar sayılabilir.

İşitsel teknikler, öğrencilerin kelimeleri doğru duyup telaffuz etmelerine ve bağlam içinde kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Örneğin, öğretmen hedef kelimeleri içeren bir şarkı çalabilir, öğrencilerden dinleyip eşlik etmelerini isteyebilir veya şarkının sözlerinde geçen kelimeler ile ilgili boşluk doldurma çalışmaları yaptırabilir. Tekerleme kullanarak haftanın

günlerinin isimlerini öğretebilir. İşitsel teknikler, öğrencileri otantik dil kullanımına ve farklı aksanlara maruz bırakan ses kayıtları, videolar veya diğer işitsel medyayı kullanmayı da içerebilir. Radyo ya da bir konu üzerine yapılmış ses kayıtları, çeşitli konular ve aksan örnekleri sunmalarının yanı sıra, her zaman ve her yerden erişilebildikleri için kelime öğretiminde hem öğretmenler hem de öğrenciler için mükemmel birer kaynaktır. Hem görsel hem de işitsel materyallere örnek olarak verilebilecek filmler, kısa filmler, animasyonlar, reklam filmleri ve videolar gibi otantik materyaller kelime öğretimini desteklemesinin yanı sıra, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri ile ritim ve tonlama duygusu geliştirmelerine yardımcı olabilir. Örneğin, öğretmen ana dili Almanca olan bir kişinin hobileri hakkında konuştuğu bir video oynatabilir ve öğrencilerden hobilerle ilgili kelimeleri not almalarını isteyerek video destekli bir kelime çalışması uygulayabilir.

2.1.8.3. Sözel Teknikler

Kelime öğretiminde sözel teknikler, öğrencilerde sözcüksel yeterlilik ve iletişimsel becerilerin gelişimini destekleyecek çalışmalar içermesi nedeniyle sözcük öğretiminin önemli bir bileşenidir. Sözel teknikler tanımlama, açıklama, örnek verme, eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeler kullanma ve öğrencilerden bilgi alma gibi stratejileri içermektedir. Bu teknikler, çeşitli bağlamlarda ve durumlarda öğrencilerin yeni kelimeler edinmelerine, kelimeleri daha kolay akılda tutmalarına ve etkili bir şekilde kullanmalarına destek olmaktadır (Allen, 1983; Löschmann, 1993; Müller, 1994; Singleton, 2000; Nation, 2005; Bergemann, 2005; Zarei & Gholami, 2007; Webb, 2007; Storch, 2008; Sanusi, 2009; Cook, 2010; Alroe ve Reinders, 2015).

Bazı sözel teknik örnekleri şunlardır:

2.1.8.3.1. Tanımlama ve Açıklamalar

Tanımlar ve açıklamalar yoluyla kelime öğretimi, öğrencilere yeni kelimeleri tanıtmamanın yaygın ve etkili bir yöntemidir (Aitchison, 1997). Bir kelimenin anlamı, kullanımı ve telaffuzuna ilişkin açık ve özlü açıklamaların örneklerle birlikte verilmektedir. Bu şekilde,

öğrenciler kelime ve bağlamı hakkında daha zengin bir bakış açısı kazanabilirler. Tanımlama ya da açıklama yoluyla kelime öğretimi, zengin ve çeşitli metinlere maruz kalma, kelime oyunları ve etkinlikleri, geri bildirim ve düzeltme gibi diğer yöntemlerle birlikte kullanılmalıdır (Ott, 2002; Sanusi, 2009).

2.1.8.3.2. Çeviriler

Kelime öğretme yöntemlerinden biri de çevirilerdir. Bu yöntem, hedef kelimelerin bir dilde sunulmasını ve öğrencilerden başka bir dilde eşdeğer kelimeleri sağlamalarını istemeyi içermektedir (Thornbury, 2002). Bu yöntemin avantajı zaman kazandırması, belirsizliği azaltması ve anlamayı kolaylaştırmasıdır. Öğretmenler bu yöntemi kullanırken öğrencilerin kelime bilgisi ve becerilerini zenginleştirebilecek diğer etkinliklerle desteklemelidir (Titford ve Heike, 1985; Ur, 1996; Asiyaban ve Bagheri, 2012).

2.1.8.3.3. Örneklemeler

Örneklemeler, öğrencilerin yeni kelimelerin anlamını, kullanımını ve bağlamını anlamalarına yardımcı olabilir. Konuyla ilişkili olan örnekler ders kitaplarından ya da diyaloglar gibi özgün metinlerden alınabileceği gibi öğretmen veya öğrencilerin kendileri tarafından da oluşturulabilir. Örnekler açık ve öğrenciler için ilgi çekici olmalıdır (McCarthy, 1990). Örnekler, öğrencilerin yeni kelimeleri farklı durumlarda pratik etmelerine ve uygulamalarına olanak tanıyan aktiviteler ile harmanlanmalıdır (Meerholz-Härle, 2008).

2.1.8.3.4. Eş Anlamlı Kelimeler

Eş anlamlılık, kelimelerin yazılış ve okunuşlarının farklı olup anlamca aynı ya da hemen hemen aynı anlama gelmesidir (Crystal, 2003). Eş anlamlı kelimeler kullanmak, öğrencilerin kelime dağarcıklarını genişletmelerine ve konuşma ya da yazma etkinliklerinde tekrardan kaçınmalarına yardımcı olabilir (Runte, 2015). Eş anlamlı kelimeler aracılığıyla kelime öğretmek için öğretmenler eşleştirme, sıralama, kategorize etme veya eş anlamlı kelimelerle

cümleler oluşturma gibi aktiviteler kullanabilir (Hahn, 2004). Öğretmenler, öğrencilerin zaten bildikleri veya karşılaştıkları kelimelerin eş anlamlılarını bulmalarına ve öğrenmelerine yardımcı olmak için eşanlamlılar sözlüğü veya sözlük gibi çevrimiçi araçları da kullanabilir (Bimmel, 2010).

2.1.8.3.5. Zıt Anlamlı Kelimeler

Zıt anlamlılık, karşıt anlamlara sahip olan kelimeler arasındaki anlamsal bir ilişkidir (Jackson ve Amvela, 2000). Kelime öğretiminin etkili yollarından biri de kelimeleri zıt anlamlarıyla birlikte vermektir. Zıt anlamlı kelimeler, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirme ve iletişim becerilerini geliştirmede etkilidir (Bulitta ve Bulitta, 2003). Bu kelimeler eşleştirme, sıralama, boşluk doldurma veya cümle oluşturma gibi çeşitli aktivitelerle tanıtılabilir. Ayrıca bingo, çapraz bulmaca veya kelime arama gibi oyunlar aracılığıyla da uygulanabilir (Müller, 2008; Storjohann, 2014).

2.1.8.3.6. Çeviri (Tercüme)

Çeviri, kelime öğretiminde kullanılan yaygın sözel tekniklerden biridir. Bir kelime ya da ifadenin anlamının öğrencinin ana dilinde açıklanmasıdır (Harmer, 2007). Bu teknik özellikle yeni kelimeler öğretilirken ya da öğrenciler hedef dildeki bir kelimenin anlamını anlamakta zorlandıklarında kullanışlıdır. Bu tekniğin avantajları olduğu kadar dezavantajları da vardır. Yalnızca çeviriye güvenmek, öğrencilerin hedef dilde düşüncelerini engelleyebilir ve diller arasındaki kültürel ve dilsel farklılıklar nedeniyle doğrudan çeviri her zaman mümkün olmayabilir. Bazı kelime veya kavramların tam karşılıkları olmayabilir ve daha incelikli bir açıklama gerektirebilir (Stolze, 1997). Çeviri tek başına bir kelimenin tam anlamını ve cümledeki doğru bağlamı vermekte yetersiz kalabilir. Öğrencileri çeşitli cümlelerde ve durumlarda kelimeleri keşfetmeye yönlendirmek bu nedenle önemlidir (Kußmaul, 2010). Çok yönlü ve etkili bir kelime öğretimi sağlayabilmek için, görsel araçlar, gerçek hayattan örnekler ve alıştırma etkinlikleri gibi diğer teknikleri de çeviri tekniğine dahil edilmelidir (Roche, 2005).

2.1.8.3.7. Ölçekler

Kelime öğretiminde sözel bir teknik olarak kullanılan ölçekler, kelime veya kelime gruplarını yapılandırılmış ve derecelendirilmiş bir şekilde öğrencilere sunma yöntemini ifade etmektedir (Thornbury, 2002). Kelime öğretiminde ölçek kullanmanın temel amacı, öğrencilerin kelimelerin nüanslarını, ilgili anlamlarını ve farklı bağlamlarda nasıl kullanılabileceklerini anlamalarına yardımcı olmaktır (Graves, 2006). Kelimleri bir anlam sürekliliği içinde sunmak aracılığıyla, öğrencilerin eş anlamlı, zıt anlamlı veya ilgili kelimeler arasındaki ince farkları daha iyi kavramaları sağlanabilir. Örneğin, öğretmen bir sözcüğü, farklı sıklık düzeylerini ifade eden sözcüklerle birlikte verebilir. “her zaman”, “bazen” ve “asla” kelimeleri bir sıklık ölçeğinde verilebilir. Ya da “küçük”, “orta” ve “büyük” kelimeleri bir boyut ölçeğinde sunulabilir. Kelime dağarcığının bu şekilde yapılandırılmış olarak sunulması sayesinde öğrenciler kelimelerin anlamlarını ve birbirlerinden nasıl farklı olduklarını daha iyi anlayabilirler. Bağlamsal örnekler de öğrencilerin bu kelimelerin günlük iletişimde nasıl kullanıldığını kavramalarına yardımcı olmaktadır (Gairns ve Redman, 1986; López-Campillo, 1995).

2.1.8.3.8. Anlam Haritaları

Anlam haritaları, öğrencilerin kelimeler arasındaki ilişkileri anlamalarına yardımcı olmak için kelime öğretiminde kullanılan sözel bir tekniktir. Anlamlarına, çağrışımlarına veya kategorilerine dayalı olarak kelimeler arasındaki bağlantıları gösteren görsel bir temsil veya diyagram oluşturmayı içermektedir (Heimlich ve Pittelman, 1986). Anlamsal haritalama süreci, bir kağıt parçasının veya beyaz tahtanın ortasına yazılan merkezi bir kelime veya kavramla başlar. Daha sonra öğrenciler, ilgili sözcükler ya da fikirler üzerinde beyin fırtınası yapar ve bunları merkezi sözcüğün etrafına yazarlar. Bu ilgili sözcükler eş anlamlı, zıt anlamlı, örnek ya da kavramsal olarak bağlantılı sözcükler olabilir. Haritalama devam ederken, öğrenciler ilişkileri göstermek için çizgiler veya oklar çizerek kelimeler arasında ek bağlantılar kurabilirler. Örneğin, anlam bakımından benzer ya da zıt anlamlı sözcükleri

birbirine bağlayabilirler. Ayrıca kelimeleri ortak özelliklerine göre kategoriler veya alt kategoriler halinde gruplandırabilirler. Anlamsal haritalama, aktif öğrenmeyi teşvik ettiği ve öğrencilerin zihinlerinde zengin ve birbirine bağlı bir kelime ağının gelişimini kolaylaştırdığı için kelime öğretiminde değerli bir sözel tekniktir (Antonacci, 1991; Zaid, 1995; Foil ve Alber, 2002; Köster, 2008).

2.1.8.3.9. Sözlükler

Kelime öğretiminde sözlükler, öğrencilere, kelimelerin anlamları ve kullanım örnekleri hakkında zengin bilgi sağlarlar. Sözlükleri kelime öğretimine dahil etmek, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerine ve kelime dağarcıklarını genişletmelerine yardımcı olmaktadır (Funk, 1990). Sözlükleri aktif ve eğlenceli olarak kullanmanın bir yolu öğrencileri sözlük oyunlarına veya etkinliklerine dahil etmektir. Örneğin, öğretmenler öğrencilere bir kelime listesi verebilir ve onlardan her kelimenin tanımını, eş anlamlısını veya zıt anlamlısını sözlükten bulup not almalarını isteyebilir. Bu etkinlik sadece sözlük kullanımını pekiştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin kelime ilişkilerini daha iyi anlamalarını sağlamak ve kelime hazinelerini genişletmeye yaramaktadır. Birçok sözlük, kelimelerin bağlam içinde nasıl kullanıldığını göstermek için örnek cümleler veya ifadeler sunmaktadır. Bu bağlamsal bilgi, öğrencilerin belirli kelimeleri kullanacakları uygun bağlamları anlamalarına destekleyicidir (Paradis ve Willners, 2007).

Ayrıca birçok sözlük, sözcüklerin cümle içindeki görevlerini (örn.isim, fiil, sıfat) belirterek öğrencilerin sözcüğün dilbilgisel işlevini ve kullanım olanaklarını anlamalarına da yardımcı olur (Meißner, 2003). Dijital/elektronik sözlükler ise, modern kelime öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu dijital araçlar, öğrencilerin kelime öğrenimi için çeşitli avantajlar sunmaktadır. Akıllı telefonlar, tabletler ve bilgisayarlar gibi çeşitli cihazlardan kolayca erişilebilir olmaları sayesinde öğrenciler kelimelerin tanımlarına, eş ve zıt anlamlılarına ya da kelimeler ile ilgili diğer bilgilere anında erişebilirler (Nesi, 2008). Kolay erişiminin yanı sıra, elektronik sözlükler genellikle sesli telaffuzlar, örnek cümleler ve resimler gibi multimedya özelliklerine sahiptir. Bu ek kaynaklar, öğrencilere çok duyulu bir deneyim

sunarak kelimelerin anlamlarını ve kullanımlarını anlamalarını pekiştirmektedir (Storjohann ve Meyer, 2012). Doğru telaffuzu duymak, kelimeyi bağlam içinde görmek ve ilgili görselleri görüntüleyebiliyor olmak kelimenin akılda tutulmasını ve kalıcı hale getirilmesini kolaylaştırmaktadır (Laufer ve Hill, 2000; Wood, 2001; Pastor ve Alcina, 2010).

2.1.8.3.10. Kelime Defteri

Kelime günlükleri olarak da bilinen kelime defterleri, öğrencilerin yeni kelimeleri, anlamlarını, örnek cümleleri ve kelimelerle ilgili her türlü ek bilgiyi kaydedip düzenleyebilecekleri kişiselleştirilmiş bir sözlük niteliğindedir (Fowle, 2002). Kelime defteri tutmak, öğrencileri yeni kelimelerle aktif olarak ilgilenmeye yönlendiricidir. Kelime defterinin düzenli olarak gözden geçirilmesi, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerine ve kelimeleri uzun vadede akıllarında tutmalarına yardımcı olmaktadır (McCrostie, 2007). Kelimeler temalara, konulara veya konuşmanın bölümlerine göre kategorize edilebilir veya gruplandırılabilir, böylece öğrencilerin gerektiğinde belirli kelimeleri bulmaları kolaylaşır (Schmitt ve Schmitt, 1995). Ayrıca, öğrenciler, kelime defterlerine kaydettikleri kelime sayısındaki artışı gözlemleyerek zaman içindeki kelime dağarcığı gelişimlerini takip edebilirler (Dubiner, 2017).

2.1.8.3.11. Kelime Kartları

Flaş kartlar olarak da bilinen kelime kartları, kelime öğretiminde popüler ve etkili bir sözel tekniktir. Öğrencilerin yeni kelimeleri ezberlemelerine ve pratik yapmalarına yardımcı olmak için her biri tek bir kelime veya kelime öbeği içeren küçük kartların hazırlanmasıdır (Nation, 2013). Kolay taşınabilir olmaları sebebiyle öğrencilerin kelimeleri her zaman ve her yerde gözden geçirmelerine olanak tanımaktadır. Her bir kelime kartının arkasına, öğrenciler kelimeyi kullanarak örnek cümleler veya ifadeler yazabilir, bu da kelimenin bağlam içinde nasıl kullanıldığını anlamalarına yardımcıdır (Reynolds vd., 2020). Öğrenciler kelime kartlarını temalara, konulara veya konuşma bölümlerine göre kategorize edebilir ve böylece ilgili kelimeler arasındaki bağlantıları görebilirler. Kelime kartlarının

karıştırılarak kullanılması, öğrencilerin kelimeleri rastgele bir sırayla uygulamalarını sağlayarak ezberlemeyi önler ve daha sağlam öğrenmeyi teşvik etmektedir (Lin ve Lin, 2019). Kelime kartları kelime oyunları, eşli çalışma veya grup tartışmaları gibi çeşitli interaktif aktivitelerde kullanılabilir, bu da öğrenmeyi daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirebilir (Yuanying ve Reynolds, 2022).

2.1.8.3.12. Kelime Oyunları

Oyunlar aracılığıyla kelime öğretimi, öğrencilerin yabancı dilde yeni kelimeler ve ifadeler edinmelerine yardımcı olmak için ilgi çekici bir yol ve geleneksel dil öğrenme ortamının monotonluğunu kırmak ve daha eğlenceli ve üretken bir atmosfer yaratmak için değerli bir araçtır. Oyunlar aracılığıyla kelime öğretimi birkaç nedenden dolayı birçok yabancı dil eğitmeni tarafından sıklıkla derslere entegre edilen bir stratejidir. İlk olarak, oyunlar öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girebilecekleri ve hedef kelimeleri anlamlı bağlamlarda pratik edebilecekleri motive edici ve eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratabilir. Birçok kelime oyunu, öğrencilerin takımlar veya çiftler halinde birlikte çalışmasını gerektirerek işbirliğini ve iletişimi geliştirmektedir. Bu, öğrencilerin kelimeleri sosyal bir bağlamda kullanma pratiği yapmalarını ve kendi aralarında sosyalleşmelerini sağlamaktadır (Garris vd., 2002). İkincisi, oyunlar öğrencilerin yeni kelimelere tekrar tekrar ve çeşitli şekillerde maruz kalmaları nedeniyle hafızalarını geliştirebilir ve kelimelerin daha kolay akılda kalıcı olmasını sağlayabilir (Claxton, 2008). Üçüncüsü, oyunlar öğrencilerin öz motivasyonlarını destekleyebilir niteliktedir, çünkü öğrenciler kendi tercihlerine ve öğrenme stillerine uygun oyunları seçebilir ve kendi ilerlemelerini izleyebilirler (Kleppin, 2003). Ayrıca oyunlar hem çocuk hem de yetişkin öğrencilerin dil öğrenimini engelleyebilecek duygusal ve psikolojik engelleri azaltmaya yardımcı olabilir (Piel, 2019). Öğrenciler oyun sırasında kendilerini rahat ve konforlu hissettiklerinde, hata yapma korkusu olmadan risk alma ve kendilerini ifade etme ya da dahil olma isteği olasılıkları daha yüksektir. Dördüncü olarak, oyunlar öğrencilerin iletişimsel yetkinliklerini ve dildeki akıcılıklarını geliştirebilir, çünkü yeni kelimeleri farklı durumlarda fikirlerini, görüşlerini ve duygularını ifade etmek için

kullanabilirler (Alemi, 2010). Bu nedenle, oyunlar aracılığıyla kelime öğretimi, dil sınıflarında hem öğretmenlere hem de öğrencilere büyük katkılar ve kolaylıklar sağlayabilecek etkili bir stratejidir (Giannakos, 2013; Gruss, 2016; Wilkening, 2017). Kelime bulmacaları, adam asmaca, kelime tabu oyunu, kelime bingo oyunu, kelime ve resim eşleştirme oyunu, kelime tahmin oyunu, kelime sessiz sinema oyunu, kelime memory oyunu, kelime yarışı oyunu, kelimeyi bilen oturur oyunu ve görsel işitsel medya ile desteklenen dijital kelime oyunları verilebilecek örneklerden bazılarıdır (Wang vd., 2011; Wechselberger, 2013; Daum, 2019).

Çeşitli kelime öğretim tekniklerini keşfettikçe, farklı yöntemlerin bir araya getirilmesinin yabancı dil edinimindeki kelime öğretimini önemli ölçüde arttırabileceği ortaya çıkmaktadır. Bu temel üzerine inşa edilen bir sonraki bölümde, yabancı dil öğretiminde görsel-işitsel kaynakların rolü ele alınacak ve bu araçların öğrenme deneyimini nasıl daha fazla destekleyip zenginleştirebileceği incelenecektir.

2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Görsel-İşitsel Kaynaklar

Günümüzde teknolojik gelişmelerin, eğitimin üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu, teknolojinin kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerde büyük değişim ve gelişmelerin yaşandığı gözlemlenmektedir. Bilgi çağı olarak bilinen 21. yüzyıl, bilgisayar teknolojilerinin hızla geliştiği ve bu teknolojinin giderek eğitimin tüm katmanlarına yayıldığı bir dönemi beraberinde getirmiştir. Yabancı dil öğretimini daha etkin ve verimli hale getirebilmek için farklı öğretim materyallerinin kullanılması, geleneksel yöntem ve donanımlarla verilen eğitim ve öğretimin yerini teknolojik araç ve gereçlerin kullanılarak oluşturulduğu çoklu öğrenme ortamlarına bırakması kaçınılmazdır.

Teknolojik araç ve gereçlerin eğitimde kullanımının yaygınlaşmasına bağlı olarak, yabancı dil öğretimine yön veren öğretim yöntem ve tekniklerde de değişiklikler meydana gelmiştir (Canning-Wilson ve Wallace, 2002; Montero-Perez, Peters, ve Desmet, 2015). Bu değişim ve gelişmeler, bilgisayarlar, TV ya da videolar gibi görsel-işitsel medya kaynaklarını dil

öğretiminin her seviyesinde etkili ve kapsamlı bir şekilde kullanılabilir hale getirmiştir. Görsel-İşitsel Teknoloji, eğitim ve öğretime yeni bir yaklaşım getirerek, öğretim kaynaklarının verimliliğini ve kullanılabilirliğini önemli ölçüde arttırmaktadır (Winke, Gass, ve Sydorenko, 2010; Peters ve Webb, 2018). Yapılan araştırmalar sonucunda, görsel-ışitsel öğretim materyallerinin öğrencilerin öğrenme motivasyonları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunun kanıtlanması ile birlikte, bu kaynaklar yabancı dil derslerine sıklıkla entegre edilmeye başlanmıştır (Baltova, 1999; Pisarenko ve Arsaliev, 2016; Kessler, 2018; Peters, 2019; Muñoz, Pujadas, ve Pattemore, 2021).

Görsel-ışitsel terimi, ilk olarak 1940-50'lerde davranışçılık kuramı çerçevesinde ortaya çıkmıştır ve yabancı dil öğretiminde öğrencilerin işitsel ve görsel algılarını geliştirmek için kullanılan tüm medyayı ifade etmektedir. Bu terimin kökeni Latince "audio" (duymak) ve "visus" (görmek) kelimelerine dayanmaktadır (Krumm, Fandrych, Hufeisen ve Riemer, 2010). Geleneksel görsel-ışitsel yöntemin çekirdeğini ders kitabı metinleri ve kasetler oluşturmuştur. Ders kitabında çoğunlukla diyalog biçiminde sunulan metinler okunur ve dinlenir, ardından öğrenciler diyalogları olabildiğince gerçekçi bir şekilde canlandırır. Amaç, öğrencilerin hedef dili günlük durumlarda kullanabilmeleri için otantik anadil seviyesine ulaşmalarını sağlamaktır. Derslerde dilbilgisinden ziyade, dilsel taklitle dayanan öğrenmeye göre dinleme, anlama ve konuşma önemliydi (Huneke ve Steinig, 2002, s. 167). Günümüz teknolojisinde ise bilgisayarda veya televizyonda izlenebilen diziler, uzun metrajlı filmler, kısa filmler, belgeseller, animasyonlar, reklam filmleri, haberler ve videolar yabancı dil derslerinde kullanılmakta olan görsel-ışitsel medya için verilebilecek en etkili örneklerdir (Bertelsmann, 2011).

Yabancı dil derslerine entegre edilen görsel-ışitsel materyaller birden fazla duyuyu harekete geçirdiği ve farklı öğrenme stillerine aynı anda hitap ettiği için öğrencilerin derse ve öğrenmeye yönelik olan ilgilerini arttırabilir (Webb, 2010; Saeedi ve Biri, 2016). Hem görsel hem de işitsel içeriklere sahip olan bu materyaller, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra kelime bilgilerini de geliştirmelerine yardımcı olabilir (Gilmore, 2011;

Zhang ve Zou, 2021). Buna dayanarak, görsel-işitsel materyaller kelime öğretimi için önemli bir kaynak olduğunu söylemek mümkündür, çünkü öğrencilere yeni kelimeleri anlamalarını ve akılda tutmalarını artıracak zengin ve otantik girdi sağlarlar. Öğrenciler görsel-işitsel materyallerle etkileşime girdiklerinde telaffuz, tonlama ve akıcılık pratiği yapma olanağına erişirler (Webb, 2010). Görsel-işitsel materyaller öğrencilerin kendi ihtiyaçlarına, tercihlerine ve hedeflerine uygun materyalleri seçebilme ve uygulama sıklıklarını kontrol edebilme imkânı sağlaması sebebiyle de öğrencilerin öz disiplinlerini düzenlemelerine teşvik edebilir (Wang, 2015). Özetle, yabancı dil öğretimine dahil edilen görsel-işitsel medya kaynakları amaca hizmet edecek şekilde kullanıldığında, öğrencilerin öğrenme performansını arttırabilir ve yabancı dil öğretimini geliştirmeye ve desteklemeye yöneliktir. Yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi bağlamında, dizilerin, filmlerin, animasyonların, belgesellerin, haberlerin ve videoların öğretim için mükemmel birer işitsel görsel materyal olduklarını söylemek mümkündür (Carvalho, 2014, s. 11).

Bu çalışmada ise;

- öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine, dilin anlamını ve hedef dilin kültürel arka planını öğrenmelerine ve anlamalarına etkili bir şekilde katkı sağlıyor olması,
- öğrencilere yeni kelimeler ve ifadeler edinmelerine yardımcı olabilecek özgün, ilgi çekici ve bağlamsallaştırılmış girdi sağlaması,
- öğrencileri hedef dilin farklı aksan ve ifadeleri ile hedef kültürün özelliklerini tanımlarının yanı sıra öğrenme motivasyonlarını da desteklemeye yönelik güçlü görsel işitsel araçlar olması nedeniyle videoların üzerinde durulacaktır.

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Videoların Tarihçesi ve Önemi

Uzun yıllardır, dünyanın dört bir yanındaki eğitimciler yabancı dil öğretiminde görüntü ve sesi harmanlayan ders materyallerini derslerine sıklıkla dahil etmektedir. Bu yaklaşım, bağlamsal görsel ipuçları sunarak ve işitsel destek yoluyla anlamayı geliştirerek öğrenme sürecini zenginleştirmektedir (Thomson, Bridgstock ve Willems, 2014). Yabancı dil

öğretimi sürecine entegre edilen herhangi bir video parçası, bir video programı, bir video filmi veya bir video klip gibi görsel işitsel teknolojiyi bir arada bulunduran araçlar, video materyali olarak kabul edilmektedir (Stempleski ve Tomalin, 1990; Koumi, 2006; Schwartz ve Hartman, 2007; Thomson, Bridgstock ve Willems, 2014).

Video materyallerinin yabancı dil eğitime entegrasyonu 20. yüzyılın ortalarında, özellikle 1960'lar ve 1970'lerde başlamıştır. Bu dönemde video kasetler ve dil laboratuvarları gibi daha erişilebilir görsel-işitsel teknolojiler ortaya çıkmış, bu da eğitimcilerin videoyu dil eğitimi geliştirmek için bir araç olarak kullanmalarına olanak sağlamıştır (Lonergan, 1984; Stempleski ve Tomalin, 1990). Bu dönemdeki video materyalleri kullanımının odak noktası, ders kitapları ve diğer öğrenme materyallerinin yanı sıra ek bir kaynak olarak görsel işitsel olarak izlenebilen, önceden yazılmış senaryolardaki diyalogları ezberlemek ve kullanmaktır (Zeuner, 2007). 1980'lerde video çalışmalarının önemi giderek daha fazla kabul görmeye başlamıştır. Bu durum büyük ölçüde iletişimsel öğretim yönteminde iletişimsel yeterliliğe yapılan vurgudan kaynaklanmaktaydı. Buna ek olarak, dil öğretiminde bilişsel ve kültürlerarası yönlerin kademeli bir gelişimi söz konusuydu. Sonuç olarak, eğitimciler otantik ve gerçek hayattaki iletişim durumlarını yabancı dil öğretimine dahil etmeye ve video tabanlı etkinliklerin önemini daha sık dile getirmeye başladılar (Storch, 1999). 1990'larda dil eğitimi alanında eylem odaklı yaklaşım olarak bilinen yeni bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu yöntem, odağı öğrenciye kaydırarak onları öğrenme deneyiminin merkezine yerleştirmiştir. Genellikle pasif öğrenmeyi vurgulayan geleneksel yöntemlerin aksine, eylem odaklı yaklaşım öğrencileri öğrenme süreçlerine aktif olarak dahil etmiştir. Öğrenciler, bir film veya video izlemeden önce, izleme sırasında ve sonrasında yer almak üzere dikkatlice tasarlanmış bir dizi yapılandırılmış görevle meşgul olmuşlardır (Sass, 2007). Bu yaklaşım, dinleme ve izleme sürecini daha küçük, daha yönetilebilir bileşenlere ayırarak daha iyi anlama ve akılda tutmayı kolaylaştırmayı amaçlamıştır. Bu yapılandırılmış görevleri entegre ederek, eylem odaklı yaklaşım sadece dinleme ve izleme becerilerini geliştirmekle

kalmamış, aynı zamanda eleştirel düşünme, işbirliği ve pratik dil kullanımını da teşvik etmiştir (Nunan, 2004).

1990'lardaki iletişimsel ve kültürlerarası yaklaşım yapılandırmacılıktan etkilenmeye devam etmiştir. Bu yaklaşım, öğrenmeyi bilgiyi yapılandırma süreci olarak görüyor, öğretme ve öğrenmede sosyal bağlamın önemini vurgulamıştır. Bu süreçte öğrenme, basitçe anlamları hatırlamak yerine, bireyler ve çevreleri arasındaki etkileşim yoluyla gerçekleşmiş ve bilgi, pasif bir bilgi alımından ziyade, etkileşimli sürecin bir sonucu olarak görülmüştür (Byram, 1997). 2000'li yılların başlarından itibaren ise, bilgisayar kullanımı ve internet erişiminin yaygınlaşması ile birlikte, öğretmenler video materyallerinin yabancı dil öğretiminde önemli ve etkili bir değere sahip olduğunu kabul etmişler ve yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde videoları derslere dahil etme sıklığını arttırmışlardır (Zeuner, 2007).

Günümüzün sürekli gelişen teknolojik ortamında video, öğrencilerin ilgisini çekmek, kalıcı ve etkili bir öğrenme deneyimi sağlamak için güçlü bir araç olmaya devam etmektedir. Bu bağlamda, eğitimde yabancı dil eğitiminde videoların kullanım alanları ve çeşitliliği de giderek artmaktadır. Videolar kısa filmler, müzik videoları, reklamlar, hava durumu raporları, haber yayınları, çizgi filmler (animasyonlar) gibi farklı formatlara sahip olabilir (Carvalho, 2014, s. 15). Bu çeşitlilik, öğretmenlere ders içeriğini daha zengin ve ilgi çekici hale getirmek için çok çeşitli araçlar sağlamakla kalmaz, aynı zamanda çeşitli dil yeterlilik seviyelerinde farklı ilgi alanlarına sahip öğrenciler için özel kaynaklar sunmaktadır (Canning-Wilson, 2000, s. 2-3). Örneğin, ileri dil becerilerine sahip öğrenciler haber yayınlarını veya belgesel filmleri analiz etmekten faydalanabilirken, başlangıç seviyesinde dil becerileri olan ya da daha küçük yaş gruplarında olan öğrenciler ise animasyon çizgi filmleri veya basit müzik videolarını daha erişilebilir ve eğlenceli bulabilir.

Filmler ise, genellikle yabancı dil sınıflarında etkili bir şekilde kullanılamayacak kadar uzun olmaları nedeniyle öğretme ve öğrenme sürecinde aksaklıklara yol açabilirler. Filmler, vidolara kıyasla çok daha uzun hem de ayrıntılı içerikleri nedeniyle, yabancı dil öğrenenleri ve konsantrasyonlarını, özellikle de dil seviyeleri düşükse, aşırı yorabilir, böylece filmle

aktif bir çalışma yapmak her dil seviyesi için uygun olmayabilir (Burt, 1999; Sherman, 2003). Bu nedenle, yabancı dil sınıflarında video kullanımı filmlere kıyasla daha uygundur ve sınırlı ders süresinde daha uygulanabilir. Videolar, tüm dil yeterliliklerini destekleyebildikleri ve aynı zamanda kültürlerarası içeriği de aktarabildikleri için öğretim için çok yönlü bir araçtır (Müller-Hartmann ve Schocker-v. Dittfurth, 2010). Konuya ilişkin bir video dersin başında bir motivasyon uyandırıcı olarak, ders sırasında hedef konuyu derinleştirmek ya da öğrenilmiş olan bir konuyu tekrar etmek için kullanılabilir. Webb ve Rodgers (2009), hedef dilde video izlemenin, öğrencilerin hem sınıf ortamında hem de sınıf dışında maruz kaldıkları tekrarlamalar ve pekiştirmeler nedeniyle dil öğrenimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Video materyallerinin en büyük artılarından bir diğeri, durdurulabilir ve tekrarlanabilir olmasıdır. “Öğrenciler video materyalini sınırsız kez görüntüleyebilir, dinleyebilir ve ayrıca alıştırma istedikleri sıklıkta tekrar edebilirler” (Tschichold, 2007, s. 2). Öğrenciler bu olanak sayesinde kaçırılmış oldukları bir nokta varsa onu tekrardan görerek telafi etme, anlamakta zorlandığı kısımları tekrar etme, öğrenmiş olduklarını ise tekrar ederek dil becerilerini ve bilgilerini kalıcı hale getirme fırsatına erişmiş olurlar.

Videolar, öğrenme ortamının (sınıfın) fiziksel sınırlarının ötesine geçen bir boyut kapısını aralayabilir, öğrencilerin anlayışını derinleştirip genişletebilecek farklı bakış açıları kazandırabilir. Eichheim ve Wilms (1981), gerçekliği sınıf ortamına getirmenin, “Nesneler, sesler, metinler ve hepsinden önemlisi resimler için konuşma ortamları yaratmak” anlamına geldiğini ifade etmektedir (s. 45) Bu da didaktik bir bakış açısıyla, videoların yabancı dil eğitiminin temel hedeflerinden biri olan “iletişim” için gerçek durumlar yaratmak anlamına gelmektedir. Ayrıca, Sherman (2003) otantik videoların öğrencilere gerçek hayattaki dil kullanımını gözlemleme ve anlama fırsatı sunduğunu ve böylece dil öğrenme sürecini olumlu yönde geliştirdiğini vurgulamaktadır (s. 12-14).

Videolar ayrıca öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çeken görsel ve işitsel uyaranlar sağlayarak öğrencinin derse olan ilgisini arttırmaktadır. Berk'e (2009) göre, videoların derslere dahil

edilmesi, dinamik ve ilişkilendirilebilir içerik sağlayarak öğrenci motivasyonunu ve katılımını önemli ölçüde etkilemektedir (s. 3-5). Bu nedenle videolar, öğrenmeyi zenginleştiren, daha enteresan ve eğlenceli hale getiren sınıf gerçekliğinin bir uzantısı olarak görülebilir.

Araştırmalar, video materyallerinin kullanımının, yeni kelimelerin akılda tutulmasına yardımcı olan bağlam ve görsel ipuçları sağlayarak kelime edinimini önemli ölçüde arttırabileceğini göstermektedir (Canning-Wilson, 2000; Kuppens, 2010; Lin, 2014; Mayer, 2014; Rodgers, 2018). Canning-Wilson (2000), video bağlamları aracılığıyla kelime öğrenen öğrencilerin sadece metin tabanlı materyaller kullananlara kıyasla kelimeleri daha etkili bir şekilde akıllarında tuttuklarına vurguda bulunmaktadır (s. 15-16). Ayrıca, etkili ve kalıcı kelime öğrenimi, kelimelerle ilişkili zengin algısal özellikleri harekete geçirmelidir (Kuppens, 2010; Lin, 2014). Bu nedenle, öğretmenin öğrencileri hedef kelimeleri içinde barındıran, sosyal etkileşim sahnelerine ve bağlamlarına odaklanmaya yönlendiren videoları etkili bir eğitim materyali olarak kelime öğretim çalışmalarına dahil etmesi bu sürecin gelişimini desteklemektedir. Videolar, öğrenenleri sadece otantik dil kullanımına maruz bırakmakla kalmamakta, aynı zamanda görüntü ve ses gibi farklı girdi modlarının kombinasyonu da anlama veya kelime bilgisi gibi yabancı dil öğreniminin çeşitli yönlerini geliştirmektedir (Paivio, 2006; Rodgers, 2018). Mayer (2014), insanların sadece kelimelerden oluşan bir öğrenme kaynağından ziyade hem kelime hem de görüntülerden oluşan bir öğrenme materyalinden daha derinlemesine öğrenebildiğini belirtmektedir. Sydorenko (2010), görsel imgelerle desteklenen kelimelerin çeviri testi sonuçlarının (%36 doğru), görsellerle açıkça desteklenmeyen kelimelere (%6 doğru) kıyasla daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu mantık doğrultusunda, öğrenciler yazılı bilginin yanı sıra, video materyali gibi bir işitsel- görsel bilgiye de erişebildiklerinde öğrenme gelişir, çünkü zamansal yakınlık olması koşuluyla her iki bilgi türü arasında zihinsel bağlantılar kurulur. Bu nedenle, kelime öğretimine yönelik çeşitli çalışmalarda görsel-işitsel girdiden elde edilen

öğrenme kazanımlarının bir parçası olan videoların önemine atıfta bulunması şaşırtıcı değildir (Harms, 2005; Peters ve Webb, 2018; Rodgers ve Webb, 2019).

Video materyallerini ders ortamında etkili bir şekilde yürütmek için video kayıtlarında aşağıdaki gerekliliklerin karşılanması önemlidir:

1. Ders materyali olarak seçilen video içeriği mantıklı bir sırayla oynatılmalıdır. Her kısa bölümde, sözlü ifadeler veya eylemlerle ilgili belirsizlikler açıklığa kavuşturulmalıdır. Bu, öğrencilerin gördükleri ve duyduklarının arkasındaki bağlamı ve anlamı anlamalarını kolaylaştırmaktadır.
2. Yazılı içerik içeren videolar hem görsel hem de işitsel unsurlarında orijinallliği ve özgünlüğü korumalıdır. Bu, videolarda kullanılan görüntü ve seslerin orijinal ve kaynak malzemeye sadık olması, içeriği yanlış yönlendirebilecek veya yanlış tanıtabilecek değişiklikler yapılmaması gerektiği anlamına gelmektedir.
3. Video içeriğinin iletmeyi amaçladığı mesaj net ve bozulmamış olmalıdır. Bu da görüntülerin ve seslerin gelişigüzel veya amaçsızca kullanılmaması gerektiği anlamına gelmektedir, zira bu öğrencinin kafasını karıştırabilir ve verilmek istenen mesajı çarpıtabilir. Mesajın doğru ve etkili bir şekilde iletilmesini sağlamak için her bir görsel ve işitsel unsur dikkatle seçilmeli ve videonun genel anlatımıyla uyumlu hale getirilmelidir.
4. Bölgesel bilgiler içeren videoların görüntüleri çok hızlı göstermemeli ve izleyicilerin görsel bilgileri işlemesi için yeterli zaman tanınmalıdır. (Bölgesel bilgilerden kasıt, belirli bir coğrafi alanın veya bölgenin sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi yönleri ile ilgili bilgilerdir. Amaç, o bölgenin kendine has özelliklerini ve dinamiklerini anlamaktır.)
5. Seçilen videodaki ses ve görüntü dönüşümlü olarak birincil odak noktası olmalıdır. Farklı noktalarda, ses veya görüntü unsurlarından biri daha ön plana çıkmalı ve öğrencinin dikkati buna göre yönlendirilmelidir.
6. Videoda sağlanmak istenen bilgiler öğrenci için yönetilebilir olmalıdır. Örneğin, belgesel filmlerde, görüntülerin sıralaması değişen zaman perspektifleriyle uyumlu değilse, kafa

karıştırıcı olabilir. Bu karışıklığı önlemek ve etkili öğrenmeyi sağlamak için görsel ilerlemenin anlatı akışıyla eşleşmesi önemlidir (Heyd, 1991, s. 193).

Videoların yabancı dil öğretiminde derslere entegre edilmesinin birçok faydası olsa da bazı dezavantajları da vardır:

- Öğrenciler videoları sadece eğlence olarak algılayabilir, bu da pasif katılıma veya eğitim materyaline tamamen ilgisizliğe yol açabilir (Hansmeier, 1998).
- Öğretmenlerin, kısıtlı ders sürelerini göz önünde bulundurarak videoların uzunluğunu düzenlemesi ve içeriğin dil eğitimi için uygun olup olmadığını kontrol etmesi dahil olmak üzere videoların kullanıldığı dersleri daha titizlikle planlamaları önemlidir. Bu da daha fazla ön çalışma ve efor gerektirmektedir.
- Video ekipmanı ile ilgili teknik sorunlar ortaya çıkabilir, bu nedenle öğretmenler bu teknolojileri kullanma ve sorun giderme konusunda yetkin olmalıdır.

Bu dezavantajlara rağmen, özellikle altyazılı videolar görsel, işitsel ve metinsel unsurları bir araya getirerek yabancı dil eğitiminde kelime öğretimini daha da etkili hale getirebilmektedir.

Yabancı dil eğitiminde videonun kelime öğretimine olan en büyük katkısı, görüntü, ses ve bazen metni (altyazı) bir araya getirmesinde yatmaktadır (Talavan, 2007, s. 5). Sözlü ve yazılı dil girdisinin bir kombinasyonu olan altyazı, dil öğrenenlere kelime bilgisini hem görsel hem de işitsel kanaldan işleme fırsatı verir. Böylelikle, öğrencilerin aşına olmadıkları kelimeler daha belirgin ve dolayısıyla daha dikkat çekici hale gelir. Altyazılı olmayan videolar zaman zaman öğrencilerde güvensizlik ve endişe yaratabilirken, altyazıların videolara dahil edilmesiyle birlikte anında geri bildirim ve olumlu bir pekiştirme sağlamak mümkün olduğu için, öğrencilerin öğrenme sürecine destekte bulunmak ve motivasyonlarını canlı tutmak daha kolaydır (Bird ve Williams, 2002; Talavan, 2007). Videolarda kullanılan altyazıların kelime öğretimi üzerindeki etkilerine yönelik yapılan araştırmalarda, altyazıların

öğrencilerin yabancı dildeki videoları daha iyi anlamalarını destekleyici bir unsur olduğu ve bu sayede öğrencilerin kelimeleri daha kolay ezberledikleri ve akıllarında tuttukları bulgusu desteklenmektedir (Vanderplank, 1988; Neuman ve Koskinen, 1992; Markham, Peter ve McCarthy, 2001; Danan, 2004; Winke, Gass ve Sydrone, 2010).

2.4. Altyazı Kavramı

Ulusal Altyazı Enstitüsü (2023), altyazıları, işitme engelli veya işitme güçlüğü çeken izleyiciler için bir video, film veya televizyon programındaki konuşma ve diğer ses unsurlarının yazılı metinlerle sunulmasını sağlayan bir ekranda görüntülenen metinler olarak tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra, altyazıların orijinal dildeki sesi anlamayan izleyicilere çeviri sağlamak ve farklı dillerden olan izleyiciler için erişilebilirliği ve anlama kolaylığı sağlamak amacıyla da kullanılabilceğini belirtmektedir. TDK sözlük (2023), altyazıyı, yabancı dildeki bir filmin konuşmalarını çeviri olarak görüntünün altında veren yazı olarak açıklarken, Wahrig sözlük (1997), bir filmin altında görüntülenen veya yabancı dildeki konuşmaları tercüme eden ya da işitme engelli kişilere sesleri açıklayıcı bir şekilde aktaran metinler şeklinde tanımlamaktadır.

Luyken ve arkadaşları (1991, s. 31) altyazıyı, genellikle ekranın alt kısmına yerleştirilmiş metin satırları şeklinde görünen orijinal diyalogun yoğunlaştırılmış yazılı çevirileri olarak betimlerken, Díaz-Cintas ve Remael (2014) de benzer şekilde, altyazıların, görsel-işitsel medyada konuşulan diyalogların, anlatımın veya diğer işitsel unsurların metinsel çevirilerini veya transkripsiyonlarını ifade etmekte olduğunu ve genellikle ekranın alt kısmında bulunduğunu belirtmektedir (s. 274).

Altyazılar, başlangıçta işitme engelli bireylerin sesli içeriğe erişimini sağlamaya olanak tanıyan bir araç olarak ortaya çıkmış ve 1930'lu yıllardan beri istikrarlı bir şekilde gelişmeye devam etmektedir (Díaz Cintas ve Remael 2007, s. 252). Altyazıların kullanım alanları zamanla orijinal amacının ötesinde genişleyerek farklı dillerdeki içeriği anlamamıza, gürültülü ortamlarda veya görsel içeriğin sesinin açılmadığı durumlarda içerik takibini

kolaylaştırmamıza ve hatta video içeriğinin performansını artırmamıza yardımcı olacak şekilde evrilmiştir (Markham, 1999, s. 322). Ayrıca, altyazılar eğitim materyallerindeki anlamı pekiştirmek, çok dilli topluluklarda iletişimi kolaylaştırmak ve dijital içeriklerin daha geniş bir kitleye ulaşmasını sağlamak gibi önemli işlevlere de hizmet etmektedir. Bu evrim, altyazıların sadece işitme engelli bireyler için değil, geniş bir kullanıcı yelpazesi için önemli bir yardımcı kaynak haline geldiğini göstermektedir (Gambier ve Gottlieb, 2010; Neves ve Díaz-Cintas, 2003; Szarkowska, 2016). Araştırmalar, altyazıların, izleyicilerin yabancı dildeki bir diyalogu takip ederken aynı anda kendi ana dillerindeki çevirisini okumalarına olanak tanıyarak dil edinimini geliştirmede önemli bir rol oynadığını ve böylece kelime hazinesi edinimini, dilbilgisi kurallarını anlamayı ve genel dil yeterliliğini geliştirdiğini göstermektedir (Baltova, 1994; Bird ve Williams, 2002; Zanon, 2006; Gottlieb, 2019; Reynolds vd., 2022; Kang, 2023). Altyazı, dil farklılıkları arasında köprü kurarak kültürler arası iletişimi geliştirmektedir. Altyazıların varlığı, farklı dilsel geçmişlere sahip izleyicilerin tercih ettikleri dildeki içeriğe erişmelerini ve bu içerikle etkileşime geçmelerini sağlayarak daha kapsayıcı ve küresel olarak bağlantılı bir medya ortamını gündeme getirmektedir (Chen ve Wang, 2018; Smith ve Johnson, 2019; Black, 2022). Özetle, altyazıların çok yönlü doğası, görsel-işitsel medya alanında erişilebilirliği artırma, dil öğrenimine katkı sağlama ve kültürlerarası iletişimi kolaylaştırma gibi olumlu özelliklere sahiptir.

2.4.1. Altyazı Kullanımının Tarihçesi

Bu yoğun emek gerektiren yöntem 1960'larda elektronik altyazının kullanılmaya başlanmasıyla değişime uğramış ve bu alanda önemli bir ilerleme kaydedilmiştir. Elektronik altyazı, altyazıların bir rulo kâğıda yazılmasını ve daha sonra bu kâğıdın doğrudan film görüntüsüne yansıtılmasını içermekteydi. Bu yenilik, her altyazı tek bir düğmeye dokunarak ilgili diyalog veya sahneyle senkronize edilebildiği için altyazı sürecini kolaylaştırmaktaydı. Bununla birlikte, elektronik altyazı açık renkli arka planlarda görünürlüğüne net olmaması gibi kendi zorluklarını da beraberinde getirmiştir. Bu sorunu çözmek için, okunabilirliği

sağlamak amacıyla kayıt sırasında ekranın alt kısmına halk arasında 'meyan kökü bandı' olarak adlandırılan siyah bir çubuk eklenmiştir (Díaz-Cintas ve Remael, 2014, s. 256). Bu ilk teknolojik sınırlamalara rağmen, elektronik altyazının geliştirilmesi, altyazı tarihinde önemli bir dönüm noktası olmuş ve bu alanda gelecekteki yeniliklerin ve ilerlemelerin önünü açmıştır (Ivarsson ve Carroll, 1998, s. 45).

1981'de elektronik altyazıya geçiş, görsel-işitsel çeviri uygulamalarının evriminde çok önemli bir noktaya işaret etmiş ve geleneksel medya tüketiminin ötesinde çeşitli alanlarda altyazıların benimsenmesini müjdelemiştir. Danimarka'nın bu yenilikçi yaklaşımdaki öncü rolü, altyazının farklı alanlarda yaygın olarak kullanılmasına zemin hazırlamıştır. Başlangıçta görsel-işitsel medyada erişilebilirliği ve anlamayı artırmak için geliştirilmiş olsa da elektronik altyazı kısa sürede yabancı dil eğitimi gibi alanlarda da uygulama alanı bulmuş ve değerli bir pedagojik araç olarak hizmet etmiştir (Díaz-Cintas ve Remael, 2014, s. 258). Altyazılar, görsel-işitsel içeriğin yanında senkronize metin sağlayarak yabancı dil öğrenenlerin dil edinimini ve anlamasını kolaylaştırmış, diyalogları takip etmelerine ve dinleme ve okuma becerilerini geliştirmelerine olanak tanımıştır (Markham, 1999, s. 324). Ayrıca, elektronik altyazının ortaya çıkışı, altyazıların dil öğrenme yazılımı, çevrimiçi kurslar ve multimedya ders kitapları da dahil olmak üzere çeşitli eğitim kaynaklarına entegre edilmesine fırsat yaratmış, böylece yabancı dil eğitiminin erişilebilirliğini ve etkinliğini artırmıştır (Szarkowska, 2016, s. 48). Eğitimin ötesinde, işitme engelliler için erişilebilirlik hizmetleri ve kültürlerarası iletişim girişimleri gibi alanlarda da kullanılmış, çok yönlülüğünü ve geniş kapsamlı etkisini vurgulamıştır (Gottlieb, 2019, s. 112).

2.4.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Altyazı Kullanımının Tarihçesi

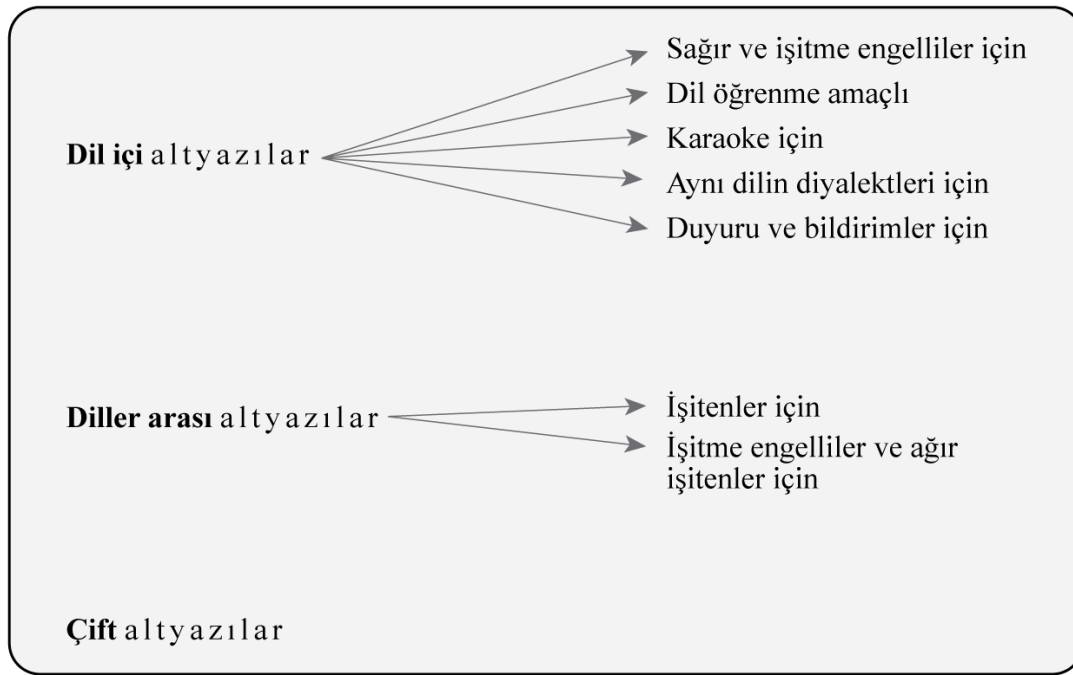
Yabancı dil öğretiminde altyazı, medya teknolojisi ve pedagojik yaklaşımların evrimi ile yakından iç içe geçmiş zengin ve çok yönlü bir geçmişe sahiptir (Luyken vd., 1991; Tse, 1998; Markham ve McCarthy, 2001). Kökenleri, eğitimcilerin filmin dil eğitimi için bir araç olarak potansiyelini keşfetmeye başladığı 20. yüzyılın başlarına kadar uzanmaktadır. Bu alandaki ilk öncülerden biri, 1920'lerde dil öğrenenlerin anlamasına yardımcı olmak için

sahneler arasına yerleştirilen yazılı çeviriler veya açıklamalar olan ara yazıların kullanımını deneyen İngiliz film eleştirmeni ve eğitimci John Capel'dir (Gambier, 2008, s. 156). Capel'in yenilikçi yaklaşımı, eğitim amaçlı altyazıda gelecekteki gelişmeler için zemin hazırlamış ve altyazılı görsel-işitsel materyallerin dil öğretimi müfredatına entegrasyonunun yolunu açmıştır (Gambier, 2008, s. 156-157). İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde, altyazılı filmler aracılığıyla kültürel alışverişi teşvik etmeye ve dil öğrenimini kolaylaştırmaya yönelik girişimlerde kayda değer bir artış olmuştur. British Council gibi kuruluşlar, altyazılı sinema eserlerini yaygınlaştırarak dilsel ve kültürel uçurumları kapatmayı amaçlayan film dağıtım programı gibi etkili çabalara öncülük etmiştir. Bu çaba, sadece farklı kültürlerin daha iyi anlaşılmasını değil, aynı zamanda öğrencilerin dil edinimini de geliştirmeyi amaçlamış ve bu sayede altyazılı görsel işitsel materyaller dil öğretim metodolojilerinin vazgeçilmez bir bileşeni olarak ortaya çıkmıştır (Neves ve Furtado, 2015, s. 210). 20. yüzyılın ortalarında, altyazı dahil edilmiş sinema filmleri dünya çapında popülerlik kazandıkça, yabancı dil öğretmenleri, dil ediniminde otantik görsel-işitsel materyallerin değerini fark etmiş ve altyazılı filmleri sınıflarına dahil etmeye başlamıştır (Gambier, 2008, s. 158). Altyazılı filmler, öğrencilere hedef dilin konuşma diline ve bu dilin içerdiği zengin kültürel nüanslara ulaşma imkânı sağlamıştır (Neuman ve Koskinen 1992; Baltova, 1999). Dijital teknolojinin 20. yüzyılın sonlarında ortaya çıkışı, dil öğretiminde altyazı kullanımının tarihinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Analog formatlardan dijital formatlara geçiş, altyazı sürecini devrim niteliğinde değiştirerek daha erişilebilir, daha uygun maliyetli hale getirmiş, bilgisayar destekli altyazı yazılımı ise, eğitimcilerin altyazıları daha kolay oluşturmasını ve özelleştirmesini sağlayarak dil öğrenme amaçlı altyazılı materyallerin çoğalmasının yolunu açmıştır (Ivarsson & Carroll, 1998). Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve tercihlerini göz önünde bulunduran eğitimciler, dil edinimini desteklemenin bir yolu olarak altyazılı filmlerin yanı sıra görsel işitsel materyallerin farklı türlerini de derslerine dahil etmişlerdir (Díaz Cintas ve Remael, 2007). Belgeseller ve eğitici videolar gibi eğitim materyalleri için altyazı sağlayarak, öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmeyi ve konuyu anlama ve konuya

katılımı kolaylaştırmayı hedeflemişlerdir (Neuman ve Koskinen, 1992). Altyazı, yabancı dil eğitimi süreci içerisinde dil öğretimi pedagojisinin temel bir bileşeni haline gelmiş ve sınıf ile gerçek dünya arasında bir köprü görevi gören dil eğitim materyali olark kabul görmüştür. Altyazılı materyaller, öğrencileri çeşitli bağlamlarda otantik dil kullanımına maruz bırakarak okuduğunu anlama, kelime edinme ve dinleme becerilerini geliştirmektedir (Garza, 1991). Bunun yanı sıra, yabancı dil eğitimi alanında kültürel alışverişi ve anlayışı teşvik etmede önemli bir rol oynamakta; öğrencileri dünyanın dört bir yanından otantik kültürel içeriğe maruz bırakarak kültürlerarası iletişimi kolaylaştırmaktadır (Luyken vd., 1991). Ayrıca, altyazının dil öğretimi pedagojisine entegrasyonu, yenilikçi metodolojilerin ve yaklaşımların geliştirilmesinin önünü açmıştır. Örneğin, “izle ve tekrarla” tekniği, öğrencilerin altyazılı videoları izlemeye ve cümleleri yüksek sesle tekrar etmeleri aracılığı ile kelime ve telaffuz becerilerini pekiştirmektedir (Danan, 2004, s. 68).

2.4.2. Altyazı Türleri

Altyazılar, farklı kitleler için içeriğin erişilebilirliğine ve anlaşılmasına önemli ölçüde katkıda bulunan görsel-işitsel medyanın temel bir bileşenidir. Romero-Fresco (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre, altyazılar diyalogların metin çevirilerinin sağlanmasında çok önemli bir rol oynamakta ve izleyicilerin dil engellerinden bağımsız olarak içeriği takip etmelerine olanak tanımaktadır. Altyazılar, her biri farklı işlevleri yerine getirmek ve farklı gereksinimleri karşılamak üzere tasarlanmış çeşitli formatlarda karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Gottlieb (2001) altyazıyı, her biri farklı dilsel işlevlere hizmet eden ve farklı izleyici ihtiyaçlarına cevap veren dil içi ve diller arası olarak sınıflandırırken, Díaz Cintas ve Remael’in altyazıyı sınıflandırma sistemi, aşağıdaki şemada da gösterildiği üzere üçe ayrılmaktadır ve altyazıların farklı bağlamlarda ve çeşitli amaçlarla nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olan net bir çerçeve sunmaktadır (2007):



Şekil 5. Altyazı sınıflandırma sistemi. Díaz Cintas, J., & Remael, A. (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome Publishing, s.14.

Luyken vd. (1991) ise, altyazıları teknik ve dilbilimsel kriterlere göre inceleyerek üç kategoriye ayırmaktadır:

- Diller arası altyazılar (bir dilden diğerine çeviri),
- Dil içi altyazılar (konuşulan diyalogla aynı dilde, erişilebilirlik için kullanılır) ve
- İki dilli altyazılar (çok dilli bölgelerde kullanılır, iki dili aynı anda gösterir) (s.39).

Gambier (1994) yapmış olduğu çalışmada, altyazıların izleyicilerin ihtiyaçları doğrultusunda, “İşitme engelli bireyler ve işitme güçlüğü çekenler (SDH) için altyazı” ve “Dil öğrenimi için altyazı” olmak üzere iki ana tür altında incelenmesi gerektiği üzerinde durmuştur. SDH altyazıları, işitme engelli izleyiciler için erişilebilirliği artıran sözlü diyalogları ve ses efektleri ile müzik açıklamaları gibi sözel olmayan işitsel ipuçlarını içerirken; dil öğrenimine yönelik altyazılar, konuşulan diyalogun yazılı formlarını ve hedef

dilde kelimelerle cümlelerin nasıl ifade edildiğine dair somut örnekler sunması nedeniyle zengin birer eğitim materyalidir (s.54).

Zanon da benzer şekilde, film, video, belgesel vb. görsel-işitsel materyallerde kullanılan altyazıların, farklı izleyici ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, farklı türlerde karşımıza çıktığını savunmaktadır. Bunlar:

- Bimodal altyazılar (dil içi altyazı),
- Standart altyazı (diller arası) ve
- Geri çeviri (çift altyazı) olmak üzere üç grup altında incelenmektedir (2006, s. 47).

İlk olarak, dil içi altyazılar olarak da bilinen bimodal altyazılar, konuşulan diyalogla aynı dilde olan altyazılardır. Bunlar özellikle işitme güçlüğü çeken, dil öğrenen veya konuşulan içeriğin pekiştirilmesine ihtiyaç duyan izleyiciler için faydalıdır. Bimodal altyazılar, işitsel içeriğin yazılı bir formunu sağlayarak anlama ve akılda tutmayı geliştirmekte, materyalin daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Zanon, 2006; Díaz Cintas ve Remael, 2007). İkinci olarak, diller arası altyazılar olarak adlandırılan standart altyazılar, konuşulan diyalogun farklı bir dile çevirisidir. Bu tür altyazılar, diyalogun doğrudan yazılı forma çevrilmesini sağlayarak işitme engelli veya yabancı dil öğrenen izleyiciler için hedef dilin anlaşılabilirliğini arttırmaktadır (Chaume, 2004; Díaz Cintas ve Remael, 2007). Diller arası altyazılar, görel-işitsel materyalde geçen orijinal diyalogun çevirilerini sunarak, dil engellerini etkili bir şekilde ortadan kaldırmakta ve içeriği daha geniş bir kitle için erişilebilir hale getirmektedir. Bu kapsayıcılık, farklı dilsel geçmişlerden gelen insanların materyalle etkileşime girmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca diller arası altyazılar, izleyicilerin çeşitli kültürel bakış açılarını daha iyi anlamalarını sağlamaya, onları kendi önyargılı fikirlerini yeniden gözden geçirmeye ve sorgulamaya yol göstericidir. İzleyiciler, farklı kültürlerden medyayla kendi ana dillerinde etkileşime geçerek ufuklarını genişletebilir, daha fazla empati geliştirebilir ve küresel çeşitliliğin zenginliğini deneyimleyebilirler (Díaz-Cintas & Remael, 2014). Bu süreç, sadece bilgilerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda daha açık fikirli ve

kapsayıcı bir bakış açısının geliştirilmesini sağlar. Dilsel uçurumlar arasında köprü kuran diller arası altyazılar, görsel-işitsel içeriğin farklı kültürler arasında yayılmasını ve etkisini arttırmada çok önemli bir rol oynamaktadır. (Zanon, 2006, s. 47). Son olarak, çift altyazı olarak bilinen geri çeviri hem orijinal dilin hem de çevrilmiş altyazıların aynı anda gösterimini içermektedir. Bu yöntem özellikle eğitim amaçlı, dil öğrenimi için ve izleyicilerin kaynak ve hedef diller arasındaki ilişkiyi görmesinin önemli olduğu bağlamlarda kullanışlıdır. Çift altyazı, izleyicilerin iki dili doğrudan karşılaştırmasına olanak tanıyarak hem kelime edinimine yardımcı olmakta hem de dil yeterliliğini geliştirmektedir (Zanon, 2006, s. 48).

Altıyazıların üç farklı kategoriye ayrılması, altıyazı türlerinin çeşitli izleyici gruplarının özel gereksinimlerini karşılayacak şekilde özelleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Her kategori, görsel-işitsel içeriğin erişilebilirliğini ve eğitsel değerini arttıran benzersiz bir işlevi yerine getirmektedir. Altıyazılar, bu farklı ihtiyaçlara cevap vererek medya içeriğinin eğitim açısından daha kapsayıcı ve zenginleştirici olmasına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Danan, 2004). Bu özel yaklaşım, farklı izleyici kesimlerinin görsel-işitsel materyallerden faydalanabilmesini sağlayarak genel izleme deneyimlerini ve öğrenme çıktılarını geliştirmektedir (Díaz Cintas ve Remael, 2007).

Kelime öğretimi bağlamında yapılan araştırmalarda, en kullanışlı ve etkili altıyazı türünün, dil içi altıyazılar olarak da bilinen iki modlu altıyazılar olduğu sonucuna varılmıştır (Markham, 1999; Kruger, 2007; Pujadas, 2009; Szarkowska ve Kopczyński, 2016; Wang, 2016). Bimodal altıyazılar, konuşulan diyalogu sesle aynı dilde gösterir ve bunun birkaç nedenden dolayı kelime edinimini önemli ölçüde geliştirdiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Vanderplank, 1988; Koolstra ve Beentjes, 1999; Danan, 2004; Winke, Gass ve Sydrone, 2010):

- Bimodal altıyazılar metin aracılığıyla konuşulan kelimenin anında ve doğrudan pekiştirilmesini sağlamaktadır, bu da öğrencilerin telaffuzu doğru yazım ve anlamla ilişkilendirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu ikili girdi, yeni kelimelerin daha etkili

bir şekilde hatırlanmasına ve akılda kalmasına katkıda bulunmaktadır. Vanderplank (1988) tarafından yapılan araştırma, öğrencilerin kelimelerin hem işitsel hem de görsel temsiline aynı anda maruz kalmalarının, bu kelimeleri anlamalarını ve hafızalarını güçlendirdiğini göstermiştir.

- Bimodal altyazılar, bağlamsal öğrenmeyi desteklemektedir. Öğrenciler altyazılar sayesinde kelimelerin cümlelerde nasıl kullanıldığını görebilir ve görsel-işitsel materyalin sağladığı bağlama dayanarak anlamlarını anlayabilmektedir. Bu bağlamsal öğrenme, öğrencilerin yeni kelimelerin pratik kullanımını ve nüanslarını görmelerini sağladığından kelime dağarcığına hâkim olmak için çok önemlidir (Nagy ve Scott, 2000; Nation, 2001; Huljistin, 2001). Koolstra ve Beentjes (1999) tarafından yapılan bir çalışma, video izlerken altyazı kullanan öğrencilerin, altyazı kullanmayanlara kıyasla daha fazla kelime öğrenebildiklerini ve akılda tutabildiklerini göstermektedir.
- Bimodal altyazılar, kelime dağarcığının kasıtsız veya pasif edinimi olan tesadüfi öğrenmeyi desteklemektedir. Öğrenciler altyazıları izledikçe ve okudukça, doğal ve ilgi çekici bir şekilde yeni kelime ve ifadelerle maruz kalmaktadır. Bu maruz kalma, kelimelerin bilinçaltında özümsemesine yol açarak öğrenmeyi daha etkili ve eğlenceli hale getirmektedir (Danan, 2004).
- Bimodal altyazı kullanımının öğrenciler arasında motivasyonu ve derse katılımı arttırmaktadır (Kruger, 2017; Pujadas ve Rodrigues-Campos, 2018). Öğrenciler diyalogu takip edebildiklerinde ve altyazılar aracılığıyla içeriği daha iyi anlayabildiklerinde, hedef dile karşı daha ilgili ve yeni kelimeler öğrenmek için daha istekli olmaktadır (Guichon ve McLornan, 2008).

Sonuç olarak bimodal altyazılar, diğer altyazı türlerine kıyasla daha kapsamlı ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimine katkıda bulunan doğrudan pekiştirme, bağlamsal öğrenme ve tesadüfi kelime edinimi için destekleyici özelliklerinden dolayı kelime öğretiminde özellikle etkilidir.

2.4.3. İkili Kodlama Kuramı (Dual Coding Theory)

Multimedya teknolojileri, öğrenme deneyimini önemli ölçüde geliştiren çok sayıda materyal sunması ile yabancı dil öğretiminin hayati bir bileşeni haline gelmiştir (Plass, Chun, Mayer ve Leutner, 1998, s. 25; Mayer ve Moreno, 2003, s. 43). Eğitimciler, multimedya kaynaklarının yabancı dil öğretimine dahil edilmesinin, aynı anda birden fazla duyuşal modaliteyi devreye sokarak öğrenmeyi geliştirdiğini iddia etmekte; araştırmalar da altyazı ile desteklenen film ve videolar gibi multimedya araçlarının çeşitli duyulara hitap ederek öğrenme deneyimini geliştirdiğini göstererek bu görüşü desteklemektedir (Mayer, 2009; Chang vd., 2010, Dewaele ve MacIntyre, 2014). Bu çoklu duyuşal yaklaşım, Allan Paivio'nun İkili Kodlama Teorisi'ne dayanmaktadır. Bu teoriye göre, bilgi hem görsel hem de sözel kanallar aracılığıyla sunulduğunda öğrenme daha etkili olmakta, çünkü bu tamamlayıcı yollar birbirini güçlendirmektedir (Paivio, 1986).

Yabancı dil eğitimi alanında, multimedya uygulamaları, dil edinimini desteklemek için sinerjik bir şekilde çalışan metin, ses, görüntü ve etkileşimli öğeleri bir araya getirerek bu teoriden yararlanır. Örneğin, yazılım programları yeni kelimeleri ilgili görseller ve telaffuz kılavuzlarıyla birlikte sunabilir ve böylece birden fazla bilişsel kanalı devreye sokabilir. Bu çok modlu yaklaşım, yeni kelimeleri anlamları ve sesleriyle aynı anda ilişkilendirmeye ihtiyaç duyan dil öğrencileri için özellikle faydalıdır (Plass, vd. 1998, s. 26).

Çok sayıda çalışma, ikili kodlamanın yabancı dil eğitimindeki temel becerileri geliştirmeye destekleyici olan başarısı üzerindeki olumlu etkisinin altını çizmektedir. Danan'ın ikinci dil edinimine ilişkin araştırmasında (1993), başta altyazılar olmak üzere görsel yardımcılarının etkinliği kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Bu araştırma çerçevesinde, görsel-işitsel içerikle birlikte hedef dilde altyazıların eşzamanlı olarak sunulmasına özellikle vurgu yapılarak, çift kodlu bilginin entegrasyonu merkezi bir odak noktası olarak ortaya çıkmıştır. Danan, yapmış olduğu ampirik analiz sonucunda, bu çok modlu yaklaşımın yalnızca dinlediğini anlama seviyesini yükseltmekle kalmayıp, aynı zamanda dil öğrenenler arasında daha sağlam kelime dağarcığı edinimini de teşvik ettiğini fark etmiştir.

Bir başka çalışma Zanon (2006) tarafından yapılmış, Paivio'nun ikili kodlama teorisinin multimedya öğrenme ortamlarında uygulanmasını araştırmış ve özellikle yabancı dil eğitiminde altyazı kullanımına odaklanmıştır. Çalışma, metinsel bilginin ilgili animasyonlarla birleştirilmesinin kelime öğrenimini ve akılda tutmayı önemli ölçüde arttırdığını ileri sürmektedir. Araştırma hem görsel hem de sözel unsurları içeren eğitim materyallerinin daha sürükleyici ve etkili bir öğrenme deneyimi sağlayabileceği ve farklı öğrenme stilleri ve ihtiyaçlarına cevap verebileceği fikrini desteklemektedir (s. 41). Kanellopoulou, Kermanidis ve Giannakouloupoulos (2019) ise, ikili kodlama teorisi çerçevesinde kelime öğretimi için bir araç olarak film altyazılarının kullanımını inceleyen kapsamlı bir çalışma yürütmüştür. Araştırmaları, görsel (film görüntüleri) ve sözel (altyazılar) unsurların entegre edilmesinin yabancı dil öğrenenler arasında kelime hatırlama ve gelişimini önemli ölçüde artırabileceğini vurgulamıştır. Çalışma, aynı bilginin birden fazla temsilini sağlayan bu ikili kodlama yaklaşımının, öğrencilerin yeni kelimeleri daha iyi hatırlamalarına ve anlamalarına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (s. 10).

Mayer ve Moreno (2003), ikili kodlama ilkelerine göre tasarlanmış multimedya içeriğiyle desteklenen öğrencilerin, geleneksel yöntemlerle öğrenenlere kıyasla eğitim materyalini daha iyi anladıklarını ve akılda tuttuklarını ortaya koymuştur (s. 43-47). Plass, Chun, Mayer ve Leutner (1998) tarafından yapılan araştırma ise, ikinci dil öğreniminde multimedya açıklamalarının kelime edinimini ve okuduğunu anlamayı önemli ölçüde artırdığını ortaya koymuştur. Bu çalışma, öğrencilerin hem görsel hem de işitsel multimedya açıklamalarını kullanarak kelime öğrenme süreçlerini desteklediklerini ve bu yöntemlerin geleneksel öğrenme yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğunu göstermiştir (s. 33-34). Al-Seghayer (2001), yabancı dil eğitiminde kelime öğretimi için video klipler ve animasyonlu resimler kullanmanın etkisi üzerine yaptığı çalışmada, görsel ve sözel unsurları birleştiren video klipler aracılığıyla yeni kelimelere maruz kalan öğrencilerin, yalnızca resimler veya metin yoluyla öğrenenlere kıyasla daha yüksek akılda tutma oranlarına ve daha iyi bağlamsal anlayışa sahip olduklarını bulmuştur (s. 225). Sadoski ve Paivio (2001) da ikili kodlama

teorisinin dil edinimi alanındaki önemini vurgulamışlardır. Çalışmaları, sözel ve görsel uyarıcıların birleştirilmesinin dil öğrenenler arasında hafızada tutma ve anlamayı artırma potansiyeline sahip olduğu fikrinin altını çizmektedir. Ampirik araştırmaları, dilsel içeriğin görsel temsillerle stratejik olarak ilişkilendirilmesi gibi ikili kodlama metodolojilerini kullanan öğrencilerin, yalnızca sözel modalitelere dayanan akranlarının aksine hem hatırlama hem de anlama ile ilgili görevlerde üstün performans gösterdiklerini kanıtlamaktadır (s. 99).

İkili kodlama teorisi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların ortak bulguları, dil öğreniminin güçlü kolaylaştırıcıları olarak görsel-işitsel araçlar ile yazılı metinlerin birleştirilmesinden yararlanmanın yabancı dil eğitiminde hedeflenen çıkarımlara ulaşmayı kolaylaştırdığının altını çizmekte ve öğretim stratejilerinin etkinliğini arttırmada çok modlu uyarıcıların önemli rolünü vurgulamaktadır.

Yabancı dil eğitimi bağlamında altyazılar, ikili kodlama ilkelerinin dil öğrenme deneyimlerini optimize etmek için nasıl uygulanabileceğinin en iyi örneğidir. Yapılan çalışmalara dayanarak, altyazıların, bilgi işlemenin hem işitsel hem de görsel kanallarından yararlanarak öğrencilere zenginleştirilmiş dil girdisi sağladığını, anlamayı kolaylaştırdığını ve sağlam dil becerilerinin gelişimini desteklediğini söylemek mümkündür. Öğrenciler altyazılı multimedya içerikle etkileşime girdikçe, dil öğrenme başarısı için çok önemli olan katılım ve motivasyonlarını sürdürmeleri daha olasıdır (Plass & Jones, 2005). Bu nedenle, ikili Kodlama Teorisi'nin dil öğretimi alanında geniş bir uygulama yelpazesine sahip olduğunu ve çeşitli dil öğretim materyallerinin tasarımında temel bir rol oynadığını belirtmek önemlidir.

2.4.4. Yabancı Dil Öğretiminde Altyazı Kullanımının Dört Temel Becerinin Öğrenimine Olan Katkısı

Çok sayıda araştırma, yabancı dil öğretiminde kullanılan videolarda yer alan altyazıların, okuduğunu anlama, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin ve kelime öğretiminin gelişimini destekleyen etkilerine dair kanıtlar sunmuştur (Neuman ve Koskinen, 1992;

Baltova, 1999; Danan, 2004; Taylor, 2005; Vanderplank, 2010; Montero Perez, Van Den Noortgate ve Desmet, 2013; Cao, Yang ve He, 2019; Hsieh, 2019; Liao, Kruger, ve Doherty, 2020). Altyazılar, öğrencilere konuşma diline karşılık gelen yazılı metinler sunarak onların dili etkili bir şekilde anlama, yorumlama ve üretme becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle altyazılar dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin öğretilmesinde etkili bir araç olarak sınıf ortamlarına entegre edilmektedir (Caimi, 2006, s. 94-95).

Yabancı dil öğretiminde altyazı kullanmanın başlıca kazanımlarından biri, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine yaptığı önemli katkıdır. Altyazılar, öğrencilerin dili aynı anda görmeleri ve duymaları için eşsiz bir fırsat sunarak yazılı ve sözlü biçimleri arasındaki bağlantıları güçlendirmektedir. Bu çift modlu girdi, öğrencilerin yazılı metni çözmelerine ve anlamalarına yardımcı olmak için özellikle yararlıdır çünkü çok modlu maruz kalma yoluyla anlamalarını pekiştirir (Nagata, 1993, s. 333-335). Araştırmalar, öğrenmeye yönelik bu çok modlu yaklaşımın yeni kelime edinimini kolaylaştırdığını ve genel olarak okuduğunu anlamayı geliştirdiğini göstermektedir (Vanderplank, 2010, s. 13-14; Montero Perez, Van Den Noortgate ve Desmet, 2013, s. 721-723). Örneğin, öğrenciler kelimelerin seslerini yazılı biçimleriyle eşleştirebilir, bu da yeni kelime öğelerini hatırlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu süreç, öğrencilerin kelimeleri daha hızlı ve zahmetsizce tanımalarına olanak sağlar ve akıcı okumanın geliştirilmesinde büyük destektir (Markham ve Peter, 2003, s. 338). Ayrıca, konuşulan dilin görsel bir temsilini sağlayan altyazılar, öğrencilerin cümle bileşenlerini daha etkili bir şekilde ayrıştırmasına ve analiz etmesine yardımcı olmaktadır. Bu gelişmiş sözdizimsel farkındalık sadece metnin hemen anlaşılmasına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda uzun vadeli dilbilgisi yeterliliğine de katkıda bulunmaktadır (Winke, Gass ve Sydorenko, 2010, s. 79-81). Tüm bunlara ek olarak, altyazıların dil öğrenimine entegrasyonu sayesinde daha ilgi çekici ve motive edici bir öğrenme ortamı oluşmaktadır, çünkü öğrencilerin, dinamik görsel-işitsel içerik eşliğinde okuma etkinliklerine ilgi duymaları ve bu etkinliklere katılım sağlamaları daha olasıdır. Bu artan katılım, güçlü okuma becerilerinin

gelişimi için çok önemli olan daha sık ve sürekli okuma pratiğinin artmasında da destekleyici bir unsur olduğu gözlemlenmiştir (Zarei, 2009, s. 70-71).

Altyazılar, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için de etkili bir araç olarak kabul edilmektedir (Neuman ve Koskinen, 1992, s. 102; Baltova, 1999, s. 38). Konuşulan dile ve ilgili yazılı metne aynı anda maruz kalmak, daha derin anlama ve akılda tutmayı kolaylaştıran ikili bir girdi sağlamaktadır (Chung, 1999, s. 300). Özellikle altyazılar, öğrencilerin ilgili kelimeleri okurken doğru telaffuz ve tonlama kalıplarını duymalarına olanak tanır, böylece görsel destek yoluyla işitsel anlama güçlenir. Bu çok modlu yaklaşım, öğrencilerin dilin sözlü ve yazılı biçimleri arasında köprü kurmalarına yardımcı olur ki bu da dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesi için çok önemlidir (Mitterer ve McQueen, 2009). Araştırmalar, altyazıların doğru fonolojik biçimlerin edinilmesine yardımcı olabileceğini göstermektedir. Görsel metni konuşma diliyle senkronize ederek, öğrenciler hedef dildeki ince telaffuz ve tonlama nüanslarını ayırt etme ve çoğaltma konusunda daha yetkin hale gelirler. Bu senkronizasyon, dil öğrencilerinin duyduklarını görsel olarak destekleyerek dil becerilerini pekiştirmelerine olanak tanır. İşitsel ve görsel bilginin bu şekilde hizalanması, öğrencilerin sadece konuşma dilinin kodunu çözme becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda genel dinleme yeterliliklerini de güçlendirir (Vanderplank, 2010, s. 16). Ayrıca altyazılar, öğrencilerin hedef dili gerçek zamanlı olarak anlamlandırmalarına yardımcı olan bağlamsal ipuçları sağlayarak dinleme becerilerinin gelişimini destekler. Örneğin, altyazılar cümlelerin yapısını ve ritmini vurgulayabilir, bu da konuşulan dili anlaşılır birimlere ayırmaya yardımcı olur. Altyazıların bu yönü, dinleme deneyimlerini desteklediği ve konuşma dilini bağımsız olarak anlama becerilerini kademeli olarak geliştirdiği için çeşitli yeterlilik seviyelerindeki öğrenciler için özellikle faydalıdır (Markham ve Peter, 2003, s. 338-339).

Yabancı dil eğitiminde altyazı kullanımının konuşma becerilerini desteklemesi açısından ele alındığında ise, öğrencilerin telaffuz ve akıcılıklarını geliştirmede önemli bir rol oynamakta olduğu gözlemlenmektedir. Altyazılar, öğrencilere kelimelerin yazılı halini görme ve aynı

zamanda telaffuzlarını duyma fırsatı sunmakta, bu da seslerin ve tonlama kalıplarının doğru şekilde yeniden üretilmesine yardımcı olmaktadır. İkili girdiye aynı anda maruz kalma, öğrencilerin kelime ve cümlelerin doğru telaffuzunu içselleştirmelerini sağlayarak daha özgün ve doğal konuşma üretimini kolaylaştırmaktadır (Vanderplank, 2016, s. 58). Dahası, öğrenciler hedef dilin konuşmacılarını tekrar tekrar dinleyip taklit ettiklerinde, konuşma ritimlerini ve hızlarını geliştirerek, tereddütlerini bir kenara bırakarak kendilerini daha akıcı ve tutarlı bir şekilde ifade etmelerine katkı sağlamaktadır. (Mitterer ve McQueen, 2009, s. 1-2). Ayrıca, altyazıların dil öğrenimine entegrasyonu, öğrencilerin doğru dil formlarını aynı anda görüp duyduklarında, daha yüksek bir doğruluk ve güven seviyesiyle konuşma pratiği yapabilmelerine destekleyici görevdedir. Bu güven, dil öğrenenler için çok önemlidir, çünkü onları daha sık pratik yapmaya ve hata yapma korkusu olmadan konuşma etkinliklerine katılmaya teşvik etmektedir (Garza, 1991, s. 245-246).

Altyazıların dil öğrenimine dahil edilmesi, öğrencilerin yabancı dilde yazma becerilerini geliştirme üzerine de olumlu etkiler yansıtmaktadır. Yazılı metne ve konuşma diline aynı anda maruz kalmak, öğrencilere kelime dağarcığının, dilbilgisi yapılarının ve üslup nüanslarının içselleştirilmesini kolaylaştıran kapsamlı ve çeşitli girdi sağlamaktadır. Öğrenciler, farklı bağlamlarda doğru kelime ve cümle kullanımının gözlemlenmesi yoluyla doğru ve etkili bir yazma için gerekli olan sözcük dağarcıklarını önemli ölçüde geliştirmektedir (Birds ve Williams, 2002, s. 509).

Dahası, altyazılar kelime dağarcığının sürekli olarak pekiştirilmesini sağlayarak öğrencilerin kelimeleri farklı bağlamlarda tekrar tekrar görmelerine ve duymalarına olanak tanımaktadır. Bu tekrarlanan maruz kalma, etkili yazılı iletişim için temel olan kelimelerin akılda tutulması ve hatırlanması için son derece önemlidir. Öğrenciler, altyazılı içerikte yeni kelimeler ve ifadelerle birden fazla kez karşılaştıklarında, bunları hatırlama ve yazılarında doğru bir şekilde kullanma olasılıkları daha yüksektir. Bu süreç, daha kapsamlı ve kesin bir kelime dağarcığının gelişimini destekleyerek yazma kalitesinin artmasına katkıda bulunmaktadır (Zarei, 2009, s. 81-82). Ayrıca altyazılar, öğrencilerin karmaşık dilbilgisi kurallarını

anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olabilecek önemli bir araçtır. Öğrenciler, dilbilgisi kurallarını anlamlı bağlamlar içinde gözlemleme fırsatı buldukları için öğrenmiş olduklarını kalıcı belleğe geçirmektedir. Dilbilgisi öğrenmeye yönelik bu bağlamsal yaklaşım aynı zamanda anlamayı geliştirmekte ve yazma görevlerinde dilbilgisi yapılarının doğru kullanımını da kolaylaştırmaktadır. Örneğin, öğrenciler sıfatların bir cümleye nasıl uygun şekilde yerleştirildiğini, farklı fiil zamanlarının nasıl kullanıldığını ve karmaşık cümlelerde kelimelerin hangi sıralamaya bağlı olarak nasıl kurulduğunu gözlemleyebilmeleri sayesinde daha doğru ve etkili yazılar yazabilmektedir (Vanderplank, 2016, s. 133-135).

Özetlemek gerekirse, altyazıların yabancı dil eğitiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerini etkinliği göz önüne alındığında, doğru şekilde kullanımlarının pedagojik faydaları en üst düzeye çıkararak öğrencilerin bu güçlü kaynaktan tam olarak yararlanmasını sağlayabilir.

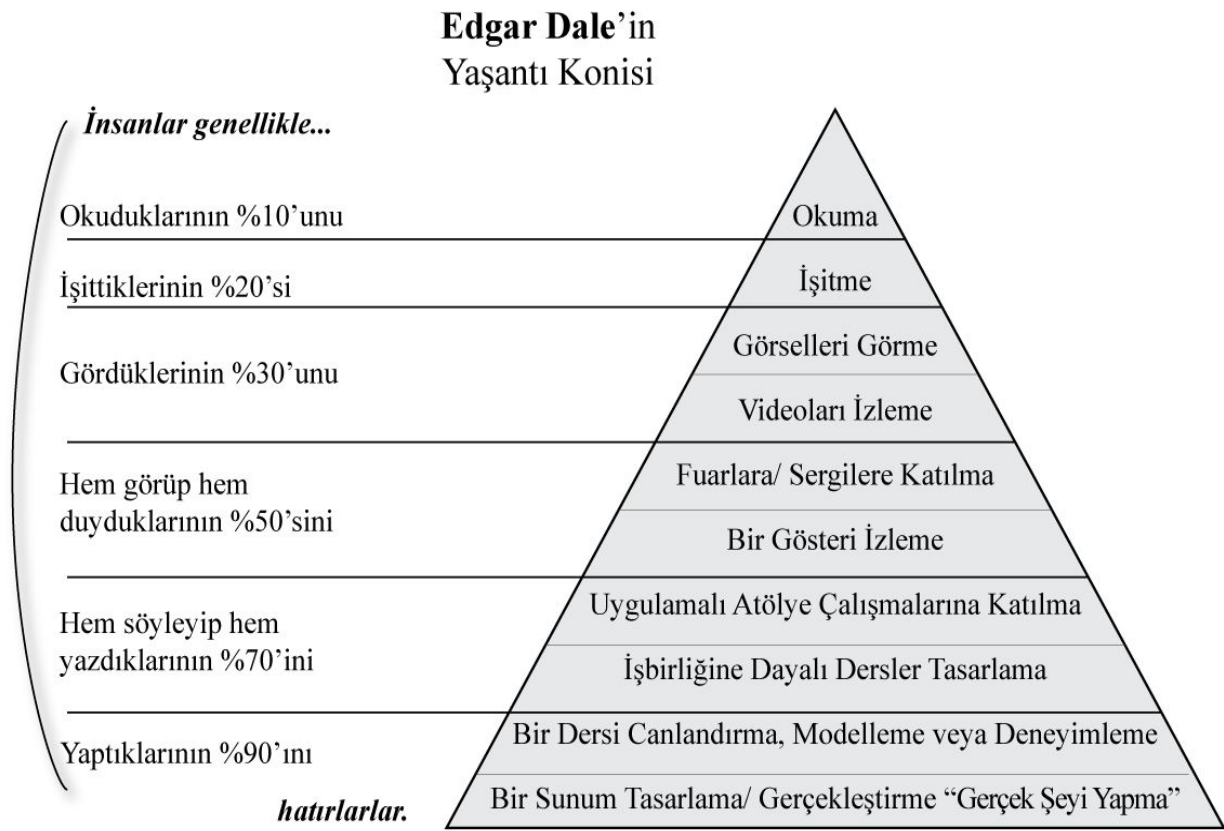
2.4.5. Yabancı Dil Öğretiminde Altyazı Kullanımının Kelime Öğrenimine Olan Katkısı

Altyazılar, temel dil becerileri üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra, kelime dağarcığı edinimine de önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Öğrenciler altyazılı videolarda hedef kelimelerin yazılı haliyle karşılaştıklarında, bilgileri doğru bir şekilde hatırlama ve akılda tutma becerileri artmaktadır. Bu da kelimelerin uygun bağlamlarda daha iyi kullanılmasına hem sözlü hem işitsel hem de yazılı iletişim görevlerinde daha iyi performans gösterilmesini sağlamaktadır (Vanderplank, 1988, s. 276).

Bu tezin de bir alt başlığı olan Paivio'nun ikili kodlama teorisi (1986), bilginin hem görsel hem de sözel kanallar aracılığıyla sunulduğunda daha iyi hatırlandığını belirterek bu fikri destekler niteliktedir.

Amerikalı bir eğitimci olan Edgar Dale, bireylerin yaşantılarıyla öğrenmeleri arasındaki noktaları gösterdiği yaşantı konisinde belirttiği gibi, insanlar genellikle okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu hem gördüklerinin hem de

duyduklarının %50'sini hem söyleyip hem yazdıklarının %70'ini ve yaptıklarının %90'ını hatırlamaktadır (Dale, 1946, s. 198). Edgar Dale'in yaşantı konisinde yapmış olduğu öğrenme sınıflandırmasına dayanarak, kelime öğretiminde ders materyali olarak kullanılan videolara bir de altyazı desteği eklenirse hedeflenen dil becerilerinin geliştirilmesinin çok yönlü olması sağlanmış olur, çünkü öğrenme sürecinde aynı anda ne kadar çok duyuya hitap edilirse, öğrenme o kadar etkili ve kalıcı olmaktadır.



Şekil 6. Yaşantı konisi. Dale, E. (1946). *Audiovisual methods in teaching*. New York: Dryden Press, s.39.

Edgar Dale'in öğrenme deneyimleri sınıflandırmasına dayanarak, video tabanlı ders materyallerine altyazı eklemek, hedeflenen dil becerilerinin gelişimini önemli ölçüde arttırabilir. Bu çok duyulu yaklaşım, öğrenme sürecinde daha fazla duyunun devreye girmesinin daha etkili ve kalıcı öğrenme çıktılarına yol açtığı fikriyle uyumludur.

Özetlemek gerekirse, altyazılar, öğrenme sürecine çoklu duyuşal modaliteleri dahil etme ve kalıcı öğrenme çıktılarını kolaylaştırma kapasiteleri nedeniyle kayda değer bir pedagojik araç olarak ortaya çıkmış ve birçok kapsamlı bilimsel araştırmaların ana konusu haline gelmiştir.

Altyazıların kelime öğretimi üzerindeki etkileri, çok sayıda çalışmada ortaya konan bir dizi kazanımı kapsamaktadır. Bu kazanımlar çok modlu girdi ile kelime edinimini artırma, anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırma, bağlam temelli öğrenme, tesadüfi kelime öğrenimi, motivasyonu artırma, otonom kelime öğrenimi teşvik etme, kültürel farklılıkları ve değerleri tanıma şeklinde sayılabilir. Vanderplank (1988), Garza (1991), Neuman ve Koskinen (1992), Bird ve Williams (2002), Kothari ve diğerleri (2002), Montero Perez ve diğerleri (2013) gibi araştırmacılar çalışmalarında altyazıların bu çok yönlü faydalarına değinmişlerdir. Aşağıda her bir kazanıma teker teker değinilecektir:

2.4.5.1. Çoklu Duyusal Girdi ile Geliştirilmiş Kelime Edinimi

Altyazılar, görsel ve işitsel girdileri bütünleştiren çift duyuşal bir deneyim sağlayarak kelime edinimini geliştirmektedir. Bu çok modlu girdi, öğrencilerin kelime anlamlarını, telaffuzlarını ve bağlamsal kullanımlarını kavramayı pekiştirmektedir. Bird ve Williams (2002) tarafından yapılan araştırma hem görsel hem de işitsel girdi kullanmanın hafızayı geliştirmeye yardımcı olduğunu ve kelimeleri hatırlamayı kolaylaştırdığını göstermektedir. Vanderplank (1988), bağlam içinde altyazılara tekrar tekrar maruz kalmanın öğrencilerin yeni kelimeleri daha etkili bir şekilde içselleştirmelerine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Montero Perez ve diğerleri (2013) altyazılı videoları izleme esnasında kelimeleri eş zamanlı olarak görme ve duymanın öğrenme sürecini olumlu şekilde desteklediği sonucuna varmıştır.

2.4.5.2. Kelimeleri Akılda Tutma ve Kolay Hatırlama

Altyazılı içerikteki kelimelere tekrar tekrar maruz kalmak, kelimelerin akılda tutulmasını ve hatırlanmasını kolaylatırmaya yardımcıdır. Çalışmalar, altyazılı materyallere maruz kalan

öğrencilerin kelime dağarcıklarının, sadece sesli materyallere maruz kalanlara kıyasla daha çok geliştiğini göstermektedir (Winke, Gass ve Sydorenko, 2010). Bu durum, altyazıların sağladığı ve yeni kelime öğelerinin akılda kalıcılığını arttırmaya yarayan tamamlayıcı görsel girdiye bağlanmaktadır (Montero Perez vd., 2013). Örneğin, Bird ve Williams (2002), hem işitsel hem de görsel kaynaklar içeren bimodal girdinin, birden fazla duyuşal modaliteyi devreye sokarak hedef kelimelerin hatırlanmasını daha kolay hale getirdiğini vurgulamaktadır. Bu ikili girdi sadece kelime anlamlarını pekiştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin kelimeleri anımsamasını da kolay hale getirmektedir. Benzer şekilde, Garza (1991) altyazıların öğrencilerin dilin sözlü ve yazılı biçimleri arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olduğunu ve böylece yeni kelimeleri anlama ve akılda tutma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Ek olarak, Vanderplank (1988) tarafından yapılan araştırma, altyazılı içeriğe tekrar tekrar maruz kalmanın, öğrencilerin kelimeleri bağlam içinde görebildikleri ve duyabildikleri için yeni kelimeleri daha etkili bir şekilde içselleştirmelerini sağladığına değinmektedir.

2.4.5.3. Bağlam Temelli Öğrenme

Altyazılar, kelime dağarcığını otantik dil bağamlarına yerleştirerek öğrencilere kelime kullanımı, eşdizimler ve deyimşel ifadeler hakkında değeri bilgiler sağlamaktadır. Öğrenmeye yönelik bu bağlamsallaştırılmış yaklaşım, öğrencilerin kelime anlamlarını kavrama derinliğini ve kelimeleri çeşitli bağlamlarda doğru bir şekilde uygulama becerilerini önemli ölçüde arttırmaktadır (Vanderplank, 1988). Garza'nın (1991) araştırması da bu görüşü desteklemekte ve altyazılı materyallere maruz kalan öğrencilerin, görsel metnin sağladığı bağlamsal ipuçları sayesinde karmaşık kelimeleri daha iyi kavradıklarını ve akılda tuttuklarını göstermektedir. Benzer şekilde, Kothari ve diğeri (2002) tarafından yapılan çalışmalar, altyazılar aracılığıyla anlamlı bağlamlarda kelimelere tekrar tekrar maruz kalmanın, öğrencilerin dil kalıplarını ve nüanslarını içselleştirmelerine yardımcı olduğunu ve böylece genel dil yeterliliklerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Neuman ve Koskinen (1992) eğitşel videolarda altyazı kullanımının, sürekli bağlamsal pekiştirme

sağlayarak kelime edinimini desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Bu pekiştirme, öğrencilerin kelimelerin çeşitli durumsal bağlamlarda nasıl kullanıldığını görmelerine olanak tanımakta ve farklı bağlamlarda kullanmalarına destek olmaktadır.

2.4.5.4. Tesadüfi Kelime Edinimi

Altyazılar, tesadüfi öğrenme için değerli bir eğitim aracı olarak yabancı dil eğitimi derslerine entegre edilmekte ve öğrenenlere otantik dil materyalleriyle etkileşime girerken yeni kelimelerle karşılaşma ve edinme fırsatları sunmaktadır. Araştırmalar, kelime öğrenimine açıkça odaklanılıp odaklanılmadığına bakılmaksızın, öğrencilerin altyazılı içeriğe maruz kalarak tesadüfi olarak yeni kelimeler edinebildiklerini göstermektedir (Markham, 2008; Montero Perez vd., 2013). Bu tesadüfi öğrenme, öğrenciler altyazılı materyallerin görsel ve işitsel bileşenleriyle etkileşime girdikçe gerçekleşmekte, bu da onların bağlamdan bilmedikleri kelimelerin anlamlarını çıkarmalarına olanak tanımaktadır. Dahası, çalışmalar, altyazıların varlığının öğrenenlere ek bağlamsal ipuçları ve pekiştirici sağlayarak tesadüfi kelime edinimini kolaylaştırdığını ve böylece genel dil yeterliliklerini arttırdığını göstermektedir (Gottlieb, 2001; Thanajaro ve Nilsenova, 2020).

2.4.5.5. Motivasyonel Faydalar

Altyazıların dil öğrenme materyallerine dahil edilmesi ile öğrencilerin motivasyonlarında ve katılımlarında olumlu gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir (Koolstra & Beentjes, 1999). Ghia ve Prabhu (2014), altyazılı materyalin entegre edildiği dersi anladıklarında öğrencilerin başarı ve özgüvenlerinde bir artış olduğunu kaydetmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme hızlarını kontrol etmelerine ve gerektiğinde içeriği tekrar izlemeye fırsat tanıyan altyazılı materyallerin etkileşimli yapısı, öğrencilere özerklik duygusu aşılayarak dil öğrenme süreçlerinde öğrencilerin motivasyonunun artmasına ve öğrenmede kalıcılığa katkıda bulunmaktadır (Kruger, 2014). Kim (2017) ise, eğlenceli ve motive edici bir öğrenme ortamı yaratmanın bir yolu olarak altyazıların görsel öğrenme kaynaklarına entegre edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Altyazılar, dil öğrenme sürecinin doğasında var olan kaygı ve

hayal kırıklığını azaltarak hem motivasyonu hem de öğrenme başarısını arttırmaya yardımcı olan destekleyici ve teşvik edici bir atmosferin oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır.

2.4.5.6. Otonom Kelime Öğreniminin Teşvik Edilmesi

Altyazılar, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü ele almalarını sağlayan erişilebilir ve etkileşimli dil materyalleri sunarak otonom kelime öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Bu öz-yönetimli yaklaşım, öğrencilerin altyazılı içerikle aktif olarak etkileşime girmelerini sağlayarak yeni kelimeleri bağımsız olarak öğrenme becerilerini geliştirmeyi destekleyici bir rol üstlenmektedir (Szarkowska, 2020). Örneğin, öğrenciler bilmedikleri kelimelere bakmak için videoyu duraklatabilir, bu da öğrenme deneyimini hem kişiselleştirilmiş hem de etkili hale getirebilmektedir. Ayrıca, Kuppens (2010) tarafından yapılan araştırma, altyazıların üstbilişsel becerilerin gelişimine de yardımcı olabileceğini göstermektedir. Öğrenciler, altyazılı içerikle etkileşime girerek öğrenme stratejilerinin daha fazla farkına varmakta ve kelime edinimini en üst düzeye çıkarmak için kendi yöntemlerini kendileri belirleyebilmektedir. Bu üstbilişsel farkındalık, etkili ve yaşam boyu dil öğrenme alışkanlıkları geliştirmek için çok önemli bir kazanımdır.

2.4.5.7. Hedef Dilin Kültürel Nüans ve Değerlerini Tanıma

Videolardaki altyazılar, hedef kültürün nüanslarını ve değerlerini anlamayı ve ayırt etmeyi destekleyici zengin bir kaynak niteliğindedir. Altyazılar, öğrencileri kültürel bağlamlarda otantik dil kullanımına maruz bırakarak, genellikle çeviride kaybolan veya geleneksel dil eğitiminde gözden kaçan kültürel normların, deyimsel ifadelerin ve sosyal ipuçlarının daha derinlemesine anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Guichon & McLornan, 2008). Bu maruz kalma, öğrencilerin yalnızca dilsel unsurları kavramalarına değil, aynı zamanda hedef dilin kullanımında önem taşıyan kültürel incelikleri de fark etmelerine yardımcı olmaktadır.

Altyazılı videolar genellikle kültürel referanslar, mizah ve hedef kültürü tam olarak anlamanın ve onunla etkileşime geçmenin ayrılmaz bir parçası olan bağlama özgü deyimler içermektedir. Vanderplank'a (2016) göre altyazılar, görsel-işitsel medyadaki kültürel

olarak gömülü bu terim ve ifadelerin anında çevirilerini ve açıklamalarını sağlayarak öğrencilerin kültürel okuryazarlığını geliştirmeye destek olmaktadır. Bu sayede öğrenciler, dilin kültürel bağlamı içinde nasıl işlendiğine dair daha incelikli bir anlayış geliştirmekte ve genel dil yeterliliklerini ilerletmektedir. Ayrıca, Lambert ve Holobow (1984) yapmış oldukları çalışmada, altyazıların kültürlerarası yetkinliğin gelişimine de katkı sağladığını vurgulamaktadır. Öğrenciler sürekli olarak altyazılı içerikle etkileşime girerek farklı kültürel bakış açılarına ve uygulamalara maruz kalmakta, bu da hedef kültür hakkında daha kapsayıcı ve empatik bir anlayış geliştirmelerini sağlamaktadır.

Tüm bunlara ek olarak, yapılan çalışmalarda dil öğreniminde altyazı kullanımının kültürel bariyerleri ve yanlış anlamaları azaltmada etkili olduğu gözlemlenmiştir. D'Ydewalle ve Van de Poel (1999) altyazıların, öğrencilere kültürel referansları ve uygulamaları netleştiren bağlamsal açıklamalar sunarak kültürel uçurumları kapatmaya yardımcı olabileceğini öne sürmektedir. Bu, öğrencilerin yanlış anlamaları önlemesine ve hedef kültürü daha kapsamlı bir şekilde anlamasına olanak tanımaktadır. Lambert (1984) de benzer şekilde, altyazıların temel bağlamı sunarak kültürel anlayışı geliştirdiğini ve böylece öğrenenlerin hedef kültürün inceliklerini keşfetmelerine, anlamalarına ve ön yargılarından kurtularak hedef kültüre saygı duymalarına yardımcı olduğuna değinmiştir.

Özetle, altyazılar kelime öğretimi üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Görsel, işitsel ve metinsel bilgileri birleştirerek öğrencilerin hedef dili anlama, kelime bilgisi, dil bilgisi ve telaffuzlarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak, öğrenciler farklı bağlamlara, özgün ve çeşitli dil kullanımına maruz kalarak kültürlerarası farkındalıklarını ve iletişimsel yeterliliklerini geliştirmektedir. Yabancı dil eğitiminde altyazı kullanımı, öğrenme sürecine birden fazla duyuşal modaliteyi dahil etmesi, daha etkili ve kalıcı bir kelime öğretimi için zengin ve güçlü bir öğrenme aracı olması nedeniyle bu tez çalışmasının temel konusu olmuştur.

2.4.6. Yabancı Dil Öğretiminde Altyazı Kullanımın Avantajları ve Dezavantajları

Görsel-işitsel çevirinin önemli bir bileşeni olan altyazılar, görsel içeriği işitme engelli olan veya işitme güçlüğü çeken izleyiciler için erişilebilir kılmaktan, dil öğrenenler için zengin bir eğitim materyali olmaya ve uluslararası izleyiciler için dilsel yetersizlikler arasında köprü kurmaya kadar çok çeşitli amaçlara hizmet etmektedir. Görsel-işitsel ders materyallerinde altyazı kullanımının sağladığı katkılar kadar beraberinde getirdiği zorluklar da bulunmaktadır.

2.4.6.1. Altyazı Kullanımının Avantajları

Dil Öğrenimi için zengin bir materyaldir.

Altyazılar, görsel-işitsel medya geçen diyalogları yazılı hale getirdiğinden dil öğrenenler için değerli bir eğitim aracı konumundadır. Öğrenci, görsel-işitsel medyada geçen ifadelerin telaffuzlarını duyarken aynı anda da kelimelerin ve cümlelerin yazılı halini görmesi ile birlikte kelime dağarcığı, dilbilgisi ve telaffuzu gelişmektedir (Díaz Cintas ve Remael, 2007, s. 15; Panainte, 2019, s. 25). Altyazı kullanımının öğrencinin videolarda ve multimedya materyallerinde sunulan karmaşık bilgileri ve kavramları akılda tutma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Garza, 1991, s. 242). Altyazıların yabancı dil derslerine eğitim materyali olarak entegrasyonu, öğrencinin öğrenme çıktılarını geliştirmek ve önemli bilgilerin akılda tutulmasını sağlamak için paha biçilmez bir araç haline getirmektedir. Ayrıca altyazılar, ilgi çekici görsel-işitsel içerikler sunarak yabancı dil eğitimine dinamizm kazandırmaktadır (Borghetti, 2022, s. 112). Bu ilgi çekici yaklaşım, öğrencinin öğrenme motivasyonunu arttırmanın yanı sıra, dil edinimiyle sıklıkla ilişkilendirilen kaygıyı da hafifletmeye yardımcı olmakta ve hata yapma korkularını azaltmaktadır (Danan, 2004, s. 71; Vanderplank, 2016, s. 84).

İşitme Engelliler ve ağır işitenler için iyi bir araçtır.

Altyazılar, işitme engelli veya işitme güçlüğü çeken bireyler için görsel-işitsel içeriğe kolaylıkla erişim sağlamaya aracılık etmektedir. Sesi metne dönüştüren altyazılar, ses efektleri ve müzik gibi sözel ifadelerin olmadığı durumlarda izleyicilerin materyali anlamasını ve keyfini çıkarmasını sağlayıcı bir görev üstlenmektedir (Kivy, 1997, s. 322; Neves, 2008, s. 132).

Bilişsel becerileri geliştiren bir araçtır.

Görsel- işitsel bir içeriği, altyazılı olarak izlemek, öğrencinin çeşitli bilişsel becerilerini geliştirmeyi sağlayan ikili girdiyi öğrenme ortamına dahil etmektedir. Öğrencinin, görsel içeriği izlerken eş zamanlı olarak altyazıları hızlı bir şekilde okuması gerekliliği okuma hızını arttırmaktadır (Holmes ve Dupuis, 2018, s. 112). Konuşulan diyalogun yazılı bir metin ile desteklenmesi, hedef dildeki ifadelerin anlaşılmasına yardımcı olmakta ve dinleme becerisini geliştirmektedir (Kruger, 2007, s. 89). Ayrıca hem okuma hem de dinleme becerilerini bir arada yürütme gerekliliği, çoklu görev becerilerini geliştirmekte, öğrencilerin motivasyonlarını arttırmakta ve karmaşık ifadelerle başa çıkabilmelerine yardımcı olmaktadır. (Markham, 1999, s. 324).

Çok dilliğin ve kültürel çeşitliliğin desteklenmesinde etkili bir araçtır.

Altyazılar, kültürler arasında köprü görevi görerek kültürlerarası iletişimi ve karşılıklı saygı ve empatiyi arttırmaktadır. Konuşulan diyalogu birden fazla dilde yazıya döken altyazılar, farklı dilsel ve kültürel geçmişlerden gelen bireylerin içeriğe eşit şekilde erişebilmesini ve içeriği anlayabilmesini sağlamaktadır (Koolstra, Peeters ve Spinhof, 2002, s. 333). Bu kapsayıcı yaklaşım, sadece iletişimi kolaylaştırmakla kalmamakta aynı zamanda ortak kültürel deneyim duygusunu teşvik ederek sosyal uyumu da desteklemektedir (Gottlieb, 2001, s. 52). Aynı zamanda altyazılar, dil engellerini ortadan kaldırması sayesinde fikirlerin ve hikayelerin küresel olarak paylaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu katkı, kültürlerarası anlayış ve işbirliğinin giderek daha önemli hale geldiği küreselleşmiş bir dünyada sağlıklı ve doğru bir iletişim için son derece önemlidir (Dwyer, 2010, s. 115). Yabancı dil eğitimi

bağlamında ise, öğrencinin farklı kültürel ve dilsel içeriklere erişimini sağlayarak kültürel anlayışın gelişmesinde, hedef dildeki diyalogları anlamasını kolaylaştırarak çeşitli toplumsal normları ve değerleri daha iyi kavramasında önemli bir rol oynamaktadır (Perego, 2008, s. 42). Altyazılı kaynaklara maruz kalma, öğrencinin hem hedef kültüre karşı bakış açısını genişletmekte hem de önyargılarından arınarak kültürel çeşitliliğe karşı empati ve hoşgörüyü teşvik etmektedir (Dwyer, 2010, s. 115).

2.4.6.2. Altyazı Kullanımının Dezavantajları

Altyazı, yukarıdaki maddelerde sayıldığı üzere birçok fayda sağlarken, aynı zamanda çeşitli zorluklar ve sınırlamaları da beraberinde getirmektedir. Bu dezavantajlara değinmek, hem görsel-işitsel medyadaki kullanımı hem de eğitim aracı olarak derslere entegre edilen altyazıların önemine dair çok yönlü bir bakış açısı geliştirmek için elzemdir.

Aşırı bilişsel yüklemeye sebebiyet verebilir.

Altyazılardan kaynaklanan aşırı bilişsel yükün bilgi tutma ve bilişsel işlem hızını olumsuz etkileyebileceğini, bu ikili girdi yönteminin potansiyel dezavantajları olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Luyken, vd. 1991; Koolstra ve Spinhof, 2002; Burnham, Leigh ve Noble, 2008; Neves, 2008; Kruger, Hefer ve Matthew, 2014). Örneğin, altyazılı içerikleri izlerken, öğrencinin aynı anda metni okuması, konuşulan dili dinleyip anlaması ve görsel ipuçlarını yorumlaması gerekmektedir. Bu çoklu görev, özellikle dil konusunda yeterliliği olmayan veya okuma becerileri zayıf öğrenciler arasında anlama, motivasyon ve katılım düzeyinde azalmaya neden olabilmektedir. (Kruger, Hefer ve Matthew, 2014, s. 75; Koolstra, Peeters ve Spinhof, 2002, s. 335). Döring (2006) de bu çoklu görevin, bazı öğrencilerde ciddi odaklanma sorunlarına yol açabileceğini belirtmektedir (s. 23-24). Ayrıca, çalışmalar altyazılardan kaynaklanan aşırı bilişsel yükün bilginin kalıcılığını ve bilişsel işlem hızını olumsuz etkileyebileceğini göstererek bu çok modlu yöntemin potansiyel dezavantajlarına değinmiştir (Vanderplank, 1988, s. 278; Diao ve Chandler, 2019, s. 142).

Dikkat Dağıtıcı Nitelik içerebilir.

Bir film veya videoda altyazıların bulunması, izleyici veya eğitim materyali olarak kullanılıyorsa öğrencinin odağını görsel unsurlardan uzaklaştırarak içeriği genel olarak anlamalarını engelleyebilecek dikkat dağıtıcı bir unsur ortaya çıkarabilmektedir. İzleyi / Öğrenci, altyazıları okumaya odaklandığında, bağlamsal bilgilerin aktarılmasında önemli rol oynayan yüz ifadeleri, beden dili ve sözel olmayan diğer önemli görsel ipuçlarını kaçırabilmektedir (Koolstra, Peeters ve Spinhof, 2002, s. 335). Ayrıca, metni okumak ve görselleri gözlemlemek arasındaki bu bölünmüş dikkat nedeniyle doğal izleme akışının bozulabileceğini ve görsel hikâye anlatımının kurmaya çalıştığı duygusal bağın azalabileceğini öne süren çalışmalar bulunmaktadır (Yuan ve Steed, 2010, s. 92; Diao ve Chandler, 2019, s. 145).

Hatalı ve eksik çeviriler yanlış anlama sebebiyet verebilir.

Altıyazılar zaman zaman orijinal diyalogun nüanslarını ve inceliklerini yansıtamamakta, özellikle hedef dilin kültürel ifadeleri (deyimler, atasözleri veya mizah içeren ifadeler) potansiyel yanlış anlamalara veya anlam kaybına neden olmaktadır. Çevirideki bu yetersizlik, diyalogun anlaşılmasını zorlaştırabilmekte ve orijinal içeriğin amaçlanan mesajını çarpıtabilmektedir (Gottlieb, 1994, s. 111). Dahası, araştırmalar altıyazılardaki yanlışlıkların anlamayı ve izleyici/öğrenci memnuniyetini etkileyebileceğini göstererek hassas ve kültürel açıdan duyarlı çeviri uygulamalarının kritik önemini vurgulamaktadır (Díaz Cintas ve Remael, 2007, s. 45; Chaume, 2004, s. 87). Örneğin, Chaume (2004), altıyazıda düşük çeviri kalitesinin sonuçlarını ve bunun izleyici algısı ve katılımı üzerindeki etkilerini tartışmakta; altıyazının kapsamlı dilsel ve kültürel özellikleri doğru şekilde aktarması gerekliliğini vurgulamaktadır (s. 87). Ayrıca, konuşma dilini yazı diline çevirirken birçok kısaltma kullanılmakta ve bu da yanlış çevirilere yol açabilmektedir. Bu durum içeriğin her zaman doğru ve eksiksiz bir şekilde aktarılmadığı anlamına gelmektedir (Müller, 2014, s. 11).

Okuma yazma bilmeyen veya okuma yazma seviyesi düşük izleyiciler/öğrenciler için sınırlı erişilebilirliğe sahiptir.

Altyazılar herkes için erişilebilir değildir, özellikle de okuma yazma bilmeyen veya düşük okuma yazma seviyesine sahip olanlar için herhangi bir fayda sağlamamakta ve hatta içeriğe erişimlerini tamamen engelleyebilmektedir (Neves, 2008, s. 20). Bu nedenle, yeterli okuryazarlığa sahip olmayan izleyicilerin/öğrencilerin altyazılı içeriği anlamada karşılaştıkları zorluklar göz önünde bulundurularak, farklı okuryazarlık seviyelerine uygun kapsayıcı medya uygulamaları (dublaj ya da sesli betimleme gibi) alternatif bir yöntem olarak gündeme getirilmelidir (Perego, 2002, s. 187; Baptista, 2015, s. 55).

İşitme engelli veya ağır işiten kişiler için sınırlılıklar içermektedir.

Altyazılar, işitme güçlüğü çeken veya işitme engelli olan izleyiciler/öğrenciler için sözlü diyaloga erişim sağlarken, yine de çeşitli zorluklar ortaya çıkabilmektedir. Önemli bir sınırlılık, konuşma dilindeki nüansları yakalayamayan, ses efektleri ya da müzik açıklamaları gibi temel işitsel bilgileri atlayabilen hatalı veya eksik altyazı potansiyelidir (Burnham vd., 2008, s. 393). Bu sınırlama, yanlış anlamalara ya da görsel-işitsel içeriğin eksik anlaşılmasına yol açabilmektedir (Gottlieb, 2008, s. 370). Ayrıca, işitme engeli olan ya da ağır işiten bireylerin okuma hızı işitme engeli olmayan bireylere kıyasla genellikle daha yavaştır. Stewart (1984) yaptığı araştırmada, işitme engelli bireylerin sadece %58'inin altyazıları okumaya yetişebildiğini belirtmektedir (s. 114). Bu durum, altyazı hızının işitme engelli bireyler için son derece kritik bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü, altyazıların yetersiz ya da hızlı sunulması, işitme engelli bireylerin içerikleri eksiksiz bir şekilde takip etmelerini zorlaştırmaktadır (Remael ve Neves, 2007, s. 214; Burnham, vd. 2008, s. 397).

Altyazının avantaj ve dezavantajlarını özetlemek gerekirse, altyazıların işitme engelliler ve işitme güçlüğü çekenler için daha fazla erişilebilirlik, dil öğrenimini destekleme ve kültürler arası anlayışı kolaylaştırma gibi önemli faydalar sunduğu açıktır. Bu avantajlar, altyazıların görsel-işitsel içeriği daha kapsayıcı ve eğitici hale getirmedeki hayati rolünü

vurgulamaktadır. Bununla birlikte, altyazılar bilişsel aşırı yüklenme, çeviride olası yanlışlıklar ile işitme engeli olan ve yetersiz okuryazarlık seviyesine sahip izleyiciler/öğrenciler için sınırlı erişilebilirlik gibi önemli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, altyazı kullanımı izleme deneyimini büyük ölçüde zenginleştirebilir ve içeriğe erişimi kolay hale getirebilirken, etkinliklerini optimize etmek ve tüm izleyicilerin/öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına hizmet etmelerini sağlamak için var olan zorlukların ve eksikliklerin de farkındalığında olmak önemlidir.



BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde film, animasyon, dizi ve video gibi altyazılı görsel-işitsel medyanın yabancı dil eğitiminde kelime edinimi üzerindeki etkisini anlamak adına literatürde daha önceden yapılmış olan çalışmalar analiz edilmiş ve araştırmacıların elde ettiği sonuçlar çerçevesinde tartışılmıştır. Alman dili üzerine yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle diğer diller üzerine yapılan araştırmalara da yer verilmiştir. Ayrıca, yabancı dil eğitiminde kelime öğretimi üzerine yapılan çalışmalar da incelenmiş ve dahil edilmiştir. Mevcut araştırmaların çokluğu göz önünde bulundurularak, çalışmalar yurt içi ve yurt dışı çalışmaları olmak üzere iki alt başlık altında toplanmıştır. Bu düzenleme, bulguların farklı bağlamlarda daha net bir şekilde sunulmasına ve karşılaştırılmasına olanak tanımaktadır.

3.1. Yabancı Dil Eğitiminde Kelime Öğretimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

3.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Erdem'in 2011 yılında Antalya'da 50 lise öğrencisi üzerinde uygulamış olduğu bir çalışmada, kelime öğretiminde dil oyunlarının kullanımının etkileri araştırılmıştır. Çalışmada, kelime kazanımlarını ölçmek için nicel araştırma yöntemlerinden olan ön ve son-testlerle yarı deneysel bir tasarım kullanmıştır. Veriler, kelime testi ve anket yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, dil oyunlarına katılan öğrencilerin kelime testi

puanlarında önemli bir gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrenci anketleri dil oyunlarının motivasyonlarını arttırdığını ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiğini göstermiştir. Çalışmanın sonucunda, dil oyunlarının kelime edinimini ve öğrenci motivasyonunu önemli ölçüde geliştirdiği tespit edilmiştir. (Erdem, 2011, s. 60).

Çelik tarafından (2012) Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde 60 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen yoğun okuma çalışmalarının kelime edinimi üzerine olan etkisini araştırmayı amaçlayan bir doktora tezinin sonucunda, yoğun okuma çalışmalarının kelime bilgisi ve kullanımını önemli ölçüde arttırdığı bulunmuştur. Bu çalışmada deneysel bir yaklaşım benimsenmiş, hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Kelime dağarcığındaki kazanımlarını ölçmek için kelime testleri ve okuma günlükleri kullanılmıştır. Ön ve son-test sonuçları, öğrencilerin kelime bilgisi kazanımlarındaki değişiklikleri istatistiksel olarak analiz etmek için kullanılmıştır. Test sonuçları arasındaki farklar, yoğun okuma çalışmalarının etkisini değerlendirmek için karşılaştırılmıştır. Okuma günlükleri, öğrencilerin yeni kelimeleri nasıl öğrendiklerini ve bu kelimeleri yazılı ve sözlü olarak nasıl kullandıklarını anlamak için nitel analiz yöntemleriyle incelenmiştir. Bulgular, yoğun okuma yapan öğrencilerin kelime testi puanlarında önemli bir gelişme olduğunu göstermiştir. Okuma günlükleri, öğrencilerin yeni kelimeleri yazma ve konuşma etkinliklerinde daha etkili bir şekilde kullanabildiklerini ortaya koymuştur (Çelik, 2012, s. 217-220).

Tuncer'in (2013) Ege Üniversitesi'ndeki 48 hazırlık sınıfı öğrencisi üzerinde interaktif tahta kullanımının kelime öğretimi üzerine olan etkilerini incelemek üzere yapmış olduğu bir çalışma sonucunda, interaktif tahtaların kelime edinimini önemli ölçüde arttırdığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada deneysel bir yaklaşım benimsenmiş, nicel (ön ve son-testler) ve nitel (öğrenci geri bildirimleri) veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Çalışmada, kelime kazanımlarını ölçmek için ön ve son-testler kullanılmış ve öğrenci geri bildirimleri, araçların etkileşimli yapısının faydalı olduğunu vurgulamıştır. Bulgular, interaktif beyaz tahta kullanan öğrencilerin kelime testi puanlarında önemli bir gelişme gösterdiğini ortaya

koymuştur. Ayrıca, öğrenciler beyaz tahtaların etkileşimli özelliklerinin öğrenmeyi daha ilgi çekici ve etkili hale getirdiğini bildirmişlerdir (Tuncer, 2013, s. 70).

Çakmak tarafından (2014) Boğaziçi Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bir doktora tezi araştırmasında, mobil uygulamaların kelime öğretimindeki etkilerini değerlendirebilmek için araştırmaya katılım sağlayan 40 öğrencinin verileri incelenmiştir. Çalışmada, öğrencileri bir deney grubu ve bir kontrol grubu olarak ikiye ayıran yarı deneysel bir tasarım kullanmıştır. Deney grubu kelime öğrenimi için mobil uygulamaları kullanırken, kontrol grubu geleneksel kelime öğrenme yöntemlerini uygulamıştır. Kelime edinimini ölçmek için her iki gruba da ön-test ve son-test uygulanmıştır. Bulgular, kullanılan mobil uygulamalar sayesinde deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere kıyasla öğrenilen yeni kelimeleri daha kolay akılda tuttuklarını ve kelime ediniminde daha fazla ilerleme kaydettiklerini ortaya koymuştur. Çalışma, mobil teknolojinin kelime öğretimine entegre edilmesinin kelime edinimini önemli ölçüde arttırabileceğini ve öğrenciler için daha ilgi çekici ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sağlayabileceğini sonucuna varmıştır (Çakmak, 2014, s. 50).

Bir başka çalışma, Aydın tarafından 2014 yılında Bursa Osmangazi Anadolu Lisesi'nde 55 lise öğrencisi üzerinde yürütölmüştür. Çalışmada, kelime öğretiminde görsel araçların kullanımının kelime öğreniminde kalıcılığı ve öğrenci katılımını ciddi oranda arttırdığını sonucuna varılmıştır. Çalışma, nicel testleri nitel gözlemler ve görüşmelerle birleştiren karma bir yöntem yaklaşımı kullanmıştır. Ön-test ve son-test şeklinde uygulanan kelime testlerinin sonuçları, görsel araçlara maruz kalan öğrencilerin kelimeleri akılda tutma oranlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, nitel veriler, öğrencilerin görsel yardımcıları yeni kelimeleri anlama ve hatırlamada yardımcı bulduklarını ve bunun da genel öğrenme deneyimlerini geliştirdiğini göstermiştir (Aydın, 2014, s. 134-135).

2015 yılında Demirci tarafından Ankara'da 50 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışma sonucunda, kelime öğretiminde şarkı kullanımının kelime edinimindeki kalıcılığı arttırdığını ve öğrenciler için öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiğini tespit edilmiştir.

Çalışmada, kelime kazanımlarını ölçmek için ön ve son-testler ve geri bildirim toplamak için öğrenci anketleri kullanılmıştır. Sonuçlar, şarkılar aracılığıyla kelime öğrenen öğrencilerin kelimeleri akılda tutma oranlarının daha yüksek olduğunu ve öğrenme sürecinden daha fazla keyif aldıklarını göstermiştir. Çalışma, öğrenci katılımını ve hafızasını arttırmak için müziği dil öğretimine dahil etmenin etkinliğini vurgulamıştır (Demirci, 2015, s. 85).

Karataş'ın 2016 yılında İzmir Atatürk Lisesi'nden 38 lise öğrencisiyle yürüttüğü ve kelime edinimini arttırmak için hikâye anlatımının kullanıldığı bir çalışmanın sonucunda, hikâye anlatımının öğrencilerin kelime bilgisini önemli ölçüde geliştirdiği tespit edilmiştir. Çalışmada, kelime kazanımlarını ölçmek için ön ve son-testlerin yanı sıra öğrenci geri bildirimlerini toplamak için nitel görüşmeler kullanılmıştır. Bulgular, hikâye anlatımı etkinliklerine katılan öğrencilerin kelime bilgisi testi puanlarında önemli bir gelişme kaydettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, nitel veriler öğrencilerin hikaye anlatımı yaklaşımına olumlu yanıt verdiklerini ve yeni kelimeler öğrenmeyi daha eğlenceli ve akılda kalıcı hale getirdiğini belirttiklerini göstermiştir (Karataş, 2016, s. 34).

Şahin tarafından (2017) İstanbul Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Almanca öğrenen 40 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada, bağlam temelli kelime öğretiminin geleneksel yöntemlere kıyasla kelime kalıcılığını ve anlamayı arttırmada daha etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada, öğretim yaklaşımının etkililiğini ölçmek için bir kontrol grubu ve bir deney grubu kullanılmıştır. Ön-test ve son-test şeklinde uygulanan kelime testleri, deney grubundaki öğrencilerin (bağlam temelli öğretim kullanılarak kelime öğretimi yapılan öğrenciler) önemli ölçüde daha iyi performansta bulunduklarını göstermiştir. Çalışma, yeni kelimeler için bağlam sağlamanın öğrencilerin kelimeleri daha etkili bir şekilde anlamalarına ve akılda tutmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır (Şahin, 2017, s. 111-113).

Küçük ve Çelik'in (2017) Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 50 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttükleri bir çalışmada, kelime öğreniminde aralıklı tekrar tekniklerinin etkililiğine odaklanılmıştır. Çalışmada, ön ve son-testlerle

deneysel bir tasarım kullanan Küçük ve Çelik, aralıklı tekrar tekniklerinin öğrencilerin kelime hatırlama ve akılda tutma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini bulmuşlardır. Bu yaklaşım, sadece öğrencilerin yeni kelimeleri hatırlama becerilerini geliştirmekle kalmamış, aynı zamanda genel dil yeterliliklerine ve özgüvenlerine de katkıda bulunmuştur (Küçük ve Çelik, 2017, s. 55).

Yılmaz (2018) tarafından hazırlanan bir doktora tezinde, Hacettepe Üniversitesi'nde orta düzey İngilizce öğrenen 50 öğrenci arasında görev tabanlı dil öğretiminin (TBLT) kelime edinimi üzerindeki etkinliğini araştırmıştır. Çalışmada, bir ders dönemi boyunca bir dizi kelime odaklı alıştırmalar uygulanmış ve veri toplamak için kelime testleri, öğrenci anketleri ve sınıf gözlemlerinin bir kombinasyonu kullanılmıştır. Bulgular, görev temelli aktivitelere katılan öğrencilerin kelimeleri akılda tutma oranlarının yükseldiğini ve yeni kelimeleri bağlam içinde daha doğru kullanabildiklerini ortaya koymuştur. Öğrenci anketlerinden ve gözlemlerden elde edilen nitel veriler, TBLT'nin yalnızca kelime öğrenimini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda öğrenci katılımını ve motivasyonunu da arttırdığını göstermiştir. Öğrenciler, konuşma etkinlikleri sırasında yeni kelimeleri kullanırken kendilerine daha fazla güvendiklerini ve gerçek durumlarda öğrenmiş oldukları kelimeleri kolaylıkla kullanabildiklerini ifade etmiştir (Yılmaz, 2018, s. 170-172).

2018 yılında Ege Üniversitesi'nde Bozkurt ve Şahin tarafından yabancı dil eğitiminde doğrudan ve dolaylı kelime öğretim yöntemlerinin etkililiğini araştırmak için İzmir'deki 55 ortaokul öğrencisini kapsayan karşılaştırmalı bir araştırma yürütülmüştür. Çalışma, öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve çıktıları hakkında kapsamlı veri toplamak için sınıf gözlemleri ve görüşmeleri içeren karma bir yöntem yaklaşımı kullanmıştır. Araştırmacılar, farklı öğrenci gruplarına hem doğrudan hem de dolaylı kelime öğretim yöntemlerini uygulamıştır. Çalışmanın bulguları, her bir öğretim yaklaşımı için farklı avantajlar ortaya koymuştur. Doğrudan yöntemlere maruz kalan öğrenciler, öğretimden kısa bir süre sonra kelime öğelerini anında hatırlama konusunda yetkinlik göstermiştir. Öte yandan, dolaylı yöntemlere katılan öğrenciler, kelimelerin uzun süreli akılda tutabilmiş ve kelime bilgisini

çeşitli bağlamlarda daha pratik bir şekilde uygulayabilmiştir. Mülakatlardan elde edilen nitel veriler, öğrencilerin yeni kelimeleri hızlı bir şekilde öğrenmek için doğrudan yöntemlerin netliğini ve etkinliğini faydalı bulduklarını belirtmiştir. Buna karşılık, dolaylı yöntemleri uygulayan öğrencilerin, öğrenmiş oldukları kelimeleri gerçek dünya senaryolarında daha derinlemesine anladıklarını ve farklı bağlamlarda da kolaylıkla uygulayabildiklerini vurgulamıştır. Çalışmanın sonucunda, yabancı dil eğitimindeki kelime ediniminde dengeli bir yaklaşım kullanmanın önemi vurgulanmıştır. Hem doğrudan hem de dolaylı yöntemlerin derslere entegre edilmesi, kelime ediniminin farklı yönlerine hitap edebileceği ve kapsamlı dil yeterliliği gelişimi için hem anında hatırlamayı hem de uzun süreli kalıcılığı sağlayabileceği ifade edilmiştir (Bozkurt ve Şahin, 2018, s. 123-125).

Yapılan bir başka çalışma ise Gökbulut (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, oyunlaştırılmış teknolojiyle entegre edilmiş ters yüz sınıf modelinin (flipped classroom) etkinliği, geleneksel kağıt tabanlı yöntemlerle karşılaştırılmıştır. Araştırmada, 80 lise öğrencisi deney ve kontrol grupları olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Deney grubu ters yüz edilmiş sınıf modelini kullanmış, ders dışında çevrimiçi olarak öğretim videolarına ve etkileşimli içeriğe erişirken, sınıftaki ders süresi oyunlaştırılmış etkinliklere, tartışmalara ve kelime bilgisinin pratik uygulamalarına ayrılmıştır. Kontrol grubu ise, doğrudan öğretim ve kâğıda dayalı alıştırmalarla geleneksel yöntemleri takip etmiştir. Çalışmada, kelime edinimini ve kalıcılığını ölçmek için ön-testler ve son-testler içeren yarı deneysel bir tasarım kullanılmıştır. Sonuçlar, deney grubunun derse daha yüksek düzeyde katılım sağladığını ve bu gruptaki öğrencilerin hedeflenen kelimeleri daha kolay ve kalıcı şekilde öğrendiklerini göstermiştir. Oyunlaştırılmış etkinliklerin etkileşimli yapısı öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkili hale getirmiş, öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir. Çalışma, oyunlaştırılmış teknolojinin ters yüz edilmiş sınıf modeliyle entegre edilmesinin kelime dağarcığının kalıcılığını, öğrenci katılımını ve motivasyonunu arttırdığı sonucuna varmış ve eğitimcilerin dil öğrenme çıktılarını iyileştirmek için bu tür yenilikçi yöntemleri göz önünde bulundurmaları gerektiği konusunda öneride bulunmuştur (Gökbulut, 2020, s. 93-95).

Akıncı ve Demir tarafından (2019) İstanbul Bahçelievler Anadolu Lisesi'nde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 45 lise öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda, çoklu ortam kaynaklarının kullanımının öğrencilerin kelime edinimini ve kalıcılığını önemli ölçüde geliştirdiği tespit edilmiştir. Çalışmada, hem nicel hem de nitel veri toplama teknikleri uygulanarak karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Kelime bilgisindeki gelişmeyi ölçmek için ön-test son-test uygulamalı bir kelime testi yapılmıştır. Ayrıca, 10 öğrenciden oluşan bir alt küme ile deneyimleri ve algıları hakkında fikir edinmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, videolar ve interaktif uygulamalar gibi multimedya kaynaklarına maruz kalan öğrencilerin, geleneksel ders kitabı tabanlı yöntemleri izleyenlere kıyasla kelime bilgisi testi puanlarında belirgin bir iyileşme gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, nitel veriler öğrencilerin multimedya kaynaklarını daha ilgi çekici ve motive edici bulduklarını, bunun da kelime öğrenme etkinliklerine olan ilgi ve katılımlarının artmasına katkıda bulunduğunu göstermiştir. Öğrenciler, bu kaynakların yeni kelimeler öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiğini ve kelimeleri daha iyi hatırlamalarına yardımcı olduğunu bildirmiştir (Akıncı ve Demir, 2019, s. 102).

Yılmaz (2019), Hacettepe Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Almanca öğrenen 45 lise öğrencisi arasında dijital oyunların kelime edinimini arttırmaya yönelik etkinliğini incelemek için bir araştırma yürütmüştür. Çalışmada, dijital oyunların kelime kalıcılığı üzerindeki etkisini karşılaştırmak için hem kontrol hem de deney grupları kullanılarak deneysel bir tasarım kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri, özellikle kelime öğrenimi için tasarlanmış dijital oyunlarla meşgul olurken, kontrol grubu geleneksel sınıf içi öğretim yöntemlerini takip etmiştir. Kelime bilgisini değerlendirmek amacıyla ön-testler ve son-testler uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin dijital oyunlarla ilgili deneyimleri hakkında daha derin bilgiler sağlamak için öğrenci geri bildirimleri ve gözlemler yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, dijital oyunların yabancı dil eğitiminde kelime edinimi üzerindeki olumlu etkisinin altı çizilmiş, bu oyunların öğrenci katılımını ve motivasyonunu yükseltme potansiyeli olduğu vurgulanmıştır (Yılmaz, 2019, s. 95).

Son yıllarda yapılmış bir başka çalışma ise Gündüz ve Demir tarafından 2020 yılında tamamlanmıştır. Bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde İspanyolca'yı yabancı dil olarak öğrenen 60 üniversite öğrencisi arasında kelime defterlerinin kelime öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini araştırmak adına yürütülmüştür. Çalışmada, kelime defteri kullanımının öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini araştırmak için hem anketler hem de nitel görüşmeler kullanılarak karma bir yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Anketler, kelime defteri kullanım sıklığı ve yöntemlerine ilişkin nicel veriler sağlarken, görüşmeler öğrencilerin bu defterlerle ilgili algıları ve deneyimleri hakkında daha derin bilgiler sunmuştur. Bulgular, kelime defterlerinin yabancı dil eğitimine dahil edilmesinin, öğrencileri öğrenme süreçlerini sahiplenmeleri için güçlendirebileceğini ve böylece daha etkili dil edinimi çıktılarını teşvik edebileceğini göstermektedir. Çalışmanın sonucu, kelime defterlerinin öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini geliştirme ve dil öğrenimine daha sistematik bir yaklaşım geliştirme üzerindeki olumlu etkisinin altını çizmiştir (Gündüz ve Demir, 2020, s. 68-70).

Özkan tarafından 2020 yılında gerçekleştirilmiş ve Ankara Üniversitesi'nde 60 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi üzerinde yapılan bir başka çalışmada ise, mobil destekli dil öğrenme uygulamalarının kelime edinimini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, kontrol ve deney gruplarından oluşan yarı deneysel bir tasarım kullanılmıştır. Deney grubu sekiz hafta boyunca belirli dil öğrenme uygulamalarını kullanırken, kontrol grubu herhangi bir ek teknolojik araç olmadan standart müfredatı takip etmiştir. Kelime dağarcığı gelişimini değerlendirmek için ön-testler ve son-testler uygulanmıştır. Sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin son-testte kontrol grubundakilerden daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışmada, ayrıca öğrencilerin kelime öğrenimi için mobil uygulamaları kullanmaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla bir anket de uygulanmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu, mobil uygulamaların rahatlığının ve kolay erişilebilirliğinin önemli avantajlar sağladığını vurgulayarak olumlu ifadelerde bulunmuştur. Öğrenciler, öğrenme sürecini daha

etkili ve eğlenceli hale getiren uygulamaların sağladığı etkileşimli özellikleri ve anında geri bildirimi faydalı bulduklarını belirtmiştir (Özkan, 2020, s. 63).

Bir başka çalışma ise, Boğaziçi Üniversitesi'nde 2023 yılında Celen tarafından kelime öğretiminde kullanılan etkili stratejileri araştırmak adına yapılmıştır. Bu araştırma, bir doktora tezi çalışması olup, farklı üniversitelerin İngilizce öğretmenliği bölümlerinde eğitim almakta olan ve ileri düzey İngilizce bilen 30 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu araştırmada, hem nicel hem de nitel veriler kullanmıştır. Kelime dağarcığının kalıcılığı bir dizi ön-test ve son-test aracılığıyla ölçülürken, nitel veriler katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, görev temelli kelime öğretiminin kelimelerin kalıcı öğrenmeyi arttırma üzerine olan etkinliğini vurgulamaktadır. Görev temelli etkinliklere katılan öğrencilerde kelimelerin anlamlarını akılda tutma oranları, ezberleme tekniklerine göre kelime öğrenmeye çalışan öğrencilere kıyasla belirgin şekilde daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, nitel veriler, öğrencilerin bu görev temelli etkinlikleri sadece daha ilgi çekici değil, aynı zamanda etkili öğrenmeye daha elverişli bulduklarını ortaya koymuştur. Çalışmanın sonucu, görev temelli öğrenmenin kelime öğretimine dahil edilmesinin, yabancı dil öğrenenler arasında kelime kalıcılığını ve genel katılımı önemli ölçüde arttırabileceğini göstermiştir (Celen, 2023, s. 59-60).

3.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

1995 yılında Schmitt ve Schmitt, İngilizce öğrenen 180 Japon lise öğrencisi üzerinde, anımsatıcı tekniklerin kelime öğrenimi üzerindeki etkisine odaklanan ayrıntılı bir çalışma yürütmüştür. Araştırma, anahtar kelime yöntemi ve imgeleme gibi belirli anımsatıcı yöntemlerin öğrencilerin kelimeleri akılda tutma ve hatırlama becerilerini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, öğrencilerin anımsatıcı teknikler ve geleneksel ezber dahil olmak üzere farklı öğrenme stratejileri kullanan gruplara ayrıldığı kontrollü bir deneysel tasarım kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, özellikle anahtar kelime yöntemi ve imgeleme olmak üzere anımsatıcı teknikleri kullanan öğrencilerin, geleneksel ezberleme

yöntemlerini kullanan öğrencilere kıyasla kelimeleri akılda daha kolay tuttuklarını ve daha hızlı hatırladıklarını gösterdiklerini ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçları, anımsatıcı tekniklerin öğrenme sürecini öğrenciler için daha ilgi çekici ve akılda kalıcı hale getirerek kelime öğrenme verimliliğini büyük ölçüde arttırabileceğini göstermiştir (Schmitt ve Schmitt, 1995, s. 142).

Kelime öğretimi üzerine yapılan bir başka çalışma ise 1997 yılında Paribakht ve Wesche tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma, Kanada'da Fransızca öğrenen 130 üniversite öğrencisini üzerinde yürütülmüştür. Bu araştırma, açık öğretim, tesadüfi öğrenme ve göreve dayalı öğrenme dahil olmak üzere çeşitli kelime öğretim tekniklerinin etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma yöntem yaklaşımının kullanıldığı çalışmada, kelime edinimi ve kalıcılığını ölçmek için hem nicel değerlendirmeler hem de nitel geri bildirimler kullanılmıştır. Bulgular, açık öğretim ve görev temelli öğrenmenin, tesadüfi öğrenmeye kıyasla kelime edinimi geliştirmede ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, açık ve görev temelli yaklaşımların birleştirilmesinin kelime öğretimi için oldukça faydalı olduğu sonucuna varmıştır (Paribakht ve Wesche, 1997, s. 196).

Horst, Cobb ve Meara (1998), Kanada'da Fransızca öğrenen 140 üniversite öğrencisi üzerinde kapsamlı okuma etkinliklerinin kelime edinimi üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışma, öğrencileri kapsamlı okuma etkinliklerine katılan bir deney grubu ve kapsamlı okuma olmaksızın geleneksel dil öğrenme yöntemleri ile öğrenme süreci yönetilen bir kontrol grubu olarak ikiye ayırarak nicel araştırma yöntemlerinden olan yarı deneysel bir tasarım kullanmıştır. Araştırma, kelime dağarcığı gelişimini ön-testler ve son-testler aracılığıyla ölçmüştür. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere kıyasla kelime dağarcığı gelişiminde fark yarattığını göstermiştir. Kapsamlı okuma etkinliklerine katılan deney grubundaki öğrenciler, kelimelere farklı anlamlı bağlamlarda tekrar tekrar maruz kaldıkları için yeni kelimeleri daha iyi akılda tuttuklarını ve çeşitli bağlamlarda kolaylıkla kullanabildiklerini göstermişlerdir. Çalışma,

kapsamlı okumanın yabancı dil eğitiminde kelime dağarcığı gelişimi için değerli bir araç olduğu sonucuna varmış ve kelime dağarcığı edinimini ve genel dil yeterliliğini arttırmak için dil müfredatına entegre edilmesini önermiştir (Horst, Cobb ve Meara, 1998, s. 219-221).

Okuma etkinliklerinin kelime edinimi üzerine olan etkilerini araştıran bir başka çalışma 1999 yılında Nation ve Wang tarafından yürütülmüştür. Çin'de İngilizce öğrenen 150 üniversite öğrencisi bu araştırmaya katılmış ve araştırmada, kapsamlı ve yoğun okumanın kelime edinimi üzerindeki etkisine odaklanılmıştır. Karşılaştırmalı bir tasarım kullanan ve nicel bir yöntem benimseyen bu çalışma, öğrencileri iki gruba ayırmıştır: bir grup, genel anlama için çok sayıda materyal okumaktan oluşan kapsamlı okuma etkinliği yaparken, diğer grup daha kısa metinlerin ayrıntılı anlaşılmasına odaklanan yoğun okuma etkinliğine dahil olmuştur. Sonuçlar, her iki okuma stratejisinin de kelime dağarcığı gelişimini desteklediğini, ancak yoğun okumanın kelime dağarcığını uzun süreli akılda tutma üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Çalışma, kelime dağarcığının korunmasını ve genel dil yeterliliğini geliştirmek için kapsamlı okumanın dil müfredatına dahil edilmesinin önemini vurgulamıştır (Nation ve Wang, 1999, s. 376-378).

Read tarafından 2000 yılında gerçekleştirilmiş bir başka çalışmada ise, kelime bilgisinin farklı yönlerini değerlendirmek için çoktan seçmeli sorular, eşleştirme görevleri ve üretim görevlerini içeren karma yöntemli bir tasarım kullanılmıştır. Çalışma, Yeni Zelanda'da 120 üniversite öğrencisi ile kelime bilgisini çeşitli test formatları kullanarak değerlendirilmiştir. Bulgular, her bir test formatının tamamlayıcı bilgiler sağladığını, çoktan seçmeli soruların tanıma ve hatırlamayı, eşleştirme görevlerinin kelime-anlam ilişkilerini ve üretim görevlerinin bağlamsal kelime kullanımını ölçtüğünü göstermiştir. Read bu çalışmanın sonucunda, farklı test formatlarını birleştirmenin kelime bilgisinin daha kapsamlı bir değerlendirmeye tabi tuttuğunu belirtmiştir (Read, 2000, s. 132-135).

2001 yılında Hulstijn ve Laufer, kelime öğreniminde görev kaynaklı katılımın etkinliğini değerlendirmek amacıyla İngilizce öğrenen 200 Hollandalı üniversite öğrencisini kapsayan derinlemesine bir çalışma yürütmüştür. Araştırma, öğrencileri kendilerine verilen görevlerin

gerektirdiği bilişsel katılıma göre gruplara ayıran deneysel bir tasarım kullanmıştır. Daha yüksek katılımlı görevler yeni kelimelerle cümleler oluşturmayı içerirken, daha düşük katılımlı görevler kelime listelerini ezberlemek gibi daha basit aktiviteleri içermektedir. Çalışma, daha yüksek bilişsel katılım gerektiren görevlerin, yeni kelimelerin daha iyi akılda tutulabilmesi ve kolaylıkla yeni bağlamlarda kullanılabilmesiyle sonuçlandığını ortaya koymuştur. Hulstijn ve Laufer, daha derin bilişsel katılımı teşvik eden görevlerin kelime öğrenimini daha etkili bir şekilde geliştirdiği sonucuna vararak, dil öğrenme müfredatına zorlayıcı, ilgi çekici görevlerin dahil edilmesinin oldukça faydalı olabileceğini öne sürmüşlerdir (Hulstijn ve Laufer, 2001, s. 552-553).

Zahar, Cobb ve Spada tarafından 2001 yılında yürütülen başka bir çalışmada, Fransızca öğrenen 120 Kanadalı üniversite öğrencisi araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Bu araştırma, çeşitli kelime öğrenme stratejileri ile dil yeterliliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, kelime testleri ve yeterlilik sınavlarından elde edilen nicel verileri, öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin anketlerden elde edilen nitel verilerle birleştiren karma yöntemli bir tasarım kullanılmıştır. Bulgular, kelime anlamlarını bağlamdan çıkarma ve sözlük kullanma gibi stratejileri bir arada uygulayan öğrencilerin daha yüksek kelime edinimi ve genel dil yeterliliği elde ettiklerini ortaya koymuştur. Çalışma, kelime dağarcığı gelişiminde stratejik öğrenmenin önemini vurgulamış ve öğrenme stratejilerine farklı bir yaklaşımın hem kelime dağarcığı gelişimini hem de dil yeterliliğini arttırdığı sonucuna varmıştır (Zahar, Cobb ve Spada, 2001, s. 560).

2003 yılında Laufer, İsrail'de İngilizce öğrenen 150 lise öğrencisiyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma, okuma metinlerinde karşılaşılan kelimelerin sıklığının kelime öğrenimi ve kalıcılığı üzerindeki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, karma yöntem tasarımı kullanılarak, öğrencilerin yüksek sıklıkta karşılaşılan kelimelerle düşük sıklıkta karşılaşılan kelimeleri ne kadar etkili bir şekilde öğrendikleri ve hatırladıkları, ön-testler, son-testler ve gecikmeli son-testler aracılığıyla ölçülmüştür. Bulgular, öğrencilerin yüksek sıklıkta karşılaşılan kelimeleri, düşük sıklıkta karşılaşılan kelimelere kıyasla çok

daha kolay öğrendiğini ve hatırladığını ortaya koymuştur. Laufer çalışmanın sonucunda, dil öğretiminde yüksek frekanslı kelimelere öncelik verilmesinin, genel kelime edinimi ve kalıcılığı arttırmada kritik öneme sahip olduğunu ve bu sayede öğrencilerin dil gelişiminde sağlam bir temel oluşturabileceğini vurgulamıştır (Laufer, 2003, s. 582-584).

Yabancı dil eğitiminde kelime öğretimine yönelik yapılan diğer bir çalışma 2004 yılında Folse tarafından, Amerika Birleşik Devletleri'nde İspanyolca öğrenen 180 üniversite öğrencisi ile birlikte yürütülmüştür. Çalışmada, farklı kelime öğretim tekniklerinin etkinliğinin karşılaştırmasının yapılması amaçlanmıştır. Araştırmada, deneysel bir tasarım kullanılmış ve öğrenciler kelime listeleri, bağlam temelli öğrenme ve iletişimsel görevler gibi çeşitli yöntemler kullanan gruplara ayrılmıştır. Bulgular, kelime listeleri ve bağlam temelli öğrenme yöntemlerini kullanan öğrencilerin, yalnızca iletişimsel etkinliklerle öğrenen gruba kıyasla kelime dağarcığının daha ileri düzeyde geliştirildiğini ve öğrenmenin kalıcılığı gösterdiğini ortaya koymuştur. Folse çalışmada, kelime listeleri ve bağlam temelli öğrenme gibi farklı kelime öğretim tekniklerini birleştirmenin kelime edinimi ve kalıcılığı için daha etkili bir yaklaşım sağladığı sonucuna varmıştır (Folse, 2004, s.35, 59, 71).

Benzer şekilde, 2005 yılında Webb, tekrar ve bağlamın kelime öğrenimi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla İngilizce öğrenen 100 Tayvanlı üniversite öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Çalışmada, nicel bir yaklaşım kullanılmış, öğrenciler yeni kelimelere çeşitli bağlamlarda ve tekrarlı olarak maruz bırakılmıştır. Bulgular, yeni kelimelere farklı bağlamlarda tekrar tekrar maruz kalmanın öğrencilerin kelimeleri akılda tutma ve kullanma becerilerini önemli ölçüde arttırdığını göstermiştir. Webb'in araştırması, kelime öğretimine tekrar ve farklı bağlamların dahil edilmesinin, hafızayı ve çeşitli uygulamalar yoluyla yeni kelimelerin anlaşılmasını güçlendirdiği için daha iyi öğrenme sonuçları için destekleyici bir yöntem olduğunu belirtmiştir (Webb, 2005, s.50).

Pigada ve Schmitt 2006 yılında, Fransızca öğrenen 100 Yunan üniversite öğrencisi ile kapsamlı okumanın anlam, yazım ve kullanım dahil olmak üzere kelime bilgisinin çeşitli

yönleri üzerindeki etkilerini araştırmak adına bir çalışma yürütmüştür. Deneysel bir tasarım kullanılarak, öğrenciler belirli bir süre boyunca kapsamlı okuma etkinliklerine katılmışlardır. Bulgular, kapsamlı okumanın kelime bilgisini incelenen tüm boyutlarda önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiş ve yöntemin kapsamlı kelime öğreni üzerinde etkin olduğunu vurgulamıştır. Pigada ve Schmitt, kapsamlı okumanın genel kelime bilgisini geliştirmek için dil öğrenme müfredatına entegre edilmesi gerektiği sonucuna varmışlardır (Pigada ve Schmitt, 2006, s. 21).

2008 yılında Schmitt tarafından, İngilizce öğrenen 200 Japon üniversite öğrencisini kapsayan ve kelime dağarcığı boyutu testleri ve yeterlilik sınavları kullanılarak bir akademik yıl boyunca katılımcıların kelime dağarcığı gelişimi izlemek için gerçekleştirilen bu çalışma, boylamsal bir tasarıma sahiptir. Araştırma, çeşitli okuma ve dinleme etkinlikleri aracılığıyla hedeflenen kelimelere düzenli ve sık olarak maruz kalmanın, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirdiğini ve dil yeterliliğini önemli ölçüde arttırdığını bulmuştur. Sonuçlar, etkili dil öğrenimi için tutarlı, sık ve farklı bağlamlardaki kelime maruziyetinin önemini vurgulamakta ve çeşitli okuma ve dinleme etkinliklerinin müfredata daha fazla dahil edilmesini önermektedir (Schmitt, 2008, s. 354).

Yabancı dil eğitiminde kelime öğretimi üzerine yapılan diğer bir araştırma Baleghizadeh ve Ashoori tarafından 2011 yılında İran'daki Khatam Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulaması için, ilköğretim düzeyinde İngilizce dil yeterliliğine sahip 18 öğrenciden oluşan iki sınıf seçilmiştir. Aynı dil seviyesinde olan sınıflardan biri kelime kartlarını kullanarak kelime öğrenmiş, diğer sınıf ise kelime listelerini kullanmıştır. Çalışmanın amacı, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmede ders materyali olarak kullanılan flashcard ve kelime listelerinin etkinliğini karşılaştırmaktır. Çalışmada, kelime edinimi ve kalıcılığını ölçmek için ön-test ve son- test kullanılarak yarı deneysel bir yöntem izlenmiştir. Çalışmanın bulguları, her iki yöntemin de kelime edinimini arttırdığını, ancak bilgi kartlarının kelimeleri daha uzun süreli ve kolaylıkla akılda tutma ve aktif kelime kullanımını teşvik etmede daha etkili olduğunu ortaya

koymuştur. Araştırmacılar, bilgi kartlarının kelime öğrenimine daha ilgi çekici ve dinamik bir yaklaşım sağladığı ve bu nedenle yabancı dil eğitiminde kelime ğretimi için değerli bir araç olduğu sonucuna varmışlardır (Baleghizadeh ve Ashoori, 2011, s. 7-8).

Rohani ve Pourgharib'in 2013 yılında yaptıkları alışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ortaokul öğrencileri arasında oyunların kelime öğrenimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmaya, İran'daki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 30 kız ğrenci katılmış, öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Deney grubunda kelime öğrenimi için eğitsel oyunlar uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yöntemler izlenmiştir. Katılımcıların kelime kazanımlarını ölçmek için n ve son-testlerde araştırmacılar tarafından hazırlanan bir kelime testi kullanılmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlarda, deney grubunun kelime kalıcılığı ve ediniminde kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiği ortaya konmuştur. Çalışma, oyunların kelime öğrenimini ve ğrenci katılımını etkili bir şekilde arttırdığı sonucuna ulaşmıştır (Rohani ve Pourgharib, 2013, s. 3543).

Rabadi (2016) tarafından gerçekleştiren çalışmada, Ürdün niversitelerinde İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan Ürdünlü lisans ğrencilerinin kullandıkları çeşitli kelime öğrenme stratejileri araştırılmaktadır. Bu alışmada, Schmitt'in taksonomisi takip edilerek kelime öğrenme stratejilerinin beş kategorisi (Hafıza, Belirleme, Sosyal, Bilişsel ve stbilişsel) kullanılmıştır. Bu amaçla, kırk maddelik bir anket, Ürdün'deki sekiz niversitenin İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan 110 Ürdünlü öğrenciden oluşan bir gruba uygulanmıştır. Bu test aracı, katılımcılar tarafından kullanılan kelime öğrenme stratejilerinin türlerini ortaya çıkarmak, katılımcılar tarafından en sık ve en az kullanılan kelime öğrenme ölçeklerini keşfetmek ve katılımcıların yüksek, orta veya düşük seviyede kelime bilgisine sahip olup olmadıklarına dair ölçüm yapmak için uygulanmıştır. Çalışmanın betimsel analizi, araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak “orta” seviyede olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, öğrencilerin bireysel kelime öğrenme stratejilerinin gelecekteki

araştırmalarda önemli bir değişken olarak benimsenmesine yol göstericidir (Rabadi, 2016, s. 47).

Puspita ve Sabiqoh (2017) tarafından yapılan bu araştırma, İngilizce derslerinde bulmaca kullanarak yapılan kelime öğretimini incelemektedir. Çalışma, Endonezya'da Mataram Baru ilköğretim okulu yedinci sınıf öğrencilerinden oluşan 30 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu araştırmanın amacı, kelime öğretim sürecinde bulmaca kullanmanın etkinliği ile öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin karşılaştığı sorunları tanımlamaktır. Araştırmada, betimsel nitel araştırma yöntemi ve amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Veri toplama araçları gözlem, görüşme ve anket formu olup, veri analizi yöntemleri veri azaltma, veri görüntüleme ve sonuç çıkarma olarak belirlenmiştir. Bulgular, bulmaca kullanımının öğrenme sürecini olumlu etkilediğini, ancak öğretmenlerin bulmaca ile ilgili olan etkinliklerin yapıldığı zamanlarda sınıf yönetiminde sorunlar yaşadığını ve bazı öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinde azalmalar gözlemlendiğini göstermektedir. Bu çalışmanın sonucu, bulmaca kullanılarak yapılan kelime öğretim sürecinin genellikle iyi işlediğini, sınıf atmosferinin aktif olduğunu, ancak bazı öğrencilerin kelime öğrenimini sadece ders kitaplarından veya öğretmenin altını çizdiği yeni kelimelerin birincil anlamını öğrenmek olarak görüyor olmaları nedeniyle daha az tepki verdiklerini belirtmektedir (Puspita ve Sabiqoh, 2017, s. 308).

Elgort (2018) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında, Yeni Zelanda'daki Victoria University of Wellington'da İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 150 üniversite öğrencisinin verilerini kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Bu araştırmada, kelime edinimi ve kalıcılığını ölçmek amacıyla karma bir yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma sürecinde, katılımcılar aralıklı tekrar, bağlamsal öğrenme ve geleneksel ezberleme teknikleri olmak üzere farklı öğrenme stratejileri kullanan gruplara ayrılmıştır. Araştırmada, her bir grubun kelime edinimi performansını değerlendirmek için ön-testler ve son-testler kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, aralıklı tekrar ve bağlamsal öğrenme stratejilerinin, geleneksel ezbere kıyasla kelime kalıcılığını önemli ölçüde arttırdığını göstermiştir. Özellikle aralıklı tekrar

yöntemi, öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri uzun süre hafızalarında tutmalarına yardımcı olmuştur. Bağlamsal öğrenme stratejisini kullanan öğrenciler ise kelimeleri farklı cümlelerde daha doğru ve yaratıcı şekillerde kullanabilmişlerdir. Bu öğrenciler, yeni kelimeleri bağlam içinde öğrenerek gerçek hayatta daha etkili ve uygun bir şekilde kullanabilmişlerdir. Araştırmanın nitel boyutunda, öğrencilerin öğrenme deneyimleri hakkında derinlemesine bilgiler toplanmıştır. Öğrenciler, bağlamsal öğrenme ve aralıklı tekrar yöntemlerinin, kelime öğrenimini daha anlamlı ve kalıcı hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Bulgular, kelime öğretiminde aralıklı tekrar ve bağlamsal öğrenme stratejilerinin entegre edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Elgort, bu yöntemlerin yeni kelimelerin öğrenimini ve kalıcılığını arttırarak, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağladığı sonucuna varmıştır (Elgort, 2018, s. 47).

2019 yılında Nakata, Japonya'daki Waseda Üniversitesi'nde İngilizce öğrenen 120 lise öğrencisiyle birlikte bir çalışma yürütmüştür. Doktora tez çalışması olan bu çalışmada, kelime öğrenimi için dijital bilgi kartlarının etkinliğini geleneksel bilgi kartlarıyla karşılaştırmak için yarı deneysel bir tasarım kullanılmıştır. Kelime edinimi ve kalıcılığını ölçmek için ön-testler ve son-testler uygulanmıştır. Bulgulardan elde edilen veriler, dijital bilgi kartlarını kullanan öğrencilerin, geleneksel bilgi kartlarını kullanan öğrencilere kıyasla öğrendikleri yeni kelimeleri akıllarında daha kolay tuttuklarını ortaya koymuştur. Nakata, dijital bilgi kartlarının kelime öğrenimini geliştiren etkileşimli ve çok modlu özellikler sağlayarak geleneksel yöntemlere göre avantajlar sunduğu sonucuna varmıştır (Nakata, 2019, s. 78).

Sagarra ve Alba'nın 2021 yılında Pennsylvania State University'de gerçekleştirdikleri doktora tez çalışmasında, İspanyolca öğrenen 140 üniversite öğrencisinin kelime öğrenimi sırasında okuma alıştırmalarında kullanılan açıklamaların (çeviriler ve tanımlar) etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, göz izleme teknolojisini kullanarak, açıklamaların öğrencilerin kelime öğrenimi ve kavrama üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Karma yöntem yaklaşımı benimsenerek hem nicel hem de nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

Öğrencilerin okuma sırasında kelimeler üzerinde ne kadar zaman harcadıklarını ve göz hareketlerini izlemek için göz izleme teknolojisi kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin kelime bilgisi ve kavrama düzeylerini ölçmek için çalışmanın başlangıcında ve sonunda ön-testler ve son-testler uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları, okuma görevlerinde kullanılan açıklamaların kelime öğrenimi ve kavrama üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Göz izleme verileri, açıklama kullanılan kelimeler üzerinde daha fazla zaman harcandığını ve bu kelimelerin daha iyi hatırlandığını ortaya koymuştur. Ayrıca, açıklama kullanan öğrencilerin metni daha iyi anladıkları ve hedef kelimeler üzerinde daha fazla odaklandıkları belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, Sagarra ve Alba, açıklamaların okuma görevleri sırasında kelime öğrenimi ve kavramayı arttırabileceği ve dil öğrenenler için değerli bir destek sağlayabileceği sonucuna varmışlardır (Sagarra ve Alba, 2021, s. 65-67).

Chung ve Fung'un 2022 tarihli çalışması, Hong Kong'daki ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenimine ilişkin inanç ve kavramsallaştırmalarını incelemektedir. Araştırma, bu öğrencilerin dil öğrenme yolculuklarında kelime bilgisinin önemini nasıl algıladıklarını ve öğrenmeye yönelik inançlarının öğrenme stratejilerini nasıl etkilediğini anlamayı amaçlamıştır. Çalışma, 556 ortaöğretim öğrencisine dağıtılan kapsamlı bir anketi ve kelime öğrenimine ilişkin kavramsallaştırmaları hakkında daha derinlemesine bilgi edinmek için nitel görüşmeleri içermektedir. Bulgular, öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun (%75) kelime gelişimini dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi gibi diğer dil becerileri kadar önemli gördüğünü ortaya koymuştur. Öğrenciler genel olarak kelime bilgisinin tüm yönlerinin anlam, biçim ve kullanımının önemli olduğuna inanmakla birlikte, kelimelerin anlamını hatırlamayı en kritik kısım olarak değerlendirmişlerdir. Çalışma, öğrenmeyi daha etkili ve ilgi çekici hale getirmek için öğrencilerin bakış açılarını kelime öğretim yöntemlerinin tasarımına dahil etmenin önemini altını çizmektedir. Chung ve Fung çalışmanın sonucunda, öğrencilerin kelime öğrenimine ilişkin inançlarının öğrenme çıktılarını önemli ölçüde etkilediği çıkarımına varmış, eğitimcilerin kelime edinimini

arttırmak için öğretim stratejilerinde bu inançları ele almaları gerektiğini vurgulamıştır. (Chung ve Fung, 2022, s. 138, 140).

Hem Türkiye'de hem de uluslararası alanda yapılan çok sayıda çalışma, kelime öğretiminde çeşitli öğretim tekniklerinin etkililiğini vurgulamaktadır. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, kelime öğretiminde kullanılan yöntemlerin öğrencilerin kelime gelişimine ve akılda kalıcılığına önemli ölçüde katkıda bulunduğu dair kanıtlar saptanmıştır. Çalışmanın bir sonraki başlığı altında yabancı dil eğitiminde videolar ile yapılan kelime öğretimini esas alan çalışma örneklerine yer verilmesi uygun görülmüştür.

3.2. Yabancı Dil Eğitiminde Videoların Kullanımı ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu başlık altında, çalışmanın temel amacı doğrultusunda literatürde yer alan çalışmalar incelenmiştir. İncelenen çalışmalar özellikle video izleme yoluyla kelime öğrenimi üzerine yapılmış araştırmalardır. Literatürde çok sayıda çalışmaya rastlanması nedeniyle, araştırmalar yine yurt içi ve yurt dışı çalışmaları olarak iki alt başlık altında ele alınmıştır.

3.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kırkgöz tarafından 2011 yılında Çukurova Üniversitesinde İngilizce öğretmenliği birinci sınıfta eğitim almakta olan 28 öğrenci ile yürütülmüş çalışmanın amacı, Görev Temelli Öğrenme ilkeleri ile bilgilendirilmiş yüz yüze eğitimin teknoloji kullanımı olan video ile harmanlandığı bir konuşma dersinin tasarlanması ve uygulanmasını araştırmaktır. Çoklu kaynaklardan veri toplamak için karma bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler ders öncesi ve sonrası konuşma görevlerinin kayıtları, öğrencilerin konuşma görevlerinin video kayıtlarının analizi, öğrencilerle yapılan resmi olmayan görüşmeler ve yazılı bir yıl sonu ders değerlendirme anketi aracılığı ile toplanmıştır. Nicel ve nitel verilerin analizi, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinde gözle görülür bir gelişme kaydettiklerini ve teknolojinin derse entegre edilmesine ilişkin algılarının olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın sonucunda, teknolojiyi yüz yüze eğitime entegre etmenin bir dizi potansiyel

avantajına dikkat çekilmekte ve videoların daha fazla araştırmaya değer bir dil öğrenme kaynağı olduğu önerilmektedir (Kırkgöz, 2011, s. 1).

Mikro-öğretim videolarının Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) eğitimi alan öğretmen adaylarının İngilizce yeterlilikleri ve öğretme becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla 2012 yılında Savaş tarafından yürütülen çalışmada, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde son sınıf olup liselerde staja giden 40 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri için bir anket kullanan araştırma, katılımcıların algılarını ve gelişimlerini değerlendirmek için ise nicel analiz kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun mikro-öğretim videolarını oldukça faydalı bulduklarını ortaya koymuştur. Bu videoların derslere entegre edilmesi, katılımcıların İngilizce yeterliliklerini ve öğretme becerilerini önemli ölçüde geliştirmiş, yabancı dil eğitimi programlarında değerli araçlar haline getirmiştir. Çalışmanın sonucunda, pratik öğretim becerilerini ve dil yeterliliğini geliştirmek için dijital videoların öğretmen eğitim programlarına entegre edilmesinin olumlu rolü vurgulanmıştır (Savaş, 2012, s. 730, 737).

2015 yılında Çakır ve Kana tarafından Ankara Üniversitesi TÖMER şubelerinde öğrenim gören 36 öğrenci üzerinde bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmek için kullanılan videoların etkililiğini ortaya koymaktır. Video kullanılarak ve video kullanılmadan gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkinliği ön-test, son-test, deney ve kontrol gruplu tam deneysel yöntem kullanılarak test edilmiştir. Bulgulara göre, kontrol grubunun puan ortalamasının 75,277, deney grubunun puan ortalamasının ise 81,652 olduğu görülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, video ile yapılan dinleme etkinliklerinin, video olmadan sadece işitsel etkinliklerle yapılan dinleme etkinliklerine göre çok daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Çakır ve Kana, 2015, s. 50).

Çalışkan tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 36 orta okul öğrencisinin katılmış olduğu araştırmada, videolar izlettirilerek ve geleneksel yöntemler kullanılarak yapılan kelime öğretimi arasında karşılaştırma yapmak

amaçlanmıştır. Öğrenciler kontrol ve deney grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırma yarı deneysel bir modele sahiptir. Çalışmada, öğrencilerin kelime edinimlerindeki gelişmeler analiz edilmiştir. Bulgular, videolar ile kelime öğrenen öğrencilerin başarılarının, geleneksel yöntemlerle öğrenenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışmanın sonucunda, videoların kelime öğretimine dahil edilmesinin öğrencilerin motivasyonlarını yükselttiği ve kelime hazinelerini geliştirmekte geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olduğu belirtilmektedir (Çalışkan, 2019, s. 151, 171).

Yılmaz'ın 2017 yılında yapmış olduğu doktora tezi çalışmasında, İngilizce öğrenenlerin kelime dağarcığını geliştirmede otantik videoların rolü araştırılmıştır. Çalışmaya, Boğaziçi Üniversitesi'nde eğitim gören 100 üniversite öğrencisi katılmış ve kelime dağarcığının kalıcılığını ölçmek için ön-test ve son-test deneysel tasarım kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde video kullanımına yönelik tutumları hakkında nitel geri bildirim toplamak için anketler uygulanmıştır. Nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular, otantik videoların öğrencilerin yeni kelimeleri edinmelerine ve akılda tutmalarına yardımcı olmada oldukça etkili olduğunu ortaya koymuş, video tabanlı öğrenmeye maruz kalan öğrenciler, kontrol grubuna kıyasla kelime testlerinde daha büyük gelişmeler göstermiştir. Çalışma, otantik videoların yabancı dil öğretimine dahil edilmesinin kelime edinimini ve öğrenilen kelimeleri akılda tutmayı önemli ölçüde arttırabileceği ve öğrenme sürecini daha etkili ve eğlenceli hale getirebileceği sonucuna varmıştır (Yılmaz, 2017).

Otantik video materyallerinin farklı İngilizce yeterlik seviyelerine sahip öğrencilerin dinleme becerileri ve dinleme kaygıları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlayan bir başka çalışma Polat ve Erişti tarafından (2019) gerçekleştirilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmaya, bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık programından A1 ve B1 İngilizce yeterlik düzeylerinde rastgele seçilen 100 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar iki deney ve iki kontrol grubuna ayrılmıştır. Veri toplama aracı olarak Temel İngilizce Testi (KET) ve Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği (FOLLAS) kullanılmıştır. Bulgular, otantik video materyallerinin İngilizce dinleme becerilerini önemli

ölçüde geliştirdiğini ve özellikle A1 ve B1 yeterli düzeyindeki öğrenciler için dinleme kaygısını azalttığını ortaya koymuştur. Bulgulardan elde edilen veriler, kontrol gruplarıyla karşılaştırıldığında, deney grupları dinleme becerilerindeki gelişim ile diğer dil becerileri (okuma, yazma, konuşma) arasında daha güçlü bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar çalışmanın sonucunda, öğrencilerin okul veya sınıf ortamı dışında İngilizceyi deneyimleme seçeneklerinin sınırlı olduğu ülkemizde, örgün ve yaygın dil öğretim faaliyetlerinde özgün materyallerin yaygınlaştırılmasının önemli bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır (Polat ve Erişti, 2019, s. 135, 148).

Videoların yabancı dil eğitimindeki yerini araştırmaya yönelik yapılmış olan bir diğer çalışma ise Erarslan ve Asmalı (2020) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışma, altyazılı ve altyazısız video izlemenin yabancı dil öğrenenlerin dinleme becerisi ve kelime bilgisi üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada, çeşitli araştırma veri tabanlarında dizinlenen ve farklı bilimsel dergilerde 2000-2020 yılları arasında yayınlanan, yabancı dil eğitiminde video kullanımının öğrencilerin dinleme becerileri ve kelime dağarcığı gelişimi üzerindeki etkisi üzerine araştırma yapmış 51 makale, ilgili anahtar kelimeler aranarak incelenmiştir. Çalışmanın analizinde, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerden, video izlemenin dinleme becerileri ve kelime dağarcığını geliştirme üzerindeki etkisi ile ilgili 'öğrenenlerin video izlemeye yönelik tutumları', 'video izlemenin dinleme becerileri üzerindeki etkileri', 'dinleme becerilerini geliştirmede altyazıların rolü', 'video izlemenin sözcük dağarcığı gelişimine etkileri' ve 'altyazıların sözcük dağarcığı gelişimine etkileri' gibi anahtar temalar ortaya çıkmıştır. Bulgular, çeşitli altyazı biçimlerinin öğrencilerin dinleme becerilerini ve kelime dağarcığı gelişimini geliştirmedeki etkinliğini vurgulamıştır. Çalışmanın sonucu, videoların, dinleme becerilerini geliştirmek ve kelime dağarcığını zenginleştirmek için özgün sınıf materyalleri olarak kullanılabileceği yönündedir (Erarslan ve Asmalı, 2020, s. 601, 614).

3.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Mekheimer, (2011) tarafından Suudi Arabistan'ın Abha kentindeki King Khalid Üniversitesi'nde yürütülen doktora tezi çalışmasında, birinci ve ikinci sınıf üniversite öğrencilerinin video kullanımı ile işitsel/sözel, okuma ve yazma becerilerindeki gelişimsel kazanımları ölçmek amaçlanmıştır. Bir akademik yıl boyunca, Dil ve Çeviri Fakültesi İngilizce Bölümü'nden 64 öğrenci, ön-test son-test kontrol grubu tasarımı kullanılan deneye katılmıştır. Deney grubu (n=33) İngilizce programlarına entegre edilmiş otantik video materyallerine yoğun bir şekilde maruz kalırken, kontrol grubu (n=31) herhangi bir video materyali içermeyen metin tabanlı bir program izlemiştir. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere kıyasla tüm dil becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu kazanımlar, ilgi çekici ve kapsamlı dil eğitimi sağlayan otantik videoların kullanımına bağlanmıştır. Çalışma, video tabanlı öğrenmenin dil becerilerini geliştirmedeki etkinliğini vurgulamış ve müfredat tasarımı ve öğretim teorisi için çeşitli pedagojik çıkarımlar önermiştir. Çalışma, video tabanlı öğretimin tüm dil gelişimi için değerli bir araç olduğu ve öğrenci katılımı ve beceri edinimi açısından önemli faydalar sağladığı sonucuna varmış, öğrenme çıktılarını geliştirmek için otantik video materyallerinin dil müfredatına dahil edilmesini önermiştir (Mekheimer, 2011, s. 5-6, 26).

Lin ve Tseng tarafından yapılan 2012 yılında yapılan çalışmanın amacı, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilere ileri düzeydeki kelimeler konusunda yardımcı olmak için videoların resimlerden daha etkili olup olmadığını araştırmaktır. Kuzey Tayvan'da 88 ortaokul öğrencisi ile yürütülen çalışmada, derslere yalnızca metin, metin ve resim ve metin ve video materyalleri dahil edilecek şekilde üç gruplu yarı deneysel bir tasarım kullanılmıştır. On hedef kelime seçilmiş ve her grup yalnızca bir metin türüne dahil edilmiştir. Katılımcılara deneyden iki hafta önce bir ön-test, metni okuduktan hemen sonra bir son-test ve iki hafta sonra da gecikmeli bir son-test uygulanmıştır. Sonuçlar, video grubunun hem anlık hem de gecikmeli son-testlerde diğer iki gruptan daha iyi performans gösterdiğinin ve videoların kelime anlama ve kelimeyi akılda tutmayı daha etkili bir şekilde

geliştirdiğinin altını çizmektedir. Çalışmanın sonuçları, öğrenme çıktılarını iyileştirmek için videoların kelime öğretimine dahil edilmesini önermekte ve dil eğitiminde multimedya öğrenimi üzerine daha fazla araştırma yapılması çağrısında bulunmaktadır (Lin ve Tseng, 2012, s. 346).

Giannakos, Chorianopoulos, Ronchetti, Szegedi ve Teasley (2014) tarafından yapılan çalışmada, video tabanlı öğrenmenin açık çevrimiçi kurslarda (MOOC) öğrenci katılımı ve kalıcılığı üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlanmıştır. Araştırmada, video tabanlı öğretim materyalleri içeren çeşitli MOOC'lara kaydolun toplam 600 katılımcı yer almıştır. Çalışmada, nicel ve nitel veri toplama araçlarını birleştiren karma yöntem yaklaşımı kullanılmış olup, veriler kelime edinimi ve kalıcılığını ölçmek için ön-testler ve son-testler aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve katılım düzeyleri hakkında nitel bilgiler toplamak için anketler ve görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, video tabanlı öğrenmenin hem katılımı hem de kalıcılığı önemli ölçüde arttırdığını ortaya koymuştur. Özellikle, video içeriğiyle ilgilenen öğrenciler daha yüksek düzeyde kelime kalıcılığı göstermiş ve yalnızca metin tabanlı materyalleri tercih eden katılımcılara kıyasla öğrenme materyalini daha ilgi çekici ve daha kolay anlaşılır bulmuşlardır. Çalışma, videoların daha dinamik ve etkileşimli bir içerik sunma yöntemi sağladığı, bunun da materyali daha ilgi çekici ve akılda tutmayı daha kolay hale getirerek öğrenme deneyimlerini geliştirdiği sonucuna varmıştır (Giannakos, vd., 2014, s. 4-6).

Kabouha ve Elyas tarafından 2015 yılında Suudi Arabistan'daki King Abdul-Aziz Üniversitesi'nde yürütülen bu çalışma, okuma etkinlikleri sırasında YouTube video kliplerinin kullanılmasının, İngilizce hazırlık sınıfında eğitim gören öğrencilerin kelime anlama ve tanıma üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, orta düzeyde İngilizce bilen 100 Suudi kadın öğrenci ve dört kadın EFL öğretmeni yer almıştır. Deney ve kontrol grupları için dört sınıf seçilmiş, deney grubu YouTube videolarını izleyerek multimedya ortamında kelime öğrenirken, kontrol grubu geleneksel resim tabanlı yöntemleri kullanmıştır. Veriler, hem öğrenciler hem de öğretmenler için ön-testler, son-testler ve

anketler aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, deney grubunun Kelime Bilgisi Ölçeği testinde kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiğini ve kelime ediniminde istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, hem öğrenciler hem de öğretmenler YouTube videolarının kelime öğrenimi için kullanılmasına yönelik olumlu ifadelerde bulunmuşlardır. Çalışma, YouTube videolarının yabancı dil materyali olarak derslere entegre edilmesinin öğrencilerin dil öğrenimini ve motivasyonunu arttırabileceği ve EFL öğretmenlerinin multimedya araçlarını öğretim stratejilerine dahil etmeleri için değerli pedagojik çıkarımlar sunduğu sonucuna varmıştır (Kabouha ve Elyas, 2015, s. 3525).

Videoların yabancı dil eğitimindeki etkisini araştırmak üzerine yapılmış diğer bir çalışma Metruk (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, üniversite EFL öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerini pratik etmek için otantik İngilizce videoları izleme sıklığını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın evrenini, Slovakya’da İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde eğitim almakta olan 17 birinci sınıf lisans öğrencisi ve 20 birinci sınıf yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, İngilizce olarak uygulanan dört çoktan seçmeli ifadeden oluşan anonim bir anket aracılığıyla toplanmış, bunun yanı sıra her iki grup da İngilizce video izleme alışkanlıklarıyla ilgili bir anket doldurmuştur. Bulgular, hem lisans hem de yüksek lisans öğrencilerinin İngilizce videoları ya her gün ya da gün aşırı izlediklerini ve bunun da kapsamlı bir dinleme pratiği oluşturduğunu göstermektedir. Sonuçlar, İngilizce videoların yabancı dil öğrenimine dahil edilmesinin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek için oldukça faydalı olabileceğini göstermektedir (Metruk, 2018, s. 3, 15).

Grégis ve Carvalho’nun 2018 yılında yapmış oldukları araştırma, Brezilya’daki bir lisede eğitim almakta olan 16-17 yaş aralığındaki 9 orta-üst düzey İngilizce bilen öğrencilerin sadece video izleyerek kelime öğrenip öğrenemediklerini ve öğrendikleri kelimeleri akılda tutup tutamadıkları sorusuna cevap vermeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, “Talk British to Me” YouTube kanalındaki videolar kullanılarak, öğrencilere İngiliz kültürü ve dilini yansıtan seçilmiş beş bölüm izlettirilmiştir, video oturumları sırasında veya sonrasında

etkileşimli alıştırmalar yapılmamasına rağmen, çoktan seçmeli bir test aracılığı ile videolarda sunulan deyimleri, deyimse fiilleri ve argoyu anlayıp anlamadıkları test edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin videoları ilgi çekici bulduklarını ve testin kelime anlamalarını etkili bir şekilde değerlendirdiğini göstererek, dil öğrenimi için otantik video kullanımının etkili olduğunu göstermiştir. Çalışmanın sonucu, öğrencilerin videolar aracılığıyla, geleneksel ve eski moda yöntem ve metodolojilerden uzaklaşarak eğlenceli bir yolla kelime edinimlerini geliştirdiklerini belirtmektedir (Grégis ve Carvalho, 2018, s. 210, 222).

2020 yılında Al-Seghayer, Suudi Arabistan'daki King Saud Üniversitesi'nde İngilizce öğrenen 180 üniversite öğrencisinin katıldığı bir çalışma yürütmüştür. Çalışma, video tabanlı kelime öğretiminin etkinliğini metin tabanlı öğretim ile karşılaştırmıştır. Katılımcılar iki gruba ayrılmış ve kelime edinimi ön-testler ve son-testler kullanılarak ölçülmüştür. Sonuçlar, video tabanlı öğretimin metin tabanlı öğretime kıyasla daha yüksek kelime kalıcılığı ve katılımı sağladığını göstermiştir. Video tabanlı gruptaki öğrenciler materyali daha ilgi çekici bulduklarını ve içeriği daha kolay anladıklarını bildirmişlerdir. Çalışma, video tabanlı öğretimin kelime öğretimi için oldukça etkili bir yöntem olabileceği, kalıcılığı ve öğrenci katılımını arttırabileceği sonucuna varmıştır (Al-Seghayer, 2020).

Waluyo ve Apridayani (2021) tarafından yürütülmüş çalışmanın amacı, öğretmenlerin video materyallerini İngilizce Dil Öğretimine (ELT) dahil etme algılarını ve pedagojik inançları ile sınıf uygulamaları arasındaki tutarsızlıklara neden olan faktörleri araştırmaktır. Çalışmanın katılımcılarını, Endonezya'da özel bir eğitim kurumunda çalışan üç İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak nitel bir tasarım uygulanmıştır. Veriler, kodlama ve ortaya çıkan temaların belirlenmesi yoluyla analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin ELT'de video kullanımı konusunda olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen, sınıflardaki gerçek ortam koşullarının bu inançlarla uyumlu olmadığını göstermiştir. Bu tutarsızlıklara neden oluşturan dört temel faktör belirlenmiştir: öğretim felsefesi, öğretmenlerin bilgi ve becerileri, mevcut olanaklar

ve literatür katılımı. Çalışmanın sonucu, öğretmenlerin inançları ve uygulamaları arasındaki uçurumu kapatmanın, bu temel faktörleri pedagojik bir bakış açısıyla ele almayı gerektirdiğini öne sürmektedir (Waluyo ve Apridayani, 2021, s. 726).

Dube tarafından 2021 yılında gerçekleştirilmiş çalışmanın amacı ise, eğitimde video platformlarının önemini ve eğitimde fırsat eşitsizlikleri bağlamında dijital medya kullanımını ele alarak, öğrencilerin açıklayıcı videolar kullanarak edebiyat dersinde işlenen edebi türleri anlama süreçlerini ve bu süreçlerde kullanılan bireysel stratejileri incelemektedir. Araştırma, Almanya'nın Wuppertal kentindeki bir lisenin onuncu sınıfında öğrenim gören öğrencilerinden oluşan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, karma bir yöntemle sahip olup, veri toplama araçları olarak anketler, açık uçlu öğrenci mektupları ve bireysel görüşmeler kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, derslere entegre edilen başarılı bir video kullanımının sadece videoların kalitesine değil, aynı zamanda öğrencilerin reflektif ve kendi kendine yönlendirilmiş strateji kullanımına da bağlı olduğunu göstermiştir. Özellikle, hedeflenen konu hakkında ön bilgiye sahip öğrencilerin semantik öğrenme yardımlarını daha etkili kullandıkları ve videolardan daha fazla fayda sağladıkları gözlemlenmiştir. Çalışma, video materyallerinin eğitimde daha etkili kullanılabilmesi için öğretmenlere ve öğrencilere rehberlik edecek stratejilerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varmıştır (Dube, 2021, s. 1, 8, 19).

Munawir, Inayah, Firmansyah ve Huda (2022) tarafından yürütülmüş çalışmanın amacı, Endonezya'da MTs As'adiyah Putri 1 Sengkang okulundaki ikinci sınıf öğrencilerinin kelime dağarcıklarını genişletmek için animasyon videolarının etkili olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmada, ön-deneysel yaklaşımın tek gruplu ön-test ve son-test tasarımı kullanılmıştır. Veriler, bir kelime sınavı (ön-test ve son-test) aracılığıyla toplanmış, videonun bir öğretim aracı olarak kullanılmasının öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirip geliştirmediğini belirlemek için bir t-testi çalışması yürütülmüştür. Verilerin incelenmesi, ön-test ve son-testler arasında belirgin bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın verilerine ve analizine dayanarak, videonun bir öğretim aracı olarak kullanılmasının ikinci

sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığını geliştirdiği sonucuna varılmıştır (Munawir, vd. 2022, s. 354).

2022 yılında gerçekleştirilmiş bir diğer çalışma Unnathamani ve Sumanjari tarafından yürütülmüş olup, Hindistan'daki bir lisede İngilizce'yi ikinci yabancı dil (ESL) olarak öğrenen, özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı geçmişe sahip olanlar ve maddi- ve sosyal imkanları daha iyi durumda olan öğrenciler arasında kelime edinimini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yapılandırmacı bir yaklaşımın kullanıldığı araştırmada, Hindistan'ın Vellore bölgesindeki bir liseden 23 öğrencinin katıldığı tek gruplu bir ön-test son-test tasarımı kullanılmıştır. Çalışma, öğrencilerin ilgisini çektiği ve onları heyecanlandığı bilinen animasyonlu videolar aracılığıyla temel günlük kelimeleri öğretmeye odaklanmış; veriler, kelime dağarcığı gelişimini ölçmek için ön-testler ve son-testler kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, animasyon videolarının kullanımının katılımcıların kelime edinimini önemli ölçüde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Çalışma, özellikle animasyon videolar aracılığıyla teknolojinin eğitime dahil edilmesinin İngilizceyi ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için kelime edinimini arttırmak için etkili bir araç olduğu ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve etkili hale getirdiği sonucuna varmaktadır (Unnathamani ve Sumanjari, 2022, s. 47).

YouTube videolarının kullanımının kelime edinimi üzerindeki etkinliğini araştırmak için Kulsum, Sakina, Fauzan, Fajriah tarafından 2023 yılında Endonezya'da Al-Ma'soem İlkokulu'ndaki 32 birinci sınıf öğrencisi ve bir İngilizce öğretmeni çalışmaya dahil edilerek bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın verileri, gözlem ve görüşmeleri içeren betimsel-nitel bir metodoloji kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, YouTube videolarının özellikleri, bu videoları kullanmanın faydaları ve öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar olmak üzere üç tema halinde düzenlenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin YouTube videoları aracılığıyla kelime öğrenmeye olumlu yanıt verdiklerini ve bu yöntemi geleneksel tekniklere tercih ettiklerini göstermiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin uygun videoları seçmekte zorlanması ve internet bağlantılarının dengesiz olması gibi konular önemli zorluklar olarak tespit

edilmiştir. Bu engellere rağmen, çalışma, öğretmenlerin uygun video içeriğini dikkatlice seçmesi ve teknik sorunların üstesinden gelmesi koşuluyla, YouTube videolarının genç öğrencilerde kelime öğrenimi için etkili bir araç olduğu sonucuna varmıştır (Kulsum, vd., 2023, s. 51).

2023 yılında Harting'in yürüttüğü çalışma, Japonya'daki altı farklı Almanca sınıfında (GER A1-B1) öğrenim gören öğrencilerin YouTube videolarının kullanımı ve bu videoların üniversite düzeyindeki Almanca derslerinde potansiyel kullanımı hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, 2020/21 akademik yılı yaz döneminin başında Hiroşima Üniversitesi'nde, toplamda 127 öğrenciden 110'unun katılımıyla (%87 katılım oranı) gerçekleştirilmiştir. Anonim ve gönüllü bir anket ve veri toplama aracı olarak LimeSurvey adlı online anket uygulaması kullanılmıştır. Anket, katılımcıların YouTube videolarını daha önce nasıl kullandıklarını ve bu videoların Almanca derslerinde nasıl kullanılabileceğini sorgulayan iki soru grubundan oluşmuştur. Elde edilen veriler, katılımcıların Almanca derslerindeki performanslarına ve YouTube videolarının dil öğreniminde nasıl bir rol oynayabileceğine dair ortalama değerleri içeren tablolar halinde sunulmuştur. Bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun YouTube videolarının dil öğreniminde özellikle dinleme anlama, telaffuz ve günlük konuşma dilini anlamada faydalı bulunduğunu göstermiştir. Ancak, öğretmenlerin uygun videoları seçmede yaşadıkları zorluklar ve internet bağlantısındaki istikrarsızlıklar gibi problemler de belirtilmiştir. Çalışma, YouTube videolarının etkili bir dil öğrenim aracı olabileceğini, ancak öğretmenlerin uygun içerikleri seçme konusunda dikkatli olmaları ve teknik sorunların çözülmesi gerektiğini vurgulamasına ek olarak, gelecekteki araştırmaların YouTube videolarının farklı bağlamlarda didaktik kullanımını değerlendiren vaka çalışmaları ile desteklenmesi gerektiği sonucuna varmıştır (Harting, 2023, s. 35; 39; 53).

Videoların yabancı dil eğitime entegrasyonu üzerine yapılmış bu başlık altındaki çalışmalar incelendiğinde, birçoğunun benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Araştırmalar, videoların öğrencilerin motivasyonunu önemli ölçüde arttırdığını, öğrenme

materyallerini daha ilgi çekici hale getirdiğini, dinleme-anlama ve konuşma becerilerini geliştirmede etkili olmasının yanı sıra görsel ve işitsel ipuçları sağlayarak öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmeye ve kültürel bağlamları anlamalarını geliştirmeye yardımcı bir kaynak olduğunu göstermektedir. Sağladığı kazanımlara rağmen, uygun video içeriğinin seçilmesi ve yetersiz teknolojik altyapı gibi zorluklar da tespit edilmiş olup, öğretmenlerin bu yöntemi başarılı bir şekilde uygulayabilmeleri için yeterli rehberlik ve kaynaklara sahip olmaları büyük önem taşımaktadır.

Video materyallerinin yabancı dil eğitimindeki kullanımı ve etkileri, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çeşitli çalışma örnekleriyle incelenmiştir. Bir sonraki alt başlıkta altyazıların yabancı dil eğitimindeki rolü ve etkisi, çeşitli çalışma örnekleri aracılığı ile açıklanmıştır.

3.3. Yabancı Dil Eğitiminde Altyazıların Kullanımı ile İlgili Yapılan Çalışmalar

3.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yabancı dil eğitiminde altyazılı materyallerin kullanımı ve etkileri üzerine yapılmış çalışmalardan biri Yüksel ve Tanrıverdi tarafından 2009 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, İngilizce altyazı kullanımının orta seviyede İngilizce dil becerilerine sahip Yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğrenen öğrencilerin tesadüfi kelime edinimi üzerindeki etkisini araştırmaktır. Çalışmanın evrenini, Kocaeli üniversitesinin hazırlık sınıfına kayıtlı 120 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada, ön-test son-test deneysel desen kullanılmış, öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere A ve B grupları adı altında rastgele bir şekilde kategorize edilmiştir. Her iki gruba da Wesche ve Paribakht'tan (1996) uyarlanan 20 maddelik bir Kelime Bilgisi Ölçeği (VKS) hem filmi izlemeden hem de izledikten sonra uygulanmıştır. Film altyazılı olarak izleyen Grup A ve aynı filmi altyazısız olarak izleyen Grup B'nin kelime dağarcığı gelişimini değerlendirmek için t-testi analizleri yapılmıştır. Bulgular, her iki grubun da VKS ile ölçülen kelime dağarcığında önemli kazanımlar elde ettiğini, Grup A'nın son-testte daha fazla gelişme

gösterdiğini ortaya koymuştur. Yüksel ve Tanrıverdi çalışmanın sonucunda, altyazıların kelime öğrenimini geliştirebileceğini belirtmiş, ileride yapılacak araştırmaların hedef dildeki film veya diğer görsel-işitsel medyaları altyazılı ya da altyazısız izlemenin diğer dil becerileri (özellikle de dinlediğini anlama) üzerindeki etkilerinin incelenmesi hususunda öneride bulunmuştur (Yüksel ve Tanrıverdi, 2009, s. 1, 5).

Karakaş ve Sarıçoban tarafından 2012 yılında gerçekleştirilmiş çalışmanın amacı, altyazılı çizgi film izlemenin İngilizce öğrenenler arasında tesadüfi kelime öğrenimini etkileyip etkilemediğini araştırmaktır. Araştırma, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi (ELT) bölümü birinci sınıfta okuyan 42 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplamak için, 18 hedef kelimeyi içeren 5 puanlı bir Kelime Bilgisi Ölçeği (VKS) kullanılmıştır. Çalışmada, ön-test ve son-test grup tasarımı kullanılmış, katılımcılar rastgele iki gruba ayrılmıştır: bir grup altyazılı çizgi film izlemiş, diğer grup ise aynı çizgi filmi altyazısız olarak izlemiştir. Her iki gruba da kelime bilgilerini ölçmek için aynı ön ve son-testler uygulanmıştır. Bulgular, altyazılı grubun altyazısız gruptan daha iyi performans göstereceği hipotezini desteklememiş, t-testi sonuçları, iki grup arasında kelime bilgisi kazanımlarında önemli bir fark olmadığını göstermiştir. Ancak, her iki grup da ön-testten son-teste kadar önemli bir gelişme göstermiştir. Çalışmanın sonucunda araştırmacılar, altyazı olarak sadece anahtar kelimelerin kullanılması gerektiğini, cümlelerin tamamını altyazı olarak eklemenin öğrencileri bunaltabileceğini, bunun da kelime dağarcığı kazanımlarını doğru bir şekilde ölçmeyi zorlaştırabileceği sonucuna ulaşmışlardır (Karakaş ve Sarıçoban, 2012, s. 3, 13).

2018 yılında Genç, Özcan Dost ve Güvendi Yalçın tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmanın amacı, EFL sınıflarında altyazıların içeriği anlama ve kelime öğrenimi üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Ondokuz Mayıs Üniversitesi zorunlu hazırlık sınıfında eğitim görmekte olan orta düzey İngilizce dil becerilere sahip 30 öğrenci ile yürütülen çalışmada, deneysel araştırma deseni kullanılmış olup, katılımcılar rastgele üç gruba ayrılmıştır. Grup 1 “Ratatouille” animasyon filmini İngilizce-Türkçe altyazılı, grup 2 İngilizce-İngilizce altyazılı ve grup 3 altyazısız olarak izlemiştir. Veriler, izleme öncesinde ve sonrasında

uygulanen kelime ön izleme, kelime eşleştirme, anlama soruları ve izleme deneyimine ilişkin geri bildirim gibi bir dizi alıştırma aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, İngilizce-Türkçe altyazılı grubun en yüksek puanları aldığını, bunu altyazısız grubun izlediğini, İngilizce-İngilizce altyazılı grubun ise en düşük puanları aldığını ortaya koymuştur. Sonuçlar, öğrencilerin ana dillerindeki altyazıların (özellikle orta seviyede dil becerilerine sahip öğrencilerin), hem anlama hem de kelime edinimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Genç, vd., 2018, s. 577, 580, 583).

Topkaraoğlu ve Nişancı (2018) tarafından yürütülmüş çalışma, altyazıların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin alt düzey dinleme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yatılı bir okulda eğitim görmekte olan 12. sınıf öğrencilerine seviye belirleme testi uygulandıktan sonra, çalışmaya katılmak üzere toplamda 40 öğrenciden oluşan her birine 20 öğrenci atanmış iki grup belirlenmiştir. Uygulamaya geçmeden önce, öğrencilerin altyazı tercihleri, uygulanan bir anket aracılığıyla belirlenmiştir. Daha sonra, her iki grup da "Alcatraz" adlı Amerikan dizisinin 10 bölümünü izlemiştir. Birinci grup dizinin bölümlerini İngilizce altyazı eklenmiş olarak, ikinci grup ise altyazısız olarak izlemiştir. İzleme sürecinin sonunda, her iki grubun performanslarında anlamlı bir fark olup olmadığını gözlemlemek için bağımsız t-testi uygulanmıştır. Anket, ikinci gruptaki öğrencilerin dizinin bölümlerini başlangıçta altyazılı izlemeyi tercih ettiklerini, ancak altyazısız izleme sürecinin bu tercihlerini değiştirdiğini göstermiştir. Bağımsız örneklem testinin sonuçları, altyazılar ile alt düzey dinleme becerileri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, dinleme süreçlerine ilişkin bazı teorilere katkıda bulunmaktadır. Çalışmada gözlemlendiği üzere, altyazılar ve dinleme anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş ve "dinlemenin tek bir beceri değil, çeşitli alt becerilerden oluştuğu" görüşü doğrulanmıştır (Topkaraoğlu ve Nişancı, 2018, s. 347, 353).

Altıyazıların yabancı dil eğitimindeki etkilerini araştırmak üzere yapılmış bir diğer çalışma da Sevtectin ve Aytan (2020) tarafından ele alınmıştır. Çalışmada, altyazılı çizgi filmlerin Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek

amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden kontrol gruplu son-test deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, İstanbul Esenler'de bir ortaokulda PICTES programı kapsamında eğitim gören, tamamı B2 seviyesinde olan 30 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, deney ve kontrol grubu olmak üzere rastgele 15'er kişilik iki gruba ayrılmış, her iki gruba da sekiz haftalık bir süre boyunca, Türk figürleriyle ilgili sekiz farklı çizgi film izlettirilmiştir. Deney grubu çizgi filmleri altyazı eklenmiş olarak, kontrol grubu ise altyazısız şekilde izlemiştir. Her çizgi filminden sonra, her iki gruba da aynı dinleme anlama testi uygulanmış, testin geçerliliği ve güvenilirliği yabancılara Türkçe öğretimi uzmanları tarafından onaylanmıştır. Bulgular, altyazılı çizgi film izleyen grubun, altyazısız izleyen gruba kıyasla dinlediğini anlama testinde daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışma, altyazı kullanımının daha kalıcı ve etkili öğrenme süreci sağlayarak, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği ve öğrenme sürecini daha aktif ve eğlenceli bir hale getirerek motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır (Sevtekin ve Aytan, 2020, s. 171).

Ünal ve Ekmekçi'nin 2022 yılında yayınlamış oldukları çalışmanın amacı, doküman analizi yöntemi ile literatürde var olan ve İngilizce altyazıların İngilizce dil öğrenimi üzerindeki etkilerini araştırmış olan diğer çalışmaları belirleyip incelemektir. Çalışmada, derinlemesine bir analiz için toplam 35 çalışma seçilmiş, elektronik veri tabanları (ERIC, EBSCO HOST, Google Scholar ve Web of Science) üzerinden belirli anahtar kelimelerle yapılan taramalar sonucunda seçilen çalışmalar, hedeflenen beceriler, katılımcılar, bulgular ve sonuçlar açısından değerlendirilmiştir. Seçilen bu çalışmaların detaylı içerik analizi sonucunda, büyük bir kısmının ağırlıklı olarak İngilizce altyazıların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime edinimi ve dinleme becerilerini nasıl etkilediğine odaklandığı görülmüştür. Bulgular ayrıca, bu çalışmaların çoğunun yükseköğretim bağlamında yapıldığını göstermiştir. Ek olarak, bu çalışmalarda bulgular tutarlı bir şekilde İngilizce altyazıya maruz kalan grupların seçilen medyaları altyazısız izleyenlere kıyasla daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, dil öğreniminde İngilizce altyazı

kullanmanın, öğrencilerin kelime dağarcığını ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede avantaj sağladığı sonucuna ulaştırmaktadır (Ünal ve Ekmekçi, 2022, s. 287).

Yurt içi literatüründe var olan diğer bir çalışma, 2023 yılında Okumuş ve Gürbüz tarafından yayınlanmış olup, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin, ekran metinleri aracılığıyla dilbilgisi ve kelime bilgisini kasıtlı olarak öğrenmek için altyazıları nasıl kullandıklarını araştırmayı amaçlamıştır. Hedef grup, İngilizce dizi veya film izleme alışkanlıklarına dayalı olarak ölçüt örnekleme yoluyla seçilen, yükseköğretim düzeyinde 113 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, bir anket ve görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Nicel veriler betimsel olarak analiz edilirken, nitel veriler sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bulgular, çoğu katılımcının altyazılı dizi ve filmleri izleyerek kelime ve dilbilgisini kasıtlı olarak öğrendiğini ortaya koymuştur. Çalışma, EFL öğrencileri tarafından kasıtlı kelime ve dilbilgisi edinimi için kullanılan çeşitli altyazılı görsel-işitsel materyallerin dil öğrenimini desteklediği sonucuna ulaşmıştır (Okumuş ve Gürbüz, 2023, s.111).

3.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Hwang ve Huang tarafından 2011 yılında yürütülmüş olan çalışmanın amacı, eğitim videolarındaki İngilizce altyazıların İngilizce'yi yabancı dil olarak (EFL) öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini geliştirip geliştirmede araştırmaktır. 10 hafta boyunca yürütülen çalışmada, Tayvan'ın merkezindeki bir üniversitede eğitim almakta olan 80 birinci sınıf öğrencisi seçilmiş ve iki gruba ayrılmıştır. Bir grup (deney) İngilizce altyazılı videolar izlerken, diğeri (kontrol) altyazısız videolar izlemiştir. Çalışma, deneysel bir tasarıma sahiptir ve verileri toplamaya yönelik iki ana araç kullanılmıştır. Bunlar, video bölümlerini anlamayı değerlendirmek için İçeriğe Özel Test (CST) ve genel dil yeterliliğini ölçmek için Genel İngilizce Yeterlilik Testi (GEPT)'dir. Verilerden elde edilen sonuçlar, altyazılı videolar izleyen grubun okuduğunu anlamasında önemli bir gelişme olmadığını göstermiştir. Çalışmanın sonucunda, tek modlu öğrenmenin (sadece metin) çok modlu öğrenmeye (metin ve görsel) göre daha az etkili olabileceği ve altyazılı videoların değerli bir araç olmasına

rağmen, anlamlı okuma gelişimi için otantik bir ortamda tutarlı ve uzun süreli uygulamanın gerekli olduğu sonucuna varılmıştır (Hwang ve Huang, s. 2, 5).

Peters'in 2012 yılında yaptığı çalışmada, Belçika'da İngilizce öğrenen 130 üniversite öğrencisi yer almıştır ve multimedyalara eklenen altyazıların kelime öğrenimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, deneysel bir tasarım kullanılmış ve öğrenciler sadece metin ek açıklamalarına kıyasla resim, video ve ses klipleri gibi farklı ek açıklama türlerini kullanan gruplara ayrılmıştır. Bulgular, altyazı kullanan öğrencilerin, yalnızca metin tabanlı ek açıklamalara maruz kalan öğrencilere göre hedeflenen kelimeleri daha kolaylıkla akıllarında tuttuklarını ve hatırlayabildiklerini ortaya koymuştur. Peters, multimedya araçlarına dahil edilen altyazıların kelime öğrenimini önemli ölçüde geliştirdiği ve öğretim stratejilerine dahil edilmesi gerektiği sonucuna varmıştır (Peters, 2012, s. 45).

Syam ve Rahman (2014) tarafından yürütülmüş çalışmanın amacı, altyazılı ve altyazısız filmlerin öğrencilerin dinleme başarısı üzerindeki olası etkisini belirlemektir. Araştırma, Bulukumba, Endonezya'daki bir öğretmen okulunda, İngilizce öğrenen 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, biri altyazılı film izleyen grup (deney grubu), diğeri altyazısız film izleyen grup (kontrol grubu) olmak üzere rastgele iki gruba ayrılmıştır. Veri toplama aracı olarak IELTS dinleme testi kullanılmıştır. Yöntem olarak karşılaştırmalı bir çalışma yürütülmüş ve desen olarak ön-test-son-test tasarımı benimsenmiştir. Bulgular, her iki yöntemin (altyazılı veya altyazısız film izleme) de öğrencilerin dinleme yeterliliklerinde olumlu bir etki yarattığını, ancak filmi altyazılı olarak izleyen deney grubu öğrencilerinin daha yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuç bölümünde, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için altyazılı filmlerin kullanılmasının, altyazısız filmlere kıyasla daha etkili olduğu belirtilmektedir (Syam ve Rahman, 2014, s. 59, 62, 70).

2015 yılında Vulchanova, Aurstad, Kvitnes ve Eshuis'un yapmış olduğu çalışmanın amacı, otantik materyaller kullanarak İngilizce öğrenen Norveçli öğrenciler için altyazıların ikinci dili (L2) anlama ve edinme üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Katılımcılar, lisede İngilizce

öğrenen ve anadili Norveççe olan 17 yaşında 49 ve 16 yaşında 65 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki yaş grubu da üç koşula göre ayrılmıştır: bir grup Amerikan animasyon çizgi filmi Family Guy'ın bir bölümünü Norveççe altyazılı, diğer grup İngilizce altyazılı, üçüncü grup ise altyazısız izlemiştir. İzlemeden hemen sonra uygulanan bir anlama anketi, her iki yaş grubunda da hem ana dil (L1) hem de hedef dil (L2) altyazıları için olumlu kısa vadeli etkiler göstermiştir. Ancak, daha ileri yaştaki grupta altyazı kullanımının etkileri açısından herhangi bir farklılık görülmemiştir. Dört hafta sonra, katılımcıların potansiyel uzun vadeli etkilerini değerlendirmek için bir kelime tanımlama testi uygulanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, ek bir bilgi kaynağı olarak altyazıların varlığının, öğrencilerin L2'lerinde animasyonlu görsel-işitsel materyaldeki olay örgüsünü ve içeriği anlamalarını geliştirdiğini göstermektedir (Vulchanova, vd., 2015, s. 1, 10).

Yabancı dil eğitiminde altyazıların etkisini araştıran bir diğer çalışma Frumuselo tarafından 2016 yılında gerçekleştirilmiş olan doktora tezidir. Çalışma, altyazılı görsel-işitsel materyallerin konuşma dili öğrenimini nasıl geliştirdiğini ve sözlü üretimi nasıl teşvik ettiğini araştırmaktadır. Katılımcılar, biri İngilizce sesli ve İspanyolca altyazılı (kontrol grubu) diğeri İngilizce sesli ve İngilizce altyazılı (deney grubu) dizi izleyenler olmak üzere rastgele iki gruba ayrılmıştır. İspanya'nın Rovira i Virgili üniversitesinde öğrenim görmekte olan 49 öğrenci ile yapılan yarı deneysel çalışmada, Friends dizisinin altyazılı bölümleri 7 hafta boyunca izlettirilmiştir. Altyazılı içerikler izlettirilmeden önce ve sonra sözcüksel anlama ve hatırlama testleri uygulanmıştır. Ön-testler ve son-testler, katılımcıların kelime dağarcığı edinimini ölçmek için veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bulgular, diziyi İngilizce altyazılı olarak izleyen deney grubunun, İspanyolca altyazılı olarak izleyen kontrol grubuna kıyasla konuşma diline ait sözcükleri edinmede daha fazla gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Sonuçlar, dil içi altyazıların konuşma diline ait kelimelerin edinimini arttırmadaki etkinliğinin altını çizmekte ve görsel-işitsel materyallerde İngilizce altyazı kullanımının, dil öğrenenlerin günlük bağlamlarda kullanılan dili anlamalarını ve akılda

tutmalarını geliştirmek için güçlü bir araç olduğu sonucunu desteklemektedir (Frumuselo, 2016).

İngilizce altyazılı, Slovakça altyazılı ve altyazısız İngilizce videoları izlemenin İngilizceyi yabancı dil (EFL) olarak öğrenen Slovak üniversite öğrencilerinin dinleme ve okuma becerileri üzerindeki etkilerini araştıran bu çalışma, 2018 yılında Metruk tarafından yürütölmüştür. Zilinska üniversitesinde eğitim almakta olan otuz öğrenci, videoları izleme tercihlerine göre üç gruba ayrılmıştır. Birinci grup seçilen İngilizce videoları Slovakça altyazılı, ikinci grup İngilizce altyazılı, üçüncü grup ise altyazısız olarak izlemiştir. Videoları izledikten sonra katılımcılara dinleme ve okuma testleri uygulanmış, sonuçlar ANOVA ve Bonferroni post-hoc testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler, üç grup arasında dinleme veya okuma puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Ancak, post-hoc testi okuma testi puanlarında İngilizce altyazı grubu (ESG) ile Slovakça altyazı grubu (SSG) arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ki bu da İngilizce altyazıların okuduğunu anlamada daha faydalı olabileceğini göstermektedir. Çalışma, altyazıların dinlediğini anlamayı önemli ölçüde etkilemediği, ancak İngilizce altyazıların Slovakça altyazılara kıyasla okuma becerilerini geliştirebileceği sonucuna varmaktadır (Metruk, 2018, s. 2545).

Crestani'nin 2019 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında, dilbilim derslerinde dil içi altyazıların etkilerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi ve örnek olay incelemesi deseni kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları arasında "Um Himmels Willen" (Neue deutsche Filmgesellschaft, 2017) adlı televizyon dizisinin 205. bölümü ("Fremder Mann, was nun?") yer almaktadır. Bu bölüm, altyazılarda zamirlerin nasıl kullanıldığını ve bu kullanımların dil öğrenimindeki etkilerini incelemek için seçilmiştir. Veri toplama sürecinde, dizinin altyazılarının analizi yapılmış ve bu altyazıların görsel, işitsel ve metinsel bileşenlerle etkileşimi incelenmiştir. Bu araçlar kullanılarak, dilbilimsel konuların dil içi altyazılar aracılığıyla nasıl öğretilabileceği ve öğrencilerin dil becerilerini nasıl geliştirebileceği analiz edilmiştir. Çalışma, Almanya ve Avusturya'daki üniversitelerde

Almanca dilbilim dersleri alan 168 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bulgular, dil içi altyazıların öğrencilerin dil bilgisi ve anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiştir. Çalışmanın sonucunda, dil içi altyazıların, özellikle dilbilim derslerinde, Almancayı yabancı dil olarak öğrenen (DaF) öğrenciler için etkili bir öğrenme aracı olduğu ve bu yöntemlerin daha fazla araştırılması gerektiği vurgulanmıştır (Crestani , 2019, s. 363, 367).

2020 yılında Alabsi tarafından gerçekleştirilen çalışma ise, videolara altyazıları eklemenin yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğrenenlerin dinlediklerini anlamaları üzerindeki etkisini değerlendirmeye odaklanmıştır. Al Madinah al Munawwarah'daki Taibah Üniversitesi'nden 76 hazırlık sınıfı öğrencisi ile yürütülen ve yarı deneysel araştırma tasarımı olan bu çalışma, bir deney grubu ile bir kontrol grubunu karşılaştırmıştır. Deney grubuna İngilizce altyazılı videolar izlettirilmiş ve ardından dinlediğini anlama testi uygulanmıştır. Kontrol grubu ise videoları altyazı olarak izlemiştir. Eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılarak analiz edilen ön ve son-testlerden elde edilen sonuçlar, deney grubunun dinlediğini anlamada önemli gelişmeler kaydettiğini göstermiştir. Bulgular, altyazıların videolara entegre edilmesinin, içeriği anlamayı kolaylaştıran ek görsel girdiler sağlayarak EFL öğrencilerinin dinlediğini anlamalarını önemli ölçüde ilerlettiğini göstermektedir. Çalışma, altyazılı videoların etkili bir pedagojik araç olabileceği sonucuna varmakta ve öğrencilerin ve öğretmenlerin altyazı algılarını, video metinlerinin anlaşılmasını, kültürel etkilerin rolünü ve öğrencilerin arka plan bilgilerini incelemek için gelecekteki araştırmalara konu olması gerektiğini önermektedir (Alabsi, 2020, s. 1191, 1197).

Fitri ve Ma'rifah, öğrencilerin İngilizce kelime dağarcıklarını ve okuma becerilerini geliştirmek için animasyonlu video altyazılarını nasıl kullandıklarını incelemek amacıyla 2022 yılında bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın katılımcıları, Ban Erawan Okulu öğrencilerinden oluşan ve 5. Sınıfa giden toplam 32 kişidir. Çalışma, nicel bir deneysel tasarıma sahip olup, katılımcılar deney ve kontrol grupları olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Araştırmanın verileri, ön-test, uygulama ve son-test olmak üzere üç aşamada toplanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen veriler, deney ve kontrol gruplarının önemli ölçüde farklı sonuçlar verip vermediğini görmek için değerlendirilmiştir. Deney sınıfına animasyon filmi altyazılı şekilde izlettirilirken, kontrol sınıfı animasyon filmi altyazısız olarak izlemiştir. Toplanan verilerin incelenmesi sonucunda, altyazılı animasyon filminin, öğrencilerin İngilizce kelime dağarcığı ve okuma gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, altyazılı animasyon kaynaklarının ilkökul öğrencilerinin kelime dağarcığında önemli bir gelişme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Fitri ve Ma'rifah, 2022, s. 526).

2022 yılında yapılmış olan diğer bir araştırma Siahpour, Rahimi ve Sharifzadeh'a ait olup, bu çalışmanın amacı, altyazılı belgesel video izlemenin yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğrenenlerin kelime öğrenimi üzerindeki etkisini araştırmaktır. Çalışmanın katılımcılarını, İran'ın Yasouj kentindeki 3 farklı dil kursundan orta düzey İngilizce bilgisine sahip ve uygulama öncesinde bir yeterlilik testindeki performanslarına göre rastgele seçilmiş olan 90 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler daha sonra iki deney grubu ve bir kontrol grubu olmak üzere 3 gruba ayrılmış ve yine rastgele bir şekilde bu gruplardan birine atanmıştır. Tüm öğrenciler ilk olarak bir ön-teste tabi tutulmuş, her grup 12 oturum boyunca farklı koşullar altında video klipler izlemiştir. Birinci deney grubu video klipleri ana dillerinde (L1) altyazılı olarak izlemiş, ikinci deney grubu hedef dilde (L2) altyazılı olarak ve kontrol grubu altyazısız olarak izlemiştir. Uygulamadan sonra, kelime bilgisindeki değişiklikleri ölçmek için bir son-test uygulanmıştır. Verileri analiz etmek için, üç grubun son-test performansları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar, hem L1 hem de L2 altyazılı grupların son-testte videoları altyazısız izleyen gruba göre önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Bulgular, ister öğrencilerin ana dilinde ister hedef dilde olsun, altyazıların EFL bağlamlarında kelime edinimini geliştirebileceğini göstermektedir. Çalışmanın sonuçları, EFL öğrencileri ve eğitimciler için pozitif çıkarımlar içermekte ve altyazılı

videoların dil öğrenme müfredatına dahil edilmesinin faydalı olabileceğini göstermektedir (Siahpour, Rahimi ve Sharifzadeh, 2022, s.142).

Burger (2023) tarafından gerçekleştirilmiş bu çalışmanın amacı, yabancı veya ikinci yabancı dil edinimine yönelik görsel-işitsel medyada dil içi altyazı kullanımına ilişkin ampirik araştırmaların, 2011/2012'den bu yana yayınlanan literatüre odaklanarak ve daha önce ele alınmamış bazı eski çalışmaları da dahil ederek, meta analizini yapmaktır. Çalışma, 112 çalışmadan elde edilen bulguları sentezleyerek, altyazıların görsel-işitsel metin anlama, dinlediğini anlama, kelime öğrenme, okuduğunu anlama becerileri, motivasyon ve telaffuzu geliştirerek dil öğrenenlere önemli ölçüde fayda sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca bulgular, altyazıların konuşulan dilin anlaşılmasını ve akılda tutulmasını geliştirdiğini, kelime dağarcığını genişlettiğini, materyalleri daha ilgi çekici hale getirerek öğrenci motivasyonunu arttırdığını ve doğru kelime biçimlerini göstererek telaffuza yardımcı olduğunu göstermektedir. Çalışma, dil içi altyazıların dil eğitiminde güçlü bir araç olduğu, birçok öğrenme boyutunda önemli faydalar sağladığı ve öğrenme çıktılarını geliştirmek için görsel-işitsel medyaya entegrasyonunu önerdiği sonucuna varmaktadır (Burger, 2023, s.37).

2023 yılında altyazıların yabancı dil eğitimindeki etkisi üzerine yapılmış diğer bir çalışma ise Kurniawan ve Purwati tarafından yürütülmüştür. Çalışmanın amacı, altyazılı ve altyazısız İngilizce video kullanımının öğrencilerin kelime hazinesi üzerindeki etkisini araştırmaktır. Çalışmanın evrenini Endonezya'nın bir yüksek öğrenim kurumu olan STIKES Jayapura'da eğitim almakta olan 70 hemşirelik programı öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada, nicel deneysel araştırma deseni kullanılmıştır ve öğrenciler kontrol ve deney grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Deney grubu seçilen videoları altyazılı, kontrol grubu ise altyazısız olarak izlemiştir. Çalışmanın verileri, ön-test ve son-test şeklinde uygulanan kelime ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, deney grubunun ön-test ve son-test sonuçlarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir artış gösterdiği yönündedir. Araştırmanın sonucu, altyazılı video

kullanımının öğrencilerin kelime hakimiyetini geliştirmede altyazısız videolara göre daha etkili olduğunu kanıtlamaktadır (Kurniawan ve Purwati, 2023, s. 77).

Bu başlık altında incelenmiş tüm çalışmalara baktığımızda altyazıların yabancı dil eğitime dahil edilmesi ile ilgili ortak bir sonuca varılması mümkündür. Hem yurt içindeki hem de yurt dışındaki konuyla ilgili çalışmalar, altyazı kullanımının yabancı dil derslerine entegrasyonunun öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Araştırmalar, altyazılı videoların dinleme ve okuma becerilerini geliştirdiğini, kelime öğrenimini hızlandırdığını ve öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını ortaya koymuştur. Ancak, altyazıların etkili kullanımı için sürekli ve tutarlı bir uygulama gerektiği, kısa süreli kullanımın yeterli sonuç vermeyebileceği, yabancı dil öğretmenlerinin altyazılı kaynak seçimindeki hataları ya da gerekli teknolojik altyapının yetersizliği ile ilgili sorunlara da değinilmiştir.

Altıyazılar üzerine yürütölmüş çalışmalarda yapılan önerilere bakıldığında, altıyazıların dil öğreniminde etkili bir araç olduğu, öğretmenler ve öğrenciler için teknolojik altyapının geliştirilmesinin gerekliliği, hedef kitleye uygun altıyazılı materyallerin seçimiminin yapılmasının önemi ve altıyazılı materyalleri çok yönlü bir eğitim aracı olarak kullanılmasının yabancı dil eğitimi için son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Çalışmanın bir sonraki aşamasında, çalışma bağlamında öğrencilere uygulanmış olan anket, ön-test ve son-test verileri analiz edilmiş ve varsayımların doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın araştırma modeli, şeması, örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve analiz yöntemleri hakkında detaylı bilgiler sunulmaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Alman dili eğitiminde altyazılı ve altyazısız videoların kelime öğretimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırma modeli kullanılmıştır. Yarı deneysel tasarım, eğitim ve sosyal bilimler alanlarındaki bilimsel söylemin zenginleştirilmesinde önemli bir rol oynar ve nicel araştırma yöntemlerinin metodolojik bir yaklaşımıdır (Shadish, Cook ve Campbell, 2002).

Araştırma, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. İlk olarak, her iki grubun deney öncesi değerleri belirlenmiş ve kaydedilmiştir. Deney sürecinin tamamlanmasının ardından, her iki grubun deney sonrası değerleri kıyaslanarak analiz edilmiştir. Grup içi değişimleri ölçmek üzere ön-test ve son-test uygulanmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu sayede, uygulama öncesindeki farkın uygulama sonrasında ne yönde değiştiği ve her bir gruptaki kazanımlar ortaya konulabilmektedir.

Deneysel araştırmalar, bilimsel yöntemin temel taşlarından biridir ve araştırmacılara belirli bir değişkenin etkilerini kontrol edilmiş koşullar altında inceleme firsatı sunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Deneysel tasarımı en önemli avantajlarından biri, nedensellik çıkarımında bulunmayı sağlamasıdır. Deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıklar karşılaştırılarak bir hipotezin doğruluğu test edilebilmektedir (Trochim ve Donnelly, 2007; Creswell, 2014).

Bu çalışmada kullanılan yarı deneysel tasarım, metodolojik sağlamlığı arttırmakta ve elde edilen bulguların geçerliliğini desteklemektedir. Eğitim araştırmalarında, özellikle de dil ğretiminde kullanılan bu tür tasarımlar, araştırmacıların deney ve kontrol grupları arasındaki sonuçları karşılaştırarak daha güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşmalarını sağlamaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Altyazılı videoların kelime ğretimi üzerindeki etkilerini incelemek için uygulanan bu yöntem, literatürdeki benzer çalışmalarla da uyum göstermekte ve bu alanda yapılan diğer araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir (Paivio, 1986; Mayer, 2009).

Araştırma deseni çerçevesinde, araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için deney ve kontrol grubu kura ile belirlenmiştir. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden oluşan dört şube arasından ilk seçilen 1. ve 2. sınıf ğrenciler “Altyazılı Almanca Video” izleme etkinliğine katılarak deney grubunu oluşturmuş, kalan 1. ve 2. sınıf öğrenciler ise “Altyazısız Almanca Video” izleme etkinliğine katılarak kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın modeli tablosu ve araştırma şeması aşağıda verilmiştir:

Tablo 2

Araştırmanın Modeli

Grup	n-test	Deneysel Uygulama	Son-test
Deney Grubu	Kelime Bilgisi leği	Altyazılı Almanca Video	Kelime Bilgisi leği

Kontrol Grubu	Kelime Bilgisi Ölçeği	Altyazısız Almanca Video	Kelime Bilgisi Ölçeği
---------------	-----------------------	--------------------------	-----------------------

Aşağıdaki şema ise, araştırma modeli ve sürecini özetlemektedir. Bu şema, deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-testlerle nasıl değerlendirildiğini ve verilerin analiz edilerek sonuçların nasıl değerlendirildiğini göstermektedir.



Şekil 7. Araştırma Şeması

4.2. Araştırma Çalışma Grubu

Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden oluşan 61 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Hangi öğrencilerin deney ve kontrol grubunda yer alacağı kura ile belirlenmiştir. Araştırma grubunun demografik özellikleri ve sınıf bilgileri aşağıdaki tablolarla detaylandırılmıştır.

Tablo 3

Çalışma Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Deney	Kontrol		
	N	N	F	%
Kız	20	19	39	63.9
Erkek	11	11	22	35.1
Toplam	31	30	61	100

Tablo 3, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların cinsiyet dağılımını göstermektedir. Deney grubunda 31 katılımcı bulunmakta olup, bunların 20'si kız (%64.5) ve 11'i erkektir (%35.5). Kontrol grubunda ise 30 katılımcı bulunmaktadır; bu katılımcıların 19'u kız (%63.3) ve 11'i erkektir (%36.7). Çalışmanın örnekleminde toplamda 61 katılımcı yer almakta olup, bunların %63.9'u kız (n=39) ve %36.1'i erkektir (n=22). Bu veriler, her iki grubun cinsiyet dağılımının dengeli olduğunu ve cinsiyetin gruplar arasında homojen bir şekilde dağıldığını göstermektedir. Cinsiyet dağılımının bu denli dengeli olması, gruplar arasında cinsiyete dayalı farklılıkların minimize edilmesine katkı sağlamaktadır.

Tablo 4

Çalışma Grubu Öğrencilerinin Sınıf Bilgileri

Sınıf	Deney	Kontrol		
	N	N	F	%
1.Sınıf	12	16	28	45.9
2.Sınıf	19	14	33	54.1

Tablo 4, çalışma grubu öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımını göstermektedir. Deney grubunda toplam 31 öğrenci bulunmakta olup, bu öğrencilerin 12'si (%38.7) birinci sınıf, 19'u (%61.3) ise ikinci sınıf öğrencisidir. Kontrol grubunda ise toplam 30 öğrenci yer almakta olup, bu öğrencilerin 16'sı (%53.3) birinci sınıf, 14'ü (%46.7) ikinci sınıf öğrencisidir. Genel olarak, araştırmaya katılan toplam 61 öğrencinin %45.9'u birinci sınıf (n=28), %54.1'i ise ikinci sınıf (n=33) öğrencisidir. Bu veriler, deney ve kontrol gruplarında sınıf düzeylerinin nispeten dengeli bir şekilde dağıldığını göstermektedir. Sınıf düzeyindeki bu denge, gruplar arasında sınıf düzeyine bağlı olası farklılıkları minimize etmeye yardımcı olmaktadır ve bu da araştırmanın iç geçerliliğini arttırmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarının genel geçerliliği açısından, bu tür demografik ve akademik dengelerin korunması, elde edilen bulguların güvenilirliği için kritik öneme sahiptir.

4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Süreç Öncesi Durumları

Araştırma kapsamında, deneysel işleme geçmeden önce belirlenen deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kelime bilgisi testi ön-test puanları analiz edilmiştir. Testlerin yapılması için, ilk olarak deney ve kontrol gruplarının kelime bilgisi testi ön-test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme için, ön-testte elde edilen puanlar üzerinde Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Kelime Bilgisi Ön-Test Puanlarına İlişkin “Kolmogorov-Smirnov Testi” ve Çarpıklık- Basıklık Değerleri.

Grup	Kolmogorov-Smirnov		Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	P		
Deney	0.244	0.0	0.421	0.821
Kontrol	0.157	0.047	0.427	0.833

Tablo 5'te, deney ve kontrol gruplarının kelime bilgisi ön-test puanlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarını ve çarpıklık-basıklık değerlerini sunmaktadır. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, deney grubunun test istatistiği 0.244 ve p değeri 0.000 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise test istatistiği 0.157 ve p değeri 0.047 olarak bulunmuştur. Her iki grubun p değerleri 0.05'ten küçük olduğundan, her iki grubun verilerinin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında, deney grubu için çarpıklık değeri 0.421, kontrol grubu için ise 0.427 olarak tespit edilmiştir. Basıklık değerleri ise deney grubu için 0.821 ve kontrol grubu için 0.833 olarak belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 aralığında bulunması, verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir (Atar vd., 2020). Ancak, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına dayanarak, verilerin normal dağılım göstermediği dikkate alınarak analizlerin yapılması gerekmektedir.

Bu sonuçlar, parametrik olmayan hipotez testlerinin kullanılmasını gerektirmiş ve bu doğrultuda analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarının dağılımının normal olmadığını, ancak çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, verilerin analizi sırasında parametrik olmayan yöntemlerin kullanılmasının uygun olduğunu göstermektedir.

4.4. Araştırma Gruplarının Denkliğinin Belirlenmesi

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kelime bilgisi ön-test ortalama puanları arasındaki denkliliği belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 6

Öğrencilerin Kelime Bilgisi Ön-Testi “Mann-Whitney U Testi” Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	31	29.50	914.50	418.500	0.502
Kontrol	30	32.55	976.50		

Tablo 6'daki sonuçlar incelendiğinde, deney grubu (n=31, sıra ortalaması=29.50, sıra toplamı=914.50) ile kontrol grubu (n=30, sıra ortalaması=32.55, sıra toplamı=976.50) arasında kelime bilgisi ön-test ortalama puanları bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (U=418.500, $p>0.05$). Bu sonuç, her iki grubun başlangıçta benzer kelime bilgisi seviyelerine sahip olduğunu ve dolayısıyla yapılan müdahalelerin etkisini değerlendirmek için uygun bir karşılaştırma grubu oluşturduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının başlangıçta eşdeğer olduğu ve bu eşitlik durumunun, araştırmanın sonucundaki değişimlerin doğru bir şekilde müdahaleye atfedilebilmesine olanak sağladığı söylenebilir. Bu durum, araştırmanın geçerliliği açısından önem taşımaktadır, çünkü gruplar arasındaki başlangıç farklılıklarının sonradan yapılan müdahalelerin etkisiyle karıştırılma olasılığını azaltmaktadır.

4.5. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak, Demografik Anket Formu ve Kelime Bilgisi Ölçeği (VKS) kullanılmıştır.

4.5.1. Demografik Anket Formu

Öğrenci grubunun karakteristik özelliklerini anlamak, grup içindeki farklılıkları belirlemek ve ayrıca, demografik özelliklerin ölçüm sonuçları üzerinde etkisi olup olmadığını saptayabilmek ve sonuçları daha doğru bir şekilde yorumlayabilmek adına hem deney hem de kontrol gruplarında demografik anket formu uygulanmıştır.

4.5.2. Kelime Bilgisi Ölçeği (VKS-Vocabulary Knowledge Scale)

Wesche ve Paribakht (1996) tarafından geliştirilmiş “Kelime Bilgisi Ölçeği” öğrencilerin kelime anlamlarını ne ölçüde kavradıklarını değerlendirmek için bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Çok yönlülüğü ile tanınan Kelime Bilgisi Ölçeği, öğrencilerin edindikleri kelime dağarcığını değerlendirmek için akademik literatürde sıklıkla başvurulmuş ve kullanılan bir değerlendirme aracıdır (Rott, Williams, ve Cameron, 2002; Brown, 2008; Bruton, 2009). Wesche ve Paribakht, Kelime Bilgisi Ölçeği'nin (VKS) özelliklerini tanımlarken bu ölçeğin beş maddelik bir ölçek olduğunu, aşina olunmayan sözcüklerden aşina olunan sözcüklere kadar uzanan bir yelpazeyi kapsadığını vurgulamaktadır (1996). Wesche ve Paribakht'ın Kelime Bilgisi Ölçeği (VKS) çeşitli çalışmalarda hem güvenilirlik hem de geçerlilik göstermiştir. Güvenilirlik açısından, çeşitli çalışmalar ölçek için yüksek iç tutarlılık bildirmiştir, bu da her bir alt testteki maddelerin aynı temel yapıyı ölçtüğünü göstermektedir (Samar ve Tahririan 2015; Qian, 2002). Ayrıca, Wesche ve Paribakht (1996), ölçeğin güvenilirliğini sağlamak için kapsamlı pilot testler gerçekleştirmiştir. Geçerlilik konusunda ise, Wesche ve Paribakht (1996), mevcut kelime testlerinin kapsamlı bir incelemesini yaparak ve alandaki uzmanlara danışarak kapsam geçerliliğine dair kanıtlar sunmuştur. Ayrıca, bir dizi çalışma kelime bilgisi ölçeği puanları ile standart testler ve öğretmen değerlendirmeleri gibi diğer kelime bilgisi ölçümleri arasında pozitif korelasyonlar olduğunu saptanmış ve yapı geçerliliğine dair kanıtlar sunulmuştur (Alavi ve Assi, 2017; Meara, 2005).

Kelime bilgisi değerlendirme ölçeğinde (VKS), öğrencilere ölçeğe yerleştirilmiş olan bir dizi kelime sunulmakta ve öğrencilerden beş seçenek arasından seçim yaparak her bir kelimeyi anladıklarını veya yorumladıklarını ifade etmeleri istenmektedir:

1. Bu kelimeyi daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
2. Bu kelimeyi daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum.
3. Bu kelimeyi daha önce gördüm ve sanırım _____ (eş anlamlısı veya çevirisi) anlamına geliyor.
4. Bu kelimeyi biliyorum. Anlamı _____ (eş anlamlısı veya çevirisi).
5. Bu kelimeyi bir cümle içinde kullanabilirim. örn: _____ (bu bölümü yaparsanız, lütfen 4. bölümü de yapınız) (Wesche ve Paribakht, 1996).

Wesche ve Paribakht (1996) tarafından tanımlanmış (Türkçeye çevrilmiştir) ölçeğin puanlama formatı aşağıdaki şekildedir:

"Bu kelimeyi daha önce gördüğümü hatırlamıyorum" seçeneğini işaretleyen öğrenci, kelimeye hiçbir şekilde aşina olmadığı gerekçesiyle 1 puan alacaktır.

"Bu kelimeyi daha önce görmüştüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum" seçeneğini işaretleyen öğrenci, ise 2 puan alır ve bu da kelimeyi tanıdığını ancak anlamını kavrayamadığını göstermektedir.

"Bu kelimeyi daha önce görmüştüm ve sanırım (eş anlamlısı veya çevirisi) anlamına geliyor" ifadesi için öğrencinin kendi dilinde bir eş anlamlı veya çeviri sunması ile 3 puan alacaktır. Bu bağlamda yanlış bir eş anlamlı veya çeviri sunulması durumunda, öğrencinin öncesinde hedef kelimeyle karşılaştığını, ancak anlamını net olarak kavrayamadığını gösterir ve bu durum 2 puan olarak değerlendirilmektedir.

"Bu kelimeyi biliyorum. "Anlamı (eş anlamlısı veya çevirisi)" seçeneği 3 puan değerindedir. Öğrencinin eş anlamlı kelimeyi veya çeviriyi yanlış vermesi durumunda yine 2 puan olarak değerlendirilmektedir.

"Bu kelimeyi bir cümle içinde kullanabilirim. örn: (bu bölümü yaparsanız, lütfen 4. bölümü de yapınız)" seçeneği 5 puan değerinde olup,

öğrencinin hedef dilin anlam bilimine ve dil bilgisine uygun bir cümle kurmasını gerektirmektedir. Öğrencinin cümlesinde hedef kelime ya da ifadeyle ilgili bir hata yapması, ancak kelimeyi anlamsal olarak doğru bir şekilde kullanması durumunda 4 puan, dil bilgisi kurallarına tam olarak uymadığı durumlarda da 4 puan verilmektedir. Öğrencinin hem anlamsal hem de dil bilgisel olarak hata yapması, ancak eş anlamlı kelimenin veya çevirinin doğruluğunu koruması durumunda 3 puan olarak değerlendirilmekte, kurmuş olduğu cümlesinin hem anlamsal hem de dil bilgisel yanlışlıklar içerdiği ve aynı zamanda hedef kelimenin/cümlenin eş anlamlısını veya çevirisini sunma becerisinden yoksun olduğu durumlarda 2 puan almaktadır.

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarına izlettirilen videonun içerisinde birden fazla kez geçmekte olan ayrılabilen fillerden (trennbare Verben) oluşan 15 kelime seçilmiş ve kelime bilgisi ölçeğine yerleştirilmiştir. Ölçeğin puanlanmasında hedeflenen toplam kelime 15 olması nedeniyle yerleştirilen her bir kelimenin anlamsal ve dilbilgisel olarak doğru kullanılması sonucunda öğrencinin alabileceği en yüksek puan (15x5) 75, en düşük puan ise (15x1) 15 puandır.

4.6. Verilerin Analizi

Veri analizleri, sosyal bilimlerde ve diğer alanlarda istatistiksel veri analizi için yaygın olarak kullanılan SPSS 27 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve $p < .05$ değeri ile verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgular “Tablo 5”te sunulmuştur. Normal dağılım göstermeyen veriler için, bağımsız gruplar arasındaki farklılıkları değerlendirmek amacıyla Mann-Whitney U Testi, bağımlı gruplar için ise Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Bu testler, normal dağılım varsayımını karşılamayan veriler üzerinde non-parametrik istatistiksel analizlerin yapılmasını sağlamaktadır ve bu tür veriler için uygundur (Gibbons ve Chakraborti, 2011).

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma çerçevesinde toplanan veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları, ilgili tablolar ve bu tablolara ilişkin detaylı açıklamalar eşliğinde sunulmaktadır. Araştırmanın bulguları, deney ve kontrol gruplarının hem birlikte hem de ayrı ayrı değerlendirildiği tablolar şeklinde organize edilmiştir. İlk olarak, katılımcıların doldurmuş olduğu demografik anket verileri incelenmiş ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının genel performansları karşılaştırılarak elde edilen sonuçlar sunulmuş, ardından her bir grubun kendi içerisindeki değişim ve farklılıklar detaylandırılmıştır. Bu kapsamlı değerlendirme, araştırmanın hipotezlerinin test edilmesi ve sonuçların bilimsel geçerliliğinin sağlanması amacıyla yapılmıştır. Elde edilen bulgular, araştırmanın amacına yönelik derinlemesine bir anlayış geliştirilmesine katkıda bulunmakta ve yapılan analizlerin doğruluğunu pekiştirmektedir. Bu bağlamda, sunulan tablolar ve açıklamalar, araştırmanın bulgularının daha iyi anlaşılmasına ve yorumlanmasına olanak tanımaktadır.

5.1. Demografik Anket Bulguları

Bulguların ilk kısmında katılımcı öğrencilerin “Demografik Anket Testi” bulguları ve yorumlarına yer verilecektir.

5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri Nelerdir?

Tablo 7

Katılımcı Öğrencilerin Cinsiyetine Ait Bulgular

	n	%
Kız	39	63.9
Erekek	22	36.2
Toplam	61	100

Tablo 7, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımını göstermektedir. Toplam 61 katılımcının 39'u kız öğrencilerden oluşmakta olup, bu kız öğrenciler toplam katılımcıların %63.9'unu oluşturmaktadır. Erkek öğrenciler ise 22 kişi olup, toplam katılımcıların %36.1'ini temsil etmektedir. Bu veriler, araştırmanın cinsiyet dağılımı yoğunluğunun belirgin bir şekilde kız öğrenciler olduğunu göstermektedir. Cinsiyet dağılımındaki bu oran, çalışmanın bulgularının cinsiyetler arasındaki farklılıkları incelemek için yeterli bir temel sunduğunu ve cinsiyetin, analizlerde dikkate alınması gereken önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

5.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Aralığı Nedir?

Tablo

8

Katılımcı Öğrencilerin Yaş Aralığına İlişkin Bulgular

Yaş aralığı	n	%
17- 20	29	47.540984
21- 25	30	49.180328
26- 40	1	1.639344
41- 60	1	1.639344

Tablo 8, katılımcı öğrencilerin yaş aralığına göre dağılımını göstermektedir. Verilere göre, katılımcıların büyük çoğunluğu 17-25 yaş aralığındadır. Özellikle, 17-20 yaş aralığındaki öğrenciler 29 kişi ile toplam katılımcıların %47.54'ünü, 21-25 yaş aralığındaki öğrenciler ise 30 kişi ile %49.18'ini oluşturmaktadır. Bu iki yaş aralığı birlikte değerlendirildiğinde, 17-25 yaş grubunun toplam katılımcıların %96.72'sini temsil ettiği görülmektedir.

Daha ileri yaş gruplarında ise katılım oldukça düşüktür; 26-40 yaş aralığında sadece 1 öğrenci (%1.64) ve 41-60 yaş aralığında da yalnızca 1 öğrenci (%1.64) bulunmaktadır. Bu

bulgular, araştırmanın genç yetişkinler üzerinde yoğunlaştığını ve bu yaş grubundaki öğrencilerin çalışma kapsamındaki en büyük demografik grubu oluşturduğunu göstermektedir.

5.1.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaçınıcı Sınıf Olduklarına Ait Bulgular Nelerdir?

Tablo 9

Katılımcı Öğrencilerin Sınıf Bilgilerine Ait Bulgular

	n	%
1. Sınıf	28	45.9
2. Sınıf	33	54.1

Tablo 9, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımını göstermektedir. Verilere göre, katılımcıların %45.9'u (n=28) birinci sınıf öğrencilerinden, %54.1'i (n=33) ise ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu dağılım, katılımcıların sınıf düzeyleri açısından nispeten dengeli bir örneklem oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Birinci sınıf öğrencilerinin oranı %45.9 iken, ikinci sınıf öğrencilerinin oranı %54.1'dir. Bu durum, çalışmanın hem birinci hem de ikinci sınıf öğrencilerini kapsayacak şekilde geniş bir yelpazede veri topladığını göstermektedir. Sınıf düzeylerindeki bu denge, araştırmanın bulgularının her iki sınıf düzeyindeki öğrenciler için de geçerli olabileceği konusunda güven vermektedir.

Ayrıca, ikinci sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre biraz daha fazla temsil edildiği gözlenmektedir. Bu farklılık, öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımlarının araştırmanın sonuçları üzerinde nasıl bir etkisi olabileceği konusunda dikkatli bir değerlendirme yapılmasını gerektirebilir. Ancak genel olarak, sınıf düzeylerinin dengeli dağılımı, araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini arttırmaktadır.

5.1.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Almanca Hazırlık Okuyup-Okumadığına İlişkin Bulgular Nelerdir?

Tablo 10

Katılımcı Öğrencilerin Almanca Hazırlık Okuyup Okumadıklarına İlişkin Bulgular

Almanca hazırlık okudunuz mu?	n	%
Evet	58	95.1
Hayır	3	4.9

Tablo 10, katılımcı öğrencilerin Almanca hazırlık eğitimi alıp almadıklarına ilişkin bulguları sunmaktadır. Verilere göre, katılımcıların büyük çoğunluğu (%95.1, n=58) Almanca hazırlık eğitimi almışken, yalnızca %4.9'u (n=3) bu eğitimi almamıştır. Bu bulgular, katılımcıların Almanca hazırlık eğitimi konusunda oldukça homojen bir grup oluşturduğunu göstermektedir.

Almanca hazırlık eğitimi alan öğrencilerin bu kadar yüksek oranda olması, çalışmanın bulgularının Almanca hazırlık eğitimi almış öğrenciler üzerinde genellenebilirliğini arttırmaktadır.

Eğitim geçmişi açısından katılımcıların büyük bir bölümünün benzer bir hazırlık eğitimi sürecinden geçmiş olması, araştırmanın iç geçerliliğini arttıran bir faktör olarak karşımıza çıkmakta ve genel olarak, bu homojen yapı, araştırmanın sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini desteklemektedir.

5.1.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldır Almanca Öğrenmekte Olduklarına İlişkin Bulgular Nelerdir?

Tablo 11

Katılımcı Öğrencilerin Kaç Yıldır Almanca Öğrenmekte Olduklarına İlişkin Bulgular

Kaç yıldır Almanca öğrenmektesiniz?	n	%
1- 3 yıl	49	80.3
3- 6 yıl	8	13.1
6- 9 yıl	2	3.3
12 yıldan daha uzun süredir	2	3.3

Tablo 11, katılımcı öğrencilerin kaç yıldır Almanca öğrendiklerine dair bulguları sunmaktadır. Verilere göre, katılımcıların büyük çoğunluğu (%80.3, n=49) 1-3 yıl arasında Almanca öğrenmektedir. Bu grup, çalışmanın en geniş temsil edilen grubunu oluşturmaktadır.

3-6 yıl arasında Almanca öğrenen öğrenciler %13.1 (n=8) ile ikinci en büyük grubu oluştururken, 6-9 yıl arasında ve 12 yıldan daha uzun süredir Almanca öğrenen öğrenciler %3.3 (n=2) ile daha az temsil edilmektedir.

Bu dağılım, katılımcıların büyük bir kısmının Almanca öğrenme sürecinde nispeten erken aşamalarda olduğunu göstermektedir. Almanca öğrenim süresinin büyük ölçüde 1-3 yıl arasında yoğunlaşması, araştırmanın bulgularının özellikle Almanca öğrenmeye yeni başlamış veya kısa süre içinde belirli bir seviyeye gelmiş öğrenciler için genellenebilirliğini arttırmaktadır.

Genel olarak, bu tablo, katılımcıların Almanca öğrenme sürelerine dair, büyük oranda kısa ve orta vadeli öğrenme deneyimlerine odaklandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, dil öğrenme sürecinin farklı aşamalarındaki öğrencilerin deneyimlerini karşılaştırmak ve analiz etmek için değerli bilgiler sunmaktadır.

5.1.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 1 Yıl ve Daha Uzun Süreli Ana Dili Almanca Olan Bir Ülkede Bulunduklarına İlişkin Bulgular Nelerdir?

Tablo 12

Katılımcı Öğrencilerin 1 Yıl ve Daha Uzun Süreli Ana Dili Almanca Olan Bir Ülkede Bulunduklarına İlişkin Bulgular

Daha önce 1 yıl ve daha uzun süreli Ana dili Almanca olan bir ülkede bulundunuz mu?	n	%
Evet	4	6.6
Hayır	57	93.4

Tablo 12, katılımcı öğrencilerin daha önce 1 yıl ve daha uzun süreli olarak ana dili Almanca olan bir ülkede bulunup bulunmadıklarına ilişkin verileri göstermektedir. Verilere göre, katılımcıların büyük çoğunluğu (%93.4, n=57) böyle bir deneyime sahip değildir. Sadece %6.6'sı (n=4) bir yıl veya daha uzun süre ana dili Almanca olan bir ülkede bulunmuştur.

Bu bulgular, katılımcıların büyük bir kısmının Almanca dil öğrenme süreçlerini büyük ölçüde kendi ülkelerinde veya ana dili Almanca olmayan ortamlarda geçirdiğini ortaya

koymaktadır. Bu durum, dil öğrenme sürecinde dilin doğal olarak kullanıldığı bir ortamda bulunmamanın etkilerini değerlendirmek açısından önemlidir.

Sadece %6.6'lık küçük bir grup, Almanca'nın ana dil olarak konuşulduğu bir ülkede bulunma deneyimine sahiptir. Bu öğrenciler, dilin doğal ortamında öğrenmenin avantajlarından yararlanmış olabilirler. Ancak, bu grup çok küçük olduğundan, bu tür deneyimlerin genel bulgular üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu söylenebilir.

5.1.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Daha Önce Almanca Kursuna Katılıp Katılmadıklarına İlişkin Bulgular Nelerdir?

Tablo 13

Katılımcı Öğrencilerin Daha Önce Almanca Kursuna Katılıp Katılmadıklarına İlişkin Bulgular

Daha önceden herhangi bir Almanca kursuna katıldınız mı?	n	%
Hayır	55	90.2
Evet 1- 6 ay süreli	3	4.9
Evet 6 ay- 1 yıl süreli	2	3.3
Evet 1- 2 yıl süreli	1	1.6

Tablo 13, katılımcı öğrencilerin daha önce Almanca kurslarına katılıp katılmadıklarına ilişkin verileri göstermektedir. Verilere göre, katılımcıların büyük çoğunluğu (%90.2, n=55) daha önce herhangi bir Almanca kursuna katılmamıştır. Buna karşın, %4.9'luk (n=3) bir kesim 1-6 ay süreli Almanca kurslarına katılmıştır. Daha uzun süreli kurslara katılanların oranı ise daha düşüktür; %3.3 (n=2) 6 ay-1 yıl süreli ve %1.6 (n=1) 1-2 yıl süreli kurslara katılmıştır. Bu dağılım, Almanca kurslarına katılımın genel olarak düşük olduğunu ve kurs katılımının büyük ölçüde kısa süreli olduğunu göstermektedir.

5.1.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilmekte Olduğu Başka Bir Dile İlişkin Bulgular Nelerdir?

Tablo 14

Katılımcı Öğrencilerin Bilmekte Olduğu Başka Bir Dile İlişkin Bulgular

Bilmekte olduğunuz başka bir yabancı dil var mı?	n	%
Evet- İngilizce	58	95.1
Evet- diğer	2	3.3
Hayır	1	1.6

Tablo 14, katılımcı öğrencilerin bilmekte oldukları başka bir yabancı dile ilişkin bulguları göstermektedir. Verilere göre, katılımcıların büyük çoğunluğu (%95.1, n=58) İngilizce bilmektedir. Bu, öğrencilerin önemli bir kısmının en az bir yabancı dilde (İngilizce) yetkin olduğunu göstermektedir.

İngilizce dışında başka bir yabancı dil bilen öğrencilerin oranı %3.3 (n=2) ile oldukça düşüktür. “Evet- diğer” kategorisinde yer alan bu küçük grup, İngilizce dışında başka dillerde de bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Sadece %1.6’lık bir kesim (n=1) herhangi bir yabancı dil bilmediğini ifade etmiştir. Bu oran, yabancı dil öğrenme sürecinde bulunan öğrencilerin büyük çoğunluğunun bir veya daha fazla yabancı dilde yetkinlik kazandığını göstermektedir.

Bu tablo, katılımcıların büyük bir kısmının İngilizce bildiğini ve bunun Almanca dil öğrenme sürecine potansiyel olarak olumlu katkılar sağlayabileceğini göstermektedir.

5.1.9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Almanca Öğrenirken En Çok Hangi Alanda Zorlandıklarına İlişkin Bulgular Nelerdir?

Tablo 15

Katılımcı Öğrencilerin Almanca Öğrenirken En Çok Hangi Alanda Zorlandıklarına İlişkin Bulgular

Almanca öğrenirken en çok hangi alanda zorlanıyorsunuz	Toplam Öğrenci Sayısı	n	%
Gramer	61	20	32.7
Okuma- Anlama	61	4	6.56
Dinleme- Anlama	61	25	40.98
Yazma	61	9	14.75
Konuşma	61	26	42.62
Kelime Öğrenimi	61	26	42.62

Tablo 15, katılımcı öğrencilerin Almanca öğrenirken en çok zorlandıkları alanlara ilişkin bulguları sunmaktadır. Verilere göre, katılımcıların en çok zorlandıkları alanlar konuşma

(%42.62, n=26) ve kelime öğrenimi (%42.62, n=26) olarak öne çıkmaktadır. Bu iki alan, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde en fazla güçlük yaşadıkları konular olarak dikkat çekmektedir.

Dinleme-anlama becerisi de öğrenciler için önemli bir zorluk alanıdır ve %40.98 (n=25) ile yüksek bir oranda temsil edilmektedir. Bu, öğrencilerin işitsel becerilerde zorluk yaşadığını ve dinleme anlama süreçlerinde desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Gramer, %32.7 (n=20) ile katılımcıların zorlandığı bir diğer önemli alan olarak belirtilmiştir. Gramer kurallarının karmaşıklığı ve dilbilgisel yapıların öğrenimi, öğrencilerin sıkça karşılaştığı sorunlar arasında yer aldığı görülmektedir.

Yazma becerisi, %14.75 (n=9) ile nispeten daha az sayıda öğrenci tarafından zorlayıcı bir alan olarak belirtilmiştir. Okuma-anlama ise %6.56 (n=4) ile en düşük oranda zorlanılan alan olarak rapor edilmiştir. Bu, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde göreceli olarak daha az zorluk yaşadığını göstermektedir.

Bu bulgular, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların genellikle konuşma ve kelime öğrenimi gibi aktif dil kullanımına dayalı becerilerde yoğunlaştığını göstermektedir.

5.1.10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Almanca Dizi veya Film İzlediklerine İlişkin Bulgular Nelerdir?

Tablo 16

Katılımcı Öğrencilerin Almanca Dizi Veya Film İzlediklerine İlişkin Bulgular

Almanca Dizi veya Film izliyor musunuz?	n	%
Evet	48	78.7
Hayır	13	21.3

Tablo 16, katılımcı öğrencilerin Almanca dizi veya film izleme alışkanlıklarına ilişkin verileri göstermektedir. Verilere göre, katılımcıların büyük çoğunluğu (%78.7, n=48) Almanca dizi veya film izlemektedir. Bu, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde görsel-işitsel materyalleri yoğun bir şekilde kullandığını göstermektedir.

Almanca dizi veya film izlemeyen katılımcıların oranı ise %21.3 (n=13) olarak belirlenmiştir. Bu kesim, dil öğrenme sürecinde görsel-işitsel materyalleri kullanmayan veya daha az kullanan öğrencilerden oluşmaktadır.

5.1.11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Film veya Diziyi Altyazılı İzlediklerine İlişkin Bulgular Nelerdir?

Tablo 17

Katılımcı öğrencilerin Film veya Diziyi Altyazılı İzlediklerine İlişkin Bulgular

Almanca Dizi veya Film izliyor musunuz?	n	%
Evet	56	91.8
Hayır	5	8.2

Tablo 17, katılımcı öğrencilerin Almanca film veya dizileri altyazılı izleme alışkanlıklarına ilişkin verileri sunmaktadır. Verilere göre, katılımcıların büyük çoğunluğu (%91.8, n=56) Almanca film veya dizileri altyazılı izlemektedir. Bu, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde görsel-işitsel materyalleri destekleyici bir araç olarak altyazıları yoğun bir şekilde kullandıklarını göstermektedir.

Altyazılı film veya dizi izlemeyen katılımcıların oranı ise %8.2 (n=5) olarak belirlenmiştir. Bu küçük grup, film veya dizileri altyazısız izleyen veya hiç izlemeyen öğrencilerden oluşmaktadır.

5.1.12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Film veya Diziyi Altyazılı İzlemelerinin Anlamalarına Kolaylık Sağladığına İlişkin Bulgular Nelerdir?

Tablo 18

Katılımcı Öğrencilerin Film Veya Diziyi Altyazılı İzlemelerinin Anlamalarına Kolaylık Sağladığına İlişkin Bulgular

Altyazının izlediğiniz film ya da diziyi anlamanızda kolaylık sağladığını düşünüyor musunuz?	n	%
Evet	61	100
Hayır	0	0

Tablo 18, katılımcı öğrencilerin altyazının izledikleri film veya dizileri anlamalarını kolaylaştırıp kolaylaştırmadığına ilişkin görüşlerini göstermektedir. Verilere göre,

katılımcıların tamamı (%100, n=61), altyazıların izledikleri film veya dizileri anlamalarını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Hiçbir katılımcı (%0, n=0), altyazıların anlama sürecinde kolaylık sağlamadığını düşünmemektedir.

Bu bulgular, altyazı kullanımının dil öğrenme sürecinde oldukça etkili ve yaygın olarak kabul edilen bir araç olduğunu göstermektedir.

5.1.13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Altyazının Kelime Öğrenime Katkısına İlişkin Bulgular Nelerdir?

Tablo 19

Altyazının Kelime Öğrenime Katkısına İlişkin Bulgular

Altyazının Almanca kelime öğrenimine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?	n	%
Evet	61	100
Hayır	0	0

Tablo 19, katılımcı öğrencilerin altyazılı izledikleri film veya dizilerin Almanca kelime öğrenimine katkıda bulunup bulunmadığına ilişkin görüşlerini göstermektedir. Verilere göre, katılımcıların tamamı (%100, n=61), altyazıların Almanca kelime öğrenimine katkı sağladığını belirtmiştir. Hiçbir katılımcı (%0, n=0) altyazıların kelime öğrenimine katkısı olmadığı fikrinde değildir.

Tüm tablolardaki veriler analiz edildiğinde, Tablo 16, 17, 18 ve 19, katılımcı öğrencilerin Almanca dizi veya film izleme alışkanlıkları, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde görsel-işitsel materyalleri sıklıkla kullandığı sonucuna ulaşmamızı sağlamaktadır.

Daha da önemlisi, katılımcıların %91.8'i (n=56) film veya dizileri altyazılı izlemeyi tercih etmektedir (Tablo 17). Bu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun görsel-işitsel materyalleri anlamayı kolaylaştırmak ve dil öğrenimini desteklemek için altyazılardan yararlandığını göstermektedir.

5.2. Kelime Bilgisi Ölçeği (VKS) Bulguları

Bulguların bu kısmında katılımcı öğrencilerin “Kelime Bilgisi Ölçeği (VKS)” testindeki bulguları ve yorumlarına yer verilecektir. Testteki her bir kelime önce Mann-Whitney U testi, ardından da Wilcoxon testi ile karşılaştırmalı olarak teker teker ele alınacaktır.

5.2.1. abhauen

Tablo 20

“abhauen” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön- test	Deney	31	28.77	892	396	0.267
	Kontrol	30	33.30	999		
Son- test	Deney	31	28.85	894.50	398.500	0.314
	Kontrol	30	33.22	996.50		

Tablo 20’de, “abhauen” kelimesinin öğrenilmesine ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test başarı puanları Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Ön-test verilerine göre, deney grubunun sıra ortalaması 28.77, kontrol grubunun ise 33.30 olarak bulunmuştur. Mann-Whitney U testi sonuçları, deney ve kontrol grupları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($U = 396$, $p = 0.267$).

Son-test sonuçlarına göre, deney grubunun sıra ortalaması 28.85, kontrol grubunun ise 33.22 olarak bulunmuştur. Son-test başarı puanlarında da deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($U = 398.500$, $p = 0.314$). Bu bulgu, son-test başarı puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

“abhauen” kelimesinin öğrenilmesine ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ön-test ve son-test başarı puanlarının p-değerleri sırasıyla 0.267 ve 0.314 olup, her iki değer de 0.05 anlamlılık düzeyinin üzerindedir.

Tablo 21

*“abhauen” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının
“Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması*

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test	Ön- test	Negatif sıra	0	0		
		Pozitif sıra	8	4.5		
		Eşit	22		-2.588	0.010

Tablo 21’de, kontrol grubundaki katılımcıların “abhauen” kelimesine ilişkin ön-test ve son-test başarı puanları Wilcoxon testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Bu sonuçlar, “abhauen” kelimesi için son-test ve ön-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p = 0.010$). Z değeri-2.588, son-test sonuçlarının ön-test sonuçlarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca kontrol grubunun “abhauen” kelimesine ilişkin ön-test ve son-test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Pozitif sıraların bulunması ve p-değerinin 0.010 ($p < 0.05$) olması, son-test sonuçlarının ön-test sonuçlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 22

*“abhauen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının
“Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması*

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test	Ön- test	Negatif sıra	2	8.50	17	
		Pozitif sıra	12	7.33	88	
		Eşit	17		-2.326	0.020

Tablo 22’ye göre, deney grubunun da “abhauen” kelimesine ilişkin ön-test ve son-test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Pozitif sıraların bulunması ve p-değerinin 0.020 ($p < 0.05$) olması, son-test sonuçlarının ön-test sonuçlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 21 ve Tablo 22’ye göre, her iki grup için yapılan test sonuçları hem kontrol hem de deney gruplarının “abhauen” kelimesi için son-test ve ön-test başarı puanları arasında

anlamlı farklar olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak deney grubunun pozitif sıra sayısı (12), kontrol grubunun pozitif sıra sayısından (8) daha fazla olduğu görülmektedir.

5.2.2. abschreiben

Tablo 23

“abschreiben” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney Utesti” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön- test	Deney	31	32.39	1004	422	0.506
	Kontrol	30	29.57	887		
Son- test	Deney	31	32.23	999	427	0.571
	Kontrol	30	29.73	892		

Tablo 23’de, “abschreiben” kelimesinin öğrenilmesine ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test başarı puanları Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo incelendiğinde, deney grubunun hem ön-test hem de son-test ortalama sıralama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunda ön-testten son-teste ortalama sıralama puanında çok küçük bir düşüş yaşanırken, kontrol grubunda ise küçük bir artış gözlenmiştir. Bu sonuçlar, deney grubunun başlangıçtaki avantajını büyük ölçüde koruduğunu ve kontrol grubuna göre daha yüksek performans sergilediğini göstermektedir. Bununla birlikte, ön-test ve son-test sonuçlarına bakıldığında, deney grubunun ortalama sıralama puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, her iki test için de p-değerleri (ön-test için $p=0.506$, son-test için $p=0.571$) istatistiksel olarak anlamlı değildir (genellikle $p<0.05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilir). Bu sonuçlar, deney ve kontrol grupları arasında “abschreiben” kelimesine ilişkin başarı puanları açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Deney grubu ortalama sıralama puanları daha yüksek olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 24

“abschreiben” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	0	0	0		
	Pozitif sıra	16	8.50	136		
	Eşit	14			-3.611	0.001

Wilcoxon testi sonuçlarına göre, kontrol grubunun ön-test ve son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Negatif sıralama olmaması, hiçbir katılımcının son-testte ön-testten daha düşük puan almadığını kanıtlar niteliktedir. Pozitif sıralamada 16 katılımcı, son-testte ön-testten daha yüksek puan almıştır ve bu katılımcıların ortalama sıralama puanı 8.50'dir. 14 katılımcının puanları ise eşit kalmıştır. Z değeri -3.611 ve p-değeri 0.001 olup, $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi ile karşılaştırıldığında bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlar, kontrol grubunun “abschreiben” kelimesine ilişkin başarı puanlarının son-testte ön-teste göre anlamlı derecede arttığını göstermektedir.

Tablo 25

“abschreiben” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	1	8	8		
	Pozitif sıra	20	11.15	223		
	Eşit	10			-3.912	0.001

Tablo 25, Wilcoxon testi sonuçlarına göre, deney grubunun ön-test ve son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Negatif sıralamada yalnızca 1 katılımcı, son-testte ön-testten daha düşük puan almıştır. Pozitif sıralamada ise 20 katılımcı, son-testte ön-testten daha yüksek puan almış ve bu katılımcıların ortalama sıralama puanı 11.15'tir. 10 katılımcının puanları ise eşit kalmıştır. Z değeri -3.912 ve p-değeri 0.001 olup, $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi ile karşılaştırıldığında bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlar, deney grubunun “abschreiben” kelimesine ilişkin başarı puanlarında son-testte ön-teste göre anlamlı derecede bir artış olduğunu göstermektedir. Bu artış, deney grubunda yapılan müdahalenin etkili olduğunu ve “abschreiben” kelimesinin öğrenilmesinde önemli bir gelişme sağladığını ortaya koymaktadır.

Her iki grubun sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubundaki müdahalenin kontrol grubuna göre daha etkili olduğu gözlenmektedir. Deney grubunda daha fazla katılımcının başarı puanlarında artış olması ve sadece bir katılımcının puanında düşüş olması, yapılan müdahalenin “abschreiben” kelimesinin öğrenilmesine anlamlı bir katkı sağladığını göstermektedir. Kontrol grubunda ise, başarı artışı gözlenmesine rağmen, bu artışın nedeni yapılan müdahale ile doğrudan ilişkilendirilemez.

5.2.3. abstürzen

Tablo 26

“abstürzen” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön- test	Deney	31	28.34	878.50	382.500	0.182
	Kontrol	30	33.75	1012.50		
Son- test	Deney	31	28.90	896	400	0.320
	Kontrol	30	33.17	995		

Tablo 26’da, “abstürzen” kelimesinin öğrenilmesine ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test başarı puanları Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Ön-test ve son-test sonuçlarına göre, kontrol grubunun ortalama sıralama puanlarının deney grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, hem ön-test ($p=0.182$) hem de son-test ($p=0.320$) için p-değerleri istatistiksel olarak anlamlı değildir (genellikle $p<0.05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmektedir).

Bu sonuçlar, deney ve kontrol grupları arasında “abstürzen” kelimesine ilişkin başarı puanları açısından anlamlı bir fark olmadığını açığa çıkartmaktadır. Deney grubu ve kontrol grubu arasında gözlenen puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve bu nedenle gruplar arasındaki farkın tesadüfi olabileceği sonucuna varılabilir. Bu durum, deney grubunda yapılan müdahalenin bu kelimenin öğrenilmesinde kontrol grubuna kıyasla belirgin bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 27

*“abstürzen” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının
“Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması*

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	1	9	9		
	Pozitif sıra	11	6.27	69		
	Eşit	18			-2.411	0.016

Wilcoxon testi sonuçlarına göre, kontrol grubunun ön-test ve son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Negatif sıralamada 1 katılımcı son-testte ön-testten daha düşük puan almıştır. Pozitif sıralamada ise 11 katılımcı son-testte ön-testten daha yüksek puan almış ve bu katılımcıların ortalama sıralama puanı 6.27’dir. 18 katılımcının puanları ise eşit kalmıştır. Z değeri -2.411 ve p değeri 0.016 olup, $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi ile karşılaştırıldığında bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlar, kontrol grubunun “abstürzen” kelimesine ilişkin başarı puanlarının son-testte ön-teste göre anlamlı derecede arttığını göstermektedir.

Tablo 28

*“abstürzen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının
“Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması*

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	2	9	18		
	Pozitif sıra	13	7.85	102		
	Eşit	16			-2.474	0.013

Wilcoxon testi sonuçlarına göre, deney grubunun ön-test ve son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Negatif sıralamada 2 katılımcı son-testte ön-testten daha düşük puan almıştır. Pozitif sıralamada ise 13 katılımcı son-testte ön-testten daha yüksek puan almış ve bu katılımcıların ortalama sıralama puanı 7.85’tir. 16 katılımcının puanları ise eşit kalmıştır. Z değeri -2.474 ve p değeri 0.013 olup, $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi ile karşılaştırıldığında bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlar, deney grubunun “abstürzen” kelimesine ilişkin başarı puanlarının son-testte ön-teste belirgin şekilde arttığını göstermektedir.

Her iki grubun da “abstürzen” kelimesine ilişkin başarı puanlarında gelişme gösterdiğini ancak deney grubunun bu gelişmeyi kontrol grubuna göre daha fazla katılımcı ile sağladığını ve pozitif sıralamada daha yüksek bir ortalama puan elde ettiğini göstermektedir. Deney grubunda yapılan müdahale, kontrol grubuna kıyasla “abstürzen” kelimesinin öğrenilmesinde daha etkili olmuştur. Bu bulgular, deney grubunda uygulanan yöntemin veya müdahalenin “abstürzen” kelimesinin öğrenilmesinde faydalı olduğunu ve öğrenme sürecinde bu tür müdahalelerin dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaştırmaktadır.

5.2.4. anhalten

Tablo 29

“anhalten” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney Utesti” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön- test	Deney	31	32.02	992.50	433.500	0.633
	Kontrol	30	29.95	898.50		
Son- test	Deney	31	32.34	1002.50	423.500	0.533
	Kontrol	30	29.62	888.50		

Deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, ön-test başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 32.02 ve 29.95 olarak bulunmuştur. Mann-Whitney U değeri 433.500 ve buna karşılık gelen p değeri 0.633 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu için, deney ve kontrol grupları arasında ön-test başarı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Son-test sonuçlarına göre, deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 32.34 ve 29.62 olarak bulunmuştur. Mann-Whitney U değeri 423.500 ve buna karşılık gelen p değeri 0.533 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri de 0.05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu için, deney ve kontrol grupları arasında son-test başarı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 30

*“anhalten” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının
“Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması*

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	0	0	0		
	Pozitif sıra	11	6	66		
	Eşit	19			-3.017	0.003

Kontrol grubunda (N=30), Wilcoxon testi kullanılarak yapılan karşılaştırmada, son-test ön-testten daha yüksek puanlar almış olan 11 katılımcının sıra ortalaması 6 ve sıra toplamı 66 olarak bulunmuştur. Negatif sıra sayısı ise 0’dır. Eşit puan alan katılımcı sayısı 19’dur. Z değeri -3.017 ve p değeri 0.003 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinin altında olduğu için, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 31

*“anhalten” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının
“Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması*

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	1	6.50	6.50		
	Pozitif sıra	16	9.16	146.50		
	Eşit	14			-3.460	0.001

Deney grubunda (N=31), Wilcoxon testi kullanılarak yapılan karşılaştırmada, son-test ön-testten daha yüksek puanlar almış olan 16 katılımcının sıra ortalaması 9.16 ve sıra toplamı 146.50 olarak bulunmuştur. Negatif sıra sayısı ise 1 ve sıra ortalaması 6.50’dır. Eşit puan alan katılımcı sayısı 14’tür. Z değeri -3.460 ve p değeri 0.001 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinin altında olduğu için, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip olduğu sonucuna varmak mümkündür.

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta ve müdahale sonrasında anlamlı bir fark olmamakla birlikte, her iki grubun da zamanla gelişim gösterdiği, ancak deney grubunun daha fazla ilerleme kaydettiği sonucuna varılabilir.

5.2.5. aufnehmen

Tablo 32

“aufnehmen” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön- test	Deney	31	29.39	911		
	Kontrol	30	32.67	980	415	0.439
Son- test	Deney	31	30.08	932.50		
	Kontrol	30	31.95	958.50	436.500	0.662

Deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, ön-test başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 29.39 ve 32.67 olarak bulunmuştur. Mann-Whitney U değeri 415 ve buna karşılık gelen p değeri 0.439 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu için, deney ve kontrol grupları arasında ön-test başarı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bununla birlikte son-test verileriyle, deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 30.08 ve 31.95 olarak bulunmuştur. Mann-Whitney U değeri 436.500 ve buna karşılık gelen p değeri 0.662 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri de 0.05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu için, deney ve kontrol grupları arasında son-test başarı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 33

“aufnehmen” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	3	7.67	23		
	Pozitif sıra	10	6.80	68		
	Eşit	18			-1.660	0.097

Kontrol grubunda (N=30), Wilcoxon testi kullanılarak yapılan karşılaştırmada, son-test ön-testten daha yüksek puanlar almış olan 10 katılımcının sıra ortalaması 6.80 ve sıra toplamı 68 olarak bulunmuştur. Negatif sıra sayısı ise 3 ve sıra ortalaması 7.67’dir. Eşit puan alan

katılımcı sayısı 18’dir. Z değeri-1.660 ve p değeri 0.097 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu için, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 34

“aufnehmen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	3	6	18	
	Pozitif sıra	10	7.30	73	
	Eşit	18		-2.066	0.039

Deney grubunda (N=31), Wilcoxon testi kullanılarak yapılan karşılaştırmada, son-test ön-testten daha yüksek puanlar almış olan 10 katılımcının sıra ortalaması 7.30 ve sıra toplamı 73 olarak bulunmuştur. Negatif sıra sayısı ise 3 ve sıra ortalaması 6’dır. Eşit puan alan katılımcı sayısı 18’dir. Z değeri-2.066 ve p değeri 0.039 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinin altında olduğu için, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 32’de yer alan Mann-Whitney U testi sonuçları, hem ön-test hem de son-test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum, başlangıçta ve müdahale sonrasında her iki grubun başarı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Ancak, Tablo 33 ve Tablo 34’de yer alan Wilcoxon testi sonuçları, kontrol grubunda son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermediğini, fakat deney grubunda son-test puanlarının ön-test puanlarından anlamlı bir fark gözlendiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, deney grubunun videoyu altyazılı olarak izleme sürecinden olumlu etkilendiğini göstermektedir. Özetle, deney grubu son-test başarı puanlarında anlamlı bir artış göstermiştir, ancak kontrol grubu için aynı durum söz konusu değildir. Bu durum, altyazılı olarak izlenmiş olan videonun deney grubu üzerinde etki yarattığını ve bu grubun bu kelimeyi daha başarılı bir şekilde öğrendiğini göstermektedir.

5.2.6. ausprobieren

Tablo 35

“ausprobieren” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön- test	Deney	31	32.68	1013	413	0.433
	Kontrol	30	29.27	878		
Son- test	Deney	31	34.02	1054.50	371.500	0.164
	Kontrol	30	27.88	836.50		

Deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, ön-test başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 32.68 ve 29.27 olarak bulunmuştur. Mann-Whitney U değeri 413 ve buna karşılık gelen p değeri 0.433 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğundan, deney ve kontrol grupları arasında ön-test başarı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göze çarpmamaktadır. Son-test sonuçlarına göre ise, deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 34.02 ve 27.88 olarak bulunmuştur. Mann-Whitney U değeri 371.500 ve buna karşılık gelen p değeri 0.164 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri de 0.05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu için, deney ve kontrol grupları arasında son-test başarı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlar, her iki grubun da başlangıç ve müdahale sonrasında başarı puanları açısından birbirine benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir.

Tablo 36

“ausprobieren” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	1	7	7	-3.474	0.001
	Pozitif sıra	16	9.13	146		
	Eşit	13				

Kontrol grubunda (N=30), Wilcoxon testi kullanılarak yapılan karşılaştırmada, son-test ön-testten daha yüksek puanlar almış olan 16 katılımcının sıra ortalaması 9.13 ve sıra toplamı 146 olarak bulunmuştur. Negatif sıra sayısı ise 1 ve sıra ortalaması 7'dir. Eşit puan alan katılımcı sayısı 13'tür. Z değeri -3.474 ve p değeri 0.001 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinin altında olduğu için, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkardığı sonucuna varılabilir.

Tablo 37

“ausprobieren” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	1	3.50	3.50		
	Pozitif sıra	15	8.83	132.50		
	Eşit	15			-3.404	0.001

Deney grubunda (N=31), Wilcoxon testi kullanılarak yapılan karşılaştırmada, son-test ön-testten daha yüksek puanlar almış olan 15 katılımcının sıra ortalaması 8.83 ve sıra toplamı 132.50 olarak bulunmuştur. Negatif sıra sayısı ise 1 ve sıra ortalaması 3.50'dir. Eşit puan alan katılımcı sayısı 15'tir. Z değeri-3.404 ve p değeri 0.001 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinin altında olduğu için, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarından istatistiksel olarak belirgin derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 35'te yer alan Mann-Whitney U testi sonuçları, hem ön-test hem de son-test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum, başlangıçta ve müdahale sonrasında her iki grubun başarı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Ancak, “ausprobieren” kelimesine yönelik yapılan çalışmada hem deney hem de kontrol grubunun son-test başarı puanlarında anlamlı bir artış gözlenmiştir. Bu durum, uygulanan çalışmanın her iki grup üzerinde de etkili olduğunu ve bu kelimenin öğrenilmesinde genel bir başarı artışı sağladığını göstermektedir. Ancak, Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre,

iki grup arasında başlangıç ve müdahale sonrası dönemde anlamlı bir fark olmaması, her iki grubun da benzer şekilde ilerleme kaydettiğini düşündürebilir.

5.2.7. ausschalten

Tablo 38

“ausschalten” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney Utesti” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön- test	Deney	31	31.31	964.50	461.500	0.958
	Kontrol	30	30.88	926.50		
Son- test	Deney	31	32.32	1002	424	0.542
	Kontrol	30	29.63	889		

Tablo 38’te yer alan Mann-Whitney U testi sonuçları, hem ön-test hem de son-test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, ön-test başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 31.31 ve 30.88 olarak bulunmuş; Mann-Whitney U değeri 461.500 ve buna karşılık gelen p değeri 0.958 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin üzerinde olduğundan, ön-test başarı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Son-test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarında başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 32.32 ve 29.63 olarak bulunmuş; Mann-Whitney U değeri 424 ve p değeri 0.542 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri de 0.05 anlamlılık seviyesinin üzerinde olduğundan, son-test başarı puanları açısından da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, her iki grubun da başlangıçta ve müdahale sonrasında başarı düzeylerinin birbirlerine yakın olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 39

“Ausschalten” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	1	5.5	5.5		
	Pozitif sıra	14	8.18	114.50		
	Eşit	15			-3.211	0.001

Kontrol grubunda (N=30), Wilcoxon testi kullanılarak yapılan karşılaştırmada, son-test ön-testten daha yüksek puanlar almış olan 14 katılımcının sıra ortalaması 8.18 ve sıra toplamı 114.50 olarak bulunmuştur. Negatif sıra sayısı ise 1 ve sıra ortalaması 5.5'dur. Eşit puan alan katılımcı sayısı 15'tir. Z değeri -3.211 ve p değeri 0.001 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 40

“ausschalten” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	2	8	16		
	Pozitif sıra	19	11.32	215		
	Eşit	10			-3.618	0.001

Deney grubunda (N=31), Wilcoxon testi kullanılarak yapılan karşılaştırmada, son-test ön-testten daha yüksek puanlar almış olan 19 katılımcının sıra ortalaması 11.32 ve sıra toplamı 215 olarak bulunmuştur. Negatif sıra sayısı ise 2 ve sıra ortalaması 8'dur. Eşit puan alan katılımcı sayısı 10'dur. Z değeri -3.618 ve p değeri 0.001 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarından istatistiksel anlamda kayda değer derecede yüksek olduğunu işaret etmektedir. Sonuç itibarıyla “ausschalten” kelimesine yönelik yapılan çalışmada hem deney hem de kontrol grubu son-test başarı puanlarında anlamlı bir artış göstermiştir. Bu bulgu, uygulanan eğitim programlarının her iki grup üzerinde de etkili olduğunu ve bu kelimenin öğrenilmesinde genel bir başarı artışı sağladığını göstermektedir. Ancak, Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, iki grup arasında başlangıç ve müdahale sonrası dönemde anlamlı bir fark olmaması, her iki grubun da benzer şekilde ilerleme kaydettiğini gösterebilir.

5.2.8. hochladen

Tablo 41

“hochladen” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı

Puanlarının “Mann-Whitney Utesti” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön- test	Deney	31	32.97	1022	404	0.357
	Kontrol	30	28.97	869		
Son- test	Deney	31	38.26	1186	240	0.001
	Kontrol	30	23.50	705		

Tablo 41, “hochladen” kelimesine ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test başarı puanlarının Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmasını göstermektedir. Ön-test sonuçlarına göre, deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarında, sıra ortalamaları sırasıyla 32.97 ve 28.97 olarak belirlenmiş ve Mann-Whitney U değeri 404, buna karşılık gelen p değeri ise 0.357 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin üzerinde olduğundan, ön-test başarı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak son-test sonuçlarına göre, deney grubu ve kontrol grubu arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarında, başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 38.26 ve 23.50 olarak bulunmuş; Mann-Whitney U değeri 240 ve p değeri 0.001 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, son-test başarı puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, deney grubunun “hochladen” kelimesine yönelik müdahaleden olumlu etkilendiğini ve kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir başarı artışı sağladığını göstermektedir.

Tablo 42

“hochladen” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının

“Wilcoxon Testi” le Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	1	4	4	-2.658	0.008
	Pozitif sıra	10	6.20	62		
	Eşit	19				

Kontrol grubunda (N=30) yapılan Wilcoxon testi sonuçlarına göre, son-test başarı puanlarının ön-test başarı puanlarına göre değerlendirilmesi şu şekildedir: Negatif sıra sayısı 1 ve bu sıranın ortalaması 4 olarak hesaplanmıştır. Pozitif sıra sayısı 10 olup, bu sıranın ortalaması 6.20 ve sıra toplamı 62 olarak bulunmuştur. Eşit puan alan katılımcı sayısı ise 19'dur. Z değeri -2.658 ve buna karşılık gelen p değeri 0.008 olarak belirlenmiştir. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğu için, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre istatistiksel anlamda dikkate değer bir artış olduğu belirlenmiştir.

Tablo 43

“hochladen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	2	4.50	9		
	Pozitif sıra	19	11.68	222		
	Eşit	10			-3.747	0.001

Deney grubunda (N=31) yapılan Wilcoxon testi sonuçlarına göre, son-test başarı puanlarının ön-test başarı puanlarına göre değerlendirilmesi şu şekildedir: Negatif sıra sayısı 2 ve bu sıranın ortalaması 4.50 olarak hesaplanmıştır. Pozitif sıra sayısı 19 olup, bu sıranın ortalaması 11.68 ve sıra toplamı 222 olarak bulunmuştur. Eşit puan alan katılımcı sayısı ise 10'dur. Z değeri -3.747 ve buna karşılık gelen p değeri 0.001 olarak belirlenmiştir. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğu için, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre istatistiksel olarak kayda değer bir artış gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 42 ve Tablo 43'teki Wilcoxon testi sonuçları hem kontrol hem de deney gruplarında son-test başarı puanlarının ön-test başarı puanlarına göre anlamlı derecede arttığını göstermektedir. Kontrol grubunda (Tablo 42), p değeri 0.008 olarak belirlenmiş ve bu değer, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptanmıştır. Benzer şekilde, deney grubunda (Tablo 43), p değeri 0.001 olarak hesaplanmış ve bu değer de 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre

istatistiksel olarak anlamlı bir artış gösterdiği sonucuna varılmıştır ve deney grubunun, kontrol grubuna göre daha büyük bir başarı artışı yakaladığı gözlenmiştir.

5.2.9. leidtun

Tablo 44

“leidtun” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön- test	Deney	31	26.81	831	335	0.043
	Kontrol	30	35.33	1060		
Son- test	Deney	31	29.35	910	414	0.438
	Kontrol	30	32.70	981		

Tablo 44, “leidtun” kelimesine ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test başarı puanlarının Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmasını göstermektedir. Ön-test sonuçlarına göre, deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarında, sıra ortalamaları sırasıyla 26.81 ve 35.33 olarak belirlenmiş; Mann-Whitney U değeri 335 ve buna karşılık gelen p değeri 0.043 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, ön-test başarı puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmaktadır. Son-test sonuçlarına göre ise, deney grubu ve kontrol grubu arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarında, başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 29.35 ve 32.70 olarak bulunmuş; Mann-Whitney U değeri 414 ve buna karşılık gelen p değeri 0.438 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin üzerinde olduğundan, son-test başarı puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, başlangıçta kontrol grubunun deney grubuna göre daha yüksek başarı puanlarına sahip olduğunu, ancak müdahale sonrasında iki grup arasında başarı puanları açısından anlamlı bir fark kalmadığını göstermektedir.

Tablo 45

“leidtun” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	2	5.50	11		
	Pozitif sıra	7	4.86	34		
	Eşit	21			-1.408	0.156

Tablo 45, "leidtun" kelimesine ilişkin kontrol grubunun ön-test ve son-test başarı puanlarının Wilcoxon testi ile karşılaştırılmasını göstermektedir. Kontrol grubunda (N=30) yapılan bu değerlendirmede, son-test puanlarının ön-test puanlarına göre dağılımı incelenmiştir. Negatif sıra sayısı 2 olup, bu sıraların ortalaması 5.50 ve sıra toplamı 11 olarak hesaplanmıştır. Pozitif sıra sayısı 7 olup, bu sıraların ortalaması 4.86 ve sıra toplamı 34 olarak bulunmuştur. Eşit puan alan katılımcı sayısı ise 21'dir. Z değeri -1.408 ve buna karşılık gelen p değeri 0.156 olarak belirlenmiştir. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin üzerinde olduğundan, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre istatistiksel olarak belirgin bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 46

“leidtun” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	4	8	32		
	Pozitif sıra	15	10.53	158		
	Eşit	12			-2.694	0.007

Tablo 46, “leidtun” kelimesine ilişkin deney grubunun ön-test ve son-test başarı puanlarının Wilcoxon testi ile yapılan karşılaştırmayı ortaya koymaktadır. Deney grubunda (N=31) yapılan bu değerlendirmede, son-test puanlarının ön-test puanlarına göre dağılımı incelenmiştir. Negatif sıra sayısı 4 olup, bu sıraların ortalaması 8 ve sıra toplamı 32 olarak hesaplanmıştır. Pozitif sıra sayısı 15 olup, bu sıraların ortalaması 10.53 ve sıra toplamı 158 olarak bulunmuştur. Eşit puan alan katılımcı sayısı ise 12'dir. Z değeri -2.694 ve buna karşılık gelen p değeri 0.007 olarak belirlenmiştir. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre istatistiksel olarak dikkate değer bir artış gösterdiği sonucuna varılmaktadır. Bu sonuç, deney grubunun

müdahale sonrasında “leidtun” kelimesine yönelik başarı puanlarında anlamlı bir gelişme olduğunu göstermektedir.

Her iki tabloyu karşılaştırdığımızda, kontrol ve deney gruplarının ön-test ve son-test başarı puanları arasındaki değişimin farklı olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda (Tablo 44), son-test ve ön-test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, deney grubunda (Tablo 45) bu fark anlamlıdır. Deney grubunda gözlemlenen bu anlamlı iyileşme, müdahalenin etkili olduğunu ve deney grubunun “leidtun” kelimesine yönelik başarı puanlarında önemli bir artış sağladığını göstermektedir. Bu bulgular, videoyu altyazılı olarak izlemenin deney grubu üzerinde olumlu bir etki yarattığını, kontrol grubunda ise böyle bir etkinin gözlemlenmediğini ortaya koymaktadır.

5.2.10. rauskriegen

Tablo 47

“rauskriegen” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön- test	Deney	31	31.29	970	456	0.869
	Kontrol	30	30.70	921		
Son- test	Deney	31	31.52	977	449	0.808
	Kontrol	30	30.47	914		

Deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, ön-test başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 31.29 ve 30.70 olarak belirlenmiştir. Mann-Whitney U değeri 456 ve buna karşılık gelen p değeri 0.869 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin üzerinde olduğundan, ön-test başarı puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak kayda değer bir fark olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Son-test sonuçlarına göre, deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarında, başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 31.52 ve 30.47 olarak bulunmuştur. Mann-Whitney U değeri 449 ve buna karşılık gelen p değeri 0.808 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri de 0.05 anlamlılık seviyesinin üzerinde

olduğundan, son-test başarı puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 48

“rauskiegen” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	0	0	0		
	Pozitif sıra	12	6.50	78		
	Eşit	18			-3.115	0.002

Kontrol grubunda (N=30), Wilcoxon testi sonuçlarına göre, negatif sıra sayısı 0 olup, pozitif sıra sayısı 12’dir ve bu sıraların ortalaması 6.50, sıra toplamı ise 78 olarak hesaplanmıştır. Eşit puan alan katılımcı sayısı 18’dir. Z değeri -3.115 ve buna karşılık gelen p değeri 0.002 olarak belirlenmiştir. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre istatistiksel olarak belirgin bir artış olduğu görülmüştür.

Tablo 49

“rauskiegen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	1	5.50	5.50		
	Pozitif sıra	14	8.18	114.50		
	Eşit	16			-3.218	0.001

Deney grubunda (N=31), Wilcoxon testi sonuçlarına göre, negatif sıra sayısı 1 olup, bu sıranın ortalaması 5.50 ve sıra toplamı 5.50 olarak hesaplanmıştır. Pozitif sıra sayısı 14 olup, bu sıraların ortalaması 8.18 ve sıra toplamı 114.50 olarak bulunmuştur. Eşit puan alan katılımcı sayısı ise 16’dır. Z değeri -3.218 ve buna karşılık gelen p değeri 0.001 olarak belirlenmiştir. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre istatistiksel olarak dikkate değer bir artış gösterdiği sonucuna varılmaktadır.

Her iki grup da “rauskriegen” kelimesine yönelik uygulamadan olumlu bir şekilde etkilenmiş ve başarı düzeylerinde anlamlı bir artış gözlenmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçları gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtirken, Wilcoxon testi sonuçları her iki grubun da kendi içinde anlamlı iyileşmeler kaydettiğini göstermektedir. Bu durum, yapılan uygulamanın her iki grupta da etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

5.2.11. runterkommen

Tablo 50

“runterkommen” Kelimesine İlişkin Deney Ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön- test	Deney	31	31	961	465	1
	Kontrol	30	31	930		
Son- test	Deney	31	34.42	1067	359	0.112
	Kontrol	30	27.47	824		

Deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, ön-test başarı puanlarının sıra ortalamaları her iki grup için de 31 olarak bulunmuş; Mann-Whitney U değeri 465 ve buna karşılık gelen p değeri 1 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin üzerinde olduğundan, deney ve kontrol grupları arasında ön-test başarı puanları açısından istatistiksel olarak önemli bir fark olmadığı belirlenmiştir. Son-test sonuçlarına göre ise, deney grubu ve kontrol grubu arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarında, başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 34.42 ve 27.47 olarak belirlenmiş; Mann-Whitney U değeri 359 ve p değeri 0.112 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri de 0.05 anlamlılık seviyesinin üzerinde olduğundan, deney ve kontrol grupları arasında son-test başarı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, başlangıçta ve müdahale sonrasında her iki grubun başarı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 51

“runterkommen” kelimesine ilişkin kontrol grubu ön-test, son-test başarı puanlarının “Wilcoxon testi” ile karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	2	4.50	9		
	Pozitif sıra	10	6.90	69		
	Eşit	18			-2.435	0.015

Kontrol grubunda (N=30), Wilcoxon testi sonuçlarına göre, negatif sıra sayısı 2 olup, bu sıraların ortalaması 4.50 ve sıra toplamı 9 olarak hesaplanmıştır. Pozitif sıra sayısı 10 olup, bu sıraların ortalaması 6.90 ve sıra toplamı 69 olarak bulunmuştur. Eşit puan alan katılımcı sayısı 18’dir. Z değeri -2.435 ve buna karşılık gelen p değeri 0.015 olarak belirlenmiştir. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre istatistiksel olarak kayda değer bir gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 52

“runterkommen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	1	7.50	7.50		
	Pozitif sıra	21	11.69	245.50		
	Eşit	9			-3.995	0.008

Deney grubunda (N=31), Wilcoxon testi sonuçlarına göre, negatif sıra sayısı 1 olup, bu sıranın ortalaması 7.50 ve sıra toplamı 7.50 olarak hesaplanmıştır. Pozitif sıra sayısı 21 olup, bu sıraların ortalaması 11.69 ve sıra toplamı 245.50 olarak bulunmuştur. Eşit puan alan katılımcı sayısı ise 9’dur. Z değeri -3.995 ve buna karşılık gelen p değeri 0.008 olarak belirlenmiştir. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre istatistiksel olarak belirgin bir artış olduğu anlaşılmaktadır. Wilcoxon testi sonuçları hem kontrol hem de deney gruplarında son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı derecede arttığını göstermektedir ve bu bulgular, her iki grupta da müdahale sonrasında “runterkommen” kelimesine yönelik başarı puanlarında istatistiksel olarak belirgin bir gelişme kaydedildiğini ortaya koymaktadır.

5.2.12. umbringen

Tablo 53

“umbringen” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön- test	Deney	31	28.29	877		
	Kontrol	30	33.80	1014	381	0.193
Son- test	Deney	31	28.06	870		
	Kontrol	30	34.03	1021	374	0.176

Deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, ön-test başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 28.29 ve 33.80 olarak bulunmuştur. Mann-Whitney U değeri 381 ve buna karşılık gelen p değeri 0.193 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin üzerinde olduğundan, deney ve kontrol grupları arasında ön-test başarı puanları açısından istatistiksel olarak göze çarpan bir fark olmadığı gözlenmektedir.

Son-test sonuçlarına göre, deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarında, başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 28.06 ve 34.03 olarak belirlenmiştir. Mann-Whitney U değeri 374 ve buna karşılık gelen p değeri 0.176 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri de 0.05 anlamlılık seviyesinin üzerinde olduğundan, deney ve kontrol grupları arasında son-test başarı puanları açısından istatistiksel olarak kayda değer bir fark olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Tablo 54

“umbringen” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	0	0	0		
	Pozitif sıra	17	9	153		
	Eşit	13			-3.879	0.001

Kontrol grubunda (N=30), Wilcoxon testi sonuçlarına göre, negatif sıra sayısı 0 olup, pozitif sıra sayısı 17’dir ve bu sıraların ortalaması 9, sıra toplamı ise 153 olarak hesaplanmıştır. Eşit

puan alan katılımcı sayısı 13'tür. Z değeri-3.879 ve buna karşılık gelen p değeri 0.001 olarak belirlenmiştir. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme olduğu görülmektedir. Bu durum, kontrol grubunun müdahale sonrasında “umbringen” kelimesine yönelik başarı puanlarında dikkate değer bir artış gözlenmektedir.

Tablo 55

“umbringen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	3	6.50	19.50		
	Pozitif sıra	13	8.96	116.50		
	Eşit	15			-2.638	0.008

Deney grubunda (N=31), Wilcoxon testi sonuçlarına göre, negatif sıra sayısı 3 olup, bu sıraların ortalaması 6.50 ve sıra toplamı 19.50 olarak hesaplanmıştır. Pozitif sıra sayısı 13 olup, bu sıraların ortalaması 8.96 ve sıra toplamı 116.50 olarak bulunmuştur. Eşit puan alan katılımcı sayısı ise 15'tir. Z değeri-2.638 ve buna karşılık gelen p değeri 0.008 olarak belirlenmiştir. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptanmıştır. Bu durum, deney grubunun müdahale sonrasında “umbringen” kelimesine yönelik başarı puanlarında önemli bir iyileşme olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, her iki grup da “umbringen” kelimesine yönelik uygulamadan olumlu bir şekilde etkilenmiş ve başarı düzeylerinde anlamlı bir artış gözlenmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçları gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtirken, Wilcoxon testi sonuçları her iki grubun da kendi içinde anlamlı iyileşmeler kaydettiğini göstermektedir. Bu durum, yapılan uygulamanın her iki grupta da etkili olduğu sonucuna ulaştırmaktadır.

5.2.13. vorbeikommen

Tablo 56

“vorbeikommen” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön- test	Deney	31	26.26	814	318	0.026
	Kontrol	30	35.90	1077		
Son- test	Deney	31	32.94	1021	405	0.368
	Kontrol	30	29	870		

Deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, ön-test başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 26.26 ve 35.90 olarak bulunmuştur. Mann-Whitney U değeri 318 ve buna karşılık gelen p değeri 0.026 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, deney ve kontrol grupları arasında ön-test başarı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmaktadır; kontrol grubunun başarı puanları, deney grubuna kıyasla anlamlı derecede yüksektir.

Son-test sonuçlarına göre, deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarında, başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 32.94 ve 29.00 olarak belirlenmiştir. Mann-Whitney U değeri 405 ve buna karşılık gelen p değeri 0.368 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin üzerinde olduğundan, deney ve kontrol grupları arasında son-test başarı puanları açısından istatistiksel olarak dikkate değer bir fark bulunmamaktadır.

Özetle, ön-test sonuçları kontrol grubunun deney grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek başarı puanlarına sahip olduğunu gösterirken, son-test sonuçları iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum, deney grubunun müdahale sonrasında önemli bir gelişme kaydettiğini ve kontrol grubu ile aradaki farkı kapattığını işaret etmektedir.

Tablo 57

“vorbeikommen” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	2	6	12		
	Pozitif sıra	10	6.60	66		
	Eşit	18			-2.157	0.031

Kontrol grubunda (N=30), Wilcoxon testi sonuçlarına göre, negatif sıra sayısı 2 olup, bu sıraların ortalaması 6 ve sıra toplamı 12 olarak hesaplanmıştır. Pozitif sıra sayısı 10 olup, bu sıraların ortalaması 6.60 ve sıra toplamı 66 olarak bulunmuştur. Eşit puan alan katılımcı sayısı 18’dir. Z değeri -2.157 ve buna karşılık gelen p değeri 0.031 olarak belirlenmiştir. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarını ile kıyaslandığında istatistiksel veriler, önemli bir artışa işaret etmektedir. Bu durum, kontrol grubunun müdahale sonrasında “vorbeikommen” kelimesine yönelik başarı puanlarında kayda değer bir iyileşme olduğu saptanmıştır.

Tablo 58

“vorbeikommen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının “Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	0	0	0		
	Pozitif sıra	21	11	231		
	Eşit	10			-4.072	0.001

Deney grubunda (N=31), Wilcoxon testi sonuçlarına göre, negatif sıra sayısı 0 olup, pozitif sıra sayısı 21’dir ve bu sıraların ortalaması 11, sıra toplamı ise 231 olarak hesaplanmıştır. Eşit puan alan katılımcı sayısı 10’dur. Z değeri -4.072 ve buna karşılık gelen p değeri 0.001 olarak belirlenmiştir. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanları ile karşılaştırıldığında yapılan istatistiksel değerlendirme belirgin bir artışa işaret etmektedir. Bu durum, deney grubunun müdahale sonrasında “vorbeikommen” kelimesine yönelik başarı puanlarında anlamlı bir gelişme kaydettiğini göstermektedir.

Deney grubunda gözlemlenen anlamlı iyileşme (p değeri 0.001) kontrol grubuna kıyasla daha belirgin ve güçlü bir etkiye işaret etmektedir. Bu durum, deney grubunun yapılmış olan uygulamadan daha fazla faydalandığını ve bu kelimeye yönelik başarılarının önemli ölçüde arttığını göstermektedir. Kontrol grubunda da iyileşme gözlemlenmekle birlikte, deney grubundaki kadar güçlü değildir.

5.2.14. weglaufen

Tablo 59

“weglaufen” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı

Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön- test	Deney	31	31.77	985	441	0.717
	Kontrol	30	30.20	906		
Son- test	Deney	31	34.47	1068.50	357	0.110
	Kontrol	30	27.42	822.50		

Deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, ön-test başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 31.77 ve 30.20 olarak bulunmuş; Mann-Whitney U değeri 441 ve buna karşılık gelen p değeri 0.717 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin üzerinde olduğundan, ön-test başarı puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Son-test sonuçlarına göre ise, deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarında, başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 34.47 ve 27.42 olarak belirlenmiş; Mann-Whitney U değeri 357 ve buna karşılık gelen p değeri 0.110 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri de 0.05 anlamlılık seviyesinin üzerinde olduğundan, son-test başarı puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak dikkate değer bir fark olmadığı gözlenmiştir. Bu bulgular, her iki grubun başlangıç ve müdahale sonrasında başarı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 60

*“weglaufen” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının
“Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması*

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	2	4	8		
	Pozitif sıra	13	8.62	112		
	Eşit	15			-3	0.003

Kontrol grubunda (N=30), Wilcoxon testi sonuçlarına göre, negatif sıra sayısı 2 olup, bu sıraların ortalaması 4 ve sıra toplamı 8 olarak hesaplanmıştır. Pozitif sıra sayısı 13 olup, bu sıraların ortalaması 8.62 ve sıra toplamı 112 olarak bulunmuştur. Eşit puan alan katılımcı sayısı 15’tir. Z değeri -3 ve buna karşılık gelen p değeri 0.003 olarak belirlenmiştir. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış yakaladığı görülmektedir. Bu durum, kontrol grubunun müdahale sonrasında “weglaufen” kelimesine yönelik başarı puanlarında anlamlı bir iyileşmeye işaret etmektedir.

Tablo 61

*“weglaufen” Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının
“Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması*

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	2	5	10		
	Pozitif sıra	21	12.67	266		
	Eşit	8			-3.948	0.001

Deney grubunda (N=31), Wilcoxon testi sonuçlarına göre, negatif sıra sayısı 2 olup, bu sıraların ortalaması 5 ve sıra toplamı 10 olarak hesaplanmıştır. Pozitif sıra sayısı 21 olup, bu sıraların ortalaması 12.67 ve sıra toplamı 266 olarak bulunmuştur. Eşit puan alan katılımcı sayısı ise 8’dir. Z değeri-3.948 ve buna karşılık gelen p değeri 0.001 olarak belirlenmiştir. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre istatistiksel olarak belirgin bir artış gösterdiği görülmektedir. Bu durum, deney grubunun müdahale sonrasında “weglaufen” kelimesine yönelik başarı puanlarında önemli bir ilerleme olduğunu ortaya koymaktadır. Her iki grup

da “weglaufen” kelimesine yönelik uygulamadan olumlu bir şekilde etkilenmiş ve başarı düzeylerinde anlamlı bir artış göstermiştir. Mann-Whitney U testi sonuçları gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtirken, Wilcoxon testi sonuçları her iki grubun da kendi içinde dikkate değer iyileşmeler kaydettiğini göstermektedir.

5.2.15. zustecken

Tablo 62

“zustecken” Kelimesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı

Puanlarının “Mann-Whitney U Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön- test	Deney	31	27.71	859	363	0.101
	Kontrol	30	34.40	1032		
Son- test	Deney	31	27.42	850	354	0.087
	Kontrol	30	34.70	1041		

Deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, ön-test başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 27.71 ve 34.40 olarak bulunmuştur. Mann-Whitney U değeri 363 ve buna karşılık gelen p değeri 0.101 olarak hesaplanmıştır. 0.05 anlamlılık seviyesini aşan p değeri nedeniyle, deney ve kontrol grupları arasında ön-test başarı puanları açısından istatistiksel olarak belirgin bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Son-test sonuçlarına göre, deney grubu (N=31) ve kontrol grubu (N=30) arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarında, başarı puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla 27.42 ve 34.70 olarak belirlenmiştir. Mann-Whitney U değeri 354 ve buna karşılık gelen p değeri 0.087 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri de 0.05 anlamlılık seviyesinin üzerinde olduğundan, deney ve kontrol grupları arasında son-test başarı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 63

“zustecken” Kelimesine İlişkin Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının

“Wilcoxon Testi” ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test	Ön- test	Negatif sıra	1	13	13	

Pozitif sıra	14	7.64	107		
Eşit	15			-2.799	0.005

Kontrol grubunda (N=30), Wilcoxon testi sonuçlarına göre, negatif sıra sayısı 1 olup, bu sıraların ortalaması 13 ve sıra toplamı 13 olarak hesaplanmıştır. Pozitif sıra sayısı 14 olup, bu sıraların ortalaması 7.64 ve sıra toplamı 107 olarak bulunmuştur. Eşit puan alan katılımcı sayısı 15'tir. Z değeri -2.799 ve buna karşılık gelen p değeri 0.005 olarak belirlenmiştir. p değeri 0.05'in altında çıktığı için, kontrol grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına kıyasla istatistiksel olarak dikkate değer bir artış gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu durum, kontrol grubunun müdahale sonrasında "zustecken" kelimesine yönelik başarı puanlarında anlamlı bir iyileşme olduğunu göstermektedir.

Tablo 64

"zustecken" Kelimesine İlişkin Deney Grubu Ön-Test, Son-Test Başarı Puanlarının "Wilcoxon Testi" ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Son- test Ön- test	Negatif sıra	2	8	16		
	Pozitif sıra	15	9.13	137		
	Eşit	14			-3.120	0.002

Deney grubunda (N=31), Wilcoxon testi sonuçlarına göre, negatif sıra sayısı 2 olup, bu sıraların ortalaması 8 ve sıra toplamı 16 olarak hesaplanmıştır. Pozitif sıra sayısı 15 olup, bu sıraların ortalaması 9.13 ve sıra toplamı 137 olarak bulunmuştur. Eşit puan alan katılımcı sayısı ise 14'tür. Z değeri-3.120 ve buna karşılık gelen p değeri 0.002 olarak belirlenmiştir. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık seviyesinin altında olduğundan, deney grubunun son-test puanlarının, ön-test puanlarına oranla istatistiksel olarak belirgin bir artış gösterdiği ortaya konmuştur. Bu durum, deney grubunun müdahale sonrasında "zustecken" kelimesine yönelik başarı puanlarında anlamlı bir gelişme olduğunu göstermektedir.

Tablo 62'de yer alan Mann-Whitney U testi sonuçları, hem ön-test hem de son-test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında kayda değer bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, her iki grubun da başlangıç ve müdahale sonrasında benzer başarı düzeylerine sahip olduğunu işaret etmektedir.

Ancak, Tablo 63 ve Tablo 64’te yer alan Wilcoxon testi sonuçları hem kontrol hem de deney gruplarında son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı derecede arttığını göstermektedir. Kontrol grubunda (Tablo 63) p değeri 0.005 ve deney grubunda (Tablo 64) p değeri 0.002 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, her iki grupta da müdahale sonrasında “zustecken” kelimesine yönelik başarı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, her iki grup da “zustecken” kelimesine yönelik uygulamadan olumlu bir şekilde etkilenmiş ve başarı düzeylerinde belirgin bir artış gözlenmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçları, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtirken, Wilcoxon testi sonuçları, her iki grubun da kendi içinde önemli gelişmeler kaydettiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, yapılmış olan uygulamanın her iki grupta da etkili olduğunu kanıtlamaktadır.

Elde edilen veriler çerçevesinde Mann-Whitney U ve Wilcoxon testleri kullanılarak yapılan analizler, deney ve kontrol grupları arasında bazı kelimeler için başlangıçta anlamlı farklar bulunmadığını, ancak müdahale sonrasında deney gruplarının belirgin başarı artışları gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle “hochladen” ve “leiden” kelimelerinde deney grubu son-test puanlarının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak ciddi oranda arttığını gözlenmiştir. “vorbeikommen” kelimesinde başlangıçta kontrol grubu daha yüksek puanlara sahipken, son-test sonuçları iki grup arasında fark olmadığını, deney grubunun önemli bir gelişme kaydettiğini göstermektedir. Bu bilgiler ışığında genel bir sonuca varmak gerekirse, her iki grubun da kendi içinde anlamlı gelişmeler kaydettiği ve izlenen videonun öğrencilerin kelime edinimleri üzerinde her iki grupta da bir fark ve gelişme yarattığını söylemek mümkündür.

BÖLÜM 6

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu kısmında, gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı tartışma ve sonuçlar sunulmaktadır. Devamında, elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimciler, öğrenciler, eğitim kurumları ve araştırmacılar için kapsamlı önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuçlar ve Tartışma

Teknoloji hızla ilerlemeye devam ederken, yabancı dil öğretimi alanı da sürekli yeni yöntemlerin geliştirilmesi ve yenilikçi stratejilerin benimsenmesiyle gelişim sürecini devam ettirmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesinde, multimedya teknolojisinin derslere entegrasyonu etkileşimli, eğlenceli ve kalıcı öğrenme ortamları yaratmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım, öğrenilmesi hedeflenen dilin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını kolaylaştırmakta ve öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini ilerletmektedir. Görsel-işitsel materyallerin başında gelen videolar yabancı dil derslerine dahil edildiğinde, yalnızca hedef toplumun dilini, kültürünü, gelenek ve göreneklerini kavratmak için değil, aynı zamanda kelime edinimini kolaylaştırmak için de etkili ve dinamik bir kaynak sunmaktadır. Buna ek olarak, altyazılarla zenginleştirilmiş video materyalleri ise, çok modlu girdi sağlayarak, öğrencilerin hedef dildeki kelime ve ifadeleri çeşitli bağlamlarda nasıl

kullanabileceklerine dair somut örnekler sunan güçlü bir pedagojik araç olarak kabul görmektedir. Bu nedenle bu çalışma, Alman dili eğitiminde eğitim materyali olarak kullanılan videolara dahil edilen altyazıların, öğrencilerin kelime öğrenimi üzerindeki etkilerini araştırmak ve bu konuda literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik, Gazi Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalında eğitim görmekte olan 61 öğrenci deney ve kontrol grubu olarak rastgele bir şekilde ikiye ayrılmış ve her iki grupta da Kelime Bilgisi Ölçeği (VKS) uygulanmıştır. Her iki grubun ortalama puanları Mann Witney U ve Wilcoxon testleri kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında, öğrencilerin demografik anket sorularına verdikleri yanıtlar ile altyazılar yardımıyla kelime öğrenimi arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgulara göre;

- Altyazıların kelime öğrenimi üzerindeki olumlu etkisi kadınlarda erkeklere göre daha fazladır. Bu bulgu, mevcut literatürdeki diğer çalışmalar ile örtüşmektedir. Vanderplank (2016), altyazılı videoların kadın öğrencilerin kelime edinimi ve dil anlama becerileri üzerindeki etkisinin erkek öğrencilere göre daha belirgin olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, Jones ve Plass (2002) yaptıkları çalışmada, altyazıların kullanıldığı durumlarda kadın öğrencilerin kelime testlerinde erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek performans sergilediğini bulmuşlardır. Chung (1999), altyazılı videoların kadın öğrencilerin yeni kelimeleri hatırlama oranının erkek öğrencilere göre kıyasla daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Baltova (1994), altyazılı video izledikten sonra uygulanan kelime testlerinde kadın öğrencilerin erkek öğrencilerde göre daha büyük gelişmeler gösterdiğini ifade etmiştir. Taylor (2005), altyazıların kadın öğrencilerin kelime edinimi ve anlama görevlerini geliştirmeleri üzerinde daha etkili olduğunu belirtmiş, Huang ve Eskey (1999), altyazılı filmlerin kadın öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenme ve hatırlama süreçlerinde erkek öğrencilere kıyasla daha etkili olduğunu göstermiştir. Ancak, literatürde tam tersi sonuca ulaşmış çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Hussain (2013) yaptığı çalışmada, altyazıların kelime öğrenimi üzerindeki etkisinin hem kadınlar hem de erkekler için benzer olduğunu ve

cinsiyet farkının bu etkiyi değiştirmediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Brett (1995) multimedia ve altyazıların dil öğrenimi üzerindeki etkilerini incelemiş ve bu etkilerin tüm öğrencilere eşit derecede yardımcı olduğunu bulmuş, çalışmada erkek ve kadın öğrencilerin altyazılı materyallerden benzer derecede faydalandığı göstermiştir. Ayrıca, Vandergrift (2006), altyazıların dinleme ve kelime öğrenimi üzerindeki etkilerinin cinsiyetten bağımsız olduğunu ve her iki cinsiyetin de eşit derecede fayda sağladığını vurgulamıştır.

- Altyazılı kelime öğretimi üzerine yapılan araştırmalara katılan öğrencilerin yaş dağılımını ağırlıklı olarak genç yetişkinler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu durum, birçok çalışmanın örneklem grubunun üniversite öğrencilerinin oluşturuyor olmasından kaynaklanmaktadır. Üniversite düzeyinde eğitim gören bireyler genellikle genç yetişkinler olduğu için, araştırma sonuçları bu yaş grubunu yansıtmaktadır. Literatürde bu konuya ilişkin benzer bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, Brett (1995), Guillory (1998), Markham (1999), Winke, Gass ve Sydorenko (2010) ve Montero Perez, Van Den Noortgate ve Desmet (2013) tarafından yapılan çalışmalar, üniversite düzeyindeki genç yetişkin öğrencilerin altyazılı videolar aracılığıyla kelime dağarcıklarını önemli ölçüde geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmaların tümü, altyazılı videoların kelime öğrenimini destekleyen etkili bir araç olduğunu ve özellikle yükseköğretim kurumlarındaki genç yetişkin öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

- Altyazılı videolar, dil öğrenme sürecinin farklı aşamalarındaki öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirecek değerli bir eğitim materyalidir. Bu sonuç, Garza (1991), Neuman ve Koskinen (1992), Chun ve Plass (1996) ve Danan (2004)'ın çalışmaları ile uyumda ve altyazılı videoların hem başlangıç hem orta hem de ileri seviye öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmede, okuduğunu anlama ve dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

- Almanca dışında farklı bir yabancı dil öğrenmiş olan öğrenciler, başka herhangi bir yabancı dil öğrenmemiş öğrencilere kıyasla Almanca altyazılı videoları daha kolay anlamaktadır. Bu bulgu, literatürdeki mevcut çalışmalarla uyum göstermektedir. Örneğin, Liu (2014) ok dilli

öğrencilerin altyazılı videoları daha iyi anladığını ve yeni dil yapılarını daha hızlı kavradığını ortaya koymuştur. Kalyuga, Chandler ve Sweller (1999), önceki dil bilgisi ve deneyiminin, öğrencilerin altyazılardan yararlanma düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Vandergrift (2006), birden fazla yabancı dil bilen öğrencilerin dinleme ve anlama becerilerinin daha güçlü olduğunu ve altyazılı videolardan daha fazla fayda sağladıklarını belirtmiş; Borrás ve Lafayette (1994), ikinci bir dilde deneyim sahibi olan öğrencilerin altyazılı videoları daha iyi anladıklarını ve bu videoların dil öğrenim sürecine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, çok dilli öğrencilerin altyazılı içeriklerden daha fazla fayda sağladığını göstermektedir.

- Dil öğrenme sürecinde öğrenciler en çok konuşma ve kelime öğrenimi gibi aktif dil kullanımına dayalı becerilerde zorluk çekmektedir. Literatürdeki çalışmalar bu sonuç ile örtüşmektedir. Webb (2005) yaptığı araştırmada, dil öğrenenlerin özellikle kelime öğrenimi ve bu kelimeleri aktif olarak kullanmada zorluk yaşadıklarını dile getirmiştir. Nation (2001), kelime öğreniminin dil öğrenimindeki en büyük zorluklardan biri olduğunu ve öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenme ve kullanma süreçlerinde birçok engelle karşılaştıklarını belirtmiş, Thornbury (2005) ise, konuşma becerilerinin dil öğrenenler için en zorlayıcı alanlardan biri olduğunu, öğrencilerin kendilerini ifade etmekte ve akıcılık kazanmakta sıkıntı yaşadıklarını vurgulamıştır. Laufer ve Hulstijn (2001), kelime öğrenimi ve dil kullanımı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve öğrencilerin yeni kelimeleri üretken kullanımlarda zorlandıklarını dile getirmiş; Derwing ve Munro (2005) ise, konuşma becerilerinin geliştirilmesinin öğrenciler için büyük bir engel olduğunu ve akıcı konuşma ile doğru telaffuz konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kelime öğrenimi ve konuşma becerilerini geliştirmede yaşadıkları zorlukları açıkça ortaya koymaktadır.

- Görsel-işitsel materyaller (film, dizi, video, vb.) yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciler tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Paivio (1986), Baltova (1994), Herron, Morris, Secules ve Curtis (1995) ve Chambers (1997)'ın yapmış olduğu çalışmalar bu bulguyu

destekler niteliktedir. Baltova (1994), öğrencilerin dil öğreniminde video ve filmleri kullanmanın kelime öğrenimi ve anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu; Chambers (1997), dil öğrenenlerin, görsel-işitsel materyaller kullanarak dil becerilerini geliştirdiklerini ve bu materyallerin dil öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirdiğini; Herron, Morris, Secules ve Curtis (1995), video temelli materyallerin dil öğrenme motivasyonunu arttırdığını ve öğrencilerin daha etkili bir şekilde dil öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Paivio (1986) ise, görsel ve işitsel uyaranların birlikte kullanılmasının, dil öğrenme sürecinde bilgi işleme ve hatırlama üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmalar, görsel-işitsel materyallerin öğrenciler tarafından dil öğrenme sürecinde etkin bir şekilde kullanıldığını ve bu materyallerin dil öğrenimine olan katkılarını desteklemektedir.

- Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde hedef dildeki film, dizi ve videoları altyazılı olarak izlemeyi tercih ettikleri yönünde bir sonuca ulaşılmış ve literatürdeki mevcut çalışmalar ile bu bulgu desteklenmiştir. Vanderplank (1988) çalışmasında, öğrencilerin dil öğreniminde altyazılı videoları tercih ettiklerini ve bu materyallerin dilbilgisi ve kelime dağarcığı gelişiminde önemli rol oynadığına değinmiş, King (2002) ise, öğrencilerin hedef dildeki medya içeriklerini altyazılı olarak izleyerek dil öğreniminde daha yüksek başarı sağladıklarını ve bu yöntemle dil yapılarını daha iyi kavradıklarını vurgulamıştır. Guillory (1998), dil öğrenenlerin altyazılar sayesinde anlama becerilerini pekiştirdiğini ve öğrenme sürecini geliştirdiklerinin farkındalığında olduklarını dile getirmiştir. Bu çalışmalar, öğrencilerin dil öğreniminde görsel-işitsel materyalleri altyazılı olarak izlemeyi tercih ettiklerini ve bu materyallerin öğrenme süreçlerine destek sağladığını göstermektedir.

- Öğrenciler, altyazılar sayesinde konuşulan dili daha iyi takip etmekte, dilbilgisel yapıları, yeni kelime ve ifadeleri öğrenmekte ve dilin doğru kullanımı konusunda daha fazla bilgi edinmektedir. Bu sonuç, önceki çalışmalar ile örtüşmektedir. Yapmış olduğu araştırmada Mitterer ve McQueen (2009), altyazıların öğrencilerin konuşulan dili takip etme becerilerini geliştirdiğini ve dilbilgisel yapıların daha iyi anlaşılmasını sağladığını tespit etmiş; Zarei

(2009), altyazıların kelime öğrenimini ve dil kullanımını destekleyici bir araç olduğunu belirtmiş; Winke, Gass ve Sydorenko (2010), altyazıların öğrencilere yeni kelimeleri ve ifadeleri öğrenmede yardımcı olduğunu ve bu kelimelerin doğru kullanımını teşvik ettiğini bulmuşlardır. Hwang ve Huang (2011), altyazıların öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu arttırdığını ve dilin doğru kullanımına dair farkındalıklarını geliştirdiğini vurgulamıştır. Tüm bu çalışmalar, öğrencilerin altyazılar sayesinde dil öğreniminde önemli kazanımlar elde ettiklerini ve bu materyallerin dil becerilerini geliştirmede etkili bir kaynak olduğunu doğrulamaktadır.

- Yabancı dil eğitiminde altyazılı görsel-işitsel içerikleri izleme alışkanlığı kelime dağarcığını genişletmede ve yeni kelimeler öğrenmede önemli bir rol oynamakta olduğu sonucu mevcut çalışmalar ile uyum sağlamaktadır. d'Ydewalle ve Van de Poel (1999) yapmış oldukları çalışmada, altyazılı videoların öğrencilerin yeni kelimeler öğrenme sürecinde etkili bir araç olduğunu ve kelime dağarcıklarını genişletmede yardımcı olduğu sonucuna varmış, Zanon (2006) ise, altyazıların dil öğrenenlerin kelime bilgilerini geliştirdiğini ve yeni kelimeleri anlamlandırmalarını kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Webb (2010), altyazılı filmlerin ve videoların, öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerinde büyük katkı sağladığını ve kelime bilgilerini arttırdığını vurgulamış; Kuppens (2010), altyazılı televizyon programlarının dil öğrenen öğrencilerin kelime ediniminde önemli bir rol oynadığını ve bu yöntemin dil öğreniminde etkili bir strateji olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, Winke, Gass ve Sydorenko (2013), altyazıların kelime öğreniminde beklenen etkiyi yaratmadığını ve öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmede sınırlı fayda sağladığına değinmiştir. Benzer şekilde, Markham (2001), altyazılı videoların öğrencilerin dikkatini dağıtabileceğini ve kelime öğrenimini olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, ön-test ve son-test olarak uygulanan Kelime Bilgisi Ölçeği (VKS) verilerinden elde edilen sonuçlar, altyazılı video izlemenin kelime öğretiminde etkili

olup olmadığını incelemek amacıyla analiz edilmiştir. Bu analiz çerçevesinde hem deney hem de kontrol grubunun ön-test ve son-test verileri kıyaslandığında, önemli ölçüde gelişmeler elde edildiği, ancak deney grubundaki gelişme ve farkın daha büyük olduğu saptanmıştır. Bu bilgiler ışığında, altyazılı video materyallerinin kullanımı, katılımcıların kelime dağarcıklarının genişlemesine katkıda bulunarak, dil ediniminde her iki grupta da istatistiksel olarak anlamlı bir ilerleme sağlamıştır.

Bu bölümde elde edilen bulgulara göre;

Altyazılı görsel-işitsel medyaların (film, dizi, video ya da animasyonlar gibi) yabancı dil öğretiminde kelime edinimi üzerindeki etkilerini incelemiş olan birçok çalışma, bu çalışmanın bulgularıyla uyumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin, Zanon (2006) ve Raine (2013), altyazılı videoların dil öğreniminde öğrencilerin kelime öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığını tespit etmiştir. Arifani (2020) ev ortamında altyazılı animasyon izleyen çocukların (8-12 yaş) kelime öğreniminde önemli gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuş; Koolstra ve Beentjes (1999) ise, altyazılı olarak televizyon programları izlemenin çocukların kelime edinimini ve dil becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Vanderplank (1988), Winke, Gass ve Sydorenko (2010) ve Hayati, Jalilifar ve Mashhadi (2013) ise yapmış oldukları çalışmalarda altyazılı videoların öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini ve kelime öğrenimini ilerlettiğini doğrulamaktadır. Bir başka çalışma ise Garza (1991) tarafından yürütülmüş ve altyazılı video materyallerinin ileri düzeyde yabancı dil öğrenen öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiş ve altyazıların öğrencilerin dinleme, anlama ve kelime öğrenme becerilerini önemli ölçüde arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu çalışmaların bulguları, altyazılı videoların yabancı dil öğretiminde etkin bir araç olduğunu ve özellikle de öğrencilerin kelime edinimi üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bu sonuçlar, mevcut araştırmanın bulgularını desteklemekte ve altyazılı videoların kelime öğrenimi üzerindeki potansiyelini vurguda bulunmaktadır.

Ancak, literatürde altyazılı görsel medyaların yabancı dil eğitiminde kelime öğretimi üzerindeki etkisinin beklenen düzeyde olmadığını ileri süren çalışmalar da mevcuttur.

Danan (2004), altyazıların yalnızca dinleme becerilerini geliştirdiğini, kelime edinimi üzerinde beklendiği kadar etkili olmadığını ifade etmiş; Markham ve Peter (2003) ise, öğrencilerin okuma hızlarının dinleme hızına yetişememesi nedeniyle kelime ediniminde beklenen gelişmeyi sağlamadığını ortaya koymuştur. Taylor (2005), öğrencilerin görsel ve işitsel bilgiyi aynı anda işlemede zorluk yaşadıklarını ve bu nedenle altyazıların kelime öğrenimi üzerinde sınırlı etkisi olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Borrás ve Lafayette (1994) de, öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerini aynı anda etkin şekilde kullanamaması nedeniyle kelime ediniminde anlamlı bir artış sağlamadığını belirtmiştir. Winke (2010), öğrencilerin dikkati altyazılar yerine görsellere kaydığı için kelime öğreniminde beklenen etkiyi gözlemlenemediğini; Guillory (1998) ise, öğrencilerin dikkatlerinin dağılması ve kelime anlamlarını yeterince bağlam içinde kavrayamaması nedeniyle altyazıların kelime öğretiminde sınırlı bir etki sağladığını ifade etmişlerdir. Bir başka çalışmada Mayer ve Moreno (2003), eşzamanlı metin ve sesli anlatımın bilişsel yükü arttırarak kelime öğrenimini olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Son olarak Chung (1999), öğrencilerin dikkatlerinin dağılması ve kelime anlamlarının bağlam içinde yeterince anlaşılamaması nedeniyle altyazıların beklenen etkiyi göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar, altyazılı videoların kelime öğretimi üzerindeki etkisinin her zaman beklenen düzeyde olmadığını ve öğrencilerin yabancı dildeki seviyelerinin, okuma hızlarının ve bireysel farklılıklarının bu süreçte önemli rol oynayabileceğini göstermektedir.

Altyazılı görsel-ışitsel medya kaynaklarının (film, dizi, video ya da animasyonlar) yabancı dil eğitimindeki kelime edinimi üzerine olumlu ve olumsuz bulgulara ulaşmış bu çalışmalar ele alındığında genel bir sonuca varmak mümkündür. Altyazılı videoların yabancı dil eğitiminde kelime edinimi üzerindeki etkisi, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, öğrenme stillerine ve bilişsel yük kapasitelerine bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Olumlu bulgular, altyazılı videoların kelime öğrenimini ve genel dil becerilerini arttırabildiğini gösterirken, olumsuz bulgular, öğrencilerin dikkat dağınıklığı, bilişsel yük ve okuma-dinleme hızındaki uyumsuzluklar nedeniyle beklenen etkiyi her zaman sağlamadığını ortaya

koymaktadır. Bu nedenle, altyazılı videoların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme kapasitelerine uygun seviyede içerikler seçilmesi ve materyalin derse entegrasyonunda doğru stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir.

6.2. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak, eğitimciler, öğrenciler, eğitim kurumları ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

6.2.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler:

- Eğitimciler, öğretim materyallerine dahil edecekleri videoları seçerken birden fazla kriteri titizlikle değerlendirmelidir. Öğrencilerin dil seviyelerine, ilgi alanlarına ve ders hedeflerine uygun videolar seçilmelidir. Videonun içeriğinin öğrenciye uygun ve hitap ediyor olması hedeflenen kelimelerin daha kalıcı bir şekilde öğrenilmesini ve farklı bağlamlarda uygulanabilmesini kolaylaştırır. Eğitimciler, bu kriterleri dikkate alarak altyazılı videoların öğretimdeki verimliliğini en üst düzeye çıkarabilir ve bu yöntemi kelime edinimini geliştirmenin yanı sıra, diğer dil becerileri ve kültürel anlayışın geliştirilmesi için etkili bir araç olarak derslerine dahil edebilirler.
- Eğitimciler, öğretim videolarında otantik (gerçek hayata uygun) materyallerin kullanımına öncelik vermelidir. Popüler televizyon programları, güncel film veya diziler, ilgi çekici videolar, animasyonlar, şarkı klipleri, haber videoları ve belgeseller gibi hedef dili konuşan kişiler tarafından izlenen içeriklerin seçilmesi tavsiye edilir. Otantik materyallerin kullanılması, konuşma dilini ve deyimisel ifadeleri kapsayan dilin doğal kullanımına maruz kalmayı kolaylaştırır, böylece öğrencilerin hedef dilin günlük iletişim şekli hakkında daha kapsamlı bir anlayışa sahip olmalarını sağlanabilir.
- Eğitimciler, altyazılı videoyu öğrencilere sınıfta izlettirmeden önce video içeriğinin kapsamlı bir ön izlemesini yapmalıdır. Bu detaylı inceleme, önemli kelimeleri

belirlemek ve öğrencilerde kafa karıştırıcı kültürel nüansları veya konuşma dilindeki anlaşılması zor olabilecek ifadeleri (atasözler, deyimler, argo) saptamak için önemli bir ön hazırlıktır. Ayrıca, video içerikleri zaman zaman hassas veya tartışmalı nitelikleri nedeniyle eğitim ortamına uygun olmayan görseller veya ifadeler içerebilir. Bu nedenle, eğitimcilerin bu tür materyalleri önceden kapsamlı bir şekilde özenli tarama süreci, uygunsuz sayılabilecek her türlü içeriğin önceden tespit edilip hariç tutulması, tüm kaynakların eğitim hedefleriyle uyumlu olmasının sağlanması elverişli bir öğrenme ortamının sürdürülmesi için gereklidir.

- Eğitimciler, hedef kelimelere ya da ifadelere dikkat çekebilmek için videoyu gerekli noktalarda duraklatıp, aynı sahneyi öğrencilere tekrar tekrar izlettirebilir. Bu duraklamalar ve tekrardan izlettirmeler sırasında öğretmenler hedeflenen kelimeler ile ilgili açıklamalarda bulunabilir, öğrencilerin hedeflenen içeriği anlayıp anlamadıklarını değerlendirmek adına sorular yöneltebilir veya öğrencilerden videodaki gelecek olayları tahmin etmelerini isteyebilir. Bu yöntem öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak onları bilgilerini eleştirel bir şekilde uygulamaya ve öğrenme sürecine daha fazla katılmaya teşvik edebilir.
- Eğitimciler, video içeriğinde kullanacakları altyazıları öğrencilerin dil seviyelerine uygun seçmelidir. Örneğin, dil öğreniminde başlangıç seviyesindeki öğrencilere yönelik bir video seçiliyorsa, altyazılar basit ve anlaşılır olmalı, karmaşık dil bilgisi yapılarından kaçınılmalıdır. Orta seviye öğrenciler için altyazılar biraz daha detaylı olabilir ve yeni kelime öğretimini destekleyecek biçimde zorluk seviyesi artırılabilir. İleri seviye öğrencilere yönelik videolarda ise, altyazılar daha zengin ve çeşitli dil yapıları içerebilir (atasözleri, hedef dildeki kısaltmalar ya da deyim kullanımı gibi öğeler). Altyazıların dil seviyesine uygun olması, öğrencilerin hem video içeriğini daha iyi anlamalarını hem de yeni dil öğelerini kavramalarını sağlar. Öğrenciler, kendi dil seviyelerine uygun altyazıları takip ederek, öğrenme sürecinde daha fazla başarı ve motivasyon elde edebilirler. Ayrıca, bu sayede dil öğrenme

sürecinde karşılaşılabilecekleri zorluklar minimize edilir ve dil öğrenimi daha etkili, dinamik ve verimli hale gelir.

- Eğitimciler, görsel-işitsel materyallerin (video, film, dizi vs.) ders içeriğine entegrasyonunu sağlayacak teknolojik bilgilere sahip olmalıdır. Bu tür materyalleri etkili bir şekilde kullanabilmek için gerekli teknik becerilerin öğretildiği eğitim programlarına katılmaları önemlidir. Bu sayede, görsel-işitsel materyalleri sınıfta uygun şekilde gösterebilme (akıllı tahtaya yansıtma, tepegözü kullanma vs.), ses sistemlerini düzenleyebilme ve altyazıları ayarlayabilme gibi yetkinliklere sahip olacaklardır. Bu temel bilgi, sadece ilgi çekici ve etkili bir öğrenme ortamı sağlamaya için değil, aynı zamanda karmaşık multimedya içeriğinin sunumunun sorunsuz ve etkili bir şekilde yürütülebilmesi için de kritik öneme sahiptir.

6.2.2. Öğrencilere Yönelik Öneriler

- Öğrenciler, dili derinlemesine özümsemek, kelimelerin yazılışı, telaffuz ve tonlaması ve ifade nüanslarını kavramak için videoları birden fazla kez durdura durdura izlemelidir. İlk izleme sırasında videonun genel içeriğini ve bağlamını anlamaya odaklanmalı, sonraki izlemelerde kelimelerin yazılışı, telaffuz ediliş biçimi, farklı cümle türlerinde kullanılan tonlama kalıpları ve dile özgü ifadeler ve deyimssel kalıplar gibi belirli ayrıntılara daha dikkat ederek izlemelidir. Tekrar, anlamayı güçlendirdiği ve öğrencilerin hedef dilin konuşma hızına daha kolaylıkla aşına olmalarına yardımcı olduğu için bu sürecin önemli bir yönüdür. Öğrenciler, aynı materyale tekrar tekrar maruz kalarak kelime ediniminin yanı sıra dinleme becerilerini geliştirebilir, konuşma dilini tanıma ve anlama becerilerini arttırabilir ve dilin çeşitli bağlamlarda nasıl kullanıldığına dair birçok ipucu yakalayabilir.
- Öğrenciler, videoları pasif bir şekilde izlemek yerine, yeni kelimeleri ya da anahtar ifadeleri not alacak şekilde aktif bir şekilde izlemelidir. Bu sayede geriye dönüp bakabilecekleri notlar oluşturarak öğrendiklerini pekiştirebilir ve öğrendikleri

bilgileri unuttuklarında kolaylıkla hatırlayabilirler. Bu yaklaşım, öğrenme sürecini daha etkili hale getirmeye ve öğrencilere gerektiğinde faydalanabilecekleri kendileri tarafından oluşturulmuş kişisel bir öğrenme materyali sağlayabilir.

- Öğrenciler, altyazılı videoları izledikten sonra öğrendikleri kelimeleri, ifade kalıplarını, deyimleri ve atasözlerini çeşitli bağlamlarda aktif olarak uygulayarak anlamalarını ve akılda kalmalarını pekiştirmelidir. Örneğin, yeni kelime ve ifadeleri içeren cümleler kurma ya da hikâye ve diyaloglar oluşturma gibi yazma etkinlikleri yapabilirler. Bunun dışında videolardaki sahnelerin dramatize edilmesi de öğrencilerin bu dil unsurlarını simüle edilmiş gerçek yaşam durumlarında kullanarak içselleştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca öğrenciler, öğrenmiş oldukları kelime ya da ifadelerin farklı bağlamlarda nasıl işlev gördüklerini görmek için farklı videolar, diziler, filmler, animasyonlar ya da belgeseller gibi diğer multimedya kaynaklarında bu ifadeleri tanımaya ve kullanmaya teşvik edilmelidir. Öğrenciler, bu dil bileşenlerini çeşitli etkinlik ve ortamlara sürekli olarak entegre ederek ve uygulayarak dilsel yetkinliklerini geliştirebilir, hedef dili kullanmada daha istekli ve özgüvenli olabilirler.

6.2.3. Eğitim Kurumlarına Yönelik Öneriler:

- Eğitim kurumları, akıllı tahtalar, bilgisayarlar, tabletler, tepegözler ve ses sistemleri dahil olmak üzere gelişmiş teknolojik eğitim araçlarını kurumlarına aktif bir şekilde entegre etmelidir. Her derslikte internet erişiminin olması, bu sürecin başarısı için büyük önem taşımaktadır. Kurumlar, bu teknolojilerin tedariki, kurulumu, bakımı ve düzenli güncellemelerini takip etmeli, her sınıfta bu teknolojilere erişimi standart hale getirmeli ve tek tip yüksek düzeyde dijital altyapıyı sağlayabilmelidir. Eğitim kurumlarının teknolojik açıdan donanımlı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, eğitim ortamını ve çıktılarını önemli ölçüde iyileştirmeye büyük bir destektir.

- Eğitim kurumları, başta görsel-işitsel ekipman olmak üzere teknolojik öğretim kaynaklarının etkin kullanımı konusunda eğitimcileri eğitmek için kapsamlı mesleki gelişim programları uygulamalıdır. Bu programlar, müfredatla uyumlu ve farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılayan uygun materyallerinin seçilmesi, bu kaynakların ders planlarına etkili bir şekilde entegre edilmesi gibi bir dizi yetkinliği kapsamalıdır. Ayrıca eğitim, görsel-işitsel ekipmanların kullanımı ve sorunlarının giderilmesi konusunda teknik yeterliliği de içermeli ve eğitimcilerin sınıfta teknolojiyi güvenle kurup yönetebilmelerini sağlayabilecek yeterlilikte olmalıdır.

6.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Araştırmacılar, farklı yaş grupları ve dil seviyelerine yönelik araştırmalar yaparak, altyazılı videoların etkinliğini daha geniş bir yelpazede değerlendirmelidir. Örneğin, başlangıç (A1-A2), orta (B1-B2) ve ileri (C1-C2) seviyelerden öğrencilerin katılımıyla yapılan bir çalışma, altyazılı videoların her aşamada kelime edinimi, anlama ve genel dil gelişimini nasıl etkilediğine dair daha ayrıntılı ve kapsamlı bir araştırma sağlayabilir. Bu yaklaşım, farklı yeterlilik seviyeleri için altyazılı videoların kullanımıyla ilişkili belirli faydaların veya zorlukların belirlenmesine olanak tanır. Yeterlilik seviyeleri arasındaki farklı etkilerin analiz edilmesi, çeşitli öğrenci grupları için altyazılı videoların etkinliğini arttırmak amacıyla öğretim stratejilerinin özelleştirilmesine yönelik literatüre değerli bilgiler sunabilir. Bu kapsamlı veriler, farklı dil seviyelerindeki öğrencilerin ihtiyaç ve yeteneklerine uygun eğitim materyalleri ve yöntemleri geliştirmek için son derece faydalı olacaktır.
- Araştırmacılar, çalışmalarına haber klipleri, belgeseller, TV şovları ve reklam filmleri gibi çok çeşitli video türlerini dahil etmelidir. Çalışmalarda kullanılan video içerik türlerinin çeşitlendirilmesi, farklı türlerin dil öğrenimini nasıl etkilediğinin kapsamlı bir şekilde anlaşılması açısından son derece faydalıdır. Her tür, dil ediniminin çeşitli yönlerine hitap edebilecek dilsel ve kültürel unsurlar sunmaya yöneliktir. Örneğin, haber klipleri genellikle resmi bir dil ve güncel olaylarla ilgili

kelimeler içerirken, belgeseller belirli konular hakkında derinlemesine bilgi sağlayarak konuya özgü terminolojiyi zenginleştirebilir. TV şovları, filmler ve diziler ise günlük bağlamlarda kullanılan konuşma dili, argo ve deyimssel ifadeler içeren bolca örneklere sahiptir. Araştırmacılar, bu farklı türlerin etkinliğini inceleyerek, dinlediğini anlamayı geliştirmek, kelime dağarcığını genişletmek veya kültürel nüansları kavratmak gibi belirli öğrenme hedeflerine ulaşmak için hangi içerik türlerinin en elverişli olduğunu belirleyebilirler.

- Araştırmacılar, altyazılı videoların kelime edinimi ve genel dil yeterliliği üzerindeki uzun vadeli etkilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmek amacıyla boylamsal çalışmalar yürütmelidir. Kısa vadeli çalışmalar ilk öğrenme çıktılarıyla ilgili anlık veriler sağlarken, uzun vadeli çalışmalar altyazılı videoların kalıcı etkilerini anlamak için değerli veriler sunabilir. Bu çalışmalar, öğrencilerin yalnızca yeni kelimeleri ne kadar etkili bir şekilde edindiklerini değil, aynı zamanda bu kelimeleri hafızalarında ne kadar süre tuttuklarını ve farklı bağlamlarda nasıl kullanabildiklerini de ortaya koyabilir. Araştırmacılar, dil gelişimini haftalar hatta aylar boyunca takip ederek, altyazılı videoların kolaylaştırdığı öğrenme kazanımlarının kalıcılığı hakkında önemli verilere ulaşabilirler.
- Araştırmacılar, altyazılı videoların etkisini ölçmek için ön testler ve son testler gibi nicel yöntemler kullanmanın yanı sıra, öğrencilerin deneyimlerini ve tutumlarını daha kapsamlı bir şekilde anlamak için çalışmalarına nitel ölçümleri de dahil etmelidir. Derinlemesine görüşmeler ve gözlemsel çalışmalar gibi nitel yöntemler, öğrencilerin altyazılı videoları kullanmaya yönelik deneyimleri ve tutumları hakkında daha derin bilgiler sağlayabilir. Örneğin, görüşmeler öğrencilerin altyazılı video kullanımıyla ilgili bireysel algıları, zorlukları ve motivasyonları hakkında kişisel bilgiler sunabilir. Gözlemsel çalışmalar ise, gerçek zamanlı etkileşimleri ve davranışları belgeleyerek araştırmacıların doğal ortamlarda öğrencilerin altyazılı videolarla nasıl etkileşime girdiklerini görmelerine olanak tanıyabilir. Yani hem

nicel hem de nitel verileri birleştiren bir karma yöntem yaklaşımı, öğrenme sürecinin yalnızca nicel ölçümlerle gözden kaçabilecek küçük ama önemli noktaları ortaya çıkarabilir. Araştırmacıların sadece kelime edinimi ve dil yeterliliğinin ölçülebilir sonuçlarını değil, aynı zamanda etkili öğrenmeye katkıda bulunan altta yatan bilişsel, duygusal ve sosyal faktörleri de keşfetmelerini sağlayabilir. Araştırmacılar, bu çeşitli metodolojileri çalışmalarına entegre ederek, altyazılı videoların dil eğitimindeki rolüne dair daha bütüncül bir anlayış geliştirebilir ve daha etkili ğretim uygulamaları ve eğitim politikaları hakkında bilgi verebilecek bulgular elde edebilirler.



KAYNAKLAR

- Aitchison, J. (1997). *Wörter im Kopf: Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Niemeyer.
- Akıncı, A. & Demir, B. (2019). The impact of multimedia resources on vocabulary acquisition among high school students. *Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 88-102.
- Aksan, D. (2014). *Anadilimizin söz denizinde*. (3. Basım). Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Alabsi, T. (2020). Effects of adding subtitles to video via apps on developing EFL students' listening comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(10), 1191-1199.
- Alemi, M. (2010). Educational games as a vehicle to teaching vocabulary. *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 2(6), 425-438.
- Allen, V. F. (1983). *Techniques in teaching vocabulary*. New York: Oxford University Press.
- Alroe, M. J. & Reinders, H. (2015). The role of translation in vocabulary acquisition: A replication study. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1, 39–58.
- Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotations modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. *Language Learning & Technology*, 5(1), 202-232.
- Al-Seghayer, K. (2020). *Study on the effectiveness of video-based vocabulary instruction*. Unpublished manuscript, King Saud University.

- Anderson, R.C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J.T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*, (pp.77–117). Neward, DE: International Reading Association.
- Andrzejewska, E. (2008). Wortschatzarbeit und Fremdsprachenunterricht. *Studia Germanica Gedanensia*, 16, 107-118.
- Anuthama, B. (2010). Strategies for Teaching Vocabulary. *Journal of NELTA*, 15(1), 10-15.
- Antonacci, P. A. (1991). Students Search For Meaning in the Text through Semantic Mapping. *Social Education*, 55(3), 174-75.
- Raine, P. (2013). The Effects of Subtitled Video on Vocabulary Acquisition. *Language Learning Journal*, 21(2), 17-31.
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Arthur, P. (1999). Why use video? A teacher's perspective. *VSELT*, 2(4), 4-16.
- Asiyaban, A. R. & Bagheri, M. S. (2012). Does Translation Contribute to Learners' Vocabulary? *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 16(1), 111-121.
- Aydın, G. (2014). The use of visual aids in vocabulary teaching: An experimental study. *International Journal of Educational Studies*, 16(3), 120-135.
- Azabdaftari, B. & Mozaheb, M. A.(2012). Comparing Vocabulary Learning of EFL Learners by Using Two Different Strategies: Mobile Learning vs. Flashcards. *The EUROCALL Review*, 20(2), 47-59.
- Baltova, I. (1994). The impact of video on the comprehension skills of core French students. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 507-532.
- Baltova, I. (1999). Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: The use of authentic bimodal video in core French. *The Canadian Modern Language Review*, 56(1), 31–48.
- Balra, A. (1992). On Breaking with Tradition: The Significance of Terrell's Natural Approach. *The Canadian Modern Language Review*, 48(3), 565 - 585.

- Bai, Z. (2018). An Analysis of English Vocabulary Learning Strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(4), 849-855.
- Baleghizadeh, S. & Ashoori, A. (2011). The Impact of Two Instructional Techniques on EFL Learners' Vocabulary Knowledge: Flash Cards versus Word Lists. *MEXTESOL Journal*, 35(2), 1-9.
- Baptista, L. (2015). Subtitling for low-literacy audiences: Reconciling accessibility with comprehension. *The Journal of Specialised Translation*, 24, 49-66.
- Bari, T. J. (2020). Community Language Learning (CLL) in Tertiary Level: A Learner Friendly Approach to ELT in Bangladesh. *Journal of Research and Innovation in Language*, 2(3), 120-125.
- Beltrán, M. L. C. (2001). The challenge of effective vocabulary teaching. *Issues in Teachers' Professional Development*, 2(1), 48–56.
- Bergemann, N. (2005). Wörter lernen - Lerntechniken. Im Englischunterricht der Klassen 5 und 6. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2(1), 15-20.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia Teaching with Video Clips: TV, Movies, YouTube, and mtvU in the College Classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21.
- Berne, J. I. & Blachowicz, C. L.Z. (2008). What Reading Teachers Say about Vocabulary Instruction: Voices from the Classroom. *The Reading Teacher*, 62(4), 314-323.
- Bertelsmann, B. (2011). *Die Welt ins Klassenzimmer holen - authentische Materialien im frühen Fremdsprachenunterricht*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bimmel, P. (2010). Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. und Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Bird, S. & Williams, J. N. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 509–533.

- Black, S. (2022). Subtitles as a Tool to Boost Language Learning? Children's Views and Experiences of Watching Films and Television Programmes in other Languages with Interlingual Subtitles. *Journal of Audiovisual Translation*, 5(1), 73–93.
- Bleyhl, W. (1995): Wortschatz und Fremdsprachenunterricht oder: Das Problem sind nicht die Lerner. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. G. ve Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Günter Narr Verlag, Tübingen, 20–31.
- Borghetti, C. (2011). Intercultural learning through subtitling: The cultural studies approach. In L. Incaltrerran McLoughlin, M. Biscio, & M. Á. Ní Mhainnín (Eds.), *Audiovisual Translation: Subtitles and Subtitling, Theory and Practice* (pp. 111-138). Bern: Peter Lang AG.
- Borras, I. & Lafayette, R. C. (1994). Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French. *The Modern Language Journal*, 78(1), 61-75.
- Bowden, J. A. (2004). Competency-based learning. In S. Stein & S. Farmer (Eds.), *Connotative Learning: The Trainer's Guide to Learning Theories and Their Practical Application to Training Design* (pp. 91-100). Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing.
- Bowen, J. D., Madsen, H. & Hilferty, A. (1985). *TESOL: Techniques and procedures*. NewYork: Newbury House.
- Bozkurt, E. & Şahin, A. (2018). Direct versus indirect vocabulary teaching methods: A comparative study with secondary school students learning English as a foreign language. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 5(2), 110-125.
- Börner, W. (2000). Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In P. Kühn (Ed.), *Wortschatzarbeit in der Diskussion* (pp. 29-56). Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.

- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. Penguin English Guides.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.
- Brown, D. (2008). Using a modified version of the Vocabulary Knowledge Scale to aid vocabulary development. *The Language Teacher*, 32(12), 15-16.
- Brumfit, C. (1996). Themes and implications. In P. Wright (Ed.), *Current research into language teaching and learning in the UK 1993-95* (pp. 3-8). London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Bruton, A. (2009). The Vocabulary Knowledge Scale: A critical analysis. *Language Assessment Quarterly*, 6(4), 288-297.
- Budiharto, A. (2018). The Role of Silent Way Method to English Teaching in a Private Islamic Middle School. *Jurnal SOLMA*, 7(2), 161-167.
- Bulitta, E. & Bulitta, H. (2003). *Wörterbuch der Synonyme und Antonyme. Sinn- und sachverwandte Wörter und Begriffe sowie deren Gegenteil und Bedeutungsvarianten* (6th ed.). Frankfurt/Main: Fischer Verlag.
- Burger, G. (2023). Audiovisuelle Medien mit intralingualen Untertiteln im fremdsprachlichen Unterricht: Ein Review der empirischen Forschung seit 2011/2012. *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 17(1), 37-60.
- Burnham, D., Leigh, G., Noble, W., Jones, C., Tyler, M., Grebennikov, L. & Varley, A. (2008). Parameters in television captioning for deaf and hard-of-hearing adults: Effects of caption rate versus text reduction on comprehension. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(3), 391-404.
- Byram, M. (1993). Introduction, In: M. Byram (Ed.). *Culture and language learning in higher education language*. Culture and Curriculum, 6, 1-4.
- Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles. *The Journal of Specialised Translation*, 6(1), 85-98.

- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambridge University Press. (2013). *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (4th ed.). Cambridge University Press.
- Canning-Wilson, C. & Wallace, J. (2000) Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(11), 1-36.
- Cao, J., Yang, R., & He, L. (2019). Effect of subtitle presentation types on students' learning outcome and cognitive load. In *Proceedings of the 2019 11th International Conference on Education Technology and Computers*, (pp.12-19).
- Carvalho, C. V. (2014). *Der Einsatz von audiovisuellen Medien im DAF-Unterricht* (Master's thesis). Universidade de Lisboa.
- Celen, K. M. (2023). *Task-based vocabulary instruction and its effects on advanced English learners' vocabulary retention* (Unpublished doctoral dissertation). Boğaziçi University, Istanbul, Turkey.
- Chai, J. & Erlam, R. (2008). The effect and the influence of the use of video and captions on second language learning. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 14, 25–44.
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Chapelle, C. A. (1998). Construct definition and validity inquiry in SLA research. *Interfaces between second language acquisition and language testing research*, 32-39.
- Chaume, F. (2004). Film studies and translation studies: Two disciplines at stake in audiovisual translation. *Meta*, 49(1), 82-97.
- Chen, C. & Liu, Y. (2020). The role of vocabulary breadth and depth in IELTS academic reading tests. *Reading in a Foreign Language*, 32(1), 1-27.

- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26-58.
- Chung, J. (1999). The effects of using video texts supported with advance organizers and captions on Chinese college students' listening comprehension: An empirical study. *Foreign Language Annals*, 32(3), 295-308.
- Chung, S. & Fung, A. (2022). Beliefs and conceptualizations about vocabulary learning in Hong Kong secondary schools. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(3), 125-140.
- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it in context. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.) *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 3-23). Norwood, NJ: Ablex.
- Coady, J. & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman.
- Cohen, A. D. & Weaver, S. J. (2005). *Styles and strategies-based instruction: A teacher's guide*. CARLA working papers series.
- Coleman, A. (1929). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*. The Macmillan Company.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford University Press.
- Copeland, R. (2019). *Medieval Grammar and Rhetoric: Language Arts and Literary Theory, AD 300-1475*. Oxford University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Companion volume). Council of Europe Publishing.
- Coxhead, A. (2018). *Vocabulary and English for Specific Purposes Research: Quantitative and Qualitative Perspectives*. Routledge.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Crestani, V. (2019). Intralinguale Untertitel für DaF-Studierende: Ein Beispiel für Sprachwissenschaftsvorlesungen. In K. Barras, K. Karges, T. Studer, & S. Wiedenkiller (Eds.), *IDT 2017: Sektionen* (pp. 367-368). Erich Schmidt Verlag.
- Crystal, D. (2003). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (5th ed.). Blackwell Publishing.
- Curran, C. A. (1972). *Counseling learning: A Whole person Model for Education*. New York: Grune and Stratton.
- Çakır, A. & Kana, F. (2015). The effect of video using on listening skill in teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Language Academy*, 3(3), 50-65.
- Çakmak, F. (2014). *The effectiveness of mobile applications in vocabulary teaching for EFL students* (Unpublished doctoral dissertation). Boğaziçi University, Istanbul, Turkey.
- Çalışkan, M. N. (2019). A comparison of teaching vocabulary through audio-visual materials versus traditional ways. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 4(1), 35-42.
- Çelik, S. (2012). *Extensive reading and vocabulary acquisition among university students* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Dale, E. (1946). *Audiovisual methods in teaching*. New York: Dryden Press.
- Dam, L. (2000). Evaluating autonomous learning. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 48-59). Harlow: Pearson Education Limited.
- Danan, M. (1992). Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction. *Language Learning*, 42(4), 497-527.

- Danan, M. (2004). Captioning and subtitling: undervalued language learning strategies. *Meta Journal des traducteurs*, 49(1), 67-77.
- Danieau, F., Guillo, A. & Dore, R. (2017). Attention guidance for immersive video content in headmounted displays. *IEEE*, 205-206.
- Daniel, J. (2013). Audio-visual aids in teaching of English. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*, 2(8), 3811-3814.
- Dastjerdi, H. V. & Amiryousefi, M. (2010). Vocabulary : Challenges and debates. *Canadian Center of Science and Education*, 3(3), 89–94.
- Daum, S. (2019). *55 Wortschatzspiele für Gruppen- und Plenumsarbeit*. Stuttgart: Klett.
- De Romilly, J. (2013). *Magic and Rhetoric in Ancient Greece*. Harvard University Press.
- Decarrico, J. S. (2001). Vocabulary Learning And Teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English As A Second Or Foreign Language* (pp. 285-299). Boston: Heinle & Heinle.
- Demirci, H. (2015). The effectiveness of using songs in vocabulary teaching among secondary school students. *Ankara Journal of Education*, 7(2), 70-85.
- Demirezen, M. (2011). The Foundations of the Communicative Approach and Three of Its Applications. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(1), 57-71.
- Díaz Cintas, J. & Remael, A. (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Diao, J. & Chandler, P. (2019). The effect of captions on cognitive load: A test of the limited capacity model of cognitive load. *Educational Psychology*, 39(2), 139-154.
- Doggett, G. (1986). *Eight Approaches to Language Teaching*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington, D.C.
- Döring, S. (2006). *Kulturspezifika im Film: Probleme Ihrer Translation*. Berlin: Frank & Timme.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

- Dries, J. (1995). *Dubbing and Subtitling: Guidelines for Production and Distribution*. Düsseldorf: European Institute for the Media.
- Dronjic, V. (2019). How (Not) to Teach English Vocabulary. *CATESOL Journal*, 31(1), 29-54.
- Dube, J. (2021). Literaturunterricht über Youtubeerklärvideos in Heterogenen Lerngruppen. *Medien im Deutschunterricht*, 3(1), 1-23.
- Dubiner, D. (2017). Using vocabulary notebooks for vocabulary acquisition and teaching. *ELT Journal*, 71(4), 456–466.
- DWSD, 2023. Wort. Web: <https://www.dwds.de/wb/Wort> adresinden 01.08.2023 tarihinde alınmıştır.
- Dwyer, T. (2010). Media and social change: Historical perspectives. *Journal of Media Studies*, 18(2), 110-125.
- D'Ydewalle, G. & Van de Poel, M. (1999). Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28(3), 227-244.
- Eichheim, O. & Wilms, H. (1981). *Educational Media in Foreign Language Learning*. New York: Scholastic Press.
- Eichheim, H. & Wilms, H. (1981). Das Bild im Unterricht. In: Dietrich Sturm (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch 5*. Goethe Institut.
- Elgort, I. (2018). *Spaced repetition and contextual learning in vocabulary acquisition* (pp. 23-47). (Unpublished doctoral dissertation). Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand.
- Ellis, N. C. (1994). Implicit and explicit language learning: An overview. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 1-31). London: Academic Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Ender, A. (2014). Implicit and Explicit Cognitive Processes in Incidental Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics*, 1–26.
- Erarslan, A. & Asmalı, M. (2021). Video izlemenin yabancı dil öğrenme sürecinde dinleme becerisi ve kelime öğrenme üzerine etkileri [The effects of videos on listening skill and vocabulary in the process of language learning]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 601-623.
- Erdem, A. (2011). The effects of using language games in vocabulary teaching. *Education Journal*, 45-60.
- Ergin, M. (1986). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Fitri, D. & Ma'rifah, U. (2022). The use of subtitled video animation to improve students' vocabulary at Ban Erawan School Thailand. *English Education Journal*, 12(4), 526-537.
- Foil, C. R. & Alber, S. R. (2002). Fun and Effective Ways to Build Your Students' Vocabulary. *Intervention in School & Clinic*, 37(3), 131-139.
- Folse, K. S. (2004). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. University of Michigan Press.
- Fowle, C. (2002). Vocabulary notebooks: implementation and outcomes. *English Language Teaching Journal*, 56(4), 380-88.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Frumuselu, A. D. (2016). *Subtitled television series inside the EFL classroom: Long-term effects upon colloquial language learning and oral production* (Doctoral dissertation). Universitat Rovira i Virgili, Spain.
- Funk, H. (1990). Wörterbuch- Nein danke? Arbeit mit dem Wörterbuch im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 3, 22-28.
- Gagliardi, N. (2022). Audiovisuelle Untertitelung im DaF-Unterricht. Ein operativer Vorschlag. *Revista Lengua y Cultura Biannual Publication*, 3(6), 97-110.

- Gairns, R., & Redman, S. (1986). *Working with Words: A Guide to Learning and Teaching Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gambier, Y. (1994). Audio-visual communication: Typological detour. In M. Snell Hornby, F. Pöschhacker, & K. Kaindl (Eds.), *Translation Studies: An Interdiscipline* (pp. 276-283). John Benjamins.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation and Gaming*, 33(4), 441-467.
- Garza, T. J. (1991). Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 24(3), 239-258.
- Gattegno, C. (1963). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. New York: Educational Solutions.
- Genç, E., Özcan Dost, B. & Güvendi Yalçın, E. (2018). Using movies with and without subtitles in EFL classrooms. *ASOS Journal: The Journal of Academic Social Science*, 6(72), 577-584.
- Ghia, E. & Prabhu, S. (2014). The impact of subtitled animated cartoons on incidental vocabulary learning and motivation among young learners. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 14(1), 44-58.
- Giannakos, M. N. (2013). Enjoy and Learn with Educational Games: Examining Factors Effecting Learning Performance. *Computers and Education*, 68, 429-239.
- Gibbons, J. D., & Chakraborti, S. (2011). *Nonparametric Statistical Inference* (5th ed.). CRC Press.
- Gilmore, A. (2011). I prefer not text: Developing Japanese learners' communicative competence with authentic materials. *Language Learning*, 61(3), 786-819.
- Gottlieb, H. (1994). Subtitling: Diagonal translation. *Perspectives: Studies in Translatology*, 2(1), 101-121.
- Gottlieb, H. (1997). *Subtitles, Translation & Idioms*, PhD thesis, University of Copenhagen.

- Gottlieb, H. (2001). Anglicism and TV subtitling in an amplified world. In Y. Gambier & H. Gottlieb (Eds.), *Multimedia translation: Concepts, practices, and research* (pp. 249-258). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gottlieb, M. (2001). Subtitles and the acquisition of word spellings: An insight from error analysis. *Language Learning & Technology*, 5(2), 118-141.
- Gottlieb, H. (2019). Subtitling: An overview of the current status of a rapidly developing area of translation. In Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies* (pp. 369-372). John Benjamins Publishing Company.
- Göçer, A. & Kılıç, B. S. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Kelime Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 1-20.
- Gökbulut, B. (2020). Flipped classroom with gamified technology and paper-based method for teaching vocabulary. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 78-95.
- Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book: Learning and Instruction*. Teachers College Press.
- Grégis, R. A. & Carvalho, A. P. (2019). Using videos for vocabulary improvement in English classes as an additional language. *Revista Práxis*, 1, 210-225.
- Grgurović, M. & Hegelheimer, V. (2007). Help options and multimedia listening: Students' use of subtitles and the transcript. *Language Learning & Technology*, 11(1), 45-66.
- Griffie, D. T. (1992). *Songs in action*. Trowbridge: Prentice Hall International.
- Gruss, J. (2016). Games as a tool for teaching English vocabulary to young learners. *World Scientific New*, 53(2), 67-109.
- Gu, Y. & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643-79.
- Gu, Y. (2003). Vocabulary learning in second language: person, task, context and strategies. Electronic Journal. *TESL-EJ*, 7(2), 1-26.

- Gu, Y. (2010). Learning strategies for vocabulary development. *Reflections on English Language Teaching*, 9(2), 105–18.
- Guan, Y., Song, H., & Li, C. (2018). Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 66(6), 145-157.
- Guichon, N. & McLornan, S. (2008). The effects of multimodal text on the learning of French verb forms. *Language Learning & Technology*, 12(3), 59-79.
- Guillory, H. G. (1998). The effects of keyword captions to authentic French video on learner comprehension. *CALICO Journal*, 15(1-3), 89-108.
- Gündüz, F. & Demir, E. (2020). Impact of vocabulary notebooks on vocabulary learning strategies: A study with university students learning Spanish as a foreign language. *Language Education & Teaching*, 8(3), 55-70.
- Hahn, M. (2004). Synonyme und Quasi-Synonyme in Lexikografischer Hinsicht. *Neuphilologische Mitteilungen*, 105(1), 3-20.
- Hansmeier, A. (1998). Moderne Medien im Fremdsprachenunterricht. In *Kraut, Würste, Bier... Essen und Trinken in Deutschland: Möglichkeiten und Grenzen von hypermedialen Programmen im fremdkulturellen Verstehensprozess* (MATEO Monographien Band 6). Mannheim, Germany: MATEO.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Harmer, J. (1994). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Harms, M. (2005). TV is quite a big party of my life. Konsequenzen aus der Dominanz von Bildlichkeit im Lerneralltag für den Fremdsprachenunterricht in Großbritannien. *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Band 72. Regensburg: FaDaF.
- Harting, A. (2023). Voraussetzungen und Möglichkeiten für den Einsatz von YouTube-Videos im japanischen Deutschunterricht. *Wissenschaftliche Aufsätze*, 35-56.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hayati, A. & Mohmedi, F. (2011). The effect of films with and without subtitles on listening comprehension of EFL learners. *British Journal of Educational Technology*, 42(1), 181–192.
- Hayati, A., Jalilifar, A. & Mashhadi, A. (2013). The impact of captioned video materials on the listening comprehension of EFL learners. *Journal of Educational Technology*, 15(3), 12-24.
- Heimlich, J. E. & Pittelman, S.D. (1986). *Semantic Mapping: Classroom Applications*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Hemei, J. (1997). Teaching with Video in an English Class. *Journal of English Teaching Forum*, 35(2), 45- 47.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317.
- Hermann, F. (2003). Differential effects of reading and memorization of paired associates on vocabulary acquisition in adult learners of English as a second language. *TESL-EJ*, 7(1), 1- 16.
- Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren*. In *Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache* (2nd ed.). Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co.
- Hilgendorf, S. K. (2018). History of Language Teaching Methods. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hisiao, T. & Oxford, R. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368-383.
- Holenšinská, A. (2006). *Teaching English as a foreign language to students with learning challenges*. (Unpublished diploma thesis). Masaryk University, Brno.
- Holmes, L. & Dupuis, L. (2018). The cognitive benefits of subtitling for foreign films. *Journal of Applied Linguistics*, 25(2), 110-125.
- Hornby, A. S. (1995). *Advance Learner's Dictionary*. New York: Oxford University Press.

- Horst, M. (2014). Mainstreaming second language vocabulary acquisition. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 16(1), 171-188.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A History of English Language Teaching* (2nd ed). Oxford University Press.
- Hsieh, Y. (2019). Effects of video captioning on EFL vocabulary learning and listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 33, 567–589.
- Hu, B. & Tian, L. (2012). Do teachers and students share similar beliefs about teaching and learning strategies? *System*, 40(2), 237-254.
- Hu, M. & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 23, 403–430.
- Hulstijn, J. H. & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539-558.
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18, 193-223.
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 349-381). Oxford: Blackwell.
- Hulstijn, J. H. (2013). Incidental learning in second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 2632-2640). Wiley-Blackwell.

- Huneke, H. W. & Steinig, W. (2002). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin.
- Hussain, S. (2013). The impact of subtitles on language learning: A gender perspective. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(2), 112-115.
- Hwang, Y. & Huang, P. (2011). Using subtitles to enliven reading. *English Language and Literature Studies*, 1(1), 1-12.
- Igort, I. (2011). Deliberate learning and vocabulary acquisition in a second language. *Language Learning*, 61, 367–413.
- Intaraprasert, C. (2005). A Preliminary Investigation Of Vocabulary Learning Strategies Employed By EST Students. *Suranaree Journal of Science and Technology*, 12(2), 163-171.
- Ivarsson, J. & Carroll, M. (1998). *Subtitling*. Simrishamn: TransEdit HB.
- Jackson, H. & Amvela, E. Z. (2000). *Words, Meaning and Vocabulary: An Introduction to Modern English Lexicology*. Continuum.
- Joiner, E. G., Shrum, J. L., & Glisan, E. (2010). Teacher's handbook: Contextualized language instruction. *Modern Language Journal*, 78(3), 389-397.
- Jorge Luis Romero-Villamil, J.L. & Guzman-Martinez C. P. (2020). Learning Vocabulary Through Instructional Subtitled Videos. *Gist Education and Learning Research Journal*, 21, 7-25.
- Kabooha, R. & Elyas, T. (2015). The impacts of using YouTube videos on learning vocabulary in Saudi EFL classrooms. *Paper presented at the 8th Annual International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 3525-3531), Seville, Spain.
- Kanellopoulou, C., Kermanidis, K. L. & Giannakouloupoulos, A. (2019). The dual-coding and multimedia learning theories: Film subtitles as a vocabulary teaching tool. *Education Sciences*, 9(3), 1-13.
- Karadağ, Ö. (2021). *Kelime Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Karakaş, A. & Sariçoban, A. (2012). The impact of watching subtitled animated cartoons on incidental vocabulary learning of ELT students. *Teaching English with Technology*, 12(4), 3-15.
- Karataş, S. (2016). Storytelling as a method to enhance vocabulary acquisition among high school students. *Language Education Journal*, 11(1), 22-34.
- Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205-218.
- Khalid, A. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary Acquisition: A comparative study. *Language Learning & Technology*, 5(1), 202-232.
- Kırkgöz, Y. (2011). A blended learning study on implementing video recorded speaking tasks in task-based classroom instruction. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 1-13.
- Kim, J. H. (2017). The Effects of English Movies with and without English Subtitles on EFL Students' Listening Comprehension, Vocabulary Learning, and Motivation. *English Teaching*, 72(4), 103-121.
- Kitajima, R. (2001). The Effect Of Instructional Conditions On Students' Vocabulary Retention. *Foreign Language Annals*, 34(5), 482.
- Kivy, P. (1997). Music in the movies: A philosophical enquiry. In R. Allen & M. Smith (Eds.), *Film theory and philosophy* (pp. 308-328). Oxford: Clarendon Press.
- Kleppin, K. (2003). Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: K.-R. Bausch, H. Christ ve H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen und Basel: Francke.
- Klippel, F. (1995). Wörternetze. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, & H. J. Krumm (Eds.), *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht* (pp. 101-107). Tübingen: Günter Narr Verlag.

- Koolstra, C. M. & Beentjes, J. W. J. (1999). Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 51-60.
- Koolstra, C. M., Peeters, A. L. & Spinhof, H. (2002). The pros and cons of dubbing and subtitling. *European Journal of Communication*, 17(3), 325-354.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kothari, B., Pandey, A. & Chudgar, A. (2002). Reading out of the “Idiot Box”: Same-Language Subtitling on Television in India. *Information Technologies & International Development*, 2(1), 23-44.
- Koumi, J. (2006). *Designing video and multimedia for open and flexible learning*. London: Routledge.
- Köster, L. (2000). Wort-Erklärungen und Semantisierungsprozesse. In P. Kühn (Ed.), *Wortschatzarbeit in der Diskussion* (pp. 195-208). Georg Olms.
- Köster, L. (2008). Wortschatzvermittlung. In G. Helbig (Ed.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch* (Vol. 2). Berlin/New York: de Gruyter.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kremmen, B. & Schmitt, N. (2018). Vocabulary Levels Test. In J. I. Liantas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-7). First Edition.
- Kruger, J. L. (2007). The Impact of DVD Subtitles on the Vocabulary Learning of French Undergraduates. *The Language Learning Journal*, 35(1), 81-96.
- Kruger, J. L. (2014). Cognitive effects of watching captioned movies. *Language Learning & Technology*, 18(1), 118-141.
- Kruger, J., Hefer, E. & Matthew, G. (2014). Measuring the impact of subtitles on cognitive load: Eye tracking and dynamic audiovisual texts. *Languages in Africa*, 5(1), 72-85.

- Krumm, H. J., Fandrych, C., Hufeisen, B. ve Riemer, C. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Kulsum, E. M., Sakina, R., Fauzan, E. & Fajriah, Y. N. (2023). Teaching vocabulary to young learners using YouTube videos at a private school in Sumedang. *Journal of English Pedagogy and Applied Linguistics*, 4(1), 51-61.
- Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65–85.
- Kurniawan, K. M. A. & Purwati, H. (2023). The effectiveness of English subtitle videos on vocabulary mastery of non-EFL students at STIKES Jayapura Papua. *Saga - Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(1), 77-87.
- Kurudayıoğlu, M. & Karadağ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Kußmaul, P. (2010). *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. (2.aktualisierte Aufl.). Tübingen: Narr.
- Küçük, F. & Çelik, S. (2017). Spaced repetition techniques in vocabulary learning: A study with university students learning English as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 40-55.
- Kühn, P. (2000). Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik und Methodik. In P. Kühn (Ed.), *Wortschatzarbeit in der Diskussion* (pp. 5-28). Georg Olms.
- Lambert, W. E. (1984). An Investigation into the Effects of Bilingualism on Cognitive Development. *Applied Psycholinguistics*, 5(2), 133-147.
- Lambert, W. E. & Holobow, N. E. (1984). Combinations of printed script and spoken dialogue that show promise for students of a foreign language. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 16(1), 1-11.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. & Nation, I. S. P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1), 33-5
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 12, 255-271.
- Laufer, B. & Paribacht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies. Effects of language learning context. *Language Learning*, 48, 365-391.
- Laufer, B. & P. Nation. (1999). A vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16, 33- 51.
- Laufer, B. & Hill, M. (2000). What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? *Language Learning & Technology*, 3(2), 58-76.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 567-587.
- Laufer, B. & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436.
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. In S. H. Foster Cohen, M. García Mayo, & J. Cenoz (Eds.), *EUROSLA Yearbook* (pp. 223 250). John Benjamins.
- Lertola, J. (2012). The effect of the subtitling task on vocabulary learning. In A. Pym & D. Orrego-Carmona (Eds.), *Translation Research Project 4* (pp. 61-70). Tarragona: Intercultural Studies Group.

- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Liao, S., Kruger, J. L. & Doherty, S. (2020). The impact of monolingual and bilingual subtitles on visual attention, cognitive load, and comprehension. *Journal of Specialised Translation*, 33, 70–98.
- Lin, C. C. & Tseng, Y. F. (2012). Videos and animations for vocabulary learning: A study on difficult words. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 11(4), 346-355.
- Lin, P. M. (2014). Investigating the validity of internet television as a resource for acquiring L2 formulaic sequences. *System*, 42(1), 164–76.
- Lin, J. J. & Lin, H. (2019). Mobile-assisted ESL/EFL vocabulary learning: a systematic review and meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 32(6), 1-42.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 243-259.
- Liu, Y. (2022). The effects of segmentation on cognitive load, vocabulary learning and retention, and reading comprehension in a multimedia learning environment. *BMC Psychology*, 10(1), 34-50.
- Macaro, E. (2001). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms: The Role of Learner Strategies*. Edinburgh: A&C Black.
- Meara, P. (1997). Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. In Schmitt, N., & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 109–121). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopez-Campillo, R. M. (1995). Teaching and learning vocabulary: An introduction for English students. *Ensayos Revista De La Facultad De Educacion De Albacete*, 35-49.

- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.
- Löschmann, M. (1993). *Effiziente Wortschatzarbeit: alte und neue Wege: Arbeit am Wortschatz: integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ*. Frankfurt/Main: Lang Verlag.
- Luyken, G.M., Herbst, T., Langham-Brown, J., Reid, H. & Spinhof, H. (1991). *Overcoming language barriers in television: Dubbing and subtitling for the European audience*. The European Institute for the Media.
- Markham, P. (1999). The Effects of Captioning Videos Used for Foreign Language Listening Activities. *Foreign Language Annals*, 32(3), 321-328.
- Markham, P. (1999). The effects of captioning on multitasking abilities. *Journal of Educational Technology*, 21(3), 320-335.
- Markham, P. & Peter, L. (2003). The influence of English language and Spanish language captions on foreign language listening/reading comprehension. *Journal of Educational Technology Systems*, 31(3), 331-341.
- Markham, P. (2008). An eye for words: Reading and second language vocabulary acquisition through subtitles. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(2), 141-158.
- Mayer, R. E. & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.
- Mayer, R. E. (2014). Introduction to multimedia learning. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Maximo, R. (2000). Effects if rote, context, keyword, and context/ keyword method on retention of vocabulary in EFL classroom. *Language Learning*, 50(2), 385-412.
- McCarthy, M. J. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman.
- McCarthy, M. J. (1990). *Vocabulary*. Oxford, UK: Cambridge: Oxford University Press.

- McCrostie, J. (2007). Examining learner vocabulary notebooks. *ELT Journal*, 61(3), 246–55.
- Meara, P. & Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, 4(2), 142-154.
- Meara, P. (1980). *Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, P. (2009). *Connected Words: Word Associations and Second Language Vocabulary*. Amsterdam: John Benjamins.
- Medina, S. L. (1993). The effect of music on second language vocabulary acquisition. *National Network for Early Language Learning*, 6, 1-26.
- Meerholz-Härle, B. (2008). Wortschatzvermittlung im DaZ-Unterricht. In S. Kaufmann et al. (Eds.), *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. Band 2: Didaktik und Methodik. Ismaning: Hueber.
- Mekheimer, M. A. A. G. (2011). *The impact of using videos on whole language learning in EFL context*, (PhD Thesis), King Khalid University, Abha, KSA.
- Melinda Hestiana, A. (2022). The Role Of Movie Subtitles To Improve Students' Vocabulary. *Journal of English Language Teaching and Learning (JELTL)*, 3(1), 46-53.
- Metruk, R. (2018). Extensive listening practice of EFL learners with authentic English videos. *Teaching English with Technology*, 18(4), 3-19.
- Metruk, R. (2018). The effects of watching authentic English videos with and without subtitles on listening and reading skills of EFL learners. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2545-2553.
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Multilingual Matters.
- Mitterer, H. & McQueen, J. M. (2009). Foreign subtitles help but native-language subtitles harm foreign speech perception. *PLoS ONE*, 4(11), e7785.

- Moir, J. & Nation, I. S. P. (2002). Learners' use of strategies for effective vocabulary learning. *Prospect*, 17(1), 15–35.
- Montero Perez, M., Van Den Noortgate, W. & Desmet, P. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. *System*, 41(3), 720-739.
- Montero-Perez, M., Peters, E. & Desmet, P. (2015). Enhancing vocabulary learning through captioned video: An eye-tracking study. *The Modern Language Journal*, 99, 308–328.
- Moran, J. (2019). Spoken Latin in the Late Middle Ages and Renaissance. *Journal of Classics Teaching*, 20(40), 20-24.
- Morin, R. & Goebel, J. (2001). Basic vocabulary instruction teaching strategies or word? *Foreign Language Annals*, 34(1), -16.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Munawir, A., Inayah, N., Firmansyah, N. P. & Huda, N. (2022). Students' vocabulary mastery by using animation videos on English language teaching. *Indonesian Journal of Research and Educational Review*, 1(3), 354-362.
- Muñoz, C., Pujadas, G. & Pattemore, A. (2021). Audio-visual input for learning L2 vocabulary and grammatical constructions. *Second Language Research*, 39(1), 1-25.
- Murphy, D. (1995). *Comenius: A Critical Reassessment of His Life and Work*. Irish Academic Press.
- Müller, B. D. (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. (Fernstudieneinheit 8). Berlin/München: Langenscheidt Verlag.
- Müller, W. (1998). Möglichkeiten und Perspektiven für die Arbeit mit Synonymiken und Antonymiken. *Lexicographica*, 14, 54-67.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker- v. Ditfurth, M. (2010). *Introduction to English Language Teaching*. Klett.

- Müller, L. (2014). *Die Synchronisation von Filmen: Der internationale Vergleich von Übersetzungsverfahren*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Nagata, N. (1993). Intelligent computer feedback for second language instruction. *The Modern Language Journal*, 77(3), 330-339.
- Nagy, W. E. & Scott, J. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 269-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nagy, W. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary comprehension connection. In R. Wagner, A. Muse, & K. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 52-77). The Guilford Press.
- Nakata, T. (2019). *The effectiveness of digital flashcards for vocabulary learning in Japanese high school students* (pp. 56-78). (Unpublished doctoral dissertation). Waseda University, Tokyo, Japan.
- Nam, J. (2010). Linking Research and Practice: Effective Strategies for Teaching Vocabulary in the ESL Classroom. *Tesl Canada Journal*, 28(1), 127-135.
- National Captioning Institute, 2024. Web: <https://www.ncicap.org/> adresinden 15.08.2023 tarihinde alınmıştır.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. & Wang, K. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12(2), 355-380.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2005). Teaching vocabulary. *Asian EFL Journal*, 7(3), 47-54.
- Nation, P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nation P. (2018). Reading a whole book to learn vocabulary. *ITL-Int J Appl Linguist*, 169(1), 30-43.

- Nattinger, J. & DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nesi, H. (2008). Dictionaries in electronic form. In A. P. Cowie (Ed.), *The Oxford history of English lexicography* (pp. 458-478). Oxford: Oxford University Press.
- Neuman, S. B. & Koskinen, P. (1992). Captioned television as comprehensible input: effects of incidental word learning from context for language minority students. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 95–106.
- Neuner, G. (1990). Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht – neu entdecken. *Fremdsprache Deutsch*, 3, 4–11.
- Neuner, G. (2003). Methodische Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In K.-R. Bausch et al. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (p. 225). Francke Verlag.
- Neuner G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (2000). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Langenscheidt: Berlin, München, Wien [u.a.].
- Neves, J. (2008). 10 fallacies about subtitling for the d/Deaf and the hard of hearing. *Journal of Specialised Translation*, 10, 128-143.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teacher*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Okumuş, A. & Gürbüz, N. (2023). Subtitles and Captions: An Instrument for Intentional or Incidental Learning? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching [e-FLT]*, 20(2), 111–136.
- Oller, J. W. (1979). *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London: Longman.
- O' Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.

- Ott, M. (2002). Wortschatzerwerb und Erwerbsstrategien jugendlicher Zweitsprachenlerner. *Deutsch als Zweitsprache Jahresheft 2002*, 25-49.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary. (2010). (8th ed.). Oxford University Press.
- Özkan, M. (2020). Mobile-assisted language learning and vocabulary acquisition among university students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(3), 45-63.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and cognitive process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Panainte, A. O. (2017). *Der Einfluss der Untertitelung auf den Fremdsprachenerwerb der Zuschauer* (Master's thesis). Universität Wien.
- Pande, V. B. (2013). Problems and remedies in teaching English as a second language. *Confluence*, 416-421.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 393-419). London: Academic Press.
- Paradis, C. & Willners, C. (2007). Antonyms in dictionary entries: methodological aspects. *Linguistica*, 61(3), 261-277.
- Parks, C. (1994). *Closed Captioned TV: A Resource for ESL Literacy Education*. Eric Digest (ED372662). Washington DC.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. B. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11, 9-29.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady & T. Huckin (Eds.),

- Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 174-200). Cambridge University Press.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1999). Reading and 'incidental' L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 195-224.
- Pastor, V. & Alcina, A. (2010). Search techniques in electronic dictionaries: A classification for translators. *International Journal of Lexicography*, 23(3), 307-354.
- Perego, E. (2002). Translation and accessibility: The case of subtitles for the deaf and hard-of-hearing. *The Translator*, 8(2), 175-192.
- Perego, E. (2008). What would we read best? Hypotheses and suggestions for the location of line breaks in film subtitles. *The Sign Language Translator and Interpreter*, 2(1), 35-63.
- Peters, E. (2012). The effects of subtitles on foreign language vocabulary acquisition: Evidence from Belgium. *Journal of Multimedia Learning*, 18(2), 45-67.
- Peters, E., Heynen, E. & Puimège, E. (2016). Learning vocabulary through audiovisual input: The differential effect of L1 subtitles and captions. *System*, 63, 134-148.
- Peters, E. & Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through watching a single episode of L2 television. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 551 – 577.
- Peters E. (2019). The effect of imagery and on-screen text on foreign language vocabulary learning from audiovisual input. *TESOL Quarterly*, 53, 1008-1032.
- Phil, J. e Tognini, R. (2009). Language Acquisition in Foreign Language Contexts and the Differential Benefits of Interaction. *IRAL*, 47, 245-260.
- Piel, A. (2019). *DaZ lernen mit Bewegung. 90 Spiele und Übungen zur Grammatik*. Verlag an der Ruhr.
- Pigada, M. & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28.

- Pikhart, M., Klimova, B. & Ruschel, F.B. (2023). Foreign Language Vocabulary Acquisition and Retention in Print Text vs. Digital Media Environments. *Systems*, 11(1), 30.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pisarenko, V. & Arsaliev, S. (2016). Audiovisual technologies for foreign languages teaching. In *Proceedings of the IEEE 10th International Conference on Application of Information and Communication Technologies (AICT)*, Baku, Azerbaijan, October 10–14.
- Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R. E. & Leutner, D. (1998). Supporting visual and verbal learning preferences in a second-language multimedia learning environment. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 25-36.
- Polat, M. & Erişti, B. (2019). The effects of authentic video materials on foreign language listening skill development and listening anxiety at different levels of English proficiency. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 135-154.
- Prator, C. H. & Celce-Murcia, M. (1979). An outline of language teaching approaches. In Celce-Murcia, M. & McIntosh, L. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House.
- Preß, U. (2017). Audiovisuelles Arbeiten im DaF-Unterricht: Kurzfilme untertiteln und synchronisieren. In P. Haase & M. Höller (Eds.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (pp. 275-288). Band 96, Universitätsdrucke Göttingen.
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*, 80(4), 478-493.
- Pujadas, G. (2009). Subtitling as a tool for language learning: Implications for exploitation. In D. Chiaro, C. Heiss, ve C. Bucaria (Eds.), *Between text and image: Updating research in screen translation* (pp. 139-151). John Benjamins Publishing Company.

- Puspita, N. & Sabiqoh, N. (2017). Teaching vocabulary by using crossword puzzle. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 10(2), 308-325.
- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56(2), 282–308.
- Rabadi, R. I. (2016). Vocabulary Learning Strategies Employed by Undergraduate EFL Jordanian Students. *English Language and Literature Studies*, 6(1), 47-58.
- Rahayu, S., Ahmad, Y. B. & Kamil, A. B. (2021). Exploring Student's Engagement in Learning Vocabulary Through Animation Videos. *Jurnal Edumaspul*, 5(2), 776-781.
- Rao, C, S. (2018). The Importance of Collocations in Teaching of Vocabulary. *Journal For Research Scholors ond Professionals of Englisch Language Teaching*, 7(2), 1-8.
- Raptis, H. (1997). Is second language reading vocabulary best learned by reading? *The Canadian Modern Language Review*, 53, 566-580.
- Rasakumaran, A. (2019). A Brief History of Foreign Language Teaching. *India's Higher Education Authority UGC Approved List of Journals*, 19(5), 93-106.
- Read, J. (1998). Validating a test to measure depth of vocabulary knowledge. In A. Kunnan (Ed.), *Validation in Language Assessment* (pp. 41-60). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Remael, A. & Neves, J. (2007). Respeaking: A new skill for a new task. In J. Díaz Cintas & A. Remael (Eds.), *Audiovisual Translation: Subtitling* (pp. 213-224). St. Jerome Publishing.
- Reynolds, B. L., Wu, W. H. & Shih, Y. C. (2020). Which elements matter? Constructing word cards for vocabulary growth. *SAGE Open*, 10, 1–12.
- Reynolds, B.L., Cui, Y., Kao, C.-W. & Thomas, N. (2022). Vocabulary Acquisition through Viewing Captioned and Subtitled Video: A Scoping Review and Meta-Analysis. *Systems*, 10, 133-153.
- Richards, J. C. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. CUP.

- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal*, 44(1), 5–33.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Rodgers, M. P. H. (2018). The images in television programs and the potential for learning unknown words. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 169(1), 191–211.
- Rodgers, M. P. H. & Webb, S. (2019). Incidental vocabulary learning from viewing television. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 171(2), 191 – 220.
- Rohani, M. & Pourgharib, B. (2013). The Effect of Games on Learning Vocabulary. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(11), 3540-3543.
- Romero-Fresco, P. (2011). *Subtitling through speech recognition: Respeaking*. Manchester: St Jerome Publishing.
- Roulet, E. (1972). *Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching*. London: Longman.
- Rossini Favretti, R., Silver, M., Gasser, R. & Tamburini, F. (1994). *The self-access facility in a language centre*. Bologna: Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata.
- Rott, S., Williams, J. & Cameron, R. (2002). The effect of multiple-choice L1 glosses and input-output cycles on lexical acquisition and retention. *Language Teaching*, 6(3), 183-222.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.

- Rösler, D. (2010). Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In H. J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 1199-1202). Göttingen: De Gruyter Mouton.
- Runte, M. (2015). *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb*. Berlin: de Gruyter.
- Sadoski, M. & Paivio, A. (2001). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saeedi, Z. & Biri, A. (2016). The application of technology in teaching grammar to EFL learners: The role of animated sitcoms. *Teaching English with Technology*, 16(2), 18-39.
- Sagarra, N. & Alba, M. (2021). *The effects of glosses on vocabulary learning during reading tasks: An eye-tracking study* (pp. 45-67). (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania State University, University Park, PA, USA.
- Sanches, A. (2004). The Task-based Approach in Language Teaching. *IJES*, 4(1), 39-71.
- Sanusi, E. (2009). The Techniques of Teaching Vocabulary. *Ittihad Jurnal Kopertis Wilayah XI Kalimantan*, 7(11), 20.
- Savaş, P. (2012). Micro-teaching videos in EFL teacher education methodology courses: Tools to enhance English proficiency and teaching skills among trainees. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 730-738.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative Language Teaching: State of the Art. *Tesol Quarterly*, 25(2), 261-277.
- Scarcella, R. & Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schmitt, N. & Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: theoretical underpinnings and practical suggestions. *English Language Teaching Journal*, 49(2), 133-143.

- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In Schmitt, N. and McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary: Descriptive, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2007). Current perspectives on vocabulary teaching and learning. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 827-841). Berlin: Springer US.
- Schmitt, N. (2008). Review article: *Instructed second language vocabulary learning*. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913-951.
- Schoepp, K. (2001). Reasons for Using Songs In the ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 7(2), 1-4.
- Schumaker, J. B. & Deshler, D. D. (1992). Validation of learning strategy interventions for students with LD: Results of a programmatic research effort. In Y. L. Wong (Ed.), *Contemporary intervention research in learning disabilities: An international perspective*. New York: Springer-Verlag.
- Schwartz, D. L. & Hartman, K. (2007). It is not television anymore: Designing digital video for learning and assessment. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 335–348). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Serrano, R. (2011). The time factor in EFL classroom practice. *Language Learning*, 61(3), 117-145.

- Sevtekin, E. & Aytan, T. (2020). The effect of cartoons on listening/watching skill of Syrian students learning Turkish. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(4), 171-193.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Sherman, J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shi, G. (2004). Teacher's corrective feedback and learner repair in secondary EFL classrooms. *Foreign Language and Literature*, 86(4), 242–248.
- Siahpour, M., Rahimi, F. & Sharifzadeh, E. (2022). The effect of watching documentary videos with L1 or L2 subtitles on Iranian learners' vocabulary learning. *Contemporary Educational Researches Journal*, 12(3), 142–152.
- Singleton, D.(2000). *Language & the lexicon: An introduction*. NewYork: Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, C. B. (1997). *Vocabulary instruction and reading comprehension*. Online: ERIC Digest.
- Sok, S. Y. (2017). *Incidental and intentional L2 vocabulary acquisition* (Doctoral dissertation). Columbia University.
- Staehr, L. S. (2008). Vocabulary Size and the Skills of Listening, Reading and Writing. *Language Learning Journal*, 36, 139- 152.
- Stempleski, S. & Tomalin, B. (1990). *Video in Action. Recipes for Using Video in LanguageTeaching*. New York: Prentice Hall.
- Stevick, E. W. (1996). *Memory, Meaning & Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Heinle & Heinle Publishers.
- Stewart, D. A. (1984). Captioned television for the deaf. *British Columbia Journal of Special Education*, 8, 61–69.

- Stewart, D. A. (1984). Caption reading rates by hearing-impaired and normally hearing college students. *American Annals of the Deaf*, 129(2), 113-116.
- Stolze, R. (1997). *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Storch, G. (2008). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Storjohann, P. & Meyer, P. (2012). Konsistent vernetzte Wörterbucheinträge. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 56, 121-134.
- Storjohann, P. (2014). Erweiterung von Wortschatzstrukturen durch die Verknüpfung von Synonymen bzw. Antonymen mit kontextgebundenen Kollokationsprofilen. *Deutsche Sprache Jg.*, 42(4), 325-346.
- Strauß, G. (1996). *Bedeutung - Konzepte - Bedeutungskonzepte. Theorie und Anwendung in Linguistik und Psychologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 22-46.
- Street, B. V. (2009). Multiple literacies and multi-literacies. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development*, 137-150.
- Stuart, W. (2005). Receptive and productive vocabulary learning : The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 33-52.
- Sturgis, C. (2012). The Art and Science of Designing Competencies. CompetencyWorks Issue Brief. *International Association for K-12 Online Learning*, 4-14.
- Sturgis, C. & Patrick, S. (2010). When Success is the only Option: Designing Competency-Based Pathways for Next Generation Learning. *International Association for K-12 Online Learning*, 4-38.
- Swanborn, M. S. L. & de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta analysis. *Review of Educational Research*, 69(3), 261-285.
- Syam, A. F. & Rahman, A. Q. (2014). Subtitled Films and Learning Listening Comprehension: A Study in Bulukumba, Indonesia. *ELT Worldwide*, 1(1), 59-70.

- Sydorenko, T. (2010). Modality of input and vocabulary acquisition. *Language Learning and Technology*, 14(2), 50–73.
- Szarkowska, A., Krejtz, I. & Kopczyński, M. (2016). Impact of watching subtitled movies on Polish adolescent learners' English vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 20(1), 85-105.
- Szarkowska, A. (2020). The effect of subtitles on L2 learners: An eye-tracking study. *ReCALL*, 32(2), 145-162.
- Şahin, A. (2017). Context-based vocabulary teaching for university students learning German. *Journal of Educational Research*, 5(4), 98-113.
- Takač, V. P. & Singleton, D. (Eds.).(2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Canada: Multilingual Matters Ltd.
- Tarisa O.T, Tyas, P. A. & Perdhani, W. C. (2022). Immersive Video towards Vocabulary Mastery: EFL Students' Perspective. *Journal of Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 10(2), 1921-1932.
- Talavan, N. (2007). Using subtitles in a multimedia environment to enhance listening comprehension for foreign language students of English. In *Proceedings of the VI International AELFE Conference* (pp. 452-458). Lisboa: ISCAL.
- Taylor, G. (2005). Perceived Processing Strategies of Students Watching Captioned Video. *Foreign Language Annals Volume*, 38(3), 422-427.
- Tschichold, C. (2007). Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. In M. Stolz, L. M. Gisi, & J. Loop (Eds.), *Literatur und Literaturwissenschaft auf dem Weg zu den neuen Medien. Eine Standortbestimmung*. Verlag für Literatur- und Kulturwissenschaft. Germanistik.ch.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK, 2023. Web: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 07.07.2023 tarihinde alınmıştır.
- Terrell, T. D. (1982). The natural approach to language teaching: An update. *Modern Language Journal*, 66, 121-132.

- Thanajaro, M. & Nilsenova, M. (2020). The Effects of Subtitles on Incidental Vocabulary Learning: An Empirical Study. *TESOL Journal*, 11(2), 92-107.
- Thomson, A., Bridgstock, R. & Willems, C. (2014). “Teachers flipping out” beyond the online lecture: Maximising the educational potential of video. *Journal of Learning Design*, 7(3), 67–78.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. London: Longman.
- Titford, C. & Heike, A. E. (1985). *Translation in foreign language teaching and testing*. Tübingen: G. Narr.
- Topkaraoğlu, M. & Nişancı, S. (2018). The role of subtitles in EFL learners' bottom-up processing skills in listening. *International Journal of Language Academy*, 6(3), 347-361.
- Trim, J. (1997). *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A Common European Framework of Reference*. Strasbourg: Council of Europe. CC-LANG 98(1).
- Trochim, W. M. & Donnelly, J. P. (2007). *The Research Methods Knowledge Base*. Cengage Learning.
- Tsai, J. M. (2012). The effectiveness of English captions on listening comprehension of Taiwanese EFL students: A case study. *Studies in Literature and Language*, 4(2), 24-38.
- Tuncer, S. (2013). Interactive whiteboards and vocabulary instruction: An experimental study. *Journal of Technology in Language Teaching*, 8(1), 55-70.
- Underwood, J. (1990). Research in hypertext: Desiderata. Computer assisted english language. *Learning Journal*, 1(4), 33-36.
- Unnathamani, C. K. & Sumanjari, S. (2022). Animated videos for enlivening vocabulary acquisition among the first generation young learners. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 10(1), 47-56.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ur, P. (1998). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uzakova, S. B. (2022). The importance of teaching pronunciation to EFL learners. *European Multidisciplinary Journal of Modern Science*, 7, 342-349.
- Ünal, B. & Ekmekçi, E. (2022). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında altyazı kullanımına ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 287-310.
- Vandergrift, L. (2006). Second language listening: Listening ability or language proficiency? *The Modern Language Journal*, 90(2), 191-210.
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272-281.
- Vanderplank, R. (2010). Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning. *Language Teaching*, 43(1), 1-37.
- Vanderplank, R. (2016). *Captioned media in foreign language learning and teaching: Subtitles for the deaf and hard-of-hearing as tools for language learning*. Palgrave Macmillan.
- Vater, H. (1996). *Einführung in die Sprachwissenschaft*. [= UTB 1799]. München.
- Vulchanova, M., Aurstad, L. M. G., Kvitnes, I. E. N. & Eshuis, H. (2015). As naturalistic as it gets: Subtitles in the English classroom in Norway. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10.
- Wagner, W. R. (1970). Edgar Dale: Professional. *Theory Into Practice*, 9(2), 89–95.
- Wahrig, G. (1997). *Wahrig Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- Waluyo, B. & Apridayani, A. (2021). Teachers' Beliefs and Classroom Practices on the Use of Video in English Language Teaching. *Studies in English Language and Education*, 8(2), 726-744.
- Wang, A.Y., Thomas, M. H., Inzana, C. M. & Primicerio, L. J. (1993). Longterm retention under conditions of intentional learning and the keyword mnemonic. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 31, 545-547.

- Wang, Y., Shang, H. & Briody, P. (2011). Investigating the Impact of Using Games in Teaching Children English. *Macrothink, International Journal of Learning & Development*, 1(1), 127-141.
- Wang, Z. (2015). An analysis on the use of video materials in college English teaching in China. *International Journal of English Language Teaching*, 2(1), 23-28.
- Wang W. (1998). Concepts, Strategies and English Vocabulary Memory. *Foreign Language Teaching and Research*, 1, 47-52.
- Wang, Y. C. (2012). Learning L2 vocabulary with American TV drama: From the learner's perspective. *English Language Teaching*, 5(8), 217-225.
- Wang, H. Y. (2016). Subtitles in vocabulary learning: A review of literature. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(4), 486-500.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 33-52.
- Webb, S. (2007). The effect of synonymy on second language vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 2, 123-135.
- Webb, S. (2010). A corpus driven study of the potential for vocabulary learning through watching movies. *International Journal of Corpus Linguistics*, 15(4), 497-519.
- Webb, S. (2012). Depth of vocabulary knowledge. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-8). Oxford, United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
- Webb, S. & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Wechselberger, U. (2013). Learning and enjoyment in serious gaming - contradiction or complement? In *DiGRA International Conference (DeFragging Game Studies)*. Atlanta, GA.
- Wei, L. (2021). Teaching Academic Vocabulary to English Language Learners (ELLs). *Theory and Practice in Language Studies*, 11(2), 12-15.
- Wesche, M. & Paribakht, S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13-40.

- Weyer, J. R. (1999). The effect of authentic video on communicative competence. *The Modern Language Journal*, 83(3), 339–349.
- Wilkening, N. (2017). *DaZ mit dem ganzen Körper. 50 Bewegungsspiele zum Deutschlernen*. Verlag an der Ruhr.
- Winke, P., Gass, S. & Sydrone, T. (2010). The effect of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning and Technology*, 14(1), 65-86.
- Wode, H. (1999). Incidental vocabulary acquisition in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 243–58.
- Wood, J. (2001). Can software support children’s vocabulary development? *Language Learning & Technology*, 5(1), 166-201.
- Wüsthube, L. (2023). Wirkung und Nutzen von Körpersprache in der Mediation. In S. Kracht, A. Niedostadek, & P. E. Sensburg (Hrsg.), *Praxishandbuch Professionelle Mediation* (pp. 159-178). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Yılmaz, E. (2017). *Using authentic videos to enhance vocabulary acquisition in EFL classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). Boğaziçi University, Istanbul, Turkey.
- Yılmaz, H. (2018). *Task-based language teaching and vocabulary acquisition: A study on intermediate-level English learners* (Doctoral thesis). Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Yılmaz, M. (2019). Enhancing vocabulary acquisition through digital games: A study with high school students learning German as a foreign language. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics*, 12(1), 80-95.
- Yılmaz, T., & Doğan, Y. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin anlamını bilmedikleri kelimeler ve Türkçe ders kitaplarındaki kelime çalışmaları bağlamında kelime öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 279-295.

- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Yuanying, L. & Reynolds B. L. (2022). Learning English vocabulary from word cards: A research synthesis. *Frontiers in Psychology*, 1-26.
- Yuan, Y., & Steed, A. (2010). The effects of subtitling on emotional engagement, cognitive load, and attention. In *Proceedings of the 28th International Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 91-94). ACM.
- Yüksel, D. & Tanrıverdi, B. (2009). Effects of watching captioned movie clip on vocabulary development of EFL learners. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 8(2), 1-7.
- Zaenab-Musa, A. E., Destari, D., Septo Pramesworo, I., Asfar, D. A. & Irmayani. (2022). Strategies for improving vocabulary English. In *The 3rd International Conference on Advance & Scientific Innovation (ICASI), KnE Social Sciences* (pp. 465–471).
- Zaid, M. A. (1995). Semantic Mapping in Communicative Language Teaching. *English Teaching Forum*, 33, 6-7.
- Zanon, N.T. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum*, 6, 41-52.
- Zahar, R., Cobb, T. & Spada, N. (2001). Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *The Canadian Modern Language Review*, 57(4), 541-572.
- Zarei, A. A. & Gholami, V. (2007). The effect of partial synonymy on second language vocabulary learning. *Iranian Journal of Language Studies*, 2(3), 45-57.
- Zarei, A. A. (2009). The effect of bimodal, standard, and reversed subtitling on L2 vocabulary recognition and recall. *Language Teaching Research*, 13(3), 85-87.

- Zarei, A. A. (2009). The effect of bimodal, standard, and reversed subtitles on L2 vocabulary recognition and recall. *Educational Technology Research and Development*, 57(1), 85-99.
- Zhang, D. (2012). Vocabulary and grammar knowledge in second language reading comprehension: A structural equation modeling study. *The modern language journal*, 96(4), 558-575.
- Zhang, R. & Zou, D. (2021). A state-of-the-art review of the modes and effectiveness of multimedia input for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(1), 1-27.
- Zhong, H. & Hirsh, D. (2009). Vocabulary growth in an English as a foreign language context. *University of Sydney Papers in TESOL*, 4, 85-113.
- Zhong, H. (2012). Multidimensional vocabulary knowledge: Development from receptive to productive use. In D. Hirsh (Ed.), *Current perspectives in second language research*. Switzerland: Peter Lang AG, International Academic Publishers.
- Zhou, S. (2010). Comparing Receptive and Productive Academic Vocabulary Knowledge of Chinese EFL Learners. *Asian Social Science*, 6(10), 14-19.
- Zimmerman, C. B. (1994). *Self-selected reading and interactive vocabulary instruction: Knowledge and perceptions of word learning among L2 learners* (doctoral dissertation). University of Southern California, Los Angeles.
- Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 5-19). Cambridge, England: Cambridge University Press.

EKLER



EK 1. Anket Formu

İyi günler,

Bu çalışma tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacak olup elde edilen bilgilerin geçerliliği sorulara vereceğiniz cevapların gerçek durumu yansıtmasıyla mümkün olabilecektir. Anketi cevaplayarak çalışmaya sağladığınız katkılar için çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Alman Dili Eğitimi

Öğr. Gör. Esin KARACAN YÜCEDAĞ
Afyon Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Rektörlük

(1) Cinsiyetiniz

- 1 ☐ Erkek
2 ☐ Kadın

(2) Yaşınız

- 1 ☐ 17-20
2 ☐ 21-25
3 ☐ 26-40
4 ☐ 41-60

Kaçıncı sınıftasınız?

- 1 ☐ 1. Sınıf
2 ☐ 2. Sınıf

Almanca Hazırlık okudunuz mu?

- 1 ☐ Evet
2 ☐ Hayır

Kaç yıldır Almanca öğrenmektesiniz?

- 1 ☐ 1-3 yıl
2 ☐ 3-6 yıl
3 ☐ 6-9 yıl
4 ☐ 9-12 yıl
5 ☐ 12 yıl dan daha uzun süredir

Daha Önce 1 yıl ve daha uzun süreli Ana dili Almanca olan bir ülkede bulundunuz mu?

- 1 ☐ Evet

2 ☐ Hayır

Daha önceden herhangi bir Almanca kursuna katıldınız mı? (özel ders dahil)

1 ☐ Hayır

2 ☐ Evet 1-6 ay süreli

3 ☐ Evet 6 ay – 1 yıl süreli

4 ☐ Evet 1-2 yıl süreli

5 ☐ Evet 2 yıldan daha uzun süreli

Bilmekte Olduğunuz Başka Bir Yabancı Dil Var mı?

1 ☐ Evet – İngilizce

2 ☐ Evet – Diğer Diller

3 ☐ Hayır

Almanca öğrenirken en çok hangi alanda zorlanıyorsunuz?

1 ☐ Gramer

2 ☐ Okuma – Anlama

3 ☐ Dinleme – Anlama

4 ☐ Yazma

5 ☐ Konuşma

6 ☐ Kelime Öğrenimi

Almanca Dizi veya Film izliyor musunuz?

1 ☐ Evet

2 ☐ Hayır

Filmi veya Diziyi izlerken altyazılı mı izliyorsunuz?

1 ☐ Evet

2 ☐ Hayır

Alt yazının izlediğiniz film ya da diziyi anlamanızda kolaylık sağladığını düşünüyor musunuz?

1 ☐ Evet

2 ☐ Hayır

Alt yazının Almanca kelime öğretimine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

1 ☐ Evet

2 ☐ Hayır

EK 2. Kelime Bilgisi Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Ankete verilen cevaplar sadece araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Sorulara içtenlikle yanıt verilmesi çalışmanın başarısı ve güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Zaman ayırdığınız ve verdiğiniz değerli bilgiler için çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Alman Dili Eğitimi

Öğr. Gör. Esin KARACAN YÜCEDAĞ
Afyon Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Rektörlük

- 1: Bu kelimeyi daha önceden gördüğümü hatırlamıyorum.
2: Bu kelimeyi daha önce gördüm fakat ne anlama geldiğini bilmiyorum.
3: Bu kelimeyi daha önce gördüm, sanırım..... anlamına gelmektedir. (Eş anlamı ya da çevirisi)
4: Bu kelimeyi biliyorum. Anlamı..... (eş anlamı ya da çevirisi)
5: Bu kelimeyi bir cümle içinde kullanabilirim.

Her kelime için uygun sütunu işaretleyin.

Not: Dilerseniz kelimelerin eş anlamlısını, çevirisini ve cümleleri **Türkçe** olarak yazabilirsiniz.

KELİMELER	PUANLAMA				
	1	2	3	4	5
1. abhauen					
2. abschreiben					
3. abstürzen					
4. anschalten					
5. aufnehmen					
6. ausprobieren					
7. ausschalten					
8. hochladen					
9. leidtun					
10. rauskriegen					
11. runterkommen					
12. umbringen					
13. vorbeikommen					
14. weglaufen					
15. zustecken					

EK 3. Anketi Kullanma İzni

The Vocabulary Knowledge Scale



esin vucedaa

Dear Ms.Paribakht and Ms.Wesche,

First of all, thank you very much for your permission. I'll keep in mind the permission status regarding the publisher. I'd love to share it with you when I finish my thesis.

Best regards,

Esin Karacan Yücedağ



Sima Paribakht

15.03.2022 (Sat), 19:05



Greetings,

You have our permission to use the VKS in your study, cite the work and reproduce the related figures (the elicitation and scoring figures) of the instrument in your thesis/report. However, if you need to reproduce the figures in a **publication**, you would probably need to ask the permission of the publisher.

All the best,

T. Sima Paribakht, Ph.D.

Emeritus Professor / Professeure émérite

Official Languages and Bilingualism Institute / Institut des langues officielles et du bilinguisme

University of Ottawa / Université d'Ottawa



Dear Madam,

I'm a PhD student at Gazi University in Turkey. I'm doing a research on the effect of subtitles on vocabulary teaching in German language education.

In this research, it is aimed to investigate the effect of the original videos with German subtitles on vocabulary teaching, using the random method. In the study, it is aimed to collect and evaluate the data of the research by applying the "vocabulary knowledge scale", the validity and reliability of which has been previously measured by you.

I have seen that this scale developed and validated by you, has been used in many studies, and I would love to use your scale in my own research if you allow me.

Best regards,

Esin Karacan Yücedağ

EK 4. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.04.2022-E.344124



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-344124
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

20.04.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Esin KARACAN YÜCEDAĞ**'ın, **Prof.Dr.Muhammet KOÇAK**'ın danışmanlığında yürüttüğü *“Alyazı Kullanımının Alman Dili Eğitimindeki Kelime Öğrenimi Üzerine Etkisi”* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **08.03.2022** tarih ve **05** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 500

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..