T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

FRANSIZCA SINIFINDA ALTYAZILI VİDEO ARACILIĞI İLE BAĞLAM TEMELLİ SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

Mustafa BÜKER

(Doktora Tezi)

İstanbul, 2024

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

FRANSIZCA SINIFINDA ALTYAZILI VİDEO ARACILIĞI İLE BAĞLAM TEMELLİ SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

CONTEXT-BASED VOCABULARY TEACHING THROUGH SUBTITLED VIDEOS IN THE FRENCH CLASS

Mustafa BÜKER

(Doktora Tezi)

DANIŞMAN
Prof. Dr. Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ
Prof. Dr. Murat DEMİRKAN

İstanbul, 2024

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2024

ONAY

Mustafa BÜKER tarafından hazırlanan "FRANSIZCA SINIFINDA ALTYAZILI VİDEO ARACILIĞI İLE BAĞLAMSAL TEMELLİ SÖZCÜK ÖĞRETİMİ" konulu bu çalışma 23 Aralık 2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ
	Prof. Dr. Murat DEMİRKAN
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Füsun SARAÇ
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Ahmet BENZER
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

23/12/2024

Mustafa BÜKER

ÖZGEÇMİŞ

2000-2004 Lise	Simav Anadolu Öğretmen Lisesi
2005-2010 Lisans	19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi
2012-2014 Yüksek Lisans	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Ana Bilim Dalı Fransız Dili Eğitimi
2016 Doktora	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Ana Bilim Dalı Fransız Dili Eğitimi

ÖNSÖZ

Yabancı dil öğreniminin önemi, küreselleşen dünyamızda giderek daha da artmaktadır. Öyle ki, artık yalnızca bir yabancı dil bilmek bir yetenek olarak görülmemekte; birden fazla yabancı dil bilmek ve aktif olarak kullanmak asıl yetenek olarak kabul edilmektedir. Fransızca, dünya genelinde milyonlarca insan tarafından konuşulan kültürel, akademik ve diplomatik alanlarda önemli bir yere sahip olan bir dildir. Bu bağlamda, Fransız dilini öğrenmek isteyen öğrenciler için etkili ve yenilikçi öğretim yöntemleri geliştirmek büyük bir önem arz etmektedir.

Geleneksel dil öğretim yöntemleri, teknolojinin hızlı gelişimi ile birlikte önemli değişimler geçirmiştir. Dijital çağın sunduğu yenilikler, dil öğrenme süreçlerini daha dinamik, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş hale getirmiştir. Bu bağlamda, altyazılı videolar gibi görsel-işitsel materyallerin dil öğretiminde kullanımı, öğrencilere hem dili doğal bağlamında öğrenme fırsatı sunmakta hem de öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirmektedir.

Çalışmamızda, Fransızca sınıflarında altyazılı videolar aracılığıyla sözcük öğretiminin etkileri incelenmiştir. Altyazılı videoların öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirme sürecine olan katkıları, bu yöntemin diğer öğretim tekniklerine kıyasla sunduğu avantajlar ve öğrenci motivasyonu üzerindeki olumlu etkileri ele alınmıştır. Ayrıca, farklı seviyelerdeki öğrenciler için altyazılı videoların uyarlanabilirliği ve bu yöntemin dil öğrenme sürecine katkıları üzerinde durulmuştur.

Çalışmamın hazırlanmasında bana yol gösteren değerli hocalarıma, araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen meslektaşlarıma ve araştırmamın farklı aşamalarında katkı sağlayan tüm öğrencilere teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçlarının Fransızca öğretiminde yenilikçi ve etkili yöntemlerin geliştirilmesine yönelik çalışmalara katkı sağlamasını temenni ediyorum.

Bu çalışma, Fransızca dil öğretimiyle ilgilenen eğitimcilere, araştırmacılara ve öğrencilere önemli bir kaynak olmayı amaçlamaktadır. Sözcük öğretiminde altyazılı videoların etkin kullanımı üzerine yapılan bu araştırmanın, dil öğretiminde teknolojinin sunduğu olanaklardan nasıl daha verimli yararlanılabileceği konusunda yeni perspektifler sunacağına düşünüyorum.

Çalışmamıza beraber başladığımız Prof. Dr. Murat DEMİRKAN hocama; zamanını, bilgi ve tecrübesini esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ hocama; tezime yön vermemde yol gösterici olan Prof. Dr. Füsun SARAÇ ve Prof. Dr. Ahmet BENZER hocalarıma; uygulamamı 6 hafta boyunca sözcük bilgisi adlı dersinde yapmam için ortam hazırlayan ve bu süreçte destek olan sevgili meslektaşım Mahacen VARLIK hocama, jüride bulunmayı kabul eden ve tezimi okuyarak katkı sağlayan Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ ve Prof. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ hocalarıma, ayrıca kıymetli meslektaşlarım Dr. Naci Serhat BAŞKAN, Dr. Öğr. Üyesi Derya TORUÇ ve Dr. Öğr. Üyesi Betül ERTEK'e sonsuz teşekkürler.

Mustafa BÜKER

ÖZET

Çalışmamız, yabancı dil öğretiminde sözcük öğrenme sürecinin yalnızca ders kitaplarına bağlı kalmadan, otantik materyaller kullanılarak zenginleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu sayede öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı sağlanarak, dili yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri teşvik edilmekte; böylece gündelik sözcükleri daha etkili bir şekilde edinmeleri hedeflenmektedir.

Araştırmamızda nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Yine öğrencilerin hedef sözcüklerin öğrenme oranını saptamak amacıyla öğrencilere ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırmamız dört aşamadan oluşmakta olup, ilk aşamada öğrencilerin sözcük öğrenmelerine yönelik bir ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizinden yola çıkarak altyazılı video ile sözcük öğretimi içeren altı haftalık ders planı ve hedef sözcükler belirlenmiştir. Her dersin sonunda öğrencilerden ders değerlendirme formu alınmıştır. Altı haftanın sonunda ise öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

Araştırma soruları şu şekilde sıralanmaktadır:

Sözcük bilgisinin yabancı dil öğretimindeki yeri ve önemi nedir?

Hedef dilde sözcük öğretiminde, sözcük bilgisi derslerinin ve öğretmenin rolü nedir?

Hedef dilde sözcük hazinesi oluşturulurken karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Görsel-işitsel materyaller, hedef dilde kelime öğretimini nasıl destekler?

Dijital araçlar ve uygulamalar, sözcük öğretiminde nasıl etkin bir şekilde kullanılabilir?

Altyazılı videolar yardımıyla sözcük öğretimi nasıl gerçekleştirilebilir?

Altyazılı videolar, öğrencilerin sözcük hazinesini geliştirmede nasıl bir rol oynar?

Dale'nin belirttiği gibi, insanlar, öğrendiklerinin %83'ünü görme, %11'ini işitme, %3,5'ini koklama, %1,5'ini dokunma ve %1'ini tatma duyularıyla öğrenmektedir. Yine Dale'nin bu çalışmasına göre, insanlar okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadır (1969, s. 108). Ayrıca, insanların duyu organları öğrenme sürecine dahil oldukça öğrenme oranı artacak unutma oranı da azalacaktır (Dale, 1969, s. 110). Dale'nin öğrenme konisinden hareketle, hazırlamış olduğumuz altyazılı video materyalleriyle birlikte görsel işitsel duyulara hitap edileceği için öğrencilerin hedef dilde sözcükleri etkin olarak öğreneceklerini ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmamızın altyazılı

video aracılığıyla etkin bir biçimde sözcük öğretimi konusunda alana katkı sağladığı belirlenmiştir. Araştırmamız sonunda öğrencilerin yabancı dil öğretiminde sözcüğün önemli bir yere sahip olduğu, sözcük öğretirken öğretmenin öğrencileri motive edici ve rehber konumunda bulunduğu, öğrencilerin sözcük öğrenirken zorlandıkları ve altyazılı video kullanarak hedef dilde sözcük öğrenilmesi konusunda bilinçlendikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, sözcük, sözcük öğretimi, materyal kullanımı, alt yazılı video.

ABSTRACT

Our study aimed to enrich the vocabulary learning process in foreign language teaching by utilizing authentic materials rather than relying solely on textbooks. This approach encourages students to engage actively in learning and acquire the language through experience and practice, making it easier to retain everyday vocabulary.

The research employed both quantitative and qualitative methods, along with an action research model. To assess students' learning progress for the target vocabulary, pre-tests and post-tests were administered. Additionally, a French-speaking observer monitored the lessons and kept a daily record of the process. Our study consisted of four stages. First, a needs analysis was conducted to assess students' vocabulary learning requirements. Based on this analysis, a six-week lesson plan incorporating vocabulary instruction through subtitled videos was developed, along with the selection of target vocabulary. At the end of each lesson, students completed a lesson evaluation form. After six weeks, interviews were conducted with the students.

The research questions were as follows:

What is the role and significance of vocabulary knowledge in foreign language teaching?

What is the role of vocabulary lessons and the teacher in vocabulary instruction in the target language?

What challenges are encountered in building vocabulary in the target language?

How do audiovisual materials support vocabulary instruction in the target language?

How can digital tools and applications be effectively utilized in vocabulary instruction?

How can subtitled videos facilitate vocabulary learning?

What impact do subtitled videos have on students' vocabulary development?

As Dale noted, individuals acquire 83% of what they learn through sight, 11% through hearing, 3.5% through smell, 1.5% through touch, and 1% through taste. According to Dale's study, individuals remember 10% of what they read, 20% of what they hear, 30% of what they see, 50% of what they both see and hear, 70% of what they say, and 90% of what they both do and say (1969, s. 108). Furthermore, as sensory organs become more engaged in the learning process, the rate of retention increases while the rate of forgetting decreases (Dale,

1969, s. 110). Drawing on Dale's Cone of Learning, our subtitled video materials engaged both visual and auditory senses, making vocabulary acquisition in the target language more effective. Additionally, the study will contribute to the field by demonstrating the effectiveness of subtitled videos in vocabulary instruction. The results highlight the importance of vocabulary in foreign language learning, the teacher's role as both a motivator and guide in vocabulary instruction, the challenges students face in learning new words, and their increased awareness of vocabulary acquisition through the use of subtitled videos.

Keywords: Foreign language teaching, vocabulary, vocabulary instruction, material use, subtitled video.

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **i**
ETİK BEYAN ..... **ii**
ÖZGEÇMİŞ ..... **iii**
ÖNSÖZ ..... **iv**
ÖZET ..... **vi**
ABSTRACT ..... **viii**
İÇİNDEKİLER ..... **x**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xv**

BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 2
1.2. Hipotez 2
1.3. Amaç 3
1.4. Çalışmanın Önemi 3
1.5. Sınırlılıklar 4
1.6. Varsayımlar 4
1.7. Tanımlar 4

BÖLÜM II: ALAN YAZIN **6**
2.1. Sözcük Öğrenme Yöntemleri 7
2.1.1. Örtük sözcük öğretimi 9
2.1.2. Doğrudan sözcük öğretimi 9
2.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Sözcük Öğretimi 10
2.2.1. Dil bilgisi çeviri yöntemi 11
2.2.2. Direkt yöntem 13
2.2.3. Doğal yöntem 14
2.2.4. İşitsel-sözel yöntem 14
2.2.5. Görsel işitsel yöntem 15
2.2.6. İletişimsel yaklaşım 16
2.2.7. Eylem odaklı yaklaşım 17
2.2.8. Telkin yöntemi 18

2.2.9. Sessizlik yöntemi 19
2.2.10. Tüm fiziksel tepki yöntemi 20
2.2.11. Ters- yüz yöntemi 21
2.3. Sözcüksel Yaklaşım 22
2.4. Sözcük Öğretiminde Kullanılan Eğitim Araç Gereçleri 24
2.4.1. Ders kitapları 24
2.4.2. Sözcük öğretim kitapları 25
2.4.3. Sözlükler 27
2.4.3.1. Elektronik sözlükler 30
2.4.3.1.1. Reverso sözlük 30
2.4.3.1.2. Deepl sözlük 32
2.4.4. Sözcük öğretiminde ve öğreniminde kullanılan dijital araçlar 33
2.4.4.1. Padlet 36
2.4.4.2. Videolar ve altyazılı videolar 36

BÖLÜM III: YÖNTEM 38
3.1. Araştırmanın Modeli 38
3.2. Evren ve Örneklem 39
3.3. Veri Toplama Araçları 39
3.3.1. Uygulama öncesi ihtiyaç belirleme formu 40
3.3.2. Ders değerlendirme formu 41
3.3.3. Öğrenci görüşme formu 41
3.3.4. Başarı testi 42
3.3.5. Öğrenci ürünü: Padlet 43
3.4. Verilerin Analizi 43
3.4.1. Nitel verilerin analizi 43
3.4.2. Nicel veri analizi 46
3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği 47
3.6. Araştırma Süreci 49
3.6.1. Ders modelinin oluşturulması 50

BÖLÜM IV: BULGULAR 53
4.1. Uygulama Öncesi Yapılan Analizlere Yönelik Bulgular 53
4.1.1. Fransızca öğrenen katılımcılarla yapılan ihtiyaç analizi 53

4.1.1.1. Sözcük öğretiminin önemi 53
4.1.1.2. Sözcük öğretimi derslerinin etkililiği 54
4.1.1.3. Sözcük bilgisi derslerinde öğretmenin rolü 56
4.1.1.4. Sözcük öğretiminde kullanılan materyaller 58
4.1.1.5. Sözcük öğreniminde karşılaşılan zorluklar 62
4.1.1.6. Katılımcıların sözcük öğretimi ile ilgili önerileri 64
4.1.1.7. Nicel verilere yönelik bulgular 66
4.2. Eylem Döngüsüne Yönelik Bulgular 66
4.2.1. Eylem döngüsüne yönelik nitel bulgular 67
4.2.1.1. Ders değerlendirme formundan elde edilen nitel bulgular 67
4.2.1.1.1. Birinci hafta verileri 68
4.2.1.1.2. İkinci hafta verileri 72
4.2.1.1.3. Üçüncü hafta verileri 74
4.2.1.1.4. Dördüncü hafta verileri 78
4.2.1.1.5. Beşinci hafta verileri 83
4.2.1.1.6. Altıncı hafta verileri 86
4.2.2. Ders değerlendirme formundan elde edilen nicel bulgular 88
4.2.3. Padlet uygulamasına yönelik bulgular 93
4.3. Uygulama Sonrasında Elde Edilen Bulgular 96
4.3.1. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular 96
4.3.1.1. Altyazılı videoların olumlu yönleri 96
4.3.1.2. Altyazılı videoların olumsuz yönleri 99
4.3.1.3. Yapılan etkinliklerle ilgili öğrenci görüşleri 100
4.3.1.4. Uygulama sonrası kazanılan beceriler 101
4.3.1.5. Katılımcıların uygulamaya yönelik önerileri 104
4.3.2. Öntest ve Sontest sonuçları 105

BÖLÜM V: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER 107
5.1. Sonuç ve Tartışma 107
5.1.1. İhtiyaç analizinden elde edilen sonuçlar 107
5.1.2. Ders değerlendirme formundan elde edilen sonuçlar 109
5.1.3. Padlet uygulamasına yönelik sonuçlar 110
5.1.4. Görüşme formundan elde edilen sonuçlar 111
5.2. Öneriler 113

KAYNAKÇA **116**

EKLER **128**

Ek 1. Uygulama Videoları Linkleri 128

Ek 2: Uygulama Öncesi İhtiyaç Belirleme Formu 129

Ek 3: Görüşme Formu 130

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Brown'un Yöntem Tablosu Özeti 22
Tablo 3.1. Veri Toplama Araçları 40
Tablo 3.2. Öntest ve Sontest Normallik Analizleri 46
Tablo 4.1. Sözcük Öğretiminin Önemine Yönelik Doğrudan Alıntılar 54
Tablo 4.2. Sözcük Bilgisi Derslerinin Etkililiğine Yönelik Doğrudan Alıntılar 56
Tablo 4.3. Sözcük Öğretiminde Eğiticinin Rolü ile İlgili Alıntılar 58
Tablo 4.4. Katılımcıların Kullandıkları Materyallerle İlgili Alıntılar 62
Tablo 4.5. Katılımcıların Sözcük Öğretiminde Karşılaştığı Zorluklarla İlgili Alıntılar.. 64
Tablo 4.6. Katılımcıların Sözcük Öğretimi ile İlgili Önerilerine Yönelik Alıntılar..... 65
Tablo 4.7. Örneklem Grubunun Ön test ve Son test Puanlarına Yönelik t Testi..... 66
Tablo 4.8. Birinci Hafta Ders Değerlendirme Formu Nitel Verileri 68
Tablo 4.9. İkinci Hafta Ders Değerlendirme Formu Nitel Verileri 72
Tablo 4.10. Üçüncü Hafta Ders Değerlendirme Formu Nitel Verileri 75
Tablo 4.11. Dördüncü Hafta Ders Değerlendirme Formu Nitel Verileri 78
Tablo 4.12. Beşinci Hafta Ders Değerlendirme Formu Nitel Verileri 83
Tablo 4.13. Altıncı Hafta Ders Değerlendirme Formu Nitel Verileri 86
Tablo 4.14. DDF ve Padlet'te Yer Alan Diğer Ortak Sözcükler 94
Tablo 4.15. DDF ve Padlet'te Yer Alan Farklı Sözcükler..... 95
Tablo 4.16. Örneklem Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarına Yönelik t Testi..... 106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Yazılış Şekillerine Göre Sözcükler. 29
Şekil 2.2. Reverso Sözlük Uygulamasının Dilbilgisi Kontrolü, Yazım Kontrolü ve Dolaylı Aktarım Yapma Özelliğini Gösteren Ekran Görüntüsü 31
Şekil 2.3. Reverso Sözlük Uygulamasının Eşanlamlı Sözcükleri Bulma Özelliğini Gösteren Ekran Görüntüsü 32
Şekil 2.4. Memrise Uygulaması 34
Şekil 2.5. Duolingo Uygulamasının Seviye Tespit Özelliği 35
Şekil 2.6. Duolingo Uygulamasının Sesli ve Görsel Çeviri Özelliği 35
Şekil 3.1. Eylem Araştırma Süreçleri 50
Şekil 4.1. Sözcük Öğretiminin Önemine Yönelik Kod, Kategori ve Temalar 53
Şekil 4.2. Sözcük Bilgisi Derslerinin Etkililiğine Yönelik Öğrenci Görüşleri 55
Şekil 4.3. Sözcük Öğretiminde Öğretmenin Rolü 56
Şekil 4.4. Katılımcıların Sözcük Öğretiminde Tercih Ettikleri Materyaller 58
Şekil 4.5. Katılımcıların Kullandığı Çoklu Ortam Materyalleri 59
Şekil 4.6. Katılımcıların Sözcük Öğrenirken Kullandığı Uygulamalar 60
Şekil 4.7. Katılımcıların Sözcük Öğretimine Tercih Ettikleri Sosyal Medya Uygulamaları ve Basıl Materyaller 61
Şekil 4.8. Katılımcıların Sözcük Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar 63
Şekil 4.9. Katılımcıların Sözcük Öğretimi ile İlgili Önerileri 64
Şekil 4.10. Altyazılı Videoların Sözcük Öğretimine Etkisi 89
Şekil 4.11. Etkinliklerin Sözcük Öğretimine Katkısı 90
Şekil 4.12. Katılımcıların Altyazılı Videolar ile Bağlam İçinde Sözcük Öğretimine Yönelik Görüşleri 92
Şekil 4.13. Haftalara Göre Padlet Uygulamasında Yazılan Kelime Sayısı 93
Şekil 4.14. Altyazılı Videoların Olumlu Yönleri 97
Şekil 4.15. Altyazılı Videoların Olumsuz Yönleri 99
Şekil 4.16. Etkinliklerle İlgili Görüşler 100
Şekil 4.17. Etkinlik Sonrası Kazanılan Beceriler 102
Şekil 4.18. Katılımcıların Uygulamaya Yönelik Önerileri 104

BÖLÜM I: GİRİŞ

Germain'in (1993) belirttiği gibi, yabancı dil öğretimi eski çağlarda Sümerlere, hatta eski Mısır uygarlığına kadar uzanmaktadır. Alan yazın taramalarında da görüldüğü üzere yabancı dil öğretimi iki ana temel üzerinde konumlanmıştır. Bunlardan bir tanesi dil bilgisi öğretimi diğeri ise, hedef dilde sözcük öğretimidir. Yabancı dil öğretimin gibi sözcük öğretimi de insanlığın teknolojik gelişimine ayak uydurmuştur. Toplumlar arasındaki sınırların kalkması ve ilişkilerin artması, birden fazla yabancı dil öğrenme gerekliliğini doğurmakta ve bu dillerin, iletişimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için doğru kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Hedef dilin doğru kullanımı için, bağlam içinde uygun sözcüklerin seçilmesi, iletişimin sağlıklı gerçekleşmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Erasmus ile Avrupa ülkelerine giden öğrencilerin deneyimleri ve Avrupa Ortak Dil Başvuru Metni'nde belirtilen ilkeler doğrultusunda, hedef dilin yaparak ve yaşayarak öğrenildiği görülmektedir.

Günümüzde yabancı dil öğretiminde altyazılı videoların materyal olarak kullanılmasıyla ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bir tanesi de 2015 yılında Fransa'da "Le Film Comme Moyen d'Apprentissage de l'Anglais" dir. Rachel Jordan ve Guillaume Le Vallois tarafından yapılan çalışmada, okullarda yapılan yabancı dil öğretiminin hali hazırda büyük oranda geleneksel yöntemle devam ettiği vurgulanmaktadır. Dilin yaşayan bir varlık olduğunun göz ardı edildiği belirtilmiştir. Ayrıca dilin sosyo- kültürel özelliğine de vurgu yapılmaktadır. Çalışmanın sonucunda, dilin kültürel yönünün alt yazılı film öğretimiyle desteklendiği ve öğrenciler arasında hedef dilde tematik konuşma ihtimalini güçlendirdiği görülmektedir.

Marie Françoise Ghyslaine Dye tarafından yapılan "L'utilisation du film dans l'enseignement du français langue étrangère au niveau débutant à l'Université du KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg: une étude de cas" isimli çalışmada ise, Kirikou et la sorcière isimli uzun metrajlı film kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda adı geçen uzun metrajlı filmle hazırlanan dersler sonucunda öğrencilerin hedef dile yönelik ilgi ve motivasyonlarının arttırdığı gözlemlenmiştir. Raniah Hassen Kabooha1 tarafından yapılan "Using Movies in EFL Classrooms: A Study Conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University isimli çalışmada öğrencilerin hedef dil İngilizceyi öğrenmek için çok fazla zaman harcadıkları ancak buna rağmen hedef dili kullanmakta etkin olamadıklarını

vurgulamaktadır. Bunun nedenin dil bilgisi kurallarını ve sözcük dağarcığını geliştirmek yerine ezberleme yöntemine takılı kalmalarının olduğunu vurgulayan Raniah, günümüzde dil becerilerinin geliştirici materyellere yönelmemiz gerektiğini belirtmektedir.

1.1. Problem Durumu

Temizyürek ve Gülengül'ün (2016) belirttiği gibi dil öğrencileri için birçok materyal hazırlanmaktadır (s. 55). Öğrenciler öncelikle kitap aracılığıyla derste sözcük öğrenmeye çalışmaktadırlar. Ancak ders saatinin kısıtlı olması ve Nugy tarafından da belirtilen bir derste en fazla 12 sözcük öğretilebileceği ilkesi göz önünde bulundurulduğunda, öğrenciler ders kitabı dışında başka materyallere de yönlendirilmelidir. Çalışmamızın sorununu oluşturan esas konu da Blanchet'nin (2021) de belirtiği gibi öğrencilerin yurtdışına çıktıklarında gündelik dili öğrenemedikleri, daha çok kitabi sözcükleri öğrendikleri için gündelik dili kullanmakta ve etkili iletişim gerçekleştirmekte zorlanmalarıdır. Öğrenciler hedef dili daha etkin kullanabilmeleri için otantik materyallere ihtiyaç duymaktadırlar.

Araştırmamızın sorunsalı; sözcük öğretiminde sadece ders ve sözcük öğretim kitaplarının kullanımının yeterli olmayışıdır. Öğrenciler gerek eramus programıyla gerekse başka bir sebeple yurt dışına çıktıklarında otantik materyallerle destek almadıkları taktirde gündelik dili etkin olarak kullanmakta zorlanmaktadırlar.

1.2. Hipotez

Yabancı dil öğreniminde sadece ders kitaplarına ve sözcük öğretim materyallerine bağlı kalmak, öğrencilerin günlük dil kullanımında yeterli beceri kazanmalarını büyük ölçüde engellemektedir. Bu nedenle, alt yazılı video kullanımı başta olmak üzere otantik materyallerin kullanımı öğrencilerin iletişim becerilerini daha etkili bir şekilde geliştireceği düşünülmektedir.

Dilin doğası gereği, akıcılık ve etkin iletişim yalnızca kuramsal bilgiyle değil, aynı zamanda günlük hayatta karşılaşılan çeşitli etkileşimlerle gelişmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin altyazılı videolar, podcastler, gazete, dergi, makale, edebi eserler ve sosyal medya içerikleri gibi otantik materyalleri aktif biçimde kullanmaları büyük önem taşımaktadır. Bu tür materyaller, dilin gerçek kullanımını yansıttığı için öğrencilerin kültürel

bağlamı anlamalarına, doğal ifade kalıplarını öğrenmelerine ve pratik yapmalarına olanak sağlar. Böylece, yalnızca akademik dil bilgisine değil, gündelik yaşamda etkili ve akıcı bir şekilde iletişim kurma becerilerine de sahip olmaları sağlanır.

1.3. Amaç

Çalışmamızın amacı, yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde altyazılı video kullanarak sözcük öğretimi ve öğrenimi gerçekleştirmektir. Sözcük öğretimi ile ilgili birçok yöntem denenmiştir, günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte altyazılı videolar yabancı dil öğretiminde otantik materyal olarak kullanılmaya başlanılmıştır.

Biz de çalışmamızda altyazılı otantik materyalleri kullanarak öğrencilerin hedef dil olan Fransızca'da sözcük hazinelerini geliştirmeyi amaçlamaktayız.

1.4. Çalışmanın Önemi

Araştırmamız öncesinde, Türkçe, İngilizce ve Fransızca 'videoların ve altyazılı videoların yabancı dil öğretiminde kullanımı' anahtar sözcükleri kullanılarak bir tarama yapılmıştır. Bunun neticesinde, yapılan taramalar sonucunda karşılaşılan çalışmaların büyük ölçüde altyazılı videoların yabancı dil kullanma yeteneği üzerindeki etkisine odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmamız ise yabancı dil öğretiminde sözcük kullanımı ve öğretmen adaylarının (Yücelsin Taş, 2008, 2013) sözcük hazinelerini geliştirmeye yönelik bir çalışmadır.

Diğer bir farklılık ise yapılmış olan tezler İngilizce öğretimine ve öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik tezlerdir. Bizim çalışmamızda ise Fransızca öğretimine yönelik, sözcük öğretimi çalışmasıdır. Çalışmamız, hedef dil olarak Fransızcada kullanılan gündelik sözcükleri, görsel ve işitsel duyuları harekete geçirerek öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu sayede, dil öğrencisinin gündelik dilde kullanılan sözcükleri kendi sözcük hazinesine katması sağlanacaktır. Böylelikle dil öğrenicisi sözcüğün yazılışını hem görsel hem de işitsel olarak algıladığı için hedef sözcüğü hem yazılı dilde hem de hem de konuşma dilinde kullanabilecektir.

Çalışmamızın sonucunda hem Fransızca öğrenenler hem de öğretenler, altyazılı videoların yabancı dil eğitimi aracı olarak kullanımı konusunda bilinçlendirilmiş olacaktır.

Bunun yanı sıra, öğrenciler hedef dil olan Fransızcanın gündelik kullanımında sıkça yer alan sözcükler konusunda farkındalık kazanacaktır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışmamız, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalında, Bahar yarıyılında açılan *Lexicologie II* dersini alan öğrenciler ile sınırlıdır. Bununla birlikte, araştırmamız 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen altı haftalık bir uygulamadan oluşmaktadır.

1.6. Varsayımlar

Araştırma sürecinde katılımcıların bütün sorulara içtenlikle doğru yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Sözcük:

> Bir ya da birden çok ses birimin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarında biçimce ya hiç değişmeyen ya da bükünlerde olduğu gibi bir bölümüyle değişim gösteren eklemli ses ya da sesler öbeğidir (Vardar, 1998, s. 190).

Aydın ise sözcük kavramını "Kelimeler, bir veya birkaç heceden meydana gelmiş her dile göre ayrı olan anlam birlikleridir. İnsanın zihnindeki varlık ve kavramların yazıya yansıtılmış hâlidir" (2015, s. 12) olarak tanımlar.

Sözcüğü en az bir hece ya da ses biriminden oluşan, anlamsal bir birim oluşturan her dile göre ayrı anlam yükleri meydana getiren, ses öbekleri olarak tanımlayabiliriz.

Sözcük Hazinesi:

Sözcük Hazinesi kavramı alayazın taranması yapıldığında, kelime serveti, kelime kadrosu, sözcük dağarcığı, söz varlığı, sözcük gömüsü, vokabüler kavramlarıyla karşımıza çıkmaktadır. Hatta bazı kaynaklarda sözcük dağarcığı yerine kelime dağarcığı sözcük hazinesi yerine kelime hazinesi kavramlarının kullanıldığı yani kelime ile sözcük kavramlarının yer değiştirdiği de görülmektedir.

Aydın, sözcük hazinesini “Bir bireyin kullandığı ya da bir bütüncüde yer alan sözcüklerin tümü.” (2015, s. 5) olarak tanımlarken TDK ise¸sözcük hazinesini söz varlığı madde başlığı altında şu şekilde tanımlamaktadır: Bir dildeki sözlerin bütünü; söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler (https://sozluk.gov.tr/16.08.2023).

Robert ise sözcük hazinesini ikiye ayırmıştır.

1. Edebiyat alanında: Bir yazarın dili (örneğin, Proust’un sözcük hazinesi)
2. Dilbilimde: Bir dilde bulunan tüm anlam taşıyan kelimelerin ve kelime köklerinin toplamı olarak ifade eder (2002, s. 100).

Galisson ise, sözcük hazinesini *leksikon/söz dağarcığı kavramlarının, Saussure’ün dil/söz (langue/parole) ayrımını yansıttığını belirtirler.*

- *Leksikon, bir dilin farklı üsluplarında ve seviyelerinde yer alan tüm leksemeleri kapsar.*
- *Söz dağarcığı ise, belirli bir birey ya da grup tarafından kullanılan leksikal morfemlerin bütünüdür.*

  Örnekler:
  - ✓ Proust’un söz dağarcığı
  - ✓ Gençlerin söz dağarcığı
  - ✓ Öğretmenlerin veya doktorların mesleki dil (1976, s. 317).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

Dil olgusu, başta felsefe olmak üzere birçok bilim dalının ilgi alanına girmektedir. Dilin her bilim dalına göre farklı bakış açılarıyla tanımı bulunabilir. Basit dilbilimsel anlamda, Larousse sözlüğü dili "Kendini ifade etmek ve birbirleriyle iletişim kurmak için kullanan bir birey veya topluluğa özgü ses ve işaretler sistemi" olarak tanımlarken, TDK sözlüğü ise "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi; lisan" olarak tanımlamaktadır.

İnsanlığın evrimi, farklı toplumlarla ilişkiler gibi birçok faktörle birlikte, başka dillerin öğrenilmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bilinen ilk yabancı dil öğretimi M.Ö. 3000-2350 yıllarında Akadların Sümerceyi öğrenmesiyle başlamıştır. Bu süreç, Mısırlılardan Yunan medeniyetine, Antik Roma'dan günümüze kadar devam etmektedir (Germain, 1993). Günümüzde de eski çağlarda olduğu gibi toplumlar arasındaki ilişkiler devam etmekte olup, hatta daha da arttığını görmekteyiz. Toplumlar arasında sınırların kalkması ve ilişkilerin artması, birden çok yabancı dil öğrenmeyi ve bu öğrenilen yabancı dillerin iletişimin etkili şekilde gerçekleşmesi için doğru kullanılmasını gerektirmektedir.

Dil öğrenmeyi Carroll (1966), "Bir dilin sesbilimsel, dilbilgisel ve sözcüksel örüntülerinin bilinçli kontrolünü edinme süreci" olarak tanımlamaktadır (Peçenek, 2008, s. 72). Carroll'ın da belirttiği üzere, dil öğretimi sesbilgisi öğretimi, dilbilgisi öğretimi ve sözcük öğretimi olmak üzere üç temel aşamadan oluşmaktadır. Gerek dilbilgisi öğretimi gerekse sözcük öğretimi ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Hedef dilin doğru ve anlaşılır şekilde kullanılabilmesi açısından dilbilgisi kadar, doğru sözcük kullanımı da önem arz etmektedir.

Galisson (1983) sözcük bilgisinin önemli olduğunu ve yabancı dil öğrenimi için hayati bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Lahlou, 2009, s. 40). Lindqvist ve Ramnäs'e göre, sözcük bilgisi dil edinimi için gereklidir ve kelime dağarcığının büyüklüğü ile öğrencinin diğer dil becerileri arasında çok güçlü bir bağ bulunmaktadır. Ayrıca, sözcük bilgisine dilbilgisinden daha az önem verildiği belirtilmektedir (2017, s. 55).

Rémy, dil öğrenenlerin sözcük hazinelerinin gelişimini üç faktöre bağlamaktadır: sözdizimsel bağlam, iletişim durumları ve sosyokültürel faktörler.

Rémy, sözcük öğretiminde kelimelerin içsel ilişkilerini (morfolojik ve anlamsal analiz) ve dışsal ilişkilerini (toplumsal ve kültürel çağrışımlar) bir arada ele alan metodolojik bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamaktadır (2022, s. 89).

Keller-Gerber ve Racine, sözcük öğretiminde kültürel boyutun önemine dikkat çekerek, C1 ve C2 seviyelerine ulaşmak için kelime bilgisini geliştirme sürecine üçüncü bir aşamanın eklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu aşama, kelimelerin kültürel bağlamını daha net ortaya koyarak, söylemin belirli bir kültürel çevreyle nasıl bütünleştiğini açıklayacaktır. Böylece öğrenciler, farklı bakış açılarını daha detaylı ve kesin bir şekilde değerlendirebilecektir (2022, s. 162).

Bu bağlamda, sözcük öğretimi dil öğrenme sürecinin temel bileşenlerinden biri olup, günümüzde sözcük öğretimi yapılırken teknolojik araç ve gereçlerden büyük ölçüde yararlanılmaktadır. Daha sonraki bölümlerde açıklanacağı üzere, teknolojinin gelişmesi ve geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinin yerini iletişimsel yöntemlerin almasıyla birlikte, sözcük öğretim materyalleri de değişmiştir. Teknoloji, görsel ve işitsel dil araç gereçlerini bir arada sunmaktadır. Öyle ki, hedef dilde kısa video klipler, filmler, DVD'ler ve Web 2.0 araçlarının kullanımı artık kaçınılmaz hâle gelmiştir.

2.1. Sözcük Öğrenme Yöntemleri

Alan yazını taradığımızda, sözcüğün birçok farklı tanımıyla karşılaşmaktayız. Türk Dil Kurumu (TDK) elektronik sözlüğüne göre, sözcük "Bir veya birkaç heceden oluşan, anlamı olan ses birliği; söz, kelime, lügat" olarak tanımlanmaktadır. Vardar ise sözcüğü;

> Bir ya da birden çok ses biriminin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarında biçim olarak hiç değişmeyen ya da bir bölümüyle değişim gösteren ses ya da sesler öbeği (1998, s. 190).

olarak tanımlamaktadır.

Ling, sözcük öğretimi ile ilgili olarak, 1980-2000 yılları arasında ihmal edildiğini ve iletişimsel yaklaşıma dayalı Fransızca öğretimi ders kitaplarında çok az yer aldığını belirtmektedir. Bu dönemde, Fransa'da söz varlığı öğretimi üzerine sadece 13 kitap yayımlanırken, dilbilgisi üzerine 47 eser yayımlandığını vurgulamaktadır (2022, s. 101).

Sözcüğün gerek ana dilde gerekse yabancı dilde öğrenilmesi büyük önem taşımaktadır. Sözcük öğrenmenin önemini Gough şu şekilde vurgulamaktadır: “Dil bilgisi, sözcük gruplarını bir araya getirse de anlamın büyük bir kısmı sözcüklerde saklıdır. Bu nedenle, yalnızca dilbilgisi bilerek kendimizi ifade edemezken, sözcüklerle birçok şeyi yapmak mümkündür. Ayrıca, ne kadar çok sözcük bilirsek, o kadar fazla iletişim kurabiliriz” (2001, s. 3).

Bu bağlamda, Robert Galisson tarafından ortaya atılan Lexiculture kavramı, sözcüklerin yalnızca sözlükteki tanımlarıyla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda toplum içinde taşıdıkları kültürel ve sosyal anlamlarla iletişimi nasıl şekillendirdiğini vurgulamaktadır. Sözcüklerin derinlemesine anlam kazanması, onların yalnızca dilbilgisel yapıların bir parçası olarak değil, aynı zamanda kültürel bağlam içinde yaşayan ve gelişen öğeler olarak ele alınmasını gerektirmektedir (akt. Pruvost, 2009, s. 137).

Gerek ana dilde gerekse öğrenilen bir yabancı dilde doğru ve etkili ifadeler kullanabilmek, bilinen kelime oranıyla doğru orantılıdır. Sözcük hazinesi, basitçe yabancı bir dilde öğrenilen kelimeler olarak tanımlanabilir (Ur, 2009, s. 60).

Sözcük öğrenme, yabancı dil öğretiminin diğer aşamaları gibi zaman ve sabır gerektiren bir süreçtir. Sözcüklerin bir anda öğrenilmesi mümkün değildir. Dilbilgisi ve çeviri yöntemi gibi bazı yabancı dil öğretim yaklaşımları, kullanıldıkları dönemlerde sözcük öğrenme ihtiyacını karşılamıştır. Ancak günümüz yabancı dil öğretim yöntemleri, uzun kelime listeleri yerine sözcük öğrenmeyi bağlamsal olarak öğretmeyi hedeflemektedir.

Brown, sözcük öğretimiyle ilgili şu ilkeleri benimsemiştir:

- Ders sırasında sözcük öğretimi için özel bir süre ayırmak
- Öğrencilerin sözcükleri bağlam içinde öğrenmelerine yardımcı olmak
- Derste ihtiyaç duyulduğunda planlanmamış sözcük öğretimi yapmak
- Öğrencileri sözcük öğrenme stratejileri geliştirmeye teşvik etmek (2015).

Sözcük öğretimi, ihtiyaca ve içinde bulunulan fiziksel ortama göre değişiklik gösterebilir. Barın, kelime öğretiminde pandomim, televizyon ve video programlarının kullanımının önemine değinmiş, hedef dili görerek ve yaşayarak öğrenmenin en etkili yöntemlerden biri olduğunu vurgulamıştır (1992, s. 86).

Sözcük öğretiminin güncel konularından biri, öğrencilerin uzun vadede kelime dağarcığını tesadüfi olarak mı yoksa kasıtlı ve açık bir şekilde odaklanarak mı daha iyi öğrendikleridir (Read, 2004, s. 147). Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretiminin/öğreniminin gerekliliği hususunda, bir önceki başlıkta da görüldüğü üzere, araştırmacılar hemfikirdir. Ancak sözcük öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda ortak bir noktada buluşamamışlardır. Alan yazın tarandığında, tıpkı dilbilgisi öğretiminde olduğu gibi, sözcük öğretimiyle ilgili de iki temel yaklaşımın olduğu görülmektedir:

- Doğrudan ve açık öğretim
- Dolaylı ve örtük öğretim

2.1.1. Örtük sözcük öğretimi

Bu görüşü savunan araştırmacılar (Coady, 1993; Ellis, 1994; Graves, 2006; Harmer, 1991), sözcük dağarcığının iletişimsel görevlere entegre edildiği dolaylı yaklaşımlarda, sözcüksel biçimlere verilen önemin dil müfredatının geliştirilmesinde merkezi bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Nation, 2001, 2003, 2005; Read, 2004).

Vadasy ve Nelson (2012), Cunningham (2005) ile Cunningham ve Stanovich'e (1998) göre, bilim camiası, kelime dağarcığının büyük bir kısmının tesadüfen öğrenildiği konusunda hemfikirdir. Başka bir deyişle, kelime dağarcığı, bireyin kendisi tarafından hedeflenmeyen ya da seçilmeyen kelimelere maruz kalmasıyla gelişmektedir.

Örtük öğrenme, ilginç bir yaklaşım olabilir; ancak bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bunlardan biri, farklı alıştırmalar sırasında karşılaşılan sözcüklerin yeterince işlenememesidir. Öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen bir diğer sorun ise gün boyunca ve çeşitli etkinlikler sırasında ortaya çıkan kelime bolluğudur. Ayrıca, bu kelime bolluğu ve sözcüklerin tekrar edilme sıklığının azalması, hedef sözcüklerin öğrenilmesini engelleyebilmektedir (Cellier, 2011, s. 3).

2.1.2. Doğrudan sözcük öğretimi

Bu görüşün savunucuları Hermann (2003), Hulstijn (2003), Nagy (1997) ve Wode (1999)'dur.

“Sözcük dağarcığı, sözcüklere dolaylı olarak maruz kalma yoluyla tesadüfen edinilir; ancak aynı zamanda, hedeflenen sözcüklerin öğretilmesiyle kasıtlı olarak da öğrenilir.” (Diamond ve Gutlohn, 2006).

Öğretimi hedeflenen kelimeler önceden belirlenir. Kelimelerin anlamları açıklandıktan sonra, kelimenin yazılı hâli gösterilir ve cümle içinde kullanım örnekleri verilir (Öz, 2003). Ancak, her kelime için bu yöntemin uygulanması zordur. Özellikle öğrenilmesi zor olan kelimeler ile işlenen tema veya metinle ilgili kelimelerin öğretiminde bu yöntem kullanılabilir.

Bu yöntem, kelimelerin anlamlarının öğretilmesinde etkili olmakla birlikte, kelimelerin konuşma ve yazma süreçlerinde etkin kullanılmasını yeterince desteklememektedir. Başka bir deyişle, doğrudan kelime öğretiminde, öğretimi hedeflenen kelimelerin alıcı dil hazinesinden üretici dil hazinesine aktarımı yeterince sağlanamamaktadır (Çiçek ve Dilekçi, 2022, s. 287).

2.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Sözcük Öğretimi

Yabancı dil öğretim yöntemleriyle ilgili alan yazın taraması yapıldığında aşağıdaki yöntemler karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde söz konusu yöntemlerin ortaya çıkış tarihçesini, kurucularını dayandığı esasları, dayandığı teorileri, yöntemin özelliklerini kısaca inceleyeceğiz. Alan yazın taraması yapıldığında yabancı dil öğretim yöntemleri ortaya çıkış dönemlerine göre farklı şekillerde gruplandırılmaktadırlar. Çalışmamızda ise sadece Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından kabul edilen yabancı dil öğretim yöntemleri kısaca incelenecektir.

1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi
2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem
3. Doğal Yöntem
4. İşitsel-Sözel Yöntem
5. İşitsel-Görsel Yöntem
6. İletişimsel Yaklaşım
7. Eylem Odaklı Yaklaşım
8. Telkin Yöntemi
9. Sessizlik Yöntemi

10. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi
11. Ters -Yüz Yöntemi

2.2.1. Dil bilgisi çeviri yöntemi

Bu yöntem, Klasik Latince ve Klasik Yunancanın öğretilmesinde kullanıldığı için geleneksel yöntem ya da klasik yöntem olarak da adlandırılır (Germain, 1993, s. 101). Bilimsel anlamda ilk yöntem olarak kabul edilen dilbilgisi-çeviri yöntemi, 1940'lara kadar etkisini sürdürmüştür. Ancak, dilin sözlü ve iletişimsel boyutunun dil öğrenenler için bir ihtiyaç hâline gelmesiyle birlikte, bu yöntemin etkisi azalmıştır (Özel, 2019, s. 1059). Günümüzde etkisini büyük ölçüde kaybetmiş olsa da, özellikle ülkemizde ölü dillerin yanı sıra Arapça ve Sanskritçe gibi yaşayan dillerin öğretilmesinde hâlâ kullanılmaktadır.

Hedef dilin öğretilmesinde dil bilgisi kurallarının aktarılmasına ve sözcük listelerinin ezberletilmesine önem verilir. Dil bilgisi analizinin yanı sıra okuma becerisi üzerine de odaklanılır. Hedef dilden ana dile çeviri alıştırmaları yaptırılır. Sözlü iletişim becerisine çok az, hatta neredeyse hiç önem verilmemektedir (Brown ve Lee, 2015, s. 18). Bu yöntemde öğretmen klasik öğretmen rolünde olup, dersin işlenişinde aktiftir. Yöntemin doğası gereği öğretmen tümdengelim yöntemini izler. Brown'ın da belirtiği gibi özellikle okuma, yazma ve çeviri üzerine odaklanır, konuşma beceresine ise önem vermez.

Bu yöntemle ilgili olarak Richards ve Rodgers (2001), yöntemin yakın zamana kadar birçok rakip model arasında güçlü bir konumda olmasını ironik bulmaktadır. Ayrıca, hedef dilin etkin kullanımına olanak tanımayan dilbilgisi kurallarının ve ayrıntılı kelime listelerinin ezberletilmeye çalışıldığı bu yöntemin, binlerce öğrenci tarafından hoşnutsuzlukla hatırlandığını vurgulamaktadır (s. 6).

Bu konuyla ilgili olarak, Brown (2015) ise bu yöntemin öğretmen açısından fazla uzmanlık gerektirmediğini, öğretmenin hedef dili akıcı bir şekilde konuşmasının zorunlu olmadığını ve yöntemin yalnızca dilbilgisi ile çeviri alıştırmaları hazırlanarak uygulanabileceğini belirtmiştir (s. 19-20).

16. yy'den 19. yy'e kadar bu yöntemle yazılmış ders kitaplarını incelediğimizde üç tip özellik gözümüze çarpıyor:

1. Kelime öğretimine dayalı kitaplar; genellikle temaya göre sınıflandırılmış çift dilli kelime listelerinin iki sütün halinde sunarlar. Bu kitapların bazı versiyonlarında resimler de yer almaktadır.
2. Aslında dil öğretimi için tasarlanmayan edebi kitaplar: Bu kitaplar genellikle çeviri için kullanılmıştır.
3. Dilbilgisi kitapları: Bu kitaplar dilbilgisi kurallarını çizimlerle birlikte sunar, edebi niteliktedirler. Tercümeye yönelik alıştırmalar içerirler.

Bu yönteme göre yazılmış ders kitaplarına baktığımızda, 1844 yılında Simon Jost'un Les Tigres de la jeune indienne adlı ders kitabını, Matmazel Mathilde de Mortenart'a ithafen yayımladığını görmekteyiz. Ardından, Matmazel Mathilde de Mortenart çok dilli bir gramer kitabının yayımlanmasına öncülük etmiştir. Ayrıca, La Grammaire nationale des frères Bescherelle adlı eser de bu yöntemin kitapları arasında kabul edilmektedir (Estelle, 2012, s. 5).

Dilbilgisi çeviri yönteminde sözcük öğretimi: Bu yöntemde sözcük öğretimde kullanılacak metinler, iki dilli sözlükler, sözlük çalışmaları ve ezberlenen sözcüklere dayanır (Richards ve Rodgers, 2001, s. 6). Bunun yanı sıra sözcük listeleri vasıtası ile dildeki sözcükleri hem anlam hem de çekimli hâllerinin ezberlenmesi önemli rol oynar (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013, s. 148). Öğrencilere dil bilgisi kurallarının yanı sıra kelime dağarcığının oluşturulması da önemli olduğundan üzerinde çalışılan metindeki bilinmeyen bütün yeni kelimeleri öğrenmeleri istenir (Doğan, 2012, s. 79). Hasekşoğlu bu yöntemde kullanılan sözcük öğrenme tekniklerini şu şekilde sıralamıştır. "Amaç dil öğrencilerine belirli sayıda sözcük verilir. Bu sözcüklerin varsa eş anlamlıları ve zıt anlamlılarının bulunması istenir. Sözcük öğretimi için boşluk doldurma alıştırmaları yaptırılır. Hedef dildeki sözcüklerin ve anadilde karşılıklarının yazıldığı listelerin öğrencilere verilerek sözcüklerin ezberlenmesi sağlanır" (2009, s. 19).

Dil bilgisi çeviri yönteminde, öğrenciler parçada geçen daha önce öğrendikleri ve yeni olan sözcüklerle karşılaşırlar. Bu kelimelerin her birinin ana dilinde karşılıklarının sınıfta hep birlikte bulunması istenir. Öğrenciler kelimenin ana dillilerindeki dengini bulamadıklarında öğretmen buna cevap verir. Dilbilgisi-çeviri yönteminde, sözcük öğretimi ezbere dayanır (Larsen-Freeman, 2000).

2.2.2. Direkt yöntem

Bu yöntemi geliştiren Maximilian Berlitz'dir. Yöntemin temel prensibi; yabancı dil öğretiminin de tıpkı ana dil öğretimi gibi sözlü iletişimin gerçekleşmesi dilin ve sözcüklerin ezberlenmesi yerine rastlantısal olarak öğretilmesidir. Bu yöntem dilbilgisi analizi yapmayı ve çeviriyi reddeder. Ana dili öğretimindeki aşamaların ikinci dil öğretiminde de izlenmesi gerektiğini savunur (Brown ve Lee, 2015, s. 19).

Bu yöntemin öne çıkan ders kitapları arasında Gaston Mauger tarafından 1953'ten 1957'ye kadar 4 cilt halinde yayınlanan *Cours de langue et de civilisation françaises* başlıklı ders kitabı da yer almaktadır (Brown ve Lee, 2015, s. 21). Direkt yöntemin özelliklerine kısaca değinecek olursak;'nin çalışmasında öğretim yalnızca hedef dilde gerçekleşir, ana dili kullanımı uygun görülmez, sözlü iletişim ve dinleme becerileri küçük gruplar halinde yapılır. Bunun dışında günlük sözcüklerin öğretilmesi gerektiği vurgulanır, dil bilgisini tümevarım yöntemiyle öğretilir. Ayrıca, öğretmenin rolü öğrencilere nazaran daha pasiftir, bunun yanı sıra dinleme, konuşma, yazma becerilerinin öğretilmesi hedeflenir (Brown ve Lee, 2015, s. 18).

Direk yöntemde sözcük öğretimi: Kelime dağarcığı, kelimelere dolaylı olarak maruz kalma yoluyla tesadüfen edinilir; ancak aynı zamanda, hedeflenen kelimelerin öğretilmesiyle kasıtlı olarak da öğrenilir (Diamond ve Gutlohn, 2006).

Bu yöntemde, dil bilgisi-çeviri yönteminin aksine, ana dil kullanımı yasaklandığından, hedef sözcüklerin öğrenilmesinde kelimelerin ana dildeki karşılıkları verilmez. Sözcük öğretilirken, gündelik dilde kullanılan kelimeler hedef sözcükler olarak seçilir. Sözcüklerin anlamlarının yanı sıra, telaffuz da önemli bir yer tutar. Sözcüklerin öğretiminde, görsel öğeler ve resimlerden yararlanılır (Laila, 2017, s. 375).

Bir konunun anlaşılması, görseller ve hedef dilde kazanılmış kelimelerle mümkün olmuyorsa, öğretmen pandomim, tahtaya çizim yapma ve örnek gösterim (demonstrasyon) gibi tekniklere başvurur (Doğan, 2012, s. 100).

Direkt yöntemde, öğrenciler sözcükleri cümle içerisinde kullanarak öğrenir. Öğretmen, kelimenin anlamını aktarmak için resimler, görsel araçlar, jest ve mimikler ile vücut dilini kullanır (Larsen-Freeman, 2000).

2.2.3. Doğal yöntem

Bu yöntemde amaç ne dil bilgisi öğretimi ne de çeviridir, bu yöntemin amacı hem sözlü hem de yazılı becerilerin geliştirilmesidir. 1977'de Kaliforniya üniversitesinde bir İspanyolca öğretmeni olan Tracy Terrell ve Stephan D. Krashen tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin ikinci dil ya da yabancı dil öğretiminin doğal ortamda edinebileceklerini, ana dile başvurulmaması gerektiğini savunurlar. Bu yöntem kendini ifade etmekten daha çok anlamaya yöneliktir. Öğrencinin rolü diğer klasik yöntemlere göre aktiftir (Germain, 1993).

Doğal yöntemde sözcük öğretimi: Eğer sözcüklerin eşanlamı varsa sözcüklerin eşanlamlarını verilmelidir. Eşanlamlı sözcüklerden sonra hedef dilde sık kullanılan sözcükler bağlam içerisinde öğretilir. Hedef dilde görselleştirmeye yönelik metinler şeçilerek yüksek sesle okutulur. Bilinmeyen bir sözcük ile karşılaşıldığında görselle cümlenin anlaşılması sağlanır (Aykaç, 2015, s. 168).

> Doğal yaklaşımda, kelime hazinesi, dil bilgisel yapılar ve anlamlı mesajlardan oluşan bir dil anlayışı söz konusudur. Anlamlı mesajlar doğal yaklaşımda birinci dereceden önemlidir. Bir taraftan algılama-anlama diğer taraftan da düşünce üretimi için mevcut olan kelime hazinesinin, mesajların yapılandırılmasında ve yorumlanmasında önemli oldukları kabul edilmektedir. Mesajlardaki kelimelerin dilbilgisel açıdan yapılanmış olmaları gerekmektedir ve daha karmaşık mesajlar (uzun cümleler, kalıplar) daha karmaşık dil bilgisi yapıları oluşturmaktadır. Yaklaşıma göre, bu tür yapıların analizi gerekmez, dil öğretme sürecinde bu unsurlara önem verilmemesi gerektiği vurgulanır (Oflaz, 2015, s. 704).

2.2.4. İşitsel-sözel yöntem

II. Dünya savaşı sırasında Amerika'nın kurduğu askeri üslerdeki ülkelerde konuşulmakta olan dilleri askerlerin hızlı bir şekilde öğrenmelerine ihtiyaç duyulduğundan bu yöntem ortaya çıkmıştır. Bu nedenle genellikle "ordu yöntemi" olarak da adlandırılmaktadır. Bu yöntem üniversitelerin katkılarıyla geliştirilmiştir ve Army Specialized Training Programme isimli programı okullarda uygulamaya başlamışlardır. (Demirel, 1993, s. 37). İşitsel sözel yöntemde hedef dil tümevarım yoluyla öğretilir. Sözlü iletişime dayalı olması sebebiyle doğal yönteme benzemektedir. Bu yöntemde dilin kurallarını öğretmek yerine dilin kullanımı ön plana çıkarılır. Dil bilgisi kuralları alıştırmalar yoluyla öğretilir ve öğretmek için basit, yapay tümceler kurulur. Kurallarla ilgili herhangi bir açıklamaya da yer verilmez.

İşitsel dilsel yöntemde sözcük öğretimi: Bu yöntemde sözcük öğretimi doğrudan sözcük öğretimine dayalı olmayıp daha çok cümle kalıpları ve alıştırmalar üzerine kurulmuştur. Bu

yöntemin amacının sözlü iletişim olması sebebiyle basit sözcükler seçilmiştir. Sözcük öğretimi diğer becerilerle karşılaştırıldığında daha az öneme sahiptir. Sesteş sözcükler veya okunuşu birbirine benzeyen sözcükler bir arada verilir (Hasekioğlu, 2009, s. 21).

2.2.5. Görsel işitsel yöntem

Görsel İşitsel yöntem Fransızca orijinal ismiyle Méthode Structuro-Global Audio-Visuelle (SGAV) 1960'larda Fransa'da ortaya çıkmıştır. Bu yöntem Saint- Cloud Zagreb yöntemi olarak ta bilinir (Germain, 1993, s. 153). Dilin bir davranış gibi öğretilmesi temeline dayanan bu yöntemde dil laboratuvarları da büyük dikkat çekmektedir. İşitsel-dilsel yönteme görsel boyutun da eklenmesiyle "görsel-işitsel" yöntem ortaya çıkmıştır (Yıldırım, 2010, s. 10). Structuro-Global Audio-Visual (SGAV) yöntemini diğer yöntemler arasındaki en temel fark; teknolojik araç gereçlerin dil öğretiminde eğitim materyali olarak kullanılmaya başlanılmasıdır.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin öğretilmesini temel almaktadır. Dil öğretimi dil laboratuvarlarında, ses kayıt cihazları ve kısa film şeritleri kullanılarak yapılır. Yabancı dil öğretilirken, ana dili öğretiminde olduğu gibi hedef dil öğretiminin de sözlü dil ile başlayıp daha sonra yazılı dile geçilmesi gerektiğini savunur.

Güneş (2011) görsel işitsel yöntemin uygulama aşamalarını; sunum, açıklama, tekrarlama ve aktarma olarak ele almıştır. Sunumu, önceden kaydedilmiş karşılıklı bir konuşmayı öğrencilere dinleterek, görsellerle destekleyerek genel bir anlama ulaşıldığını belirterek açıklar. Açıklamada ise sunumda verilen ögeler ve ilişkiler üstünde durularak öğrencilerin bu öğeleri anlaması sağlanır. Tekrarlama aşamasında konuşma ve dil bilgisi alıştırmaları yapılır. Son olarak aktarma aşamasında ise, öğrenilenlerin çeşitli alıştırmalar aracılığıyla öğrendiklerini kullanarak, anlama, düşünme, ifadeleri değiştirme, serbest konuşma gibi etkinlikler yaptırılır (s. 132).

Sánchez çalışmasında (2013) bu yöntemin ilkelerine göre hazırlanmış belli başlı ders kitaplarını örnek olarak vermiştir.

CREDIF. (1961). Voix et images de France: Cours audio-visuel de français, premier degré. London: Harap. (Original Work Published 1958).

CREDIF. (1963). Bonjour Line. Paris & London: Harap-Didier.

Capelle, J., Capelle, M., & Companys, G. (1971). La France en direct: 1re année version roman. Paris: Librairie Hachette.

Heinl, C. H., Coulombe, R., & Smith, F. (1974). Voix et visages de la France. Chicago: Rand McNally.

Görsel işitsel yöntemde sözcük öğretimi: Bu yöntem, teknolojinin gelişmesi, öğrenme ihtiyaçlarının değişmesi ve de 1970'lerde iletişimsel yöntemin ortaya çıkması sonucu önemini kaybetmeye başlamıştır. Güneş "Kelime öğretmek için sesler kasetlere kaydedilmiş, resimler de sabit görsellerle verilmiştir. Ayrıca jestler, mimikler, heyecan, duygusal beden dili gibi ögelerden de yararlanılmıştır" (Rodríguez Seara, 2004). Böylece öğrencilerin temel ve orta düzeyde ortalama 3000 kelime öğrenmesine çalışılmıştır. Bu yöntemde kelime öğretiminde zihne değil mekanik süreçlere ağırlık verilmiş, tekrar, ezber ve taklit çalışmaları yoğun biçimde yapılmıştır (Güneş, 2013, s. 9).

2.2.6. İletişimsel yaklaşım

İletişimsel yaklaşım, 1970'lerin başında Avrupa'da insanların daha kolay seyahat edebilmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu nedenle, temel alınan sosyal bağlam turistik seyahat, hedeflenen dilsel eylem ise karşılıklı iletişim kurma olmuştur. Bu etkileşim, günlük yaşamla ilgili kavramlar ve konuşma edimleri çerçevesinde şekillendirilmiş ve kavramsal-işlevsel dilbilgisiyle tanımlanmıştır (Puren, 2014, s. 4). Bu yaklaşımın temel amacı hedef dilde iletişim sağlayabilmektir.

> İletişimsel yöntemin yabancı dil öğrencisinin konuşma becerilerine ağırlık vermesi, öğrenciyi öğretimin merkezine alması, ders materyallerinin amaç dilin kültürüne ait özgün nesnelerden seçilmesi, öğrenciyi amaç dili kullanan bir konuşan özne olarak kabul etmesi, öğrencinin kendi kültürü ile hedef kültür arasında bağ kurmasını, karşılaştırma yapmasını sağlar ve bu sayede öğrenci dilin yaşadığı kültürden, toplumdan ayrı düşünülemeyeceğini, belli kalıpların içine sığamayacağını ve sürekli değişeceğini kendisi de yaşayarak deneyimler (Sönmez, 2021, s. 40).

İletişimsel yöntemin öne çıkan özelliklerini Allard şu şekilde özetlemiştir.

1. Dilbilgisi kurallarından farklı kullanım normlarına sahip olan iletişim yeterliliğine öncelik verilmesi.
2. Anlama dönüş: Öğretim, eyleme yönelik olarak yapılandırılmıştır.
3. Daha az tekrar içeren bir pedagoji: Daha az biçimsel alıştırma, daha fazla gerçek veya simüle edilmiş iletişim etkinlikleri.

4. Öğrenenin merkeze alınması, sürecin temel aktörü olması.
5. Küçük gruplar halinde çalışma.
6. Sosyal ve pragmatik unsurların dikkate alınması.
7. Gerçek (otantik) belgelerin kullanılması (2003, s. 30).

İletişimsel yöntemde sözcük öğretimi: "Kelimelerin günlük yaşamdan alınması üzerinde durulmaktadır." (Güneş, 2013, s. 10). Oflaz (2015) "Kelime ve anlamlarının, doğrudan öğretilmemesini, iletişimsel etkinlikler yoluyla dilin daha etkili şekilde öğrenilebileceğini belirtmiştir" (s. 704). Diğer yöntemlerin aksine iletişimsel yöntemde sözcükler bir cümle, bağlam ya da metin içerisinde verilir.

2.2.7. Eylem odaklı yaklaşım

2000'li yılların başına kadar yabancı dil öğretimde sıklıkla kullanılmakta olan iletişimsel yaklaşım, yine bilimsel gelişmeler ve gereksinimler doğrultusunda eylem odaklı yaklaşımın doğuşuna kaynaklık etmiştir. Kramsh, "Yabancı dil öğretimi anlam bilimsel ilişkilerden ve edimsel ilkelerden oluşan ve söylem olarak adlandırılan bir bağıntılar ağını öğretmekle yükümlüdür" (Kramsh, 1991, s. 10 akt. Sönmez, 2019, s. 38). Bu yaklaşımın temel hedefi, okul, günlük yaşam ve iş yaşamı gibi sosyal ortamlarda iletişimin ötesinde iş birliği ve ortak eyleme dönük yabancı dili kullanabilmektir. Yeni yaklaşımın bazı öncelikli uygulamaları: Bilgi yükleme yerine beceri kazandırma, dili öğretme/öğrenme çabası yerine dilin eyleme dönük kullanımını öğrenme, başkası ile iletişim kurma önceliği yerine başkası ile ortak hareket edebilme, sınıf içi öğrenim etkinlikleri ve görevleri yanında sınıf dışı gerçek ortamlarda görevler, projeler, senaryolar ve ortak eylemler gerçekleştirmedir. Ancak Eylem Odaklı Yaklaşımda sosyal aktör olarak tanımlanan öğrenen sadece yabancılarla iletişim kuran ve bir arada yaşayan değil, yaşamın her alanında başkalarıyla ortaklaşa hareket edebilen, her türlü görev ve eylemi hedef dilde gerçekleştirebilen birisi olarak değerlendirilmektedir (Günday ve Aycan, 2018, s. 147).

Saydı (2015), bu yaklaşımda dil öğrenen kişinin, öğrenilen dilin yazılı ve sözlü olarak kullanıldığı sosyokültürel bir ortamda aktif bir dil kullanıcısı olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, bu yaklaşımda dil kullanıcısının belirli bir görevi yerine getirmeye, bir sorunu çözmeye veya somut bir eylemi gerçekleştirmeye yönlendirildiğini belirtmiştir.

Bu yöntemde sözcük öğretimi genel olarak, doğal bağlamlarda ve etkileşimli görevler içinde sunulur. Sözcükler, günlük hayatta karşılaşılan çeşitli iletişim bağlamları içerisinde öğretilir. Örneğin tren ağrında bilet alma, doktor muayenesi vs. gibi. Eylem odaklı yaklaşımda sözcük öğretimi, öğrencinin sürece etkin katılımını teşvik eder ve kelimeleri günlük yaşamda kullanabileceği bağlamlar içinde öğrenmesine imkân tanır. Sözcükler, ezberleme yöntemi yerine, gerçek hayata dayalı görevler ve iletişim etkinlikleri yoluyla edinilir.

2.2.8. Telkin yöntemi

1960'larda ortaya çıkan bu yöntemin kurucusu Bulgar psikolog Georgi Lozanov'dur. Yöntemin ortaya çıkış hikâyesi ise bir hasta muayenesine dayanmaktadır. Akşamları Rusça kursuna giden bir kaynak ustası, kurs ödevi için ezberlemesi gereken ve sınıfta yalnızca bir kez duyduğu Rusça şiiri, Lozanov'la yaptığı danışma sonrasında hatasız bir şekilde hatırlamaktadır (Türköz, 2010, s. 58). Lazanov'a göre insan beyni öğrenmek için doğru koşullar oluşturulduğunda, büyük miktarda bilgiyi işleyebilir. Rahatlamış bir zihin olduğu takdirde bilginin zihinde kalıcılığı en üst seviyededir (Brown ve Lee, 2015) Lozanov, dil öğretiminde bu yöntemi kullanan bir öğretmenin öğrencilerinin, geleneksel öğretim yöntemleriyle dil öğrenen öğrencilere göre yaklaşık Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler 3 ile 5 kat arasında daha hızlı öğrenebileceklerini iddia eder (İşcan, 2011, s. 1281).

Telkin yönteminin kullanım özellikleri:

1. Öğrenme ortamının gerçekleştirilebilmesi için öğrenme ortamını etkileyen zihinsel ve fiziksel engeller ortadan kaldırılmalıdır.
2. Yöntemin uygulama aşamasında müzikten faydalanılır, Müziğin öğrenmede kalıcılığı arttıracağı düşünülmektedir.
3. Söz konusu yöntem hedef dile yönelik konuşma becerisinin bir an önce kazandırılmasını hedeflediğinden diyalog öğretiminin üstünde durur (Aydın, 2021, s. 13).

Yukarıdaki özellikler ve literatür okumalarında görüldüğü üzere bu yöntem neyin nasıl öğretileceğinden ziyade öğrenme ortamı üzerinde durmaktadır. Dolayısıyla sözcük öğrenmeye yönelik bir stratejisi bulunmamaktadır.

2.2.9. Sessizlik yöntemi

Bu yöntem de tıpkı telkin yöntemi gibi fazla bilişsel kalmakla eleştirilmektedir. Kurucusu Fransız bir matematik öğretmeni olan Caleb Gattegno'dur, 1972 yılında ortaya çıkmıştır, bu yöntem hümanisttik yaklaşımdan etkilenmiştir.

Sessizlik yönteminin özellikleri:

1. Bu yöntemde öğretmen sessizdir, öğretmenler öğrenme süreci içerisinde öğrencilere belli başlı kalıplar öğreterek öğrenme sürecini öğrencilere bırakır. Öğretmen öğrencinin hatası olsa bile diğer yöntemlerin aksine düzeltme yoluna gitmez öğrenciden daha fazla alıştırma yapmasını ister.
2. Bu yöntemin sözcük öğretim stratejisi hedef dilde öncelikle sık kullanılan sözcüklerin öğretimidir. Öğretmen hedef sözcüğün telaffuzunu yapar daha sonra ise öğrencilerden bu sözcüğü oluşturan simgeleri tahmin etmelerini bekler.
3. Alan yazın araştırmalarına göre bu yöntemin en çok eleştiri alan kısmı konuşma becerisini yöntem ilkesi olarak göz ardı edilmesidir (Brown ve Lee, 2015, s. 25).

Bu yöntemde başlıca kullanılan materyeller ise;

1) Fidel çizelgesi: Bu yöntemin "fidel" ismiyle anılan telaffuz tabloları öğretilen dilin yapısına uygun olarak hazırlanır. Simgeler telaffuz özelliklerine göre renklerle kodlanır. Dersler ana dilide aynı biçimde kodlanmış telaffuz tablolarının kullanımıyla başlar (Doğan, 2012, s. 274).

2) Cuisenaire çubukları

3) İşaretçi

4) Duvar resimleri

Bu yöntemde sözcük öğretimi ise,

Bu yöntem, az sayıda sözcükle daha fazla konuşma pratiği yapmayı hedefleyerek, öncelikle doğal tonlama ve ifade biçimlerinin öğrenilmesine odaklanır. Öğretimde, renkli emir çubukları, sözcük listeleri, duvar panoları, çizimler, plaklar, ses bantları, resimler, slaytlar, filmler ve okuma materyalleri gibi çeşitli görsel-işitsel araçlardan yararlanılır. Yöntem yapısal bir temele dayanır ve sözcük öğrenimini esas alır. Ayrıca, Durumsal Yöntem

ile İşitsel-Dilsel Yöntemin bazı unsurlarını birleştirerek uygulanır. Özellikle küçük öğrenci gruplarında daha yüksek başarı sağladığı görülmektedir. (Tosun, 2006, s. 84).

2.2.10. Tüm fiziksel tepki yöntemi

Tüm Fiziksel Tepki yöntemi literatürde Öykü Anlatma yöntemi olarak ta geçmektedir. 1970li yıllarda James Asher tarafından ortaya atılmıştır. Yöntemin geliştirilmesinde; gelişim ruhbilimi, öğrenme kuramları, insancıl eğitim ve daha önceki uygulamalardan yararlanmıştır. Bun yöntem Gouin'in 'Diziler Yöntemi' ve Palmer ve Palmer'ın 'Eylemlerle İngilizce' (English Through Actions) (1925) adlı uygulamalarında söz-eylem dizileri çalışmalarından etkilenmiştir. Bu yüzden Tüm Fiziksel Tepki (TFT-Ö) yöntemi bu uygulamaların bir devamı olarak kabul görmektedir (Yavuz, 2011, s. 32).

Tüm fiziksel tepki yönteminin avantajlarının yanı sıra dezavantajlara da sahiptir. Kazanımların elde edilmesi açısından öğretmenlerin avantajlı kısımların üstünde durması dezavantajlı kısımlar üzerinde çok durmamaları gerekmektedir. Aksi taktirde kazanımların elde edilmesi güçleşecektir (Moralı, 2019, s. 19).

Bu yöntemde öğretmen yönetmen, öğrenciler ise oyuncudur. Yabancı dil öğretimini ana dili öğretimiyle benzer gören bu yöntem, tıpkı ana dili ediniminde çocukların konuşmalara verdikleri tepkiler gibi, yabancı dil öğretiminde tepki vererek öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Demirel, 1993, s. 52).

Bu yönteminde sözcük öğretimi ise; 1990 yılına kadar emir cümleleri kısa öbek ve sözcüklerin öğretimiyle sınırlı kalmaktaydı. 1990 yılında ise Blain Ray okuma ve yazma becerilerini geliştirmede sözcük öğretiminin yetersiz kalması sebebiyle yönteme öykü anlatma aşamasını da eklemiştir. Böylece yöntemi geliştirmiş ve yöntemin eksikliklerini gidermiştir. Sözcük ve dilbilgisi yapılarının öykü kullanılarak bağlam içinde sunulması, öğretimi kolaylaştırmıştır. Öğretilmesi hedeflenen sözcük ve dilbilgisi yapıları öykünün içinde bağlamla sunularak öğretilecek sözcüklerin kapsamı genişlemiş, öykü okuma ve yazma etkinliklerine de yer verildiği için dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra okuma ve yazma becerilerinin de geliştirilmesi sağlanmıştır (Yavuz, 2011, s. 33).

2.2.11. Ters- yüz yöntemi

Jonathan Bergmann ve Aaron Sams tarafından 2000'li yıllarda geliştirilmiştir. Bu yöntemin geliştiricileri lisede görev yapan iki Amerikalı öğretmendir. Görev yaptıkları okulda öğrencileri devam sorunu yaşadıkları için, bu iki öğretmen derste işleyecekleri konularla ilgili video üreterek, öğrencilere göndermişlerdir, bu uygulamayı sadece sınıfta yüz yüze ders yapmayla karşılaştırdıklarında öğrencilerin konuyu öncekine nazaran daha iyi kavradıklarını fark etmişlerdir (Yu, 2002, s. 11). İlerleyen dönemlerde ise derste zorlanan öğrenciler için bu yöntemi uygulamışlar oluşturdukları videoları uluslararası platformda da paylaşmışlardır (Bergmann ve Sams, 2012 akt. Güven ve Değirmen, 2021, s. 4506).

Ters-yüz yönteminin temel prensibi öğrenme sürecini ters-yüz etmektir. Ev ödevi ile sınıf çalışmalarının yerlerinin değiştirilmesi fikrinden hareketle başlayan öğrenme süreci, işlenen dersin evde video, film, ses gibi çevrim içi öğrenme araçlarıyla öğrencilere öğrenme ortamı oluşturulması, evde geleneksel olarak yapılan ev ödevinin ise sınıfta aktif öğrenme ortamı sağlanarak uygulama yapılmasıdır (Bergmann-Sams, 2012 akt. Tetik, İlhan-Acuner ve Yusuf, 2021, s. 357).

Ters-Yüz Yöntemi İngilizce "F-L-I-P" olarak ifade edilmektedir. Bunlar; Esnek Ortamlar (Flexible Environments), Öğrenme Kültürü (Learning Culture), Tasarlanmış İçerik (Intentional Content) ve Profesyonel Eğiticiler (Professional Educator)'ı ifade eder.

1) Esnek ortam: Hem öğretmenler hem de öğrenciler için öğrenme sürecinde esnek ortam oluşturulabilmesi; Öğretmenler sınıf ortamının dışına çıkarak istedikleri zaman ve yerde ders içeriği video vs hazırlayabilir. Aynı Şekilde öğrenciler de hazırlanan ders içeriklerine zaman-mekân zorunluluğu olmadan sınıf ortamı dışında erişim sağlayabilirler.

2) Öğrenme kültürü: Bu yöntem geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine, öğrenci merkezliliği benimsemiştir. Öğrenciler öğrenme sürecinde pasif değildir.

3) Tasarlanmış içerik: Ders içeriğinin tasarlanmasını, planlanma sürecinin öğrenci merkezli olması gerektiğini savunur. Materyaller öğretmen tarafından tasarlanır, ancak öğrencilerden dersten önce kendileri için hazırlanmış power point, ders kitabı video gibi ders araç gereçlerini okumaları beklenilir.

4) Profesyonel eğitimciler: Öğretmen gerek sınıf içerisinde gerekse sınıf dışında konu anlatımına dair içerikleri hazırlayan sınıfta kullanılması için öğrencilere ve konuya uygun

ders materyalleri planlayan ve hazırlayan; sınıf ortamında öğrencileri gözlemleyen konumundadır (Güven ve Değirmen, 2021; Şanal, 2017; https://ctl.utexas.edu/instructional-strategies/flipped-classroom).

Ters-Yüz yöntemi yabancı dil öğretiminde doğrudan yabancı dil öğretim yönteminde kullanılmak için ortaya çıkmamıştır. Diğer öğretim alanlarında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de kullanılmaya başlanılmıştır. Bu yönteme dayalı bir yabancı dil ders kitabı mevcut değildir ve ayrıca bu yöntemin hedef dilde sözcük öğrenme ve öğretme stratejisi geliştirilmemiştir.

Yöntemleri Brown'un tablosundan esinlenerek kısaca özetleyecek olursak;

Tablo 2.1. Brown'un Yöntem Tablosu Özeti

Yöntem	**Teorik Temeller**	**Hedef**	**Öğretmen-Öğrenci Rolü**
Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	Bir "disiplin" olarak eğitime ilişkin klasik varsayımlar	Kelime ezberleme Dilbilgisi kuralları Edebi metin çevirisi Okuma becerisi	Öğretmen temelli
İşitsel-Dilsel Yöntem	Alışkanlıkların oluşumu için tekrarlama. Sözlü iletişimin önceliği iletişim.	Sözlü iletişim becerileri. Telaffuzda akıcılık	Büyük ölçüde öğretmen temelli. Öğrencide rol alır
Görsel İşitsel Yöntem	Görsel ve işitsel materyallerle bağlam destekli öğrenme	Dinleme ve izleme yoluyla anlam oluşturma	
İletişimsel Yöntem	Tümevarımsal öğrenme	Öncelikle sözlü iletişim	Öğretmen rehberdir Bilginin kaynağı öğretmendir. Öğrenciler bağımlılıktan bağımsızlığa doğru ilerler
Eylem Odaklı Yaklaşım	Sosyal bağlamda etkileşim ve eylem odaklı öğrenme	Sosyal bağlamda etkileşim ve eylem odaklı öğrenme	Hedef dilde gerçek hayat eylemleri Öğretmen destekçi, Öğrenci sosyal aktör

2.3. Sözcüksel Yaklaşım

Sözcüksel yaklaşım, 1990'lı yılldarda Michael Lewis tarafından ortaya atılmış ve dil öğreniminin temel yapı taşlarının kelime ve kelime grupları olduğu fikrine dayandırılmıştır. Lewis'e (1993) göre, dil öğrenen bireyler, dilbilgisel kuralların yanı sıra, belirli kelime öbeklerini ve kalıplaşmış ifadeleri ezberleyerek dili daha akıcı bir şekilde kullanabilirler.

Sözcüksel birimlerin sınıflandırması için Lewis, basit veya bileşik kelimeler, eşdizimler, kalıplaşmış ifadeler ve yarı kalıplaşmış ifadeler arasında ayrım yapmayı önermiştir.

Micheal Lewis 1993 yılında çıkardığı The Lexical Approach: the State of ELT an a Way Forward ve 1997 yılında çıkardığı Implementing on the Lexical Approach – Putting Theory into Practice adlı kitaplarda Sözcüksel Yaklaşımın temellerini şu şekilde özetlemiştir:

- Dil, sözlükselleşmiş dilbilgisinden değil; dilbilgiselleşmiş sözcüklerden oluşmaktadır.
- Dili dilbilgisi ve sözlükçe olarak ikiye ayırmak anlamsızdır. Birçok dil, birden çok sözcüğün bir araya gelmesinden oluşan söz öbekleri içermektedir.
- Dil öğretiminin merkezinde öğrencinin farkındalık oluşturması olmalıdır ve öğrencilerin söz öbeklerinden oluşan dili öğrenmeleri arttırılmalıdır.
- Dildeki yapısal kalıplar kullanışlı olsa da sözcüksel ve değişmeceli yapılar belli durumlara uyum sağlamaktadır.
- Eşdizimlilik, düzenleyici bir etken olarak eğitim müfredatlarına dâhil edilmelidir.
- Dil, kişisel bir kaynak olarak değerlendirilmektedir, kuramsal ve soyut bir arıtma değildir.
- Dili başarılı bir şekilde kullanmak yanlışsız kullanmaktan daha geniş bir kavramdır.
- Dil yapısı itibariyle bütüncüldür, bir organizmadır. Farklı bileşenlerine ayrılmış bir makine değildir.
- Konuşma dili yazılı dilden daha öncül olarak görülmektedir. Yazma, dilbilgisi yapıları konuşma dilindekinden çok farklı olan kodlanmış bir metin olarak kabul edilmektedir.
- Dil öğretiminde, bağlamdaki durumsal unsurlardansa, bağlama yardım eden unsurlar çok daha önemlidir.
- Temelde olan şey, dil bilgisel edinç ve ürün değil toplum dilbilim edinci ve iletişim gücü olmalıdır.
- Yapılardan oluşan dilbilgisi, sözcüklere göre ikinci planda olmalıdır.
- Dilbilgisel hatalar öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülmektedir.
- Algılayıcı bir beceri olarak dilbilgisinde benzerlik ve farklılık algısına öncelik verilmektedir (Turan ve Çubukcu, 2019, s. 488).

Görüldüğü üzere, bu yaklaşım geleneksel dilbilgisi merkezli yaklaşımlardan farklı olarak, dilin esasen sözcükler ve onların birleşiminden oluştuğunu, anlam ve kullanım açısından sözcük öbeklerinin önemine vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra, geleneksel dil öğretiminde dilbilgisi ve sözcük bilgisi ayrı kategoriler olarak ele alınır. Ancak Lewis, bu ayrımın doğallıktan uzak olduğunu, çünkü dilin gerçek kullanımında sözcüklerin ve yapıların birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu savunur. Bu nedenle, dil öğrenirken tek tek sözcükleri ezberlemek yerine, yaygın olarak kullanılan sözcük gruplarını ve kalıplaşmış ifadeleri anlamak ve içselleştirmek daha verimli bir yaklaşım olabilir. Ayrıca, dili etkili kullanmanın, hatasız kullanmaktan daha önemli olduğunu belirtir. Akıcılık, anlaşılırlık ve iletişim başarısı, dilbilgisel doğruluktan daha önceliklidir.

Lewis'in vurguladığı bir diğer önemli konu ise, dil öğreniminde farkındalık oluşturmanın öneminidir. Öğrencilerin, dilde kullanılan kalıpları fark etmeleri ve bu yapıları doğrudan öğrenmeleri gerektiğini belirtir. Bu kalıplardan biri de eşdizimlerdir, Lewis eşdizimlere ayrıca önem vermektedir. Bu tür kelime oluşumlarının dil öğretiminde önemli bir rol oynaması gerektiğini savunur.

Bu yaklaşımda, öğrenci sınıf içinde pasif bir şekilde verilen sözcükleri öğrenmekten daha çok, dili aktif olarak keşfeden ve anlam kalıplarını çıkaran bir araştırmacı gibi hareket eden kişidir (Richards ve Rogers, 2001, s. 136).

Lewis tarafından yazılan *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice* (1997) isimli eseri incelediğimizde ve alan yazın taraması yaptığımızda sözcüksel yaklaşımın yabancı dil öğretiminde sağladığı bazı temel avantajları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Sözcük öbeklerinin öğrenilmesi sayesinde öğrencilerin cümleleri hızlı ve doğal olarak oluştururlar (1997, s. 70). Bu yaklaşım, öğrencilerin dilde yaygın olarak kullanılan yapı ve ifadeleri fark etmelerine ve bunları aktif bir şekilde kullanarak daha akıcı ve doğal bir konuşma becerisi geliştirmelerine yardımcı olur. Lewis, dil öğretiminde bu tür kalıplaşmış ifadelerin önemine dikkat çekerek, öğrencilerin gramer kurallarını ezberlemek yerine, bu yapıları öğrenerek daha etkili ve akıcı bir iletişim sağlayabileceklerini öne sürmektedir.
2. Bu yöntem konuşma diline önem verdiğinden, hedef dili öğrenen kişilerin hedef dilde iletişim becerilerinin geliştirmelerine yardımcı olur. Bunun yanı sıra dili yapaylıktan uzaklaştırarak gerçek hayatta dil becerilerinin kullanılmasını hızlandırır.
3. Öğrencilerin kelime öbeklerini bir bütün olarak öğrenmeleri, dil bilgisel kurallara ayrı ayrı odaklanmadan iletişim kurabilmelerini sağlar böylelikle bilişsel yükü azalır.

2.4. Sözcük Öğretiminde Kullanılan Eğitim Araç Gereçleri

Bu bölümde sözcük öğretiminde kullanılan belli başlı eğitim araç gereçlerini ele alıp detaylı bir biçimde inceledik.

2.4.1. Ders kitapları

Ders kitapları "öğretmen ve yöneticilerin amaç ve hedeflerini gerçekleştirmesinde bir sistem oluşturmasının yanı sıra derslerin yürütülmesinde bir rehber, sürecin ve öğrenci başarısının fiziksel değerlendirilmesinde bir araç olarak hizmet eder" (Tüm ve Ceyhan Bingöl, 2017, s. 432). Ders kitapları tıpkı diğer bilim dallarında olduğu gibi dil öğretiminde de bir rehber konumundadır. Öğretmene neyin öğretileceği konusunda yol gösterir.

Öğrencilerin hedef konu hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar. Ders kitaplarının doğuşunu incelediğimizde ilk olarak Latin alfabesini, heceleri ve de kelimeleri okumayı-yazmayı öğrenmiş, ancak henüz uzun metinleri okumaya hazır olmayan çocuklara okuma ve yazma öğretmek maksadıyla ortaya çıktığını görmekteyiz. Ders kitaplarının öncüsü bu kitaplar dilbilgisi ve edebi eserlerin karışımıydı.

Ders kitabının öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılandığını araştıran Issıtt, öğrencilere ve öğretmenlere içinde pek çok sıkıcı bilgeyle dolu olan ve onlara sınavı çağrıştıran bir nesne olarak algıladıklarını belirmiştir (2004, s. 683). Ancak ders kitaplarının öğrenci merkezli bu çağda teknolojiye yenik düşerek artık bir dinazor olarak algılanacağı düşüncesine rağmen Whitley ders kitaplarının 21. yy' da teknoloji çağında da öğretimin hayati bir parçası olmaya devam edeceğini vurgulamıştır (1998, s. 15). Yabancı dil öğretiminde ders kitapları hedef dilin sözcük hazinesinin kazandırılması açısından önemli rol oynar. Daha önceki kısımlarda belirttiğimiz üzere her yabancı dil öğretim yöntemi sözcük öğretimi konusunda kendi yol haritasını çizmiştir.

2.4.2. Sözcük öğretim kitapları

Ders kitapları yabancı dil öğretiminde hedef dilin sözcük hazinesinin kazandırılması açısından önemli rol oynar. Ancak yukarıda da incelediğimiz gibi tek başına yeterli değildir. Zira bir dilin bütün söz varlığını bir kitapta toplanması mümkün değildir. Ayrıca sözcüğün öğrenilmesi zaman alan bir zihinsel süreç gerektirir. Bu nedenle hedef dilde özellikle ileri seviyelere ulaşmak isteyen öğrenciler için ders kitabının yanı sıra başka sözcük öğretimi araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunların başında da sözcük öğretim kitapları gelmektedir. Bunların yanı sıra, DELF-DALF, Fransızca YDS sınavlarına yönelik hazırlanmış birçok sözcük öğrenim kitabı bulunmaktadır. Bu bölümde kısaca belli başlı sözcük öğretim kitaplarını ele alınmıştır.

Bochart-Fiévez tarafından yazılmış *Richesse du vocabulaire: Tome III*. Éditions Duculot isimli kitap, meslekler, profesyonel terimler ve teknik kelimeler üzere 3 ana bölümden oluşmaktadır. Fransızca kelime bilgisini geliştirmeye yönelik alıştırmalar ve çözümler mevcuttur.

Le vocabulaire en classe de langue adlı kitap, yabancı dil öğretmenlerine yönelik kelime öğretimiyle ilgili hem teorik hem de pratik bilgileri sunan kapsamlı bir kaynaktır. Cristelle

Cavalla, Elsa Crozier, Danièle Dumarest ve Claude Richou tarafından yazılan bu eser, Dominique Abry'nin editörlüğünde CLE International yayınevi tarafından 2009 yılında Paris'te yayımlanmıştır. Kitap, kelime öğretiminde karşılaşılan zorluklara yönelik çözüm önerileri sunarak, öğretmenlerin öğrencilerine kelime bilgisini etkili bir şekilde aktarmasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

İçeriği iki ana bölüme ayrılan kitabın ilk kısmı, kelime öğretimi ile ilgili temel teorik yaklaşımları ele alırken, kelime bilgisinin dil edinimindeki yerini ve öğretim yöntemlerini tartışmaktadır. İkinci bölümde ise, öğretmenler için hazırlanan pratik pedagojik fişler yer almakta ve bu fişler dil seviyelerine (A, B, C) göre düzenlenmektedir. Bu pratik bölüm, öğretmenlerin sınıfta doğrudan uygulayabileceği etkinlikleri içermekte ve kelime öğretimi için çeşitli stratejiler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Kitabın en önemli özelliklerinden biri, her seviyeye uygun etkinlikler sunmasıdır. Başlangıç seviyesinden ileri seviyeye kadar geniş bir yelpazeye hitap eden bu kaynak, öğretmenlerin kelime öğretiminde daha yaratıcı ve etkili yöntemler kullanmasına olanak tanımaktadır. Aynı zamanda, kelime bilgisini sadece ezberlemek yerine bağlam içinde kullanmayı teşvik eden çeşitli uygulamalar içermektedir. Kullanıma hazır öğretmen fişleri, aktiviteler ve kelime listeleri sayesinde, dil eğitimiyle ilgilenen herkes için pratik bir rehber niteliği taşımaktadır.

Enrichissez votre vocabulaire, Gilberte Niquet ve Roger Coulon tarafından yazılmış ve Hatier yayınevi tarafından 1996 yılında yayımlanmış bir kelime bilgisi geliştirme kitabıdır. Profil Pratique koleksiyonunun bir parçası olan bu eser, yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmek isteyenler için hazırlanmıştır.

Kitap, kelime bilgisi edinimini desteklemek amacıyla, kelimelerin doğru ve etkili kullanımını teşvik eder. Dilin yapısal bileşenleriyle birlikte kelime bilgisinin organizasyonunu ele alan eser, özellikle eşanlamlılar, zıt anlamlılar, homonimler, paronimler ve çok anlamlılık gibi konulara odaklanır. Öğrencilerin kelimeleri bağlam içinde öğrenmesini sağlamak için çeşitli egzersizler ve uygulamalar içerir.

İçeriği 13 ana temaya bölünmüştür. Bu temalar arasında eğitim, toplum, ekonomi, etik, zaman kavramı, mekân düzenlemesi ve savaş-barış gibi konular yer alır. Kitap, bu konular çerçevesinde kelime dağarcığını zenginleştirmek için kapsamlı kelime listeleri ve pratik alıştırmalar sunar. Son bölümde ise alıştırmaların çözümleri yer almaktadır.

Bu kitap, kelime bilgisini bilinçli bir şekilde geliştirmek isteyen öğrenciler ve dil öğrenenler için değerli bir kaynak olarak öne çıkmaktadır.

Vocabulaire – Niveau avancé, R. Eluard ve J. François tarafından yazılmış ve Hachette yayınevi tarafından yayımlanmış bir dil öğrenme kitabıdır. Kitap, ileri seviyedeki Fransızca öğrencileri için hazırlanmış olup, 350 alıştırma, metin ve sözlükçeleri içeren kapsamlı bir çalışma materyali sunmaktadır.

Kitap, kelime bilgisini etkin bir şekilde geliştirmek için özgün bir yaklaşım benimsemektedir. 1.500'den fazla kelime ve deyimi içeren içerik, sadece kelime öğrenmeyi değil, aynı zamanda bu kelimeleri doğru bağlamda kullanmayı hedeflemektedir. *Parler, écrire, communiquer*; *percevoir, réfléchir*; *aimer, unir, gouverner*; *entreprendre, produire* gibi dört ana modüle bölünmüştür. Her modülde, kelimelerin kullanımını pekiştirmek için metinler, kelime listeleri ve çeşitli alıştırmalar bulunmaktadır.

Kitap, kelimeleri öğrenmenin yanı sıra, dilbilgisi ve kelime yapısının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrenciler, metinler aracılığıyla kelimelerin kullanımını bağlam içinde görebilir, tematik sözlükçeler sayesinde kelimelerin anlamlarını derinlemesine öğrenebilir ve farklı zorluk seviyelerindeki alıştırmalar ile kelime bilgisini pekiştirebilirler. Kitapta yer alan düzeltmeler (corrigés), öğrencilerin kendi hatalarını kontrol etmelerine ve ilerlemelerini değerlendirmelerine olanak tanır.

Bu kaynak, Fransızca kelime bilgisini ileri düzeye taşımak isteyen öğrenciler için önemli bir rehber niteliğindedir.

2.4.3. Sözlükler

Sözlüklerin ilk kez nerede, ne zaman ve nasıl çıktığına dair kesin bir bilgiye sahip olmasak ta bilimsel veriler, ilk sözlüklerin veya sözlük olarak kabul edilebilecek çalışmaların milattan önce 500'lü yıllara Çinlilere kadar uzandığını ortaya koymaktadır (Kahraman, 2016, s. 3291).

Sözlüğün birçok tanımını bilim dallarına bağlı olarak bilim insanları yapmıştır. Biz de birkaç tanım verecek olursak "sözlükçe (fr. lexique) ya da sözlük, bir dildeki sözlüksel birimlerin tümünün ya da bir bölümünün tanımlarını, söylenişlerini, kullanımlarını ve dil bilgisel ulamlarını verir" (Günay, 2007, s. 28) olarak tanımlarken Atmaca ve Saraç "Her

dilin sahip olduğu söz varlığı ve bu söz varlığının tamamının veya bir bölümünün belirli yöntem yol izlenerek bir bütün halinde ifade edilmesi" (2021, s. 85) olarak tanımlar. "Sözlükler, bir dilin söz varlığının dökümü veya envanteri niteliğini taşırlar. Dolayısıyla bu nitelik, dilin söz varlığının bütün unsurlarını kapsayıcı olmak durumundadır. Sözlüklerin kullanım amaçları ise, bu söz konusu genel nitelikten ayrı düşünülmelidir." (Akın, 2021, s. 218) olarak tanımlar.

Sözlük türlerinin sınıflandırılması hususunda da sözlük bilim dünyasında tıpkı sözlüğün tanımında olduğu gibi tam bir görüş birliği bulunmamaktadır. Biz de birkaç sınıflandırma üzerinde duracağız. Atkins ve Rundell (2008) çalışmalarında, sözlük türlerini şu şekilde sınıflandırmışlardır:

1. Sözlüğün dili (tek, iki, tek yönlü, çok yönlü, çok dilli vb.)
2. Sözlüğün kapsamı (genel, ansiklopedik, kültürel, terminolojik, alt diller, hukuki terimler, hemşirelik sözlüğü vb.)
3. Belirli bir dil alanı (eş dizimler, deyimsel fiiller veya deyimler vb.)
4. Sözlüğün boyutu (standart sözlük, cep sözlüğü vb.)
5. Sözlüğün aracı (basılı, elektronik, web tabanlı vb.)
6. Sözlüğün organizasyonu (kelime anlamı, bağlamsal anlam vb.)
7. Kullanıcı dilleri (hepsi aynı dili konuşan, iki spesifik dil kullanan, sözlüğün dilini dünya çapında öğrenenler vb.)
8. Sözlüğün kullanım amacı (kodlama, kod çözme vb.) (Akt. Akın, 2021, s. 221).



Şekil 2.1. Yazılış Şekillerine Göre Sözcükler (Ölker, 2011, s. 48).

Aksan ise 1982'de sözlükleri şöyle sınıflandırmıştır:

A. Bir veya birden çok söz varlığını ele alması açısından: a. Tek dilli sözlükler, b. Çok dilli sözlükler.
B. Alfabetik sıradan hareketle hazırlanma bakımından:
    a. Alfabetik sözlükler,
    b. Kavram alanı sözlükleri.
C. Ele alınan söz varlığının niteliğine göre:
    a. Genel sözlükler,
    b. Ağız ve lehçe sözlükleri,
    c. Etimolojik (köken bilgisi) sözlükler,
    d. Tarihsel sözlükler,
    e. Eş anlamlı, zıt anlamlı, eşadlı kelime sözlükleri,
    f. Terim sözlükleri (uzmanlık alanı sözlükleri),
    g. Okul sözlükleri,
    ı. Argo sözlükleri,
    i. Yabancı kelimeler sözlükleri,
    j. Yeni ögeler sözlükleri,
    k. Metin sözlükleri,
    l. Deyim ve atasözü sözlükleri,
    m. Yanlış kullanılan ögeler (galat) sözlükleri,
    n. Tersine sözlükler vb. (Aksan, 1982).

Kasar sözlükleri şöyle sınıflandırır:

1. Basılı Sözlükler/Elektronik Sözlükler/ Sayısal Sözlükler
2. Resimli Sözlükler
3. Tek Dilli Sözlükler/Çift Dilli Sözlükler
4. Ansiklopedik Sözlükler/Dil Sözlükleri/Dilbilimsel Sözlükler
5. Eş zamanlı Sözlükler/Art Zamanlı Sözlükler
6. Alfabetik Sözlükler/Tematik Sözlükler (2008).

Yabancı dil öğretiminde sözlüğün tek dilli olması (sadece hedef dilin içermesi), iki dilli olması (Hedef dil+ana dil) veya çok dilli olması dil öğretimi açısından önem arz etmektedir. Bu sözlükleri örneklendirecek olursak Tek dilli Fransızca sözlükler:

Le Petit Robert Micro Dictionnaire D'apprentissage De La Langue Francaise, Larousse Mini Plus Dictionnaire De Français 2018,

Çift dilli sözlükler; Tahsin Saraç Fransızca-Türkçe;Türkçe- Fransızca Sözlük, Dictionnaire Francais Turc - Fransızcadan Türkçeye Küçük Kamus-ı Fransevi - Şemsettin Sami Bey, Diran Kelekyan Türkçe Fransızca Sözlük'ü örnek verebiliriz.

Marak sözlüğün sözcük öğretimindeki önemini şu şekilde belirtmektedir. "Sözlük, bir yandan söz varlığını tanımlayan bir eser (lexicographic perspective), diğer yandan bu söz varlığının öğrenilmesine yardımcı olan bir araç olarak değerlendirilmelidir" (2022, s. 60).

Sözlüğün kelime öğrenimindeki önemini Halat ve Fırat ise şu şekilde vurgulamaktadır "Bir dili konuşabilmek için gerekli olan temel ve en önemli unsur gelişmiş bir söz varlığıdır. Söz varlığının geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin, kelime öğrenirken en çok kullandıkları öğrenme araçlarının başında ise sözlükler gelmektedir" (2021, s. 49).

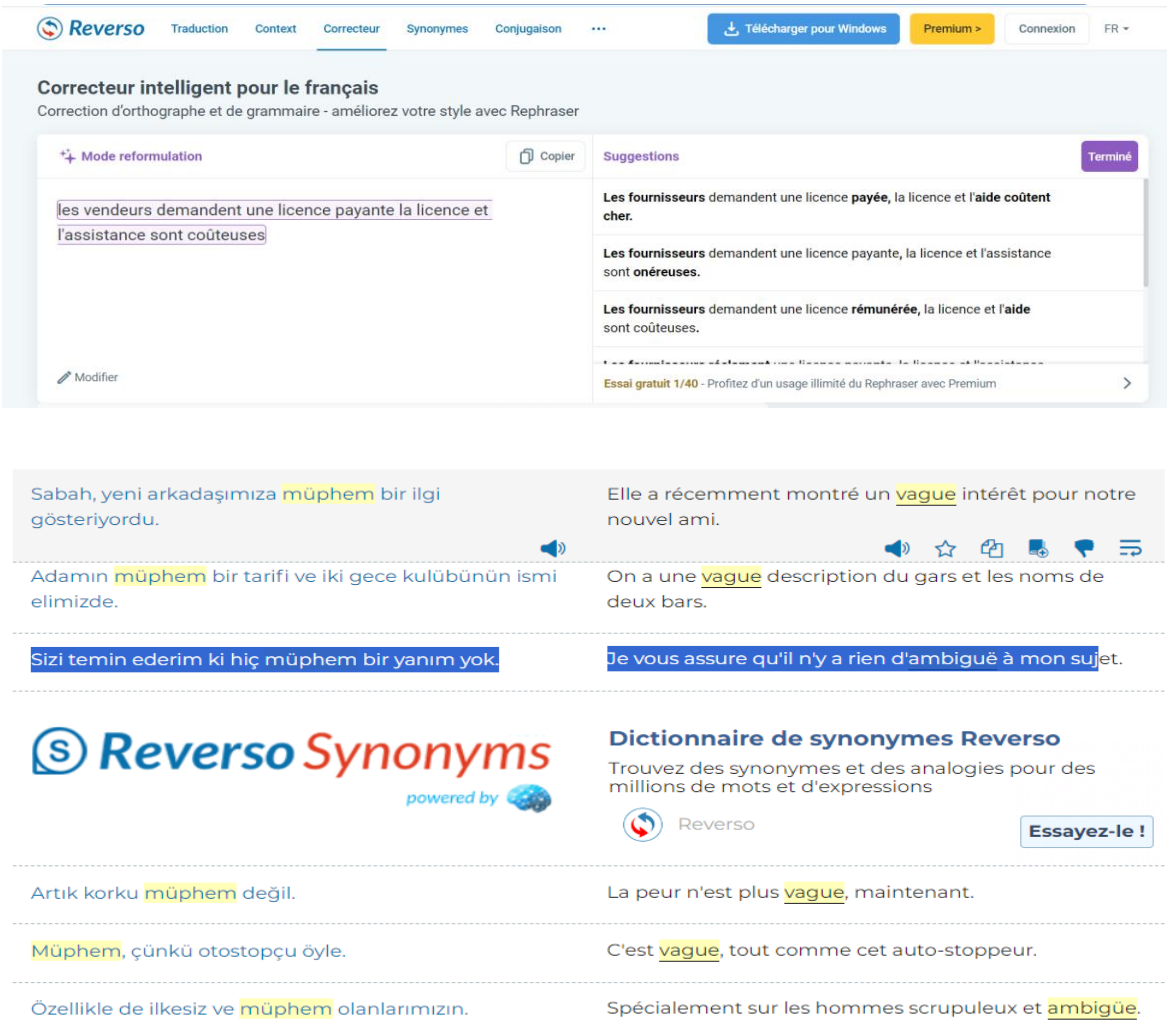
2.4.3.1. Elektronik sözlükler

Gelişmekte olan teknolojiyle birlikte sözcük öğretiminde kullanılan matbu sözlükler yerini dijital sözlüklere bırakmıştır. Bununla birlikte her ne kadar çoğunlukla dijital sözlük kullanılsa da basılı sözlükler de önemini korumaktadır. Buna örnek olarak Fransızca öğretiminde çok fazla kullanılan ve dijital ortamda bulunmayan Tahsin Saraç'ın Fransızca Türkçe basılı sözlüğünü verebiliriz. Buna karşın, yeni nesil kullanım kolaylığı nedeniyle genellikle elektronik sözlükleri tercih etmektedir. Bu bölümde sözcük öğretiminde kullanılan belli başlı elektronik sözlüklerden bahsedilmiştir.

2.4.3.1.1. Reverso sözlük

Web Sitesi: https://dictionary.reverso.net/

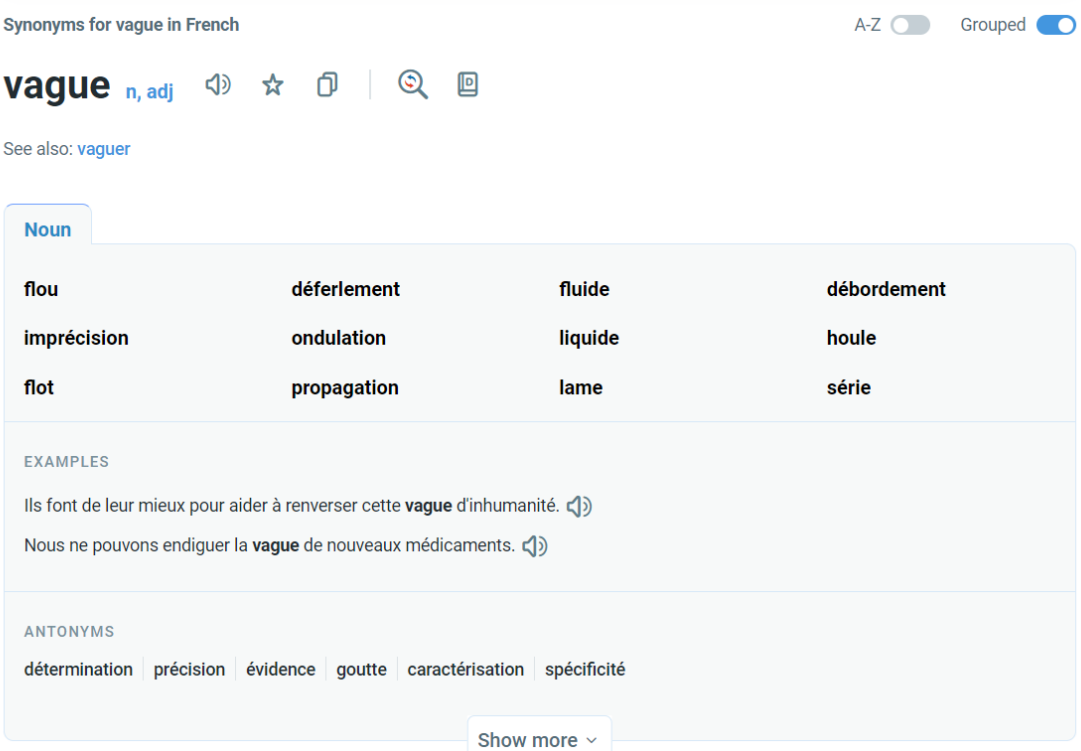
Reverso sözlük, çevrimiçi sözlük, çeviri, tanımlama ve eşanlam özellikleriyle göze çarpmaktadır. 31 Ağustos 2023 tarihi itibariyle; İngilizce, İspanyolca, İtalyanca, Almanca, Rusça, Japonca, Çince, Romence, Fransızca, Hollandaca, Arapça, Portekizce, İbranice, Lehçe, Korece, Türkçe, Ukrayna ve İsveç dillerinde çift taraflı sözlük olarak kullanılabilmektedir. Söz konusu uygulama sadece çift taraflı sözlük olmayıp, dilbilgisi kontrolü, yazım kontrolü ve dolaylı aktarım yapma özelliklerine sahiptir.



Şekil 2.2. Reverso Sözlük Uygulamasının Dilbilgisi Kontrolü, Yazım Kontrolü ve Dolaylı Aktarım Yapma Özelliğini Gösteren Ekran Görüntüsü (Reverso, 2023)

Gençler arsında popüler olan Mabel Matiz isimli şarkıcının yazmış olduğu “Müphem” isimli şarkıyı dinleyen bir öğrenci müphem sözcüğünün hedef dil Fransızcadaki karşılığını Reverso sözlükte arattırdığında yukarıda da görüldüğü gibi “vague” ve “ambigue” sözcükleri çıkmaktadır. Bu sözcüklerin bağlam içinde kullanışlarını hem ana dil hem de hedef dilde veren sözlük, öğrencilerin sözcük öğrenmelerinde etkin olarak kullanabilecekleri bir kaynaktır.

Yukarıdaki sözcükten yola çıkarak “vague” sözcüğünün eşanlamlısını arattırdığımızda 12 yeni sözcük, 6 tane de zıt anlam karşımıza çıkmaktadır. Örnek olarak ekran görüntüsü aşağıda verilmiştir.



Şekil 2.3. Reverso Sözlük Uygulamasının Eşanlamlı Sözcükleri Bulma Özelliğini Gösteren Ekran Görüntüsü

Reverso öğrencilerin Fransızca veya öğrenmek istedikleri başka birde dilde sözcük öğrenimi başta olmak üzere, yazım kontrolü gibi birçok özelliği ile dil öğrenenlerin kendilerini hedef dilde geliştirmelerine yardımcı olacak olan bir çeviri programı ve sözlüktür. Söz konusu program yapay zekâ ile desteklenmektedir ayrıca ücretsizdir. Bilgisayara kurulum gerçekleştirilebilir veya online olarak kullanılabilir.

2.4.3.1.2. Deepl sözlük

Web Sitesi: https://www.deepl.com/tr/translator/q/en/deeply/de/zutiefst/6db0159a

Söz konusu sözlüğün Reverso sözlükte olduğu gibi masaüstü sürümü ve çevrimiçi sürümü mevcuttur. Esasında çeviri belleği olan bu program sözlük olarak ta kullanılmaktadır. İngilizce, Fransızca Almanca, Arapça olmak üzere birçok dilde çeviri imkânı vermektedir. Aynı şekilde sözcük öğretimi için birçok dilde kullanılabilmektedir.

DeepL, temel olarak yazılım geliştiricileri, profesyonel çevirmenler ve hızlı, doğru çeviri gereksinimi duyan işletmelere yönelik tasarlanmıştır. Ancak, dil öğrenme amacıyla

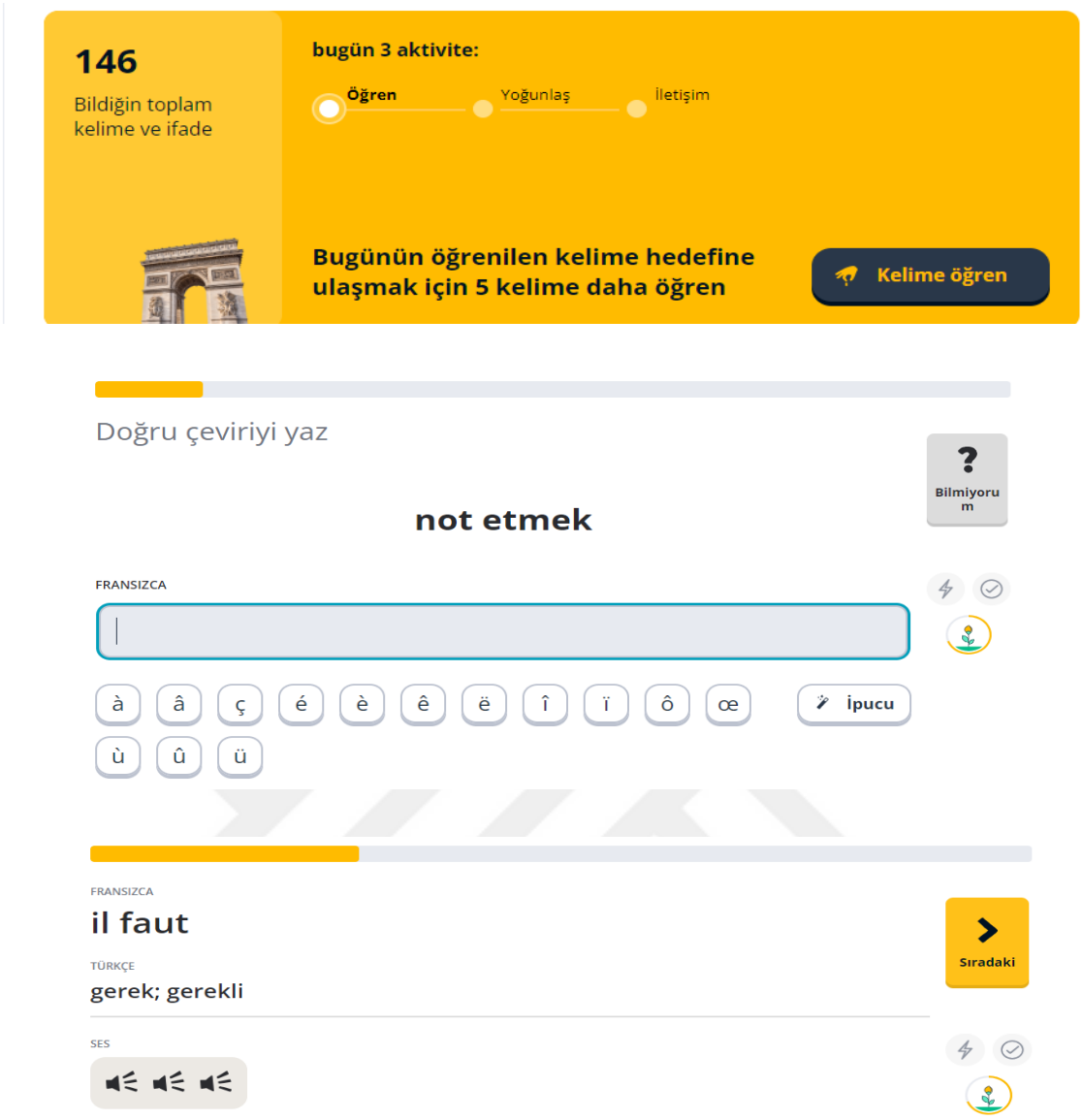
geliştirilmemiş olmasına rağmen, L2/LE öğrenenler arasında giderek daha yaygın hale gelmektedir (Barysevich ve Costaris, 2021, s. 3).

2.4.4. Sözcük öğretiminde ve öğreniminde kullanılan dijital araçlar

Alan yazın tarandığında memrise, duolingu, padlet ve alt yazılı videoler olmak üzere birçok dijital araç karşımıza çıkmaktadır, ancak bu çalışmada sadece sözcük öğretimi ve öğrenimine uygun olan birkaç dijital araç ele alınarak incelenmiştir.

Web 2.0 araçlarından biri olan memrise Fransızca başta olmak üzere birçok dilde içeriğe sahiptir. Dil öğrenme uygulamaları arasında Memrise, bazı benzersiz özellikleriyle öne çıkmaktadır. Memrise, geleneksel ders kitaplarından farklı olarak eğlenceli ve etkili bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. 2010 yılında Ed Cooke tarafından kurulan bu uygulama, üç temel prensibe dayanır: gerçekçi öğrenme içeriği, teknoloji ve bilimin entegrasyonu ile keyifli bir içerik sunma (Paradhina ve Laksman-Huntley, 2023, s. 71).

Bu uygulama sözcük öğretimi açısından oldukça yararlıdır. Söz konusu uygulama hedef dilin günlük yaşamda kullanılan sözcükleri görsel ve işitsel öğelerle öğretmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte, altyazılı ve altyazısız videolar mevcut olup videolardan sonra sözcük alıştırmaları bulunmaktadır. Özellikle yeni başlayanlar için hedef dilde sözcük hazinesinin geliştirilebilmesi için önemli bir web 2.0 aracıdır. Bu uygulamayı aşağıdaki birkaç örnekle tanıtabiliriz (https://www.memrise.com/).

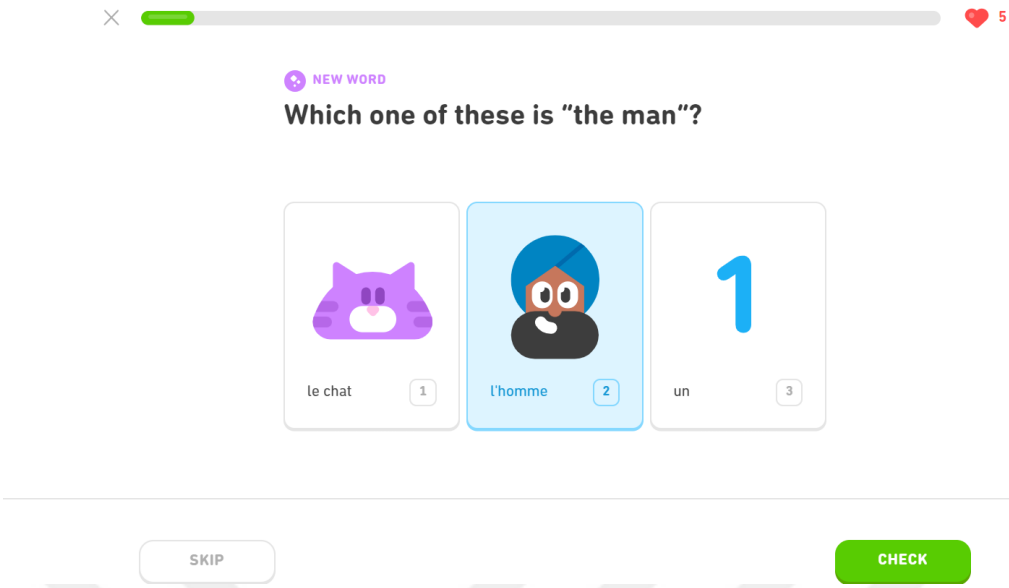


Şekil 2.4. Memrise Uygulaması

Sözcüklerin oyunlaştırılarak öğretilmesinin yanı sıra hedef dilde sesletim özelliği de bulunmaktadır.

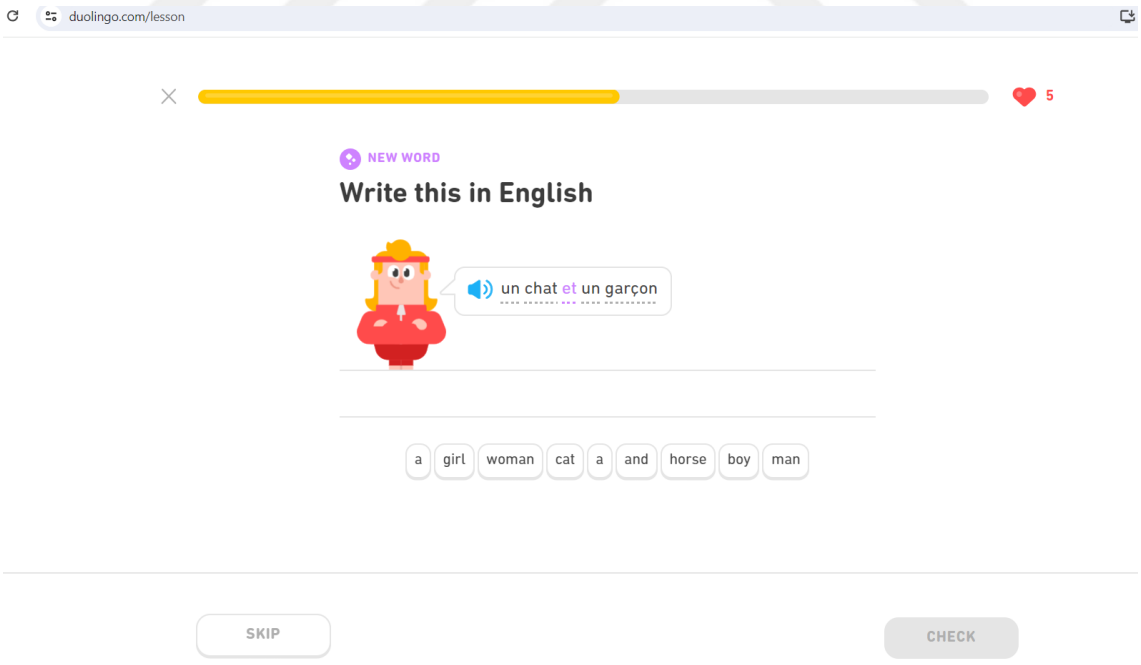
Diğer bir web 2.0 araçlarından olan Duolingo İngilizce bilenler için 41 farklı dilde toplam 100'den fazla ders olanağı sağlayan dil öğretim platformudur. Bununla birlikte sadece Almanca, Fransızca, Türkçe, Arapça gibi dilleri konuşanlar için az sayıda da olsa farklı dillerde ders imkânı sunmaktadır.

Uygulama, öğrenmek istenilen dil ile ilgili ihtiyaç analizi yapmakta, hedef dil seçildiğinde neden öğrenilmek istendiği, daha önceden hedef dilin bilinip bilinmediğini tespit etmek amacıyla bazı sorular yöneltmektedir. Böylece verilen cevaplara göre seviye tespiti yapılmaktadır.



Şekil 2.5. Duolingo Uygulamasının Seviye Tespit Özelliği

Kelime öğretimini basitten zora doğru ilerleten bu uygulama ana dilinden hedef dile ya da hedef dilden ana dile sözcüklerin karşılıklarını hem sesli hem yazılı hem de görsel olarak sunmaktadır.



Şekil 2.6. Duolingo Uygulamasının Sesli ve Görsel Çeviri Özelliği

Hedef sözcüklerin tamamını alıştırmanın sonunda vererek tekrar edilmesini sağlamakta ve bütün kelimelerin eşleştirilmesini istemektedir. Böylelikle hedef sözcükler tekrar edilerek kalıcılığı sağlanması hedeflenmektedir.

2.4.4.1. Padlet

Yöntem kısmında da değindiğimiz gibi Padlet uygulamasından çalışmamızda faydalanılmıştır. Doğrudan sözcük öğretimi için tasarlanmamış olmasına rağmen sözcük öğretiminde de kullanılabilir. Padlet sınıf içindeki çalışmaların sanal türü olan bir web aracıdır. Bu uygulamanın içine kavram haritaları, fotoğraflar, video ve metinler sürüklenerek yerleştirilebilir. Öğretmen link paylaşarak bütün öğrencilere ulaşır ve öğrenciler arasında etkileşim oluşur. Yabancı dil öğretiminde öğrenci motivasyonunu arttırdığı düşünülmektedir. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden ters-yüz yönteminde kullanılabilecek bir web 2.0 aracıdır.

2.4.4.2. Videolar ve altyazılı videolar

Lucien Marleau'ya (1982), göre, "altyazı" teriminin ortaya çıkışı 5 Nisan 1912'de, Paris'te yayımlanan cinema isimli bir haftalık dergideki bir makaleye dayanmaktadır (Lucien Marleau, 1982, akt. Naval, 2022, s. 32). Dumas,

> Altyazı doğası gereği kenarda yer alan bir unsurdur. Sinematografik estetiği bozmamak adına ekranın alt kısmına yerleştirilir ve izleyicinin farkına varmadan içeriği anlamasını sağlamaya çalışır. Amaç, izleyicinin bir metni okuduğunu değil, doğrudan duyduklarını anladığını hissetmesidir. Bu işlevini o kadar başarılı bir şekilde yerine getirir ki, uzun yıllar boyunca göz ardı edilmiş ve akademik araştırmalara ancak geç dönemde konu olmuştur (2014, s. 130).

2000li yıllardan itibaren ise birçok bilim dalı altyazı üzerine eğilmeye başlamıştır.

Lavaur ve Serban (2008) Altyazıyı iki temel kurala dayandırır:

1. Okuma süresi: Ortalama bir izleyici, saniyede 15 karakter, iki saniyede bir satır okuyabilir.
2. Tipografi: DVD'lerde en fazla 40 karakter, televizyon programlarında 36 karakter kullanılmalıdır. Uzun metrajlı filmlerde altyazı sayısı 1000-1800 arasında değişir (Akt. Stagnitto, 2010, s. 31).

Önceki bölümlerde bahsettiğimiz gibi ilk dönemlerde yabancı dil öğretiminde; öğretmen ve yazılı kaynaklar merkezde iken teknolojinin gelişmesi ile teyp kasetleri ve sonraları da VHS formatında videokasetler yardımcı materyal olarak kullanılmaya başlanmıştır. Ancak gelişen çağda yabancı dil öğretiminde bunlar yeterli olmamıştır. Sinema

sektörünün de gelişimiyle yabancı dil öğretiminde yeni materyaller ortaya çıkmıştır. (Arabacı, 2015, s. 84). Bunlardan bir tanesi de videolar ve altyazılı videolardır.

İşçan videonun uzun zamandan beri, hem gerçekçi ve güvenilir dinleme kaynağı hem de yazma ya da konuşma etkinliklerinde destekleyici bir materyal olarak kullanılmakta olduğunu vurgulamaktadır (2011, s. 941).

Bunun dışında King (2002) altyazılı videoların faydalarını şu şekilde özetlemiştir. Konuyu kolayca takip edebilme ve konu gelişimine katılabilme, kelimelerin doğru sesletimini duyma, günlük konuşma, içerik bağımlı ifadeler edinme, bir metni hızlıca işlemleme ve hızlı okumayı geliştirme, ana dili konuşucusu hızını altyazı ile yakalama, öğrencilerin şakaları anlayabildiği ve gülmelerin yer aldığı rahatlatıcı ve baskıdan arındırılmış ortam sunma (akt. Hamamcı, 2018, s. 264).

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Eylem araştırması olarak desenlenen bu araştırmada, yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin altyazılı video aracılığıyla sözcük hazinelerini geliştirip geliştiremeyecekleri sorusuna cevap aranmaktadır.

Eylem araştırmasının birçok tanımı vardır. Eylem araştırmasını Beyhan (2013), "öğretmen, yönetici vb. uygulayıcıların kendi durumlarını veya yaşadıkları sorunları tanımlama, değiştirme ve geliştirme amacıyla bilimsel araştırma süreçleri kapsamında diğer uygulayıcılarla iş birliğinde bulunarak yaptıkları araştırmalardır" (s. 68) diyerek tanımlar. Aksoy (2003) ise eylem araştırmasını şöyle açıklar:

> Her şeyden önce eylem araştırmasının asıl amacı uygulamayı iyileştirmektir. Bu nedenle kuramsal bilgi üretmek eylem araştırmasının öncelikleri arasında gelmemektedir. İkincisi, eylem araştırması uygulamayı yapan bireylerin araştırma sürecine doğrudan katılımının sağlayarak ilk elden öğrenmeyi ve böylece öğrenilenleri gönüllü bir şekilde uygulamayı sağlamaktadır. Üçüncüsü, araştırma gerçek dünya içinde yürütüldüğü için doğrudan var olan sorunları çözmeyi amaç edinmiştir. Dördüncüsü, doğrudan katılım yoluyla bireylerin güçlenmesini, iş birliğini ve sosyal değişmeyi getirmektedir. Son olarak da, araştırmaya doğrudan katılım sonucunda ulaşılan çözümler uygulamaya aktarılma sürecinde direnci de ortadan kaldırmaktadır (s. 479).

Yukarıda verilen tanımlara ek olarak, eylem araştırmasını, öğrenme durumunu saptamak amacıyla gerçek öğrenme ortamında uygulanan, öğrencinin ya da öğrenenin öğrenme ortamına doğrudan dâhil olduğu, öğrenci-öğretmen iş birliğini arttıran bir yöntem olarak tanımlayabiliriz. Bunun yanı sıra, eylem araştırması, yabancı dil öğretim yöntemleri ve Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine uygun bir araştırma modelidir. Çalışmamızda Fransızca öğretiminde sözcük öğretiminin iyileştirilmesi amaçlanmakta ayrıca öğrencilerin sözcük öğretimi konusundaki bakış açıları ve stratejileri geliştirilmek istenmektedir. Bu sebeple çalışmamızda eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Çalışmada katılımcıların görüşleri doğrultusunda bir ders planı oluşturulması ve yine katılımcıların görüşleri doğrultusunda dersin planında değişiklikler yapılması sebebiyle işbirlikçi, katılımcı eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Nitekim bu modelde araştırmanın paydaşları araştırma sürecine katılmaktadır (Mertens, 2019).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalında eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmamızın örneklemi, *Lexicologie II* adlı dersi alan öğrencilerden oluşmaktadır.

Çalışmada örneklem grubu belirlenirken amaçsal örnekleme türlerinden olan tipik örnekleme stratejisi kullanılmıştır. "Tipik bir örneklem, sıradan bir insanı, durumu ya da araştırılan olgu örneğini yansıtmak için seçilir" (Merriam, 2015).

İşbirlikli katılımcı bir eylem araştırması yürütüldüğü için çalışmanın ilk aşamasında ihtiyaç analizi yapılırken araştırmaya katılan tüm öğrencilerden veri toplanmıştır. Çalışmanın ikinci aşaması olan ders değerlendirme formları aracılığıyla toplanan verilerinden hareketle sonraki haftalarda yapılan ders etkinlikleri şekillendirilmiştir. Üçüncü aşama ise uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde ise veri doygunluğu esas alınmıştır. Veri doygunluğu, yeni verilerden elde edilen sonuçların önceki kod ve kategorileri değiştirmede işe yaramıyorsa ve toplanan veriler yeni bir bakış açısı sunmuyorsa veri toplama sürecinin sona erdirilmesini ifade eder (Charmaz, 2014). Bu bağlamda altıncı hafta sonunda veri doygunluğuna ulaşılmış ve araştırma katılımcılarla görüşme yapılarak sonlandırılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde çalışmamızda kullanmış olduğumuz veri toplama araçları ve verilerin nasıl toplandığı tasvir edilecektir. Öncelikle tezimizde kullanmış olduğumuz veri toplama araçlarını tabloda özetleyeceğiz, daha sonra ayrıntılı olarak veri toplama sürecini ele alacağız.

Tablo 3.1. Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı	**Aracın Kullanım Amacı**	**Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanıldığı**
Yarı Yapılandırılmış İhtiyaç Belirleme Formu	Sözcük bilgisi dersi aracılığıyla öğrencilerin sözcük hazinelerini geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarını belirlemek.	Uygulama öncesi
Yarı Yapılandırılmış Ders Değerlendirme Formu	Uygulama sırasında öğrencilerin uygulamaya yönelik tepkilerinin ölçülmesi. Aynı form aracılığıyla öğrencilerin uygulamayla ilgili görüşlerini kayıt altına almak.	Uygulama süreci
Öğrenci Görüşme Formu	Öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini almak	Uygulama sonrası
Öğrenci Ürünleri	Ödevler ve sınav kâğıtlarıyla öğrencilerin durumlarını tespit etmek.	Uygulama sonrası
Ön test	Öğrencilerin uygulama öncesinde hedef sözcükleri ne düzeyde bildiklerini tespit etmek	Uygulama Öncesi
Son test	Öğrencilerin uygulama sonrasında hedef sözcükleri öğrenip öğrenmediklerini tespit etmek. Ayrıca nitel verilerden elde edilen sonuçları nicel bir veriyle teyit etmek.	Uygulama sonrası

3.3.1. Uygulama öncesi ihtiyaç belirleme formu

Sözcük bilgisi dersi aracılığıyla öğrencilerin sözcük hazinelerini geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla uygulama öncesinde bu form 16 öğrenciye uygulanmıştır. İlgili form, Tiryakiol (2018)'un tezinde kullandığı görüşme formu yeniden yapılandırılarak oluşturulmuştur.

Araştırmaya başlamadan önce öğrencilere anketin ve araştırmanın amacından söz edilmiştir. Öğrencilere bu verilerin bilimsel amaçlar için kullanılacağı, adlarının herhangi bir şekilde araştırmada yer almayacağı konusunda güvence verilmiştir.

Söz konusu form, sözcük bilgisinin yabancı dil olarak Fransızca öğrenmedeki yerine, Fransızca öğrenen öğrencilerin sözcük öğrenirken karşılaştıkları zorluklara, sözcük öğretimi tasarımına yönelik açık uçlu 11 sorudan oluşmaktadır. Uygulama öncesinde form oluşturulurken üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. 2 alan uzmanı ve bir dil uzmanının görüşlerinden hareketle forma son şekli verilmiştir. Form uygulanmadan önce 2 öğrenci ile pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden olumlu sonuçlar alınmasının ardından formun kullanılabileceğine karar verilmiştir.

3.3.2. Ders değerlendirme formu

Ders değerlendirme formu, uygulama sırasında öğrencilerin uygulamaya yönelik tepkilerini ölçmek ve uygulamayla ilgili görüşlerini kayıt altına almayı hedeflemektedir. İlgili formdan elde edilen veriler doğrultusunda derslerde gerekli düzenlemeler yapılmış ve bir sonraki ders içeriği bu veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

Ders değerlendirme formlarında katılımcılardan dersin içeriği, öğrencilerin derste neler öğrendikleri, kullanılan altyazılı videolar ile yapılan etkinlik ve alıştırmaların etkililiği, dersin olumlu ve olumsuz yönleri ve dersle ilgili önerileri hakkında bilgiler vermeleri istenmiştir. Ders değerlendirme formlarında katılımcıların özellikle videolar ile ilgili düşüncelerini nicel olarak ifade edebilmeleri için 1 ile 4 arasında puanlandırılmış 2 adet çizelge de yer almaktadır.

Ders değerlendirme formları Toruç (2019)'un tezinde kullanmış olduğu öğrenci günlüğünden esinlenilerek yeniden yapılandırılarak oluşturulmuştur. Söz konusu formlarla ilgili 3 uzman görüşü alınmış ve 2 öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Geri dönütler sonucunda günlüklere son şekli verilmiştir.

3.3.3. Öğrenci görüşme formu

İlgili form, uygulama sonrası öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerinin alınması amacıyla hazırlanmıştır. Formun giriş kısmında öğrencilere yapılacak olan görüşmenin amacı, görüşmenin kayıt altına alınacağı, ses kaydının yalnızca araştırmacı tarafından araştırma için kullanılacağı, katılımcıların isimlerinin araştırmada herhangi bir şekilde yer almayacağı belirtilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların rahat cevap verebileceği sessiz ve uygun ortam sağlanmıştır. Görüşme sırasında öğrencilerin düşüncelerini ve görüşlerini detaylı bir biçimde ifade edebilmeleri ve gerek görüldüğünde detaylı bilgi alabilmek için ek sorular sorulmuştur.

Bu form için 3 uzman görüşü alınmıştır. 2 alan uzmanı ve 1 dil uzmanından alınan görüşlerin ardından 5 öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında olumlu dönütler alınmış ve forma son şekli verilmiştir.

3.3.4. Başarı testi

Öğrencilerin sözcük hazinelerini altyazılı videolar aracılığıyla geliştirmek amacıyla Thaler (2013) tarafından belirtilen ilkeler çerçevesinde TV5 monde'dan 6 adet altyazılı video seçilmiştir**.** Bu videoların seçiminde öğrenci ihtiyaç formu aracılığıyla yapılan ihtiyaç analizinden elde edilen veriler de dikkate alınmıştır. Seçilen videolar için ders planı hazırlanmış, her ders için hedef sözcükler belirlenmiştir. 6 haftalık uygulama için belirlenen hedef sözcüklerin toplamı 53 olduğu tespit edilmiştir.

53 hedef sözcüğün öğrenilme durumunu saptamak amacıyla ön test ve son test olarak kullanılmak üzere bir başarı testi hazırlanmıştır. 53 sözcüğün her biri için sözcük açıklaması verilmiş ve 5 seçenek içerisinden doğru seçeneğin bulunması istenmiştir. Başarı testi, çalışmanın başında ön test, çalışmanın sonunda ise son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin tamamı hem ön teste hem de son teste katılmıştır. Her iki test için öğrencilere 80 dakika süre verilmiştir.

Hazırlanan başarı testi öncelikle 5 uzmanın kontrolünden geçirilmiştir. Testin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla hedef sözcüklerin her birinden 1 soru sorulmuştur. Testin güvenirliğini sağlamak için bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada daha önce bu dersi alan 5 öğrenciden soruları cevaplamaları istenmiştir. Pilot uygulama sonunda madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indeksleri Excel programında belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre testin madde güçlük indekslerinin 0.23 ile 0.85 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca testteki maddelerin genel güçlük ortalaması ise 0.54 olarak belirlenmiştir. Güvenilir bir testte zor, orta ve kolay soruların bulunması ve genel güçlük indeksinin 0.50 başka bir deyişle, orta düzeyde olması gerekmektedir (Hasançebi vd., 2020). Bu bakımdan başarı testinin söz konusu değerlere uygun olduğu düşünülmektedir. Başarı testinin madde ayırt edicilik indeksi değerleri ise 0.32 ile 0.95 arasındadır. Bir maddenin bir testte kullanılabilmesi için madde ayırt edicilik indeksinin en az 0.30 olması gerekmektedir. Bu değerin altındaki maddeler testten çıkarılmalı ya da düzeltilmelidir (Hasançebi vd., 2020). Testte yer alan maddeler 0.30 üstünde olduğu için madde ayırt edicilik indeksi uygun olarak bulunmuştur.

Madde güçlük ve madde ayırt edicilik indekslerinin ardından yapılan ikinci pilot uygulamada testin güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Pilot uygulamanın sonuçları SPSS 22.0 Paket Programı'nda analiz edilmiştir. Başarı testlerinin Cronbach's Alpha katsayısının

genel olarak 0.60 ve üzerinde olması gerektiği bu tip testlerin kullanılabilir olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2003). Bizim tasarladığımız başarı testinin Cronbach Alpha değeri 0.94 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle başarı testinin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3.3.5. Öğrenci ürünü: Padlet

Hedef sözcüklerin pekiştirilmesi amacıyla her hafta dersten sonra padlet programında her bir sözcük için öğrencilerden örnek cümle oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler bu programı kullanarak hedef sözcükleri bağlam içinde kullanmışlardır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu başlık içerisinde toplanılan verilerin nasıl analiz edildiği üzerinde durulacak ve acılanılacaktır. Araştırmamız içerinde hem nitel hem de nicel veri bulunmaktadır. Araştırmamızın nitel veri seti içerisinde yer alan eylem araştırması ile desenlenen kısmı nitel veri analiz yöntemleriyle analiz edilmiş, nicel veri seti içerinde yer alan kısmı da nicel veri ölçütleriyle analiz edilmiştir.

3.4.1. Nitel verilerin analizi

Çalışmada uygulama öncesinde toplanan ihtiyaç analizi, uygulama esnasında Ders Değerlendirme Formu ve Padlet uygulaması, Uygulama sonrasında ise katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir. Nitel veriler analiz edilirken MAXQDA 2022 programından yararlanılmıştır. Veriler analiz edilirken Creswell (2017)'in nitel araştırmada önerdiği veri analizi aşamaları takip edilmiştir.

Buna göre ilk olarak veriler elde edilmiştir. İhtiyaç analizinde öğrencilerin cümleleri, Ders Değerlendirme Formunda öğrencilerin derslerle ilgili görüşleri ve uygulama sonrasında katılımcılarla yapılan görüşmelerin ses kayıtları ham verileri oluşturmaktadır.

Ardından ham veriler veri analizi için hazırlanmıştır. Bu aşamada ihtiyaç analizi ve Ders Değerlendirme Forumu'na ait ham veriler analiz için MAXQDA 2022 programına aktarılmıştır. Nitel veriler analiz edilirken söz konusu program kullanılmıştır. Ders Değerlendirme Formu ile ilgili veriler de taranarak PDF formatına çevrilmiş ve aynı programa aktarılmıştır. Ders Değerlendirme Formları ise haftalara göre sınıflandırılarak

programa yüklenmiştir. Görüşmeler ise deşifre edilerek PDF formatına çevrilmiş ve aynı formatta analiz yazılımına yüklenmiştir.

Veriler programa yüklendikten sonra her veri sırayla okunmuştur. Özellikle ihtiyaç analizi esnasında analize uygun olmadığı düşünülen 2 form veri setinden çıkarılmıştır. Veriler okunurken sonraki aşamada yapılacak olan kodlama ve kategorilendirme aşaması için hazırlık yapılmış ve notlar alınmıştır. Okuma esnasında her aşamada 3 veriden hareketle taslak kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak kodların alan yazında yapılan başka bir çalışmada mevcut olup olmadığını tespit etmek amacıyla alan yazında bulunan benzer çalışmalar taranmıştır. Bu aşamada alan yazında bulunan çalışmalarla bizim belirlediğimiz taslak kodların çok sayıda farklılık arz etmesi sebebiyle kendi kodlama sistemimizin oluşturulmasına karar verilmiştir.

Dördüncü aşamada verilerin tamamı kodlanmıştır. Kodlamalar yapılırken bir taraftan da söz konusu kodlar önce kategorilere sonra da temalara ayrılmıştır. Özellikle Ders Değerlendirme Formu analiz edilirken temalandırma işlemi sorulan sorulardan hareketle yapılmıştır. Bu aşamada katılımcıların sözcük öğrenimine yönelik ihtiyaçları, her hafta işlenen derslere yönelik değerlendirmeleri ve genel olarak uygulamaya yönelik görüşleri yapılan kodlamalarla betimlenmeye çalışılmıştır. “Betimleme, bir ortamdaki olay, yer veya insanlar hakkındaki bilginin detaylanmış bir yorumunu içerir” (Creswell, 2017, s. 199). Bu betimleme ile birbiriyle ilişkili kodlar benzer temalar altında toplanmıştır. Ardından verilerin daha iyi betimlenmesi için söz konusu kategoriler bir tema altında birleştirilmiştir.

Beşinci aşamada ise MAXQDA2022 programından yararlanarak elde edilen kod-kategori-tema sistemleri görselleştirilmiştir. Kodların sınıflandırılması dolayısıyla birbiri aralarındaki ilişkiler de somut hâle getirilmiştir.

Son aşamada ise görseller raporlanmış ve yorumlanmıştır. Görseller raporlanırken görsellerde sadece frekans değerlerine yer verilmiştir. Görselleştirme yapılırken ihtiyaç analizinde kavram haritalarından yaralanırmıştır. Ders Değerlendirme Formu’nda ise çok sayıda kodun yer alması sebebiyle tablolar tercih edilmiştir. Ders Değerlendirme Formu’nda katılımcıların derse yönelik görüşleri yer aldığı için çok sayıda kod yer almaktadır. Katılımcıların uygulama sonrası görüşleri görselleştirilirken de kavram haritalarına yer verilmiştir. Tablo ve görsellerin altında yer alan açıklamalarda frekans değeri yüksek olan

kodlar öncelikli olarak açıklanmış ardından frekans değeri daha düşük olan kodlar sırasıyla ifade edilmiştir. Son olarak katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Nitel verilerin analizi esnasındaki önemli adımlardan biri de geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıdır. Nitel çalışmalarda geçerliği ve güvenirliği arttırmak ve araştırmacının öznel değerlendirmelerini en aza indirmek için kullanılan yöntemlerden biri çalışmanın tamamını değerlendirmek için bir dış denetleyici atamaktır. Dış denetleyici çalışma hakkında önceden bilgi sahibi değildir. Dış denetleyici nesnel bir şekilde kodlamalar, araştırma soruları ve verileri arasındaki ilişki, verilerin yorumlanması ve analizi aşamasında görüşlerini belirtir (Creswell, 2017). Bu çalışmada da farklı bir alandan daha önce eğitim bilimleri alanında çalışmalar yapmış bir araştırmacı dış denetleyici olarak atanmıştır. Dış denetleyici araştırma soruları, yöntem, verilerin kodlanması ve yorumlanması aşamalarında araştırmacının yaptığı çalışmaları incelemiş ve dönütler sunmuştur. Dış denetleyici araştırmacının kodlamalarını incelemiş ve kodlamalar ve raporlar hakkında görüşlerini kendine ait bir proje dosyasında belirtmiştir. Dış denetleyici verilerin kodlanmasını incelemiş ve kendi kod takımını oluşturmuştur. Dış denetleyicinin kod takımından hareketle yine geçerlik ve güvenirliği artırmak için kodlayıcılar arası uyum düzeyi belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası uyum, kodlama sürecinde başka bir kişinin kodlama yapmasına esasına dayanır. Bu sayede farklı araştırmacıların kodları ve bu araştırmacıların elde ettikleri sonuçlar karşılaştırılır ve çapraz kontrolü yapılır (Creswell, 2017). MAXQDA'da analiz edilebilen kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman (1994)'a göre en az % 80 olmalıdır. Bu çalışmada da ihtiyaç analizi ve uygulama sonrasında yapılan görüşmeler çift kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. İhtiyaç analizinde kodlayıcılar arası uyum % 88, uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde ise % 83 çıkmıştır. Bu bakımdan yapılan kodlamaların tutarlı olduğu ve güvenilir kabul edilebileceği söylenebilir. Ders Değerlendirme Formu'nda yer alan soruların açık uçlu olmaması ve kesin bir cevabının olması sebebiyle Ders Değerlendirme Formu'ndan elde edilen veriler için kodlayıcılar arası uzlaşma testi yapılmamıştır.

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamanın başka bir yolu ise katılımcı teyididir. "Katılımcı doğrulaması da denilen bu strateji, verilerin sağlandığı ya da mülakat yapılan kişilerden bazıların ulaşılmasını ve ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında onlardan geri bildirim istenmesini öngörürür" (Merriam, 2009/2015, s. 207). Bu sayede katılımcıların araştırmacının analiz ve yorumları hakkındaki görüşleri değerlendirilir ve yapılan kodlamaların güvenilirliği teyit edilmiş olur. Katılımcı teyidi birkaç şekilde

yapılabilir. Araştırmacı yaptığı ilk analizlerin neticelerini anında paylaşabilir ya da analiz sonrasında analizin bir özetini ya da söz konusu katılımcının görüşlerinden elde ettiği sonuçları katılımcıya sunabilir (Mertens, 1998/2019; Merriam, 2009/2015). Bu çalışmada analizler gerçekleştirildikten sonra katılımcının verilerinden elde edilen kodlar ile birlikte verilerin tamamından hareketle oluşturulan raporlar katılımcılara sunulmuştur. Katılımcıların verilerle ilgili düşünceleri genel olarak olumludur.

3.4.2. Nicel veri analizi

Çalışmada çeşitleme ilkesine göre nitel verileri desteklemek amacıyla nicel veriler de toplanmıştır. Çalışmanın eylem döngüsünün başında ve sonunda hedef kelimeleri içeren 53 soruluk bir başarı testi öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Başarı testinden elde edilen istatistiki veriler SPSS 25.0 Paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmada katılımcıların uygulama öncesi ve uygulama sonrasında hedef kelimeleri bilme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı örneklemler t testi yapılmıştır. T testi yapılmadan önce bu testin bir önkoşulu olan normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Bu amaçla öntest ve sontestlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları ile Kolmogorov-Smirnov testi puanları hesaplanmıştır. Söz konusu değerler Tablo 3.2'de verilmiştir:

Tablo 3.2. Öntest ve Sontest Normallik Analizleri

Test	**Skewness**	**Kurtosis**	**Kolmogorov-Smirnov**	
			St	**p**
Öntest	.99	1.20	.21	.06
Sontest	-.75	-.55	.25	.00

Tablo 3.2 incelediğinde öntest ve sontest Skewness ve Kurtosis (basıklık ve çarpıklık katsayıları) değerlerinin -.55 ile +1.20 arasında olduğu belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) bu değerlerin -1.5 ile +1.5 arasında olabileceğini ifade etmektedir. Bu bakımdan veri setinin normal dağıldığı kabul edilebilir. Normallik varsayımının kontrol edilmesi için diğer bir yöntem ise Kolmogorov-Smirnov testidir. Bu test 50 kişiden az gruplarda kullanılır. Veri setinin normal dağılması için testin sonucunun anlamsız ($p>.05$) olması gerekir (Pallant, 2002/2017). Buradan hareketle öntest veri setinin ($st=.21$, $p>.05$) Kolmogorov-Smirnov testinde de normal olduğu söylenebilir. Ancak sontest değerlerinin Kolmogorov-Smirnov

testi için normal olmadığı (st=.21, p <.05) düşünülebilir. Bu aşamadan sonra öntest için veri setinin normal olduğu kabul edilmiştir. Sontest içinse Histogram ve Box-plot grafikleri incelenmiştir. Histogramda mod (43), medyan (43) ve aritmetik ortalama (41.73) değerlerinin birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Yine box-plotta herhangi bir uçdeğerin olmadığı ve veri setinin normal dağılım eğrilerine yakın olduğu görülmüştür. Tüm kriterler kontrol edildiğinde sontestin sadece Kolmogorov-Smirnov testinde normal dağılım koşulunu karşılamadığı ancak çarpıklık-basıklık katsayısı, histogram ve box-plot gibi diğer kriterleri karşıladığı belirlenmiştir. Bu sebeple sontest puanlarının normallik varsayımını karşıladığına karar verilmiştir. Öte yandan box-plot grafiğinde hem öntest hem de sontest için herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. Bu sebeple ayrıca uç değer analizi yapılmamıştır.

3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda önemli bir aşama çalışmada geçerlik ve güvenirlik süreçlerinin doğru bir şekilde yönetilmesidir. Özellikle araştırmacının verileri yorumlaması noktasında nesnelliği sağlamak gerekmektedir. Bu sayede bulguların doğruluğu artırılacak, araştırmacının yanlılığı ortadan kaldırılacak ve katılımcıların ifade etmek istediği olgu, düşünce ve kavramlar daha gerçekçi bir şekilde okuyucuya aktarılabilecektir. Alan yazında birçok kaynak geçerlik ve güvenirlik stratejileri adı altında çeşitli yöntemlerden bahseder (Creswell, 2017; Mertens, 1998/2019; Merriam, 2009/2015). Biz de çalışmamızda bu yöntemlerden bir kısmını kullandık. Çalışmanın yöntem kısmında ilgili başlıklar altında kullandığımız geçerlik ve güvenirlik stratejileri hakkında detaylı bilgiler sunduk. Burada daha derli toplu bilgi sunmak amacıyla kullandığımız geçerlik ve güvenirlik stratejileri hakkında özet bilgiler sunacağız.

1. Üçgenleme (çeşitleme): Nitel bir araştırmada farklı kaynaklardan veri toplamak suretiyle veri setinde farklı bakış açılarını yansıtmak esastır (Büyüköztürk vd., 2016; Creswell, 2017). Bu çalışmada da farklı aşamalarda farklı veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Uygulama aşamasında katılımcılardan hem Ders Değerlendirme Formu hem de Padlet uygulamasından veriler alınmıştır. Ayrıca çalışma boyunca uygulamanın etkililiğini ortaya koymak için toplanan nitel verileri doğrulamak amacıyla nicel verilerden yararlanılmıştır. Bu sayede araştırmacı yanlılığı ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

2. *Doğrudan alıntılar:* Nitel araştırmada verilerin yorumlanması aşamasında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmalıdır. Bu sayede okuyucu araştırmacının analizleriyle katılımcıların görüşleri arasındaki ilişkileri somut bir şekilde inceleyebilir. Bu çalışmada ihtiyaç analizi, Ders Değerlendirme Formu ve uygulama sonrası mülakatları analiz edildikten sonra katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3. *Dış denetleyici atama:* Dış denetleyici ile ilgili nitel verilerin analizi bölümünde detaylı açıklamalar yapılmıştır. Dış denetleyici, özellikle araştırmacı yanlılığını ortadan kaldırmak amacıyla çalışmanın birçok aşamasında değerlendirmeler yapan uzmandır. Bu çalışmada dış denetleyici özellikle verilerin analizi aşamasında katkı sağlamıştır. Araştırmacının analizlerini denetlemiş, hatta bazı kodlamaları değiştirmiştir. Yine araştırma sorularının düzenlenmesinde dış denetleyicinin önerileri dikkate alınmıştır.

4. *Kodlayıcılar arası uyum:* Nitel çalışmalarda veri seti araştırmacının yanı sıra bağımsız bir araştırmacı tarafından da kodlanır. Ardından iki araştırmacının kodları arasındaki uyum düzeyi değerlendirilir. Söz konusu strateji hakkında nitel verilerin analizi başlığı altında detaylı bilgiler yer almaktadır. Bu çalışmada kodlama sürecinin uzun sürmesi sebebiyle ikinci bir kodlayıcıya ulaşılamamıştır. Bu sebeple dış denetleyicinin araştırmacının kodlamaları üzerinde yaptığı ekleme ve değişiklikler ikinci kodlama olarak değerlendirilmiş ve bu şekilde kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Dış denetleyici için araştırmacının kullandığı proje dış denetleyiciye gönderilmiş, dış denetleyici bu kodlamalar üzerinden kendi kodlamalarını gerçekleştirmiştir.

5. *Katılımcı teyidi:* Araştırmacının analizleri gerçekleştirdikten sonra raporu hakkında katılımcıları bilgilendirmesine dayanan katılımcı teyidi de nitel araştırmalarda önemli bir güvenirlik stratejisidir. Katılımcı teyidi hakkında nitel verilerin analizi başlığı altında detaylı bilgiler yer almaktadır. Bu çalışmanın sonunda 5 katılımcıya ihtiyaç analizi ile ilgili görüşlerinin kodlamaları ile uygulama sonrasında yapılan mülakatların kodlamaları gösterilmiştir. Aynı zamanda bu 5 katılımcının çalışmanın genel raporunu incelemesi de sağlanmıştır. Ardından katılımcıların kendi verileri üzerine yapılan kodlama ve yorumları değerlendirmeleri sağlanmıştır.

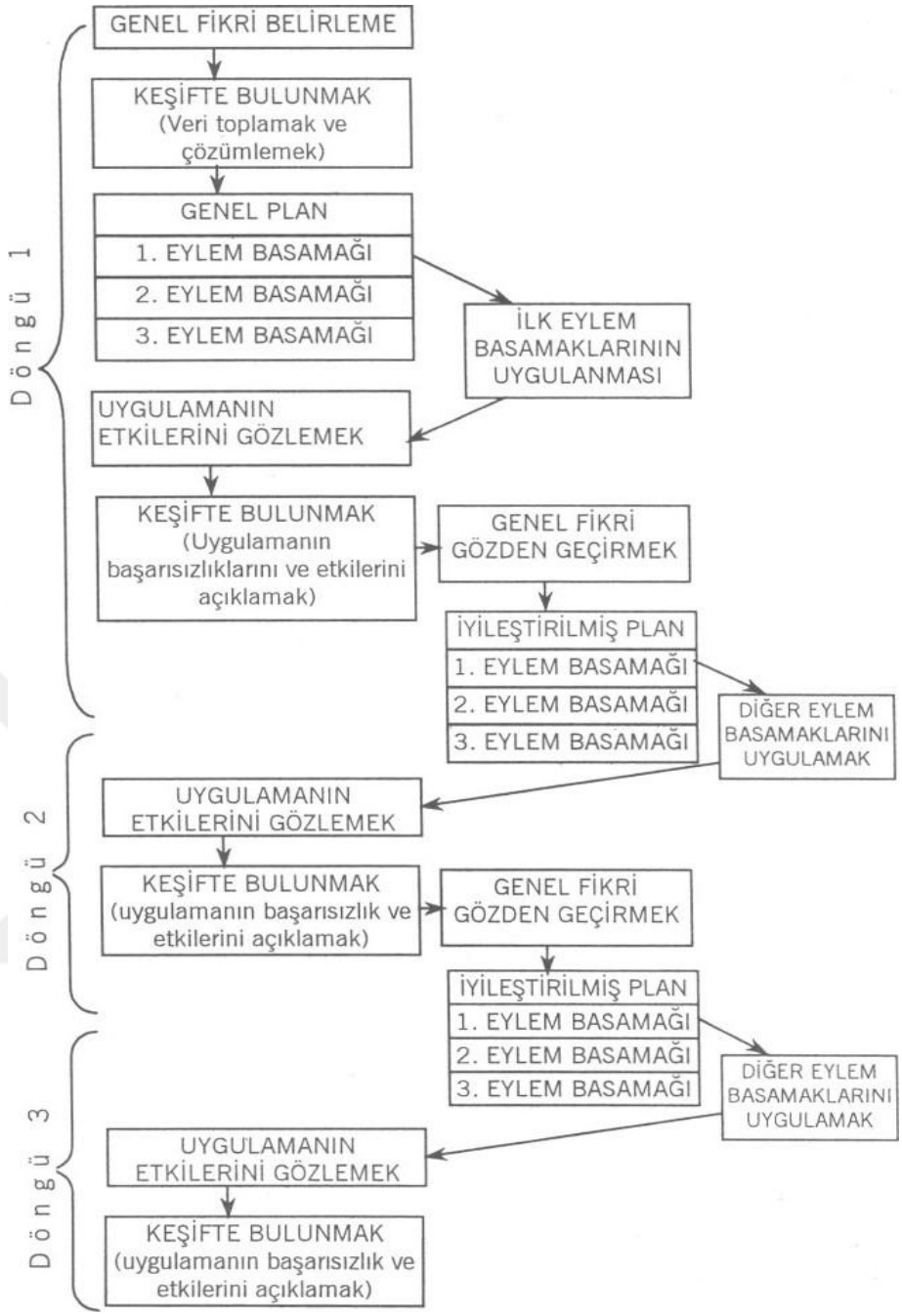
6. *Uzman görüşleri:* Özellikle veri toplama araçlarının hazırlanması aşamasında kullanılan bu teknik, ihtiyaç analizi formu, Ders Değerlendirme Formu ve uygulama sonrası

görüşme formu hazırlanırken kullanılmıştır. Söz konusu formlar ilgili uzmanların görüşlerine göre yeniden düzenlenmiş ve son şekilleri verilmiştir.

7. Başarı testine yönelik geçerlik ve güvenirlik: Bu konuda nicel veri toplama aracı başlığı altında detaylı bilgiler verilmiştir. Başarı testi hazırlanırken kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla hedef sözcüklerin tamamından soru sorulmuştur. Bunun dışında uzman görüşleri alınmış ve pilot uygulamalar yapılmıştır. Pilot uygulamalar ile madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri ve bütün testin güvenirlik düzeyi (Cronbach's Alpha) hesaplanmıştır. Bu sayede geçerli ve güvenilir bir başarı testi hazırlanmıştır.

3.6. Araştırma Süreci

Eylem araştırması ile ilgili alan yazın tarandığında, eylem araştırmasının kurgulanması ve uygulanması aşamalarında bir araştırma ile başka bir araştırma arasında farklılıklar oluşabileceği vurgulanmaktadır (Tiryakiol, 2018, s. 44). Ancak eylem araştırmasını Yıldırım ve Şimşek (2011) ana hatlarıyla şu şekilde belirtmiştir. Araştırma problemine karar verme, eylem araştırması sorularını belirleme, veri toplama, alan yazın taraması, verilerin analizi ve yorumu, eylem/uygulama planı geliştirme aşaması, izleme planı geliştirme, eylem planın uygulanması ve uygulamanın izlenmesi, uygulamanın analizi ve değerlendirmesi, yeni eylem planının hazırlanması. Ayrıca, Aksoy (2003) çalışmasında Eylem Araştırmasının süreçlerini aşağıdaki şemayla özetlemiştir.



Şekil 3.1. Eylem Araştırma Süreçleri (Aksoy, 2003)

3.6.1. Ders modelinin oluşturulması

1) Alan yazın taraması: Araştırmamızın alan yazın taraması; öncelikle yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi ana başlığı altında şekillenmiştir. Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi ve sözcük bilgisi ilişkisi incelenmiştir. Alan yazın taramamızın son tarama alanı ise sözcük öğretiminde teknoloji kullanımı olmuştur.

2) İhtiyaç analizi: Gerek iş hayatında gerekse eğitim hayatında, yaşamın bütün alanlarında olduğu gibi bir derse hazırlanırken de hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre ders planı oluşturulur. Karacaoğlu'na göre, ihtiyaç analizinin temel amacı, durumun iç yüzünü bilen kişilerle birlikte ihtiyaçları tam olarak teşhis etmek ve pratik çözümler sağlamaktır (Çelik, 2018, s. 9). Diğer bir araştırmacı Brown (2009) ise belli bir grup öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak bir müfredatın hazırlanmasına temel teşkil edecek gerekli bilgilerin toplanması süreci" olarak tanımlamaktadır (akt. Çelik, 2018, s. 10).

İhtiyaç analizi kavramı belirli bir grubun ihtiyaçları hakkında bilgi toplama işlemlerini içeren süreçtir. Eğitim programlarında ihtiyaç analizi öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına odaklanır, ihtiyaçlar tespit edildikten sonra kazanımlara dönüştürülür ve öğretim materyallerinin, etkinliklerin, testlerin, program değerlendirme stratejilerinin vs. geliştirilmesine temel teşkil eder (Brown, 2009 akt: Tiryakioğlu, 2018, s. 47).

Genelde yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi, özelde ise Fransızca öğretiminde sözcük öğretimi konusunda ihtiyaç analizi ile ilgili tarama yapılmış, yabancı dil öğretiminde sözcük öğrenme/öğretme alanında yapılmış analizler bulunmuştur. Bu analizler çalışmamız için doğrudan kullanılabilecek veriler olmadığından kendi ihtiyaç analizimizi yapma gereği ortaya çıkmıştır.

"Lexicologie" dersi veren sorumlu öğretim görevlisi ve uzmanlarla görüşme yapılmış ve öğrencilerin sözcük bilgisinde altyazı ile ilgili ihtiyaçları ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaç analizi çalışmamızın ilk taslak aşamasını oluşturmuştur.

3) Uygulama planı

1. Uygulama yapılacak birimin belirlenmesi
2. Uygulama yapılacak dersin ve grubun belirlenmesi
3. Uygulama için izin alınması
4. Sınıfın Gözlemlenmesi
5. Ders planlarının hazırlanması ve uzman görüşü alınması
6. Uygulamalanın yapılması
7. Verilerin toplanması ve analizi
8. Bulgular
9. Sonuç

Ders Planı:

Örnek Ders: Derse başlamadan önce öğrencilere çalışmamız hakkında bilgi verilmiş ve araştırmada veri kaybı oluşmaması açısından katılımlarının önemi vurgulanmıştır. Ders planı 2 ders saati olarak planlanmıştır. Filet de rouget, ratatouille, sauce vierge isimli Tv5 Monde'dan alınan B1 seviyesindeki video ilk olarak alt yazı kullanılmadan açılmış ve öğrencilere izletilmiştir.

Öğrencilere videonun genel konusu ile ilgili sorular hedef dilde sorularak öğrencilerin videoyu genel olarak kavramaları sağlanılmaya çalışılmıştır. Daha sonra öğrencilerin hedef sözcüklere hem de videodaki diğer ayrıntılara odaklanabilmeleri için alt yazı açılarak video tekrar izletilmiştir. Öğrencilerden bu aşamada bilmedikleri sözcükleri not almaları istenmiştir. Daha sonra videodaki yönergeler izlenerek öğrencilerden alıştırmaları yapmaları istenmiştir.

Genel alıştırmalar bittikten sonra üçüncü ve son dinleme alt yazı açık olarak yaptırılmış ve her bir hedef sözcük için bağlamı görmeleri açısından video duraklatılmıştır. Öğrencilere ne anladıkları sorulmuş, hedef sözcükle ilgili bağlamı not almaları ve kendilerinin de hedef sözcük ile ilgili yeni cümle kurmaları istenmiştir. Daha sonra videoda yer alan sözcük bilgisi alıştırmaları yapılmıştır. Ders sonunda öğrencilerden Ders Değerlendirme Formunu doldurmaları istenilmiştir. İlgili sözcüklerin Fransızca açıklamaları verilmiş, sözcükler farklı bağlamlarda ifade edilmiştir. İlgili form her hafta ders sonunda öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Daha sonra bir sonraki derste değerlendirilmek üzere şu ödev verilmiştir. Öğrencilerden derste öğrendikleri sözcükleri padlet isimli programda bağlam içinde kullanmaları ve ilgili program üzerinde sözcüklerle ilgili alıştırmalar yapmaları istenilmiştir. Daha sonra ders sonlandırılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. Uygulama Öncesi Yapılan Analizlere Yönelik Bulgular

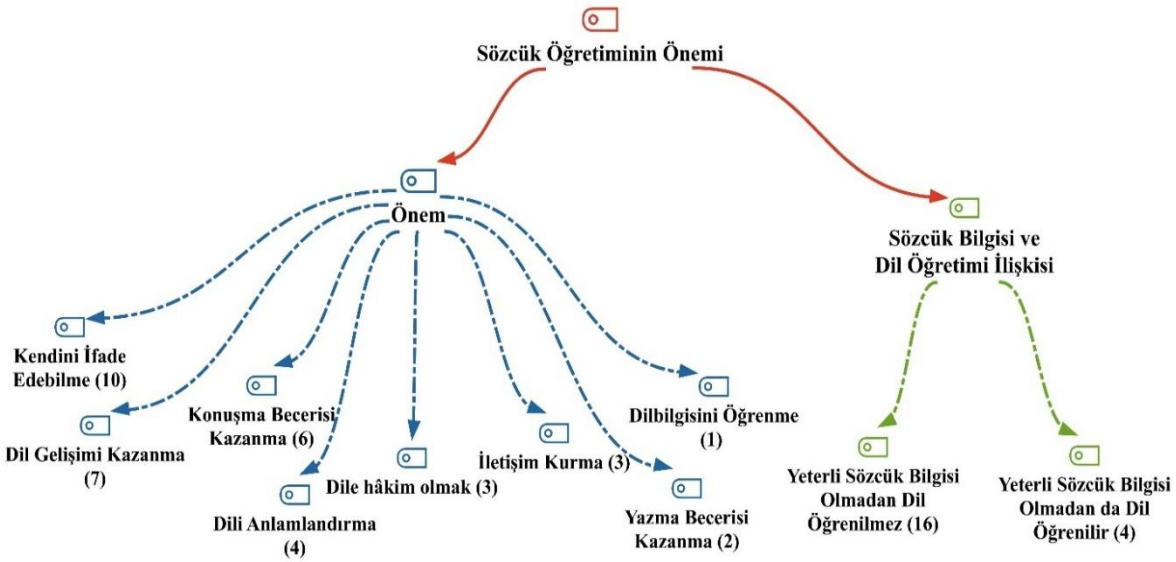
Bu bölümde, uygulama öncesinde gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular ele alınmaktadır. Ugulama öncesinde, Fransızca öğrenen katılımcılarla yapılan ihtiyaç analizi ve ön test olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

4.1.1. Fransızca öğrenen katılımcılarla yapılan ihtiyaç analizi

Bu bölümde ihtiyaç analizien yönelik veriler ele alınacaktır.

4.1.1.1. Sözcük öğretiminin önemi

Fransızca eğitimi alan öğretmen adaylarının sözcük öğretimi konusundaki düşünceleri, ihtiyaçları ve önerilerini tespit etmek amacıyla bir ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizinden elde edilen verilerden hareketle katılımcıların sözcük öğretimine yönelik deneyimleri, sözcük öğretimi ile ilgili derslerin etkililiği, sözcük öğretiminde öğreticinin rolü, kullanılan materyaller, karşılaşılan zorluklar ve öneriler başlıklarında veriler elde edilmiştir.



Şekil 4.1. Sözcük Öğretiminin Önemine Yönelik Kod, Kategori ve Temalar

Şekil 4.1 incelendiğinde katılımcıların sözcük öğretiminin önemine yönelik görüşlerinin önem ve sözcük bilgisi ve dil öğretimi ilişkisi adı altında 2 kategoride toplandığı

görülmüştür. Önem kategorisi incelendiğinde katılımcıların sözcük öğretiminin dil eğitimindeki işlevine odaklandıkları görülmektedir. Bu bağlamda, katılımcılar ağırlıklı olarak kendini ifade edebilme (f=10), dil gelişimi kazanma (f=7), konuşma becerisi kazanma (f=6) amacıyla sözcük öğretiminin önemine vurgu yapmaktadırlar. Bu işlevler dışında sözcük öğretiminin dili anlamlandırma, dile hâkim olma iletişim kurma, yazma becerisi kazanma ve dilbilgisini öğrenme gibi gerekçelerle de sözcük öğretiminin önemine vurgu yapmışlardır. Katılımcıların sözcük bilgisi ve dil öğretimi ilişkisi kategorisinde verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise katılımcıların büyük çoğunluğunun yeterli sözcük bilgisi olmadan dil öğrenilmez (f=16) görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların sözcük bilgisini dil öğretiminin temel koşullarından biri olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

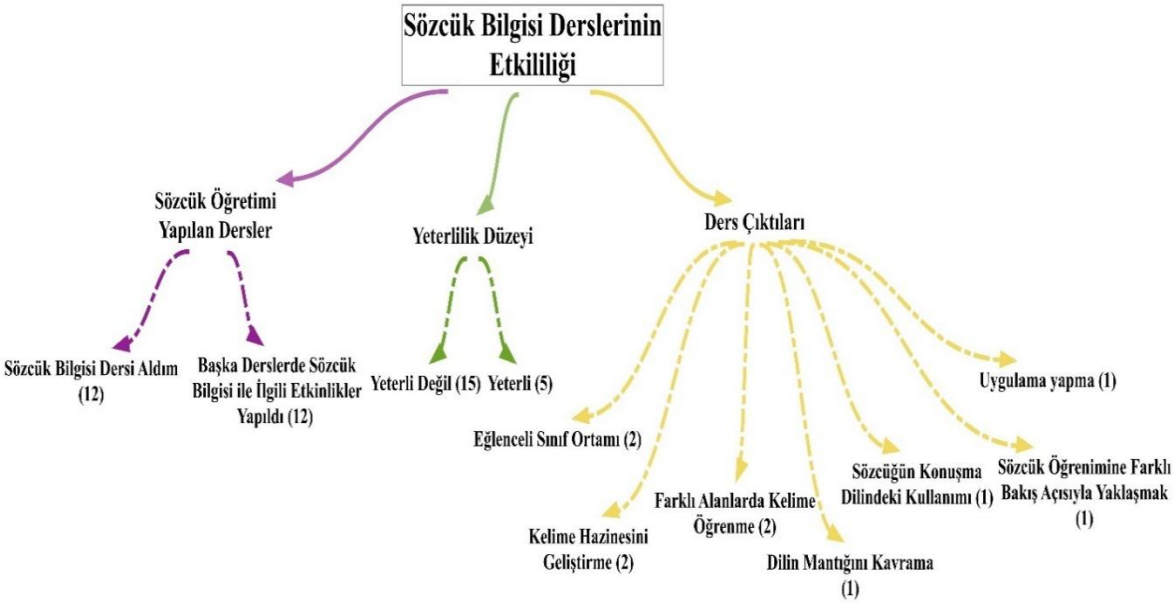
Katılımcıların görüşlerini desteklemek amacıyla yapılan ihtiyaç analizine yönelik doğrudan alıntılar Tablo 4.1'de verilmiştir:

Tablo 4.1. Sözcük Öğretiminin Önemine Yönelik Doğrudan Alıntılar

Katılımcı	**Alıntı**	**Kod**
B3	Daha fazla sözcük bilmek kendimizi daha kolay ifade etmemizi sağlar ve daha akıcı konuşabiliriz.	Kendini ifade etme Konuşma becerisi kazanma
A2	Dil öğrenmenin en önemli yanı kendini ifade edebilmektir ve sözcük bilgisi olmadan bu yapılamaz.	Kendini ifade etme
A5	Sözcük bilgisi olmadan cümle kurmak, konuşmak, derdini anlatmak pek mümkün değildir.	Kendini ifade etmek Konuşma becerisi kazanma
B4	Gerçekten çok önemli. Bir şey söylemek istediğimizde donup kalmak istemiyorsak bolca sözcük bilmeliyiz.	Kendini ifade edebilme
B12	Sözcük öğrenmeyi dil öğrenmenin olmazsa olmaz elementlerinden biri olarak görüyorum. Çünkü öğrenilen dilde gelişmeyi ve çeşitlenmeyi sağlayan en önemli bilgilerden biridir sözcük bilgisi.	Dil gelişimi kazanma

4.1.1.2. Sözcük öğretimi derslerinin etkililiği

Sözcük öğretimini dil öğretiminin temel unsurlarından biri olarak gören öğrencilerin yanında az sayıda da olsa sözcük öğretimi olmadan dil öğrenilebileceğini düşünen katılımcılar (f=4) da mevcuttur. Ancak genel olarak katılımcıların sözcük öğretimini dil öğretiminin temel bir parçası olarak gördüğü belirlenmiştir. Şekil 2'de katılımcıların sözcük öğretimi dersleri ile sözcük öğretimi etkinlikleri yapılan kimi derslerin etkililiğine yönelik görüşleri yer almaktadır:



Şekil 4.2. Sözcük Bilgisi Derslerinin Etkililiğine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.2 incelendiğinde katılımcıların. Sözcük öğretimi yapılan dersler kategorisinde katılımcıların 12'sinin sözcük bilgisi dersini aldığı, kalan 8 katılımcı ise sözcük bilgisi dersi almamasına karşın başka derslerde sözcük bilgisine yönelik etkinliklerin yapıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=15) aldıkları sözcük bilgisi dersleri ile başka derslerde yapılan sözcük öğretimi etkinliklerinin yetersiz olduğu düşüncesindedirler. Katılımcıların bu düşünceleri ders çıktıları kategorisinde de görülmektedir. Ders çıktıları kategorisinde 7 adet kod tespit edilmesine rağmen bu kodlardaki frekans değerlerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Nitekim ders çıktıları ile ilgili katılımcı görüşlerinin sadece 10'unda bu kategoriye yönelik bir görüş tespit edilebilmiştir. Katılımcılar, bu derslerin eğlenceli olduğu (f=2), kelime hazinesini geliştirdiği (f=2), farklı alanlarda kelime öğreniminin (f=2) sağlandığını ifade etmektedirler. Bunların yanında 1'er katılımcı bu dersler sayesinde dilin mantığının kavrandığını, sözcüğün konuşma dilindeki karşılığını öğrendiğini, sözcük öğretimine farklı bir bakış açısıyla yaklaştığını ve uygulama yapma imkânının bulunduğunu belirtmiştir. Ders çıktılarındaki 7 kodun tekrarlanma sıklığının az olması söz konusu olumlu çıktıların katılımcıların genelinde mevcut olmadığını göstermektedir. Öte yandan ders çıktıları kategorisinde yer alan 3 kodun (eğlenceli sınıf ortamı, dilin mantığını kavrama, uygulama yapma) doğrudan sözcük öğretimiyle değil öğretim süreçleriyle ilgili çıktılardır. Bu bakımdan Ders Çıktıları kategorisinden alınan kodlar da sözcük öğretimi ve sözcük öğretimi etkinlikleri yapılan derslerin katılımcılar üzerinde yeterince etkili olmadığını göstermektedir.

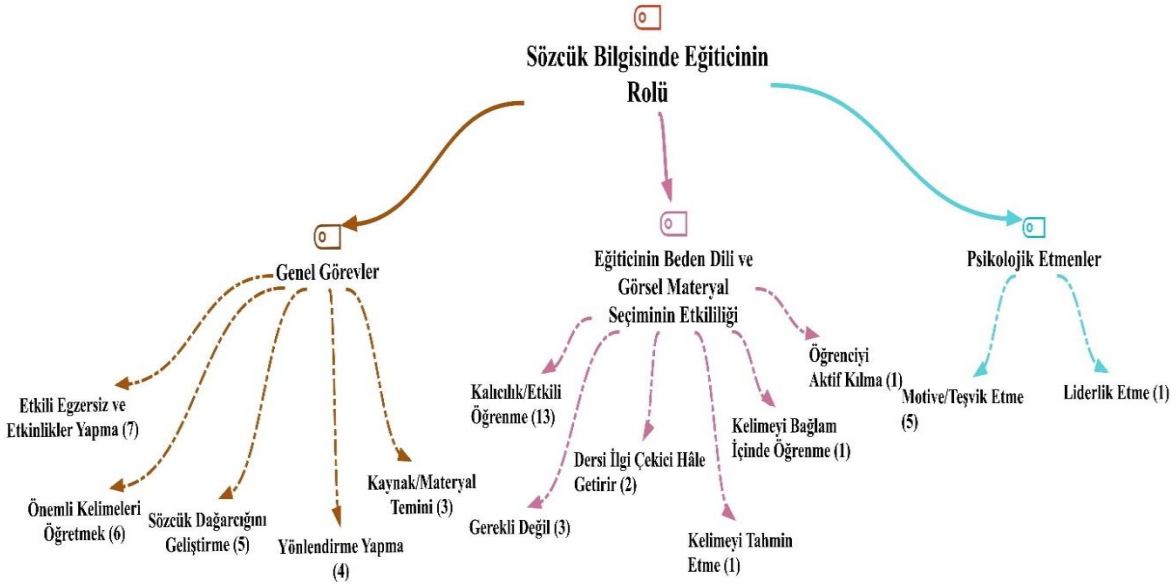
Sözcük bilgisi dersinin etkililiğine yönelik katılımcı görüşlerine yönelik doğrudan alıntılar Tablo 4.2'de verilmiştir:

Tablo 4.2. Sözcük Bilgisi Derslerinin Etkililiğine Yönelik Doğrudan Alıntılar

Kişi	Alıntı	Kod
B6	Değildir. Çünkü tamamen kâğıda on kere yazdırmak hiçbir işinize yaramaz üstüne hafızanız bunları hatırlamaz.	Yeterli değil
B12	Yeterli bulmuyorum. Kendi çabalarımla kelime öğreniyorum.	Yeterli değil
A2	Geçtiğimiz dönemlerde aldığım lexicologie derslerinde öğrendiklerimi sanırım pek hatırlamıyorum. Fakat bu benim yeterince üstüne düşmediğimden de olabilir.	Yeterli değil.
B9	Hazırlıkta aldığım dersler bana çok faydalı oldu. Sonrasında kendi kendime sözcük bilgimi geliştirdim.	Yeterli değil
A1	Evet, ama yine de insanın kendi çabası da olmalıdır.	Yeterli
B2	Context içerisinde kullanılmış kelimeleri egzersizleri sayesinde kelime öğrenimi eğlenceli bir hâl aldı. Aynı zamanda kelimelerin konuşma dilindeki yerlerini keşfettim.	Eğlenceli sınıf ortamı Sözcüğün konuşma dilindeki kullanımı
	Çok faydalı buluyorum. Bu dersler hem çok eğlenceli hem de kelime kapasitemi fazlasıyla geliştiriyor.	Eğlenceli sınıf ortamı Kelime hazinesini geliştirme

4.1.1.3. Sözcük bilgisi derslerinde öğretmenin rolü

Katılımcıların dersin öğretmenine yönelik beklentileri ise Şekil 4.3'te görselleştirilmiştir:



Şekil 4.3. Sözcük Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Sözcük öğretiminde ders öğretmeninin de rolü büyüktür. Bu sebeple katılımcıların sözcük öğretimi derslerinde öğretmenlerden beklentileri hakkında da düşünceleri alınmıştır. Şekil 3 incelendiğinde katılımcıların dersi veren öğretmenden beklentileri 3 kategoriye ayrılmaktadır. İlk kategori katılımcıların dersin öğretmeninden genel beklentilerini içermektedir. Katılımcılara göre sözcük öğretimi derslerinde öğretmenin etkili egzersiz ve etkinlikler yapma (f=7), önemli kelimeleri öğretme (f=6), sözcük dağarcığını geliştirme (f=5), yönlendirme yapma (f=4) ve kaynak/materyal temini (f=3) görevleri vardır. Öğretmenin genel görevleri içinde sözcük öğretimi açısından en dikkat çekici olan kodlar önemli kelimeleri öğretme ve öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmektir. Dolayısıyla katılımcıların öğrenilecek olan sözcüklerin öğretici tarafından belirlenip derse getirmeleri gerektiğini istediği anlaşılmaktadır.

Eğiticinin "Beden Dili" ve "Görsel Materyal "Seçiminin Etkililiği kategorisinde ise katılımcıların yarısından fazlası, eğiticinin beden dilini ve görsel materyalleri kullanması sayesinde kalıcılık/etkili öğrenmenin (f=13) sağlanacağını düşünmektedirler. Katılımcılardan bazıları ise beden dili ve görsel materyaller sayesinde dersin ilgi çekici hâle geleceği (f=2), kelimenin bu yolla tahmin edilebileceği (f=1), kelimenin bağlam içinde öğrenilebileceği (f=1), öğrencinin aktif olacağı (f=1) düşüncesindedirler. Buna karşılık bazı katılımcılar ise öğretmenin beden dilini ve görsel materyalleri kullanmasının gerekli olmadığını (f=3) ifade etmişlerdir. Ancak bu düşünceye sahip olan katılımcı sayısı oldukça azdır. Bu kategorideki en önemli veri katılımcıların öğretmenin beden dilini ve görsel materyalleri kullanması sayesinde sözcüklerin kalıcılığının artacağını düşünmeleridir. Bu bakımdan katılımcıların sözcük öğretiminde görsel materyallere yönelik olumlu algılarının olduğu söylenebilir.

Konuyla ilgili dikkat çekici bir kategori de psikolojik etmenlerdir. Katılımcıların üçte biri öğretmenlerin motive/teşvik etme (f=5) ve liderlik etme (f=1) gibi rolleri olduğunu düşünmektedir. Bu beklenti sözcük öğretiminde motivasyonun önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu sebeple motivasyonu artırıcı etkinlikler yapmak büyük bir önem arz etmektedir.

Sözcük Bilgisinde Eğiticinin Rolü temasıyla ilgili doğrudan alıntılar Tablo 4.3'te verilmiştir:

Tablo 4.3. Sözcük Öğretiminde Eğiticinin Rolü ile İlgili Alıntılar

Kişi	Alıntı	Kod
A6	Öğretmen gerekli egzersiz ve çalışmaları hazırlamalı.	Etkili egzersiz ve etkinlikler yapmalı
B2	Öğrenciyi kelime öğrenmeye teşvik edecek etkinlikler bulmak/yaratmak.	Etkili egzersiz ve etkinlikler yapmalı Motive etme/Teşvik etme
B5	Öğretmen her hafta 200-300 yeni kelime listesi vererek bunlar üzerine çalışma yapabilir. Sürekli sözlü olarak soru yöneltebilir.	Sözcük dağarcığını geliştirme Etkili egzersiz ve etkinlikler yapmalı
B13	Doküman sağlamak ve öğrenilmesi gereken kelimeleri sıkça kullanmak.	Önemli kelimeleri öğretmek Kaynak/materyal temini
A6	Evet duyuyorum. Yeni öğrendiğim kelime ne kadar fazla bağlamda görürsem, ne kadar fazla şeyle bağdaştırırsam o kadar kalıcı oluyor.	Kalıcılık/Etkili öğrenme
A1	Evet, insanın aklında çok daha iyi kalıyor. Çünkü kelime otomatik olarak, pasif olarak öğrencinin önüne verilmemiş oluyor. Öğrenci resimden çıkarım yapıp, beynini çalıştırıyor. Bu nedenle de aklında daha iyi kalıyor.	Kalıcı/Etkili öğrenme Öğrenciyi aktif kılma
B9	Evet, çünkü görsel zekâyı da kullanarak öğrenilen şey daha kalıcı olabilir.	Kalıcı/Etkili öğrenme

4.1.1.4. Sözcük öğretiminde kullanılan materyaller

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde karşımıza çıkan başka bir tema ise Sözcük Öğretiminde Öğrencilerin Tercih Ettikleri Materyaller temasıdır. Bu tema katılımcıların nasıl bir sözcük öğretimi beklentisi içinde oldukları ile ilgili önemli ipuçları barındırmaktadır. Katılımcıların kullandıkları materyallerle ilgili görüşleri 2 alt kategoride incelenmiştir. Bu kategoriler hem kod sayısının fazlalığı hem de kendi içinde alt kodların bulunması sebebiyle ayrı ayrı verilmiştir.

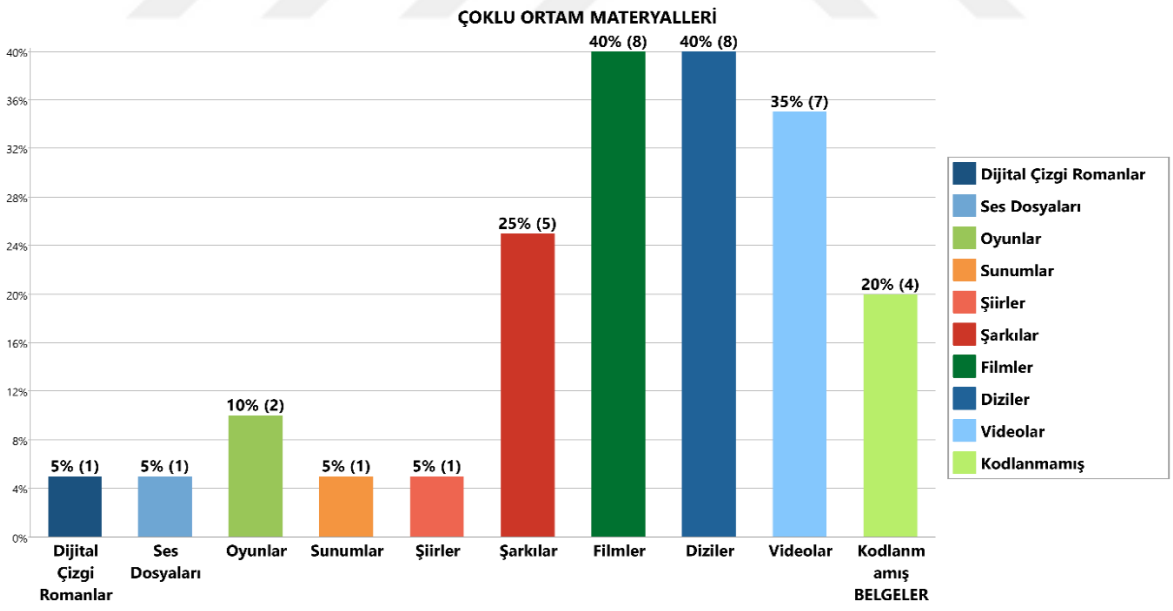
Şekil 4.4'te katılımcıların Sözcük Öğretiminde Öğrencilerin Tercih Ettikleri Materyaller temasına ait kategoriler verilmiştir:



Şekil 4.4. Katılımcıların Sözcük Öğretiminde Tercih Ettikleri Materyaller

Şekil 4.4 incelendiğinde Sözcük öğretiminde Öğrencilerin tercih ettiği materyaller temasında katılımcıların görüşleri tercih sebebi ve kullanılan materyaller olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır. Katılımcılar kullandıkları materyallerle ilgili derinlemesine bilgi verirken kullanım sebebini sadece 5 katılımcı ifade etmiştir. Buna göre katılımcıların sözcük öğretiminde materyal kullanma gerekçeleri sözcüğün anlamını kavramak (f=2), sözcüğün kullanım alanını kavramak (f=1), gündelik dili yansıtması (f=1) ve Fransızca bilen kimselerle konuşmak (f=1) olmuştur. Öğrencilerin çok sayıda materyal isminden bahsetmesine karşılık materyalleri kullanım sebeplerini açıklayamamaları katılımcıların materyalleri bilinçli bir şekilde kullanmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Kullanılan materyaller kategorisi incelendiğinde katılımcıların en fazla çoklu ortam materyallerinden yararlandığı görülmektedir. Çoklu ortam materyallerin kullanım sıklığı 34 olarak belirlenmiştir. Çoklu ortam materyallerini 12 kullanım sıklığıyla mobil uygulamalar, 8 kullanım sıklığıyla basılı materyaller ve 2 kullanım sıklığıyla sosyal medya takip etmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin en çok tercih ettiği materyaller çoklu ortam materyalleriyle mobil uygulamalardır. Şekil 4.5'te kullanılan materyallerin türleri ve frekans değerleri verilmiştir:

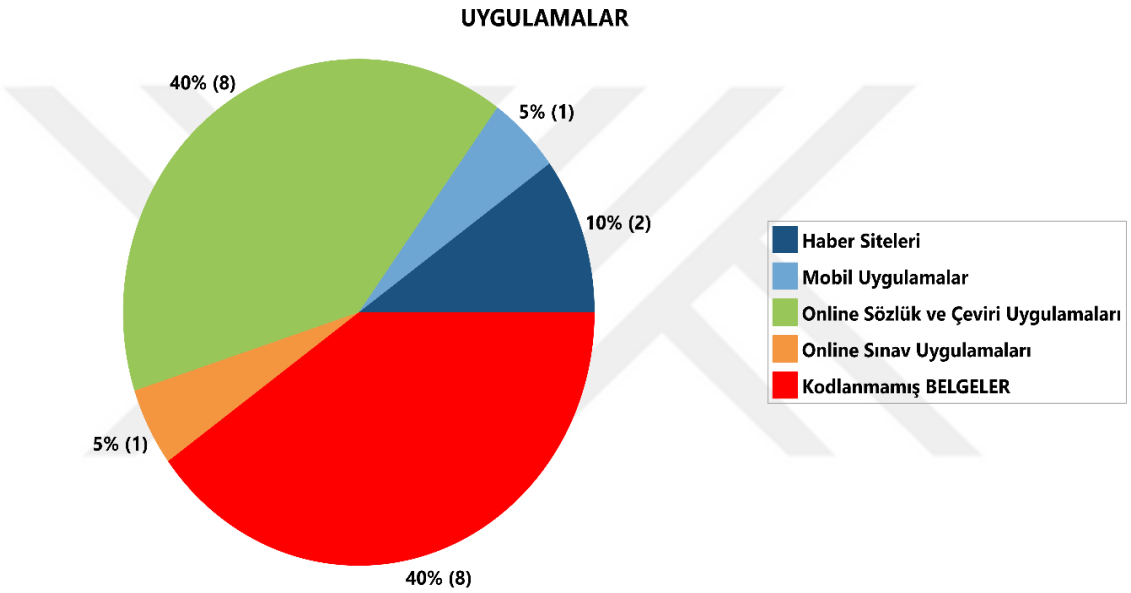


Şekil 4.5. Katılımcıların Kullandığı Çoklu Ortam Materyalleri

Şekil 4.5 incelendiğinde katılımcıların en çok tercih ettiği çoklu ortam materyallerinin filmler (f=8, %40), ve diziler (f=8, %40) olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların filmler ve dizilerden sonra sözcük öğretimine kullandığı diğer önemli çoklu ortam materyallerinin ise

videolar (f=7, %35) ve şarkılar (f=5, %25) olduğu belirlenmiştir. Öte yandan kimi katılımcılar ise şiirler, sunumlar, oyunlar, ses dosyaları, dijital çizgi romanlar gibi çoklu ortam materyallerini tercih etmektedirler. Buna karşılık 4 katılımcı çoklu ortam materyallerinden herhangi birini kullanmamaktadır. Bu verilere göre katılımcıların % 80'i sözcük öğrenirken herhangi birçoklu ortam materyalinden yararlanmaktadır. Bu bakımdan çoklu ortam materyallerinin katılımcıların sözcük öğrenmelerinde kullanılabilecek önemli materyaller olduğu söylenebilir.

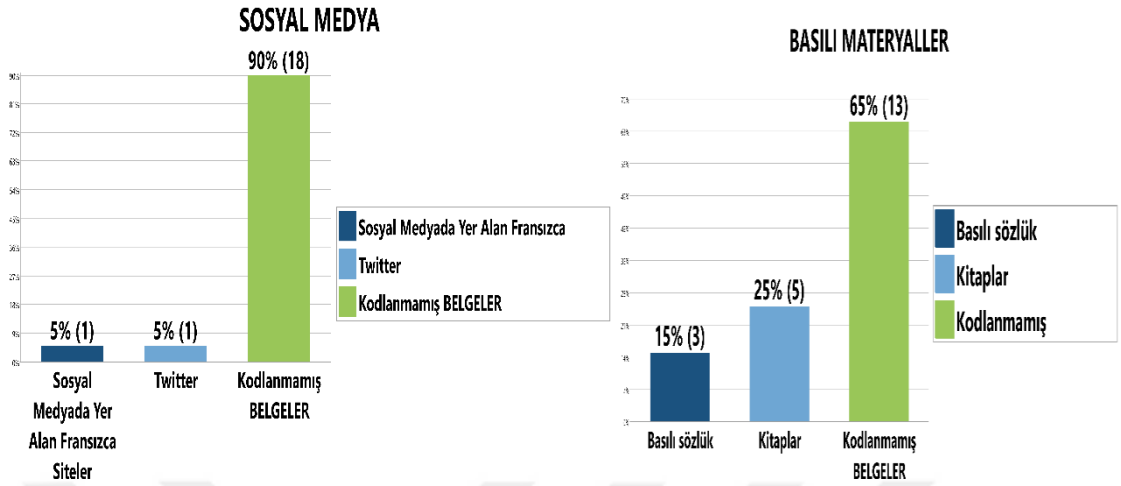
Katılımcıların kullandığı uygulamalar ise Şekil 4.6'da verilmiştir:



Şekil 4.6. Katılımcıların Sözcük Öğrenirken Kullandığı Uygulamalar

Katılımcıların kullandıkları uygulamalar incelendiğinde ise dikkati çeken ilk husus katılımcıların yüzde 40'nın (f=8) herhangi bir uygulama tercih etmediği verisidir. Buradan hareketle katılımcıların yüzde 60'ının (f=12) herhangi bir mobil uygulama tercih ettiği bulgusuna erişilmektedir. Bu istatistik de kullanılan materyaller hususunda kayda değer bir veri olarak değerlendirilebilir. Şekil 5 incelendiğinde en çok tercih edilen uygulamanın online sözlük ve çeviri uygulamaları (f=8, %40) olduğu belirlenmiştir. Online sözlük ve çeviri uygulamaları haricinde az sayıda katılımcı online sınav uygulamaları, haber siteleri ve mobil uygulamaları sözcük öğrenirken kullanmışlardır. Burada en dikkat çekici nokta katılımcıların hemen hemen yarısının online sözlük ve çeviri uygulamalarını kullanıyor olmasıdır. Bu veri de sözcük öğretiminde tasarlanacak olan etkinlik ve ders süreçlerine etki edecektir.

Şekil 4.7'de katılımcıların tercih ettikleri basılı materyaller ile sosyal medya unsurlarına yer verilmektedir:



Şekil 4.7. Katılımcıların Sözcük Öğretimine Tercih Ettikleri Sosyal Medya Uygulamaları ve Basıl Materyaller

Şekil 4.7 incelendiğinde katılımcıların yüzde 90'ının (f=18) sözcük öğretiminde sosyal medyadan yararlanmadığı görülmektedir. Sözcük öğretiminde sosyal medyadan yararlandığını ifade eden 2 katılımcıdan biri twitter uygulamasını diğeri ise sosyal medya uygulamalarında yer alan Fransızca siteleri tercih ettiğini belirtmektedir. Aynı şekilde basılı materyallerden yararlanmayan katılımcı oranı yüzde 65'tir (f=13). Sosyal medyadan yararlanan 7 katılımcının 5'i (% 25) sözcük öğrenirken kitaplardan, 3'ü (% 15) ise basılı sözlüklerden yararlandığını ifade etmişlerdir. Bu verilerden de görüleceği üzere az sayıda katılımcı sözcük öğretimine sosyal medya ve basılı materyallerden yararlanmaktadır. Buna karşılık katılımcıların yarısından çoğu çoklu ortam materyalleri ile uygulamaları tercih etmektedirler.

Katılımcıların kullandıkları materyaller ile ilgili doğrudan alıntılar Tablo 4.4'te verilmiştir:

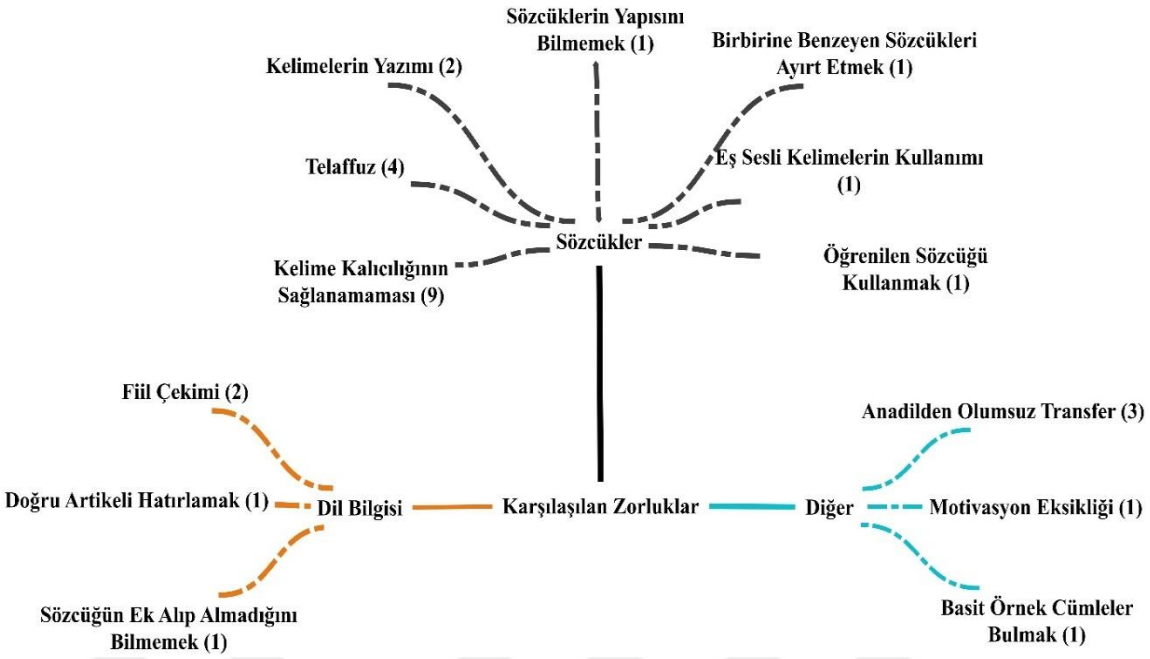
Tablo 4.4. Katılımcıların Kullandıkları Materyallerle İlgili Alıntılar

Kişi	Alıntı	Kod
A3	Kesinlikle film, dizi, Youtube, gibi kaynaklardan günlük dil öğrenilmeli.	Filmler, Videolar, Diziler Gündelik dili yansıttığı için
A6	Youtube'dan kelime öğrenimiyle ilgili videolar izliyorum. Hedef dilde dizi veya film izlerken altyazıları o dilde etkinleştiriyorum.	Diziler, Filmler, Videolar.
A2	Fronturk, larousse.fr., Google translate uygulamalarını bilmediğim kelimeler için kullanıyorum. Yeni öğrendiğim sözcüklerin nasıl kullanıldığını öğrenmek için Reverso Context…	Online sözlük ve çeviri uygulamaları Sözcüğün kullanım alanını kavramak
A10	Youtube'dan ve diğer uygulamalardan video izliyorum… (Kelimeyi) bir bağlama oturtmak için ihtiyaç duyuyorum.	Videolar. Kelimeyi bağlam içinde öğrenmek.
A12	Online sözlüklerden faydalanıyorum. TV5 Monde Apprendre kısmındaki videolara bakıyorum.	Videolar. Online sözlük ve çeviri uygulamaları
B1	Google translate gibi ya da Tureng gibi uygulamalardan yardım alıyorum.	Online sözlük ve çeviri uygulamaları
B2	Müzik dinlerken sözlerine bakıyorum. Oyunları Fransızca dilinde oynuyorum. Fransızca altyazılı filmler, diziler, videolar izliyorum.	Videolar, Müzikler, Oyunlar, Filmler, Diziler.
B7	Online sözlük ve düzeltme uygulamaları sayesinde hatalarımı görüp, örneklere bakabiliyorum.	Online sözlük ve çeviri uygulamaları.
B8	Quizlett, Voscreen, yabancı dizi ve programlar.	Online sınav uygulamaları Videolar, Diziler.

Öğrencilerin bir kısmı araştırmamızda kullanılan TV5 Monde isimli internet sitesini daha önceden de kullandıklarını belirtmişlerdir.

4.1.1.5. Sözcük öğreniminde karşılaşılan zorluklar

Katılımcıların sözcük öğretiminde karşılaştıkları zorluklar sözcük öğretimine yönelik hazırlanacak olan ders planının daha nitelikli olmasını sağlayacaktır. Bu sebeple katılımcılara yöneltilen sorular arasında sözcük öğrenimi esnasında karşılaştıkları zorluklar da yer almaktadır. Katılımcıların sözcük öğrenimi esnasında karşılaştıkları zorluklar Şekil 4.8'de verilmiştir:



Şekil 4.8. Katılımcıların Sözcük Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar

Şekil 4.8 incelendiğinde katılımcıların karşılaştıkları zorlukların sözcükler, dil bilgisi ve diğer olmak üzere 3 kategori altında toplandığı görülmektedir. Sıklık düzeyleri dikkate alındığında katılımcılar en fazla sözcüklerle ilgili zorluklar yaşamaktadır. Sözcükler kategorisi içinde ise katılımcılar en fazla kelime kalıcılığının sağlanamaması (f=9) yani kelime ezberleme hususunda sorun yaşamaktadır. Katılımcıların hemen hemen yarısı kelimeleri ezberlemekte güçlük çektiklerini ifade etmektedirler. Bu durum katılımcıların en fazla yaşadığı zorluk olarak dikkati çekmektedir. Sözcükle ilgili yaşanan zorluklar kategorisinde karşılaşılan diğer bir problem ise kelime telaffuzlarının doğru bir şekilde öğrenilememesidir (f=4). Telaffuzda yaşanan sorunlar da oldukça önemlidir. Bu sorunlar dışında sözcük düzeyinde sözcüklerin yapısını bilmemek, birbirine benzeyen sözcükleri ayırt edememek, eş sesli kelimeleri doğru kullanmak ve öğrenilen sözcüğü kullanmak gibi daha az sıklıkta yaşanan sorunlar da mevcuttur.

Sıklık düzeyi dikkate alındığında dil bilgisi ile ilgili sorunlardan 4 kez bahsedilmiştir. Dil bilgisi ile ilgili yaşanan sorunlar ise fiil çekimi, doğru artikeli hatırlamak ve sözcüğün ek alıp almadığını bilmemektir. Diğer kategorisinde yaşanan zorluklar arasında en fazla tekrar eden kod ana dilinden olumsuz transfer (f=3) dir. Motivasyon eksikliği ve basit örnek cümleler bulmak da diğer kategorisinde katılımcıların karşılaştıkları zorluklar arasındadır.

Katılımcıların sözcük öğretiminde karşılaştıkları zorluklar arasında kelime kalıcılığının sağlanamaması ve telaffuz problemleri oldukça önem arz etmektedir. Bu iki husus çalışmamızda katılımcıların ihtiyaç duydukları durumlar olarak ele alınacaktır.

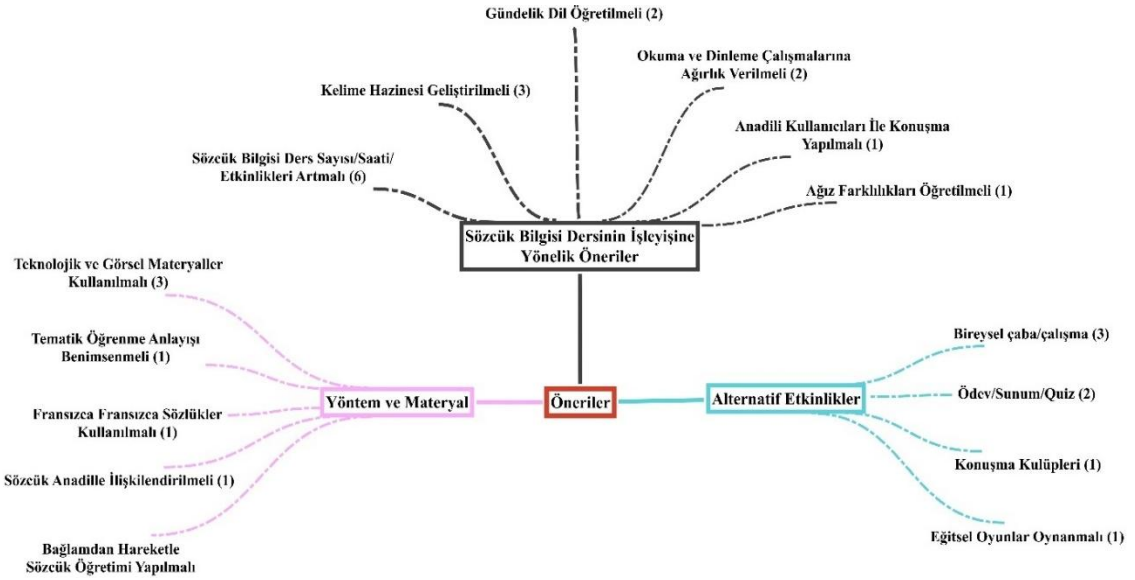
Katılımcıların yaşadıkları zorluklar ile ilgili doğrudan alıntılar Tablo 4.5'te verilmiştir:

Tablo 4.5. Katılımcıların Sözcük Öğretiminde Karşılaştığı Zorluklarla İlgili Alıntılar

Kişi	Alıntı	Kod
A12	Kelimelerin yazımı, telaffuzu, akılda tutabilmek…Bazen telaffuzunu bildiğim kelimeleri yazamıyorum. Anlamını bildiğim kelimeleri okuyamıyorum.	Kelimelerin kalıcılığının sağlanamaması. Telaffuz. Kelimelerin yazımı
B8	Kelime ezberlemek oldukça sıkıcı bir yöntem. Bundan dolayı yalnızca oyun tarzı platformlar kullanılsa daha ilgi çekici olur.	Kelimelerin kalıcılığının sağlanamaması.
B4	Yazılışları akılda tutmak.	Kelimelerin yazımı

4.1.1.6. Katılımcıların sözcük öğretimi ile ilgili önerileri

Katılımcıların dersin daha etkili bir hâle getirilmesi için önerileri de alınmıştır. Eylem planı hazırlanırken dikkat edilmesi gereken konulardan biri de katılımcıların önerilerilerdir. Katılımcıların sözcük öğretimine yönelik önerileri Şekil 4.9'da detaylı olarak gösterilmektedir.



Şekil 4.9. Katılımcıların Sözcük Öğretimi ile İlgili Önerileri

Şekil 4.9 incelendiğinde katılımcıların sözcük öğretimi ile ilgili önerilerinin 3 kategoride toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler yöntem ve materyal, sözcük bilgisi

dersinin işlenişi ve alternatif etkinliklerdir. Kategoriler incelendiğinde frekans değerlerinin düşük olduğu ve kodlar arasında eşit şekilde dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların büyük çoğunluğunun benimsediği bir öneri mevcut değildir. Öneriler arasında diğerlerine göre daha fazla tekrarlanan öneri ise sözcük bilgisi ders saati/sayısı/etkinlikleri artmalı (f=6) önerisidir. Bu bakımdan katılımcılar sözcük öğretiminin daha nitelikli bir hâle getirilmesi için en fazla ders saati, sayısı ve ders etkinliklerinin artırılmasını önermektedirler. Bu önerinin ardından diğerlerine göre daha sık tekrarlanan öneriler ise sözcük bilgisinin işleyişine yönelik öneriler arasında bulunan kelime hazinesinin geliştirilmesi (f=3), gündelik dilin öğretilmesi (f=2) ve okuma ve dinleme çalışmalarına ağırlık verilmesi (f=2) önerileridir. Ayrıca yöntem ve materyal kategorisinde günlük hayatla ilgili videoların kullanılması (f=2) önerisi ile alternatif yöntemler kategorisinde yer alan bireysel çalışma (f=3) ve ödev/sunum/quiz (f=2) yapılması önerileri de diğer önerilere göre daha ön plandadır. Bununla birlikte katılımcıların hem yöntem ve materyal hem de sözcük öğretimi dersinin işleyişine yönelik önerilerinde gündelik dille/konuşma diliyle ilgili önerilerinin bulunması sözcük öğretimi derslerinde bu tip sözcüklerin öğretilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Katılımcıların önerilerinden yapılan alıntılar Tablo 4.6'da verilmiştir:

Tablo 4.6. Katılımcıların Sözcük Öğretimi ile İlgili Önerilerine Yönelik Alıntılar

Kişi	**Alıntı**	**Kod**
A12	İngilizce öğrenirken İngilizce İngilizce sözlüklerden çok faydalanmıştım. Ayrıca sözcük sınavlarında kelimenin anlamını cümleden çıkarabileceğimiz cümleler kurarak çalıştırdı hocamız. Bu teknikler oldukça faydalı. Tabii ki kelimelere daha çok maruz kalmak için yeterli okuma ve dinleme yapmak lazım.	Fransızca Fransızca Sözlükler Kullanılmalı. Bağlamdan Hareketle Sözcük Öğretimi Yapılmalı Okuma ve Dinleme Çalışmalarına Ağırlık Verilmeli
A6	Her sene aynı konuları içeren teorik dersleri vermek yerine sözcük bilgisi dersleri verilse çok daha iyi olur. Zaten öğrendiğimiz ve adımız soyadımız kadar iyi ezberlediğimiz dil gelişimimize hiçbir faydası olmayan teorik dersleri azaltıp sözcük bilgisine odaklanmak konuşma ve yazma yetilerimizi geliştirmek için çok daha faydalı olacaktır. Bulunduğum sınıfın yarısından çoğu basit bir seviyede kendini anlatacak kadar bile kelime bilgisine sahip değil.	Sözcük Bilgisi Ders Sayısı/Saati/Etkinlikleri Artmalı Kelime Hazinesi Geliştirilmeli
B9	Bence bunun hakkında konuşma kulüpleri, etkinlikler vs. yapılarak hepimizin dil becerileri geliştirilebilir.	Konuşma kulüpleri
B12	Derslerde bununla ilgili daha kapsamlı konu anlatımları, örnekler, etkinlikler yapılırsa daha kolay kelime öğrenebiliriz diye düşünüyorum.	Sözcük Bilgisi Ders Sayısı/Saati/Etkinlikleri Artmalı

4.1.1.7. Nicel verilere yönelik bulgular

Fransızca öğrenen öğrencilerin altyazılı video aracılığıyla sözcük öğrenme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla çalışma öncesi ve sonrasında başarı testi uygulanmıştır. Uygulanan ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Örneklemler T Testi yapılmıştır. Teste ait sonuçlar Tablo 4.7'de yer almaktadır:

Tablo 4.7. Örneklem Grubunun Ön test ve Son test Puanlarına Yönelik t Testi.

	N	$\bar{X}$	**Ss**	**t**	**p**
Öntest	15	18.00	8.31	-15.74	.00
Sontest	15	41.73	5.54		

Tablo 4.7 incelendiğinde Fransızca öğretmeni adaylarının uygulama öncesinde ön test puanlarının 18 olduğu belirlenmiştir. Fransızca öğretmen adaylarının altyazılı videolar vasıtasıyla sözcük öğretimi uygulamaları neticesinde ortalama puanları 41.73'e yükselmiştir. Dolayısıyla altyazılı videolarla yapılan sözcük öğretimi uygulamasına katılan öğrencilerin ortalama notlarının 23.73 puan seviyesine yükseldiği belirlenmiştir. Bu artış oldukça yüksektir. Söz konusu artışın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını anlamak için yapılan t testinde öğretmen adaylarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (t_{74}= -15.74, p<.05).

4.2. Eylem Döngüsüne Yönelik Bulgular

İhtiyaç analizi gerçekleştirildikten sonra öğrencilerin ve alan uzmanlarının sözcük öğretimine yönelik deneyim ve düşüncelerinden hareketle bir eylem döngüsü hazırlanmıştır. Eylem döngüsünde her hafta öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre bir ders planı hazırlanmış ve bu plana göre dersler işlenmiştir. Derslerin işlenişini değerlendirmek amacıyla her dersin sonunda öğrencilerden *ders değerlendirme formunu* doldurulmaları istenmiştir. *DDF*'de hem nicel hem de nitel veriler bulunmaktadır. Aşağıda nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ders esnasında gözlemcilere ait gözlem formları da eylem döngüsünün etkinliğini tespit etmek için aşağıda analiz edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri amacıyla ders dışında Padlet aracılığıyla yapılan uygulama ile öğrencilerin öğrendikleri

kelimeleri tekrar etmeleri sağlanmıştır. Bununla birlikte, Padlet uygulamasından elde edilen veriler örnek cümlelerde kullanılan kelimelerin sıklık düzeylerine göre analiz edilmiştir.

4.2.1. Eylem döngüsüne yönelik nitel bulgular

Eylem döngüsü hazırlanırken eylem araştırmasının doğası gereği 6 hafta boyunca uygulanan ders değerlendirme formundan elde edilen bulgular Maxquda nitel veri analizi yazılımı kullanılarak *tema, kategori ve kod* olarak sınıflandırılmıştır. Ders değerlendirme formunda yer alan sorulardan yola çıkarak *öğrenilen kavramlar, dersin etkin oluşu, gelecek derse yönelik düşünceler adlı üç tema* oluşturulmuştur. *Öğrenilen kavramlar teması* ders değerlendirme formunda öğrenciler tarafından verilen cevaplara göre *hedef sözcükler ve diğer sözcükler* olarak sınıflandırılmıştır. Hedef sözcükler bir hafta boyunca altyazılı video aracılığıyla öğretilmesi hedeflenen sözcükler olup, hedef sözcükler dışında kalanlar ise diğer sözcükler başlığı altında sınıflandırılmıştır. Diğer sözcükler ise ilgili haftanın altyazılı videosunda geçen ancak hedef sözcüklerde olduğu gibi ders sırasında üzerinde çalışılmayan ve pekiştirme amaçlı alıştırmalarda yer almayan sözcüklerdir. Dersin etkinliği teması ele alındığında*, ilgi çekici unsurlar ve ilgi çekici olmayan unsurlar* olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Bir sonraki derse yönelik düşünceler teması ise öneriler kategorisi adı altında incelenmiştir.

Bu kategoride öğrencilerden toplanan veriler doğrultusunda aşağıda belirtilen 7 kod oluşturulmuştur.

Ders Sürecinin Aynı Şekilde Sürdürülmesi, İlgi Çekici Konular İşlenmeli, Ses Sistemi Düzeltilmeli, Kelime Dağarcığı Geliştirilmeli, Grup Çalışması Yerine Bireysel Çalışmalar Videonun Yavaş İlerletilmesi, Araç Dil Kullanılmalı

4.2.1.1. Ders değerlendirme formundan elde edilen nitel bulgular

Ders değerlendirme formundan elde edilen veriler her hafta için ayrı ayrı analiz edilmiş ve elde edilen veriler bir hafta sonraki dersin yeniden yapılandırılması amacıyla kullanılmıştır.

4.2.1.1.1. Birinci hafta verileri

Bu bölümde 1. hafta yapılan etkinliğe yönelik öğrenci görüşleri yer almaktadır. Bu görüşlere Tablo 4.8'de yer verilmiştir:

Tablo 4.8. Birinci Hafta Ders Değerlendirme Formu Nitel Verileri

Tema	**Kategori**	**Kod**	**f**
Öğrenilen kavramlar	Hedef Sözcükler	Ail	5
		Thym/thyme	3
		Concasser	3
		Hacher	3
		Émincer/Emincer	3
		Ôter	3
		Monder	3
		Aubergine	2
		Poivron Rouge	2
		Cerfeuil	1
		Rouget (Grondin)	1
		Ciselex /Ciseler	1
		Daurade	1
	Diğer Kelimeler	Ratatouille	1
Dersin Etkinliği	İlgi Çekici Unsurlar	Videolar	10
		Etkinlikler	4
		Altyazı	3
		Farklı Konular	2
		Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi	2
		Grup Çalışması	1
		Görseller	1
		Kullanılan Site	1
		Günlük Konuşma Dili	1
	İlgi Çekici Olmayan Unsurlar	Konu	9
		Video Hızı	2
		Ses Sistemi	1
		Aynı Anlama Gelen Fiiller	1
		Günlük Dil	1
		Cümlelerin Uzun Olması	1
		Egzersizlerin Grup Hâlinde Yapılması	1
Gelecek Derse Yönelik Düşünceler	Öneriler	Ders Sürecinin Aynı Şekilde Sürdürülmesi	3
		İlgi Çekici Konular İşlenmeli	2
		Ses Sistemi Düzeltilmeli	1
		Kelime Dağarcığı Geliştirilmeli	1
		Grup Çalışması Yerine Bireysel Çalışmalar	1
		Videonun Yavaş İlerletilmesi	1
		Araç Dil Kullanılmalı	1

Tablo 4.8 incelendiğinde karşımıza çıkan ilk tema öğrenilen kavramlardır. Katılımcıların *DDF*'ye verdiği yanıtlardan hareketle öğrendikleri sözcüklerden ne şekilde bahsettikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. İlk hafta yapılan derslerden sonra katılımcıların 20 hedef sözcüğün 15'inden bahsettikleri görülmektedir. Bu sözcükler içinde en fazla frekans

değerine sahip olan sözcük ail (f=5) olmuştur. Bu sözcük dışında Thym/thyme (ö) (f=3), Concasser (f=3), Hacher (f=3), Émincer (f=3), Ôter (f=3), Monder (f=3) sözcükleri de katılımcılar tarafından öğrenildiği söylenen önemli sözcükledir. Söz konusu sözcükler dışında Cerfeuil, Rouget Grondin, Aubergine, Oignon, Ciselex/Ciseler, Daurade sözcüklerinin de birer katılımcı tarafından kullanıldığı ve listede yer aldığı görülmektedir. Öğrenilen kavramlar temasında hedef sözcükler dışında kalan tek sözcük ise Ratatouille (f=1) olmuştur.

Diğer bir katılımcı ise rouget grondin eşdizimini sadece rouget olarak belirtmiş grondin'i yazmamıştır. Görüldüğü üzere bir katılımcı tarafından eksik bir öğrenme söz konusudur. Benzer bir durum Ciseler fiilinde de görülmektedir. Söz konusu fiil katılımcı tarafından ciselex şeklinde yanlış yazılmıştır.

İlk hafta yapılan derste en ilgi çekici unsur videolar (f=10) olmuştur. Öğrencilerin yarısından fazlası videoları ilgi çekici bulmuşlardır. Videolar dışında yapılan etkinlikler de 4 katılımcı tarafından ilgi çekici bulunmuştur. Videoların altyazılı olması (f=3), farklı konuların işlenmesi (f=2) ve kelime dağarcığının geliştirilmesi (f=2) ise bu derste ilgi çekici olan diğer önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Birer katılımcı ise derste yapılan grup çalışmalarına, kullanılan görsellere ve internet sitesine, ayrıca günlük konuşma diline vurgu yapmışlardır.

İlk hafta yapılan derste en az ilgi çeken unsurlar arasında videonun konusu (f=8) öne çıkmaktadır. Katılımcıların yarısı videonun konusunu ilgi çekici bulmamıştır. Bunun dışında sadece birer katılımcı video hızını, ses sistemini, aynı anlama gelen çok sayıda fiil olmasını, videolarda günlük dilin kullanılmasını, cümlelerin uzun olmasını ve etkinliklerin gruplar hâlinde yapılmasını ilgi çekici bulmamıştır.

İlk hafta için öneriler kategorisinde en fazla tekrar eden kod ise ders sürecinin aynı şekilde yürütülmesi (f=3) olmuştur. Bu durum öğrencilerin derse yönelik memnuniyet durumunu göstermektedir. Bu kod dışında az sayıda öğrenci daha ilgi çekici konuların işlenmesini, ses sisteminin düzeltilmesini, kelime dağarcığının geliştirilmesini, bireysel çalışmaların yürütülmesini ve videoların yavaş ilerletilmesini önermiştir. Katılımcıların önerilerinde diğer temalarda olduğu gibi genel bir yönelimin olduğunu gösteren yüksek frekanslı kodlar mevcut değildir.

İlk haftaya yönelik ilgi çekici unsurlar ile ilgili öğrenci görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

"En çok ilgimi çeken şey videoydu. Derse odaklanmamı sağladı." (Ö1).

"Sözcük öğrenmek için kullandığımız metotlar. Örneğin bu hafta video izleyerek öğrendik ve egzersiz yaptık." (Ö2).

"Yalnızca kelime ve anlam ezberlemektense videolar ve etkinliklerle bağlam içinde öğrenmek daha faydalı." (Ö3).

"Gündelik hayatta kullandığımız spesifik konuları Fransızca ele almak gayet güzeldi." (Ö6).

"Yemek yapmayı seven birisi olarak videodaki Fransız aşçının açıklamalarını anlamak keyif verici idi." (Ö6).

Katılımcılardan Ö9 kodlu öğrenci dersi başarılı bulmuş ve kullanılan internet sitesine aşağıdaki şekilde vurgu yapmıştır:

"Ders kendi hâlinde gayet yararlı. Kullanılan site sözcük öğrenimi için gayet doğru karar." (Ö9).

Ö10 ve Ö11 ise videodaki altyazı kullanımının sözcük öğretimindeki önemine vurgu yapmaktadır:

"Altyazılı izleme tekniğini İngilizce öğrenirken de kullanmıştım. Bence oldukça gerekli." (Ö10).

"Domatesin ayıklandığını, soğanın doğrandığını vs. altyazı sayesinde öğrendim. Yani hangi sebzeye/meyveye hangi Fransızca fiil gelir onu." (Ö11).

Katılımcılar her ne kadar etkinlikler ve video konusunda olumlu görüşlere sahip olsalar da özellikle konu noktasında bazı olumsuz görüşlerini belirtmişlerdir. Birkaç katılımcının bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Yemeğin yapılışı dikkatimi çekmedi. Daha çok kelimeleri öğrenmek benim için önemli." (Ö15).

"Yemek pişirmenin tekniği." (Ö6).

"Günlük dil (sokak ağzı) ve uzun cümleler dikkat dağıtıcı olabiliyor. Video ses seviyesi yeterli olmalı." (Ö6).

"Videoda anlatım çok hızlıydı. Yalnızca bu ilgimi çekmedi." (Ö1).

Katılımcıların konuyla ilgili belli başlı önerilerinden yapılan alıntılar ise şöyledir:

"Bu dersin bu şekilde, yani grup çalışması ve bol etkinlikle geçmesinin devam etmesini umarım." (Ö6).

"Bence bizim ilgi alanımıza göre olan konular seçilirse daha çok katılım olabilir. İnternet jargonu, sosyal medya, video oyunları vs. gibi daha geçerli olabilir." (Ö11).

"Daha ilginç konular seçilebilir." (Ö10).

"Video izlerken biraz daha yavaş ve öğrenerek ilerlemek olabilir." (Ö4).

Elde edilen verilerden hareketle 2. hafta ders etkinliklerinde dikkat edilen konulara aşağıda değinilmiştir:

1. Bazı sözcüklerin yazımında ve sesletiminde hatalar olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple Padlet üzerinden verilen ödevlerde sözcüklerin yazımları üzerine kontroller yapılmasına karar verilmiştir. Padlet'te yapılan ödevlerin kontrolünde bir hata tespit edildiğinde öğrencilere bireysel olarak dönütler verilmiştir.
2. Videolar izlenirken sadece sesletimi zor olan sözcüklerin değil, sözcüklerin her birinin sesltiminin üzerinde çalışılmasına karar verilmiştir.
3. Eylem döngüsünü gerçekleştirmek amacıyla bundan sonra kullanılacak videoların konularının belirlenmesi için öğrencilere bir anket uygulanmıştır. Sonraki haftalarda kullanılacak konular bu şekilde tespit edilmiştir.
4. Video hızının sınıftaki öğrencilerin öğrenme ritmine göre ayarlanması planlanmıştır. Uygulama aşamasında öğrencilerin ihtiyacına göre zaman zaman video durdurulup öğrencilerden gerekli dönütler alınmıştır.

4.2.1.1.2. İkinci hafta verileri

İkinci hafta yapılan uygulamada dikkati çeken en önemli konulardan biri öğrenci sayısının 16'dan 10'a düşmüş olmasıdır. Dersin Pandemi koşullarında yapıldığı düşünüldüğünde söz konusu duruma önceden önlem almak mümkün olmamıştır.

Ders değerlendirme formundan elde edilen veriler hafta hafta analiz edilmiş ve bir hafta sonraki dersin yeniden yapılandırılması için kullanılmıştır.

Bu başlık altında 2. hafta yapılan etkinliğe yönelik öğrenci görüşleri yer almaktadır. Bu görüşlere Tablo 4.8'de yer verilmiştir:

Tablo 4.9. İkinci Hafta Ders Değerlendirme Formu Nitel Verileri

Tema	**Kategori**	**Tema**	**f**
Öğrenilen Kavramlar	Hedef Kelimeler	Secheresse	2
		Cyclone	1
	Diğer Kelimeler	Inaugurer	1
		Dense	1
		Frapper	1
		Menace	1
		Sec	1
		Serhesse	1
		Chasier	1
		Eliminer	1
Dersin Etkililiği	İlgi Çekici Unsurlar	İklim Değişikliği Konusu/Farklı Konular	5
		Etkinlikler	5
		Videolar	3
		Kelimeler ve Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi	3
		Grup Çalışması	2
		Konuların Öğretmen Tarafından Tekrar Edilmesi	1
		Fonetik Beceriler Kazanma	1
		Katılımı Artırıcı	1
	İlgi Çekici Olmayan Unsurlar	Teknik Unsurlar	1
		Konu	1
		Ses Sitemi	1
		Sayısal Veriler	1
Gelecek Derse Yönelik Düşünceler	Öneriler	Ders Sürecinin Aynı Şekilde Sürdürülmesi	3
		Ses Sistemi Düzeltilmeli	1
		Benzer Konular İşlenmeli	1
		İnteraktif Oyunlar Oynanabilir	1
		Kelime Dağarcığı Geliştirilmeli	1

Tablo 4.9 incelendiğinde katılımcıların ikinci hafta yapılan derse yönelik düşüncelerinin öğrenilen kavramlar, dersin etkililiği ve gelecek derse yönelik düşünceler temaları altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların ikinci hafta öğrendikleri kavramlar arasında Secheresse (f=2) ve Cyclone (f=1) gibi hedef sözcükler yer almaktadır. Katılımcıların

görüşlerinden hareketle hedef sözcükler haricinde 8 sözcüğün (Inaugurer, Dense, Frapper, Menace, Sec, Serhesse, Chasier, Eliminer) ikinci hafta içinde öğrenciler tarafından edinildiği tespit edilmiştir. İlk haftaya göre katılımcıların hedef sözcüklerden daha az bahsettikleri belirlenmiştir.

Katılımcıların dersle ilgili en ilgi çekici buldukları kodlar İklim Değişikliği Konusu/Farklı Konular (f=5) ve Etkinlikler (f=5) olmuştur. Bu bakımdan yapılan etkinliklerin ve ders konusunun ilgi çekici olduğu düşünülebilir. Öğrenci için ilgi çekici bulunan diğer önemli unsurlar ise video (f=3) ve kelime hazinesinin geliştirilmesi (f=3) olmuştur. Grup çalışması, konuların öğretmen tarafından tekrar edilmesi, sesletim beceriler kazanma ve derse katılımın sağlanması az sayıda söz edilen ilgi çekici unsurlar arasında bulunmaktadır. Genel olarak katılımcıların etkinlikleri ilgi çekici bulduğu söylenebilir. Buna karşılık sadece 4 katılımcı ikinci hafta işlenen derste ilgi çekici olmayan bazı unsurların olduğunu ifade etmiştir. İlgi çekici olmayan unsurlar ise teknik unsurlar, konu, ses sistemi ve sayısal veriler olmuştur. Teknik unsurlar konusu söz konusu katılımcılar tarafından detaylı olarak açıklanmamıştır. Ancak diğer katılımcıların görüşlerinden hareketle yaşanan teknik problemin ses sistemi olduğu düşünülmektedir. Az sayıda da olsa söz konusu kodların ifade edilmesi sebebiyle sonraki etkinliklerde ses sistemi iyileştirilecek ve az sayıda sayısal veri içeren videolar tercih edilecektir. Öte yandan sadece bir katılımcı konuyu sıkıcı bulmuştur.

Sonraki haftalarda yapılacak etkinlikleri düzenlemek amacıyla verilen öğrenci önerileri incelendiğinde ise 3 katılımcının yapılan etkinliklerin sürdürülmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Bunun dışında az sayıda katılımcı ses sisteminin düzeltilmesini, benzer konuların işlenmesini, interaktif oyunların oynanmasını ve kelime hazinesinin daha da geliştirilmesini istemektedir.

Katılımcıların konu seçimi, videolar ve dersin etkililiği ile ilgili görüşlerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir:

"*Çevre odaklı bir konu seçilmesi beni inanılmaz mutlu etti. Her derste bu konu işlenmeli. Doğayı koruyup korutmalıyız… Çok ilgi çekici, eğlenceli, öğretici ve katılımı artırıcı bir etkinlikti. Zevk aldım.*" (Asparagas-Ö1).

"Seçilen videonun konusu gayet önemli olduğundan ilgimi çekti. Bu hafta ilgimi çekmeyen bir şey yok." (Ö4).

"Günlük dil zor olduğu için alt yazılar çok işe yarıyor." (Ö7).

"Change Climatique ilgimi çeken bir konu. O yüzden keyif aldım. (Ö2).

"Farklı konular hakkında bilgilenmek ve bununla birlikte kelime hazinemi geliştirmek." (Ö3).

Ö2 ise ders içinde yapılan etkinliklerle özellikle telaffuz konusunda öğretmenin gerçekleştirdiği tekrarlara vurgu yapmıştır:

"Dersteki öğretmenin tekrarlarıyla birlikte kelimeleri anladım." (Ö2).

Kimi katılımcılar ise sözcük öğretimi bağlamında tercih edilen etkinliklerin niteliği üzerinde durmaktadır:

"Grup çalışmasının pozitif etkisi olduğu kanaatindeyim." (Ö6).

Derste yaşanan aksaklıklara yönelik öğrenci görüşleri içerisinde en çok dikkat çeken unsur ise teknik problemler olmuştur. Konuyla ilgili Ö7'nin görüşü aşağıdaki şekildedir:

"Teknik olarak ses sistemi bazen yetersiz kalıyor." (Ö7).

Eylem döngüsü çerçevesinde, elde edilen verilerden hareketle 3. hafta yapılacak derste dikkat edilmesi gereken noktalar aşağıda belirtilmiştir.

1. Sonraki haftalarda hedef sözcüklere daha fazla vurgu yapılacaktır.

2. Ses sistemi iyileştirilecektir.

3. Video seçimi yapılırken daha az sayıda sayısal veri içeren videolar tercih edilecektir.

4.2.1.1.3. Üçüncü hafta verileri

İkinci hafta alınması planlanan önlemler alındıktan sonra 3. hafta küreselleşme konulu ders işlenmiştir. Bu derse 12 öğrenci katılmıştır. Bu hafta 3 öğrenci derse katılmamıştır. Öğrencilerin derse katılmama gerecekleri arasında, pandemi, dersin erken saatte olması ve öğrencilerin "devamsızlık hakkını kullanmaları" gibi birçok faktör yer almaktadır. Mevcut öğrenci sayısı dersin işlenmesi ve verilerin analizi için yeterli görülmüştür. Katılımcıların 3. hafta yapılan derse yönelik *DDF* elde edilen veriler Tablo 4.10'da yer almaktadır:

Tablo 4.10. Üçüncü Hafta Ders Değerlendirme Formu Nitel Verileri

Tema	Kategori	Tema	f
Öğrenilen Kavramlar	Hedef Kelimeler	Relocalisation (ö) /Relocaliser	3
		Mondialisation	3
		Produire	2
		Equitablement (ö) / Équitablement	2
		Local	1
		Consommer (ö) /Consomme	1
		Durable (ö) /Durables	1
	Diğer Kelimeler	Descente	1
		Perpetuelle	1
		l'exploitation	1
Dersin Etkililiği	İlgi Çekici Unsurlar	Konusu/Farklı Konular	5
		Videolar	4
		Etkinlikler	4
		Etkileşim/Aktif Katılım	3
		Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi	2
		Görseller	1
		Grup Tartışmaları	1
		Kelimeler	1
		Uygulama	1
		Aksan	1
	İlgi Çekici Olmayan Unsurlar	Konu	2
		Resim Cümle Eşleştirme	1
		Doğru-Yanlış Testi	1
		Aksan	1
		Bilinmeyen Kelime Sayısının Az Olması	1
Gelecek Derse Yönelik Düşünceler	Öneriler	Ders Sürecinin Aynı Şekilde Sürdürülmesi	1
		İlgi Çekici Konular İşlenmeli	1

Tablo 4.10 incelendiğinde üçüncü hafta yapılan derste öğrenciler 7 tane hedef kelime, 3 tane de hedef sözcükler dışında sözcük hatırladıklarını belirtmişlerdir. Üçüncü hafta toplamda 8 adet hedef kelime mevcuttur. Katılımcıların söz ettikleri hedef kelimeler içerisinde en fazla tekrarlanan kavramların Relocalisation/Relocaliser (f=3) ve Mondialisation (f=3) olduğu tespit edilmiştir. Bu sözcükler dışında Equitablement/Équitablement, Local, Consommer/Consomme, Durable/Durables katılımcıların ders sonrasında hatırladıkları diğer sözcüklerdir. Üçüncü hafta öğrencilerin ders sonrasında hatırladıkları sözcükler hususunda dikkat çekici bir nokta da bazı sözcüklerin yazımında ikinci hafta olduğu gibi hataların yapılmış olmasıdır. Relocaliser, équitablement, consomme ve durables sözcüklerinde birer katılımcı olmak üzere toplamda 4 öğrenci 4 sözcüğün yazımında hata yapmıştır.

Üçüncü hafta yapılan derste öğrencilerin en fazla dikkatini çeken nokta bu hafta işlenen dersin konusu (f=5) olmuştur. Katılımcıların yaklaşık yarısı konunun ilgi çekici olduğunu ifade etmişlerdir. Birinci hafta konunun ilgi çekici olmadığı düşünülürse eylem araştırması

gereği alınan önlemlerin bu hafta için yeterli olduğu belirtilebilir. Ayrıca, videolar (f=4) ve etkinlikler (f=4) de üçüncü hafta derste ilgi çekici unsurlar arasında yer almaktadır. Video ve etkinliklerin önceki haftalarda yapılan derslerde de ilgi çekici öğeler arasında yer aldığı düşünülürse öğrenciler için video ve etkinliklerin oldukça işlevsel ve yararlı olduğu söylenebilir.

Üçüncü hafta yapılan derslerde daha önceki haftalarda rastlanmayan ilgi çekici başka bir unsur da göze çarpmaktadır. Ders sırasında sağlanan etkileşim/aktif katılım (f=3) bu derste ilgi çekici olarak görülen diğer noktalar arasında yer almaktadır. Önceki haftalarda söz konusu kodun bulunmaması ders içerisinde yeni bir olumlu durumun ortaya çıktığını göstermektedir. Kelime hazinesinin geliştirilmesi, görseller, grup tartışmaları, kelimeler, uygulama, aksan gibi ilgi çekici unsurlar ise az sayıda öğrenci tarafından vurgulanmıştır.

Üçüncü hafta ilgi çekici bulunmayan durumlar ise konu (f=2), resim cümle eşleştirme, doğru-yanlış testi, aksan, bilinmeyen kelime sayısının az olması kodları olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkinlikler ilgi çekici bulunmasına rağmen resim cümle eşleştirme ve doğru yanlış testi birer öğrenci tarafından ilgi çekici olmayan etkinlikler olarak belirtilmiştir. Ancak söz konusu kodların frekans değerlerinin 1 olması sebebiyle herhangi bir önlem almaya gerek duyulmamıştır.

Üçüncü hafta dikkati çeken diğer bir nokta ise katılımcıların sadece 2 öneride bulunmuş olmalarıdır. Bu önerilerden biri de ders sürecinin aynı şekilde sürdürülmesidir. Diğer bir öneri ise ilgi çekici konuların işlenmesi talebi olmuştur. Katılımcılar ilk hafta 7, ikinci hafta ise 5 öneride bulunmuşlardır.

Üçüncü hafta yapılan derse yönelik öğrencilerin görüşlerinden yapılan atıflar önceki haftalara göre daha olumludur. Katılımcılardan Ö3'ün videolar, konu ve etkinliklerle ilgili olumlu görüşleri şunlardır:

"Eğitim ve öğretimin öğretim kısmını hissettirecek bir konu seçilmişti." (Ö3).

"İnteraktif ver uygulamalı bir ders, eğlendirerek öğretiyor." (Ö3).

"Konular harika. Okulumla gurur duyuyorum. Sürdürülebilirlik artık bir şart. Öğrenmeli, öğretilmeli." (Ö3).

Ö3'ün bu görüşlerinden hareketle seçilen konunun ve yapılan etkinliklerin öğrenciyi oldukça motive ettiği anlaşılmaktadır. Ö3 Kanada aksanının ise ilgisini çekmediğini ifade etmiştir.

Katılıcılardan Ö4 ise öğrendiği kavramları güncel bulmuş, video ve fotoğrafları ise ilgi çekici bulmuştur. Katılımcı dersin bu şekliyle kendisi için en sevdiği ders hâline geldiğini ifade etmiş ve ders sürecinin aynı şekilde sürdürülmesini önermiştir:

"Güncel bir konu hakkında yeni kelimeler öğrendim." (Ö4).

"Videolar ve fotoğraflarla ders işlemek genel olarak ilgi çekici." (Ö4).

"Bence bu şekilde devam etmeli. Çünkü bu sayede en sevdiğim ve verim aldığım ders hâline geldi." (Ö4).

Ö6 da dersin işlenişi hakkında aşağıdaki yorumu yapmıştır:

"Ders sonunda sözcüklerin bağlam içinde kullanılması faydalı." (Ö6).

Ö7 için de dersin en ilgi çekici noktaları aktif katılım ve konu olmuştur:

"Katılım aktif olduğunda başarılı sonuç elde edilir." (Ö7).

"Video konusunun günümüz sorunlarını barındırması." (Ö7).

Ö7 *"doğru yanlış etkinliğinin"* ise kendisi için ilgi çekici olmadığını belirtmiştir.

Başka bir katılımcı ise öğrendiği kavramlara ve etkinliklere dikkat çekmiştir:

"Konuyla ilgili kelimeleri synonymelerle birlikte ve bağlam içinde öğrendim." (Ö11).

"Sözcük öğrenmeyle ilgili alıştırmalar ilgi çekiciydi." (Ö11).

Ö11 etkinlikler içinde resim ve cümle eşleştirme etkinliğini ise ilgi çekici bulmamıştır.

Üçüncü hafta genelinde yüksek frekansa sahip olumsuz bir durum olmadığı için dördüncü haftaya yönelik çok fazla önlem alınmamıştır. Eylem döngüsü çerçevesinde bu hafta alınacak olan önlem aşağıda belirtilmiştir.

Sözcüklerin yazımı ve sesletimi için yapılan uyarı ve etkinlik sayısı artırılacaktır.

4.2.1.1.4. Dördüncü hafta verileri

Üçüncü hafta yapılan derste sadece kelimelerin yazımı ile ilgili önlemler alınmasına karar verilmiştir. Gerekli önlemler alındıktan sonra dördüncü hafta ders işlenmiştir. Dördüncü hafta dersine 14 öğrenci katılım sağlamıştır. Bu sayı bir önceki haftaya göre daha fazladır. Dördüncü haftaya yönelik bulgular Tablo 4.11'de verilmiştir:

Tablo 4.11. Dördüncü Hafta Ders Değerlendirme Formu Nitel Verileri

Tema	**Kategori**	**Tema**	**f**
Öğrenilen Kavramlar	Hedef Kelimeler	Un lobby (2ö) /Lobby	6
		Nalbouffe (ö1) la Malbouffe (ö2) /Malbouffe	6
		Dénoncer	4
		Un additif - Addilif (ö) /Additifs	4
		Empoissonner- Empoissenner (ö) /Empoisonner	3
		Norme	1
	Diğer Kelimeler	Un pesticite (ö) /Un Pesticide /Pesticide	3
		Échelle (2ö), Echélle /Echelle	3
		Dispenser	2
		Un Insecte /Insecte	2
		écœurant (ö) /Écoeure	2
		Bourre	1
		Derive	1
		Industrie cyroalimentaine	1
		Bio	1
		Nornes	1
		Réclamer	1
		Bouffer	1
Dersin Etkililiği	İlgi Çekici Unsurlar	Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi	7
		Konusu/Farklı Konular	6
		Kelimeler/Terimler	6
		Etkinlikler	4
		Altyazı	2
		Grup Çalışması	2
		Eğlenceli	2
		Pekiştirme Amaçlı Uygulamalar	2
		Bağlam	2
		Alıştırmalarda Sözcük ile İlgili Detaylı Bilgilerin Verilmesi	1
		Video Hızı	1
		Resmi Dilin Kullanılması	1
		Videolar	1
		Etkileşim/Aktif Katılım	1
		Görsel/İşitsel	1
	İlgi Çekici Olmayan Unsurlar	Konu	2
		Video Hızı	1
		Bazı Etkinlik ve Videolarda Kelime Aramak	1
		Etkinlikler	1
Gelecek Derse Yönelik Düşünceler	Öneriler	Ders Sürecinin Aynı Şekilde Sürdürülmesi	4
		İlgi Çekici Konular/Etkinlikler İşlenmeli	3
		Videonun Yavaş İlerletilmesi	1
		Sokak Dili ile İlgili Videolar	1
		Collocation Çalışması	1

Tablo 4.11 incelendiğinde katılımcıların ders, etkinlik ve ödevlerden sonra hatırladıkları hedef kelime sayısının 6 olduğu görülmektedir. Bu frekans değeri bir önceki haftadan bir eksiktir. Ancak katılımcıların hatırladıkları diğer kelimeler ise bir önceki hafta nazaran bir hayli fazladır. Üçüncü hafta diğer kelimeler grubunda 3 kelime hatırlanırken dördüncü hafta 13 kelimenin hatırlandığı tespit edilmiştir. Öte yandan sözcükleri hatırladıklarını belirten öğrenci sayısında da değişiklikler mevcuttur. Üçüncü hafta en fazla hatırlanan sözcüğün frekans değeri 3'tür. Dördüncü hafta ise en fazla hatırlanan sözcüğün frekans değeri 6 olmuştur. Dolayısıyla katılımcıların yarısı frekans değeri en yüksek olan sözcüğü yapılan uygulamaların neticesinde hatırlamışlardır. Öte yandan hedef sözcüklerin tamamı en az bir öğrenci tarafından etkinlikler sonucunda hatırlanmıştır. Hedef kelimelerin içinde en fazla hatırlanan sözcükler Lobby (f=6) ve Malbouffe (f=5) olmuştur. Hatırlanma düzeyi yüksek olan diğer bir sözcük ise Denonce (f=4) ve Additifs (f=4) sözcükleridir. Frekans değeri daha az olan hedef sözcükler ise Empoisonner ve Norme'dir. Diğer kategorisinde yer alan kelimeler içinde en sık tekrar eden sözcükler ise Un pesticite (ö) /Un Pesticide /Pesticide (f=3), Échelle (2ö), Echélle /Echelle (f=3) sözcükleridir. Bu sözcükler dışında katılımcıların etkinliklerin neticesinde hatırladıklarını söyledikleri diğer sözcükler ise Dispenser, Un Insecte /Insecte, écœurant (ö) /Écoeure, Bourre, Derive, Industrie cyroalimentaine, Bio, Nornes, Réclamer ve Bouffer olmuştur. Katılımcılar tarafından bu hafta öğrenildiği söylenen diğer kelime sayısı oldukça dikkat çekicidir.

Önceki haftalarda olduğu gibi bu hafta öğrenilen kelimelerin imlasında da bazı hataların olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Malbouffe sözcüğü bir öğrenci tarafından Nalbouffe şeklinde yazılmıştır. Additifs sözcüğü ise yine bir öğrenci tarafından Addilifs şeklinde yazılmıştır. Empoisonner sözcüğünün Empoisenner ve Empoissonner, Pesticide sözcüğünün Pesticite, écœurant sözcüğünün ecoeurant, Echelle sözcüğünün Échelle ve Echélle şeklinde yanlış yazıldığı belirlenmiştir. İmla ve telaffuz konusunda gerekli önlemler alınmasına rağmen söz konusu hatalar dördüncü haftada da sürmektedir.

Dördüncü hafta dersinde ilgi çekici kodların frekans değeri 15 olarak belirlenmiştir. Üçüncü hafta bu sayı 10, İkinci hafta 8, birinci hafta ise 9'dur. Dolayısıyla ilgi çekici unsurlara dördüncü hafta yeni kodlar eklenmiş ve katılımcılar dördüncü hafta işlenen derste daha fazla ilgi çekici unsurun bulunduğunu bildirmişlerdir. İlgi çekici unsurlar içinde an sık tekrar eden kod Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi (f=7). Öğrencilerin yarısından fazlası kelime hazinesinin geliştiğini söylemişlerdir. Kelime hazinesinin geliştirilmesi kodu üçüncü

hafta 2, ikinci hafta 3 ve birinci hafta 2 kez tekrar etmiştir. Bu bakımdan dördüncü hafta itibariyle daha fazla öğrencinin kelime hazinesinin arttığına yönelik inancı artmıştır. Bu hafta ilgi çekici olan önemli unsurlar arasında Konusu/Farklı Konular (f=6), Kelimeler/Terimler (f=6) ve Etkinlikler (f=4) bulunmaktadır. Dördüncü haftada tespit edilen diğer ilgi çekici unsurlar ise Altyazı, Grup Çalışması, Eğlenceli, Pekiştirme Amaçlı Uygulamalar, Bağlam, Alıştırmalarda Sözcük ile İlgili Detaylı Bilgilerin Verilmesi, Video Hızı, Resmi Dilin Kullanılması, Videolar, Etkileşim/Aktif Katılım ve Görsel/İşitsel unsurlar olmuştur. Önceki haftalarda elde edilen veriler de göz önünde bulundurulduğunda söz konusu kodlar hem konunun hem öğrenilen kavramların hem de etkinliklerin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. İlgi çekici olmayan kod sayısı ise sadece 4'tür. Ancak bu kategorideki kodların frekansı oldukça düşüktür. Nitekim sadece 2 katılımcı konuyu, 1'er katılımcı da video hızını, bazı etkinlik ve videolarda kelime aramayı ve etkinlikleri ilgi çekici bulmamışlardır. Bu kategoride hem frekans değerlerinin düşük olması hem de konunun ilgi çekici unsurlarda daha yüksek bir frekansla yer alması sebebiyle herhangi bir önlem almaya gerek duyulmamıştır.

Üçüncü haftaya göre öneri sayısı 3 artarak 5'e çıkmıştır. Ancak katılımcıların en fazla dile getirdiği öneri Ders Sürecinin Aynı Şekilde Sürdürülmesi (f=4) olmuştur. Bu kod ilgi çekici unsurlarda olduğu gibi öğrencilerin derse yönelik memnuniyet düzeylerinin yeterli seviyede olduğunu göstermektedir. Öte yandan İlgi Çekici Konular/Etkinlikler İşlenmeli, Videonun Yavaş İlerletilmesi, Sokak Dili ile İlgili Videolar ve Collocation kodları diğer öneriler arasında yer almaktadır. Bu arada hem önerilerde hem de ilgi çekici olmaya unsurlar da bazı etkinliklerden bahsedilmesi bazı katılımcıların etkinlik ve ders işleme sürecinden sıkılmaya başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim üçüncü hafta için de bazı etkinliklerin ilgi çekici olmayan unsurlar arasında yer aldığı bilinmektedir. Bu sebeple sadece söz konusu katılımcılara yönelik bir önlem alınmasına karar verilmiştir.

Dördüncü hafta yapılan derse yönelik DDF'den yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Katılımcılardan Ö1 videodaki konunun kendisi için ilgi çekici olduğunu ve kelime hazinesinin geliştiğini ifade etmektedir:

"Videoda bahsedilen konu ilgi çekiciydi. Lobilerin yediğimiz/tükettiğimiz ürünlerdeki yüksek etkilerinin farkına varmış olup aynı zamanda yeni kelimeler öğrendim." (Ö1).

Ö1 öneri olarak ise *"Bu tarz çalışmaların sayısını artırmak"* gerektiğini ifade etmiştir.

Ö2 ise pekiştirme amaçlı yapılan Padlet ödevlerine vurgu yapmış ve video hızının uygun olmadığını belirtmiştir:

"Öğrenilen yeni kelimelerle cümle oluşturmak üzerine yapılan pekiştirme ödevleri inanılmaz faydalı oluyor." (Ö2).

"Konular harika gidiyor. Ancak videolarda çok hızlı konuşuluyor. Bazen yetişemeyebiliyorum." (Ö2).

Ö2'nin öneriler kısmında derse yönelik geribildirimi ise dersin kendisi için etkililiğini ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir:

"Hem öğretici hem eğlenceli, hem görsel hem işitsel şekilde destekleyen bir aktivite. Tek geribildirimim her konuda çok iyi gittiği ve faydalı olduğu. Seçilen bilinçli yararlı ve etki yaratan konular için teşekkürler." (Ö2).

Ö5 ise *"TV 5 Monde etkinlikleri ile grup çalışmaları"*nı ilgi çekici bulurken *"Teknik konular yerine gençlerin ilgisini çekecek konuların seçilmesi"* gerektiğini ifade etmiştir.

Ö7'nin kelime hazinesinin geliştiği, altyazı kullanımının önemi ve etkileşimli ders süreci hakkındaki görüşleri şöyledir:

"Besin sektörü ve içindeki yozlaşmış dünyaya dair yeni fikirleri ifade edebilmemi sağlayan kelimeler öğrendim… Dersin interaktif olması ilgi çekiciydi." (Ö7).

"Altyazı sayesine bazen varsayımsal olan hareket ettiğim durumlar ortadan kayboldu." (Ö7).

Ö7 ayrıca ders sürecinin *"Aynı doğrultuda devam etmesini."* önermiştir.

Ö8'in ilgi çekici unsurlar konusunda değerlendirmeleri ise şunlardır:

"Bu derste ilgimi çeken şey videodaki dilin resmi ve hızlı bir ritimle konuşulmasıydı. Alıştırmaların birinde (sonuncusu) hem cümlenin verilmesi hem sözcüğün parantez içinde verilmesi hem de kelimelerin video contexte içinde verilmesi de ilgi çekiciydi." (Ö8).

Ö8'in önerisi ise şudur:

"Sokak diliyle ilgili videolar da izleyebiliriz." (Ö8).

Ö9'un önerisi de dersin devamı ile ilgili olmuştur:

"Derslerin bu şekilde devam etmesini isterim. Yaptığımız her şeyi çok yararlı ve eğlenceli buluyorum." (Ö9).

Ö10 konu ve etkinliklerin ilgi çekici olmadığını ifade eden 2 katılımcıdan biridir:

"Videonun biraz sıkıcı olduğunu düşünüyorum. Hem konu hem diyalog bakımından." (Ö10).

Öğrencinin bu konuda bir önerisi de vardır:

"Videoların gençlere yönelik konularda olması. Etkinliklerin daha ilgi çekici olması. Her hafta aynı etkinliği yapmak çok zevkli gelmiyor." (Ö10).

Buna karşılık video hakkında Ö12 şu değerlendirmelerde bulunmuştur:

"Zor bir konu hakkında spesifik, zor kelimeler öğrendim. Altyazılı güzel bir video idi." (Ö12).

"Zararlı besinler, yiyecekler hakkında konuşurken kullanabileceğim pek çok kelime yazdım." (Ö12).

Ö12 videolardan memnun olmasına rağmen video hızının uygun olmadığını dile getiren tek katılımcıdır. Onun önerisi ise şöyledir:

"Videolar güzel ve kaliteli ama videoları arada bir durdurarak parça parça ilerlersek daha iyi kavrayabiliriz diye düşünüyorum." (Ö12).

Elde edilen verilerden hareketle bir sonraki hafta için alınacak önlemler şunlardır:

1. Kelimelerin imlaları düzeltilmeye devam edilecek. Ayrıca gerek görülen kelimelerle ilgili yeni cümleler yazdırılacak.
2. Etkinliklerden memnun olmayan öğrencilerle bir görüşme gerçekleştirilerek etkinlikler zenginleştirilecek.

4.2.1.1.5. Beşinci hafta verileri

Dördüncü hafta yapılan etkinliklerin neticesinde elde edilen verilerden hareketle 5. Hafta etkinlikleri belirlenmiştir. Bu hafta derse 11 öğrenci katılım sağlamıştır. 5. hafta yapılan dersin ardından katılımcılardan elde edilen *DDF* nitel verilerinin analizi Tablo 4.12'de verilmiştir:

Tablo 4.12. Beşinci Hafta Ders Değerlendirme Formu Nitel Verileri

Tema	**Kategori**	**Tema**	**f**
Öğrenilen Kavramlar	Hedef Kelimeler	Lusophone	7
		Hispanophone (3ö) /Hispanophones	5
		Francophonie (ö) /Francophone	3
		Francophilie (2Ö) /Francopholie	2
	Diğer Kelimeler	Rebarbatif - Rébarbatif(2ö) /Rebarbartive	3
		Verdoyant	3
		Sinophone	2
		Une Colline	2
		Suprenant que(ö) /Surprenant	2
		Il est	1
		Mal au tete (ö) / au mal tête	1
		Sagesse	1
		Colline	1
		Surprende(Ö) /Surprendre	1
		Defavoriser (ö) /Défavoriser	1
		Anglophone	1
		Obligatoine	1
Dersin Etkililiği	İlgi Çekici Unsurlar	Videolar	5
		Konusu/Farklı Konular	3
		Etkinlikler	3
		Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi	3
		Pekiştirme Amaçlı Uygulamalar	3
		Verilen Örnekler	3
		Altyazı	1
		Grup Çalışması	1
		Etkileşim/Aktif Katılım	1
		Konulara Özel Terimler	1
		Kültür	1
	İlgi Çekici Olmayan Unsurlar	Konu	3
		Bilinmeyen Kelime Sayısının Az Olması	2
		Etkinlikler	1
		Günlük Dil	1
		Videonun Uzunluğu	1
		Yazılı Metin	1
Gelecek Derse Yönelik Düşünceler	Öneriler	Ders Sürecinin Aynı Şekilde Sürdürülmesi	1
		İlgi Çekici Konular/Etkinilkler İşlenmeli	1
		Collocation Çalışması	1
		Daha Fazla Bilinmeyen Kelime Olmalı	1

Tablo 4.12 incelendiğinde öğrenilen kavramlar temasında yer alan hedef kelimeler kategorisinin 4 koda sahip olduğu görülmektedir. 5. hafta dersinde 5 hedef kelime olduğu

düşünülürse katılımcıların 5. hafta dersinde yapılan etkinlikler ve ders sonrası yapılan ödevlerin neticesinde hedef kelimelerin hemen hemen tamamını hatırladıkları söylenebilir. En fazla hatırlandığı söylenen hedef kelime Lusophone (f=7) olmuştur. Bu kelimenin haricinde Hispanophone (3ö) /Hispanophones 5, Francophonie (ö) /Francophone 3 ve Francophilie (2Ö) /Francopholie 2 öğrenci tarafından hatırlanmıştır.

Katılımcıların bir kısmı ders içi ve ders dışı etkinliklerin ardından yapılan değerlendirme formunda hedef kelimeler dışında bazı sözcükler de öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Diğer kelimeler kategorisinde yer alan bu sözcükler içinde en sık tekrar edenler Rebarbatif - Rébarbatif(2ö) /Rebarbartive (f=3) ve Verdoyant (f=3) olmuştur. Bu sözcükler haricinde az sayıda katılımcı tarafından; Sinophone, Une Colline, Suprenant que(ö) /Surprenant, Il est, Mal au tete (ö) / au mal tête, Sagesse, Colline, Surprende(Ö) /Surprendre, Defavoriser (ö) /Défavorise, Anglophone ve Obligatoine sözcüklerinin hatırlandığı ifade edilmiştir. Bu bakımdan 5. hafta 4 hedef, 13 diğer kelimeler kategorisinde olmak üzere toplam 17 sözcük katılımcıların dikkatini çekmiştir.

5. hafta yapılan dersin ilgi çekici unsurlar kategorisindeki kod sayısı 11 olmuştur. Önceki haftalarda Bu sayı ez fazla 15 en az ise 8 kodda kalmıştır. İlgi çekici unsurlar kategorisinin kod sayısı 4 ve 5. haftalarda en fazla kod sayısına ulaşmıştır. 5. hafta önceki haftalarda olmayan kültür (f=1) kodu yer almaktadır. Aynı zamanda öğretmen tarafından verilen örnekler bu hafta önceki haftalardan farklı olarak 3 katılımcının dikkatini çekmiştir. Bu hafta en sık tekrar eden kod daha önce bütün haftalarda bulunan videolar (f=5) kodu olmuştur. Konusu/Farklı Konular (f=3), Etkinlikler (f=3), Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi (f=3), Pekiştirme Amaçlı Uygulamalar (f=3) ve Verilen Örnekler (f=3) bu kategoride yer alan diğer önemli kodlar olmuştur. Az sayıda katılımcı ise Altyazı, Grup Çalışması, Etkileşim/Aktif Katılım ve Konulara Özel Terimler kodlarını ilgi çekici Önerilerin sayısı ilk iki haftanın önerileri sayısından daha azdır. 5. hafta 4 katılımcı toplamda 4 öneride bulunmuştur. Bu öneriler Ders Sürecinin Aynı Şekilde Sürdürülmesi, İlgi Çekici Konular/Etkinlikler İşlenmeli, Collocation Çalışması ve Daha Fazla Bilinmeyen Kelime Olmalı olmuştur.

Aşağıda katılımcıların *DDF*'ye verdikleri yanıtlardan alına doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Ö2'nin video ile ilgili görüşleri şöyledir:

"Video genel olarak iyi hazırlanmıştı. Kaliteli ve yararlı bir video idi." (Ö2).

Ö2 ayrıca bu hafta etkinliklerinde bilinmeyen kelime sayısının az oluşunu konuya bağlamıştır:

"Biraz daha spesifik bir konu şeçilebilirdi. Daha detaylı vocabulaire öğrenmek için. (Bu hafta özelinde)." (Ö2).

Ö6 ilgi çekici unsurlar sorusuna *"interaktif ve grupla yaptığımız aktiviteler."* Yanıtını vermiştir. Ö6 ayrıca *"video ile beraber daha iyi öğrendim."* diyerek videonun sözcük öğretimi üzerindeki etkisini özetlemiştir.

Katılımcılardan Ö7 ise ilgi çekici unsurlar sorusuna "dille ilgili terimler öğrenmek." Cevabını vererek kelime hazinesinin geliştiğini ifade etmiştir. Ö7 için ilgi çekici olmayan unsur ise:

"Uzun dil ve anlaşılması zor günlük dil" olmuştur. Ö7 videolar ile ilgili olumsuz görüş belirten nadir katılımcılardan biridir.

Bazı katılımcılar ise örnekler ve konuya vurgu yapmışlardır:

"Hocanın verdiği örnekler, konu ilgi çekiciydi." (Ö8).

Konu bakımından olumlu görüşlere sahip olan başka bir katılımcı da anlamını bilmediği kelime sayısının az olduğuna vurgu yapmıştır:

"Videonun konusu ilgi çekiciydi." (Ö11).

"Bu videoda bilmediğimiz az kelime vardı. O yüzden çok ilgimi çekmedi. Normalde bilmediğim kelimeleri contexte'den çıkarmaya çalışıyordum." (Ö11).

Elde edilen verilerden hareketle bir sonraki hafta için alınacak önlemler şunlardır:

1. Kelimelerin imlaları düzeltilmeye devam edilecek. Ayrıca gerek görülen kelimelerle ilgili yeni cümleler yazdırılacak.

2. Bir sonraki haftanın kelimeleri gözden geçirildi. Herkes tarafından bilinme ihtimali olan çok genel iki kelime hedef kelimelerden çıkarıldı ve yerine iki yeni kelime eklendi.

4.2.1.1.6. Altıncı hafta verileri

Eylem döngüsünün 6. haftasında yapılan derse 11 öğrenci katılmıştır. Bu hafta içerisinde de önceki haftalarda olduğu gibi sınıfın tamamı derse katılmamıştır. 6. hafta yapılan uygulamadan elde edilen veriler Tablo 4.13'de verilmiştir:

Tablo 4.13. Altıncı Hafta Ders Değerlendirme Formu Nitel Verileri

Tema	**Kategori**	**Tema**	**f**
Öğrenilen Kavramlar	Hedef Kelimeler	Une Avancée (2ö) / Avancée	4
		Monoparental (2ö) /Monoparentale	3
		Égalitaire	3
		Compétence	2
		Diplome	2
		Visibilité	1
	Diğer Kelimeler	Regresser /régresser	5
		Stagner	4
		Progresser	3
		Badine	1
Dersin Etkililiği	İlgi Çekici Unsurlar	Konusu/Farklı Konular	5
		Kelimeler	3
		Etkinlikler	1
		Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi	1
		Etkileşim/Aktif Katılım	1
		Pekiştirme Amaçlı Uygulamalar	1
		Konulara Özel Terimler	1
		Bağlam	1
		Video Hızı	1
		Uygulama	1
		Konuların Öğretmen Tarafından Tekrar Edilmesi	1
	İlgi Çekici Olmayan Unsurlar	Konu	2
		Etkinlikler	1
		Video	1
Gelecek Derse Yönelik Düşünceler	Öneriler	İlgi Çekici Konular/Etkinlikler İşlenmeli	2
		Ders Sürecinin Aynı Şekilde Sürdürülmesi	1
		Sokak Dili/Gündelik Dil ile İlgili Videolar	1
		Sınav İçin Bilgilendirmeler Yapılmalı	1

Tablo 4.13 incelendiğinde katılımcıların uygulamalar neticesinde 7 hedef kelimenin 6'sının hatırlandıkları tespit edilmiştir. Katılımcılardan 4'ü Une Avancée (2ö) / Avancée, 32er katılımcı da Monoparental (2ö) /Monoparentale ve Égalitaire sözcüklerini hatırladıklarını belirtmişlerdir. Compétence, Diplome ve Visibilité sözcükleri de az sayıda kullanıcının hatırladığı sözcükler arasında yer almaktadır. Önceki haftalara göre diğer

kategorisinde 6. hafta hatırlanan sözcük sayısı da azdır. Bu hafta hedef sözcükler dışında katılımcıların hatırladıklarını belirttikleri sözcük sayısı 4'tür. Diğer kategorisinde en fazla frekans değerine sahip olan sözcük Regresser /régresser (f=5) kelimesidir. Bu sözcük dışında Stagner (f=4), Progresser (f=3) ve Badine (f=1) diğer kategorisinde yer alan sözcüklerdir.

Sözcüklerin imlası konusunda katılımcıların yaptığı hatalar 6. hafta yapılan etkinliklerde de mevcuttur. Monoparentale sözcüğü 2 katılımcı tarafından Monoparental şeklinde yazılmıştır. Régresser sözcüğü ise bazı katılımcılar tarafından regresser şeklinde yazılmıştır. Bununla birlikte Avancée sözcüğü iki katılımcı tarafından artikelli olarak Une Avancée şeklinde yazılmıştır. Ancak bu durum bir imla hatası olarak değerlendirilmemiştir. 6. Hafta imla konusunda sadece 2 sözcükte hata yapılmıştır. Hata yapılan sözcük sayısının düşmesi bu hafta hatırlanan sözcük sayısının az olmasıyla ilgili olabileceği gibi imla hatalarını önlemek için yapılan ek etkinliklerle de alakalı olabilir. Ancak imla hatalarının sayısı azalsa da imla hatalarının önüne tamamen geçilememiştir.

6. hafta en ilgi çekici unsur konu (f=5) olmuştur. Konu dışında Kelimeler, Etkinlikler, Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi, Etkileşim/Aktif Katılım, Pekiştirme Amaçlı Uygulamalar, Konulara Özel Terimler, Bağlam, Video Hızı, Uygulama, Konuların Öğretmen Tarafından Tekrar Edilmesi kodları az sayıda katılımcı tarafından ilgi çekici unsur olarak belirtilmiştir. Bu hafta ilgi çekici unsur kategorisinde tanımlanan 11 kod bulunmaktadır. Söz konusu kodlar daha önceki haftalarda da ifade edilen ilgi çekici unsurlardır.

İlgi çekici olmayan unsurlar kategorisinde ise sadece 3 kod bulunmaktadır. Söz konusu kodlar konu, etkinlikler ve video olmuştur. Söz konusu kodların frekans değerleri oldukça düşüktür. Dolayısıyla konu, video ve etkinliklerin ilgi çekici bulunmaması bireysel farklılıklarla ilgili olmalıdır Öneri bölümünde de 5 katılımcının 4 öneride bulunduğu belirlenmiştir. Bu öneriler İlgi Çekici Konular/Etkinlikler İşlenmeli, Ders Sürecinin Aynı Şekilde Sürdürülmesi, Sokak Dili/Gündelik Dil ile İlgili Videolar ve Sınav İçin Bilgilendirmeler Yapılmalı kodlarıdır. Söz konusu öneriler incelendiğinde bir kodun dersin aynen sürdürülmesiyle ilgili olduğu, bir kodun da sınavlarla ilgili olduğu dolayısıyla dersle doğrudan bağlantılı olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple öneri olarak değerlendirilebilecek sadece 2 kodun olduğu söylenebilir.

Her ne kadar bir sonraki hafta için herhangi bir etkinlik tasarlanmasa da güvenirliğin sağlanması amacıyla *DDF*'den elde edilen 6. hafta katılımcı görüşlerine yönelik doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Katılımcılardan Ö2 tekrarların önemine vurgu yapmıştır.

"Dersteki tekrarlarımız sayesinde sözcüklerin cümle içinde kullanılışını öğrendim." (Ö2).

Ö3 ise öğrendiği kavramlar ve konu üzerine aşağıdaki düşünceleri paylaşmıştır:

"Gender pay gap'ın bu derste konu olarak işlenmesi inanılmaz hoşuma gitti." (Ö3).

"Toplumu bilinçlendirmenin başlangıç noktası kendimizden başlar. Özelden genele doğru bilinçlenme sürecini başlatacak konular seçildiği için minnettarım." (Ö3).

Ö4 ise uygulama ile ilgili genel görüşünü şu cümle ile anlatmıştır:

"Vizeye kadar her şey güzeldi. Tam da ihtiyacımız olan bir ders olduğunu düşünüyorum." (Ö4).

Ö5 ders için *"Uygulamalı olduğu için kolay öğrendim."* düşüncesine sahiptir. Ö5 ayrıca dersin devam etmesi gerektiğini dile getirmiştir:

"Ders farklı ve çeşitli videolar ile devam etmeli bence çok faydalı." (Ö5).

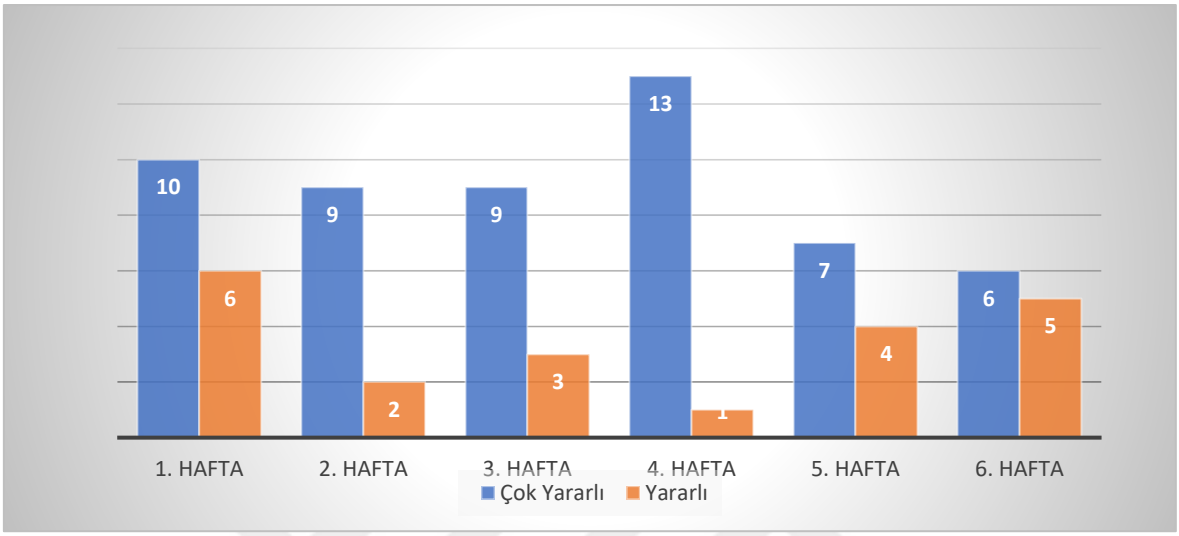
Ö8 ise ders motivasyonunun konuya bağlı olduğuna vurgu yaparak dersin her konuda ilgi çekici olduğunu ifade etmiştir:

"Konu çok ilgimi çekti dolayısıyla her şey ilgimi çekti." (Ö8).

4.2.2. Ders değerlendirme formundan elde edilen nicel bulgular

Çalışmada yapılan uygulamaları değerlendirmek amacıyla hem nitel hem de nicel veriler kullanılmıştır. Bu sayede veri çeşitlemesi sağlanarak geçerlik ve güvenirlik artırılmaya çalışılmıştır. Yukarıda yer alan nitel verilerin açıklanması ve doğrulanması amacıyla DDF'de 3 adet nicel soru yer almaktadır. Nicel sorulardan ilki katılımcıların altyazılı videolar ile sözcük öğretiminin etkililiğine yöneliktir. Bu amaçla *"Bu derste kullanılan Altyazılı videoların Fransızca sözcük öğreniminizin gelişmesine ne kadar yararlı*

olduğunu memnuniyet cetveli üzerinde gösteriniz?" sorusu sorulmuştur. Katılımcılardan soruya Çok Yararlı, Yararlı, Az Yararlı ve Yararlı Değil yanıtlarından birini seçmeleri istenmiştir. Söz konusu soruya verilen cevabın haftalara göre dağılımı Şekil 4.10'da verilmiştir:



Şekil 4.10. Altyazılı Videoların Sözcük Öğretimine Etkisi

Şekil 4.10 incelendiğinde 1. hafta derse katılan 16 öğrencinin 10'u (% 62.5) altyazılı videoların sözcük öğretimine katkısını Çok Yararlı, geri kalan 6 (%37.5) öğrenci ise yararlı bulmuştur. Katılımcılardan hiçbiri 6 hafta boyunca az yararlı ve yararlı değil seçeneklerini işaretlememişlerdir.

2. hafta yapılan derste ise 11 katılımcının 9'u (%81.8) altyazılı videoları çok yararlı, 2'si (% 18.2) ise yararlı bulmuşlardır. 2. hafta yapılan derste altyazılı videoların çok yararlı olma düzeyinde bir artış söz konusudur.

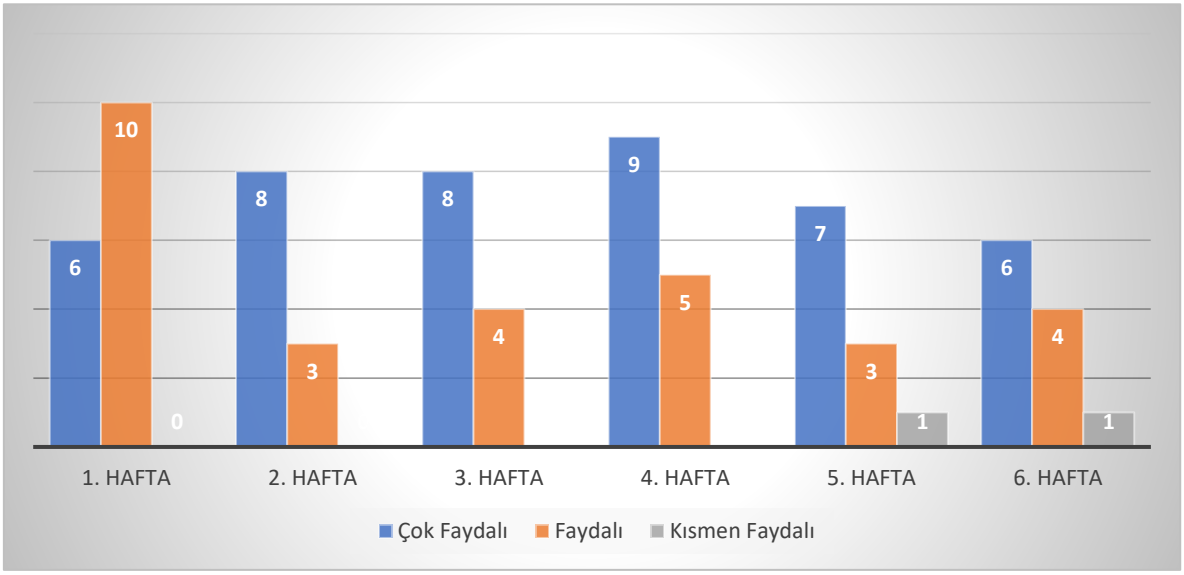
3. hafta yapılan uygulamanın ardından 12 katılımcının 9'u (%75) altyazılı videoları sözcük öğretimi açısından çok yararlı, 3'ü (% 25) ise yararlı bulmuştur. 3. hafta altyazılı videoları çok yararlı bulan katılımcı oranında az bir miktarda düşüş olmuştur. Ancak katılımcıların hepsi altyazılı videoları yararlı ve çok yararlı olarak görmektedirler.

4. hafta, altyazılı videoların sözcük öğretimi için çok yararlı olduğunu düşünen katılımcı sayısı en yüksek seviyededir. Bu hafta 14 katılımcının 13'ü (% 92.8) altyazılı video etkinliklerinin sözcük öğretimi açısından çok yararlı, 1'i ise (% 7.2) yararlı olduğunu ifade etmiştir. Bu hafta katılımcıların hemen hemen tamamı altyazılı videoları sözcük öğretimi açısından çok yararlı bulmuşlardır.

5. haftaya gelindiğinde ise altyazılı videoları çok yararlı bulan katılımcı sayısında bir düşüş mevcuttur. Bu hafta yapılan ders katılan 11 öğrencinin 7'si (% 63.6) altyazılı videoları çok yararlı, 4'ü (% 36.4) ise yararlı bulmuştur. Nitel verilerde de az sayıda katılımcının konu ve bilinmeyen kelime sayısının az olması gibi durumlardan dolayı uygulamayı ilgi çekici bulmamışlardır. Bu sebeple altyazılı videoların çok yararlı bulunma düzeyinin azalma sebebi nitel verilerde bazı katılımcıların konuyu sıkıcı bulmalarına bağlanabilir.

Altyazılı videoların çok yararlı alma düzeyi 5. hafta olduğu gibi 6. haftada da azalmıştır. Altyazılı videoları 6. hafta derse katılan 11 öğrencinin 6'sı (% 54.5) çok yararlı, 5'i (% 45.5) ise yararlı bulmuştur. Nitel verilerde az sayıda katılımcının konu, etkinlik ve videoları ilgi çekici bulmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun altyazılı videoların çok yararlı bulunma düzeyinin azalmasına sebep olduğu söylenebilir. Nitekim video, etkinlik ve konuyu ilgi çekici bulmayan katılımcıların genel olarak yapılan uygulamaları yararlı bulduğu tespit edilmiştir.

DDF'de uygulama esnasında yapılan etkinliklerin sözcük öğretimine katkısı da nicel bir soru olarak yer almaktadır. Etkinliklerin sözcük öğretimine katkısı *"Sözcük öğrenimi için kullanılan etkinliklerin ne kadar faydalı olduğunu aşağıdaki cetvel üzerinde gösteriniz?"* sorusuyla ölçülmeye çalışılmıştır. Katılımcılardan soruya *Çok Faydalı, Faydalı, Kısmen Faydalı, Az Faydalı* ve *Hiç Faydalı Değil* yanıtlarından birini vermeleri istenmiştir. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar Şekil 4.11'de yer almaktadır:



Şekil 4.11. Etkinliklerin Sözcük Öğretimine Katkısı

Şekil 4.11 incelendiğinde katılımcıların ilk 4 hafta sorulan soruda sadece çok faydalı ve faydalı yanıtlarını verdiği görülmektedir. Kısmen faydalı yanıtı ise sadece 5 ve 6. Haftalarda birer katılımcı tarafından verilmiştir. Az faydalı ve faydalı değil yanıtları ise hiç verilmemiştir. İlk hafta faydalı yanıtı çok faydalı yanıtından daha fazla verilmiştir. Ancak sonraki haftalarda çok faydalı cevabı faydalı cevabından hep daha fazla verilmiştir. Bu bakımdan genel olarak etkinliklerin çok faydalı bulunduğu söylenebilir.

1. hafta derse katılan 16 öğrenciden 10'u (% 62.5) etkinliklerin faydalı, 6'sı (% 37.5) ise çok faydalı olduğunu düşünmektedir. İlk hafta olmasına karşın yapılan eşleştirme, grup çalışması ve boşluk doldurma etkinlikleri sözcük öğretimi için katılımcılar tarafından etkili bulunmuştur.

2. hafta yapılan etkinliklere verilen yanıtlarda çok faydalı yanıtının lehinde pozitif bir değişim yaşanmıştır. Bu hafta yapılan etkinlikleri 11 katılımcıdan 8'i (% 72.7) çok faydalı, 3'ü (% 27.3) ise faydalı bulmuştur. Bu sebeple katılımcıların tamamı 2. hafta yapılan boşluk doldurma, dinleme, doğru yanlış ve sıralama etkinliklerini sözcük öğrenimi açısından etkili bulmuşlardır.

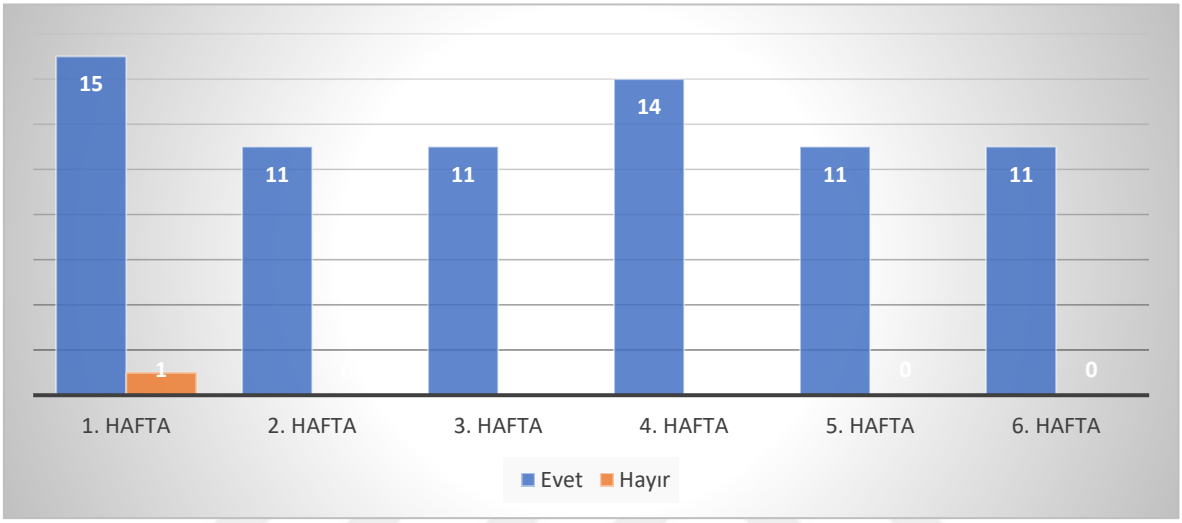
3. hafta yapılan etkinlikleri 12 katılımcıdan 8'i (% 66.6) çok faydalı 4'ü (% 33.4) ise faydalı bulmuştur. Bu bakımdan 3. hafta yapılan uyan uymayan sözcük, doğru-yanlış, eşanlamlı sözcük bulma ve eşleştirme etkinlikleri sözcük öğrenimi açısından etkili bulunmuştur.

4. hafta ise sıralama, dinleme, boşluk doldurma, eşanlamlı sözcüğü bulma etkinlikleri yapılmıştır. Bu etkinlikleri çok faydalı bulan katılımcı sayısı 9 (% 64.2), faydalı bulan katılımcı sayısı ise 5 (% 35.8)'tir. 2, 3 ve 4. hafta etkinliklerine verilen yanıtlardaki oranlar birbirlerine oldukça yakındır.

5. hafta ise sıralama, dinleme, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma etkinlikleri yapılmıştır. Söz konusu etkinlikleri 7 (% 63.6) katılımcı çok faydalı, 3 (% 24.3) katılımcı faydalı ve 1 (% 12.1) katılımcı ise kısmen faydalı bulmuştur.

6. hafta yapılan etkinlikler sıralama, dinleme, çoktan seçmeli, doğru yanlış ve boşluk doldurma etkinlikleridir. Yapılan uygulamada bu etkinlikleri 6 (% 54.5) katılımcı çok faydalı, 4 (% 36.3) katılımcı faydalı ve 1 (% 9.2) katılımcı kısmen faydalı bulmuştur.

Katılımcılara *DDF*'de sorulan son nicel soru altyazılı videolar ve etkinlikler sayesinde sözcükleri bağlam içerisinde öğrenip öğrenmedikleriyle alakalıdır. Bu amaçla katılımcılara *"Bu derste Fransızca altyazılı video izleyerek konu ile ilgili sözcüklerin cümle içinde kullanışlarını öğrendim"* şeklinde bir madde verilmiş ve katılımcıların bu maddeye evet ya da hayır şeklinde yanıt vermeleri istenmiştir. Katılımcıların maddeye verdiği yanıtla ilgili veriler Şekil 4.12'de yer almaktadır:



Şekil 4.12. Katılımcıların Altyazılı Videolar ile Bağlam İçinde Sözcük Öğretimine Yönelik Görüşleri

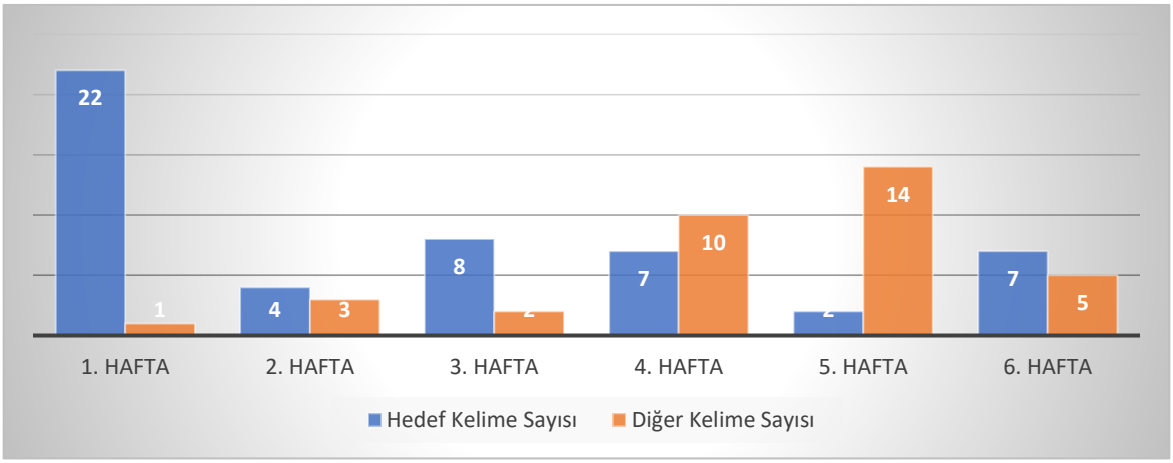
Uygulama esnasında katılımcıların altyazılı videolar aracılığıyla sözcükleri bağlam içerisinde öğrenmeleri de amaçlanmıştır. Bu sayede katılımcılar hem daha aktif olabilecek hem de sözcüklerin anlamlarını cümle, metin, video içerisinden sözlüğe ihtiyaç duymadan çıkarabileceklerdir. Bu sayede sözcük öğretimi hem daha zevkli bir hâle gelecek hem de sözcüklerin daha etkili bir şekilde öğrenilmesi sağlanacaktır. Bu amacın gerçekleşip gerçekleşmediğini test etmek amacıyla DDF'de nicel bir soru yönetilmiş hem de uygulamanın sonunda bir sontest yapılmıştır. Son testin sonuçları ilerleyen bölümde açıklanacaktır.

Şekil 4.12'de katılımcıların altyazılı videolar aracılığıyla sözcükleri bağlam içerisinde öğrenip öğrenmediklerine yönelik *DDF*'den elde edilen veriler mevcuttur. Bu verilere göre bütün haftalar 1 katılımcı haricinde bütün katılımcıların altyazılı videolar aracılığıyla sözcüklerin bağlam içerisinde öğrenildiğini düşündükleri görülmektedir. Sadece 1. hafta tek bir öğrenci bu soruya hayır yanıtını vermiştir. Sonraki haftalarda bütün katılımcılar söz

konucu soruya evet yanıtını vermiştir. Bu sebeple katılımcıların tamamının altyazılı videolar sayesinde sözcükleri bağlam içerisinde öğrendiklerini söylemek mümkündür.

4.2.3. Padlet uygulamasına yönelik bulgular

Öğrencilerin kelime hazinelerini artırmak, ders dışında derste öğrendikleri sözcükler hakkında uygulama yapmak ve görseller aracılığıyla sözcüklerin kalıcılığını artırmak amacıyla padlet uygulaması üzerinden öğrencilerin her hafta hedef kelimeleri bir görselle eşleştirerek cümle içinde kullanmaları ödev olarak verilmiştir. Padlet uygulamasında öğrenciler tarafından yazılan sözcüklere yönelik istatistiki veriler Şekil 13'te verilmiştir:



Şekil 4.13. Haftalara Göre Padlet Uygulamasında Yazılan Kelime Sayısı

Şekil 4.13 incelendiğinde 1. hafta Padlet uygulamasında 22, 2. hafta 4, 3. hafta 8, 4. hafta 7, 5. hafta 2 ve 6. hafta 8 hedef sözcük öğrenciler tarafından yazılmıştır. Bu bağlamda öğrenciler Padlet'te 2. hafta ve 5. hafta dışında bütün haftalar tüm hedef kelimelerle ilgili örnek cümleler yazmıştır. Buna karşılık hedef kelimeler dışında katılımcılar ilk hafta 1, 2. hafta 3, 3. hafta 2, 4. hafta 10, 5. hafta 14 ve 6. hafta 5 tane hedef kelime dışında sözcük yazmıştır. Katılımcıların diğer kelimeler kategorisinde yazdığı sözcükler özellikle 4. ve 5. haftalar oldukça fazladır. Katılımcılar haftalar ilerledikçe özellikle 2. haftadan sonra hedef kelimeler dışında kalan sözcükleri daha çok yazmaya başlamışlardır. Bu durum katılımcıların Padlet'te sadece hedef sözcükleri yazmalarını istediğimiz hâlde çok sayıda hedef dışı kelimeye yer verdikleri görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin Padlet üzerinden gerekli çalışmaları yaptığı söylenebilir.

Belirlenen hedef kelimeler dışında başka kelimelerin öğrenildiği katılımcılar tarafından ders değerlendirme formlarında da ifade edilmiştir. Katılımcılar, bir kısmı altyazılı

videolarda yer alan bu kelimeleri Padlet'te de kullanmışlardır. Aşağıda öğrencilerin ders değerlendirme formu ile Padlet'te kullandıkları hedef olmayan sözcükler karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 4.14. DDF ve Padlet'te Yer Alan Diğer Ortak Sözcükler

	1. Hafta	**2. Hafta**	**3. Hafta**	**4. Hafta**	**5. Hafta**	**6. Hafta**
Ortak Sözcükler	Ortak Kelime Yok	Sec	Ortak Kelime Yok	Pesticide Échelle Insecte Écœurantx Réclamation	Anglophone Surprenant Une colline Obligatoire Défavorisé Verdoyant Avoir mal de tête	Regresser Stagner Progresser

Tablo 4.14'te DDF'de öğrencilerin öğrendiklerini söyledikleri kelimeler ile Padlet uygulamasında yazdıkları diğer sözcükler karşılaştırılmıştır. Buna göre katılımcılar hedef sözcüklerin dışında DDF'de kelimeler öğrendiklerini söylemişler bunları bir kısmını da Padlet uygulamasına yazmışlardır. Katılımcıların DDF'de öğrendiklerini söyledikleri ve Padlet'e örnek olarak yazdıkları sözcükler özellikle 3. haftadan sonra artış göstermektedir. 1. ve 3. hafta DDF ve Padlet'te yazılan ortak bir sözcük yoktur. 2. hafta ise sadece Sec sözcüğü ortaktır. 4. haftada ortak olduğu tespit edilen 5 sözcük bulunmaktadır. Bu sözcükler Pesticide, Échelle, Insecte, Écœurant sözcükleridir. 5. hafta ise hem DDF'de hem de Padlet'te yer alan sözcük sayısı 7 olmuştur. Bu sözcükler ise Anglophone, Surprenant, Une colline, Obligatoire, Défavorisé, Verdoyant, Avoir mal de tête ve Réclamation sözcükleridir. DDF'de 11 katılımcıdan 5'i hem konuyu hem de bilinmeyen sözcük sayısını ilgi çekici bulmamışlardır. Ancak bu hafta içerisinde hem Padlet hem de DDF'de çok sayıda kelimenin yazıldığı tespit edilmiştir. 6. hafta ortak sözcük sayısı 3'e inmiştir. Bu sözcükler ise Regresser, Stagner, Progresser sözcükleridir.

Öğrencilerin Padlet'e yazdığı sözcüklerle ilgili diğer önemli bir bulgu ise yapılan imla hatalarıdır. Bu hataların düzeltilmesi için öğrencilere Padlet üzerinden yazma ödevleri verilmiştir. DDF'de hatalı yazıldığı tespit edilen sözcüklerin Padlet'te genel olarak doğru yazdıkları belirlenmiştir. Örneğin DDF'de bir öğrenci tarafından Defavoriser şeklinde yanlış olarak yazılan sözcük derste düzeltilmiş, öğrencinin bu sözcüğü Padlet'te Défavorise şeklinde yazdığı belirlenmiştir. Aynı şekilde DDF'de öğrenci tarafından obligatoine şeklinde yanlış yazılan sözcük dönüt verildikten sonra Padlet'te Obligatoire şeklinde doğru olarak yazılmıştır. Yine DDF'de öğrenci tarafından pesticite şeklinde yazılan sözcüğün Padlet'te pesticide olarak yazıldığı göze çarpmaktadır. Benzer bir durum Échelle sözcüğünde de

mevcuttur. Bu sözcük DDF'de 2 öğrenci tarafından Echélle /Echelle şekliyle yanlış yazılmış, Padlet'te ise doğrusu öğrenciler tarafından tercih edilmiştir. DDF'de Écoeure şeklinde yazılan sözcüğün yine Padlet'te Écœurant olarak yazıldığı belirlenmiştir. Bu durum sadece 5 sözcük için belirlenmiştir.

Padlet ve DDF'de yer alan sözcüklerin bir kısmı ise ortak değildir. Aşağıda katılımcıların DDF'de öğrendiklerini söyledikleri sözcükler ile DDF'de bahsedilmeyen aynı zamanda hedef sözcük olmamasına rağmen öğrenciler tarafından Padlet uygulamasında yer verilen sözcükler sınıflandırılmıştır.

Tablo 4.15. DDF ve Padlet'te Yer Alan Farklı Sözcükler

		1. Hafta	**2. Hafta**	**3. Hafta**	**4. Hafta**	**5. Hafta**	**6. Hafta**
Farklı Sözcükler	1	Ratatouille	Inaugurer Dense Frapper Menace Secheresse Chasser Eliminer	Descente Perpetuelle Exploitation	Dispenser Bourre Derive Industrie cyroalimentaine Bio Nornes Bouffer	Rébarbatif Sinophone Il est Sagesse Surprendre	Badine
	2	Mener un projet	infox fois par	Savoir au futur Aller à l'encontre de quelque chose	Corruption Se moucher Lingette Retardataire Contexte	Francophile Germanophone se méfier de faire confiance un manque de se souvenir de Turcophone	ça vient de sain

1=Ders Değerlendirme Formu
2=Padlet

Tablo 4.15 incelendiğinde katılımcıların 1. hafta DDF'de ve Padlet'te sadece hedef kelimeler dışında sadece 1 sözcüğe yer verdikleri görülmektedir. 2. hafta öğrenciler tarafından öğrenildiği söylenen 7 sözcük vardır. Buna karşılık katılımcılar Padlet'te hedef kelimeler dışında sadece 2 sözcük yazmışlardır. 3. hafta DDF'de hedef kelimeler dışında 3 sözcük öğrenildiğini söyleyen katılımcılar Padlet'te ise sadece 2 sözcüğe yer vermişlerdir. 4. hafta ortak sözcüklerde olduğu gibi Padlet ve DDF'de yazılan hedef sözcükler dışındaki sözcüklerin sayısı da artmıştır. 4. Hafta DDF'de hedef sözcükler dışında 7 sözcük öğrendiğini söyleyen katılımcılar Padlet'te 5 farklı sözcüğe daha yer vermişlerdir. 5. hafta da önceki verilerden elde edilen bulgulara paralel olarak Padlet ve DDF'de hedef sözcükler dışında yazılan farklı sözcüklerin de sayısı artmıştır. 5.hafta DDF ve Padlet'te 7 ortak sözcük yazılmış, aynı zamanda hedef sözcükler dışında öğrenildiği söylenen 5 sözcükten bahsedilmiştir. Padlet'te de 7 farklı sözcükle ilgili cümleler yazılmıştır. Son hafta ise hedef

sözcükler dışında katılımcılar hem DDF'de hem de Padlet'te sadece 1 sözcüğe yer verilmiştir.

4.3. Uygulama Sonrasında Elde Edilen Bulgular

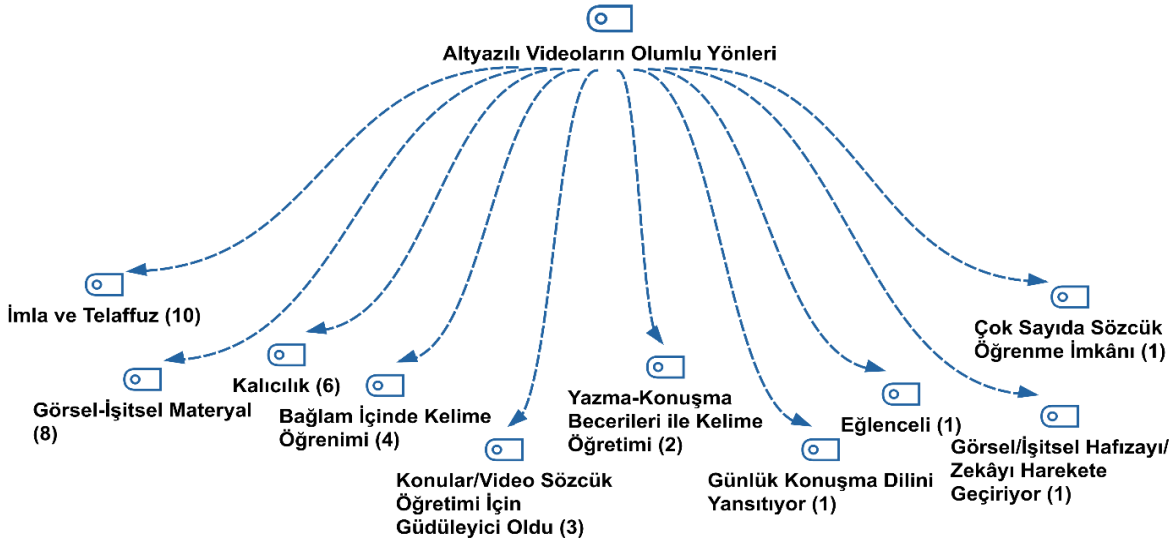
Yaptığımız uygulama sonunda elde edilen veriler bu bölümde detaylı bir biçimde ele alınmış ve incelenmiştir. Uygulama sonrasında katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular ve yapılan sontest sonuçları her tema için farklı bir şema aracılığıyla açıklanmıştır.

4.3.1. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular

Uygulama sonrasında eylem döngüsünün etkililiğini kontrol etmek amacıyla her bir katılımcıyla bireysel olarak ortalama 10 dakikalık birer görüşme yapılmıştır. Görüşmeler gönüllü olarak görüşmeyi kabul eden katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izniyle kaydedilmiş ve voiser programıyla yazıya dönüştürülmüştür. Veri doygunluğuna ulaşıldığı düşünülerek 13. katılımcıdan sonra görüşmeler sonlandırılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde 5 tema elde edilmiştir. Her biri aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

4.3.1.1. Altyazılı videoların olumlu yönleri

Elde edilen ilk tema olarak altyazılı videoların olumlu yönleri görüşmelerden elde edilen bulgulardan hareketle Şekil 4.14'te verilmiştir:



Şekil 4.14. Altyazılı Videoların Olumlu Yönleri

Şekil 4.14 incelendiğinde görüşmelere katılan 13 öğrencinin büyük çoğunluğunun altyazılı videolar sayesinde kelimelerin imla ve telaffuzları (f=10) hakkında bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Katılımcılar ayrıca altyazılı videoların görsel ve işitsel bir materyal (f=8) olarak kendilerine avantaj sağladığını, öğrendikleri kelimelerin kalıcı (f=6) hâle geldiğini ifade etmişlerdir. 4 katılımcı altyazılı videolar sayesinde bağlam içinde kelime öğrenebildiklerini, 3 katılımcı ise konular ve videoların sözcük öğretimi için güdüleyici olduğunu belirtmiştir. Ayrıca az sayıda katılımcı altyazılı videolar sayesinde kelime öğrenirken yazma ve konuşma becerilerinin de geliştiğini, günlük konuşma dili hakkında bilgi sahibi olduklarını, eğlenceli ders işlediklerini, görsel ve işitsel hafızalarının derste aktif olduğunu ve çok sayıda sözcük öğrenme imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

K7 videoların kendisi için görsel ve işitsel bir materyal olarak faydaları ile sözcük öğretiminde kalıcılığı sağladığını ifade etmiştir.

"Yani duyduğumuz şeyleri görerek ve alt yazısını okuyarak iyice aklımızda bir yer ediniyor. Görsel hafızayı uyardığı için gerçekten faydalı oluyor. Dersten sonra da aklımızda kalan kelimeler olsun faydasını görüyoruz." (K7).

K9 ise videoların görsel ve işitsel yönünün yanında telaffuz ve imla noktasında da kendisine avantaj sağladığını belirtmektedir.

"*Hem görüyorsun, yazılışını anlayabiliyorsun hem de ses, okunuş, telaffuz bakımından iyi oluyor. İkisi bir arada. Çünkü mesela sadece duyma olduğunda bu sefer benim mesela kafam karışıyor. Acaba bu şekilde mi yazılıyor, bu şekilde mi yazılıyor? Ama gördüğümde aynı anda hem duyuyorum hem yazılış şeklini görüyorum. Aslında görerek evet videoya da odaklanmış oluyorum."* (K9). K11 kodlu katılımcı ise görsel ve işitsel bir materyal olarak altyazılı videoların kalıcılık sağlaması, sözcüklerin telaffuzunu bir Fransız tarafından duymaları ve yazılışını görmeleri sebebiyle olumlu bulmaktadır.

"Şöyle hem duyuyoruz hem görüyoruz, o yüzden sözcük yani alt yazıda görüyoruz. Sözcüğü aynı zamanda duyuyoruz. Telaffuz açısından da etkili oluyor. Aynı zamanda zihnimizde daha çok yer ediniyor." (K11).

K5 kodlu öğrenci diğer katılımcılardan farklı olarak altyazılı videoların bağlam içinde sözcük öğretimi imkânı sağladığını ve seçilen konuların sözcük öğretimi hakkında kendisini güdülediğini düşünmektedir.

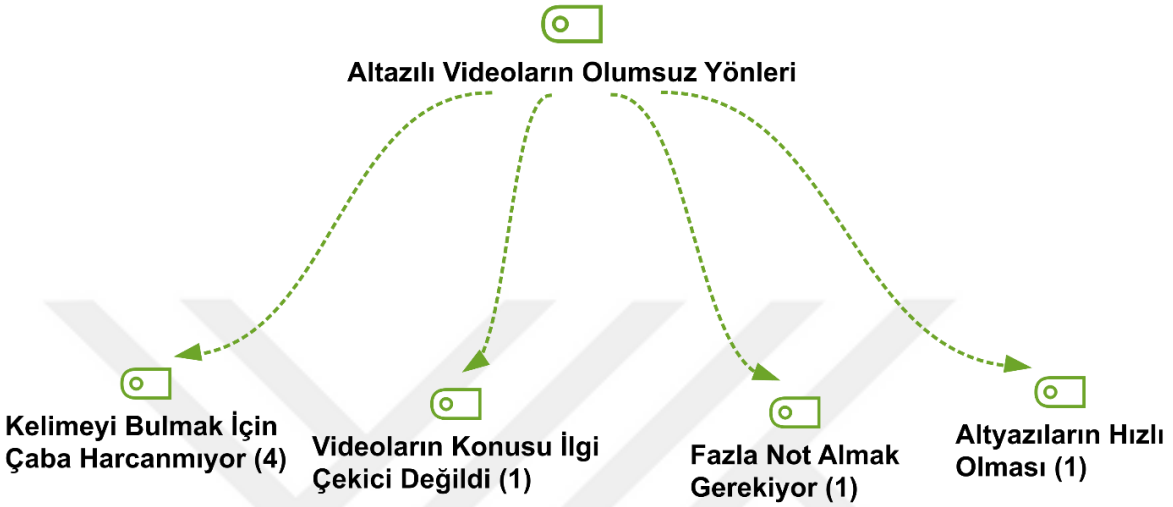
"Kelimelerin cümle içerisinde nasıl kullanacağına dair bir fikrimiz oldu ve o şekilde kelime öğrenimi çok daha iyi oldu. Bir de ilgimizi çeken konular olduğu için videolar vesaire bizi daha da pür dikkat izlememize, kelimeleri fark etmemize sebebiyet verdi. O yüzden benim için çok yararlı bir çalışmaydı." (K5).

K12 altyazılı videoların avantajlarından söz etmiştir. K12'ye göre altyazılı videolar kelime hazinesi açısından yardımcı olması, günlük konuşma dilini yansıtması, imla ve telaffuzu öğretmesi açısından son derece faydalı olduğunu ifade etmiştir.

"Vokabüler anlamda çok yardımcı oluyor ve hani video, film veya işte dizi izlerken oyuncular eee oyunculuğun doğası gereği en doğal şekilde ve en normal hayatta gündelik hayatta nasıl kullanılıyorsa öyle söylüyorlar her şeyi yani. Akademik videolar hariç onlarda bazen hani öğrenim kolaylaştırılması için birazcık daha basite indirgeniyor ama hem gündelik hayatta kullanılan, yani farklı pronasyonlarının ne olduğunu ve hani o kelimeyi nasıl söyleyebileceğimizi daha iyi anlamamıza yardımcı oluyordu." (K12).

4.3.1.2. Altyazılı videoların olumsuz yönleri

Katılımcılarla yaptığımız görüşmelerinden elde edilen verilerin ikinci teması altyazılı videoların olumsuz yönleridir. Katılımcıların altyazılı videoların olumsuz yönlerine yönelik görüşleri Şekil 4.15'te gösterilmiştir:



Şekil 4.15. Altyazılı Videoların Olumsuz Yönleri

Altyazılı videoların olumsuz yönlerine ait kod sayısı sadece 4'tür. Bu kodlar arasından en sık tekrar edeni ise katılımcıların altyazılı videoları izlerken kelimeyi bulmak için çaba harcamamaları (f=4) olmuştur. Bu kod dışında video konularının ilgi çekici olmaması, fazla not alma zorunluluğu ve altyazıların hızlı olması başlıklı kodlar sadece birer katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

Katılımcılar alt yazılı videoların öğrencilerin kelimeyi bulmak için daha az çaba harcamasına yol açtığını belirtmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşleri şöyledir:

"Biz dersten şöyle yaptık, hani alt yazılı izledik. Bence bir alt yazılı bir kere de alt yazısız izlemek çok daha iyi olurdu. Bence kulak aşinalığı için. Çünkü hep gördüğümüzde biraz tembellik oluyor. Hani görüyorsun okuyorsun, evet alışıyor, mekanikleşiyor diyorsunuz." (K9).

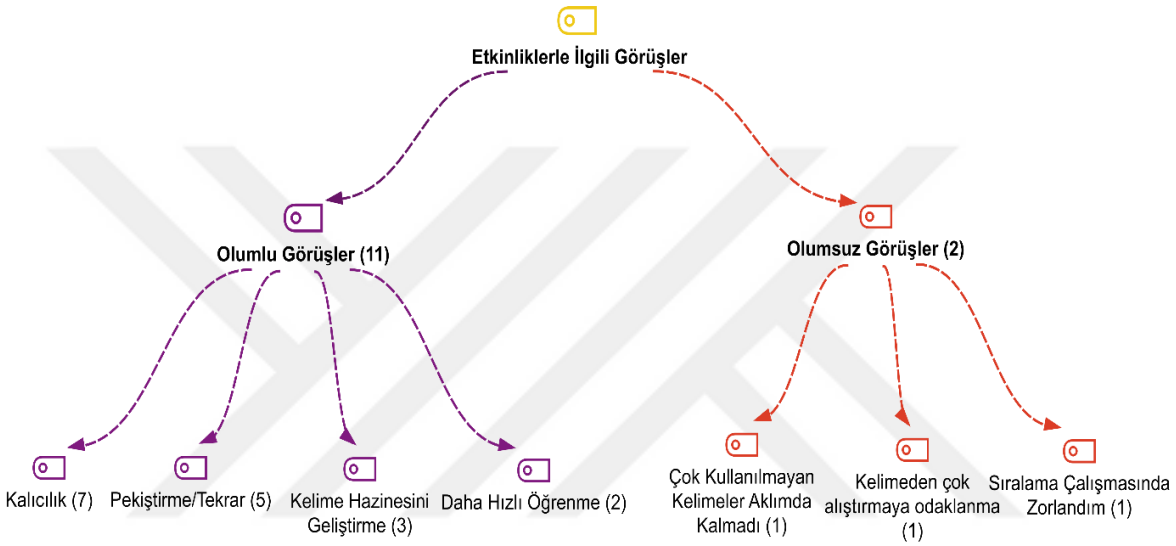
"Bizi bir kolaya kaçırma durumu var…" (K12).

"Olumsuz yönü bence bu şey beni daha az çalıştırmak gibi. Mesela dinleyip bulmaktansa direkt görünce daha tembel bir iş gibi mesela sanki kendimiz dinleyip öğrensek

daha hani bulmaya çalışsak daha yararlı olur gibi altyazıyla sanki biraz beyin tembelleşiyor bence." (K1).

4.3.1.3. Yapılan etkinliklerle ilgili öğrenci görüşleri

Derste ve ders sonrasında boşluk doldurma, doğru yanlış, sıralama vb. etkinliklerle birlikte Padlet üzerinden yazma etkinlikleri yapılmıştır. Bu etkinliklerle ilgili öğrenci görüşleri Şekil 4.16'da yer almaktadır:



Şekil 4.16. Etkinliklerle İlgili Görüşler

Şekil 4.16 incelendiğinde katılımcıların ders esnasında ve ders sonrasında yapılan etkinliklerle ilgili görüşlerin olumlu ve olumsuz görüşler olarak iki kategoride toplandığı görülmektedir. 11 katılımcı söz konusu etkinlikler için olumlu görüş belirtirken sadece 2 katılımcı olumsuz görüş belirtmiştir. Olumlu görüş belirten katılımcılar etkinliklerin sözcük öğretiminde kalıcılık (f=7) sağladığını ifade etmektedir. Katılımcıların yarısından fazlası bu görüşü savunmaktadır. Katılımcıların yarıya yakını ise etkinlikler sayesinde pekiştirme/tekrar (f=5) imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir. 3 katılımcı etkinlikler sayesinde kelime hazinelerinin geliştiğini, 2 katılımcı ise sözcükleri daha hızlı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Olumsuz görüşe sahip olan iki katılımcı etkinlikler esnasında çok kullanılmayan bazı sözcüklerin akılda kalmadığını (f=1), kelimeden çok alıştırmaya odaklanıldığını (f=1) ve sıralama çalışmasında zorlanıldığını (f=1) ifade etmiştir.

Katılımcıların etkinliklerle ilgili görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

"Bence kelime hazinemi daha genişlettiğini düşünüyorum. Yani hem duyduğum zaman çünkü söz uçar yazı kalır mantığıyla duyduğumu gördüğümü yazarsam daha çabuk öğrenirim ve daha akılda kalıcı olduğunu düşünüyorum." (K1).

Yukarıda verilen alıntıda görüldüğü gibi K1 kodlu katılımcı bazı etkinliklerin kelime hazinesini geliştirdiğini, kalıcılığı sağladığını ve daha hızlı öğrendiğini ifade etmiştir.

"Alt yazılı video izlemek değil de daha sonrasında yapılan aktiviteler inanılmaz pekiştiriciydi. Benim için onların her biriyle örnek cümle yazmamız gerçekten akılda kalıcı bir yöntemdi. Tekrardan hem yazılışını tekrar etmiş oldum, kodladım beynime bu şekilde hem de ödevimi yapmış oldum." (K3).

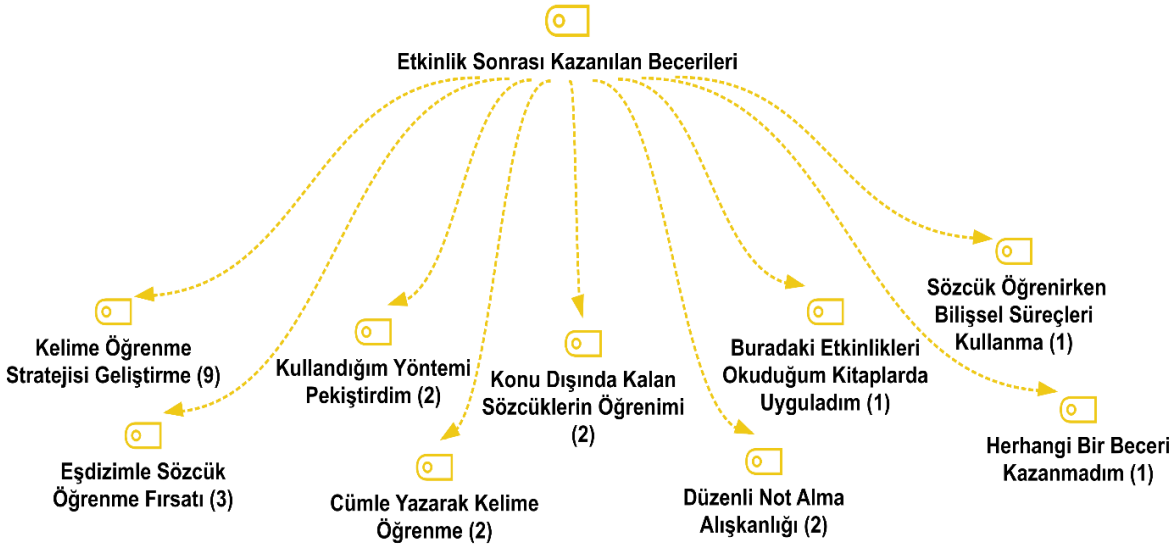
K3 kodlu katılımcı ise etkinliklerin olumlu yönü olarak kalıcılık, pekiştirme ve tekrar imkânı sağladığını belirtmiştir.

K5 ise etkinliklerin olumsuz yönlerinden biri olarak sık kullanılmayan kelimelerin varlığını göstermiştir.

"Bazı kelimeler bizim özellikle hani sadece üniversitede Fransızca konuştuğumuz için işte bazıları pek uygun değil kelimelerin. O kelimeler mesela daha pek kalmadı diyorum ama diğer kullanılan kelimelerin hepsi aklımda kaldı denilebilir." (K5).

4.3.1.4. Uygulama sonrası kazanılan beceriler

Katılımcılar, yapılan görüşmelerde uygulama sonrasında sözcük öğretimi ile ilgili kazandıkları eğitsel becerilerden de bahsetmiştir. Konuyla ilgili öğrenci görüşleri Şekil 4.17'de yer almaktadır:



Şekil 4.17. Etkinlik Sonrası Kazanılan Beceriler

Şekil 4.17 incelendiğinde katılımcıların etkinlik sonrasında 9 farklı beceri kazandıkları görülmektedir. Kazanılan becerilerden frekansı en yüksek olan beceri kelime öğrenme stratejisi geliştirme (f=9) kodu olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılar yapılan uygulamalar sonucunda nasıl kelime öğrenebilecekleri konusunda bilgi sahibi olmuştur. Bunun dışında bazı öğrenciler eşdizimle kelime öğrenme fırsatı (f=3) bulduklarını, daha önce bu yöntemi kullandıklarını ve bu etkinlik sayesinde kullandıkları yöntemi pekiştirme (f=2) imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan uygulama sonrasında kazanılan diğer beceriler ise cümle yazarak kelime öğrenme, konu dışında kalan sözcüklerin öğrenimi, düzenli not alma alışkanlığı, yapılan uygulamaları kullanma ve sözcük öğrenirken bilişsel süreçleri kullanmadır. Sadece bir katılımcı yapılan uygulamaların kendisine bir beceri kazandırmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Katılımcılardan K5 yapılan uygulamaların kendi kelime öğrenme sürecinde bir strateji olarak gelecekte yer alacağını ifade etmiştir:

"Bu kesinlikle çok iyiydi. Çünkü ben bundan önce pek fazla bunun üstüne düşmüyordum. Açıkçası derste öğrendiğin kelimeleri işte nota alırdım vesaire. Onun dışında evde, dışarıda, okul dışındayken pek gramer çalıştığım yoktu. Kelime çalıştığım da yoktu. Daha doğrusu bu iş sayesinde hem işte tekrar geliştirmek istersen daha iyi yerlere getirmek istersem de yapabileceğimi biliyorum. İzlediğimiz videolar siteler sayesinde.

Çünkü çok yararlı oldu. Onun da farkındayım. Bunun devamını getirmek istesem. Kesinlikle yine bu tarz videolar izlerim ve bunun devamını getirmeye çalışırım yani." (K5).

K7 kodlu katılımcı K5 ile aynı düşünceyi paylaşmaktadır.

"Öncesinde direk böyle kitaplarda olan kelimeleri işte notunu al, onları direk ezberleme. Ondan sonra da artık sınavda ya da herhangi bir yerde kullanımı falan oluyordu. Sınavdan sonra da yani video izleyerek ne bileyim alt yazılı şeylere bakarak hem 2 tarafı da uyararak daha iyi hafızama kazınmasını sağlıyor." (K7).

K9 da bu uygulamadan sonra alt yazılı videolar aracılığıyla kelime öğrenme stratejisini kullanacağını uygulama öncesindeki öğrenme süreçleriyle karşılaştırarak anlatmaktadır:

"Ben daha önceden sözcük öğrendiğimde bence biraz bende daha ağır ilerliyordu. Bir de tabi çok üzerine düşmüyordum. Bir de sadece hani derste öğrendiklerimizde kalıyorduk gibi bir şey oluyordu. Evet, ben sonradan bu video olayından sonra biraz daha böyle youtube'da falan video izlemeye başladım. Bir de film izlemiyorum ama youtube'da falan video izliyorum. Böyle yabancı Fransız youtuberlar falan bir de kitap okuyayım dedim. Hayvan çiftliği diye bir tane kitabı onun Fransızcasına başladım. Ondan kelimeler çıkardım. Normalde ben kelimeleri not etmiyordum. Şimdi bu deftere başlayınca bu ders sayesinde onları oraya eklemeye başladım." (K9).

K11 de yukarıdaki katılımcılar gibi sözcük öğrenme stratejisinde değişiklikler olduğunu aşağıda yer alan ifadelerle belirtmiştir.

"Ben daha çok metinler buluyordum. Kendi düzeyimize göre o metinlerden bilmediğim sözcüklere çalışıyordum. Ekstra öyle çok fazla bir video izlemişliğim yoktu ama bu çalışmadan sonra daha fazla youtube'da belli başlı kanallar bulmuştum zaten. Onlardan biraz böyle arada röportaj, özellikle günlük röportaj dinlemeye başladım." (K11).

K1 ise kelime öğrenme stratejisi kazanma ile birlikte bu uygulama sayesinde farklı alanlardan kelimeler öğrendiğini ve bunları gruplandırarak not almaya başladığını belirtmektedir.

"Hem derste gördüğümüz o videodaki kelimeleri yazıyorum hem hoca o sırada mesela bir şey söylerken diyelim orada benim bilmediğim bir kelime var, onu alıyorum. Kitapta gördüğüm kelimeleri not alıyorum. Yani tek dersin şeyi not almıyorum. Ayrıca hocanın ve

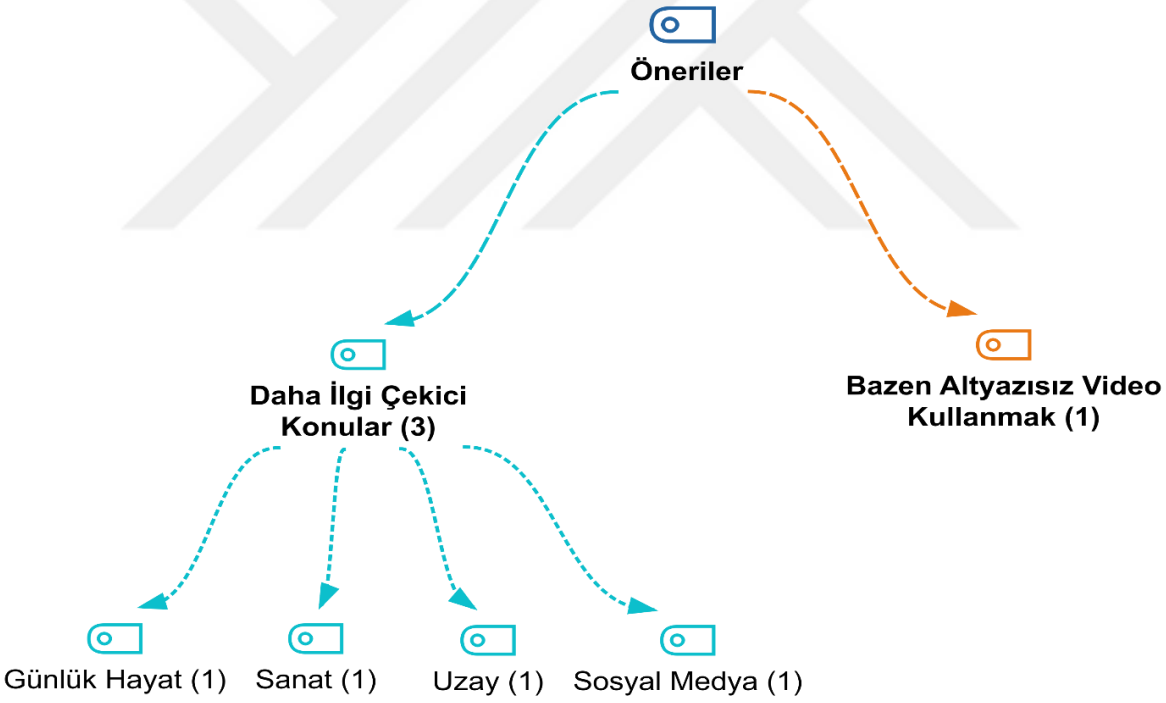
işte arkadaşlarımın söylediği kelimeleri de not alıyorum, defterin içine ama o dersin içeriğiyle alakalı kelimeleri bölüyorum." (K1).

K2 ise bu uygulamayla birlikte eşdizimle sözcük öğrendiğini ifade etmiştir.

"Yanında farklı cümleler olunca ya da farklı kelimeler olunca kafama bazen öyle kodlayabiliyor. Bağlam içinde yani sözlük öğrenme stratejisi size yaratıyor. Mesela manger kelimesini işte sadece marjediye almadığım zamanlar oluyor. Manger les pommes, evet öyle aklımda kaldığı oluyor. Yanına bir şey ekleyerek tabi ki." (K2).

4.3.1.5. Katılımcıların uygulamaya yönelik önerileri

Katılımcıların yapılan uygulamanın gelecekte ne şekilde yürütülmesi gerektiğine dair önerileri Şekil 18'de verilmiştir:



Şekil 4.18. Katılımcıların Uygulamaya Yönelik Önerileri

Şekil 4.18 incelendiğinde birçok katılımcının uygulamada yapılabilecek değişiklikler hakkında öneride bulunmadığı görülmektedir. Konuyla ilgili sadece 4 katılımcı öneride bulunmuştur. Katılımcılardan üçü daha ilgi çekici konulara sahip videoların kullanılabileceğini ifade etmiştir. Önerilen konular arasında günlük hayat, sanat, uzay ve sosyal medya yer almaktadır. Diğer katılımcı ise bazen altyazısız videolar kullanmak gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıda sıralanmaktadır.

"Etkinlikler falan güzel oluyor ama sanki konu içeriklerinin daha böyle gençlere yönelik olması mesela benim daha ilgimi çekerdi. Hani mesela daha bu jenerasyona özel şeyler olabilir diye düşünüyorum. Mesela bu hususta bir örnek verebileceğim. Mesela sosyal medya ile ilgili bir şey gibi. Çünkü herkes bütün gençlerin kullandığı sosyal medya bu dönemlerde. Eğer buna göre mesela özel bir video yapılabilir diye düşünüyorum." (K1).

"Ben yani dersin genel olarak içeriğini falan beğendim. Bence çok yardımcı oldu. Kelime öğrenme bakımından hani benim sıkıntım şey tabi herkesin ilgi alanı falan farklı. Ben biraz daha böyle şey sanatsal işte uzay falan bilimsel videolarda olsun isterdim." (K9).

"Aslında konular bence izlediğimiz videoların konuları da ilgi çekiciydi ama daha çok daha gündelik olabilirdi." (K11).

Yukarıda verilen alıntılardan görüldüğü gibi öğrencilerin yapılan etkinlikleri beğendiği, ancak daha ilgi çekici, gençlere yönelik ve daha güncel konuların ele alınmasının yararlı olacağını belirttiği görülmektedir.

Buna karşılık öneriler kısmında olumlu bir geri dönüt olarak konular hakkında olumlu görüşler belirten katılımcılar da mevcuttur.

"Öneri derken mesela alt yazı bazında değil de ben seçimler konuları çok beğenmiştim. Bunu da her seferinde söyledim. Verilen anketlerde yazdım. Konular gerçekten harikaydı. Hani toplumun yararı yönündeydi seçilen konular. O yüzden bunu bununla ilgili olumlu bir geri bildirim olarak söyleyebilirim." (K3).

4.3.2. Öntest ve Sontest sonuçları

Uygulama bittikten sonra nitel verilerle karşılaştırma yapmak amacıyla nicel veriler toplanmış ve bir sontest yapılmıştır. Yapılan bu çalışmanın amacı nitel verilerin nicel veriler kullanılarak doğrulanmasını sağlamaktır. Bu amaçla Fransızca öğretmen adaylarının altyazılı video aracılığıyla sözcük öğrenme düzeylerinin nicel olarak belirlenmesi için çalışma öncesi ve sonrasında başarı testi uygulanmıştır. Sonuçlar analiz edilmeden önce t testinin ön koşulu olan normallik analizleri yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Normallik analizleri hakkında Yöntem bölümünde detaylı açıklama yapılmıştır. Uygulanan öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

olup olmadığını tespit etmek amacıyla Bağımlı Örneklemler T Testi yapılmıştır. Teste ait sonuçlar Tablo 4.17'de yer almaktadır:

Tablo 4.16. Örneklem Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarına Yönelik t Testi.

	n	$\bar{X}$	**Ss**	**t**	**p**
Öntest	15	18.00	8.31	-15.74	.00
Sontest	15	41.73	5.54		

Tablo 4.17 incelendiğinde Fransızca öğretmeni adaylarının uygulama öncesinde öntest puan ortalamalarının 18 olduğu belirlenmiştir. Fransızca öğretmen adaylarının altyazılı videolar aracılığıyla sözcük öğretimi uygulamaları sonucunda ortalama puanları 41.73'e yükselmiştir. Dolayısıyla altyazılı videolarla yapılan sözcük öğretimi uygulamasına katılan öğrencilerin ortalama notlarının 23.73 puan seviyesinde yükseldiği belirlenmiştir. Bu artış oldukça yüksektir. Söz konusu artışın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını anlamak için yapılan t testinde öğretmen adaylarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır (t_{74}= -15.74, p<.05).

BÖLÜM V: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapmış olduğumuz araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler ele alınmış, tartışılmış ve yabancı dil öğrencilerine sözcük öğrenme ile ilgili öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Yabancı dil öğretiminde alt yazılı video ya da film kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, dil sınıflarında altyazılı video kullanımının öğrenci motivasyonunu arttırdığı görülmektedir. Altyazılı filmlerin otantik materyal olarak kullanılmasının dil becerisinin gelişimine katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Araştırmamızda elde edilen sonuçlar 5 başlık altında ele alınmıştır.

5.1.1. İhtiyaç analizinden elde edilen sonuçlar

Araştırmanın başladığı ilk aşama olan ihtiyaç analizinin sonuçlarının tartışılması araştırma sorularına göre yapılandırılmıştır. Araştırma soruları altında ulaşılan temalar aşağıda belirtilmiştir. Sözcük öğretiminin önemi bulgular kısmında da belirtildiği gibi; katılımcıların sözcük öğretiminin dil eğitimindeki işlevine odaklandıkları görülmektedir. Bu bağlamda katılımcılar ağırlıklı olarak kendini ifade edebilme dil gelişimi kazanma konuşma becerisi kazanma amacıyla sözcük öğretiminin önemine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu işlevler dışında sözcük öğretiminin dili anlamlandırma, dile hâkim olma iletişim kurma, yazma becerisi kazanma ve dilbilgisini öğrenme gibi gerekçelerle de sözcük öğretiminin önemine vurgu yapmışlardır. Böylece öğrencilerin yabancı dil öğrenirken sözcük öğretimini önemli gördüklerini ortaya çıkmıştır. İhtiyaç analizi incelendiğinde öğrencilerin, hedef dilde kendini ifade edebilme, konuşma becerisi kazanma, dil gelişimini kazanma, dili anlamlandırma iletişim kurmak amacıyla sözcük hazinelerini geliştirmek istedikleri ve sözcük öğretimine önem verdikleri görülmektedir. Çil “öğrenci amaçlarına ne kadar yaklaştığını bilirse o zaman öğrenmeyi anlar ve öğrenmeyi daha fazla ister” (2001, s. 8). Çil’in de belirtiği gibi ders hazırlarken öğrenci amaçlarının göz önünde bulundurulması gereklidir.

İhtiyaç analizi yapılırken sözcük bilgisi ve dil öğretim ilişkisi ele alındığında öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenirken sözcük bilgisini dil öğretiminin temel koşullarından biri

olarak gördükleri tespit edilmiştir. Katılımcılar genel olarak sözcük öğretimini dil öğretiminin temel bir parçası olarak görmektedirler.

Sözcük bilgisi derslerinin yeterliliği hakkında öğrenciler aldıkları sözcük bilgisi dersleri ile başka derslerde yapılan sözcük öğretimi etkinliklerinin yetersiz olduğu düşüncesindedirler. Öğretmen adayları sözcük öğretimi derslerinde öğretmenin etkili alıştırma ve etkinlikler hazırlama ve uygulama, önemli sözcükleri öğretme, sözcük dağarcığını geliştirme, yönlendirme yapma ve kaynak/materyal temini gibi önemli görevleri olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun günlük dil öğreniminde sosyal medyadan yararlanmadıkları tespit edilmiştir. Katımlıcılar tarafından en çok tercih edilen uygulamaların çevrimiçi sözlük ve çeviri uygulamaları olduğu saptanmıştır. Online sözlük ve çeviri uygulamaları dışında çevrimiçi sınav uygulamaları, haber siteleri ve mobil uygulamalar sözcük öğrenirken kullanılan belli başlı uygulamalar arasında yer almaktadır. Bozovalı tarafından yapılan "Yabancı dilde öğrenenlerin sosyal medya aracılığıyla sözel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik algıları" isimli çalışmada çıkan sonuç çalışmamızdaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir: "Yükseköğretim yabancı dil öğrencileri, sosyal medyanın eğlence ve zaman geçirme aracı olduğunu düşünmekte ve çoğunluğu bu sistemden yararlanılarak bir yabancı dil öğrenilemeyeceğine, konuşma, dinleme gibi sözel iletişim becerilerinin geliştirilemeyeceğine inanmaktadırlar." (2017, s. 637).

Yukarıda belirtilen verilerin sonucuna karşın Taş ve Uğurlu Dil Eğitiminde Teknoloji ve Sosyal Medya isimli çalışmasında eğitim ortamında sosyal medya ve Web 2.0 uygulamalarının kullanımı elzemdir ve özellikle dil öğrenimi için umut vadetmektedir. tespitini yaparak Allam ve Elyas'ın (2016)

> Suudi Arabistan'ın farklı üniversitelerindeki öğretmenlerin katılımıyla; İngilizce öğretmenlerinin sosyal medyayı ikinci dil öğretiminde kullanma konusunda algılarına ve bu tür bir benimsemeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna bakmayı amaçlayan çalışmalarına katılan yabancı dil öğretmenlerinin sosyal medyayı, dil sınıflarında hayati bir pedagojik araç olarak algıladıkları sonucuna varmışlardır (s. 7).

tespitini aktarmıştır.

Oysa ki bizim çalışmamızda öğrencilerin kelime öğrenirken sosyal medyayı bir araç olarak görmedikleri sonucu çıkmış, ancak söz konusu çalışmayla web 2.0 araçlarının dil

öğretiminde ve kelime öğretiminde kullanımı konusunda benzerlik bulunduğu tespit edilmiştir.

Öğrenciler yabancı dil öğrenirken hem dilbilgisi hem de sözcük öğrenimi sırasında sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğrenciler sözcük öğrenirken kelime kalıcılığının sağlanamaması, sözcükle ilgili yaşanan zorluklar kategorisinde karşılaşılan diğer bir sorun ise kelime telaffuzlarının doğru bir şekilde öğrenilememesidir. Telaffuzda yaşanan sorunlar da oldukça önemlidir. Bu sorunlar dışında sözcük düzeyinde sözcüklerin yapısını bilmemek, birbirine benzeyen sözcükleri ayırt edememek, eş sesli kelimeleri doğru kullanamamak ve öğrenilen sözcüğü başka bağlamda kullanamamak gibi daha az sıklıkta karşılaşılan sorunlar da mevcuttur. Bu hususta Koçer tarafından yapılan Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizi isimli çalışmanın sonuçları ile çalışmamızda çıkan sonuçlar benzerlik göstermektedir. Koçer

> Sözcük bilgisi ve dilbilgisinin öğrenciler için aşılması gereken zor bir engel ve öğrenilmesi arzulanan durumlar olduğu ortaya çıkarılmıştır. Sonuçlar ayrıca göstermiştir ki öğrenciler deneme yazma, sesletim, dinleme becerisi, sözlü ifade becerilerini geliştirmek istemektedir. Açık bir şekilde görülmüştür ki öğrencilerin geliştirmek istediği dil becerileri ve dil öğrenirken karşılaştıkları zorluklar arasında sıkı bir ilişki vardır. Onlar zor olarak algıladıkları becerileri geliştirmek istemektedirler (2013, s. 171).

Sözcük öğretiminin daha nitelikli bir hâle getirilmesi için ders saati, sayısı ve ders etkinliklerinin artırılmasını önermektedirler, kelime hazinesinin geliştirilmesi gündelik dilin öğretilmesi ve okuma ve dinleme çalışmalarına ağırlık verilmesi önerilmektedir.

5.1.2. Ders değerlendirme formundan elde edilen sonuçlar

Ders değerlendirme formularından elde edilen bulgular sonucunda Birinci ve ikinci hafta öğrenciler seçilen videonun konusunu ilgi çekici bulmazken üçüncü hafta yapılan derste öğrencilerin en fazla dikkatini çeken nokta bu hafta işlenen dersin konusu olmuştur. Katılımcıların yaklaşık yarısı konunun ilgi çekici olduğunu ifade etmişlerdir.

Ders değerlendirme formundan elde edilen bulgular sonucunda ilk haftalarda konu seçimi öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmazken üçüncü haftadan itibaren ilgi çekici bulunmaya başlanmıştır. Konunun ilgi çekici olmadığı düşünülürse, eylem araştırması gereği alınan önlemlerin ilerleyenleyen haftalarda işe yaradığı ortaya çıkmıştır.

Öğrenilen hedef sözcüklerle ilgili olarak, öğrencilerin öğrendikleri sözcüklerde yazım hataları yaptıkları tespit edilmiştir. Bulgular kısmında da detaylı bir şekilde belirtildiği üzere araştırmamızın son haftasına kadar öğrenciler tarafından yapılan yazım hataları devam

etmiştir. Ancak yazım hataları çalışmamızın hedefleri arasında yer almadığından başka bir araştırmada ele alınması planlanmıştır.

İlgi çekici olmayan unsurlar kategorisinde bulunan ve en çok tekrar edilen kodlar arasında konu, bilinmeyen kelime sayısının az olması, etkinlikler, günlük dil, videonun uzunluğu ve yazılı metin yer almaktadır. Konuyu ilgi çekici bulmayan katılımcıların konu belirleme anketinde verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular, söz konusu haftalarda işlenen konuyu tercih etmemelerinden kaynaklandığını göstermektedir. Buradan hareketle bazı öğrencilerin son haftalarda yapılan etkinliklerden sıkılmaya başladıkları sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcılar genel olarak altyazılı videoların sözcük öğretimine katkısını çok yararlı ve yararlı olarak görmüşlerdir. Son haftalarda altyazılı videoları çok yararlı bulan katılımcı oranının düşmesi nitel verilerde elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Son haftalarda video, konu ve etkinlikleri ilgi çekici bulmayan katılımcılar altyazılı videoları çok yararlı değil, yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu sebeple yapılan uygulamayla ilgili bireysel farklılıklardan kaynaklı bazı olumsuz düşünceler olmasına karşın altyazılı videoların çok yararlı bulunduğu tespit edilmiştir

Son 2 hafta yapılan etkinliklerde az sayıda katılımcının etkinlikleri kısmen faydalı bulmasının sebebi, benzer etkinliklerin bir süre sonra katılımcılara sıkıcı gelmesiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Nitekim *DDF*'den elde edilen nitel bulgularda ve altyazılı videoların etkililiği başlıklarında da ifade edildiği üzere az sayıda katılımcı son haftalarda bazı video, etkinlik ve konuları ilgi çekici bulmamışlardır. Aynı katılımcılar önceki haftalarda yapılan etkinliklerin etkililiğine yönelik çok faydalı ve faydalı cevaplarını vermiş olmalarına rağmen son hafta kısmen yararlı cevabını vermişlerdir. Dolayısıyla bireysel farklılıklardan kaynaklı olarak son iki hafta yapılan etkinlikler öğrenciler tarafından kısmen faydalı, kullanılan etkinlikler ise genel olarak etkili bulunmuştur.

5.1.3. Padlet uygulamasına yönelik sonuçlar

Katılımcılar haftalar ilerledikçe özellikle ikinci haftadan sonra hedef kelimeler dışında kalan sözcükleri daha çok yazmaya başlamışlardır. Bu durum katılımcıların Padlet'te sadece hedef sözcükleri yazmalarını istediğimiz hâlde çok sayıda hedef dışı kelimeye yer verdikleri

görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin Padlet üzerinden gerekli çalışmaları yaptığı söylenebilir.

Padlet kullanımı sayesinde öğrencilerin yazım hatalarını nispeten azalttıkları saptanmıştır. Öğrencilerin ders sonunda öğrendikleri sözcükleri, evde teknolojik uygulamalardan yararlanarak tekrar ettikleri görülmüş ve sözcük dağarcığını geliştirmesi açısından Padlet kullanımının yararlı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin severek kullandığı Padlet gibi teknolojik uygulamaların sözcük öğretiminde etkin olarak kullanılmasının son derece yararlı olduğu sonucuna varılmıştır. Taş&Çavdar dil öğretiminde özerkliğin önemini şu şekilde açıklamaktadır. Öğretmenler, öğrencilere yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda onların bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olmalıdır (2024, s. 3087). Padlet kullanımın öğrencilerin özerk olarak sözcük öğrenmelerine katkı sağlamaktadır.

Padlet kullanımı ile ilgili birçok çalışma yapılmış olup, Marwa tarafından yapılan çalışma, araştırmamızla benzerlikler göstermektedir. Marwa Mohamed tarafından yapılan Fransızca kelime öğretiminde ve dil otonomisi kazanmada Padlet kulllanımı isimli çalışmada dijital duvar tabanlı aktivitelerin, ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinin Fransızca kelime bilgisi ve dilsel özerklik geliştirmelerinde çok etkili olduğu, öğrencileri öğrenme sürecine daha aktif katılmaya teşvik ettiği ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmen Padlet aracılığıyla zengin öğrenme aktivitelerini öğrencilere sunabilmekte ve öğrenciler ise yaptıkları hataları düzeltme fırsatı bulabilmektedir. Bunun yanı sıra, Padlet uygulamasının öğrencilerin özgüvenini artırdığı, özellikle Fransızca kelime öğretiminde öğretmenlerin öğrencilere anında ve yapıcı geri bildirim sunması açısından son derce faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (2024, s. 313).

5.1.4. Görüşme formundan elde edilen sonuçlar

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun altyazılı videolar sayesinde kelimelerin yazımı ve sesletimi hakkında bilgi sahibi olduğu, ayrıca altyazılı videoların görsel ve işitsel bir materyal olarak kendilerine avantaj sağladığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrendikleri kelimelerin kalıcı hâle geldiği, altyazılı videolar sayesinde bağlam içinde kelime öğrenebildikleri, konular ve videoların sözcük öğretimi için güdüleyici olduğu saptanmıştır. Ayrıca, altyazılı videolar sayesinde kelime öğrenirken yazma ve konuşma becerilerinin de geliştiği, günlük konuşma dili hakkında bilgi sahibi oldukları, derslerin

eğlenceli bir şekilde işlendiği, öğrencilerin görsel-işitsel hafızalarının derste aktif olduğu ve çok sayıda sözcük öğrenme imkânı buldukları belirlenmiştir. Kiromil Baroroh tarafından yapılan “The use of English subtitled video on Youtube to improve students vocabulary achievement” (2023) başlıklı çalışmada altyazı kullanımının yeni kelimelerin öğrenilmesini kolaylaştırdığı, kelimeyi bağlam içinde öğretttiği, öğrencileri motive ettiği, ders başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışma araştırmamızla benzerlik göstermekte ve elde ettiğimiz sonuçları destekler niteliktedir.

Çalışmamızda alt yazılı videoların olumsuz yönleri ile ilgili olarak, öğrencilerin altyazılı videoları izlerken bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulmak için çaba sarfetmedikleri ortaya çıkmıştır. Bunun dışında derste kullanılan video konularının ilgi çekici olmayışı ve altyazıların hızlı olması olumsuz yönleri arasında yer almaktadır.

Öğrenciler görüşme formunda bundan sonraki derslerde işlenecek konular ile ilgili olarak, günlük hayat, sanat, uzay ve sosyal medya gibi konuların yer almasını önermişlerdir.

Araştırmamızın sonunda katılımcılar, kelime öğrenme stratejisi geliştirme başta olmak üzere, eşdizimle kelime öğrenme, cümle yazarak kelime öğrenme, düzenli not alma alışkanlığı edinme ve bilişsel süreçleri kullanarak sözcük öğrenme gibi çeşitli beceriler kazanmışlardır.

Katılımcıların tamamına yakını altyazılı videoların sözcük öğretimi için son derce yararlı olduğunu belirtirken, altyazılı video kullanımını çok yararlı bulan katılımcı sayısının son haftalarda düştüğü görülmektedir. Elde edilen bu sonuç nitel verilerde elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Bireysel farklılıklarla ilgili olarak, bazı olumsuz düşünceler olmasına karşın altyazılı videoların son derece yararlı olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan etkinlikler, katılımcılar tarafından genel olarak etkili ve faydalı bulunmuş, özellikle Fransızca sözcük öğretimi açısından katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, altyazılı videolar ve etkinlikler sayesinde sözcüklerin bağlam içinde kullanımını öğrenmiş, bu süreçte memnuniyet düzeyleri yüksek olmuştur. Çok az sayıda katılımcının olumsuz görüş belirtmesine rağmen genel olarak etkinlikler, katılımcıların dil öğrenme sürecine olumlu katkı sağlamış ve dersin verimli olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

İhtiyaç analizinden elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin ihtiyaçları belirlenmiş ve aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Öğrencilerin sözcük öğretimine yönelik ders saatlerini yetersiz bulması, sözcük öğretimine yönelik ders saatlerinin arttırılmasıyla giderilebilir. Sözcük öğretimine ayrılan ders saatinin arttırılması öğrencilere daha fazla pratik yapma imkânı sağlayabilir. Böylelikle öğrenciler daha fazla hedef dilin içinde kalarak dil banyosu yapma imkanına sahip olacaklardır. Öğrencilerin hedef dilde kelime hazinelerini arttırabilmeleri için ek dersler veya kelime odaklı atölyeler düzenlenebilir.

Karşılaşılan diğer sorun ise, sözcük öğretiminin yeterince etkin bir şekilde işlenememesidir. Bu doğrultuda, derslerde sözcük öğretimine yönelik öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi dersin daha etkin bir şekilde işlenmesine katkı sağlayacaktır.

Öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik etkinlik ve ders içeriği hazırlayarak bu eksikliği en aza indirgeyebilir.

Öğrenciler tarafından saptanan başka bir sorun ise, öğrencilere derste öğretilen sözcüklerin gündelik dile ait sözcükler olmamasıdır. Gündelik dilde kullanılan sözcüklerin öğretilmesi ve bağlam temelli sözcük öğretimine önem verilmesi sözcük öğretiminin kalıcığı açısından önem taşımaktadır. Bu sebeple, derslerde gündelik dil kullanımına ve bağlam temelli sözcük öğretimine ağırlık verilmesi söz konusu sorunun en aza indirgenmesine destek olacaktır. Öğrencilere gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlar üzerinden sözcük öğretmek, onların günlük yaşamda hedef dil kullanımı açısından kendilerine olan güvenini arttıracaktır.

Ele alınan diğer bir konu ise, öğrenilen sözcüklerin kalıcı hale gelmesi için öğrencilerin kelime defteri, tematik kelime listeleri ve de görsellerle desteklenmiş materyallerin kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi ve cesaretlendirilmesi son derece yararlı olacaktır.

Başka bir deyişle, öğrenciler öğretim sürecine dahil edilmeli ve kendi eksiklerini saptayarak bunlara yönelik çalışmalar yapmaya özendirilmelidir. Ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarına bağlı olarak grup çalışmaları, sınıf içi kelime oyunları ve kelime tabanlı projeler gibi etkinlikler düzenlenmelidir. Böylelikle bu tür etkinlikler öğrencilerin sözcük

öğrenimine yönelik eksiklerini gidermelerine katkı sağlayacaktır. Öğrencilere, kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeleri için rehberlik edilmelidir. Kelimelerin cümle içinde anlamlı bir şekilde kullanımı, öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırır ve kalıcı hale getirir. Teknolojik araç gereçler, dijital sözcük öğrenme ve oyunlaştırma programlarıyla sözcük öğrenme desteklenebilir.

Çalışmamızda ortaya çıkan bir diğer sorun ise derslerin aynı tekdüzelikte işlenmesi ve zamanla hedef dil öğretimine yönelik motivasyon kaybının oluşmasıdır. Sürekli aynı tür etkinliklerin kullanılması yerine, haftalık olarak farklı formatlarda etkinlikler sunulması öğrencilerin motivasyonunu artırabilir. Derslerin sonunda yapılan etkinliklerin öğrencilere fayda sağlayıp sağlamadığına yönelik düzenli bir geri bildirim alınarak süreç dinamik bir şekilde iyileştirilebilir. Dersler, öğrencilerin ilgisini çeken yöntemlerle planlanmalıdır. Grup çalışmaları, oyunlaştırma ve diğer etkileşimli öğretim stilleri gibi farklı yaklaşımlar uygulanarak dersler daha dinamik hale getirilebilir. Böylece bu yaklaşımlar öğrencilerin derse olan ilgisinin sürdürülebilir hale gelmesini sağlayabilir.

Öğrenciler tarafından sık tekrar edilen bir diğer sorun ise; sözcük öğrenirken yazım ve telaffuz hataları yapmalarıdır. Öğrecilerin yazım hatalarının ve telaffuz hatalarının düzeltilmesi konusunda anlık geri bildirim verilmesi öğrencilerin yaptıkları hata sayısının azalmasına katkı sağlar. Öğrencilere hata yapmanın doğal olduğunu hissettirerek güvenli bir öğrenme ortamı sağlamak, öğrencilerin hedef dilde rahat hissetmelerini, dolayısıyla hataların en aza indirgenmesini sağlayabilir.

Bunların dışında öğrencilerden bazıları seçilen videoların süresini uzun ya da kısa bulmuşlardır. Derslerde secilen videoların süresi ve içeriği konusunda özenli olunmalı öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine göre videolar tercih edilmelidir. Uzun videolar yerine bölümlere ayrılmış kısa videolar tercih edilebilir. Altyazılı videoların faydası genel olarak yüksek görülmekle birlikte, bazı öğrenciler tarafından sıkıcı bulunması göz önünde bulundurularak, altyazılarla birlikte izlenen videoyla ilgili kısa quizler ve tartışma soruları gibi etkileşimli materyaller eklenebilir.

Padlet gibi eğitim teknolojilerine yönelik uygulamalar hakkında öğretmenler ve öğretmen adayları bilinçlendirilmelidir. Padlet başta olmak üzere eğitim teknolojisine yönelik uygulamalar öğrencilerin dil öğrenmede özerklik kazanmasına katkıda bulunur. Eğitim teknolojisi uzmanları ve dil öğretmenleri iletişim halinde olmalıdır. Yabancı dil

öğretmenlerinin eğitim teknolojilerindeki gelişmelerden haberdar olmaları ve kendilerini bu alanda geliştirmeleri önem taşımaktadır.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde öğrecilerin bazı altyazılı videoları izlerken video hızından dolayı takip edemediklerini ifade etmişlerdir. Altayzılı video seçimi yapılırken öğrencilerin altyazıları rahatça takip edebilmeleri için altyazı hızının öğrenci düzeyine uygun şekilde ayarlandığı videolar seçilmelidir. Ayrıca öğrencilerin durdurup tekrar izleyebileceği esnek bir çalışma ortamı sağlanabilir.

Video seçimi ile ilgili olarak, öğrenci geri bildirimleri doğrultusunda, videoların konuları günlük hayat, sanat, uzay ve sosyal medya gibi ilgi çekici temalara odaklanacak şekilde çeşitlendirmek öğrencileri motive edecektir.

Görüşme formundan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler için sorun teşkil eden sözcük edinim stratejileri konusunda eşdizimle kelime çalışmaları, cümle yazma alıştırmaları çeşitli etkinlikler hazırlanmanın sorunun giderilmesinde yardımcı olacağı düşünülmektedir. Sözcük ediniminde öğrencilerin not alması ve defter tutması önemli olduğundan öğrenciler gerek dijital gerekse klasik defterlerine not alma alışkanlıkları konusunda teşvik edilmelidir.

Derslerde kullanılan altyazılı videolarla eş zamanlı olarak, Quizlet ve Kahoot gibi farklı dijital öğrenme araçlarının derse dahil edilmesi öğrenme süreçlerini daha eğlenceli hale getirerek kalıcı olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akbulut, Y. (2005). *Effects of multimedia annotations on l2 incidental vocabulary learning and* reading comprehension of freshman elt students (Tez No. 162762) [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akın, C. (2022). Sözlük tipolojileri ve tasnifleri üzerine bir değerlendirme. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten,* (73), 213-230.

Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 36*(36), 474-489.

Allen, E. & Seaman, J. (2008). *Staying the course: Online education in the united states.* The Sloan Consortium.

Anderson, B. & Simpson, M. (2012). History and heritage in distance education. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning, 16*(2), 1-10.

Atmaca, H. & Saraç, F. (2021). Tematik sözlükler ve yabancı dil öğretiminde sözlük kullanımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 9*(3), 81-92.

Aydın, E. (2021). Telkin Yöntemi'nin dil öğretimindeki yeri ve yabancılara türkçe öğretimindeki durumu. *Journal of Sustainable Education Studies, 3*(6), 1-15.

Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies, 10*(3), 161-174.

Baroroh, K. (2021). *The use of English subtitled video on YouTube to improve students' vocabulary achievement* (Yüksek lisans tezi). Universitas Lampung, Bandar Lampung, Endonezya.

Barysevich, A. & Costaris, C. (2021). *Traducteurs automatiques neuronaux comme outil didactique/pédagogique : DeepL dans l'apprentissage du français langue seconde*. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (14), 1-16. https://id.erudit.org/iderudit/1084953ar

Bates, T., Donovan, T., Seaman, J., Mayer, D., Martel, É., Paul, R. & Poulin, R. (2019). *Évolution de la formation a distance et de l'apprentissage en ligne dans les universites et colleges du Canada : 2018.* Canada : Association Canadienne De Recherche Sur La Formation En Ligne.

Beatty, B. (2014). Hybrid courses with flexible participation - The HyFlex Course Design. Dans L. Kyei-Blankson & E. Ntuli (Eds.), *Blended learning environments: Experiences in K-20 education*. Heshey, PA: IGI Global, 153-177.

Benraouane, S. A. (2011). *Guide pratique du e-learning.* Paris: Dunod.

Benzer, A. (2013). Effect of 6. grade Turkish textbook in vocabulary development. *Elementary Education Online, 12*(2), 425-435.

Bergela, A. (2006). *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs.* Paris: Cahier du cinéma.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Bertucci, M. & Sıvan, P. (2009). Cinéma et enseignement du français: Histoire d'une rencontre manquée. Entretien avec Olivier Curchod. *Le français aujourd'hui. 165,* 79-90.

Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim*, 65-89.

Bochart-Fiévez, J. (1996). *Richesse du vocabulaire,* Tome III. Éditions Duculot.

Bourdier, P. (2009). Les enseignants de français face au cinéma: un problème de représentation? *Le français aujourd'hui*, n°165, 51-61.

Bourrissoux, J. & Pelpel, P. (1992). *Enseigner avec l'audiovisuel.* Paris: Les éditions d'organisation.

Bozkurt, A. (2019). From distance education to open and distance learning: A holistic evaluation of history, definitions, and theories. Dans S. Şişman-Uğur & G. Kurubacak (Ed.), *Handbook of research on learning in the age of transhumanism*. IGI Global.

Bozoavalı, E. (2017). Yabancı dilde öğrenenlerin sosyal medya aracılığıyla sözel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik algıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 6*(1), 627-640.

Bradley, M. (2013). *Teaching with films: A resource book for teacher of english as a foreign language.* Stone: River Books.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman.

Brown, H. D. & Lee, H. (2015). *An interactive approach to language pedagogy* (Fourth Edition). Pearson Education, Inc.

Büyükikiz, K. K. & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(21), 145-155.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Capelle, J. Capelle, M. & Companys, G. (1971). *La France en Direct 1re année version roman.* Paris: Librairie Hachette.

Capres. (2019). *Formation à distance en enseignement supérieur.* Canada: Observatoire sur la réuissite en enseignement supérieur.

Careto Allard, C. (2003). *Jeu de rôle et approche communicative dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère* [Master's thesis, Universidad Veracruzana].

Carroll, J. B. (1966). The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages. In A. Valdman (Ed.), *Trends in language teaching* (pp. 93-106). McGraw-Hill.caro

Casey, D. (2008). A journey to legitimacy: The historical development of distance education through technology. *Techtrends Tech Trends,* (52), 45-51. Doi:Https://Doi.Org/10.1007/S11528-008-0135-Z

Cavalla, C., Crozier, E., Dumarest, D. & Richou, C. (2009). *Le vocabulaire en classe de langue* (Abry, Ed.). CLE International.

Cellier, M. (2011). Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. *Éduscol*, 2, 1-7.

Centre national du cinéma et de l'image animée. (2010). *1989 - 2009 - Géographie de l'éducation au cinéma.* Paris: Direction de la communication

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis* (2nd ed.). Washington: SAGE.

CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français). (1961). *Voix et Images de France: Cours audio-visuel de Français, premier degré*. London: Harrap.

CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français). (1963). *Bonjour line*. Paris and London.Harap- Didier

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev. Ed., 3. baskı). Ankara: Eğiten Kitap.

Crook, C., Barrowcliff, D., Paul, V., & Perriault, J. (2004). La formation en ligne mieux que l'enseignement classique. *Hermès,* 69-76.

Çavdar, E. & Yücelsin Taş, Y. T. (2024). Étude comparative de deux centres d'auto apprentissage du français en Turquie et en France [Türkiye'de ve Fransa'da kendi kendine fransizca öğrenme merkezlerinin karşilaştirilmasi]. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 62,* 3087-3106. https://doi.org/10.53444/deubefd.1491045

Çelik, H. (2018). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde kültürel ihtiyaç analizi* (Tez No. 488549). [Doktora tezi, Hacttepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çiçek, S. & Dilekçi, A. (2022). Kelime öğretimi yöntem ve teknikleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 284-299.

Çilenti, K. (1979). *Eğitim teknolojileri*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Dale, E. (1969). *Audio-visual methods in teaching.* New York: Dryden Press.

Danan, M. (2004). Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies. *Meta: Journal des traducteurs, 49*(49), 67-77. https://doi.org/10.7202/009021ar

Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Diamond, L. & Gutlohn, L. (2006). *Vocabulary handbook*. Washington: Brookes Publishing.

Doğan, Y. (2012). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Akademik Araştırmalar Dergisi, 54,* 95-110.

Dougiamas, M. (2023). *Moodle*. Récupéré sur moodle: https://moodle.com/fr/sur/lhistoire-de-moodle/

Dumas, L. (2014). Le sous-titrage: une pratique à la marge de la traduction. *ELIS - Échanges de linguistique en Sorbonne*, Université Paris-Sorbonne, *2,* 129-144.

Eken, A. N. (2003). You've got mail: a film workshop. *ELT Journal, 57*(1), 51-59. http://dx.doi.org/10.1093/elt/57.1.51

Eluard, R. & François, J. (1991). *Vocabulaire - niveau avancé*. Paris: Hachette.

Estelle, R. (2012). Grammaire et littérature dans les manuels de FLE : la méthode traditionnelle revisitée. *Colloque Sihfles Grammaire et enseignement du FLE et FLS (permanences et ruptures, du XVe au milieu du XXe siècle),* SIHFLES; Université de Catania; Faculté de langues et littératures étrangères de Raguse, Jun 2012, Raguse, Italie. ffhal-03137712

Ferri, F., Grifoni, P. & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societes*, 1-18.

Fidalgo, P. & Joan Thormann, O. K. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17,* 1-18. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2

France Terme. (2023). *France terme*. Récupéré sur https://www.culture.fr/franceterme/terme/EDUC105

Galan, J. G., Padilla, A. H., Bravo, C. B. & Lopez, M. E. (2019). *MOOC courses and the future of higher education a new pedagogical framework.* Gistrup: River Publishers.

Galisson, R. (1999). La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement à une autre culture par une autre culture, par un autre lexique. *ÉLA, 116*, 477-496.

Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris: Hachette.

Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in higher education: Framework, principles, and guidelines.* San Francisco: Jossey-Bass.

George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon

Germain, C. (1993). *Evoluation de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire.* Paris: Cle international

Gough, D. (2001). The importance of vocabulary in language learning. *Journal of Applied Linguistics*, 15(3), 45-58.

Graham, C. R. (2005). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Dans C. J. Bonk & C. R. Graham, *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer.

Grizon, X. (2009). Lignes de temps: L'Analyse filmique en classe de français. *Le français aujourd'hui.,* n°165, 71-77.

Guilherme, M. (2004). Intercultural competence. Routledge: Encyclopedia of Language.

Guri-Rosenbilt, S. (2005). Distance education and e-learning: Not the same thing. *Higher Education*, 49, 467-493.

Günay, V. D. (2007). *Sözcükbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Günday, R. & Aycan, A. (2018). Eylem odaklı yaklaşıma göre sosyal bağlama dayalı yabancı dil öğrenme. *International Journal of Language Academy*, *6*(3), 146-159.

Güven, S. & Değirmen, İ. (2021). Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı ingilizce öğretimi ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of History School, 55,* 4504-4530.

Güven, S. & Değirmen, İ. (2021). Ters yüz sınıf modelinin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 4506-4518.

Halat, A. & Fırat, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözlük kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(Özel Sayı), 148-165. https://doi.org/10.35675/befdergi.849926

Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde sözcük bilgisi öğretimi -yeni Hitit yabancılar için Türkçe 1 serisinde sözcük öğretiminin değerlendirilmesi ve sözcük öğretimi için uygulama örnekleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.

Hasırcı, K. K. (2013). Yabancı dil olarak türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(21), 145-155.

Heinl, C. H., Coulombe, R. & Smith, F. (1974). *Voix et visages de la France.* Chicog: Rand McNally.

Hwang, Y. & Huang, P. (2011). Using subtitles to enliven reading. *English Language and Literature Studies, 1*(1), 2-6. https://doi.org/10.5539/ells.v1n1p2

İşcan, A. (2011). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(9), 297-318.

Jézégou, A. (2007). La distance en formation Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie. *Distances et Savoirs, 5*(3), 341-366.

Kahraman, M. (2016). Sözlük bilim kuram, ilke ve yöntemler üzerine. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *5*(8), 3288-3312.

Keegan, D. (1990). *Foundations of distance education.* New York: Routledge.

Keller-Gerber, A. & Racine, R. (2022). Le vocabulaire : Clef de voûte de l'écriture académique en langue étrangère. *Synergies France 16,* 153-164.

Khan, B. (2005). *Managing e-learning strategies: Design, delivery, implementation and evaluation.* New York: IGI Globals.

Lafleur, F. (2021). *Les pratiques émergentes à privilégier en contexte d'enseignement.* Québec: Ministère de l'Éducation du Québec. Consulté le 02 19, 2023, sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/PAN_Pratiques-emergentes-contexte-comodal.pdf

Lahlou, S. (2009). La place actuelle de l'enseignement du vocabulaire dans les classes de FLE du secondaire hellénique: Attitudes et pratiques des enseignants. *Synergies Sud-Est Européen, 2,* 37-43.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.

Lavaur, J-M. & Serban, A. (2008). *La traduction audiovisuelle: Approche interdisciplinaire du sous-titrage.* Bruxelles, De Boeck.

Lindqvist, C. & Ramnäs, E. (2017). Vocabulary and proficiency in second language writing. *Synergies Europe, 55,* 51-68.

Ling, C. (2022). Vocabulaire et grammaire: Regard croisé sur des méthodes de français langue étrangère. *Synergies France, 16,* 101-120.

Lowe, M. (2007). Films in english language teaching. *IH Journal, 23,* 16-19.

Mabrak, S. (2022). Et si le dictionnaire historique était au service de la didactique du lexique : Étude de cas du *Dictionnaire Historique de la langue française*. *Synergies France*, 16, 57-70.

Masson, E. (2014). *Watch and learn. Rhetorical devices in classroom films after 1940.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* San Fransisco: Jossey-Bass.

Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 2009 yılında yayımlanmıştır.)

Mertens, D. M. (2019). *Eğitim ve psikolojide araştırma ve değerlendirme* (İ. Seçer & S. Ulaş, Çev. Ed.). Anı. (Çalışmanın orijinali 1998 yılında yayımlanmıştır.)

Michael, M. & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning.* Belmont: Wadsworth.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* Los Angeles: Sage.

Moodle. (2013). *Moodle*. https://docs.moodle.org/4x/fr/Philosophie

Moodle. (2023). *Moodle*. https://docs.moodle.org/4x/fr/Histoire adresinden alındı

Moore, M. (1993). Is teaching like flying? A total systems view of distance education. *The American Journal of Distance Education, 7*(1), 1-10.

Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. Dans D. Keegan, *Theoretical principles of distance education.* London: Routledge, 22-38. http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/moore93.pdf

Moralı, G. (2019). Çocuklara yabancı dil olarak türkçe öğretiminde tüm fiziksel tepki yöntemi ve a1 düzeyi etkinlik tasarımı. *SDU International Journal of Educational Studies*, *7*(1), 16-25.

Muñoz-Najar, A., Gilberto, A., Hasan, A., Cobo, C., Azevedo, J. P. & Maryam, A. (2021). *Remote learning during covid-19: Lessons from today, principles for tomorrow.* Washington: The World Bank.

N'DA, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines.* Paris: L'Harmattan.

Ndikumagenge, R. (2022). La place du lexique français dans l'enseignement/apprentissage au Burundi. *Synergies France*, *16*, 87-89.

Nemaleu, F. E. (2022). *Étude de la variation terminologique dans le domaine de la traduction audiovisuelle* [Thèse de doctorat]. Université Laval.

Niquet, G. & Coulon, R. (1996). *Enrichissez votre vocabulaire*. Hatier.

Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde almanca kelime öğretimi. *Turkish Studies*, 10(3), 699-714.

Pallant, J. (2017*). SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi* (2. baskı, S. Balcı & B. Ahi, Çev.). Anı. (Çalışmanın orijinali 2002 yılında yayımlanmıştır.)

Paradhina, N. R. H. & Laksman-Huntley, M. (2023). Amélioration des compétences en français langue étrangère par Memrise. *Didacticofrancia: Journal Didactique du FLE, 12*(1), 70-79.

Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. *Dil Dergisi, 141,* 71-84.

Peters, V. L. & Hewitt, J. (2010). An investigation of student practices in asynchronous computer. *Computer & Education*, 951-961.

Pfeifer, L. (2015). *MOOC, COOC La formation professionnelle à l'ère du digital.* Paris: Dunod.

Pinkett, L. (2008). *Film as a Teaching Tool.* English Department. Camden County College.

Poon, J. (2013). Blended learning: An institutional approach for enhancing stundets' learning experiences. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 9*(2), 271-289.

Power, M. (2008). The emergence of a blended online learning environment. *Journal of Online Learning an Teaching,* (4), 503-514.

Pruvost, J. (2009). *Quelques perspectives lexicographiques à mesurer à l'aune lexiculturelle*. ÉLA, 154, 137-153.

Puren, C. (2014). *Approche communicative et perspective actionnelle : Deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complémentaires*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/364720165_Approche_communicative_et_perspective_actionnelle_deux_organismes_methodologiques_genetiquement_opposes_et_complementaires

Quintin, J.-J. (2006). *Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance.* Mons, Mons, Belgique. https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/96702/filename/Quintin_2005_Effet_des_modalites_de_tutorat_et_de_scenarisation_dans_un_dispositif_de_formation_a_distance.pdf

Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146-161.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Pres.

Robert, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.* Ophrys

Robert, L. P. (2023). *Le petit robert*. Récupéré sur Le petit robert: https://dictionnaire.lerobert.com/definition/distance.

Roselyne, S. (2010). *Utilisation de la vidéo en classe de langue : Impact des sous-titres dans la compréhension et la reconnaissance lexicale en français langue étranger.* Master 2 science du langage. Grenoble: université Stendal Grenoble 3, France.

Rosenberg, M. J. (2002). *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age.* McGraw-Hill.

Saydı, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie, (*8), 13-28.

Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2*(1), 3-10.

Smeaton, A. F. & Keogh, G. (1999). An analysis of the use of virtual delivery of undergraduate. *Computers&Education*, 83-94.

Sönmez, Ö. (2021). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımın ilkelerine karşılaştırmalı bir bakış: "reflets" ve "tendances" Örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12*(1), 35-53.

Stagnitto, R. (2010). *Utilisation de la vidéo en classe de langue : impact des sous-titres dans la compréhension et la reconnaissance lexicale en Français Langue Étrangère* [Mémoire de Master 2, Université Stendhal - Grenoble 3]. HAL Archives.

Stewart, D. M. (2006). Film english : Using films to teach english. *Journal of English Education 24*, NCU, Taiwan.

Stewart, D. M. (2006). Film english: Using films to teach English. *Electronic Journal of English Education, 24*(1), 1-17.

Sumner, J. (2000). Serving the System: a critical history of distance education. *Open Learning*(3), 267-285.

Sweeting, A. (2009) *Language through film.* Sydney: Phoenix Education Pty.

Şimşek, A. Y. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin .

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate, statistics* (6th edition). Pearson Education.

Taş, S. & Uğurlu, M. (2019). Dil eğitiminde teknoloji ve sosyal medya etkisi. İçinde H. Ö. Özdemir (Ed.), *Sosyal medya ve etkileri*. Ankara: Gece Akademi, 95-106.

Temziyürek, H. & Gülengül, A. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik ve otantik olmayan materyallerin sınıflandırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 54-62.

Thaler, E. (2013). *Teaching english with films*. Stuttgart: Schöningh UBT.

Tiryakiol, S. (2022). *Türkçenin İkinci/yabancı dil olarak öğretiminde pedagojik dilbilgisi kullanımına.* İstanbul, Kadıköy, Türkiye.

Toruç, D. (2019). *Sözlü iletişim becerilerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Marmara Üniversitesi Fransızca öğretmenliği örneği* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tosun, C. (2006). Almanca öğretiminde kullanılan iki ders kitabının atasözü ve deyim varlığı açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 81-95.

Turan, S. ve Çubukçu, F. (2019). Dil öğretiminde sözcüksel yaklaşım ve Türkçede eşdizimli sözcüklere altulamsal bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 486-507.

Tüm, G. & Ceyhan Bingöl, Z. (2017). Ders kitaplarının önemi ve değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *42*(191), 427-437.

Türköz, S. B. (2010). *An Experimental Approach to Teaching Vocabulary through Suggestopedia/Reservopedia*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Ur, P. (2009). *A course in english language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Usta, İ. (2016). Uzaktan eğitim kuramlarından "transactional distance" ın Türkçeleştirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 75-87.

Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü.* İstanbul: ABC Kitabevi

Willis, B. (1994). Preface. In: Dans B. Willis (Eds.) *distance education: Strategies and tools*. New Jersey: Educational Technology Publications.

Yavuz, N. (2011). Tüm fiziksel tepki-öykü anlatma yönteminin japoncanın öğretiminde kullanılması. *Dil Dergisi, 152,* 30-45.

Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayınları.

Yücelsin Taş, Y. T. (2013). Formation des enseignants de langues étrangères en Turquie. *La Revue Française d'education comparée: Raisons-comparaisons-educations,* n°9, L'Harmattan, 205-217.

Yücelsin Taş, Y. T. (2008). Curriculum dans la formation des enseignants de langues étrangères en Turquie. *Synergies Turquie*, n°1, GERFLINT, 95-102.

Zamaron, A. & Lavrilleux, G. (2014). Le 7ème art et l'école. *Cahiers Pédagogiques.* n°512.

Zanon, N. T. (2006). *Using subtitles to enhance foreign language learning.* Porta Linguarium, Universidad Nacional de Education a Distancia, Spain.

EKLER

Ek 1. Uygulama Videoları Linkleri

1. Hafta uygulama videosu
   Filet de rouget, ratatouille, sauce vierge
   https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/b1-intermediaire/filet-de-rouget-ratatouille-sauce-vierge?exercice=4

2. Hafta uygulama videosu
   La Communauté du Pacifique mobilisée contre le changement climatique
   https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/b1-intermediaire/la-communaute-du-pacifique-mobilisee-contre-le-changement-climatique

3. Hafta uygulama videosu
   La décroissance nous sauvera-t-elle ?
   Decroissaince:https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/b1-intermediaire/la-decroissance-nous-sauvera-t-elle

4. Hafta uygulama videosu
   Les dérives de l'industrie agroalimentaire
   https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/b1-intermediaire/les-derives-de-lindustrie-agroalimentaire

5. Hafta uygulama videosu
   Destination Brésil
   https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/b1-intermediaire/destination-bresil

6. Hafta uygulama videosu
   Gabon : où en est-on des droits des femmes ?
   https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/19137?id_serie=19136&nom_serie=gabon_ou_en_est_on_des_droits_des_femmes_&niveau=b1_intermediaire&exercice=1

Ek 2: Uygulama Öncesi İhtiyaç Belirleme Formu

Bu araştırma doktora çalışmaları çerçevesinde Fransızca Sözcük Öğrenme Yöntemlerine yönelik görüşlerinizi almak için yapılmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bilgiler sadece araştırma için kullanılacak ve anonim olacaktır. Vakit ayırdığınız ve destek olduğunuz için teşekkür ederiz.

SORULAR

1. Size göre yabancı dil öğrenirken sözcük bilgisinin önemi nedir? Açıklayınız
2. Yeterli sözcük bilgisi olmadan yabancı dil öğrenebilir mi? Neden?
3. Fransızca öğrenirken aldığınız sözcük bilgisi dersleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız?
4. Eğer sözcük bilgisi dersi almadıysanız hangi derste sözcük öğrenmeye yönelik çalışma yapıldı?
5. Sözcük bilgisinin geliştirilmesi için aldığınız dersler yeterli midir?
6. Sözcük bilgisinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü nedir?
7. Sözcük öğrenirken ders kitabı dışında hangi materyalleri kullanıyorsunuz?
8. Sözcük öğrenirken teknolojiden nasıl faydalanıyorsunuz? Örnekler vererek açıklayınız
9. Sözcük öğrenirken öğretmenin beden dili, resim, tablo ya da görsel kullanmasına ihtiyaç duyuyor musunuz? Neden?
10. Sözcük öğrenirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir
11. Sözcük öğretimine yönelik beklentileriniz ve önerileriniz nelerdir?

Ek 3: Görüşme Formu

Demografik Bilgiler:

Cinsiyet

Yaş

1. Ne zamandan beri Fransızca öğreniyorsunuz?

2. Mezun olduğunuz lise
   ❑ Anadolu Lisesi ❑ Anadolu Öğretmen Lisesi ❑ Özel Lise
   ❑ Frankofon Lise ❑ Yurt dışı

3. Fransızcayı öğrenme amacınız nedir? İşaretleyiniz.
   ( ) Çalışma (İş bulmak vb)
   ( ) Eğitim Alma
   ( ) Evlilik
   ( ) Diğer (……)

4. Kaç dil biliyorsunuz? Bildiğiniz dilleri belirtiniz
   ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ve daha fazla

UYGULAMA

1. Alt yazılı video ile sözcük öğretiminin olumlu yönleri nelerdir?

2. Alt yazılı video ile sözcük öğretiminin olumsuz yönleri nelerdir?

3. Sözcükleri görmek ve duymak sözcük öğrenmenizi nasıl etkiledi?

4. Altyazılı video izlemenin sözcük öğrenimine ne gibi etkileri vardır?

5. Çalışmamızda altyazılı videoları izledikten yapılan alıştırmalar faydalı mıdır?

6. Sözcük öğrenimiyle ilgili bu araştırmaya katılmadan önceki ve bu ve katıldıktan sonraki görüşleriniz nelerdir Belirtiniz?

7. Önerileriniz var mı? Varsa belirtiniz