

Eğitsel Dijital Oyunların İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi

Gizem İNAL¹ & Recep ÇAKIR²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

² Amasya Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 28/09/2024

Kabul Tarihi (Accepted): 30/11/2024

Düzeltilme Tarihi (Revised): 27/11/2024

Yayınlanma Tarihi (Published): 30/12/2024

Özet

Bu araştırma, Wordwall ve H5P ile oluşturulan eğitsel oyunların ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil becerilerine ve akademik başarılarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir desen kullanılarak yapılan çalışmada, 40 Suriyeli öğrenciden oluşan örneklem grubu, deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Araştırmada dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri için "İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi "Bir Günde Dört Mevsim" ve "Çarşı Pazar" Temaları A2 Seviye Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriği" kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının ölçülmesi için ise araştırmacılar tarafından geliştirilen "İkinci Dil Olarak Türkçe A2 Seviye "Bir Yılda Dört Mevsim" ve "Çarşı Pazar" Temaları Akademik Başarı Testi" kullanılmıştır. Deney grubu eğitsel oyunlar ile, kontrol grubu ise geleneksel yöntemlerle eğitilmiştir. Veriler, parametrik analizlerle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, eğitsel oyunların akademik başarıyı geleneksel yöntemlere göre daha fazla artırdığını ve deney grubunun konuşma, okuma, yazma becerilerinde daha fazla gelişim gösterdiğini; ancak dinleme becerisinde kontrol grubunun daha iyi sonuçlar aldığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının teşvik edilmesini önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: İkinci dil olarak Türkçe öğretimi, eğitsel dijital oyun, web 2.0 araçları, dil becerileri

The Effect of Educational Games On the Language Skills and Academic Success of Those Learning Turkish as A Second Language

Abstract

This study aims to examine the impact of educational games created using Wordwall and H5P on the language skills and academic achievement of students learning Turkish as a second language. In this quasi-experimental study, a sample group of 40 Syrian students was divided into experimental and control groups. In the study, "Teaching Turkish as a Second Language "Four Seasons in One Day" and "çarşı pazar " Themes A2 Level Language Skills Assessment Rubric" was used to reveal listening, speaking, reading and writing skills. The experimental group was taught using educational games, while the control group received instruction through traditional methods. The data were analyzed using parametric analyses. The results indicate that educational games contribute more to academic achievement compared to traditional methods, and the experimental group showed greater improvement in speaking, reading, and writing skills. However, the control group performed better in listening skills. The study recommends promoting the use of educational games in language teaching.

Keywords: Teaching Turkish as a second language, educational digital game, web 2.0 tools, language skills.

*Sorumlu Yazar: E-mail: recepcakir@gmail.com

Orcid No: 0000-0002-2641-5007

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın "Wordwall ve H5P Kullanılarak Oluşturulan Eğitsel Oyunların İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Becerilerine Etkisi" başlıklı tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

Atıf (Citation): İnal, G. & Çakır, R. (2024). Eğitsel dijital oyunların ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPE)*, 9 (2), 60-85. Doi: 10.52797/tujped.1556856

GİRİŞ

Teknoloji ve iletişim dünyasında yaşanan gelişmeler yabancı dil öğrenmeye yönelik ihtiyacı arttırmıştır (Ateş & Aytekin, 2020). Bununla birlikte, Türkiye'nin sahip olduğu küresel konumu vesilesiyle uluslararası alandaki tanınırlığının artması sonucunda yabancılara Türkçe öğretimi öne çıkmıştır (Göçer & Moğul, 2011). Geçmişten günümüze yabancılar için Türkçe öğretimi alanında çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Dil öğretiminin erken dönemlerinde kullanılan “Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi” ile hedef dilin kurallarının ezberlenmesi yoluyla hedef dilde doğru okuma yapılması amaçlanmaktadır (Demirel, 2011). Dinleme ve konuşma ile ilgili becerilere çok önem verilmeyen bu yöntemde günlük iletişimi sağlama konusunda yetkin olabildiğini söylemek zordur. “Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi” ne tepki olarak ortaya çıkan “Doğrudan Yöntem” hedef dile giden yolda hiçbir çeviriyi kabul etmeyerek öğrencileri direkt hedef dile maruz bırakmayı öne çıkarmıştır (Larsen-Freeman, 1986: 18). Ancak hedef dili ana dili olarak kullanan öğretmenlerin azlığı yöntemin uygulanabilirliğini sınırlandıran bir etken olmuştur (Durmuş, 2018). “İşitsel – Dilsel Yöntem” kendinden önceki yöntemlere göre dinleme ve konuşma becerilerini ön plana çıkaran bir yöntem olmuştur (Bölükbaş, 2018). Hedef dildeki kalıp ifadelerin sürekli tekrarlarla ezberlenmesi esasına dayanan yöntem öğrencilere hedef dili günlük hayatta kullanma imkânı sunmasına rağmen okuma ve yazma becerilerini geri planda bırakması bakımından eleştirilere maruz kalmıştır (Durmuş & Okur, 2018; Larsen-Freeman, 1986). “İletişimsel Yöntem” iletişim alıştırmaları kullanılarak hedef dilde anlama ve kavramayı sağlamayı amaçlamaktadır (Memiş & Erdem, 2013). Yöntemde ezbere ve dil bilgisine yer verilmemiştir. Bunun aksine deneme-yanılma yoluyla öğretim gerçekleştirilir. Bu durum zaman kaybı yaşanmasına sebep olabilir (Gün, 2018). “Bilişsel Yöntem” herhangi bir ezberin ya da kazanım ön planda olmadığı dil öğretiminde zihinsel süreçlerin ön planda tutulduğu bir yöntemdir. Burada öğrencinin zihinsel süreçlerini destekleyerek hedef dili anlamlandırmasını sağlayan öğretmen rehber konumundadır (Güneş, 2011). “Eklektik (Seçmecî) Yöntem” hedef dilin kullanılması şartıyla dil öğretiminde kullanılacak yöntemlerin öğretmen tarafından seçilmesi esasına dayanmaktadır. İletişimin ön plana çıkmasıyla okuma ve yazma becerilerinin arka planda kaldığı yöntemde öğretmen sınıfını iyi tanımalıdır. Öğrenenlerin bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurularak en verimli yöntem seçilmelidir (Melanlıoğlu, 2018).

Yabancılara Türkçe öğretimi temel ilkeler ışığında yürütülmektedir (Durmuş & Okur, 2018). Buna göre dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak açıklanan dil becerileri geliştirilirken her beceriye gereken önem verilmeli, hiçbir beceri göz ardı edilmemelidir (Başkan, 2006). Öğretim süreci en verimli olacak şekilde öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak planlanmalıdır. Yabancılara Türkçe öğretiminde ilk olarak kolay ve somut kavramlar sonrasında soyut kavramlara geçilmelidir (Barın, 2004). Kelime öğretiminde öğrencinin yakın çevresinden ve günlük hayatından başlanarak sıklıkla kullanması muhtemel kelimeler öne alınmalıdır (Durmuş & Okur, 2018). Öğretimin daha eğlenceli ve kalıcı hale getirilebilmesi için görsel ve işitsel araçlarla desteklemek amacıyla teknoloji kullanımı sağlanmalıdır (İnce, 2018). Öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik endişelerini kırmak adına öğrenciler cesaretlendirilmelidir (Şahin & Koçer, 2011). Türkçe öğrenenlerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak onların ihtiyacına yönelik öğretim gerçekleştirilmelidir (Barın, 2004). Derste öğrenilenlerin gerçek hayatta kullanılmasına imkân sağlanarak öğrenmenin kalıcılığı hedeflenmelidir (Demirel, 1993).

Yurtiçinde ve yurtdışında yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yürütülen çalışmalar programlı bir şekilde ele alınmaktadır. Burada rehber olarak dil öğretimi konusunda standartlaşmış becerilerin kabul edildiği ortak bir anlayışı ortaya koyan “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) kabul edilmektedir (TYDÖP, 2020). Çerçeve Metin 2001 yılından bu yana birçok kez geliştirilmiş ve güncellenmiştir (North & Piccardo, 2019). Günümüzde yabancı dil

öğrenmek sadece ticari ya da mesleki nedenler içermenin çok daha ötesinde küresel hareketliliğin getirdiği bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacı karşılama sırasında yaşanan etkileşimler sonucunda çokdillilik ve çok kültürlülük oluşmaktadır (Ateş & AYTEKİN, 2020). Son haliyle Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), bu çok dilli ve çok kültürlü toplulukların bireylerini birbirleriyle anlaşma açısından zirveye çıkarmayı amaçlamaktadır (Deniz & Uysal, 2010). Dolayısıyla Türkiye'nin yürüttüğü çalışmalarda da bu amaçlar öne çıkmaktadır (TYDÖP, 2020).

Yabancılar için Türkçe öğretiminde hedeflenen amaçlara doğru bir şekilde ulaşmanın en sağlıklı yollarından birisi dil öğretimi sürecinde yaşanan sorunları tespit ederek o sorunları çözüme kavuşturmaktır (Mutlu & Gümüş, 2021). Mutlu ve Gümüş (2021) gerçekleştirdikleri çalışmalarında yabancılar için Türkçe alanında yaşanan sorunları 81 makale, 70 yüksek lisans tezi ve 12 doktora tezini inceleyerek en güncel haliyle ele almıştır. Buna göre ders “araç-gereçlerinin yeterli olmaması”, “dijital teknolojilerin kullanımının eksikliği” “dil bilgisi öğretiminde yaşanan problemler” öne çıkan sorunlardır. Bunların yanı sıra öğretici yetiştirme kapsamında lisans düzeyinde işlenen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dersi” nin içerik ve süre bakımından yeterli olmaması, bazı öğrencilerin alanla ilgili yetkin olmamaları bazı öğrencilerin ise gerek kullanılacak yöntem gerekse eğitici oyunlar ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğrenenlerin Türkçe'ye yönelik olumsuz tutumları yabancılar için Türkçe öğretimi alanında ele alınan diğer sorunlardır. Tespit edilen sorunların “dijital teknolojilerin kullanım eksikliği” boyutunda web 2.0 araçlarının öğrencilerin motivasyonlarını ve yaratıcılıklarını geliştirdiği, yazmaya yönelik kaygılarını düşürdüğü, anlama becerilerine olumlu yönde etki ettiği belirtilerek dijital araçların öğretim sürecine entegre edilmesi önerilmiştir (Mutlu & Gümüş, 2021).

“Dijital çağ” ya da “bilgi çağı” olarak bilinen yaşadığımız yüzyılda bilgiye ulaşmak kolaylaşmıştır. Gelişen teknoloji ile eğitimde teknoloji kullanımı yaygınlaşmış ve dil öğretimi alanında da çevrimiçi olarak tasarlanan araçlar kullanılmaya başlanmıştır (Baş & Yıldırım, 2018). Web 2.0 araçları olarak tanımlanan bu araçlar bilgisayar programlama dillerini bilmeksizin sadece temel bilgisayar kullanım becerileri ile içerik üretilip paylaşılabilen çevrimiçi uygulamalardır (Mete & Batıbay, 2019). Web 2.0 araçlarının öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkisini inceleyen birçok araştırma bu uygulamaların kullanılmasının öğrenme ortamlarını genişlettiği görüşünde birleşmiştir. Web 2.0 araçları dil öğretimini eğlenceli, ilgi çekici ve etkileşimli hale getirerek öğrenmenin kolaylaşmasını ve kalıcılığını sağlamaktadır (Çiftçi & Sağlam, 2023). Hedef dildeki özgün içeriğe aracısız ulaşmayı sağlayan web 2.0 araçları bunun yanı sıra oluşturduğu etkileşimli ortam sayesinde kültürlerarası etkinliğin gelişimini de destekler (Kuznetsova & Soomro, 2019).

Alanyazın incelendiğinde yabancı dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının araştırıldığı çalışmaların yoğunluğunun giderek arttığı görülmektedir (Sağlık & Yıldız, 2021). Yeşilyurt 2019'da tamamladığı çalışmada web 2.0 araçlarını sosyal ağlar, interaktif sunum araçları, animasyon ve video araçları, çevrimiçi depolama ve dosya paylaşım araçları, web güncelleri ve işbirlikli yazarlık araçları, çevrimiçi anket ve sınav araçları, kavram haritası çizim araçları olmak üzere yedi başlıkta inceleyerek genel hatlarıyla tanıtmıştır. Yabancılar için Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilen anketler sonucunda Türkçe öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanmaya istekli olduklarını ancak yeterli bilgiye sahip olmadıkları için kullanamadıklarını belirttikleri ortaya koyulmuştur (Yeşilyurt, 2019). Kaynar ve Yücelsin Taş 2019'da gerçekleştirdikleri çalışmada yabancı dil öğretiminde web 2.0 araçlarının etkisini ortaya koymak amacıyla alanda çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Çalışma sonucunda web 2.0 araçlarının motivasyon artırıcı, ilgi çekici zengin içeriğe sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Bunun yanı sıra donanım eksikliği ve teknik problemler açısından sorunlar

yaşandığı belirtilmiştir. Göker ve İnce 2019 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada “3 Dakikada Türkçe” isimli web sitesini kullanarak yabancılar için Türkçe alanında eğitim görmekte olan A1 seviye Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) öğrencilerinin akademik başarı durumlarını ön test-son test deneysel desen kullanarak incelemişlerdir. Araştırmaya göre video derslerle desteklenen yabancılar Türkçe öğretiminin geleneksel düz anlatım yöntemiyle gerçekleştirilen öğretime göre anlamlı derecede olumlu etkisinin olduğu ortaya koyulmuştur. Aydın ve Ciğerci (2020), gerçekleştirdikleri çalışmalarında dijital hikâye anlatımının yabancılar için Türkçe yaratıcı yazma becerisine ve yazma öz yeterliliğine etkisini araştırmışlardır. B1 seviye TÖMER öğrencileri ile gerçekleştirilen ve karma yöntemin kullanıldığı bu çalışma sonucunda dijital hikâye anlatımının yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazma beceri ve öz-yeterliliklerine olumlu anlamda katkı sağladığı ortaya koyulmuştur. Yılmaz, Biçer ve Alan (2022), yabancılar için Türkçe öğretimi alanında çalışan 11 öğreticiden web 2.0 araçlarına yönelik görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak topladıkları verileri içerik analizi ile çözümlyerek öğreticilerin web 2.0 araçlarının kullanımının verimliliği arttırdığını ancak birtakım sorunların da mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre her sınıfta internete erişimin mümkün olmaması, internete erişimin mümkün olduğu bazı sınıflarda ise öğretici yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar sebebiyle web 2.0 araçlarının kullanılamaması ön plana çıkmaktadır. Bunların yanı sıra ölçme ve değerlendirme sürecinde web 2.0 araçlarının kullanılmasının güvenilirlik ve geçerliğin sağlanamadığı belirtilmiştir. Çalışma sonucunda yeni araçların üretilmesi ve öğretici eğitimleriyle tanıtılması önerilmiştir. Çiftçi ve Sağlam 2023 yılında literatür tarama ve doküman inceleme yöntemiyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılmasının anlamlı öğrenmeleri arttırdığını, kolay ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın Amacı

Yabancılar için Türkçe öğretimi alanında web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik gerçekleştirilmiş olan çalışmaların geneline bakıldığında öğretici görüşlerini ortaya koymaya yönelik çalışmaların deneysel çalışmalardan daha fazla olduğu söylenebilir. Deneysel çalışmaların ise TÖMER’de eğitim görmekte olan yetişkinlere yönelik B seviyesinde çalışmalar olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde yabancılar için Türkçe öğretimi alanında web 2.0 araçlarının kullanımının A seviyesinde olan küçük yaş grupları üzerindeki etkisini inceleyen çalışma bulunmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı web 2.0 araçlarının kullanımının ikinci dil olarak Türkçe öğrenen A seviyesindeki küçük yaş grubu öğrenenlerin dil becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Ülkemizde aktif olarak faaliyetlerine devam etmekte olan Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES+) ile 29 ilde küçük yaş grubu öğrencilerle ikinci dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları yürütülmektedir (PIKTES+, 2024). Bu araştırmanın Türkçe öğreticilere web 2.0 araçlarının tanıtılmasıyla web 2.0 araçlarının yabancılar Türkçe alanında küçük yaş gruplarında kullanımının yaygınlaştırılmasını sağlayacağı beklenmektedir. Çalışmanın hem A seviyesindeki dil becerilerini ortaya koymasına hem de küçük yaş gruplarını ele alması ile diğer çalışmalardan ayrıldığı ve bu yönüyle literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Dil Öğretimi ile İlişkili Temel Kavramlar ve İkinci Dil

İnsanların duygu ve düşüncelerini ifade etmek için kullandıkları sesli işaret sistemine dil denir (TDK, 2024). İnsanlar, toplumların gelişimi, göç, uluslararası ticaret gibi nedenlerden dolayı iletişim kurabilmek için kullandıkları ana dilin dışında farklı bir dile ihtiyaç duyabilirler. Bu noktada, ana dil, yabancı dil ve ikinci dil gibi kavramlar ön plana çıkar. Bu terimler birbirine

oldukça benzer görünse ve hatta zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılsalar da farklı anlamlara sahiptirler. Türk Dil Kurumu ana dil kavramını çocuğun ailesinden ve çevresinden öğrendiği dil olarak tanımlamaktadır (TDK, 2024). Yabancı dil ise ana dilin dışında bulunan her bir dildir (TDK, 2024). Yabancı dil kavramı geniş bir bakış açısıyla ele alındığında toplumda iletişim için zarureti olmayan ve toplumun geneli tarafından konuşulmayan bir dildir (Ovalı, 2023). Bireyin kendi istek ve ihtiyacı doğrultusunda ortaya çıkan yabancı dil, genellikle eğitim, ticaret veya farklı bir dile duyulan ilgi ile ilişkilidir (Ovalı, 2023). İkinci dil ise, genellikle kişinin ana dilinden sonra öğrendiği dil olarak kabul edilir, ancak belirli bir ülkede veya bölgede ana dilinin yerine kullanılan başka bir dil olarak da tanımlanabilir. Bu durumda, ikinci dil, toplum içinde farklı bir ortak dilin kullanılması anlamına gelir. Bu bakımdan, ikinci dil, yabancı dilin daha özgül bir versiyonu olarak görülebilir (Ovalı, 2023). Ana dil edinilir, yabancı dil öğrenilir ve ikinci dil ise hem edinilir hem de öğrenilir (Demiriz, 2022).

İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi

İkinci dil kavramı Türk alanyazınında anlamını son yıllarda kazanmıştır (Demiriz, 2022). Yabancılar için Türkçe alanında “yabancı dil” ve “ikinci dil” kavramlarının karıştırıldığı görülmektedir (Ovalı, 2023). “Yabancı dil” hedef dili öğrenen kişilerin hedef dilin konuşulmadığı ülkede bulunması iken “ikinci dil” hedef dilin öğrenildiği ülkenin o dilin anadil olduğu ülke olmasını ifade eder (Vanpatten & Benati, 2015). Bu bağlamda “yabancı dil olarak Türkçe” ifadesi yurtdışındaki öğretimleri ele alırken “ikinci dil olarak Türkçe” ifadesi yurtiçindeki öğretimleri belirtmektedir. Türkiye’de bu ayrım gözetilmeksizin “yabancı dil” teriminin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Durmuş, 2018). Durmuş (2018), bu konuyla ilgili olarak “Bu yaygınlık, terim ve karşıladığı kavram arasındaki ilişkiye gösterilen özenden çok terimin “galat-ı meşhûr” olmasıyla ilgili görünüyor.” demiştir. Dolayısı ile terimin yaygın bir şekilde hatalı kullanıldığı ortaya koyulmuştur. Bunların yanı sıra her iki terimi kapsayan çalışmalar için “yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi”, “yabancılar için Türkçe öğretimi” ya da “yabancılar için Türkçe öğretimi” ifadelerinin kullanılmasını önermiştir (Durmuş, 2018). Bu çalışma Türkçe’nin Türkiye’de öğretildiği deneysel bir süreci içermektedir. Bu kapsamda “ikinci dil olarak Türkçe öğretimi” ifadesi kullanılmıştır.

TÖMER, Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Türkiye Maarif Vakfı ve Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) gibi kuruluş ve projeler gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında faaliyet göstererek Türkçe’yi ve Türk kültürünü en iyi şekilde öğretmeyi amaçlamaktadır (İnal & Çakır, 2022). Yurt içinde en kapsamlı çalışmayı yürüten PIKTES projesidir. PIKTES projesinin temel amacı yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişimini ve sosyal uyumlarını sağlamaktır. Proje yabancı uyruklu ailelerin yoğun yaşadığı 29 ilimizde yürütülmektedir. Öğrencilerin okul öncesinden orta öğretimin sonuna kadar eğitimleri desteklenmektedir. Projenin hedefi bir yandan yabancılar ev sahipliği yapan 29 ilin eğitim kalitesini korurken diğer yandan da yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamaktır (PIKTES, 2024).

Türkçe'nin yurtiçinde ve yurtdışında yabancılar için öğretilmesi amacıyla yürütülen çalışmalar, planlı bir şekilde ele alınmaktadır. "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)", dil öğretimi konusunda standartlaşmış becerilerin kabul edildiği ortak bir anlayışı ortaya koymaktadır (TYDÖP, 2020). Eğitimciler için rehber niteliğinde olan D-AOBM, tek başına bir program olmaktan çok ders kitabı yazarları ve program hazırlayıcıları için bir yol göstericidir (Deniz & Uysal, 2010). Çerçeve metne göre, herhangi bir dilin altı yeterlilik aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar Temel kullanıcı (A1 ve A2), Bağımsız kullanıcı (B1 ve B2), ve Yetkin kullanıcı (C1 ve C2) aşamalarıdır (D-AOBM, 2021). A1 seviyesinden başlayarak her bir düzey, bir sonraki seviyeye hazırlık aşamasını temsil eder. Bu seviyeler, birbiriyle

tamamlayıcı beceriler bütünüdür. Bir seviye tamamlanmadan diğerine geçilememektedir (D-AOBM, 2021).

Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında yürütülen çalışmalarda “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” geliştirilirken D-AOBM esas alınmıştır (TYDÖP, 2020). Programın amacı Türkçe dil becerilerini kullanarak her türlü sosyal etkileşim ortamında iletişim kurabilme yeteneğine sahip olan, keşfetmeyi ve etkinliklerle deneyimleyerek öğrenmeyi benimseyen, iş birliği içerisinde sorumluluklarını yerine getiren, problem çözme becerilerini kullanan, sorgulayan ve yorumlayan, kültürel değerlere duyarlı, farklı kültürler arasında anlayışa sahip olan bireyler yetiştirmektir (TYDÖP, 2020). Bu bağlamda D-AOBM’nin önerdiği eylem odaklı yaklaşım, program’ın temel yaklaşımı olarak kabul edilmiştir. Sarmal ve tematik yaklaşım benimsenerek hazırlanan programda temalar dil kullanım alanlarına göre oluşturulmuştur. Program yurt içi ve yurt dışında Türkçenin öğretimine yönelik izlenceleri birbirinden ayırmıştır. Bu durumun gerekçelerinden birisi olarak “Türkçeyi, ana dilini konuşanların olduğu ortamda öğrenme şartları ile bu imkâna sahip olmayan öğrencilerin öğrenme şartları arasında farklılıkların bulunması” ifadesi kullanılmıştır (TYDÖP, 2020). Burada “yabancı dil olarak Türkçe” ve “ikinci dil olarak Türkçe” kavramlarının farklılığına dikkat çekilmiştir.

Dil öğretiminde, öncelikli amaç dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sıralanan bu dört temel becerinin geliştirilmesi olmalıdır (Durmuş & Okur, 2018). Dil öğretiminde dinleme becerisi diğer becerilerden önce gelmektedir (Demirel, 2011). Bir dil öğrenme süreci, duyma ile başlar ve sonrasında anlama ve konuşma becerileri ile devam eder (Göçer, 2018). İşitsel kanaldan iletilen tüm mesajlar duyularak algılandığı için, dinleme becerisinin gelişmiş olması önemlidir (Dilidüzgün, 2018). Sözlü iletişimi sağlamada temel olarak kullanılan ikinci dil becerisi konuşmadır. Dinleme, alıcı beceriler arasında yer alırken, konuşma üretken bir beceridir. Kuşkusuz, konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için dinleme ve içsel anlamlandırma yeteneklerinin yeterli düzeye ulaşması önemlidir (Arı, 2018). Okuma, bir dildeki işaretlerin görsel kanaldan algılanarak zihinde anlamlandırılmasıdır (Özbay, 2007). Bu bağlamda, Türkçe öğretiminin yabancı dil olarak öğretimi ile ana dil olarak öğretimi arasındaki en önemli farklardan biri, öğrencilerin okuduklarını zihinlerinde anlamlandırmalarını sağlamaktır (Keskin & Okur, 2018). Öğrenenlerin yazılı kaynaklardan faydalanabilmesi için okuma becerisi, dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra önemlidir. Yazma becerisi, öğrencilerin hedef dilde düşünce ve duygularını yazılı olarak ifade edebilmesidir. Yabancı dil öğretiminde, yazma becerisi genellikle sona bırakılan bir beceridir. Bu, becerinin geliştirilmesinin zor olmasından ve öğretimin uzun zaman almasından kaynaklanmaktadır (Çakır, 2010). Günlük yaşamda, yazma becerisinin geniş bir kullanım alanı bulunmaktadır. Mektup yazmakla sınırlı kalmayıp, ödev hazırlama, form doldurma, e-posta, faks ve kargo gönderimi gibi birçok alanda ihtiyaç duyulan bir beceridir. Bu nedenle, yabancı dil öğrenmek isteyenler ilgili dildeki yazma becerilerini geliştirmeye hazır olmalıdır (Bağcı & Başar, 2018).

Yabancılar için Türkçe öğretimi alanında dil bilgisi amaç olmaktan çok dili anlamlandırma aracı olarak görülmektedir. Dil bilgisi konularının öğretim sıralaması Türkçe’yi anadili olarak kullanan öğrencilerin öğrenme sıralarından farklıdır. Burada konuların kolaydan zora, yakından uzağa ve basitten karmaşığa doğru ilerlemesi esas alınmıştır (Göçen & Okur, 2018). Dil bilgisinin odak noktası haline getirilmesi, öğretim sürecinde zaman kaybına neden olabileceği gibi, öğrencilerde motivasyon kaybına da yol açabilir (Sert, 2002). İleri düzeyde hedef dilde iletişim kurmayı amaçlayan bireyler, dil bilgisi kurallarını içselleştirerek kullanılmalıdır (Peker & Geçgel, 2018).

Dil Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Eğitimde yöntem “bir konuyu öğrenmek için belirlenen düzenli yol” olarak tanımlanabilir (Demirel, 2011). Hedefe ulaşmanın en önemli şartı, doğru yol ve yöntemin seçilerek uygulanmasıdır. Yöntem seçiminde belirli etkenler öne çıkar. Bu etkenler aynı zamanda mekâna göre değişir. Hedefin ikinci dil veya yabancı dil öğretimi olması, bu etkenlerin farklılaşmasına neden olur (Şenyüz & Uslu, 2021). Dil öğretiminde çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler denense de bazıları başarılı olmamış ve terk edilmiştir. Bir dilin öğretiminde başarılı olan yöntemler, diğer dillerde aynı başarıyı sağlayamamıştır. Teorik olarak üretilen ancak uygulanamayan yöntemler de bulunmaktadır. Yöntemler seçilirken yabancı-ikinci dil ayrımına gidilmemiştir. Kararsızlıklar sebebiyle karma yöntem ile tüm yük öğreticiye bırakılmıştır. Sonuç olarak, dil öğretiminde kullanılacak yöntem ve yaklaşımların seçimi, öğreticinin sorumluluğunda olan bir karmaşık süreçtir (Şenyüz & Uslu, 2021). Geçmişten günümüze kullanılan dil öğretim yöntemleri sırasıyla şunlardır: “

Dilbilgisi çeviri yöntemi: Dilbilgisi kurallarının tümdengelim tekniğiyle açıklanması, belirli kelimelerin ezberletilmesi ve cümle içinde yer alması, hedef dildeki edebi metinlerin ana dile çevrilmesi ve eş-zıt anlamlı kelimelerin bulunması gibi etkinlikler yöntemin öne çıkan özellikleridir (Larsen-Freeman, 1986.). Öğreticinin dikkat etmesi gereken en önemli nokta, çevirinin doğru yapılmasıdır. Yöntem öğrencilerin telaffuz becerilerini geliştirme konusunda yeterli değildir (Demirel, 2011, s. 36-7; Durmuş, 2018; Memiş & Erdem, 2013).

Doğrudan (direkt) yöntem: Ana dilleri hedef dil olan öğretmenlerle çalışılan doğrudan yöntemde öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu sınıf ortamları popülerlik kazanmıştır; bu özellikler genellikle özel okullarda bulunmuş ve bu bağlamda Berlitz Okulları öne çıkmıştır. Devlet okullarında kullanımı ise sınırlı kalmıştır (Richards & Rodgers, 2007).

Doğal yöntem: Hedef dilin tıpkı ana dil edinimi gibi bir süreç içerisinde öğretimini esas almaktadır (Şenyüz & Uslu, 2021). Yöntemin temel amacı, öğrencinin duyduğu kelimeleri tekrar etmesi ve doğru ya da yanlış ayrımı yapmadan sürekli hedef dilde konuşturulmasıdır. Öğrencinin sesli okuma çalışmaları sırasında yanlışları sürekli olarak düzeltilerek kelimenin veya cümle yapısının doğru bir şekilde öğrenilmesi hedeflenir. Bu yöntemde kelime öğrenimi bağlam içinde amaçlanır. Bu yöntemin temelini oluşturan yanılğı, yabancı dilin anadili gibi öğrenildiği fikri üzerine kurulmuştur (Demircan, 2013). Günlük hayat ve güncel dil çerçevesinde sözcük öğretimi yapıldığı için öğrenci, konuşma dilinin dışına çıktığında zorlanır (Memiş & Erdem, 2013).

İşitsel-dilsel yöntem: Kulak-dil alışkanlığı yöntemi olarak da bilinen yöntem hedef dildeki kalıp ifadelerin öğretimini ön plana çıkararak dinleme ve konuşma becerilerini ilerletmeyi hedefler (Memiş & Erdem, 2013). Bu yöntemde, klasik davranışçı yaklaşıma dayanılarak doğru cevapların pekiştirilmesi, alıştırmalar ve tekrarlar önemli bir yer tutar (Demirel, 2011). İkinci Dünya Savaşı'na katılan askerlerin dil ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla ortaya çıkan ve bu sebeple ordu yöntemi de denen işitsel dilsel yöntemde hedef dilin günlük kullanım alanı kalıpların ezberletilmesi esasına dayanılarak öğretim gerçekleştirildiği için okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde yetersiz kalmıştır (Bölükbaş, 2018).

Bilişsel yöntem: Zihinsel yapıyı bir bilgisayara benzetir ve dil öğrenimi için bazı beyin bölgelerinin doğuştan programlandığını iddia eder. Bu nedenle, "Dil öğrenilmez, edinilir." düşüncesi bilişsel yöntemde öne çıkar (Güneş, 2011). Bilişsel öğrenme yöntemi, diğerlerinden farklı olarak yeni yabancı dil bilgilerinin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlantılar edinmesi sürecine odaklanır. Anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi için yeni öğrenmelerin daha önceki bilgilerle bütünleşmesi önemlidir (Memiş & Erdem, 2013).

İletişimsel yöntem: Toplumbilimciler ve filozoflar tarafından dile getirilen bu yöntem dilin toplumsal boyutunu ön plana çıkartır (Şenyüz & Uslu, 2021). İletişim odaklı bu yöntem, dilin temel amacı olan iletişimi vurgular. Bu sayede, öğrenciler dilin hem bilgi hem de yetenek gerektiren yönlerini öğrenirler (Memiş & Erdem, 2013). Defter, kitap, kalem gibi ders materyalleri kullanılmayan bu yöntemde, dilin doğal bir biçimde, ana dili gibi öğretilmesi esas alınır; bu da adeta ikinci bir ana dilin öğretilmesiyle eşdeğerdir (Şenyüz & Uslu, 2021).

Eklemeli (seçmeceli) yöntem: Amacı destekleyen ve öğretimde önemli başarılar elde etmeyi sağlayan en uygun yöntemlerin öğretmen tarafından seçilip kullanılması esasına dayanır (Barın, 2004). Yöntemin dil öğretiminde kullanılabilmesi için öğreticinin donanımlı olması gerekmektedir. Belirli bir yöntemin sürekli olarak izlenmediği bu yaklaşımda, sürekli değişiklikler öğrencinin dil öğrenme sürecinde gecikmelere ve kafa karışıklığına neden olabilir (Şenyüz & Uslu, 2021).

Telkin yöntemi: Telkin biliminin eğitimdeki uygulamalarını inceler ve birey davranışları üzerindeki etkilerini araştırır (Richards & Rodgers, 2007). Yöntem, öğrenmeyi olumsuz etkileyen psikolojik faktörleri ortadan kaldırmaya odaklanır. Yöntemin dikkat çeken özellikleri sınıfın düzeni, müzik kullanımı ve öğretmenin tutumudur. Bu yöntemin uygulanabilirliği hem maliyet hem de fiziksel olarak sınırlıdır (Şenyüz & Uslu, 2021).

Grupla dil öğretim yöntemi: Öğretmen-öğrenci ilişkisini danışman-danışan perspektifinden ele alarak dil öğretimindeki problemlere çözüm üretmeyi hedefler. Bu sebeple bu yönteme danışmanlı dil öğretim yöntemi de denilmektedir (Demirel, 2011; Demircan, 2013; Bölükbaş, 2018).

Sessizlik yöntemi: Öğrencilerin zihinsel becerilerini harekete geçirmeyi amaçlayan ve çeşitlendirilmiş örneklerin öğrenciler tarafından sunulduğu bir dil öğretim yöntemidir (Gattegno, 2010). Öğrencilerin hataları düzeltilmez, kelime öğretiminden sonra öğrenciler istedikleri kelimeleri kullanarak cümleler kurarlar (Şenyüz & Uslu, 2021). Yöntemin en çok eleştiri alan yönü konuşma becerisini arka plana atmasıdır (Memiş & Erdem, 2013).

Tüm fiziksel tepki yöntemi: Eğitimci, öğrencinin fiziksel tepkilerini emirlerle yönlendirir. Başlangıçta materyal yerine jest, mimik ve hareketlere odaklanılır. Dersler ilerledikçe öğretmen, çevredeki nesnelere öğretmelidir. Tekrarın sıkıcılığı da derslerin verimsiz geçmesine yol açabilir (Memiş & Erdem, 2013).

Görev temelli yöntem: Dil öğretiminin planlanmasında veya hedefe ulaşmada görevlerin ana unsur olduğunu savunan bir yöntemdir (Richards & Rodgers, 2007). Bu yaklaşımda, dilin günlük hayatta kullanıldığı gibi öğretilmesi hedeflenir ve görevler gerçek hayattan alınan koşulları yansıtmalıdır (Yıldırım, 2011).

Türkçe öğretim metodu olarak döngü yöntemi: Yöntem, Türkçe dil yapısına uygun olarak tasarlanmıştır. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması sebebiyle sözcüklerin sabit olup yüklem durumunun ekleri etkilemesi, eklerin seçiminde yüklem ve mananın uyumunun ön planda olması bir döngü sağlamaktadır (Şenyüz & Uslu, 2021). Kelime öğretimi yapılırken sabit ve değişkenlerin döngüsünün fark ettirilmesi daha verimli bir öğrenme kazandıracaktır (Şenyüz & Uslu, 2021). Döngü yöntemi, sınıf ortamında değişkenlik gösterebilen metinlerin yeniden değerlendirilip anlaşılmasını ve özümsemesini hedefler. Belirli aralıklarla gerçekleştirilen tekrarlar, ana kelimelerin farklı bağlamlarda tüm becerilerde kullanılmasıyla birlikte konuya sürekli bir döngü sağlayarak öğrencinin öğrenme hızını artırabilir ve motivasyonunu yükseltebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerini sağlar ve kelimeleri farklı bağlamlarda görmelerini ve kullanmalarını teşvik eder (Şenyüz & Uslu, 2021). Türkçe öğretiminde karşılaşılan en temel sorunlardan biri, telaffuz ve yazım

becerileridir. Dünya dillerinden farklı olarak Türkçe'de seslerin telaffuzunda ağız, gırtlak ve nefesin etkili kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle, öğrenciler genellikle sert artikülasyonla sesleri doğru bir şekilde üretmekte zorlanabilirler. Türkçe'de anlamın öncelikli olduğu bir dil yapısı bulunmaktadır, bu da dilin ahenkli ve yumuşak bir akışa sahip olmasını sağlar. Bu özellik, dilbilgisi yapılarında da kendini gösterir. Ahenk ve uyumu esas alan döngü tekniği, kelimelerin farklı bağlamlarda kullanımını vurgulayarak şiirsel bir öğretim süreci sunmayı amaçlar (Şenyüz & Uslu, 2021).

Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Teknolojinin kullanımı eğitim alanında kayda değer bir ilerleme göstermiştir (İnal & Çakır, 2021). Dil öğretimi bu ilerlemeye ve yeniliğe kayıtsız kalmamıştır. Eğitimin her aşamasında olduğu gibi yabancı/ikinci dil öğretimi de geleneksel yöntemlerin teknolojinin harmanlanmasıyla ilerleme göstermiştir. Geleneksel yöntemlerle kullanılan kalem, defter, kara tahta ve sözlük materyalleri teknolojinin eğitime uyarlanması ile şekil değiştirmiştir (İnal & Çakır, 2021). Örneğin kara tahta yerine projeksiyon veya akıllı tahtaların kullanılmaya başlanmıştır. Bu teknolojik eğitim materyalleri hem dil öğrencilerinin hem de öğrencilerin işlerini oldukça kolaylaştırmıştır (Gürbüz & Dursunoğlu, 2018). Kullanılan materyaller öğrenciden çok öğrenenin merkeze alınmasını sağlamıştır. Ayrıca öğrenenlerin derse olan ilgilerini artırarak eğitim sürecine katılımlarını olumlu yönde etkilemiştir (İnal & Çakır, 2021). Teknoloji ile desteklenmiş dil öğretim materyalleri, öğrenenlerin derse olan ilgisini ve sınıf ortamındaki aktifliğini arttırmaktadır (Özdemir, 2013). Dil öğretiminde teknolojik materyallerin kullanılması birden fazla duyu organını harekete geçirmek demektir. Ses ve görüntülerin bir arada kullanılmasına olanak sağlayan bu materyaller dil eğitimini daha cazip hale getirmiştir (İnal & Çakır, 2021).

Çoklu ortam materyalleri, hareketli ve hareketsiz resimlerin sözlü ifadelerle birleştirilerek öğrencilere sunulmasıdır (Mayer, 2009). Çoklu ortam, bilgileri yalnızca düz metin olarak değil, aynı zamanda görsel ve işitsel desteklerle de sunarak bireylere bilgi aktarımını sağlar (Yalçınkaya & Özerbaş, 2017). Çoklu ortam, masaüstü bilgisayarların kullanımının yaygınlaşmasıyla uzun süredir gündemde olan bir kavram haline gelmiştir. Bu dönemde, müzik ve ses kullanılarak oluşturulan slayt gösterileri, çoklu ortamın ilk örneklerini temsil etmektedir (Mayer & Moreno, 2007). Teknolojik gelişmelerin ivme kazanmasıyla birlikte, eğitim alanında kullanılan yazılımların çeşitliliği ve niteliği artmıştır (İnal & Çakır, 2021).

Teknolojinin eğitimde en belirgin rol oynadığı alanlar arasında Web teknolojileri öne çıkmaktadır. Web teknolojilerinin ilk aşaması olan Web 1.0'da web sitelerinin oluşturulması büyük miktarda bilginin yayılmasına imkân tanıdı ve böylece arama motorları bilginin keşfedilmesini kolaylaştırdı (Rosen & Nelson, 2008). Web 1.0 döneminde kullanıcılar, bilgiye gezinerek ve göz atarak erişebildikleri için sadece tüketici rolünde bulunur ve pasif bir şekilde bilgiyi alırlar (Eyüp, 2022). Bu durum, zaman içinde kullanıcıların aktif katılımını teşvik eden ve kolaylaştıran araçlara doğru bir eğilim oluşturmuştur. Bu gelişme, Web 2.0 uygulamalarının ortaya çıkmasına neden olarak, Web teknolojilerinin ikinci aşamasını oluşturmuştur. Web 2.0'ın yeni uygulama ve hizmetlerinin temel amacı, kullanıcıların teknik engellerle karşılaşmadan içerik paylaşımlarını ve aynı zamanda internetin toplumsal etkileşim ve iş birliği imkanlarından yararlanmalarını sağlamaktır (Eyüp, 2022). Web'de içerik oluşturmak için sadece temel teknik bilgiye sahip olan herkes, herhangi bir internet tarayıcısını kullanabilir. Web 2.0 uygulamaları, insanlara etkileşim kurma, iş birliği yapma ve kendi fikirlerini başkalarıyla paylaşma imkânı sunar, böylece herkesin öğrenme ve bilgi üretme süreçlerine katılmasına olanak tanır (Rosen & Nelson, 2008).

Millî Eğitim Bakanlığı, teknolojiye yönelik planlamalarla sınıflara tablet, bilgisayar, akıllı tahta gibi teknolojik cihazları entegre etmeye çalışmaktadır. Bu teknolojik cihazların sınıflara kurulumu ve dağıtımını sürecinden sonra öğretmenlerin etkin bir şekilde katılımı önemlidir. Çünkü bu teknolojilerin etkinliği büyük oranda öğretmene bağlıdır (MEB, 2020). Web 2.0 araçlarını kullanan bir öğretmen, sınıfta düzenlediği çeşitli etkinlikler ve sunmuş olduğu güncel içeriklerle sınıfa canlılık katmaktadır. Web 2.0 araçlarını kullanan öğrenciler zaman ve mekân sınırlamaları olmaksızın öğrenimlerine devam edebilirler (MEB, 2020). Web 2.0 araçlarının olumlu yönlerinin yanında birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunların başında içerik üreticilerinin kendi alanına hâkim, bilgilerin doğruluğundan emin olması gerekmektedir. Başkaları tarafından hazırlanan içerikler kullanılırken seçici olunmadığı takdirde eksik ya da yanlış öğrenmeler gerçekleşebilir (MEB, 2020).

Alanda Yapılan Çalışmalar

Yazıcı (2007) tarafından yapılan araştırmada, "Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı"nın, birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe dil kazanımları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, hazırlanan eğitim programının Türkçenin hem birinci dil hem de ikinci dil olarak alıcı ve ifade edici dil boyutlarında kazanılmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur (Yazıcı, 2007). Şengör (2010), bilgisayar destekli öğretimi ve geleneksel yöntemlerle yapılan öğretimi karşılaştırdığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı' adını taşıyan bu çalışmada, bilgisayar destekli öğretimin geleneksel yöntemlere göre anlamlı bir şekilde daha başarılı sonuçlar verdiği ortaya koyulmuştur (Şengör, 2010). Canbay'ın (2012) belirttiği gibi, eğitsel oyunlar öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik eder. Bu nedenle, tüm öğrencilere hitap edecek şekilde dikkatle hazırlanan oyunlar tercih edilmiştir. İki dillilerin aktif katılımını desteklemek için görsel ve animasyonlarla zenginleştirilmiş dijital oyunlar geliştirilmiş ve Türk kültürünün özgün öğeleriyle güçlendirilmiştir. Oyunların içeriğinde ayrıca ninniler, maniler ve tekerlemeler sıkça kullanılarak çocukların doğru telaffuz konusunda teşvik edilmiştir (Canbay, 2012). Kalfa (2014) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada, yazma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan eğitsel oyunların, öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçildiği ve etkin katılım sağlandığı takdirde öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği belirtilmiştir (Kalfa, 2014).

Dumanlı Kadızade (2015), Yabancılara Türkçe Öğretiminde Akıllı Telefon Uygulamaları Üzerine İnceleme adlı çalışmada, araştırmacı yabancı dil olarak Türkçe alanında kullanılmak üzere geliştirilen akıllı telefon uygulamalarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, akıllı telefon uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde olumlu etkilere sahip olduğu bulunmuştur. Kadioğlu Ateş, Kanger ve Şimşek (2018) tarafından yürütülen araştırmada, oyun temelli bir dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, oyun temelli dil beceri programının öğrencilerin dil gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığını göstermiştir. Şen (2018) tarafından yapılan araştırma, aktif öğrenme yönteminin 4. sınıf seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçları, aktif öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin Türkçe konuşma ve yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

İnal ve Korkmaz (2019) tarafından yürütülen araştırmaya göre, akıllı tahta tabanlı eğitsel oyunlar, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla Türkçe konuşma becerisini daha etkili bir şekilde geliştirmiştir. Ayık'ın (2019) gerçekleştirdiği karma yöntem araştırmasında, oyun temelli öğretim yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların ihtiyaç ve ilgi alanlarına

yönelik olarak tasarlanmış özgün oyunların yazma becerilerini geliştirdiğini, dilin işlevsel öğrenilmesine olanak sağladığını ve motivasyonu artırdığını göstermiştir. Karagöz (2019), çalışmasında, teknoloji destekli sözcük öğretim etkinliklerinin sözcük öğrenimi üzerindeki etkisi araştırılmış ve bu amaçla MOODLE platformu kullanılarak hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır. Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin sözcük öğreniminde kontrol grubuna göre daha fazla ilerleme kaydettiğini göstermektedir.

Çangal (2020), 'Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sosyal Medya Kullanımının Yazma Becerisine Etkisi' adlı doktora tezi çalışmasında, dil öğretiminde sosyal medyanın sosyalleşmeyi teşvik ettiği, otantik içerikler sunduğu, motivasyonu artırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve dil becerilerini geliştirdiği sonuçlarını ortaya koymuştur. Ağmaz ve Temel (2021) tarafından yapılan, CLIL (İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme) yöntemine dayalı bir dil eğitimi programının okul öncesi eğitim alan geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimi üzerindeki etkilerini incelediği araştırma sonuçları, dil eğitimi programının çocukların dil gelişimi puanlarını ve kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Erol, Erdem ve Akkaya (2021) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elde edilen kazanımlara ulaşmada, öğrencilerin başarısına, derse yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi araştırılmış ve sonuç olarak, eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci başarısını artırdığı, öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği ve olumlu tutum geliştirmeyi sağladığı belirlenmiştir.

Türkben ve Alptekin 2022 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında PowerPoint, Storyjumper, Animoto, Canva ve Powtoon gibi dijital öyküleme araçlarıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel öğelerin etkili bir şekilde aktarılabilirliğini ortaya koymuşlardır. 2023 yılında gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini, motivasyonlarını ve yaratıcılıklarını artırarak olumlu yönde etkilediğini ortaya koyulmuştur (Polat ve Dilidüzgün, 2023). Okur (2024), çalışmasında, dijital araçların yabancılara Türkçe öğretiminde süreci çeşitlendirerek etkili bir boyut kazandırdığını ve eğitim fakültelerinde bu araçların kullanımına yönelik ders içeriklerinin eklenmesini önerdiğini vurgulamıştır. Tiryaki ve Zini (2022), çalışmalarında MindMaster programı kullanılarak yabancılara Türkçe öğretiminde paragraf yazmaya yönelik ders materyalleri tasarlamış ve bu teknolojik aracın paragraf yazma sürecini desteklemede etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuşlardır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Nicel bir çalışma olan bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler bağımsız değişkenin vesilesiyle bağımlı değişkende bir etkinin oluşup oluşmadığını ortaya koymaya çalışır (Creswell, 2017). Bu çalışmada Wordwall ve H5P isimli web 2.0. araçları kullanılarak oluşturulan eğitsel oyunların, ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ve akademik başarı seviyeleri üzerinde etkisinin olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Bursa ilinin Yıldırım ilçesinde bir ilkokulda eğitimlerine devam etmekte olan geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır. Yaşları 8-10 aralığında değişmekte olan öğrenciler üçüncü sınıfta okumaktadır. Araştırma deney grubu 20 ve kontrol grubu 20 olmak üzere toplam 40 kişiden oluşturulan çalışma grubu ile sürdürülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında

“basit seçkisiz örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. “Basit seçkisiz örnekleme yöntemi” örnekleme birimlerinin örnekleme alınırken eşit seçilme olasılığına sahip olduğu yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2014). Öğrenciler seçilirken rastgele çekiliş yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri ele alınmaktadır (MEB Çeviri Komisyonu, 2009; TYDÖP, 2020). Araştırmada bu dört becerinin ortaya koyulması için araştırmacı tarafından hazırlanan “İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi “Bir Günde Dört Mevsim” ve “Çarşı Pazar” Temaları A2 Seviye Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı seviyelerini belirlemek için ise yine araştırmacı tarafından hazırlanan “İkinci Dil Olarak Türkçe A2 Seviye “Bir Yılda Dört Mevsim” ve “Çarşı Pazar” Temaları Akademik Başarı Testi” kullanılmıştır.

Akademik Başarı Testi

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe akademik başarı seviyelerini belirlemek için 25 sorudan oluşan akademik başarı testi kullanılmıştır. Test, araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve alanında uzman kişilerden görüş alınarak oluşturulmuştur. Bu uzmanlar ikisi bilgisayar öğretim teknolojileri alanında profesör; dördü yabancılara Türkçe öğretimi alanında doçent ve sekizi yabancılara Türkçe öğretimi alanında soru yazarı olmak üzere toplam 12 kişidir. Geliştirilen test pilot olarak 100 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrenciler, ülkemizde eğitim gören yabancı uyruklu dördüncü sınıf öğrencileridir. Uygulama sonucunda testin ortalama madde güçlük indeksi değeri 0,77 olarak saptanmıştır. Buna göre testin orta basitlikte ve zor olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmada kullanılan testin iç tutarlılığı KR-20 istatistiği ile değerlendirilmiş olup, elde edilen değer 0,75 olarak bulunmuştur. Buna göre testin genel iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriği

Öğrencilerin Türkçe dil beceri seviyelerini değerlendirmek amacıyla Türkçe dil becerilerini değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Piktes uzmanları tarafından hazırlanmış rubrik bu çalışma için ayrıca uzman görüşleri alınarak tekrar düzenlenmiştir. Bu uzmanlar ikisi bilgisayar öğretim teknolojileri alanında profesör; dördü yabancılara Türkçe öğretimi alanında doçent ve sekizi yabancılara Türkçe öğretimi alanında soru yazarı olmak üzere toplam 12 kişidir. Rubrik dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ayrı ayrı ele alan 4 faktörden oluşmaktadır. Rubrik hazırlanırken Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı içerisinde yer alan “Bir Günde Dört Mevsim” ve “Çarşı Pazar” temalarına ait kazanımlar kullanılmıştır. Rubrik içerisinde on dokuzu dinleme, yirmi beşi konuşma, on altısı okuma ve on üçü yazma olmak üzere toplam yetmiş üç madde bulunmaktadır.

Deneyel Süreç

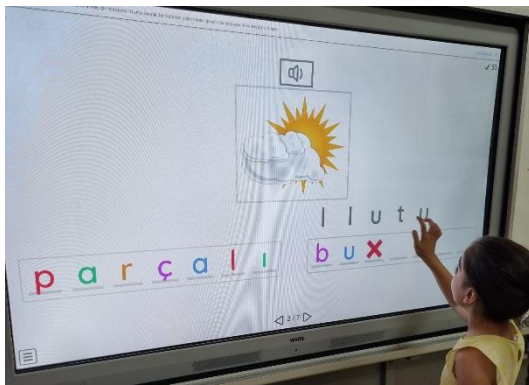
Wordwall ve H5P kullanılarak oluşturulan eğitsel oyunların ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil becerilerine etkisinin olup olmadığının ortaya koyulması için beş haftalık öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte Türkçe A2 seviye “Bir Günde Dört Mevsim” ve “Çarşı Pazar” temalarının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu için gerçekleştirilen etkinlikler çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Deney ve kontrol grubu haftalık etkinlik çizelgesi

Hafta	Tema	Konu	Deney Grubu Etkinlikleri	Kontrol Grubu Etkinlikleri
1. Hafta	Bir Yılda Dört Mevsim	Hava Olayları Bugün Hava Nasıl? (<i>Olumsuzluk (-me, -ma), Şimdiki Zaman</i>)	1. "Hava Olayları – Resimli Dikte" oyunu ile hava olayları kelimelerinin görselleştirilmesi, dinletilmesi ve yazımının yapılması. 2. "Hava Olaylarını Söyle" oyunu ile kelimelerin okunması ve doğru telaffuzunun yapılması. 3. "Hava Nasıl? – Eşleştir" oyunu ile hava durumunu tanımlayan kısa metinler ile görsellerin eşleştirilmesi.	1. Hava olayları görselleri içeren kartlar kullanılarak hava olaylarının tanıtılması ve kelimelerin deftere yazılması. 2. Öğretmen tarafından seslendirilen hava olayları kelimelerinin öğrenciler tarafından tekrar edilmesi. 3. Hava durumunun nasıl olduğunu tarif eden kısa metinler yazılması ve sınıf içerisinde okunması.
2. Hafta		Bir Yıl On İki Ay	1. "Mevsimler ve Aylar – Resimli Dikte" oyunu ile mevsimler ve aylarla ilgili kelimelerin görselleştirilmesi, dinletilmesi ve yazımının yapılması. 2. "Aylar – Sırala" oyunu ile ayların sıralamasının yapılması. 3. "Ayları Söyle" oyunu ile kelimelerin okunması ve doğru telaffuzunun yapılması. 4. "Mevsimler ve Aylar-Gruplandır" oyunu ile ayların seslendirilmesi ve mevsimlere göre gruplandırılması.	1. Mevsimler ve ayların deftere yazılması. Basılı görsellerin incelenmesi. 2. Küçük parça kağıtlara yazılmış ayların öğrenciler tarafından sıralanması. 3. Mevsim ve ayların okunması. 4. Mevsim ve ayların tablolaştırılarak deftere çizilmesi.
3. Hafta		Mevsimler (<i>Niçin? Çünkü</i>) Kişisel Görüş Bildirme (<i>Bence, Bazen, Her Zaman</i>)	1. "Niçin? Çünkü – Hava durumu Kutu Açma" oyunu ile 'niçin-çünkü' yapılarını içeren görsel içerikli soruların çözümünün yapılması. 2. "Kış Mevsimi Cümle Tamamlama", "İlkbahar Mevsimi Cümle Tamamlama", "Yaz Mevsimi Cümle Tamamlama", "Sonbahar Mevsimi Cümle Tamamlama" oyunları ile mevsimlerin özelliklerinin tanımlanması ve kişisel görüş bildiren cümlelerin tamamlanması.	1. 'Niçin-çünkü' yapılarını içeren görsellerle desteklenmiş cümlelerin ders kitabı kullanılarak incelenmesi, okunması ve deftere yazılması. 2. Mevsimler ve özelliklerinin konuşulması. Öğrencilerin en sevdikleri mevsimin ve neden sevildiğinin sorulması. Alınan cevapların tahtada özetlenmesi ve deftere yazılması. 3. Öğrencilerin birbirlerine en sevdikleri mevsimin sorması ve kendi aralarında diyalog geliştirmeleri.
4. Hafta		Ne, Nerede Satılıyor?	1. "Ne Nerede Satılıyor?" oyunu ile çeşitli yerlerde satılan malzemelerin ve dükkanların eşleştirilmesi. 2. "Neler Alıyoruz?" oyunu ile bir dükkandan alınan çeşitli malzemelerin bulunması. 3. "Nereden Alıyoruz?" oyunu ile bir malzemenin nereden alındığı ile ilgili sorunların cevaplanması.	1. Dükkan isimlerinin ve bu dükkanlarda satılan malzemelerin beyin fırtınası kullanılarak bulunması ve deftere yazılması. 2. Dükkanlar ve bu dükkanlarda satılan malzemelerin kelime kartları kullanılarak eşleştirilmesi.
5. Hafta		Çarşı Pazar	Paralar, Kaç Lira? Sipariş	1. "Paraları Bul" ve "Kaç Lira?" oyunları ile paraların görsellerinin miktarlarıyla eşleştirilmesi. 2. "Alışveriş Labirent Kovalamaca" oyunu ile alışveriş ile ilgili kelimelerin görsellerle eşleştirilmesi. 3. "Alışveriş Kelimelerini Söyle" oyunu ile kelimelerin okunması ve doğru telaffuzunun yapılması. 4. "Sipariş – Eksik Kelime" oyunu ile bir sipariş diyalogundaki eksik kelimelerin yerine koyularak diyalogun tamamlanması.

Wordwall Türkçe dil desteği bulunan, eğitimde çeşitli interaktif etkinlikler için kullanılan ve Türkçe dil desteği olan bir web 2.0 aracıdır (Wordwall, 2024). Site içerisinde 18 standart, 15 profesyonel şablon bulunmaktadır. Standart şablonların tamamı ücretsiz bir şekilde kullanılabilir (Wordwall, 2024). Deneysel süreç öncesinde araştırmacı tarafından Wordwall kullanılarak 16 adet eğitsel etkinlik oluşturulmuştur. Bu etkinliklerin tamamı deney

süreç içerisinde kullanım kolaylığı sağlamak amacıyla yine araştırmacı tarafından oluşturulan “www.oyunundili.com” isimli web sitesinde erişime açılmıştır. Oluşturulan Wordwall etkinliklerinin isimleri: Hava olayları resimli dikte oyunu, hava nasıl eşleştirme oyunu, mevsimler ve aylar resimli dikte oyunu, ayları sıralama oyunu, mevsimler ve aylar gruplandırma oyunu, niçin çünkü hava durumu kutu açma oyunu, kış, ilkbahar, yaz ve sonbahar mevsimi cümle tamamlama oyunları, ne nerede satılıyor oyunu, neler alıyoruz oyunu, paraları bul oyunu, kaç lira oyunu, alışveriş labirent kovalamaca oyunu, sipariş eksik kelime oyunudur. H5P etkileşimli videolar, oyunlar, sunumlar ve test oluşturmaya yarayan bir web 2.0. aracıdır (H5P, 2024). H5P içerisinde 53 uygulama mevcuttur. Tamamı ücretsiz olarak üretilebilen bu uygulamalar her geçen gün geliştirilmektedir (H5P, 2024). Deneysel süreçte kullanılan HP5 etkinlikleri araştırmacı tarafından üretilerek www.oyunundili.com isimli web sitesinde kullanıma sunulmuştur. Oluşturulan H5P etkinliklerinin isimleri: Hava olaylarını söyle oyunu, ayları söyle oyunu, alışveriş kelimelerini söyle oyunu, nereden alıyoruz oyunudur.



Hava olayları resimli dikte oyunu oynanması



Alışveriş temalı oyunların oynanması 1



Alışveriş temalı oyunların oynanması 2



Nereden alıyoruz oyununun oynanması



Kontrol grubu öğrencileri tarafından hazırlanan mevsimler duvar süsü



Eğitsel kartlar ile oynanan oyunlar 1

Mevsimler ve aylar boya kes yapıştır etkinliği



Eğitsel kartlar ile oynanan oyunlar 2

Kontrol grubunda ikinci dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarına ek olarak mevsimler ve aylar konusu kapsamında öğrencilerle birlikte duvar süsü hazırlanmış ve çeşitli boya, kes, yapıştır etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bunlara ek olarak dil gelişimini destekleyen dil kartları kullanılarak oyunlar oynanmıştır. Dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak çeşitli bağlamlarda drama çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Deney süreci boyunca toplanan verilerin analizlerinin gerçekleştirilmesinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Parametrik testler uygulanmadan önce tüm verilerin normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Çarpıklık, ortalama, ortanca ve mod değerleri incelenmiştir. Buna göre hem akademik başarı testi hem de dil becerilerini değerlendirme rubriğinin normal dağılıma uygun olduğu ortaya koyularak parametrik testler gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014).

BULGULAR

Ön Akademik Başarı Testine Yönelik Bulgular

Deney süreci öncesinde öğrencilerin akademik başarı seviyelerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “İkinci Dil Olarak Türkçe A2 Seviye “Bir Yılda Dört Mevsim” ve “Çarşı Pazar” Temaları Akademik Başarı Testi” ön test olarak uygulanmıştır. Ön akademik başarı testi puanlarının benzerliğine ilişkin bulgular Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Ön Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Deney	20	12.60	6.12	-0.335	38	0.739
Kontrol	20	13.25	6.13			

Tablo 1’de gösterildiği üzere, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı seviyelerinin deney süreci öncesinde benzer olup olmadığına bağımsız örneklem t testi ile bakılmıştır. Yapılan t testi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 25 üzerinden hesaplanan akademik başarı ortalaması ($\bar{X} = 12.60$) kontrol grubuna ($\bar{X} = 13.25$) göre daha düşük olmasına rağmen, aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($t(38) = -0.335, p > 0.05$). Bu sonuç, deney süreci öncesinde deney ve kontrol gruplarının akademik başarı seviyelerinde anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

Ön Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriğine Yönelik Bulgular

Deneysel süreç öncesinde öğrencilerin dil beceri seviyelerini belirlemek için “İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi “Bir Günde Dört Mevsim” ve “Çarşı Pazar” Temaları A2 Seviye Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır. Ön dil becerilerini değerlendirme rubriğine yönelik bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Ön Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriğine Yönelik Bulgular

	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Dinleme	Deney	20	23.45	11.26	0.166	38	0.869
	Kontrol	20	22.85	11.58			
Konuşma	Deney	20	25.75	15.08	-0.824	38	0.415
	Kontrol	20	29.60	14.45			
Okuma	Deney	20	18.05	9.08	0.782	38	0.439
	Kontrol	20	15.95	7.85			
Yazma	Deney	20	10.90	7.07	0.470	38	0.641
	Kontrol	20	9.90	6.36			

Tablo 2' ye göre, deneysel süreç öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Deney grubu öğrencilerinin dinleme beceri ortalaması ($\bar{X} = 23.45$) ile kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 22.85$) arasında, konuşma beceri ortalaması ($\bar{X} = 25.75$) ile kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 29.60$) arasında, okuma beceri ortalaması ($\bar{X} = 18.05$) ile kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 15.95$) arasında ve yazma beceri ortalaması ($\bar{X} = 10.90$) ile kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 9.90$) arasında gözlemlenen farklar, yapılan t testlerine göre istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(38)$ değerleri ve $p > 0.05$). Bu sonuçlar, her dört beceride de deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Son Akademik Başarı Testine Yönelik Bulgular

Deneysel süreç sonrasında öğrencilerin akademik başarı seviyelerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “İkinci Dil Olarak Türkçe A2 Seviye “Bir Yılda Dört Mevsim” ve “Çarşı Pazar” Temaları Akademik Başarı Testi” son test olarak uygulanmıştır. Son akademik başarı testi puanlarının benzerliğine ilişkin bulgular Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. Son Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Deney	20	21.05	4.63	2.38	36.59	0.022
Kontrol	20	17.15	5.65			

Tablo 3 incelendiğinde deneysel süreç sonrasında deney grubu öğrencilerinin 25 üzerinden hesaplanan akademik başarı son test puan ortalamalarının ($\bar{X}=21.05$) kontrol grubu ortalamalarından ($\bar{X}=17.15$) yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre iki grup arasında oluşan bu fark istatistiksel deney grubu lehine anlamlıdır ($t(36.59)=2.38, p<0,05$).

Son Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriğine Yönelik Bulgular

Deneysel süreç sonrasında öğrencilerin dil beceri seviyelerini belirlemek için “İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi “Bir Günde Dört Mevsim” ve “Çarşı Pazar” Temaları A2 Seviye Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriği” son test olarak kullanılmıştır. Son dil becerilerini değerlendirme rubriğine yönelik bulgular Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4. Son Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriğine Yönelik Bulgular

	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	sd	P
Dinleme	Deney	20	29.30	10.66	-4.195	38	0.000
	Kontrol	20	43.80	11.19			
Konuşma	Deney	20	55.35	15.09	2.389	38	0.022
	Kontrol	20	42.75	18.11			
Okuma	Deney	20	36.35	8.21	3.562	38	0.001
	Kontrol	20	25.65	10.62			
Yazma	Deney	20	28.15	8.08	2.473	38	0.018
	Kontrol	20	21.30	9.38			

Tablo 4’e göre, deneysel süreç sonunda kontrol grubunun dinleme beceri ortalaması ($X = 43.80$), deney grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 29.30$) anlamlı derecede yüksek ($t(38) = -4.195$, $p < 0.05$). Konuşma becerilerinde ise deney grubunun ortalaması ($X = 55.35$), kontrol grubunun ortalamasından ($X = 42.75$) anlamlı şekilde yüksek ($t(38) = 2.389$, $p < 0.05$). Okuma becerileri açısından, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 36.35$), kontrol grubunun ortalamasından ($X = 25.65$) anlamlı derecede yüksektir ($t(38) = 3.562$, $p < 0.05$). Ayrıca yazma becerilerinde, deney grubunun ortalaması ($X = 28.15$), kontrol grubunun ortalamasından ($X = 21.30$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ($t(38) = 2.473$, $p < 0.05$). Bu sonuçlar, deney grubunun konuşma, okuma ve yazma becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı şekilde daha yüksek başarı gösterdiğini, ancak dinleme becerisinde kontrol grubunun daha yüksek başarı elde ettiğini ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İlkokulda eğitim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında web 2.0 araçlarının kullanılmasının akademik başarılarına ve dil becerilerine etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların sonuçları bu bölümde tartışılmıştır.

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikinci dil olarak Türkçe akademik başarılarının A2 seviyesinde olmadığı yapılan ön test sonucunda belirlenmiştir. Her iki grubun akademik başarı ortalamasının düşük olmakla birlikte birbirine yakın olması ve gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın görülmemesi grupların homojen dağıldığını ortaya koymaktadır. Geçici koruma altındaki öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin düşük olmasıyla ilgili olarak dil sorununun en büyük sorunlardan biri olduğu belirtilmiştir (Emin, 2016). Uluslararası literatürde de mültecilerin eğitimine yönelik en büyük engelin dil sorunları olduğu vurgulanmaktadır (Watkins, Raze, & Richters, 2012). Deney grubu öğrencileri ile web 2.0 araçlarının kullanıldığı, kontrol grubu öğrencileri ile ise geleneksel yöntemlerin kullanıldığı deneysel süreç sonrasında her iki grubun akademik başarı ortalamasının yükselmesiyle birlikte deney grubunda anlamlı derece daha fazla artış olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle Wordwall ve H5P ile oluşturulan eğitsel oyunların ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin akademik başarılarına olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür

incelendiğinde bu sonucu destekleyen çeşitli çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Dumanlı Kadızade (2015), yabancılara Türkçe öğretimi için tasarlanan akıllı telefon uygulamalarını öğrenci görüşlerini analiz ederek incelemiştir. Uygulamaların olumlu ve olumsuz yönlerini belirleyerek, yabancı dil öğretiminde akıllı telefon uygulamalarının etkili olduğu sonucuna varmıştır. Göker ve İnce (2019) "3 Dakikada Türkçe" web sitesinin A1 seviye TÖMER öğrencilerine video derslerle desteklenen Türkçe öğretiminin geleneksel düz anlatım yöntemine göre akademik başarılarını önemli ölçüde artırdığını ortaya koymuştur (Göker & İnce, 2019). Karagöz (2019) çalışmasında, MOODLE platformu üzerinde gerçekleştirilen teknoloji destekli sözcük öğretim etkinliklerinin deney grubunda gözle görülür düzeyde sözcük öğrenimi ilerlemesini sağladığı belirlemiştir. Ağmaz ve Temel (2021) tarafından yapılan araştırma, CLIL yöntemine dayalı dil eğitimi programının, okul öncesi dönemdeki geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Buradan hareketle bu çalışma sonucunda elde edilen bulguların literatür ile örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin dinleme becerileri ele alındığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel süreç öncesinde dinleme becerilerine ait puan ortalamalarının birbirine yakın ve düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Deneysel süreç sonrasında ise kontrol grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Bu bağlamda geleneksel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilen öğretime göre daha fazla olumlu etki ettiği ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişebilmesi için çeşitli dinleme etkinlikleri yapmaları teşvik edilmeli, öğrenciler farklı seslerle tanıştırılmalı ve seslendirici etkinliği seslendirirken jest ve mimiklerle konuşmalarını desteklemelidir (Demirel, 2011). Öte yandan dinleme becerisinin gelişiminde vurgu ve tonlama özelliklerinin de etkili olduğu ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal iletişim sayesinde bu özellikleri daha fazla kullandığı düşünülmektedir. Kontrol grubunda gerçekleştirilen drama çalışmaları ile farklı bağlamlarda karşılıklı diyalog oluşturma etkinliklerinin dinleme becerisinin kontrol grubu öğrencileri lehine olumlu artış göstermesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada sonucun bu şekilde ortaya çıkmasında oluşturulan eğitsel oyunlardaki dinleme etkinliklerinin sadece sesletimden ibaret kalmasının ve bazı oyunlarda ise dinleme öğelerinin hiç bulunmamasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Williams (2013) yüksek lisans tezinde, ikinci dil olarak Çince öğretiminde çoklu ortam materyallerinin başlangıç ve orta seviyedeki öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda çoklu ortam materyalleriyle desteklenen ortamların ikinci dil öğretimini olumlu yönde etkilediğini açıklamıştır (Williams, 2013). İnal ve Çakır, 2021 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada çoklu ortam kullanılarak yapılan öğrenme etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin dinleme becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha fazla geliştiği ortaya koyulmuştur (İnal & Çakır, 2021). Kır ve Arıcı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda çoklu ortam materyalleriyle desteklenen dinleme metinlerinin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Buna göre bu çalışmanın elde ettiği sonuçlar, daha önce yapılan çalışmalarla örtüşmemektedir. Dinleme becerisinde daha önce yapılan çalışmalardan farklı bir sonuç elde edilmesindeki temel etkenin araştırmacılar tarafından geliştirilen eğitsel oyunların dinleme becerisini geliştirme açısından yeterince yetkin olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Web 2.0 araçları kullanılarak yürütülen ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan ön testler sonucunda deneysel süreç öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinin

birbirine denk olduğu, deneysel süreç sonrasında ise Wordwall ve H5P kullanılarak oluşturulan eğitsel oyunların geleneksel yöntemlere göre konuşma becerisine daha fazla olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim ortamında çoklu ortam tasarımlarının kullanılmasının konuşma becerilerini geliştirmede olumlu katkıları bulunmaktadır (Pardo & Tuncel, 2019). İnal ve Korkmaz (2019) tarafından yürütölen araştırmada da akıllı tahta tabanlı eğitsel oyunlar, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla Türkçe konuşma becerisini daha etkili bir şekilde geliştirmiştir. İnal ve Çakır tarafından (2021) gerçekleştirilen çalışmada ise çoklu ortam kullanılarak yapılan öğrenme etkinlikleri ile öğretim gerçekleştirilen deney grubunun geleneksel yöntemlerle ilerleyen kontrol grubuna göre konuşma becerilerinde daha fazla gelişim gösterdiği ortaya koyulmuştur. Yavuz ve Okur 2021 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada eğitsel oyun etkinliklerinin, öğrencilere eğlenceli ve çekici gelmesi sayesinde öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığı, özgüven kazandırarak ve daha rahat bir şekilde derse katılım sağlamlarına yardımcı olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişiminde eğitsel oyunların olumlu katkılarının bulunduğu ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın sonucunun literatürdeki diğer çalışmalar ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin okuma becerileri incelendiğinde deneysel süreç öncesinde birbirine denk olan okuma beceri seviyelerinin deneysel süreç sonrasında deney grubu lehine anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda Wordwall ve H5P kullanılarak oluşturulan eğitsel oyunların geleneksel yöntemlere göre ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde daha etkili olduğu söylenebilir. Kadioğlu Ateş, Kanger ve şimşek (2018) tarafından yürütölen araştırmada da oyun temelli Yabancılara Türkçe öğretiminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2010) doktora çalışmasında, çoklu ortam materyallerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılmasının etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, çoklu ortam materyalleriyle desteklenen deney grubunun okuma ve yazma becerilerinin daha kısa sürede olumlu yönde geliştiği ve ilerlediği ortaya koyulmuştur (Yıldız, 2010). İnal ve Çakır gerçekleştirdikleri çalışma ile çoklu ortam kullanılarak yapılan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin okuma becerilerinde deney grubu lehine olumlu yönde katkısının bulunduğunu ortaya koymuştur (İnal & Çakır, 2021). Bu tür etkinlikler, sınıf ortamında olumlu bir atmosfer oluşturarak öğrencilerin derse daha istekli katılmalarını desteklemektedir (Yavuz & Okur, 2021).

Öğrencilerin yazma becerileri incelendiğinde deneysel süreç öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe yazma beceri puan ortalamalarının birbirine denk olduğu belirlenmiştir. Deneysel süreç sonrasında deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin kontrol grubuna göre daha fazla geliştiği sonucuna varılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Kalfa (2014) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, yazma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan eğitsel oyunların, öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçildiği ve etkin katılım sağlandığı takdirde öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği belirtilmiştir (Kalfa, 2014). Alar'ın (2018) tezi, yaratıcı yazma yönteminin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerilerini olumlu şekilde etkilediğini ve yazmaya olan ilgilerini arttırarak düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Yaşar'ın (2023) çalışması, dijital hikâyelerin yaratıcı fikirler oluşturduğunu, öğretim malzemeleri tasarlama imkanları sağladığını ve dil bilgisi kurallarına daha fazla uymaya olanak sağladığını ortaya koymuştur.

Toker, (2021) Yüksek lisans tezi çalışmasında, yabancılara Türkçe öğretili alanında görev alan öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitici oyunları kullanmaya istekli oldukları, oyunları faydalı buldukları ve genel olarak oyunların faydalı olduğu yönünde tutum sergiledikleri ortaya konmuştur. Araştırmacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeterli oyun materyallerinin bulunmadığını belirterek, öğrencilerin seviyelerine uygun oyunlar geliştirilmesi gerektiğini önermiştir. Sevtekin (2020), yüksek lisans tezi çalışmasında "Alt Yazılı Çizgi Filmlerin Türkçe

Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Dinleme/İzleme Becerisine Etkisi" başlığı altında alt yazılı çizgi filmlerin, alt yazısız çizgi filmlere göre öğrenci başarısında anlamlı derecede olumlu bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Sevtekin, alt yazıların öğrenci başarısını artırdığını belirtmektedir. Sevtekin'in çalışması ve incelenen diğer araştırmalar, öğrencilerin hem işitsel hem de görsel yollarla iletişim kuran materyallerin öğrenme başarısını artırdığını doğrular niteliktedir.

ÖNERİLER

Web 2.0. araçları kullanılarak geliştirilen eğitsel oyunların ikinci dil olarak Türkçe öğretimi üzerindeki etkilerini araştırdığımız bu çalışmada elde ettiğimiz bulgu ve sonuçlar ışığında alanda küçük yaş grupları için kullanılabilecek oyun sayısının artırılması önerilebilir. Web 2.0. araçları kullanıcıların kendi içeriklerini üretmelerine imkân sağladığından ve her öğretmenin kendi sınıfının istek ve ihtiyaçlarına yönelik eğitsel oyun üretmesi mümkündür. Bu sebeple alanda çalışan öğretmenlerin bu araçları kullanmasının sağlanması önerilmektedir. Dil öğreticilerin eğitsel oyun tasarlamak için kullanabilecekleri web 2.0 araçlarının dil becerilerinin tamamını geliştirmeye yönelik içerik üretimine elverişli olması gerekmektedir. Eksik ya da yanlış öğrenmelerin önüne geçilmesi için yetkili merciler tarafından oluşturulabilecek platformlarda Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı'na uygun ve tüm konulara yönelik oyunlar üretilip erişime açılabilir. Hâlihazırda üretilmiş olan oyunlardan bihaber olan öğretmen ve öğrenciler bilgilendirilerek oyunların kullanımını yaygınlaştırılabilir. Geliştirilen oyunlarda tüm becerilere yönelik (dinleme, yazma, konuşma ve okuma) etkinliklerin bulunmasına dikkat edilmelidir. Özellikle dinleme becerisini geliştirmeyi sağlayacak dilin farklı bağlamlarda ele alınışını örneklediren etkinliklere yer verilmelidir.

Akademik açıdan yapılan çalışmaların artırılması alanda eğitsel oyun kullanımının faydalarının ortaya koyulması ve öğreticilerin bu çalışmalarla ilgili eğitimler alması ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0. araçları kullanılarak geliştirilen eğitsel oyunların kullanımını arttırabilir.

KAYNAKÇA

- Ağmaz, R. F., & Temel, F. (2021). Clil yöntemine dayalı Türkçe eğitiminin geçici koruma altındaki 3-5 yaş grubu Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimlerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 123-143. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.956736>
- Alar, S. (2018). *Clustering (kümeleme) yaratıcı yazma yönteminin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi üzerine etkisi* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Arı, G. (2018). Konuşma eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 277-294). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ateş, E., & AYTEKİN, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(26), 4563-4579. <https://doi.org/10.26466/opus.651385>
- Aydın, E., & ÇİĞERCİ, F. M. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine ve yazma öz yeterliğine etkisi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 15(4), 2425-2442.
- Ayık, S. (2019). *Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Oyunların yazma becerisine etkisi* Yayınlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü). Ankara.
- Bağcı, H., & Başar, U. (2018). Yazma eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 311-334). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 19-30.
- Baş, B., & YILDIRIM, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839. <https://doi.org/10.16916/aded.415059>

- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Bölükbaş, F. (2018a). Grupla dil öğretim yöntemi (community language learning). M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 67-72). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Bölükbaş, F. (2018b). İşitsel-dilsel yöntem (audio-lingual method). M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 61-66). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Canbay, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7. sınıf öğrencilerinin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil eğitiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 1(28), 165-176.
- Çangal, Ö. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi* Yayımlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Ankara.
- Çiftçi, S., & Sağlam, A. (2023). Yabancı dil eğitiminde web 2.0 araçları kullanımının yararları ve zorlukları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 19(91), 234-241. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.3431>
- D-AOBM. (2021). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demiriz, H. N. (2022). *İkinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin okuma becerisi kapsamında pedagojik alan bilgisini kullanma durumları* Yayımlanmamış Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Deniz, K., & Uysal, B. (2010). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27), 239-261.
- Dilidüzgün, Ş. (2018). Dinleme eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 259-276). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dumanlı Kadızade, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde akıllı telefon uygulamaları üzerine inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, 3(10), 742-752.
- Durmuş, M. (2018a). Dil öğretiminin erken dönemleri ve dil bilgisi-çeviri yöntemi (grammar-translation method). M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 49-54). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M. (2018b). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? *Türkbilig*, 35, 181-190.
- Durmuş, M. (2018c). Doğrudan yöntem (direct method) ve Berlitz okullarındaki uygulamalar. M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 55-60). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M., & Okur, A. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. *SETA*. https://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf
- Erol, S., Erdem, İ., & Akkaya, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 166-183.
- Eyüp, B. (2022). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 307-323. <https://doi.org/10.17679/inuefd.952051>
- Gattegno, C. (2010). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. New York: Educational Solutions Worldwide Inc.
- Göçen, G., & Okur, A. (2018). Dil bilgisi eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 335-358). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Göçer, A. (2018). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi. M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 171-180). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2470>
- Göker, M., & İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- Gün, M. (2018). İletişimsel yöntem (communicative method). M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 113-116). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 123-148.
- Gürbüz, N. E., & Dursunoğlu, H. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyali olarak geliştirilen zenginleştirilmiş kitabın öğrenme üzerinde etkileri* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Erzurum.
- H5P. (2024, 10 Ocak). *Anasayfa*. H5P: <https://h5p.org/>
- İnal, M., & Çakır, R. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyallerinin kullanımı. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 87-112. <https://doi.org/10.47157/jietp.954946>
- İnal, M., & Korkmaz, Ö. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 898-913.
- İnce, B. (2018). Yabancı dil öğretiminin temel ve genel ilkeleri. M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 145-158). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kadioğlu Ateş, H., Kanger, F., & Şimşek, Z. (2018). Oyun temelli dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *Turkish Studies*, 13(3), 357-372.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 85-102.
- Karagöz, M. (2019). *Web tabanlı uygulamalarla yabancılar Türkçe sözcük öğretimi* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Burdur.
- Kaynar, T., & Yücelsin Taş, Y. (2019). *Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Keskin, F., & Okur, A. (2018). Okuma eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 295-310). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kuznetsova, N., & Soomro, K. A. (2019). Students' out-of-class Web 2.0 practices in foreign language learning. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 78-94.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R., & Moreno, R. (2007). *A cognitive theory of multimedia learning: Implications for design principles*. Santa Barbara: University of California.
- MEB. (2020). *Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Melanlıoğlu, D. (2018). Eklektik (seçmeci) yöntem (eclectic yöntem). M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 121-122). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 297-318.
- Mete, F., & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Mutlu, H. H., & Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 829-853. <https://doi.org/10.38155/ksbd.884902>
- North, B., & Piccardo, E. (2019). Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: Constructs, approaches and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 30(2), 143-161.
- Okur, Ş. (2024). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dijital Araçların Kullanımı. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-44. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12095906>

- Ovalı, E. (2023). *İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe - özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, C. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri. *Turkish Studies*, 8(1), 2049-2056.
- Pardo, S., & Tuncel, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Peker, B., & Geçgel, H. (2018). *Multimedya araçlarının yabancı dil öğretimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Çanakkale.
- PIKTES. (2024, 9 Nisan). *Hakkımızda*. PIKTES: <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda>
- PIKTES+. (2024, 5 Ocak). *Hakkımızda. Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES+)*: <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2007). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rosen, D., & Nelson, C. (2008). Web 2.0: A new generation of learners and education. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 211-225. <https://doi.org/10.1080/07380560802370997>
- Sağlık, Z. Y., & Yıldız, M. (2021). Türkiye’de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 418-442.
- Seçkin Polat, Ö., & Dilidüzgün, Ş. (2023). Etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancılar Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerisine etkisi. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(34), 18-37.
- Sert, N. (2002). *Yabancı dil öğretiminde program geliştirme açısından gereksinim çözümlemesi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sevtekin, E. (2020). *Alt yazılı çizgi filmlerin Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme/izleme becerisine etkisi* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Şahin, A., & Koçer, Ö. (2011). Yabancı dil öğretiminde motivasyon ve stratejileri. A. Kılınc & A. Şahin (Eds.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)* (s. 33-48). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şen, E. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif öğrenmenin üretici becerilerin geliştirilmesine etkisi (Gem örneği)* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Nevşehir.
- Şengör, V. (2010). *Yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımı* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Şenyüz, F., & Uslu, A. (2021). İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde yeni yöntem ve teknikler: Döngü yöntemi. *Turkish Studies - Education*, 16(2), 1189-1230. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49666>
- TDK. (2024, 20 Mayıs). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. TDK Web Sitesi: <https://sozluk.gov.tr/?kelime=dil>
- Tiryaki, E. N., & Zini, H. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde paragraf yazmada teknoloji kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(30), 85-105. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1190291>
- Toker, H. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde eğitici oyunların önemi* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Tokat.
- Türkben, T., & Alptekin, E. (2022). Yabancılar türkçe öğretiminde dijital öyküleme aracılığıyla kültürel öğelerin aktarımı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7(1), 23-58.
- TYDÖP. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı*. İstanbul: TMV Yayınları.
- Vanpatten, B., & Benati, A. B. (2015). *Key terms in second language acquisition* (2nd ed.). London: Bloomsbury.

- Watkins, P. G., Razee, H., & Richters, J. (2012). 'I'm telling you... the language barrier is the most, the biggest challenge': Barriers to education among Karen refugee women in Australia. *Australian Journal of Education*, 56(2), 126-141.
- Williams, Z. (2013). *The use of multimedia material in teaching Chinese as a second language and pedagogical implications* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, University of Massachusetts Amherst.
- Wordwall. (2024, 10 Ocak). *Anasayfa*. Wordwall. <https://wordwall.net/tr> adresinden alındı.
- Yalçinkaya, M., & Özerbaş, M. A. (2017). *Çoklu ortam kullanımının ilkökul öğrencilerinin akademik başarı, motivasyon ve kaygı düzeylerine etkisi* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara
- Yaşar, E. (2023). Öğretmen adaylarında dijital hikâye yazma becerilerinin yazma becerilerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36, 1-25. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369047>
- Yavuz, G., & Okur, A. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların konuşma becerisindeki rolü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 251-264. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1011405>
- Yazıcı, G. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Yeşilyurt, Ş. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Web 2.0 araçları. *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*.
- Yıldırım, H. Ç. (2011). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçe dil bilgisi ve ad durum eklerine ilişkin öğrenci görüşleri* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Yıldız, S. (2010). İlk okuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerindeki etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31-63.
- Yılmaz, N., Biçer, N., & Alan, Y. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Web 2.0 araçlarına yönelik öğretici görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 26-44.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Beyanı: Yazarlar çalışmaya %50 - %50 oranında katkıda bulunmuştur.

Araştırma Yayın Etiği: Bu çalışmanın hazırlanma ve yazım sürecinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş olup; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik Kurul Onayı: Bu çalışma için etik kurul onayı Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından 06/05/2024 tarih ve 192680 sayılı kararı ile alınmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

THE EFFECT OF EDUCATIONAL GAMES ON THE LANGUAGE SKILLS AND ACADEMIC SUCCESS OF THOSE LEARNING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE

Introduction

In the century we live in, known as the “digital age” or “information age”, it has become easier to access information. With the developing technology, the use of technology in education has become widespread and tools designed online have started to be used in the field of language teaching (Baş & Yıldırım, 2018). Many studies examining the impact of Web 2.0 tools on students' language skills have agreed that the use of these applications expands learning environments (Çiftçi & Sağlam, 2023). Web 2.0 tools, which provide unmediated access to authentic content in the target language, also support the development of intercultural competence thanks to the interactive environment they create (Kuznetsova & Soomro, 2019).

When we look at the general studies on the use of web 2.0 tools in the field of teaching Turkish for foreigners, it can be said that the studies aimed at revealing the opinions of the instructor are more than experimental studies. It is seen that the experimental studies are B-level studies for adults studying at TÖMER. The aim of this study is to reveal the effect of the use of web 2.0 tools on the language skills of young learners at A level who learn Turkish as a second language. With the Project for Supporting Inclusive Education for Children in the Turkish Education System (PIKTES+), which continues its active activities in our country, Turkish as a second language teaching activities are carried out with young learners in 29 provinces (PIKTES+, 2024). It is expected that this study will introduce web 2.0 tools to Turkish language instructors and will enable the widespread use of web 2.0 tools in the field of teaching Turkish to foreigners in young age groups. It is thought that the study differs from other studies in that it both reveals language skills at A level and deals with young age groups and will fill the gap in the literature in this respect.

Method

This study was conducted using a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group. The sample of the study consisted of 40 Syrian students under temporary protection continuing their education in a primary school. During the teaching process, the experimental group students were taught with educational games created using Wordwall and H5P tools, while the control group students were taught with traditional methods. In the study, “Teaching Turkish as a Second Language ‘Four Seasons in One Day’ and ‘Bazaar and Sunday’ Themes A2 Level Language Skills Assessment Rubric” was used for listening, speaking, reading and writing skills. In order to measure the academic achievement of the students, the “Turkish as a Second Language A2 Level ‘Four Seasons in a Year’ and ‘Bazaar and Market’ Themes Academic Achievement Test” developed by the researchers was used. The data obtained were analyzed using parametric analyzes.

Conclusion and Discussion

According to the results of the study, educational games created using Wordwall and H5P contribute more to students' academic achievement in teaching Turkish as a second language compared to traditional methods. In the international literature, it is emphasized that the biggest

obstacle to the education of refugees is language problems (Watkins, Razee, & Richters, 2012). Göker and İnce (2019) found that teaching Turkish to A1 level TÖMER students supported by video lessons on the “3 Dakikada Türkçe” website significantly increased their academic achievement compared to the traditional lecture method (Göker & İnce, 2019). The study conducted by Ağmaz and Temel (2021) revealed that the language education program based on the CLIL method positively affected the language development of Syrian children under temporary protection in the preschool period. From this point of view, it was concluded that the findings obtained in this study overlap with the literature.

In language skills, it was found that the experimental group students showed more development in speaking, reading and writing skills compared to the control group, but the result in listening skills was in favor of the control group students. In their study, İnal and Çakır revealed that learning activities using multiple partners contributed positively to students' listening, speaking, reading and writing skills in favor of the experimental group (İnal & Çakır, 2021). Such activities create a positive atmosphere in the classroom environment and support students to participate more willingly in the lesson (Yavuz & Okur, 2021). Williams (2013) explained in his master's thesis that environments supported by multimedia materials positively affect second language teaching (Williams, 2013). It is thought that the main factor in obtaining a different result from previous studies in listening skills is that the educational games developed by the researchers are not sufficiently competent in terms of developing listening skills.