T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE'DE K-12 KADEMELERİNDE İNGİLİZCE KELİME ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMIYLA İLGİLİ YAYIMLANAN TEZLERİN SİSTEMATİK LİTERATÜR TARAMASIYLA İNCELENMESİ

OĞUZCAN YAVAŞ
22701003

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. AHMET BAŞAL

2023

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE'DE K-12 KADEMELERİNDE İNGİLİZCE KELİME ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMIYLA İLGİLİ YAYIMLANAN TEZLERİN SİSTEMATİK LİTERATÜR TARAMASIYLA İNCELENMESİ

OĞUZCAN YAVAŞ
ÖĞRENCİ NUMARASI
ORCID NO: 0009-0008-3694-8166

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. AHMET BAŞAL

TEMMUZ 2023

Oğuzcan YAVAŞ tarafından hazırlanan "Türkiye'de K-12 Kademelerinde İngilizce Kelime Öğretiminde Teknoloji Kullanımıyla İlgili Yayımlanan Tezlerin Sistematik Literatür Taramasıyla İncelenmesi" başlıklı çalışma, **07/07/2023** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Doç. Dr. Ahmet BAŞAL	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
Doç. Dr. Bünyamin BAVLI	……
Doç. Dr. Tuncer CAN	……

ÖZET

TÜRKİYE'DE K-12 KADEMELERİNDE İNGİLİZCE KELİME ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMIYLA İLGİLİ YAYIMLANAN TEZLERİN SİSTEMATİK LİTERATÜR TARAMASIYLA İNCELENMESİ

Türkiye'de yabancı dil öğretiminin niteliği ve etkililiğinin artırılmasına yönelik atılan adımlara rağmen bu noktada arzu edilen başarı elde edilememektedir. Bu durumun nedenlerinden biri olarak, öğrencilerin kelime hazinelerinin genişlik ve derinlik bakımından yetersiz olmasının yabancı dil öğrenen bireylerin hedef yabancı dilde etkili iletişim kurmalarına engel olması gösterilmektedir. Bu sorunu çözmek amacıyla gelişen teknolojilerin kelime öğretim sürecine dâhil edilmesi makul bir yaklaşım olarak göze çarpmaktadır. Mevcut araştırmada Türkiye'de K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojiler ve araçlar, bunların faydaları ve sınırlılıkları sistematik literatür taraması yöntemiyle irdelenmiştir. Araştırmanın veri seti, YÖK Ulusal Tez Merkezi elektronik veri tabanında bulunan, 1990-2022 yılları arasında yayımlanmış, dâhil etme, hariç tutma ve nitelik kriterleri değerlendirmesinden geçmiş toplam 21 adet yüksek lisans (n=19) ve doktora (n=2) tezinden oluşmaktadır. Araştırmada bulguların geçerliliği ve güvenirliği sağlamak amacıyla PRISMA protokolü ve What Works Clearinghouse Nitelik Değerlendirme Kılavuzu takip edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde teknoloji ve araç kullanımıyla ilgili çalışmalara ilgi son yıllarda artmıştır. En fazla çalışmanın yapıldığı eğitim kademesi lise kademesi olmuştur. Tematik analiz ile teknoloji, öğrenme çıktıları, ölçülen kelime bilgisi ve teknolojilerin özellikleri başlıklarında 4 ana tema ortaya çıkmıştır. İngilizce kelime öğretiminde en sık kullanılan teknolojinin mobil uygulamalar olduğu belirlenmiştir. İngilizce kelime öğretiminde teknoloji ve araç kullanımının, öğrencilerin akademik başarısını ve motivasyonunu artırdığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmalarda alıcı kelime bilgisi, üretici kelime bilgisinden daha sık araştırılmıştır. Bu bulgular, teknoloji ve dijital araçların kullanımının öğrencilerin kelime öğrenmelerini kolaylaştırdığını ve etkileşimli ve ilgi çekici bir deneyim sağlayarak öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bununla beraber alıcı ve üretici kelime bilgisini geliştirmeye yönelik teknolojilerin dengeli bir şekilde sürece dâhil edilmediğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Sistematik literatür taraması, teknoloji, yabancı dil öğretimi, İngilizce öğretimi, kelime öğretimi

ABSTRACT

A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW OF THESES PUBLISHED ON THE USE OF TECHNOLOGY IN ENGLISH VOCABULARY TEACHING AT K-12 LEVELS IN TÜRKİYE

Despite the steps taken to improve the quality and effectiveness of foreign language teaching in Türkiye, the desired success cannot be achieved at this point. One of the reasons for this situation is that the inadequacy of students' vocabulary in terms of breadth and depth prevents foreign language learners from communicating effectively in the target foreign language. In order to solve this problem, the inclusion of developing technologies in the vocabulary teaching process seems to be a reasonable approach. In the present study, the technologies and tools used in English vocabulary teaching at K-12 levels in Türkiye, their benefits and limitations were analyzed through a systematic literature review. The data set of the study consists of a total of 21 master's (n=19) and doctoral (n=2) theses published between 1990 and 2022 in the database of CoHE National Thesis Center, which were evaluated for inclusion, exclusion, and quality criteria. PRISMA protocol and What Works Clearinghouse Quality Assessment Guide were followed to ensure the validity and reliability of the findings.

According to the findings, interest in studies on the use of technology and tools in English vocabulary teaching at K-12 levels has increased in recent years. The highest number of studies were conducted at high school level. Thematic analysis revealed four main themes under the titles of technology, learning outcomes, measured vocabulary knowledge and characteristics of technologies. It was determined that the most frequently used technology in English vocabulary teaching was mobile applications. It was found that the use of technology and tools in English vocabulary teaching increased students' academic achievement and motivation. In addition, receptive vocabulary knowledge was investigated more frequently than productive vocabulary knowledge in the studies. These findings showed that the use of technology and digital tools facilitated students' vocabulary learning and positively affected student motivation by providing an interactive and engaging experience. However, it was found that technologies for developing receptive and productive vocabulary knowledge were not included in a balanced way.

Keywords: Systematic literature review, technology, foreign language teaching, English language teaching, vocabulary teaching

ÖN SÖZ

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans programının mezuniyet gerekliliğini yerine getirmek amacıyla yazdığım tezimi sizlere sunmaktan büyük bir heyecan ve gurur duyuyorum. Bu süreçte bana yol gösteren ve destek veren herkese teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Öncelikle, danışmanım Doç. Dr. Ahmet BAŞAL'a minnettarlığımı ifade etmek istiyorum. Bilgi birikimi ve deneyimi, tez çalışmamın başarılı bir şekilde tamamlanmasına büyük katkı sağladı. Yönlendirmeleri ve tavsiyeleri sayesinde araştırma sürecim verimli bir şekilde ilerledi. Rehberliği ve desteği olmadan bu tez çalışmasını tamamlamam mümkün olmazdı. Bu özverili danışmanlık süreci boyunca bana verdiği değerli katkılar için kendisine sonsuz teşekkür etmek isterim.

Tez savunmasında kıymetli dönütler veren jüri üyeleri Doç. Dr. Bünyamin BAVLI'ya ve Doç. Dr. Tuncer CAN'a şükranlarımı sunarım.

Ailem, bu süreçteki en büyük destekçilerimdi. Büyük fedakarlıklarla beni yetiştiren kıymetli annem ve babam, Ayser ve Özcan YAVAŞ ile verilerin görselleştirmesi sürecine destek veren kardeşim Burcu YAVAŞ'ın varlıkları ve inancı benim için her zaman en büyük motivasyon kaynağı oldu. Onlara minnettarlığımı ifade etmek için kelimeler yetersiz kalır. Sonsuz sevgi ve minnet duygularımla…

Oğuzcan YAVAŞ

Temmuz, 2023; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ viii
ŞEKİLLER LİSTESİ ix
KISALTMALAR LİSTESİ x

1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumunun Belirlenmesi 1
1.2. Araştırmanın Amacı 2
1.3. Araştırmanın Önemi 3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 3
1.5. Araştırmanın Varsayımları 4
1.6. Tanımlar 4

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 5
2.1. Yabancı Dilde Kelime Bilgisi 5
2.1.1. Tanım ve Önem 5
2.1.2. Kelimenin Biçim, Anlam ve Kullanım Boyutları 7
2.1.3. Alıcı ve Üretici Kelime Bilgisi 8
2.2. Yabancı Dilde Kelime Öğretimi 9
2.2.1. Önemi 9
2.2.2. Yabancı Dil ve Kelime Öğretiminde Kullanılan Yöntemler 10
2.2.3. Kelime Öğrenme Yaklaşımları 15
2.2.4. Kelime Öğretiminde İlkeler 17
2.2.5. Kelime Öğretim Teknikleri 17
2.3. Yabancı Dilde Teknoloji Destekli Kelime Öğretimi 17
2.3.1. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi 18
2.3.1.1. Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminde Fırsatlar ve Sınırlılıklar 20
2.3.2. Mobil Destekli Dil Öğrenimi 21
2.3.2.1. Mobil Destekli Dil Öğreniminde Fırsatlar ve Sınırlılıklar 21
2.4. Yabancı Dil Öğretim Programında Kelime Öğretimi 22
2.5. Yabancı Dilde Kelime Öğretimi ve Teknoloji ile İlgili Araştırmalar 25
2.5.1. Yurt Dışı 25
2.5.2. Yurt İçi 27

3. YÖNTEM 31
3.1. Araştırma Modeli 31
3.2. Veri Seti 36
3.3. Verilerin Toplanması 36
3.4. Veri Setine Dâhil Edilen Çalışmaların Betimsel Özellikleri 38
3.5. Verilerin Analizi 40

4. BULGULAR 43
4.1. Türkiye'de K-12 Kademelerinde İngilizce Kelime Öğretiminde Kullanılan Teknolojiler ve Araçlarla İlgili Yazılan Tezlerdeki Eğilimler Nelerdir? 43
4.2. Türkiye'de K-12 Kademelerinde İngilizce Kelime Öğretiminde Kullanılan Teknolojiler ve Araçlar Nelerdir? 46
4.3. Türkiye'de K-12 Kademelerinde İngilizce Kelime Öğretiminde Kullanılan Teknolojilerin ve Araçların Avantajları Nelerdir? 52
4.3.1. Teknoloji 52
4.3.2. Öğrenme Çıktıları 53
4.3.2.1. Akademik Başarı 54
4.3.2.2. Duyuşsal Çıktılar 56
4.3.3. Ölçülen Kelime Bilgisi 57
4.3.3.1. Alıcı Kelime Bilgisi 58
4.3.3.2. Üretici Kelime Bilgisi 59
4.3.4. Teknolojilerin Faydalı Özellikleri 59
4.4. Türkiye'de K-12 Kademelerinde İngilizce Kelime Öğretiminde Kullanılan Teknolojilerin ve Araçların Sınırlılıkları Nelerdir? 60
4.4.1. Öğrenme Çıktıları 61
4.4.1.1. Akademik Başarı 61
4.4.1.2. Duyuşsal Çıktılar 61
4.4.2. Teknolojilerin Geliştirilebilir Özellikleri 62

5. TARTIŞMA 64

6. SONUÇ VE ÖNERİLER 73
6.1. Sonuç 73
6.2. Öneriler 75
6.2.1. Öğretim Programı ve Materyal Geliştiricilere Öneriler 75
6.2.2. Öğretmenlere Öneriler 75
6.2.3. Araştırmacılara Öneriler 76

KAYNAKÇA 77
EKLER 89

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Bir Kelimeyi Bilmek Neleri Kapsar?..... 9
Tablo 2. WWC Nitelik Değerlendirme Kriterlerine Göre Tezlerin Değerlendirilmesi 34
Tablo 3. Taramada Kullanılan Anahtar Kelimeler..... 37

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sistematik Literatür Taramasının Basamakları 32
Şekil 2. PRISMA 2020 Protokolüne Göre Çalışma Basamakları 38
Şekil 3. Tez Türlerinin Okul Türlerine Göre Dağılımı 39
Şekil 4. Sınıf Düzeylerine Göre Yayınlanan Tez Sayısı 39
Şekil 5. Tezlerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı 44
Şekil 6. Eğitim Kademelerine Göre Yayınlanan Tez Sayısı 45
Şekil 7. Ölçülen Kelime Bilgisi Boyutuna Göre Yayınlanan Tez Sayısı 45
Şekil 8. Yayınlanan Tezlerde Kullanılan Teknolojiler ve Araçlar 46
Şekil 9. Yayınlanan Tezlerde Kullanılan Mobil Uygulamalar 47
Şekil 10. Yayınlanan Tezlerde Kullanılan Cihazlar 47
Şekil 11. Yayınlanan Tezlerde Kullanılan Web 2.0 Araçları 48
Şekil 12. Yayınlanan Tezlerde Kullanılan Yazılımlar 48
Şekil 13. Mobil Uygulama ile İlgili Tezlerin Yayın Yıllarının Dağılımı 49
Şekil 14. Web 2.0 Araçları ile İlgili Tezlerin Yayın Yıllarının Dağılımı 50
Şekil 15. Cihaz Kullanımı ile İlgili Tezlerin Yayın Yıllarının Dağılımı 50
Şekil 16. Öğrenme Nesneleri ile İlgili Tezlerin Yayın Yıllarının Dağılımı 51
Şekil 17. Yazılım ile İlgili Tezlerin Yayın Yıllarının Dağılımı 52
Şekil 18. Yayınlanan Tezlerde Kullanılan Teknolojiler ve Araçlar 53
Şekil 19. Öğrenme Çıktıları 53
Şekil 20. Ölçülen Kelime Bilgisi 58

KISALTMALAR LİSTESİ

ADOÇEP	: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı
BBDÖ	: Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi
MDDÖ	: Mobil Destekli Dil Öğrenimi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OST	: Otomatik Ses Tanımlama
PRISMA	: Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri)
WWC	: What Works Clearinghouse
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumunun Belirlenmesi

Ülkemizde yabancı dil eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalara ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'nın bu doğrultudaki çabalarına rağmen, araştırmaların sonuçlarına göre Türkiye, dünya sıralamasında yabancı dil becerilerinde istediği seviyeye gelememektedir. 2022 yılında English First kurumu tarafından yapılan bir araştırmada Türkiye, 111 ülke arasında yabancı dil yeterliliğinde 64. sırada yer almaktadır (EF Education First, 2022). Bunun yanı sıra alanyazındaki çalışmalarda da ülkemizdeki yabancı dil eğitiminin yeterli ve etkin olmadığının altı çizilmektedir (Aküzel, 2006; Anşin, 2006; Aydın & Zengin, 2008; Can & Can, 2014; Daslak, 2019; Koru & Akesson, 2011; Şahin & Aykaç, 2022). Bu süreçte yaşanan sıkıntıları ortaya çıkarmaya yönelik yapılan çalışmalarda, ders kitapları ve öğretim programıyla ilgili sorunların yanında kelime bilgisi eksikliğinin de Türkiye'de yabancı dil eğitimine olumsuz etki ettiği belirlenmiştir (Çatal vd., 2018; Erdem, 2016; Özer & Akay, 2022). Özetle, Türkiye'nin yabancı dil becerileri dünya sıralamasında beklenen seviyenin altında olup, bu durum hem yürütülen araştırmalarla desteklenmekte hem de ders kitapları, öğretim programları ve kelime bilgisi eksikliği gibi belirlenen sorunlarla da ilgili görülmektedir.

İkinci dil öğrenme sürecinde, o dille ilgili çeşitli alt dizgelerin bilgileri edinilmektedir. Bu bilgiler arasında dilbilgisi, ses dizimi ve kelime bilgisi bulunmaktadır. Ancak uygulamalar incelendiğinde dil eğitiminde ağırlığın öncelikli olarak dilbilgisi yapılarının öğretilmesine verildiği ve öğrenenlerin de dilbilgisi becerilerini diğer alanlara göre daha fazla artırma eğilimine sahip olduğu gözlenmektedir (Barcroft, 2016). Aynı araştırmacıya göre mesajın iletilmesi sürecinde, doğru dilbilgisi yapısının kullanılmasına rağmen yanlış kelime seçimi iletişim kesilmesine ya da anlamın yanlış aktarılmasına sebep olurken; yanlış dilbilgisi yapısı kullanımına rağmen bağlama uygun kelimelerin seçimi, mesajın önceki duruma göre, anlam bütünlüğünün korunmasını sağlamaktadır. Kelime bilgisinin dil becerileri üzerindeki bu öneminin farkında olunmasına karşın, yabancı dil öğretmenlerinin dilbilgisi öğretimini

önemsediği ve önceliklendirdiği; ancak kelime bilgisini geliştirmeye yönelik çalışmalara yeteri kadar önem vermediği görülmektedir (De Groot & Van Hell, 2005). Sözü edilen eksende, yabancı dil öğretiminde dilbilgisi yapısına verilen ağırlığın yanında, kelime bilgisine de gereken önemin verilmesi ve bu alana odaklanan çalışmaların arttırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Kelime öğretimi özelinde yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin birtakım güçlükler yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunlar arasında öğretilmesi gereken içeriğin yoğunluğuna rağmen ders sürelerinin sınırlı (Pham & Nguyen, 2018; Yosephin vd., 2018) ve kelime bilgisini geliştirmeye yönelik özgün içerik hazırlamanın zor olması (Chien, 2020; Shah & Saleem, 2021) bulunmaktadır. Türkiye'de yapılan çalışmalarda kelime öğretiminde öğretmenlerin, öğrencilerin seviyelerine uygun içerik oluşturmada zorluk yaşadığı (Çelik & Yavuz, 2018) ve kelime öğretim stratejilerini uygulamada güçlükle karşılaştığı (Yolcu & Akçayoğlu, 2022) ifade edilmektedir. Bu ve benzeri zorluklar ile gerekli kelimelerin doğru tekniklerle öğretimine yeterli önem verilmemesi, ülkemizde süregelen, yabancı dili etkili bir şekilde kullanamama sorununun devam etmesine sebep olmaktadır. Bu doğrultuda kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden etkili ve verimli olanların belirlenip öğretim sürecine bunların dâhil edilmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kelime bilgisi üzerine yoğunlaşmanın ve bu alanda karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek için uygun stratejiler ve teknikler geliştirmenin, Türkiye'deki dil eğitimindeki verimlilik ve etkinliği artırmada kritik önem taşıdığı açıktır. Bu, aynı zamanda öğretim sürecinde dilbilgisi yapılarına verilen önceliği dengeleme ve öğrencilere dil becerilerini tam anlamıyla geliştirme fırsatı sağlama potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkiye'deki İngilizce eğitiminde kelime öğretimindeki zorluklar ve bu alandaki teknik eksiklikler göz önüne alındığında, teknoloji ve dijital araçların bu sorunları aşmada önemli bir rol oynayabileceği öngörülmektedir. Mevcut araştırmanın amacı, Türkiye'de İngilizce eğitiminde, kelime öğretiminde teknoloji kullanımını sistemli bir şekilde incelemek ve analiz etmektir. Bu amaca yönelik olarak sistematik literatür taramasıyla araştırmacı, yabancı dil olarak İngilizce bağlamında kelime öğretiminde Türkiye'de hangi teknolojilerin ve araçların kullanıldığını, bu teknoloji ve araçların

avantajlarını ve sınırlılıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Türkiye'de K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojiler ve araçlarla ilgili araştırmalardaki eğilimler nelerdir?
2. Türkiye'de K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojiler ve araçlar nelerdir?
3. Türkiye'de K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojilerin ve araçların avantajları nelerdir?
4. Türkiye'de K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojilerin ve araçların sınırlılıkları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kelime bilgisinin dil becerilerini etkilediği ve iletişim performansını artırmak için kelime bilgisinin geliştirilmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir (Milton, 2013). İlgili çalışmalarda kelime öğretiminde halen kullanılmakta olan yöntem ve tekniklerin yanında son yıllarda gelişen teknolojilerin bu alandaki yeni uygulamaları da yer almaktadır. Bu çalışmaların bazılarında kelime öğretiminde geleneksel yöntem ve tekniklerle teknoloji destekli kelime öğretim araçları karşılaştırılmış; sonuç olarak teknoloji destekli kelime öğretiminin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Bakla & Çekiç, 2017; Bal, 2018; Salman & Akay, 2022). Ancak bu çalışmalar belirli teknoloji ve araçlara odaklanmaktadır. Türkiye'de yabancı dil öğretimi alanında çalışanların kelime öğretiminde etkililiği kanıtlanmış farklı teknoloji ve araçları bir arada incelemelerine imkân verecek bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada araştırma, alanyazındaki mevcut boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Mevcut çalışmada İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında kelime öğretiminde teknoloji kullanımıyla ilgili yazılmış tezler sistematik olarak incelenerek bu süreçte hangi teknolojilerin, araçların kullanıldığı ve bunların avantajları ile sınırlılıkları araştırılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

Bu araştırma Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişime açık doktora ve yüksek lisans tezleriyle sınırlıdır.

Bu araştırma, Türkçe ve İngilizce yazılmış tezlerle sınırlıdır.

Bu araştırma, 1990-2022 yılları arasında yazılmış tezlerle sınırlıdır.

Bu araştırma, K-12 düzeyinde İngilizce öğretiminde teknoloji destekli kelime öğretimi alanında yazılmış tezlerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada kullanılan sistematik literatür taraması kapsamına alınan araştırmaların inceleme kriterleri belirlenirken uzmanların gerekli donanıma sahip olduğu varsayılmıştır.

Bu araştırmaya dâhil edilen çalışmaların analizlerinin doğru yapıldığı, bulgularının tarafsız olarak değerlendirildiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Kelime Hazinesi: Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamıdır (Korkmaz, 1992).

Alıcı Kelime Bilgisi: Dinleme ya da okuma esnasında bir kelimenin biçimini algılayarak anlamını hatırlama bilgisidir (Nation, 1990).

Üretici Kelime Bilgisi: Bir mesaj iletmek amacıyla konuşma ya da yazma sırasında kelimeleri uygun bağlamda ve doğru biçimde kullanma bilgisidir (Nation, 1990).

Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi: Bir öğrencinin bilgisayar kullandığı ve bunun sonucunda dilini geliştirdiği herhangi bir süreçtir (Beatty, 2010).

Mobil Destekli Dil Öğrenimi: Akıllı telefonların ve diğer mobil teknolojilerin dil öğreniminde, özellikle taşınabilirlik ve durumlu öğrenmenin belirli avantajlar sunduğu durumlarda kullanılmasıdır (Kukulska-Hulme, 2020).

Sistematik Literatür Taraması: Sistematik literatür taraması, büyük bilgi yığınlarını anlamlandırmanın bir yöntemi ve neyin işe yarayıp neyin yaramadığına ilişkin sorulara cevap bulmanın bir yoludur (Petticrew & Roberts, 2006).

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dilde Kelime Bilgisi

2.1.1. Tanım ve Önem

Alanyazında farklı açıklamaları bulunan kelime kavramını, Matthews (1997) kendi başına anlamlı bir ses oluşturabilen en küçük dilsel birim şeklinde tanımlamıştır. Korkmaz (1992) kelimeyi, "bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu ve düşünceyi yansıtan soyut yahut da somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi" olarak açıklamıştır (s. 100). Aksan (1979) ise hem kavram hem de ses yönüyle bir dildeki anlama ve anlatma birimini kelime olarak ifade etmiştir. Vygotsky'e (1986) göre kelime, insan bilincinin dışa yansımasıdır; çünkü düşünce ve dil, insan bilincine erişimin anahtarlarıdır. Özetle, kelime, farklı kaynaklarda farklı şekillerde tanımlanmasına rağmen, genel olarak anlam taşıyan en küçük dilsel birim olarak kabul edilir ve insan bilincine dil yoluyla erişimin anahtarı kabul edilir.

Kelimeler söz varlığının önemli bir unsurudur (Büyükikiz & Hasırcı, 2013) ve kelimelerle birlikte söz varlığında atasözleri, deyimler, jargon ve kalıplaşmış ifadeler de yer almaktadır (Demir, 2016). Diğer bir anlatımla söz varlığı, anlama ve anlatma amacıyla kullanılan kelimelerin ve ifadelerin toplamıdır (Joffe & Lowe, 2023). Sadece söz varlığı kullanılarak diğer dil sistemi unsurlarının yardımı olmadan da basit düzeyde iletişim kurulabilir (Schmitt & Schmitt, 2002). Söz konusu yönleri ile kelimeler ve diğer söz varlığı unsurları, anlama ve anlatma sürecinde merkezi bir rol oynar ve dil sisteminin diğer unsurları olmaksızın bile basit düzeyde iletişim sağlama potansiyeline sahiptir.

Kelime bilgisi, tüm dil becerilerinin üzerine inşa edildiği temel olduğundan dil öğreniminde önemlidir. Zengin bir kelime hazinesi, kişinin düşüncelerini ve fikirlerini doğru bir şekilde ifade etmesini, sözlü ve yazılı dili anlamasını, doğru yorumlamasını ve başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmasını sağlar. Bunların yanında geniş bir

kelime hazinesi karmaşık duyguların ifade edilmesine olanak tanır (Bazhydai vd., 2019). Ayrıca, kelime hazinesi hem okuduğunu anlama hem de yazma yeterliliği için gerekli olduğundan, okuryazarlığın ve akademik performansın gelişiminde önemli bir rol oynar (Qian & Lin, 2020). Sonuç olarak, kelime bilgisinin, bir bireyin genel dil yeteneklerini ve akademik performansını artırmada kritik bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Bu nedenle, dil öğrenim sürecinde kelime bilgisinin sistemli bir şekilde genişletilmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmalar, kelime bilgisinin dil becerileri performansıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Zhang ve Zhang (2022) tarafından yapılan araştırmada kelime bilgisi ile okuduğunu ve dinlediğini anlama arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Nassaji (2003) yürüttüğü çalışmada, okuduğunu anlama ve çıkarım yapma becerilerinde kelime bilgisinin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, iyi bir dinleme ve okuma becerisi kazanılmasında etkili olan kelime bilgisinin yazma ve konuşma becerileri üzerindeki önemi de göz ardı edilemez (Zwier & Boers, 2022). Kelime bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisini araştıran Stæhr (2008) geniş bir kelime hazinesine sahip kişilerin yazma sınavında daha nitelikli metinler ürettiğini ve kelime bilgisi ile yazılı anlatım becerisi arasında yüksek düzeyli olumlu yönde bir ilişkinin varlığını tespit etmiştir. Khan ve diğerleri (2018) gelişmemiş bir kelime hazinesine sahip kişilerin zihinlerindekilerini ifade etmek isterken zorluk yaşadıklarını ve bunun sözlü iletişim becerilerini olumsuz etkilediğini işaret etmiştir.

Tüm bu çalışmaların sonuçları, kelime bilgisinin dil becerileri üzerindeki belirleyici rolünü açıkça ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, dil öğretiminde kelime bilgisine gereken önemin verilmesi, kişinin dil becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirebilmesi için hayati önem taşımaktadır. Kelime bilgisinin sadece okuma ve dinleme becerileri üzerinde değil, aynı zamanda yazma ve konuşma becerileri üzerinde de büyük etkisi bulunduğunu belirtmek gerekir. Yani, geniş bir kelime hazinesine sahip olmak, dilin tüm alanlarında daha üstün bir performans sergilemeyi mümkün kılmaktadır. Bu noktada, kelime bilgisi dil becerilerinin tamamını şekillendiren, bütünleyici ve dönüştürücü bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, etkin bir dil eğitimi için kelime bilgisini geliştiren stratejilere ve tekniklere odaklanmak hem bireysel hem de toplumsal düzeyde dil yeteneklerinin geliştirilmesinde anahtar bir rol oynayacaktır.

2.1.2. Kelimenin Biçim, Anlam ve Kullanım Boyutları

Nation'a (2001) göre bir kelimeyi bilmek; o kelimenin biçim, anlam ve kullanım boyutlarına hâkim olup kelimeyi uygun durumlarda kullanabilmektir. Bir kelimeyi gerçekten bilmek için, kişinin biçimi, anlamı ve kullanımı hakkında derin bir anlayışa sahip olması ve onu çeşitli bağlamlarda doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmesi gerekir. Bir kelimenin biçim boyutunu bilmek, onun telaffuzu, imlası ve yapı özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaktır. Bu, bir kelimeyi tanıma ve sözlü ya da yazılı iletişim sürecinde onu doğru bir şekilde kullanma becerisini gösterir (Nation, 2001). Bir kelimenin tam anlamıyla bilinmesi, o kelimenin hem biçimsel hem de anlamsal özelliklerini kavramayı ve bunları çeşitli bağlamlarda doğru ve uygun bir şekilde uygulayabilmeyi gerektirir. Bu, dil öğreniminde kritik bir unsur olup, dil becerilerinin genel gelişimi üzerinde büyük bir etkisi vardır. Bu nedenle, dil eğitimi sürecinde, kelimenin biçim, anlam ve kullanımının ayrıntılı bir şekilde ele alınması, öğrenicinin dil yeteneklerini tam ve etkili bir şekilde geliştirebilmesi açısından hayati önem taşır.

Anlam boyutunda ise, kelimenin tanımının anlaşılması ve bağlam içinde kullanım şekli yer alır. Bu, kelimenin düz anlam bilgisinin yanı sıra yan anlam ve çağrışımlarının bilgisini içerir (Cronbach, 1942). Kullanım boyutunda; kelimenin diğer kelimelerle belirli bir sınır ve düzen içinde bir arada bulunmasının yani eşdiziminin, deyimlerin ve öbek fiillerin bağlam içindeki kullanımı yer alır (Nation, 2001). Kelimenin çeşitli bağlamlarda nasıl kullanıldığını anlamayı, dildeki işlevini ve cümle içindeki diğer kelimelerle olan ilişkisini ifade eder (Miller, 1999).

Kelimenin biçim, anlam ve kullanım boyutlarının bilinmesi, kelime hazinesi bağlamında incelenen derinlik ve genişlik kavramlarıyla da ilişkilidir. Nation (2001) bu üç boyutu tek bir kelimeye hâkim olma açısından ele alırken; derinlik ve genişlik kavramları kelime bilgisinin dil yeterliliğindeki ve iletişimdeki rolünü anlamaya yardımcı daha geniş bir bakış açısı sunar.

Genişlik, "kişinin, anlamının önemli yönlerinden en azından bazılarını bildiği kelime sayısı"dır (Anderson & Freebody, 1981: 93). Kelimelerin anlamıyla ya da kullanım bilgisiyle değil; kişinin kaç tane kelimeyi tanıyıp tanımadığıyla ilgilidir (Milton, 2010). Kelime bilgisi ve dil becerileri arasındaki ilişki araştırılmak istendiğinde çoğunlukla ölçülen boyutu da budur (Binder vd., 2017). Kelime genişliğinin ölçülmesi amacıyla yapılan ilk çalışmalarda kelimenin tanımları ya da diğer dildeki

karşılıklarının bulunması istenmiştir. Ancak kelime bilgisinin farklı boyutları olduğunun tartışılması üzerine bu testlere farklı boyutları ölçecek görevler eklenmiştir (Henriksen, 1999).

Derinlik, "kişinin, bir kelimeyi ne kadar iyi bildiği ile ilgili"dir (Marzban & Hadipour, 2012: 5297). Kelimelerin farklı anlamları, eşdizimleri ve deyimleri dâhil olmak üzere, farklı bağlamlarda doğru biçimde kullanımı ifade eder (Schmitt, 2014). Kelime bilgisi derinliği açıklanırken üç açıdan ele alınır. İlki anlam hassasiyeti olarak isimlendirilen, bir kelimenin anlamını tam bilmeme ile derinlemesine bilme arasındaki farktır. İkinci olarak anlam bilgisiyle birlikte yazım, sesletim, biçim, söz dizim ve eşdizim bilgilerinin dâhil edildiği kapsamlı kelime bilgisidir. Sonuncusu da önceki iki tanımlamayı kapsayan, kelimenin zihindeki söz varlığında bulunan ilişkili kelimelerle bağıntısını gösterme yetisi olarak adlandırılan ilişki bilgisidir (Read, 2004).

Yukarıda sözü edilen tüm boyutlar beraber değerlendirildiğinde, dil öğreniminin en kritik unsurlarından biri, bir kelimenin biçim, anlam ve kullanım boyutlarının tam olarak anlaşılmasıdır. Biçim boyutu, bir kelimenin doğru telaffuz, yazım ve yapısal özelliklerini kapsar. Anlam boyutu, kelimenin temel ve yan anlamlarının, ayrıca bağlam içindeki çağrışımlarının anlaşılmasını gerektirir. Kullanım boyutu ise, bir kelimenin dil içerisindeki işlevi, çeşitli bağlamlarda nasıl kullanıldığı ve diğer kelimelerle olan ilişkisini içerir. Bu üç boyut, dil yeterliliği ve iletişim yeteneği için hayati önem taşır. Ayrıca, kelime bilgisinin genişlik ve derinlik boyutları, bu üç boyutun bilgisini yansıtır. Genişlik, bir bireyin tanıdığı kelime sayısını, derinlik ise bir kelimenin ne kadar iyi bilindiğini ifade eder. Dolayısıyla, kelime bilgisi ve dil becerileri arasındaki etkileşim, bireyin dil öğrenimindeki başarısını ve dildeki yeterliliğini belirler.

2.1.3. Alıcı ve Üretici Kelime Bilgisi

Kelime hazinesi bilgisinin dil becerileri bağlamında alıcı (pasif/edilgen) ve üretici (aktif/etkin) kelime bilgisi olarak iki farklı yönü bulunur. Kişinin işittiğinde ya da okuduğunda tanıdığı kelime alıcı; kendisini ifade etmek için kullanabileceği kelime üretici kelime hazinesinde yer alır (Memiş, 2018). Alıcı kelime bilgisi kişinin söz varlığındaki kelimelerle yani genişliğiyle ilgili olan bilgidir. Alıcı kelime hazinesinde yer alan bir kelimenin iletişimde kullanılabilmesi, kelimelerle ilgili derinlemesine bilgiye sahip olmayı gerektirir. Bu şekilde kelimeyi tanımanın ötesinde kelimeyi

iletişimde kullanabilecek yetkinliğe ulaşılabilir (Qian & Lin, 2020). Bu açıklamalar, alıcı kelime hazinesinin dinleme ve okuma; üretici kelime hazinesinin yazma ve konuşma becerileriyle yakından ilişki olduğunu göstermektedir (Schmitt, 2014). Elbette alıcı ve üretici kelime hazinesi yalnızca tekil kelimenin bilgisinden oluşmaz. Alıcı kelime hazinesi, bilinmeyen kelimelerin tahmin edilmesi; üretici kelime hazinesiyse kelimelerin içerisindeki bağlama ve dilbilgisi kurallarına uygun olarak kullanılması becerilerini de kapsar (Ozturk, 2015). Aşağıda yer alan Tablo 1'de Nation (2001) tarafından alıcı ve üretici kelime hazinesi kavramlarını biçim, anlam ve kullanım boyutlarıyla ele alarak detaylandırılmıştır. Bir kelimenin tam olarak öğrenilmiş olması için kelimeyle ilgili nelerin bilinmesi gerektiğini görselleştirdiği bu tabloda biçim, anlam ve kullanım boyutlarının her birisini üç alt başlıkta incelemiş ve her bir alt başlığı da alıcı ve üretici hazine açısından ayrıntılandırmıştır.

Tablo 1. Bir Kelimeyi Bilmek Neleri Kapsar?

Biçim	Sözlü	A	Kelime kulağa nasıl geliyor?
		Ü	Kelime nasıl telaffuz ediliyor?
	Yazılı	A	Kelime nasıl gözüküyor?
		Ü	Kelime nasıl yazılıyor ve heceleniyor?
	Sözcük parçaları	A	Bu kelimede hangi parçalar tanınabilir?
		Ü	Anlamı ifade etmek için hangi parçalara ihtiyaç vardır?
Anlam	Biçim ve anlam	A	Bu sözcük biçimi hangi anlama işaret ediyor?
		Ü	Bu anlamı ifade etmek için hangi sözcük biçimi kullanılabilir?
	Kavram ve referanslar	A	Kavrama neler dâhildir?
		Ü	Kavram hangi öğelere atıfta bulunabilir?
	Çağrışım	A	Bu bize başka hangi kelimeleri düşündürüyor?
		Ü	Bunun yerine başka hangi sözcükleri kullanabiliriz?
Kullanım	Dilbilgisel işlevler	A	Bu sözcük hangi kalıplarda kullanılır?
		Ü	Bu sözcüğü hangi kalıplarda kullanmalıyız?
	Eşdizimlilikler	A	Hangi sözcükler ya da sözcük türleri bu sözcükle birlikte kullanılır?
		Ü	Bu sözcükle birlikte hangi sözcük ya da sözcük türlerini kullanmalıyız?
	Kullanım kısıtlamaları	A	Bu kelimeyle nerede, ne zaman ve ne sıklıkta karşılaşmayı bekleriz?
	(kayıt, sıklık…)	Ü	Bu kelimeyi ne zaman, nerede ve ne sıklıkla kullanabiliriz?

Not: A= Alıcı Kelime Bilgisi;
Ü= Üretici Kelime Bilgisi

Kaynak: Nation'dan (2001:49) adapte edilmiştir.

2.2. Yabancı Dilde Kelime Öğretimi

2.2.1. Önemi

Hem anadilde hem de yabancı dilde iletişim için geniş bir kelime hazinesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple kelime bilgisinin dil performansına olumlu yönde etkisi

bilinmektedir. Yabancı dilde etkili bir iletişim kurabilmek amacıyla da kelime öğrenimi gereklidir (Macis vd., 2018). Kelime hazinesini geliştirmenin önemi, erken yaşlardan itibaren öğrenmede ve iletişimde görülmektedir. Bunun yanında eğitimin tüm aşamalarında kelime bilgisinin kilit bir rol oynadığı bilinmektedir. Kelime hazinesinin genişliği, içeriğin ve iletişimin anlaşılmasını kolaylaştırdığı için dil öğreniminin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir. Ayrıca kelime hazinesinin gelişimini görmek dil öğrenme sürecinde öğreneni en çok tatmin eden yönlerden biri olduğu ve öğrenmenin devamı için sürekli bir motivasyon sağlayabileceği ifade edilmektedir (Webb & Nation, 2017).

Güçlü bir kelime hazinesine sahip olmanın dil başarısına önemli ölçüde katkıda bulunduğu çeşitli araştırmalarla kanıtlanmıştır. Laufer ve Goldstein (2004) tarafından yapılan çalışmada geniş bir kelime hazinesinin, dil performansı, okuma, yazma ve akademik başarı ile ilişkili olduğu gösterilmiştir. Stæhr (2008) tarafından yapılan çalışmada ise yetersiz kelime hazinesinin dil becerilerinin geliştirilmesine olumsuz etki ettiği ortaya çıkmıştır. Dil, kültürlerin ve toplulukların arasında köprü kurar, düşüncelerimizi ve fikirlerimizi ifade etmemizi sağlar. Bu nedenle, geniş ve sağlam bir kelime hazinesi, dil öğreniminde ve gelişiminde hayati bir unsur olarak kabul edilir. Hem anadilde hem de yabancı dilde etkin bir iletişim, bu geniş kelime bilgisinin mevcudiyetiyle mümkündür. Bilimsel araştırmalar, kelime hazinesinin genişlemesinin, bireyin dil becerilerini, okuma yeteneklerini, yazılı ifadesini ve genel akademik başarısını büyük ölçüde artırdığını kanıtlamaktadır. Yetersiz bir kelime hazinesi ise dil becerilerinin gelişimine engel olmaktadır. Sonuç olarak, kelime bilgisinin geliştirilmesi, dil öğreniminin ve etkin bir iletişimin anahtarıdır.

2.2.2. Yabancı Dil ve Kelime Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Kelime bilgisinin yabancı dil öğretiminde öneminin farkında olunmasına rağmen etkili bir öğretimin nasıl olması konusunda belirsizlik yaşanmaktadır (Nguyen & Webb, 2016; Schmitt, 2008). Bu konudaki belirsizliği çözebilmek adına farklı metot, yöntem ve teknikler öne sürülmüş, önerilen metotların da eleştirileri yapılarak yeni metot ve bunlara uygun yöntem ve teknikler geliştirilmiştir.

Bu metotlardan ilki Dilbilgisi-Çeviri Yöntemidir. Yöntemin kökeni Latince öğretimine dayanmaktadır. Latince, Batı dünyasında hayatın birçok alanında baskın olan bir dildi. Ancak zamanla iletişimde kullanımının azalması ve klasik Latince

metinlerin anlaşılmasına önem verilmesi nedeniyle dilin, dilbilgisi ve retoriği incelemeye değer görülmüş ve dilbilgisi kurallarının ezberlenmesi ve çeviri cümle yazma alıştırmaları ile öğretimi yapılmıştır. Bu süreçte kullanılan yöntem de, 17.yy'dan 20.yy'ın başına kadar yabancı dil öğretimi için standart olarak kalmıştır (Richards & Rodgers, 2014). Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde dilbilgisi kurallarının öğretimi ve hedef dilden anadile çeviri ve örnek cümle yazma alıştırmaları öğretim sürecinde yer almaktadır. Bu yöntemde kelime öğretimi, çalışılacak metinden alınan hedef dildeki kelimelerin ve bunların anadildeki çevirilerinin olduğu kelime listeleri ve sözlük çalışmaları aracılığıyla yapılmaktadır. Ezbere dayalıdır. Odak noktası okuma ve yazma becerileriyken dinleme ve konuşma becerilerinin üzerinde durulmamaktadır (Schmitt & Schmitt, 2002).

Düzvarım Yöntemi, Dilbilgisi-Çeviri yöntemine bir tepki olarak geliştirilmiştir. Bu yönteme göre dil eğitimindeki amaç, öğrencilerin sadece kuralları ve kelimeleri ezberlemesi yerine, hedef dilde etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamaktır. Öğretim sürecinde anadil kullanımına ve çeviriye yer verilmemektedir. Düzvarım Yönteminde dilbilgisi kuralları açık olarak verilmemekte; örneklerden yola çıkarak ve bağlam içerisinde aktarılmaktadır. Kelime öğretimi; görsel araçlar, fiziksel canlandırmalar, hedef dildeki açıklamalar ve bağlam vasıtasıyla yapılmaktadır. (Demirel, 2012).

Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi olarak da bilinen, ABD ordu birliklerinin görev yaptığı bölgelerdeki dillerle iletişim kuramadığının fark edilmesi üzerine geliştirilen ve konuşma becerilerinin kazandırılması amacıyla kullanılan Ordu Yönteminin devamı kabul edilen İşitsel-Dilsel Yöntemde öğrenenler, dili gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlarda kullanmaya teşvik edilmektedir. Dil ediniminin bir alışkanlık oluşturma süreci olduğunu öne süren davranışçı dil öğrenme teorisine dayanmaktadır. Hedeflenen dil kalıpları tekrar tekrar verilmekte ve öğrenenler bunları kullanarak alıştırmalar yapmaktadırlar. Dilbilgisi yapıları karşılaştırmalı analiz yöntemiyle öğretilmektedir. Kelime öğretiminde, yeni kelimelerin ve kalıpların öğretilmesi için tekrar alıştırmaları ve ezberleme tekniği yaygın olarak kullanılmaktadır. Kelimeler; diyaloglar ve rol yapma etkinlikleriyle bağlam içinde sunulmaktadır. Bununla birlikte, bu yöntem, ezber odaklı olması ve ileri seviye iletişim becerilerini geliştirmede yetersiz kalması nedeniyle eleştirilmektedir (Brown & Lee, 2015).

Topluluk Dil Öğrenimi, yetişkinlerle uzun bir süre çalışmasının sonucunda yeni öğrenme ortamlarının öğrenenlere stres yaşattığını fark eden Charles Curran tarafından geliştirilmiştir. Dil öğretiminde öğrenci merkezli bir yaklaşımı teşvik etmektedir. Yöntemde öğretmen kolaylaştırıcı olarak rol almakta, öğrenenlere destek ve rehberlik sağlamaktadır. Böylelikle rahat bir ortam oluşturarak öğrenme sürecine etki edebilecek olumsuz duyguların üstesinden gelinmesini kolaylaştırmaktadır. Dil öğrenilmesinin amacının iletişim olduğundan yola çıkılarak öğrenenlerin kendilerini ifade etmeleri teşvik edilmektedir. Öğretmen, hedef dildeki kelime ve ifade kalıplarını vererek öğrenenlerin duygu ve düşünceleri aktarmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca ses kaydedici kullanarak konuşmaları kaydetmekte ve öğrenenlerin üzerinde çalışabilmesi amacıyla bu konuşmalar tekrarlı olarak dinletmektedir. Bu yolla öğrenenlerin kelimelerin farklı bağlamlardaki kullanımları üzerine düşünmeleri sağlanmaktadır. Buna ek olarak, kayıtlar üzerinden dilbilgisi ve telaffuz çalışmaları yapılabilmektedir (Larsen-Freeman & Anderson, 2016).

Telkin Metodu, 1970'lerde psikolog ve eğitimci Georgi Lozanov tarafından geliştirilmiştir. Rahat bir öğrenme ortamında, öğrenenlerin zihinsel ve duygusal olarak sakin hissetmelerini sağlayarak öğrenmenin daha etkili olacağı düşüncesini temel almaktadır. Bu sebeple sınıfın tasarımına, öğretmenin kişiliğine ve seçilen müziğe, materyaller kadar önem verilmektedir. Ders materyalleri içinde diyalog ve hikâye metinleri ve kelime listeleri yer almaktadır. Telkin Metodunda kelime çalışmaları, rahat ve teşvik edici bir öğrenme ortamında, bağlam içerisinde ve yaratıcı bir şekilde yapılmaktadır. Öğrenenlerin kelimeleri öğrenmelerine yardımcı olabilecek hikâyeler, diyaloglar ve canlandırmalar kullanılmaktadır (Richards & Rodgers, 2001).

Toplam Fiziksel Tepki Yöntemi, 1960'larda James Asher tarafından geliştirilen bir dil öğretim yöntemidir. TFT, dilin dinleme ve fiziksel hareketler yoluyla edinildiği teorisine dayanmaktadır. Diğer bir deyişle, öğrenenler konuşulanları dinlerken aynı zamanda da nesnelere dokunarak ve onlarla etkileşime girerek dili edinmektedir. TFT yöntemi, öğrencilerin yeni kelimeleri anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olan komutların ve fiziksel hareketlerin kullanımına dayanmaktadır. Öğretmen, belirli komutlar iletmekte ve öğrenenler de buna uygun bir eylem gerçekleştirerek karşılık vermektedir. Bu süreç, öğretmenin daha karmaşık komutlarına karşılık öğrenenlerin daha karmaşık eylemlerle yanıt vermesiyle devam etmektedir (Larsen-Freeman & Anderson, 2016).

Sessiz Yöntem, 1960'larda Caleb Gattegno tarafından geliştirilen bir dil öğretim yöntemidir. Sessiz Yönteme göre dil öğrenimi öğrenen merkezlidir ve öğrenenlerin bu sürece etkin olarak katılmaları gerekmektedir. Bu yöntemde öğretmenin rolü, öğrenenlere içeriği aktarmak değil öğrenme sürecini kolaylaştırmaktır. Öğretim materyalleri arasında Cuisenaire çubukları olarak da bilinen farklı boylarda renk kodlu çubuklar ve bu çubuklarla bağlantılı hazırlanmış telaffuz ve kelime tabloları bulunmaktadır. Öğrenenler cümleler oluşturmak, yeni kelimelerin anlamını ve kullanımını öğrenmek için çubukları kullanmaktadır (Richards & Rodgers, 2014).

Doğal Yaklaşım, 1980'lerde Tracy Terrell ve Stephen Krashen tarafından geliştirilen, Krashen'ın dil edinimi teorisine dayanan bir dil öğretim yöntemidir. Doğal Yaklaşım, dil öğreniminin, çocukların doğal dil edinme sürecine benzer olması gerektiği inancına dayanmakta ve iletişim odaklı bir anlayış benimsemektedir. Bu yaklaşımda dilbilgisi kuralları öğretmen tarafından detaylı bir biçimde anlatılmamakta; bağlam içerisinde verilerek öğrenenlerin bunları içselleştirmesi sağlanmaktadır. Öğretim sürecinde otantik öğretim materyalleri ve diğer yöntemlerde yer alan fiziksel komutlar, canlandırmalar ve çeşitli bağlamsal ipuçları kullanılmaktadır. Kelime öğretiminde, gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumların ve bağlamın önemi vurgulanmaktadır (Richards & Rodgers, 2001).

Göreve dayalı dil öğretimi, iletişimsel dil öğretimi ve ikinci dil edinimi çalışmalarının birikimlerinden faydalanılması sonucu ortaya çıkmış bir dil öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre dil öğretiminin temel amacı iletişim kurulmasını sağlamaktır ve bu nedenle anlamlı ve gerçekçi görevler ile öğrenenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Ellis vd., 2020). Göreve dayalı dil öğretiminde yabancı dil bağlamdan koparılmadan, gerçek yaşamda karşılaşılabilecek durumlar üzerinden yapılmaktadır. Öğretim materyali olarak bu yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış kaynaklar ya da gazete, televizyon ve internet ortamından elde edilen otantik içerikler kullanılmaktadır. Kelimeler bu kaynaklar ve içerikler yardımıyla bir görevi tamamlama süreci içerisinde öğretilmektedir (Richards & Rodgers, 2001).

İletişimsel Yaklaşım, dil kurallarının öğretimi yerine dilin kullanımı amaçlayan bir dil öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda dil öğretiminin amacı, dilbilgisi ve dilbilim yeterliliklerinde uzmanlık oluşturmak yerine iletişimi ve anlamayı sağlamaktır. Kullanılan teknikler otantik, fayda sağlayacak ve öğrenenleri etkin kılacak şekilde tasarlanmaktadır. Öğretim materyalleri günlük yaşamdan kolaylıkla bulunabilecek

içeriklerden sağlanmaktadır (Brown, 2014; Demirel, 2012). Öğrenenlerin bir görevi ya da etkinliği tamamlamalarını sağlamak amacıyla yeni kelimeleri kullanmalarının beklendiği canlandırmalar, oyunlar ve otantik içerikler aracılığıyla kelime öğretimi yapılmaktadır. Bu sürece dört dil becerisi ile ilgili çalışmalar dâhil edilmektedir (Richards & Rodgers, 2014).

İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme, yabancı dil öğretimiyle herhangi bir içeriğin öğretimini birleştiren bir dil öğretimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşımla, öğrenenlerin hem içerik bilgisinde hem de dil becerilerinde uzmanlaşmaları beklenmektedir. İçerik ve dil bütünleşik öğrenme programlarında matematik ya da sosyal bilimler gibi belirli bir konu alanına uygun etkinliklerin tasarlanması gerekmektedir. Bu süreçte dil yapılarının ve gerekli kelimelerin de öğretilmesine yönelik uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Kelime öğretiminde grafik düzenleyiciler, otantik içerikler, cümle tamamlama gibi teknik ve materyaller kullanılmaktadır (Larsen-Freeman & Anderson, 2016).

Sözcüksel Yaklaşım, 1990'larda Michael Lewis tarafından geliştirilmiş, bir dilin temel yapı taşının kelimeler olduğunu vurgulayan bir dil öğretim yöntemidir (Brown & Lee, 2015). Bu yöntemde, ikinci dil edinimi üzerine yapılan çalışmalardan yola çıkılarak sözcük yığınlarının ve kalıplaşmış ifadelerin dilde akıcılığa fayda sağladığı kabul edilmektedir. Kelime ve kelime gruplarının öğretiminde eşdizim kısıtlamalarının görülebileceği bütünceler, bu yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış ders kitapları ve otantik içerikler kullanılmaktadır (Richards & Rodgers, 2014).

Yukarıda detaylı bir biçimde dile getirilen yöntemleri özetlemek gerekirse, *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi*, tarihsel olarak uzun süre kullanılmıştır ve kelime öğretimini ezbere dayalı kelime listeleri üzerinden gerçekleştirir. *Düzvarım Yöntemi*, çeviri ve kuralların ezberlenmesi yerine iletişime odaklanır. *Kulak-Dil Alışkanlığı* (İşitsel-Dilsel) yöntemde, dil öğrenme süreci alışkanlık oluşturma süreci olarak ele alınır ve tekrar alıştırmaları ve ezberlemeye dayalıdır. *Topluluk Dil Öğrenimi*, öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğrenme stresini azaltmayı amaçlar. *Telkin Metodu*, rahat bir öğrenme ortamında yaratıcı kelime öğretim tekniklerini kullanır. *Toplam Fiziksel Tepki Yöntemi*, dil öğrenimini dinleme ve fiziksel hareketlerle ilişkilendirir. *Sessiz Yöntemde*, öğretmen öğrenme sürecini kolaylaştırıcı rolde olup, Cuisenaire çubukları gibi materyaller kullanılır. *Doğal Yaklaşım*, dil öğreniminin çocukların doğal dil edinme sürecine benzer olduğunu savunurken, *Göreve Dayalı Dil Öğretimi ve*

İletişimsel Yaklaşım, dil öğretimini gerçekçi ve anlamlı görevler ve iletişim odaklı olarak ele alır. *İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme*, dil öğretimini spesifik bir içerikle birleştiren bir metodolojidir, bu sayede öğrenicilerin hem dil becerilerini hem de belirli bir konu hakkındaki bilgilerini geliştirmeleri hedeflenir. Öte yandan, Sözcüksel Yaklaşım, bir dilin temel yapı taşının kelimeler ve kelime grupları olduğunu vurgular ve dil akıcılığını artırmak için sözcük yığınları ve kalıplaşmış ifadelerin öğretimine odaklanır. Söz konusu bu yöntemler, öğrenenlerin çeşitli dil becerilerini geliştirmek için farklı teknikler ve yaklaşımlar önerirler. Her birinin etkili olduğu yönler vardır ve eklektik biçimde kelime öğretine yönelik olarak kullanılması akıllıca bir yaklaşım olacaktır.

2.2.3. Kelime Öğrenme Yaklaşımları

Yabancı dil öğretiminde öğrenenlerin kelime hazineleri genişletmelerinin yolları konusunda iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri öğrenenlerin yabancı dilin unsurlarını ve kurallarını bilinçli bir seçim yapmaksızın edinmesini ifade eden tesadüfi öğrenme; diğeri ise öğrenenin bilinçli bir şekilde dilin ögelerine ve kurallarına odaklanmasına vurgu yapan kasıtlı öğrenmedir (Ellis, 1999). Kelime öğretimi bağlamında tesadüfi öğrenme, okuma veya dinleme etkinlikleri sırasında, kelime öğrenmeye yönelik bilinçli bir tercihte bulunulmadan ya da buna yönelik doğrudan öğretim yapılmadan yeni kelimelerin öğrenilmesidir (Hulstijn, 2012). Bir dili konuşanların kelime hazinesinde bulunan maddelerin sayısı dikkate alındığında bu kelimelerin kasıtlı öğrenme ya da doğrudan öğretim yoluyla edindirilmesinin ihtimalinin düşük olduğu görülmektedir (Hulstijn, 2003).

Tesadüfi öğrenmenin kelime bilgisine faydasıyla ilgili yapılmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Webb ve Chang (2015) tarafından yapılan çalışmada, kapsamlı okuma yoluyla kelime edinmenin sınıf içi doğrudan öğretime göre daha etkili olduğu ortaya çıkartılmıştır. Lee (2007) tarafından yapılan, kapsamlı okuma üzerinde daha önce yapılmış olan üç araştırmanın incelemesi sonucunda aynı zaman diliminde tesadüfi öğrenmenin doğrudan kelime öğretimi kadar etkili olduğu, uygulama süreci uzadığında ise tesadüfi öğrenme adına olumlu fark oluştuğu ifade edilmiştir.

Tesadüfi kelime öğreniminin kolaylaştırılması içi kapsamlı ve yoğun okuma teşvik edilebilir. Aynı doğrultuda, hatırlamayı ve derinlemesine anlamayı artırmak amacıyla da öğrenenlerin seviyelerine uygun metinlerle okuma etkinlikleri tasarlanarak yeni

kelimelerin yeterince tekrar edilebilmesi sağlanabilir. Başlangıç düzeyindeki öğrenenler için basitleştirilmiş metinlerden, daha ileri seviyedekiler içinse orijinal metinlerden yararlanılabilir (Cervatiuc, 2018).

Kasıtlı öğrenme, öğrencilerin etkin bir biçimde öğrenme sürecini izlemesi, düzenlemesi ve kontrolü yoluyla belirlediği hedeflere ulaşmasını sağlayan süreçtir (Pintrich, 2000). Dil öğrenme bağlamında ise öğrencilerin kendilerini dilin kurallarını, kelimelerini ve yapısını hatırlamaya adamasıdır (Hulstijn, 2003). Kelime öğretimi açısından, hedef kelime ve ifadeleri bilinçli olarak anlamlandırma ve hatırlama sürecini ifade eder (Molle et al., 2021). Ayrıca hedef dilde başlangıç seviyesinde kelime öğreniminde daha etkili olduğu belirtilmektedir (Rott, 2012).

Kasıtlı öğrenmenin kelime hazinesi üzerindeki olumlu etkileriyle ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Wesche ve Paribakht (2000) tarafından yapılan çalışmada öğrencilere üzerinde çalıştıkları, okuma temelli sekiz farklı kelime etkinliği sunulmuştur. Kasıtlı öğrenme sürecini içeren bu etkinlikler sonunda öğrencilerin hem kelime belgisine yönelik unsurları öğrendiği hem de bu kelimelerin kullanımıyla ilgili güven sahibi olduğu ortaya çıkmıştır. Hamrick ve Rebuschat (2012) tarafından yapılan çalışmada, kasıtlı öğrenmenin tesadüfi öğrenmeye göre daha etkili olduğu, aynı zamanda kasıtlı öğrenme grubundaki öğrencilerin kendilerinden yanıtlar konusunda daha emin oldukları bulunmuştur. Stratton (2022) tarafından yapılan, İngilizce ve Almancadaki aynı kökten türeyen kelimelerin öğrenilmesinde dil tarihi bilgisinin etkisi çalışmasında kasıtlı öğrenme grubunda yer alan öğrencilerin tesadüfi öğrenme grubundaki öğrencilerden ortalamada daha başarılı olduğu görülmüştür. Özetlemek gerekirse, yabancı dil öğretiminde kelime hazinesi genişletme konusunda tesadüfi ve kasıtlı öğrenme olmak üzere iki yaklaşım bulunur. Tesadüfi öğrenme, öğrencilerin bilinçli bir tercih yapmaksızın, genellikle okuma veya dinleme etkinlikleri sırasında yeni kelimeleri öğrenmesini ifade eder ve geniş kelime bilgisinin büyük bir bölümünün bu yolla edinildiği düşünülür. Kasıtlı öğrenme ise öğrencilerin dilin ögelerine ve kurallarına bilinçli bir şekilde odaklanmasını ve bu şekilde öğrenmeyi içerir, genellikle başlangıç seviyesinde kelime öğreniminde etkili olduğu belirtilir. Bu iki yaklaşımı dengeli bir şekilde kullanan etkili kelime öğretimi stratejileri, dil öğrenme sürecinin verimini artırabilir. Diğer bir deyişle, etkili bir kelime öğretimi her iki öğrenme yönteminin de belirli tekniklerle sürece dâhil edilmesiyle gerçekleştirilebilir. Bu sürece tartışma ya da hedef dildeki sözcükleri not alma gibi kelime öğrenme

stratejileri, sözlük ya da görsel gibi materyalleri ya da hedef dilde iletişim sağlayacak anlamlı etkinlikleri içeren kaynaklar eklenebilir (Molle vd., 2021).

2.2.4. Kelime Öğretiminde İlkeler

Kelime öğretiminde başarıyı arttırmak ve öğrenenlerin kelime hazinesi genişletmek için uygulanabilecek birtakım ilkeler mevcuttur. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Yeni öğrenenler için somut kelimelerin seçilmesi,
2. Hem kasıtlı hem de tesadüfi öğrenmeden faydalanılması,
3. Çoklu kelime öğrenme ve öğretim tekniklerinden yararlanılması,
4. Öğrenci farklılıklarını dikkate alarak öğretim tekniklerinin belirlenmesi,
5. Öğrencileri süreçte aktif kılacak etkinlik, içerik ve materyallerin kullanılmasıdır.

(Sökmen, 1997; akt. Agustin Llach & Canga Alonso, 2020)

2.2.5. Kelime Öğretim Teknikleri

Kelime öğretim teknikleri, yabancı dil öğretiminin önemli bir parçasıdır. Yabancı dilde kelime öğretimi için dil öğrenenlerin kelime hazinesini genişletmede kullanılan farklı teknikler bulunmaktadır. Bu teknikler:

- Kelime listeleri ve kelime kartları kullanımı (Webb vd., 2020),
- Bağlam içerisinde ve otantik metinlerle öğretim (Nunan, 1991),
- Hedef dildeki kelimenin anadile çevirisi, öğretmen tarafından kelimenin açıklanması ve sözlük kullanımı (Agustin Llach & Canga Alonso, 2020),
- Kelimeyi açıklamak için görsel ve nesne kullanımı ve kelimenin anlamıyla ilgili örnekler sunumu (Barcroft, 2016),
- Eş ve zıt anlamlı kelimelerin verilmesi, not almanın teşvik edilmesi, bağlamlı dizin kullanımı (Mccarthy & Keeffe, 2010),
- Kelime öğrenme stratejilerinin öğretimi ve öğrencilerin bunları kullanmalarının teşvik edilmesi (Brown & Lee, 2015),
- Oyunlar (Allen, 1983)

olarak sıralanabilir.

2.3. Yabancı Dilde Teknoloji Destekli Kelime Öğretimi

Teknoloji destekli öğrenme; bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimin verimliliğinin artırılması, geliştirilmesi ve dönüştürülmesi amacıyla öğrenme ve öğretim sürecine dâhil edilmesidir (Kirkwood & Price, 2014). Bu bağlamda teknoloji destekli dil öğrenimi, teknolojiyi ve teknolojiyi içerek etkinliklerin hedef dilde öğrenci motivasyonunu ve başarısını artırmak için kullanılmasıdır. Bu süreçte kullanılan stratejiler bilgisayar destekli ya da taşınabilir cihaz destekli olabilir (Hao vd., 2021).

2.3.1. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi

Bilgisayarlar dil öğretimine katkı sağlayabilecek yeni imkânlar sunmuştur. Çoklu ortam vasıtasıyla öğrencilerin ilgi alanlarına uygun içeriklerle anlaşılabilir dil girdileri sağlamakta ve araştırmacılar bu medyayı geliştirmeye ve öğrencilerle olan etkileşimini artırmaya çalışmaktadır. Bunlara ek olarak, bilgisayarlar dil öğretiminde kullanılabilecek öğrencilere uygun kaynaklar sağlanmasını kolaylaştırmaktadır (Krashen, 1989).

Bilgisayarın dil öğretimi alanında kullanımı 1960'larda üniversitelerdeki ana bilgisayarların ve programların gelişmesiyle başlamıştır. Bu bilgisayarlarda öğrencilerin temel seviyede hedef dili öğrenmeleri için kurslar bulunmaktaydı. Bu kurslar, davranışsal koşullandırma ilkelerini temel alarak programlanmışlardı ve öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerini ve anında geri bildirim almalarını sağlamaktaydı. Programlı öğretimin ve davranışçı yaklaşımın bu özelliklerinin en iyi şekilde görüldüğü yabancı dil öğretim yöntemi bu yıllarda yayın olarak kullanılmaya başlanan İşitsel-Dilsel Yöntemdi (Butler-Pascoe, 2011). Kelime öğretimi; boşluk doldurma (Beatty, 2010) ve tekrarlı alıştırma içeren programlar aracılığıyla yapılmaktaydı. Bu programlar anlık geribildirim verecek şekilde tasarlanmıştı (Yang, 2010).

1970'lerde Davranışçı teorilerin ve buna dayalı pedagojilerin eleştirilmesiyle birlikte tekrarlı alıştırmaya ve programlanmış öğretime dayalı dil eğitiminin yerine gerçek yaşamda iletişim becerilerine katkı sağlayacak yöntem ve tekniklerin önemi vurgulanmaya başlandı. Aynı zamanda dil öğretiminde etkileşimin ve içsel motivasyonun önemi dikkate alındı. Tekrarlı alıştırma yapılmasını gerektirmeyecek bir formatta beceri çalışmalarını içeren çeşitli bilgisayar destekli dil öğrenimi (BDDÖ) programları geliştirildi. Bunlar arasında okuma ve yazma gibi becerilerin gelişimini sağlayan, dil oyunlarını içeren, öğrencileri tartışmaya ve eleştirel düşünmeye teşvik eden ve kelime işlemciler, yazım ve dilbilgisi denetleyiciler gibi dilin doğru kullanılmasına yardımcı programlar bulunmaktaydı. İletişimsel yaklaşıma uygun tasarlanan BDDÖ programları ile dil öğretiminde etkileşime dayalı, öğrencilere daha fazla esneklik ve motivasyon sağlayan bir uygulamaya geçilmiştir (Warschauer, 1996).

1990'ların başında, iletişimsel BDDÖ'nün dünyada hızla değişen ekonomik ve sosyal durumuna tam olarak ayak uyduramadığı eleştirileri yapıldı. Küresel bilgi tabanlı ekonomik modellere geçiş, sürekli artan bilgi ve farklı dil ve kültürlerle etkileşimde olma gerekliliği farklı becerilerin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu gösterdi. Tüm bunlar otantik bir sosyal ortamda, hedef dildeki iletişimsel yetenekleri ilerletmeyi amaçlayan tümleşik BDDÖ'ye yönelimi başlattı. Bu uygulamaya sosyal öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşımı temel alan proje tabanlı öğrenme, görev tabanlı öğrenme ve içerik tabanlı öğrenme modelleri dâhil edildi. Ayrıca öğretmenler öğrencilere çoklu ortamı ve diğer kaynakları öğrenme süreçlerinde etkili kullanmalarına rehberlik etti (Warschauer & Healey, 1998). Bu süreçteki kelime öğretiminde tekrarlı alıştırmalar hala yer almaktaydı ancak bununla birlikte kelime öğretimi bağlama dayalı bir hale geldi ve içerikler; şekil, görsel, ses ve görüntüyle desteklenmeye başladı (Yang, 2010).

Çoklu ortamın ve ağ ortamının yaygınlaşmasıyla birlikte Bilgisayar Aracılı İletişim kullanılma açıldı ve bunun dil öğretimi üzerinde etkileri görülmüştür. Öğrenciler zamandan ve mekândan bağımsız olarak hedef dilde konuşan diğer kişilerle eşzamanlı ya da eş zamansız olarak iletişim kurmaya başlamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin farklı büyüklükteki gruplarla iletişim kurmalarına olanak sağlamıştır. Zamanla, metin bazlı mesajların yanında grafik, ses ve görüntü paylaşımlarına da imkân verir hale geldi. Dünya Çapında Ağ'ın yaygınlaşmasıyla birlikte öğrenciler ilgi alanlarına uygun ve özgün birçok içeriğe erişim sağlayabildi (Warschauer, 1996). İnternet sayfalarından alıntı yapmaya yarayan araçların gelişmesiyle birlikte İngilizce okuma ve dilbilgisi becerilerine yönelik içerikler hazırlanmasının yanında Breaking News English (İngilizce Son Dakika Haberleri) gibi kelime hazinesini de geliştirecek içeriklerin oluşturulması kolaylaştı (Beatty, 2010).

2000'ler sonrası bilgi işlem imkânlarının ve teknolojinin günlük hayata yayılmasının BDDÖ yoluyla dil öğretimi üzerine önemli etkileri olmuştur. Akıllı mobil cihazlar ve televizyonlar BDDÖ'nün kullanımını farklı boyuta taşımıştır. Nintendo Wii gibi yeni oyun platformları ve dokunmatik ekranlar, fare ve klavye kullanımında zorlanabilecek yaştaki bireylerin rahatça içerikle etkileşime girmesini sağlamıştır. Facebook ve YouTube gibi sosyal ağlar ve Wikipedia gibi işbirlikçi Web 2.0 teknolojileri oluşturulan içeriklerin paylaşılması yoluyla etkileşimli öğrenme ve dil öğretimi için yeni fırsatlar sunmaktadır (Beatty, 2010). Öğrenciler sosyal medya platformlarındaki yazım denetim özellikleri ile kelimelerin doğru yazımlarını görebilmekte ve

gönderilere yapılan yorumlardaki bilinmeyen kelimeleri sözlük ya da çeviri programlarından bularak hafızasına yerleştirmektedir. Bu platformlarda oyun topluluklarına dâhil olarak oyunlarda yer alan kelimeleri öğrenebilmekte ve bu kelimeleri aktif bir şekilde kullanarak becerilerini pekiştirmektedir (Sivagnanam & Yunus, 2020).

BDDÖ'yü etkileyen bu gelişmeler sayesinde teknoloji kullanımı dil öğretimine destek olmanın ötesine geçerek birçok önemli içerik ve otantik bir dil öğrenme deneyimi sunar hale gelmiştir. Bloglar, sosyal ağ siteleri, eğlence ya da dil öğretimi amacıyla hazırlanmış oyunlar ve artırılmış gerçeklik teknolojileri BDDÖ'nün ve günlük hayatın ayrılmaz bir parçası olmaya devam edecektir (Otto, 2017). Kısaca, bilgisayarlar, dil öğretimine uygun içerikler sunarak öğrencilerin ilgisini çekmekte ve etkileşimlerini artırmaktadır. Ayrıca, dil öğretiminde kullanılan kaynakların kolay erişilebilir olmasını sağlamaktadır. Teknoloji, dil öğretiminde interaktif deneyimler ve otantik içerikler sunarak önemli bir rol oynamaktadır.

2.3.1.1. Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminde Fırsatlar ve Sınırlılıklar

BDDÖ, öğrenenler için zaman ve mekân bağımsız, özgün, kişiselleştirilmiş ve etkileşimli bir dil öğrenme ortamı yaratmaktadır. Öğrencilerin kelime hazinelerini etkin bir biçimde kullanabilecekleri ve hedef kelimeleri hatırlamayı destekleyici uygulamaları içermektedir (Lin & Lin, 2019). Ayrıca BDDÖ, öğrenciler arasında iş birliğini ve paylaşımı desteklerken, onların öğrenme sürecine olan ilgilerini ve memnuniyetlerini de artırmakta ve kelime hazinelerini geliştirmeleri için kolaylık sağlamaktadır (Ko, 2019).

BDDÖ'nün fırsatları yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. BDDÖ için gerekli teknolojilerin edinilmesi ve sürdürülmesi için gerekli finansal ve teknik destek yetersiz kalmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımında eğitime ve rehberliğe ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca yayınlanmış birçok kaynak içerisinden dil öğretimi için faydalı olacak doğru içerikleri belirlemek büyük çaba gerektirmektedir (Dina & Ciornei, 2013). Beraber değerlendirildiğinde, BDDÖ, öğrencilere özgün ve etkileşimli bir dil öğrenme deneyimi sunarak zaman ve mekândan bağımsız bir ortam sağlamaktadır. Ancak, teknolojiye erişim ve rehberlik eksikliği gibi bazı zorluklarla karşılaşılmaktadır. Ayrıca, doğru içerikleri seçmek ve kullanmak da bir çaba gerektirmektedir.

2.3.2. Mobil Destekli Dil Öğrenimi

Taşınabilir cihazların yaygınlaşmasıyla birlikte BDDÖ sonrası döneme geçiş yapıldığı ifade edilmektedir. Taşınabilir cihazları kullanarak her yerde ve her zaman dil öğrenme fırsatı sunan (Kukulska-Hulme & Shield, 2008) Mobil destekli dil öğreniminin (MDDÖ) erişim ve etkileşimde sürekliliği sağlaması ve bu tip cihazların yaygınlaşması BDDÖ çalışmalarından MDDÖ araştırmalarına geçişin artmasını beraberinde getirmektedir (Jarvis & Achilleos, 2013). MDDÖ'de, taşınabilir cihazlarla birçok dil öğrenme uygulamasına hızlı erişim sağlanmaktadır. Öğrenciler farklı ortamlarda kendi öğrenme hızlarına ve isteklerine uygun şekilde süreci yönetmektedir. Taşınabilir cihazların görsel ve işitsel uygulama özelliklerini ve not alma imkânlarını kullanarak dil öğrenme sürecinde kullanabileceği içeriği elde edebilmektedir. Bu özellikleri MDDÖ'yü BDDÖ'ye göre daha esnek ve kişiselleştirilmiş hale getirmekte ve dil öğrenimi için daha fazla imkân sunmaktadır (Kukulska-Hulme, 2020).

MDDÖ'nün kelime bilgisi ve dilbilgisini geliştirdiğiyle alakalı çalışmalar bulunmaktadır. Mahdi'nin (2017) MDDÖ ve kelime öğrenimi üzerine yapılmış 16 araştırmayı incelediği meta-analiz çalışması sonucunda kelime öğretiminde MDDÖ'nün geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Burston (2015) tarafından 19 araştırma incelenerek yapılan meta-analiz çalışma sonucunda da MDDÖ'nün dinleme, konuşma ve okuma becerilerine fayda sağladığı belirlenmiştir. Taşınabilir cihazların yaygınlaşmasıyla birlikte MDDÖ dönemine geçilmiş ve bu dönemde öğrencilere esneklik, kişiselleştirme ve kolay erişim sağlanarak dil öğrenme fırsatları artmıştır. MDDÖ, dilbilgisi ve kelime öğrenimi üzerinde etkili olmuş ve dinleme, konuşma ve okuma becerilerini geliştirmede fayda sağlamıştır.

2.3.2.1. Mobil Destekli Dil Öğreniminde Fırsatlar ve Sınırlılıklar

MDDÖ'nün kişiselleştirilmiş, esnek, zaman ve mekândan bağımsız bir öğrenme ortamı oluşturması yanında öğrencilere çevrimiçi topluluklara katılarak dil becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca MDDÖ, dil öğrenenler tarafından oluşturulan içeriklerin diğer öğrenenlerle paylaşıldığı içerik platformlarına da imkân sağlamaktadır. Bu yönüyle hem bireysel hem de işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarından faydalanmaktadır (Kukulska-Hulme, 2020).

Öğrencilerin ihtiyaç duyulan cihazlara ve bu cihazların ağa bağlanmasını sağlayacak internet bağlantısına erişimini zorlaştıran finansal kısıtlamalar bulunmaktadır. Donanım ve yazılımdaki standartlaşma sorunları nedeniyle farklı ekran boyutlarında ve uygulama arayüzlerinde etkileşim sekteye uğramaktadır (Abusa'aleek, 2014; Burston, 2014). Ayrıca taşınabilir cihazlar şarjsız kaldığında öğrenciler öğrenme sürecine katılamamaktadır. Farklı uygulamalardan gelen bildirimler sonucu oluşacak dikkat dağınıklığı öğrenme sürecini engellemektedir (Ko, 2019).

2.4. Yabancı Dil Öğretim Programında Kelime Öğretimi

Dil öğretimi programı tasarım süreci; kuram ve uygulamaya dayanan, öğrenenleri tatmin edecek ve hedeflere verimli bir şekilde ulaşacak bir kurs tasarlama sürecidir. Bu süreç; dil öğretim ilkeleri, durum analizi, öğrenci ihtiyaçları, hedefler, içerik ve aktarım sırası, dersin sunuş biçimi, materyaller, öğretim süreci tasarımı, izleme ve değerlendirme maddelerinden oluşur. Öğrencilerin mevcut ve eksik bilgilerinin, hazır bulunan kaynakların, öğrenme ve öğretme ilkelerini göz önünde bulundurarak genel ve özel hedeflerin, kazandırılacak becerilerin, ders formatının, kullanılacak yöntem ve tekniklerin, materyallerin, etkinliklerin, izleme ve değerlendirmenin detayları belirlenmektedir (Brown & Lee, 2015).

Yabancı dil öğretim programında iletişimsel hedeflere ulaşılması amacıyla öğrenilmesi gereken kelimeleri, ifadeleri ve bunların sayılarını belirlemek, uygun içeriklerin oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Başlangıç düzeyi için ortalama 1500, dilde akıcılık için 8000 kelimeye ihtiyaç duyulmaktadır (Milton & Alexiou, 2020). Bu süreçte Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP) gibi beceri ve performans değerlendirme sistemi göz önünde bulundurularak bütünce ile oluşturulan sıklık listeleri yardımıyla hangi kelimelerin hangi sırayla verileceğine karar verilmektedir. Oluşturulan listenin içerisinde diğer kelimelerin ve ifadelerin arasındaki ilişkileri belirten yapısal kelimelerle birlikte anlamı meydana getiren içerikle ilgili kelimeler de yer almaktadır (Milton & Hopwood, 2023). Bu süreçte elektronik bütünce desteği ile yapılan ihtiyaç analizi, öğrencinin kullandığı dil ve hedefler arasındaki uyuşmazlığı ortaya çıkartarak kelime öğretimi için hareket noktasının belirlenmesine ve öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır (Dodigovic, 2005).

Öğretim programı tasarımcıları önemli dil unsurlarının öğretim programına dâhil edildiğinden ve bunların zaman içinde tekrarlandığından emin olmalıdır. Bunun için

dilbilgisi, kelime bilgisi ve söylemle ilgili olarak ihtiyaç analizine dayanmış biçimde sıklık listeleri ve dil unsurlarıyla bağlantılı diğer listelerin kullanılması gereklidir. Bunlar içerisinde kelime kullanım sıklığı listeleri, fiil ve fiil öbeklerinin sıklık listeleri, öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlenmiş tema ve dil işlevi listeleri, dil becerilerinin alt beceri listeleri, strateji listeleri bulunmaktadır (Nation & Macalister, 2010). Teknoloji kullanımı kelime öğretiminde öğrencilere kişiselleştirilmiş bir öğrenme imkânı sunarak kelime hazinelerinin gelişimine olumlu katkı sağlamakta ve motivasyonu artırmaktadır (Chen & Chung, 2008).

Öğretim programı planlayıcılarının, kelimelerin toplu olarak tekrar edilmesi yerine aralıklı olarak tekrar edilmesini sağlayacak biçimde planlama yapması gerekmektedir. Sarmal bir programla yeni içerikler kademeli şekilde eski içeriklerin üzerine inşa edilmelidir. Bu kelimelerin tekrarı ders kitaplarıyla paralel hazırlamış çalışma kitapları, çevrimiçi alıştırmalar, oyunlar ve uygulamalar yardımıyla yapılmalıdır. Bunların yanında kelime ve ifadelerin çeşitli kullanımları sınıf dışında şarkı söyleme, oyun esnasında diğer oyuncularla iletişim kurma, film izleme ya da haberleri dinleme gibi etkinliklerle desteklenmelidir (Nation & Macalister, 2010). Aralıklı tekrar stratejilerinden yararlanan dijital bilgi kartı uygulamalarının kelime öğrenme üzerindeki olumlu faydaları yapılan çalışmalarla kanıtlandığından (Seibert Hanson & Brown, 2020; Yüksel vd., 2022) öğrencilerin bu uygulamaları kullanmaları teşvik edilmelidir.

Sınıf dışında da öğrenciler hedef dildeki uygun içeriklerle etkileşime girerek kelime hazinelerini geliştirebilmektedir. Özellikle erken yaşta, televizyon programları ve görsel kitaplar gibi medya kaynakları ve oyunlar aracılığıyla edinilen kelime hazinesi ileriki seviyelerde öğrencilerin hedef dili öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Şarkı dinleme, metin okuma ve film izleme gibi etkinlikler kelime hazinesini ve kelime kullanım becerisini geliştirmede öğrencileri otantik dile maruz bırakacağı için önemlidir. Bu yolla öğrenciler dildeki farklı kullanımları, yapıları ve eşdizimleri öğrenebilmekte ve akıcılık kazanma yolunda ilerleyebilmektedir. Geleneksel kelime öğretim metotları yanında etkileşimli oyunlar, YouTube videoları, 3B sanal dünya ve Duolingo ve Memrise gibi öğrenme uygulamaları aracılığıyla öğrenenlerin kelime hazinelerini önemli oranda geliştirdikleri gözlenmiştir (Milton & Hopwood, 2023).

Kelime öğretim programında iyi tasarlanmış bir ders kitabı da önemlidir. Öğretim programı, dâhil edilecek kelimeleri düzenlemek ve uygun bağlamlarda sunmak

amacıyla düzenlilik, yönetilebilirlik ve periyodiklik ilkelerini takip etmelidir. İyi bir ders kitabında kelimeler örneklerle sunulmalı, biçimi ve anlamı arasında bir bağ sağlanmalı, hatırlamaya yardımcı olacak tekniklerin kullanımını ve tekrarlı çalışmaları teşvik etmelidir (Milton & Hopwood, 2023).

Ders kitapları ve bağlı kelime listeleri öğretim programının tek destekçisi olarak görülmemelidir. Süreci kolaylaştırmada öğretmenler tarafından oluşturulan içerikler de önemlidir. Kelime defterleri ve anlık testleri içeren çeşitli tekniklerin etkili kullanılmasında önemli rolleri bulunmaktadır. Ayrıca kelime öğretiminin sınıf dışında devam etmesine yol göstermektedirler. Sınıf dışındaki öğrenme fırsatları öğrencilerin otantik içeriklerle etkileşime girmesini sağlayarak motivasyonu artırabilir. Ayrıca kasıtlı öğrenme yanında tesadüfi öğrenme fırsatları yaratarak kelime öğrenme sürecini daha verimli hale getirebilir (Milton & Hopwood, 2023). Tüm bu öğrenme bağlamlarında kullanılabilecek birden fazla teknolojik araç bulunmaktadır. Öğretmenler, BDDÖ uygulamaları, internet, çoklu medya ve mesajlaşma araçlarının kullanımına rehberlik ederek yabancı dil öğretim programını daha verimli hale getirebilir (Blake, 2008).

Dil öğretim programı tasarımında izleme ve değerlendirme süreci de göz önünde bulundurulmalı, kursun hangi aşamasında ne tür izleme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanacağı belirlenmelidir. Kursa katılacak öğrenci seçimi için yeterlilik, öğrencileri seviye gruplarına ayırmak için seviye tespit, kursun verimliliğini ölçmek için başarı (Brown, 2010) ve süreçteki ilerlemenin tespiti ve öğrenci motivasyonu arttırmak için kısa testlerle birlikte gözlem, günlükler ve portfolyo gibi yöntemler kullanılmaktadır (Nation & Macalister, 2010). Kelime öğretim sürecini izleme ve değerlendirme aşamasında teknolojiden faydalanmak geçerliği ve güvenirliği sağlamakta, çoklu ortam araçları ile etkileşimi artırmakta, nesnel ve anlık geribildirime fırsat vermekte, testlerin uygulanmasını kolaylaştırmakta ve öğrencinin seviyesine göre uyarlamalı test imkânı yaratmaktadır (Dujardin vd., 2021).

Özetlemek gerekirse, dil öğretimi programı tasarımı, öğrencinin ihtiyaçlarını ve dil öğrenme hedeflerini karşılayacak şekilde dikkatli ve titiz planlanmalıdır. Hem öğrencinin mevcut dil bilgisini analiz etmek hem de gelecekteki dil öğrenme hedeflerini belirlemek için dil öğretim ilkeleri ve çeşitli değerlendirme araçları kullanılmalıdır. Özellikle yabancı dil öğretiminde, sözcük dağarcığının artırılması, dilin yapılarının ve eşdizimlerinin anlaşılması için farklı teknikler ve kaynaklar

kullanılmalıdır. Dijital teknoloji kullanımı, kişiselleştirilmiş öğrenmeyi destekler ve öğrenci motivasyonunu artırır. Tekrar ve kapsamlı uygulama, dil bilgisini pekiştirmek ve kelime hazinesini genişletmek için kritik bir öneme sahiptir. Sınıf dışında, otantik dil materyalleri ve etkinlikler kullanılarak dil öğrenimi teşvik edilir. Programın etkinliğini izlemek ve değerlendirmek için çeşitli teknikler kullanılır ve bu süreçte teknoloji önemli bir rol oynar. Öğretmenler, bu süreçte yol gösterici ve destekleyici bir rol üstlenirler.

2.5. Yabancı Dilde Kelime Öğretimi ve Teknoloji ile İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurt Dışı

Sung ve diğerleri (2015) tarafından ölçütlere uygun 44 makale ve doktora tezi üzerinde yapılan meta analiz çalışması sonucunda MDDÖ araştırmalarında en çok incelenen yabancı dilin İngilizce, en fazla uygulamanın olduğu seviyenin ortaokul ve en yoğun araştırılan dil alanının da kelime olduğu belirtilmiştir. MDDÖ'nün kelime bilgisine olumlu katkı yaptığı ortaya çıkmıştır.

Burston (2015) MBBÖ ile ilgili 19 araştırmayı içeren meta analiz çalışmasında en çok yabancı dil olarak İngilizcenin ve kelime öğretiminin incelendiğini belirlemiştir. Bu çalışmalarda kelime öğretiminde teknoloji kullanımının geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çalışmaların üniversite seviyesinde yaygınlaştığı ortaya çıkmıştır.

Heil ve diğerleri (2016) piyasada bulunan ve en çok tercih edilen 50 dil öğrenme uygulamasını sistematik tarama yoluyla incelemiştir. Yapılan inceleme sonucunda uygulamaların en fazla İngilizce öğrenimine ve kelime bilgisi öğretimine yönelik olduğu belirtilmiştir. Ayrıca uygulamalarda kelimenin bağımsız bir birim olarak öğretiminin bağlam içinde öğretiminden daha yoğun kullanıldığı ifade edilmiştir.

Li ve Hafner (2021) taşınabilir cihazlarda kullanılan dijital bilgi kartı uygulamalarının ve geleneksel olarak kâğıt üzerinde hazırlanan bilgi kartlarının, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin kelime bilgileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya Çin'de bir üniversitede öğrenim gören 85 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney ve kontrol grupları öğrencilerin mobil öğrenme ve geleneksel yöntemlerle öğrenme tercihlerine göre belirlenmiştir. Yapılan ön test sonucunda grupların kelime bilgisi seviyeleri arasında fark bulunmamıştır. Hedef kelimelerin

belirlenmesi için en sık kullanılan 70 kelimeden oluşan bir ön sınav yapılarak sonucunda 50 kelime üzerinde karar kılınmıştır. Deney grubu aralıklı tekrar yöntemini içeren, sesli telaffuz ve anadilde destek özellikler bulunan Zhimi uygulamasını; kontrol grubu ise Cambridge Bilgi Kartı Hazırlama uygulaması baz alınarak oluşturulmuş basılı kelime kartlarını kullanmıştır. Hedef 50 kelime, 10'ar kelimeden oluşan 5 alt gruba ayrılmış ve uygulamanın sürdüğü her gün bir alt grupta yer alan 10 kelimenin çalışılması sağlanmıştır. Yapılan son test sonucunda her iki yöntemin de kelime bilgisini anlamlı düzeyde geliştirdiği gözlenmiştir. Her iki yöntemin sonuçlarının birbiriyle karşılaştırılması sonucunda teknoloji destekli kelime uygulaması lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Dehghanzadeh ve diğerleri (2021) dijital ortamlarla yabancı dil olarak İngilizce öğretimi için oyunlaştırma kullanımına ilişkin sistematik literatür taraması gerçekleştirmiştir. Kriterlere uyan 22 çalışmanın incelenmesi sonucunda araştırma alanın en çok yoğunlaştığı konunun kelime bilgisi olduğu ve oyunlaştırmanın kelime bilgisi üzerine olumlu etkilerinin bulunduğu ortaya çıkartılmıştır. Bunun yanında, araştırmaların en çok lise seviyesinde yapıldığı belirtilmiştir.

Tommerdahl ve diğerleri (2022) piyasadaki yabancı dil öğrenme uygulamalarının etkililiğini sistematik literatür taraması yoluyla incelemiştir. Ölçütlere uyan sekiz makalenin incelenmesi sonucunda çoğunlukla yabancı dil olarak İngilizce ve dil alanı bakımından da kelime üzerine araştırmalar yapıldığı gözlenmiştir. Araştırmalarda daha çok kullanılan uygulamanın Duolingo olduğu ve üniversite düzeyinde daha çok araştırma gerçekleştirildiği ortaya çıkartılmıştır. Son olarak kullanılan uygulamaların kelime öğretimi üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir.

Shi ve Tsai (2022) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında kelime öğretimi özelinde zihin haritalama mobil uygulamasının etkililiği araştırılmıştır. Sekiz hafta süren çalışmaya 11.sınıfa devam eden 40 öğrenci katılmıştır. Uygulama öncesi yapılan ön testte grup puanları arasında fark bulunmamıştır. Ders kitabının seçilen ünitelerinde yer alan 89 kelime hedef olarak belirlenmiştir. Deney grubu zihin haritalarını mobil uygulama üzerinden, kontrol grubu ise kalem kâğıt kullanarak oluşturmuştur. Her hafta 50 dakikalık 2 ders yapılmış, ilk 50 dakikalık süreç her iki grupta da aynı şekilde tamamlamıştır. İkinci 50 dakikada ise gruplarda, belirlenmiş zihin haritalama tekniklerinin kullanılması istenmiştir. Yapılan son test ve kalıcılık

testi sonucunda, zihin haritalama mobil uygulamasının geleneksel zihin haritalama yöntemine göre kelime öğrenimine daha olumlu etki ettiği ortaya çıkmıştır.

Bashori ve diğerleri (2022) otomatik ses tanımlama (OST) tabanlı İngilizce öğrenme sitelerinin kelime öğrenmeye ve telaffuza etkisini araştırmıştır. 232 lise öğrencisinin katıldığı çalışmada 2 deney ve 1 kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney gruplarından biri ILI, ikincisi NOVO isimli OST tabanlı web sistemini kullanmıştır. Kontrol grubu web tabanlı herhangi bir sistem kullanmamış, normal öğretimlerine devam etmişlerdir. Uygulama başlangıcında her gruba İngilizce yeterlilik sınavı yapılmıştır. 211 katılımcının İngilizce seviyelerinin A1 düzeyi altında olduğu görülmüştür. Öğretim programında bulunan bir metin içerisinden 40 adet hedef kelime seçilmiştir. Uygulama yaklaşık 2 hafta sürmüştür. Yapılan analizler sonucunda İngilizce dersinde OST tabanlı web siteleri yardımıyla öğretim gören öğrencilerin, normal öğretime devam eden öğrencilere göre kelime bilgisinde olumlu anlamda fark olduğu belirtilmiştir. Ayrıca web tabanlı uygulamada yer alan öğrencilerin telaffuz becerilerinde normal öğretim gören öğrencilerden daha iyi olduğu vurgulanmıştır.

Xodabande ve Atai (2022) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında öğrencilerin akademik kelime gelişimine MDDÖ'nün katkısını ortaya çıkartmak amacıyla çalışma yapılmıştır. Araştırmada İran'da bir üniversitede 3. ve 4.sınıfa devam eden 38 öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Öğrencilerin akademik kelime listelerini çalışma tercihleri dikkate alınarak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere Focus on Vocabulary 2 kitabı verilmiş, deney grubundaki öğrenciler AWL uygulamasını kullanmıştır. Uygulama 4 ay sürmüştür. Dört ay sonunda yapılan son test ve bu testten 2 ay sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarında, AWL Builder mobil uygulaması kullanan öğrencilerin, geleneksel yöntemle kelime öğrenmeye devam eden öğrencilere göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

2.5.2. Yurt İçi

Başoğlu ve Akdemir (2010) cep telefonlarında bilgi kartı uygulamasının geleneksel kelime öğretim yöntemlerine karşı etkililiğini araştırmıştır. Çalışmaya devlet üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören 60 öğrenci katılmıştır. Cep telefonlarına ECTACO isimli bilgi kartı uygulaması yüklenebilen 30 öğrenci deney grubuna, diğer öğrenciler ise kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Öğrencilerin seviyesine uygun

kelimeler uygulama içerisinden belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere bu kelimeler, kâğıt üzerinden çalışabilecekleri geleneksel bilgi kartları olarak dağıtılmıştır. Ön test sonucunda her iki grubun kelime bilgisi birbirine yakın çıkmıştır. 6 haftalık uygulama ardından yapılan ve 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan son test sonuçları, grupların ön test sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Her iki uygulamada da kelime öğrenmenin gerçekleştiği görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun erişi puanlarının karşılaştırılması sonucunda cep telefonu ve bilgi kartları ile kelime öğrenen öğrencilerin başarı puanlarının geleneksel yöntemle çalışan grubun puanlarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Turgut (2011) SMS yoluyla kelime öğretiminin etkisini araştırmıştır. Araştırmaya bir devlet üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören ve cep telefonu sahibi 60 gönüllü öğrenci katılmıştır. Çalışma öncesi gruplara ön test uygulanmıştır. Ön test sonucunda öğrencilerin hedef kelimeler arasından birkaç kelimeyi bildikleri belirlenmiştir. Bunun sonucunda araştırmacı tarafından hiçbir öğrencinin bilmediği 10 kelime uygulama için seçilmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilere kelimelerin Türkçe karşılıkların olduğu listeler dağıtılmış ve kelime defteri tutma, kelimeleri gruplama gibi geleneksel yöntemlerle bunları çalışmaları istenmiştir. Deney grubu ise 3 farklı gruba ayrılmış, her bir gruba aralıklı tekrar ile kelimeler farklı bağlamlarda kullanılarak 3 farklı gün SMS yoluyla gönderilmiştir. Uygulama toplam 6 gün sürmüştür. Yapılan son test sonucunda hedef kelimelerin öğreniminde deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Özer ve Koçoğlu (2017) İngilizce dersinde farklı yöntemlerin kelime öğrenimi üzerindeki etkisini araştırma amacıyla lise öğrencileri üzerinde çalışma yapmıştır. 89 öğrencinin yer aldığı çalışmada dört grup bulunmaktadır. Ders kitabından rastgele seçilen ardışık üç ünite içerisinden 123 hedef kelime belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından bilinen kelimelerin listeden çıkartılması amacıyla bir test yapılmış ve hedef kelime sayısı 42'ye düşmüştür. Katılımcılara ön test, son test ve son testten iki hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. İki deney grubunda sırasıyla Quizlet aracı ve kelime defteri kullanılmış; diğer iki kontrol grubunda dersin normal işlenişine devam edilmiştir. Uygulama 3 hafta sürmüştür. Yapılan testler sonucunda kelime öğrenme ve hatırlamada Quizlet uygulamasının diğer yöntemlere göre olumlu yönde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür.

Gürkan (2018a) tarafından mobil uygulamaların İngilizce öğretiminde kelime bilgisi üzerindeki etkisini araştıran nitel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada bir devlet lisesinde 10.sınıfa devam eden 49 öğrenci arasından, Algısal Öğrenme Stilleri anketi sonucuna göre belirlenen, 10 katılımcı yer almıştır. Bu katılımcıların 5'i işitsel, 5'i de görsel öğrenme stiline sahip olan öğrencilerdir. Araştırmanın amacına hizmet etmesi açısından araştırmacı tarafından oluşturulan, ders kitabıyla bütünleşik ve çoklu ortam destekli VocaStyle isimli mobil uygulama geliştirilmiştir. Uygulamada yer alacak kelimelerin belirlenmesi amacıyla ilk olarak kelime önbilgisi testi yapılmıştır. Ders kitabında yer alan okuma parçaları içerisinden seçilmiş kelimeler, önbilgi testi sonucuyla karşılaştırılarak, bilinmeyen kelimeler uygulamaya eklenmiştir. Uygulama içerisinde bu kelimeler üzerine tıklandığında yazılı, sesli, görsel ve işitsel açıklamalar gösterilmektedir. 4 haftalık uygulama sonucunda 3 farklı uzmana danışılarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla katılımcı görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda uygulamanın etkili, motive edici ve kullanışlı olduğu belirlenmiştir.

Anlamış ve Akay (2019) cep telefonu destekli kelime sunum videolarıyla kelime öğrenen öğrencilerle mevcut yöntemle öğrenim gören öğrencilerin kelime bilgileri arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla araştırma yapmıştır. 60 lise öğrencisinin katıldığı çalışmada cep telefonu destekli kelime sunum videoları izleyen öğrenciler deney grubunda yer almış, mevcut öğretime devam eden grup kontrol grubunu oluşturmuştur. Grupların kelime bilgileri arasında fark olup olmadığının tespiti amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Bu testte 9.sınıf ders kitabı üniteleri içerisindeki kelimeler yer almıştır. Test, bir uzman tarafından değerlendirilmiş ve farklı bir öğrenci grubu üzerinde ön uygulaması yapılmıştır. 8 hafta süren uygulamada kontrol grubuna kelime öğretimi ders kitabındaki görseller üzerinden yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerse öğrenilecek kelimeleri kullanabilecekleri bağlamları video kaydına almıştır. Alınan video kayıtları üzerine kelimelerin telaffuzları ve örnek kullanımları eklenmiştir. Uygulama tamamlandığında yapılan son test sonuçları karşılaştırıldığında cep telefonu ile video çekme etkinliğini gerçekleştiren grubun başarı puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Basal ve diğerleri (2020) Michigan Akademik Konuşma Külliyatından alınan 40 deyimin öğretiminde mobil uygulamaların etkililiğini araştırmıştır. İngilizce

öğretmenliği birinci sınıfta öğrenim gören 50 öğrenci uygulamaya dâhil olmuş; rastgele dağıtım sonucu 25 öğrenci deney, 25 öğrenci kontrol grubunda yer almıştır. Başarı testi olarak 40 deyimin dâhil olduğu 40 soruluk çoktan seçmeli test oluşturulmuş ve bu test hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır. Gruplara yapılan ön test sonucunda grup puanları arasında fark bulunmamıştır. Uygulama 4 hafta sürmüştür. Deney grubuna her hafta hedef kelimelerden 10 tanesi WhatsApp uygulaması üzerinden MMS olarak iletilmiştir. MMS içeriğinde deyimlerin anlamları, görselleri ve örnek kullanımları yollanmıştır. İlk mesajın iletiminin ardından deney grubuna bir mini test de gönderilmiştir. Kontrol grubunda ise deyimin anlamının, örneklerinin ve boşluk doldurma çalışmalarının olduğu çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Süreç sonunda yapılan son test sonucunda her iki grubun da başarı puanlarının ön test sonuçlarından anlamlı derecede yüksek çıktığı bulunmuştur. Bu sonuca göre hem geleneksel yöntem hem de mobil destekli dil öğretimi deyimlerin öğrenilmesi açısından faydalıdır. Her iki grubun son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunun, kontrol grubuna göre anlamlı derecede başarılı sonuç elde ettiği görülmüştür. Diğer bir ifadeyle mobil uygulamaların deyimlerin öğretiminde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Yüksel ve diğerleri (2022) teknik İngilizce kelimelerinin öğrenilmesinde dijital bilgi kartları ve kelime listelerinden hangisinin daha etkili olduğunu araştırmıştır. Bir devlet üniversitesi eczacılık fakültesinde öğrenim gören 57 kişilik öğrenci grubu katılımcı olarak belirlenmiştir. Kelimelerin seçimi, farmakoloji uzmanı olan araştırmacı tarafından yapılmıştır. Belirlenen 240 teknik kelime 2 alt kategoriye ayrılmıştır. İlk uygulamada ilk alt kategorideki kelimeler kelime listeleri içinde, ikinci uygulamada ikinci alt kategoride yer alan kelimeler Quizlet ile hazırlanan dijital bilgi kartları olarak sunulmuştur. Her bir uygulama 5 hafta boyunca devam etmiştir. Her uygulama sonunda uygulamada kullanılan alt kategori listesi içerisindeki kelimelerden oluşan bir test yapılmıştır. Uygulanan testlerin karşılaştırılması sonucunda dijital bilgi kartları çalışması sonrası yapılan test puanları, kelime liste çalışması sonrası yapılan test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu sonuç öğrencilerin dijital bilgi kartı sayesinde daha fazla kelime öğrendiğini göstermektedir.

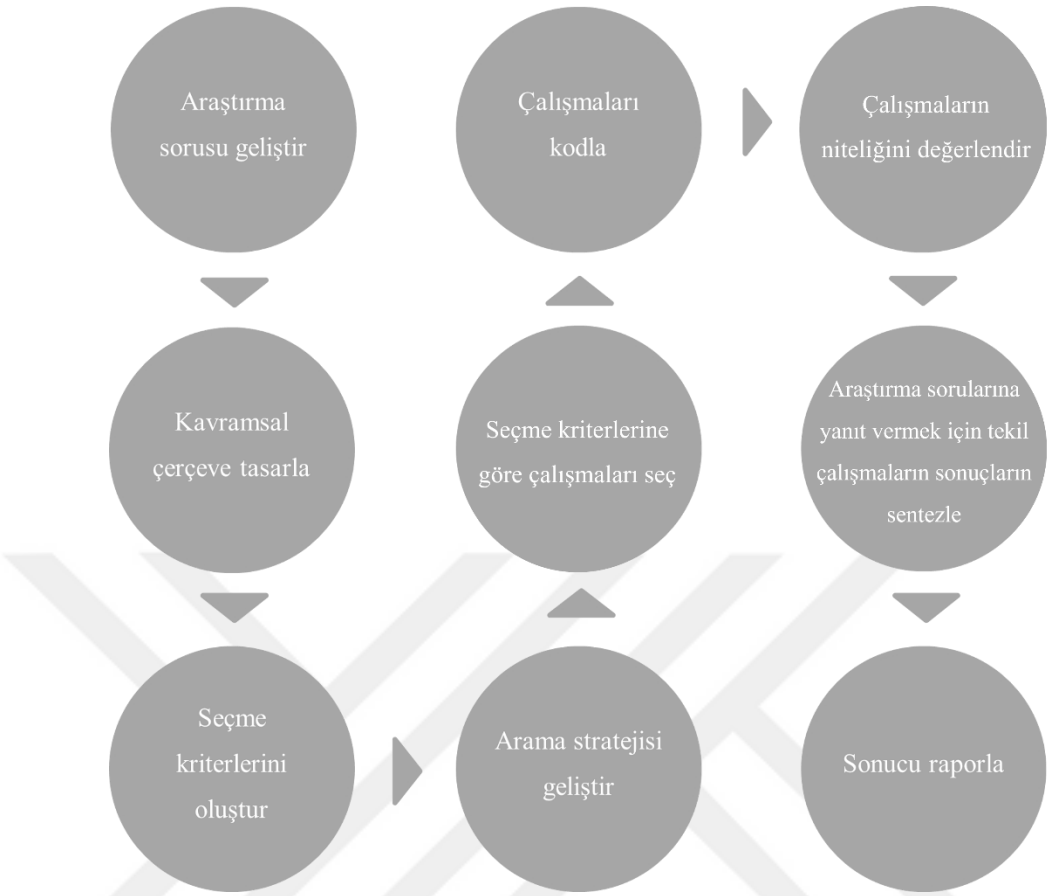
3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Mevcut araştırmada, belirli bir araştırma sorusunu yanıtlamak için tasarımlarına bakılmaksızın ilgili alandaki tüm çalışmaların, sistematik yanlılığı azaltmak amacıyla önceden belirlenmiş bilimsel yöntemlere bağlı kalınarak, belirlendiği, değerlendirildiği ve sentezlendiği bir literatür incelemesi türü olan sistematik literatür taramasından (Petticrew & Roberts, 2006) yararlanılmıştır. Sistematik literatür taramalarının tekil araştırmalara göre çeşitli faydaları bulunmaktadır. Tekil çalışmaların tasarım, uygulama ya da raporlama aşamalarında kusur bulunması hatalı kararlara sebep olur. Ayrıca sistematik literatür taraması farklı çalışmaları incelediği için tekil çalışmalara göre daha kapsamlı ve sağlam bir çerçeve çizilmesine olanak sağlar. Bu sayede karar vericiler ve uygulayıcılar konu hakkındaki birçok tekil çalışmayı bulup incelemek yerine sistematik literatür taramaları sayesinde istedikleri bilgilere daha kolay erişmektedir (Gough vd., 2012).

Tarama sürecinin doğruluğunu ve şeffaflığını sağlamak için, sistematik literatür taramasının yürütülmesinde yer alan adımlar izlenmiştir (Şekil 1). Bu adımlar arasında bir araştırma sorusunun formüle edilmesi, kavramsal çerçevenin oluşturulması, dâhil etme ve hariç tutma kriterlerine karar verilmesi, bir arama stratejisinin geliştirilmesi, ilgili çalışmalar için kapsamlı bir araştırma yapılması, çalışmaların taranması ve seçilmesi, çalışma niteliğinin değerlendirilmesi, verilerin çıkarılması, verilerin sentezlenmesi ve bulgularının raporlanması yer almaktadır (Newman & Gough, 2020).

Şekil 1. Sistematik Literatür Taramasının Basamakları



Kaynak: Newman & Gough'dan (2020:6) uyarlanmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında araştırma soruları belirlenmiş ve kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Kavramsal çerçevenin oluşturulması için araştırmanın hedef kitlesine, uygulamalara ve sonuçlarının beklenen etkilerine karar verilmesi gerekmektedir. Bunların belirlenmesi araştırmanın tasarımına ve yöntemine karar vermeyi kolaylaştırmaktadır (Gough vd., 2012).

Sonraki aşamada araştırmaya dâhil edilecek ve araştırma dışında bırakılacak çalışmaları belirlemek amacıyla kriterler kararlaştırılmıştır. Dâhil etme ve hariç tutma kriterleri arasında; tez yayın yılı, eğitim kademesi, İngilizce kelime öğretimi üzerine yazılmış olması, YÖK Ulusal Tez Merkezi elektronik veri tabanında erişime açık olması bulunmaktadır.

Kriterlerin belirlenmesinin ardından arama stratejisine karar verilmiştir. Gough ve diğerlerine (2012) göre arama stratejisinin iyi bir bilgi yönetimi ile gerçekleştirilmesi başarılı bir sistematik literatür taraması için mihenk taşıdır. Bu aşamada aramalarda kullanılacak anahtar kelimeler, operatörler, aramanın zamanı ve çıkan sonuçlar arama

günlüğünde kayıt altına alınmıştır. Farklı anahtar kelimelerle yapılan aramalarda elde edilen mükerrer referansların kayıtları tutulmuştur. Mükerrer referansların çıkarılmasının ardından daha önceden kararlaştırılmış dâhil etme ve hariç tutma kriterleri kullanılarak araştırmanın konusuyla ilgili çalışmalar belirlenmiş ve bu çalışmalar farklı bir veri tabanına kodlanmıştır. Yapılan kodlamada çalışmalarla ilgili araştırmacı adı, yayın yılı, yayın türü, eğitim kademesi, sınıf düzeyi, araştırma deseni, katılımcı sayısı, uygulama süresi, kullanılan teknoloji, nicel ve nitel bulgular detaylarına yer verilmiştir.

Kodlamanın ardından taramaya dâhil edilecek araştırmaların niteliğinin değerlendirilmesi basamağına geçilmiştir. Bir araştırmanın hakem denetiminden geçip yayınlanmış olması çalışmanın niteliğiyle ilgili garanti vermemektedir (Newman & Gough, 2020). Bu nedenle eleştirel bir değerlendirme için araştırmaları bazı boyutlarda incelemek gereklidir. İlk boyut, seçilen araştırmaların tasarımının uygunluğuna bakılmasıdır. Araştırma sorularına yanıt aranması sürecinde buna uygun araştırma tasarımı kullanılması gereklidir. İkinci boyut, araştırma yönteminin doğru bir şekilde uygulanmasıdır. Üçüncü boyut ise seçilen araştırmaların, sistematik literatür taramasında belirlenmiş sorulara yanıt aramaya yardımcı olup olmadığına karar verilmesidir (Gough, 2007). Dahası, nitelik değerlendirmesi için, yapılacak olan sistematik literatür taramasının araştırma soruları ve kapsamı dikkate alınmalıdır (Valentine, 2019).

Bu çalışmanın araştırma soruları ve kapsamı eğitim bilimleri alanını ilgilendirdiğinden araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar, eğitim alanındaki müdahaleleri değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş *What Works Clearinghouse* (WWC) (Gough vd., 2012) kriterleri baz alınarak değerlendirilmiştir. WWC, eğitimle ilgili nitelikli ve etkili araştırmaları belirleyerek bunların paydaşlara sunulmasını amaçlayan Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilimleri Enstitüsü girişimidir (What Works Clearinghouse, 2022). WWC tarafından hazırlanan Prosedürler ve Standartlar Rehberi (What Works Clearinghouse, 2022) ve İngilizce Öğrenenlere Yönelik Müdahaleler için Kanıt İnceleme Protokolü (What Works Clearinghouse, 2020) incelenerek değerlendirme çizelgesi oluşturulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucunda bir çalışmanın (Ergin, 2022) tasarım tabanlı bir araştırma olduğu ve rehberde belirtilen araştırma deseni kriterine uymadığı görülmüştür. Bu sebeple analize dâhil edilmemiştir. Tablo 2'de nitelik değerlendirme kriterleri görülmektedir.

Tablo 2. WWC Nitelik Değerlendirme Kriterlerine Göre Tezlerin Değerlendirilmesi

Araştırmadaki		Bayraktar, 2008	Yardım, 2011	Gelir, 2015	Kocaman, 2015	Albayrak, 2015	Özcan, 2017	Özer, 2017	Anlamış, 2018	Gürkan, 2018b	Zengin, 2019	Kılıç, 2019	Çinar, 2019	Bekar, 2019	Bilcan, 2019	Kurtoğlu, 2021	Çaparlar, 2021	Aslan, 2021	Söğüt, 2021	Atalan, 2022	Salman, 2022	Erdin, 2022	Şahin, 2022
	Herkes tarafından erişilebilir mi?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Genel Uygunluk	Metin eksiksiz mı?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Son 20 yıl içerisinde mi yayınlanmış?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Desen Uygunluğu	Tam ya da yarı deneysel mi?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓
	İngilizce öğrenenlerin katıldığı bir araştırma mı?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Evren Uygunluğu	K-12'de mi yapılmış?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Örgün ya da yaygın eğitim kapsamında mı yapılmış?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Müdahale Uygunluğu	Eğitimle ilgili uygulama/ürün/ politika/program içeriyor mu?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Çıktı Uygunluğu	Dil becerileri alanın bir çıktı var mı? (Kelime bilgisi)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Yapılan değerlendirmelerin ardından bu sistematik literatür taramasına dâhil edilen araştırmaların yöntemleri, katılımcı özellikleri ve bulguları gibi veriler ayrıntılı olarak tablo haline getirilmiştir. Ayrıca verilerin daha rahat incelenebilmesi ve yorumlanabilmesi için grafikler oluşturulmuştur. Çalışmaların bulgularını özetlemek ve gruplandırmak amacıyla temaların üretildiği tematik analiz (Gough vd., 2012) yönteminden yararlanılmıştır. Son aşamada, ortaya çıkan bulgularla birlikte temalar yorumlanmış ve sonuçlar bölümünde raporlaştırılmıştır.

Tüm bu aşamaların güvenirliğini ve sonuçların karar vericiler tarafından uygulanabilirliğini, ayrıca araştırmanın farklı araştırmacılar tarafından tekrarlanabilmesini ya da güncellenebilmesini sağlamak amacıyla sistematik literatür taraması sürecinin de raporlanması gerekmektedir (Page vd., 2021). Bu sebeple bu araştırmada çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini de sağlamak amacıyla akademide geniş çevrelerce kabul gören bir kılavuz olan *PRISMA protokolü* kullanılmıştır. PRISMA protokolü derleme sürecinin şeffaflığını, tamlığını ve çalışmaların tekrarlanabilirliğini ve güncelleştirilebilmesini sağlamaktadır (Page vd., 2021). PRISMA protokolünü kullanarak araştırma sorularıyla ilgili çalışmaları belirlemek, seçmek ve analiz etmek için detaylı bir süreç izlenmiştir. Belirlenen veri tabanında kapsamlı bir arama yapılmış, önceden belirlenen dâhil etme ve hariç tutma kriterlerine göre çalışmalar seçilmiş ve verilerin elde edilebilmesi için ayrıntılı bir analiz yapılmıştır. Verilerin ve bulguların güvenirliğini artırmak için araştırmacı üçgenlemesine (Denzin, 2015) gidilmiştir. Farklı deneyimlere sahip iki araştırmacı tarafından kodlama ve kategorizasyon süreci incelemeye tabi tutulmuştur. Son olarak bulgular açık bir şekilde sentezlenmiştir.

Yukarıda sıralananlar, mevcut araştırmada sağlam bir metodolojik çerçeve kullandığı için bulgularının güvenilirliğini artırmaktadır. Yöntemlerin tasarımı, geniş çevrelerce kabul görmüş bir kılavuz olan PRISMA protokolüne dayanmaktadır. Ayrıca, belirlenen veri tabanından kapsamlı bir arama yapılması, dâhil etme ve hariç tutma kriterlerine göre çalışmalar seçilmesi ve veriler ayrıntılı bir analizle elde edilmesi bulguların güvenilirliği artırmaktadır. Nitelik değerlendirme aşamasında ise nitelikli ve etkili araştırmaları belirlemeye yönelik bir inisiyatif olan What Works Clearinghouse (WWC) kriterlerin kullanılması, mevcut çalışmada veri setine dâhil edilen çalışmaların değerlendirilmesine yönelik ölçütleri sağlamıştır. Özellikle,

WWC'nin Prosedürler ve Standartlar Rehberi ile İngilizce Öğrenenlere Yönelik Müdahaleler için Kanıt İnceleme Protokolü temel alınarak değerlendirme çizelgesi oluşturulmuştur. Tüm bu sistematik metodolojik yaklaşım, araştırmacının belirli standartları koruma konusundaki titizliğini göstermektedir.

3.2. Veri Seti

Bu araştırmanın örneklemi, Türkiye Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi elektronik veri tabanında (https://tez.yok.gov.tr) bulunan ve K-12 düzeyinde İngilizcede kelime öğretiminde teknoloji kullanımı hakkında yazılmış toplam 21 adet yüksek lisans (n=19) ve doktora tezinden (n=2) oluşmaktadır (Ek 1). Türkiye'de K-12 kademesinde bilgisayar destekli öğretime geçiş süreci 1990 yılı başına (Deniz, 1992) denk geldiğinden araştırma 1990-2022 yıllarıyla sınırlandırılmıştır. Veri setine dâhil olan tezlerin yazım dili Türkçe ve İngilizce'dir. Tarama, belirtilen veri tabanında 17.04.2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

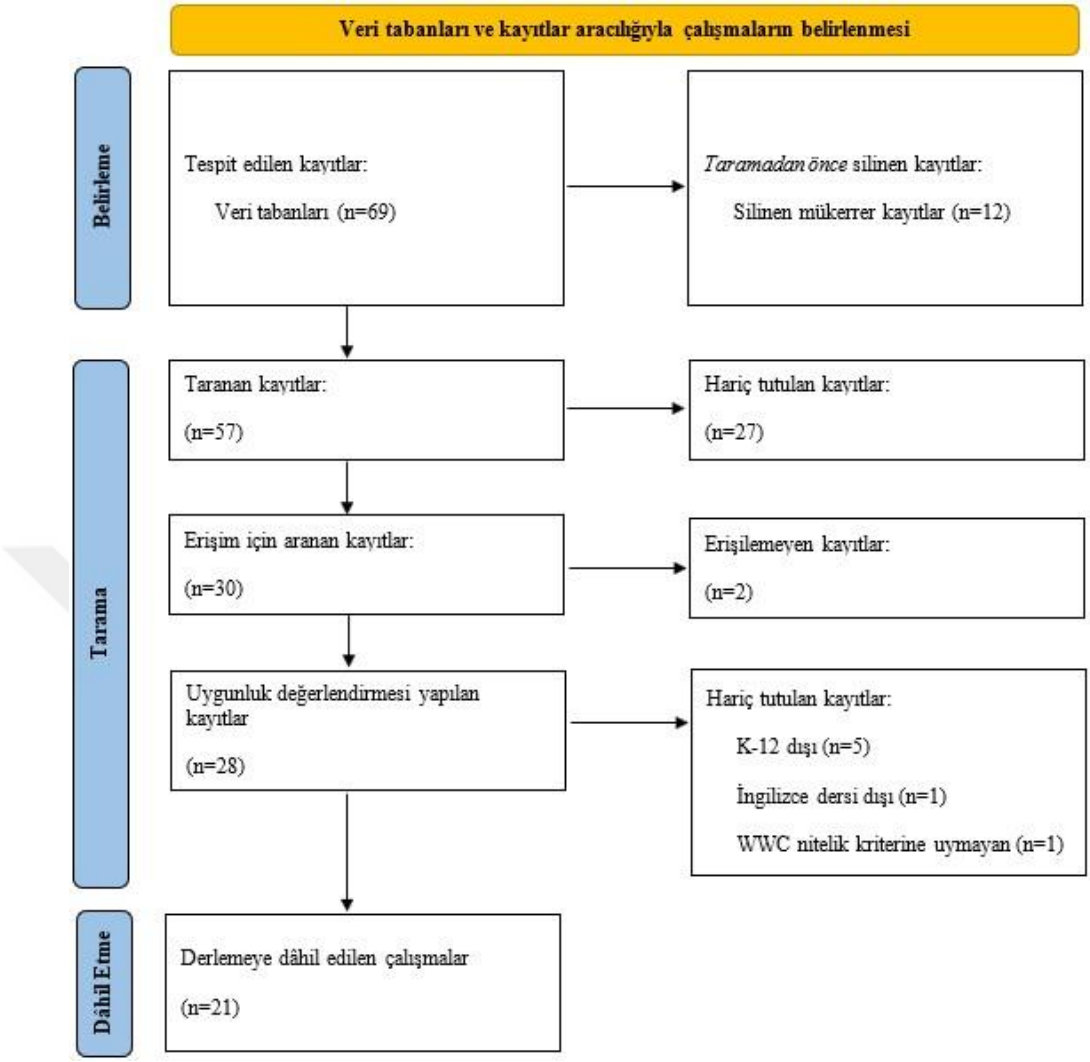
Araştırma konusuna ve sorularına uygun tezlere ulaşabilmek amacıyla araştırmacı tarafından çeşitli anahtar kelimeler belirlenmiş, danışmanın önerileriyle anahtar kelimelere son şekli verilmiştir. Veri tabanında yer alan genel arama motorunun kısıtlı arama seçenekleri sunması ve mantıksal operatör kullanımına imkân vermemesi sebebiyle, seçilen anahtar kelimeler gelişmiş arama sekmesi altında bulunan arama motorunda kullanılmıştır. Bu sekmede aranacak kelimeler uygun kutucuklara girildikten sonra aranacak alan tez adı ve arama tipi de içinde geçsin olarak tercih edilmiştir. Taramada kullanılan anahtar kelimeler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Taramada Kullanılan Anahtar Kelimeler

kelime öğretimi VE teknoloji	kelime öğretimi VE dijital
kelime öğretimi VE yazılım	kelime öğrenme VE dijital
kelime öğretimi VE mobil	kelime öğrenme VE mobil
kelime öğretimi VE bilgisayar	kelime öğrenme VE bilgisayar
kelime öğretimi VE araç	kelime öğrenme VE araç
kelime öğretimi VE aracı	kelime öğrenme VE uygulama
kelime öğretimi VE uygulama	kelime öğrenimi VE teknoloji
kelime öğrenimi VE dijital	kelime öğrenimi VE araç
kelime öğrenimi VE mobil	kelime öğrenimi VE aracı
kelime öğrenimi VE bilgisayar	kelime öğrenimi VE uygulama

Yapılan tarama sonucunda toplam 69 çalışmanın bilgilerine erişilmiştir. Benzer anahtar kelimeler tarama için kullanıldığından mükerrer çalışmaların tespiti için inceleme yapılmıştır. Mükerrerlik tespiti sonucunda başlık ve özet incelemesi için 57 çalışma kalmıştır. Başlık ve özet incelemeleri sonucunda K-12 düzeyi dışındaki ve İngilizce harici bir dil özelinde yapılan araştırmaların elenmesi sonucunda kalan 30 tez tam metin incelemesine alınmıştır. Tam metin incelemesi amacıyla elektronik erişime kapalı olan 2 tez inceleme kapsamından çıkarılmıştır. Hariç tutma kriterleri göz önüne alınarak yapılan tam metin incelemesinde K-12 düzeyi dışında yapılan 5 araştırma ve İngilizceden farklı bir dil özelinde yapılan 1 araştırma da tarama kapsamı dışına çıkarıldığından 22 tez nitelik değerlendirmesine dâhil edilmiştir. Bu çalışmaların nitelik değerlendirmesi WWC kriterlerine göre yapılmış ve bu değerlendirme sonucunda da 1 tez uygun bulunmayarak araştırmadan çıkartılmıştır. Veri analizi kalan 21 tezle yapılmıştır. Veri toplama süreci Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2. PRISMA 2020 Protokolüne Göre Çalışma Basamakları

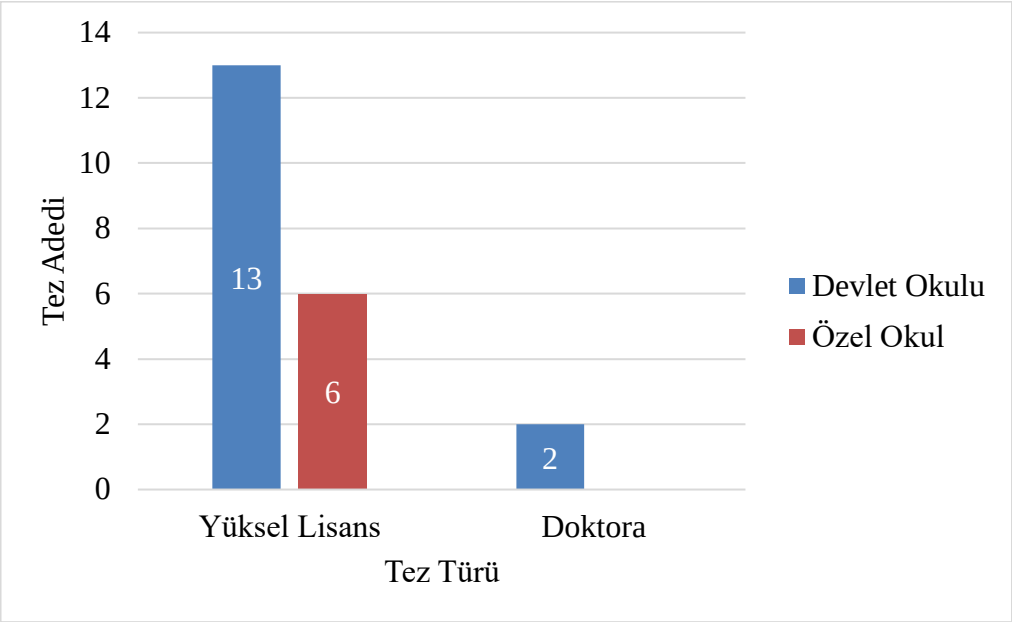


Tarama ve belirli ölçütlere bağlı kalınarak yapılan inceleme sonucunda sistematik literatür taramasına bu aşamada 21 adet çalışma dâhil edilmiştir.

3.4. Veri Setine Dâhil Edilen Çalışmaların Betimsel Özellikleri

Bu çalışmada, dâhil etme, hariç tutma ve nitelik değerlendirme kriterlerine göre yapılan inceleme sonuçlarına göre belirlenen 21 tez yer almaktadır. İncelemeye alınan 21 tez arasında (n=2) doktora tezi ve (n=19) yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Bu tez çalışmalarının %71,4'ü (n=15) devlet okullarında, %28,6'sı (n=6) özel okullarda yürütülmüştür. Tez türlerinin okul türlerine göre dağılımı Şekil 3'te gösterilmiştir.

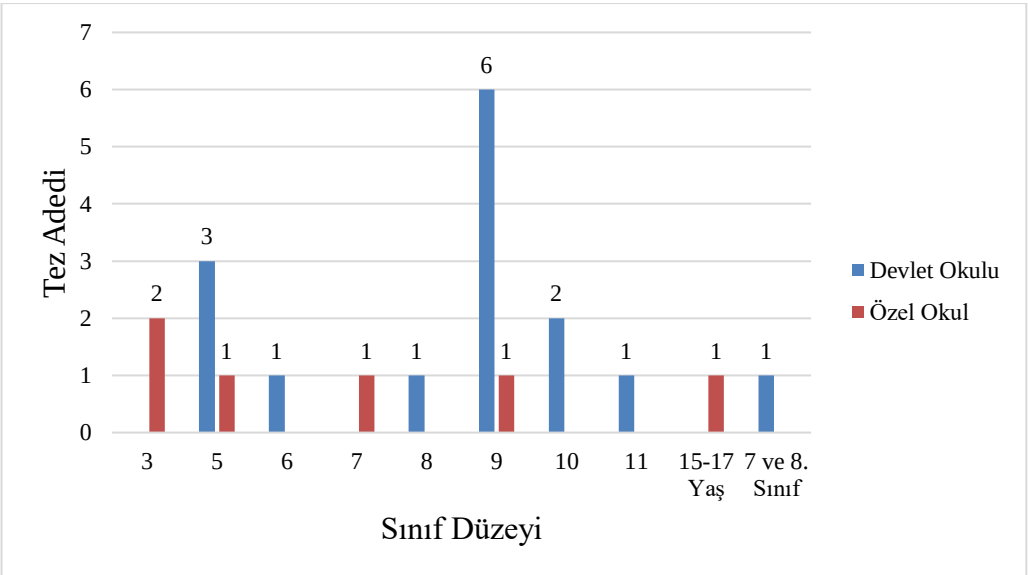
Şekil 3. Tez Türlerinin Okul Türlerine Göre Dağılımı



Şekil 3'e göre taramaya dâhil edilen 19 yüksek lisans tez çalışmasının %68,4'ü devlet okullarında (n=13), %31,6'sı özel okullarda (n=6) yürütülmüştür. 2 doktora tez çalışmasının %100'ü devlet okulu türünde (n=2) gerçekleştirilmiştir. Yüksek lisans düzeyinde yayınlanan 3 tezde (Bilcan, 2019; Çinar, 2019; Şahin, 2022) okul türü açıkça belirtilmediğinden, tezlerden çalışmaların yürütüldüğü okul isimleri alınarak Milli Eğitim Bakanlığı Okullar ve Diğer Kurumlar elektronik veri tabanı sisteminden yapılan kontrol sonucunda devlet okulu oldukları belirlenmiştir.

Sınıf düzeylerine göre yayınlanan tezlerle ilgili veriler Şekil 4'te gösterilmektedir.

Şekil 4. Sınıf Düzeylerine Göre Yayınlanan Tez Sayısı



Şekil 4'e göre ilkokul kademesinde toplam (n=2), ortaokul kademesinde toplam (n=8) ve lise kademesinde toplam (n=11) tez çalışması yürütülmüştür. Bu çalışmalardan ilkokul kademesinde yürütülenlerin tamamı (n=2) devlet okulları 3.sınıf düzeyindedir.

Ortaokul kademesinde 5.sınıf düzeyinde toplam (n=4) çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan (n=3) tanesi devlet okullarında, (n=1) tanesi özel okulda yürütülmüştür. Araştırmalardan (n=1) tanesi devlet ortaokulu 6.sınıf düzeyinde, (n=1) tanesi özel okul 7.sınıf düzeyinde, (n=1) tanesi devlet okulu 8.sınıf düzeyinde ve (n=1) tanesi devlet okulu 7 ve 8.sınıf düzeylerinde uygulanmıştır.

Lise kademesinde devlet okulu 9.sınıf düzeyinde (n=6) ve özel okul 9.sınıf düzeyinde (n=1) tane çalışma yürütülmüştür. 10.sınıf düzeyinde uygulanan (n=1) ve 11.sınıf düzeyinde uygulanan (n=1) adet araştırma bulunmaktadır. Çalışmalardan (n=1) tanesinde katılımcılar bir özel bir lisede öğrenim gören 15-17 yaş arası öğrencilerdir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada uygulanan veri analiz sürecinin temel aşamaları şunlardır:

Araştırmaya Dâhil Edilecek ve Araştırma Dışında Bırakılacak Çalışmaların Belirlenmesi: Dâhil etme ve hariç tutma kriterlerini kararlaştırmak için belirli ölçütler belirlenmiştir. Bu kriterler arasında; tez yayın yılı, eğitim kademesi, İngilizce kelime öğretimi üzerine yazılmış olması, YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında erişime açık olması yer almaktadır.

Arama Stratejisinin Belirlenmesi: Bir sonraki aşamada, arama stratejisi oluşturulmuştur. Bu, anahtar kelimeler ve arama zamanını içerir. Arama, Tablo 2'de belirtilen anahtar kelimeler kullanılarak 17.04.2023 tarihinde YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı gelişmiş tarama ekranında gerçekleştirilmiştir.

Kodlama: Daha sonra, araştırma konusuyla ilgili çalışmalar belirlenmiş ve bu çalışmalar bir veri tabanına (Excel) kodlanmıştır. Bu veri tabanında tekil çalışmalarla ilgili betimsel bilgilerle birlikte çalışmaların ayrıntılarına ve bulgularına yer verilmiştir (Ek 2).

Araştırmaların Niteliğinin Değerlendirilmesi: Dâhil edilen araştırmaların niteliği değerlendirilmiştir. Bu süreçte What Works Clearinghouse (WWC) kriterleri

kullanılmıştır. Veri tabanına kodlanmış tekil çalışmalar Tablo 2'de belirtilen kriterler göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

Verilerin Sentezlenmesi ve Analizi: Sistematik literatür taramasına dâhil edilen çalışmaların yöntemleri, katılımcı özellikleri ve bulguları gibi veriler tablo haline getirilmiş, analiz edilmiş ve sonuçlar bölümünde raporlaştırılmıştır.

Sistematik literatür taramasında sistematik sentez yapmanın amacı karar verme sürecini desteklemek için kanıt sunmaktır. Bu kanıtların güvenilir olmasını sağlamak için uygulamanın ve bağlamın ayrıntılı olarak kodlanması gerekmektedir. Bu kodlar arasında araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların uygunluğunu ve niteliğini değerlendirmede kullanılacak kodlar da bulunmalıdır (Gough vd., 2012).

Sentez, farklı çalışmalardan elde edilen bulguların harmanlanması sonucu yeni bir bilgi ve anlayış ortaya çıkarılması sürecidir (Gough vd., 2012). Yapılan bu çalışmada örneklem profili, kullanılan teknolojiler ve müdahale yöntemleri heterojen yapıda olduğundan anlatı sentezi yaklaşımı kullanılmıştır. Anlatı sentezi, bu farklılıkların ve çalışmaların bulgularının tutarlı bir şekilde bütünleştirilmesini sağlayarak çalışma konusunun anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Popay vd., 2006).

Anlatı sentezi, taramaya dâhil edilecek çalışmalarla ilgili detayların tablolaştırılması ile başlar. Yapılan detaylı çizelge, her bir çalışmanın niteliğinin değerlendirilmesini kolaylaştırır. Sonraki aşamalarda çizelgedeki verileri mantıksal kategorilere ayırma, her kategori içindeki bulguları analiz etme ve analiz sonucu ortaya çıkan bulguları tüm çalışmaları göz önünde bulundurarak bir sentez haline getirme bulunur (Petticrew & Roberts, 2006). Anlatı sentezi yaklaşımında, farklı çalışmaların dâhil olduğu kategorilerde bulunan veriler arasında tekrarlanan ya da önemli görülen kavramların veya temaların belirlenmesi için tematik analiz yöntemi kullanılır (Popay vd., 2006).

Araştırmada, PRISMA protokolü kullanılarak geçerlilik ve güvenirlik sağlanmıştır. Bu protokol, derleme sürecinin şeffaflığını, tamlığını ve çalışmaların tekrarlanabilirliğini ve güncelleştirilebilmesini sağlamaktadır. Ayrıca, verilerin güvenirliğini artırmak için araştırmacı üçgenlemesi uygulanmıştır.

Araştırmanın tamamı boyunca kapsamlı bir veri arama süreci izlenmiştir. Bu süreç, veri tabanında kapsamlı bir arama yapmayı, önceden belirlenen dâhil etme ve hariç tutma kriterlerine göre çalışmaları seçmeyi ve verileri ayrıntılı bir şekilde analiz etmeyi içerir. Tüm bu süreçler, araştırmanın sonuçlarının güvenirliğini ve

uygulanabilirliğini artırmaktadır. Bu araştırmadaki analiz sürecini kolaylaştırmak ve nitelik değerlendirmesini sağlamak amacıyla verilerin toplanacağı bir Excel tablosu hazırlanmıştır. Hazırlanan tablonun araştırma deseni, araştırma ortamı, katılımcı sayısı ve bulgularla alakalı detayları içermesi gerekli olduğundan (Petticrew & Roberts, 2006) bu bilgiler eklenmiş ve uzman görüşü de alınarak son şekli verilmiştir (Ek 2).

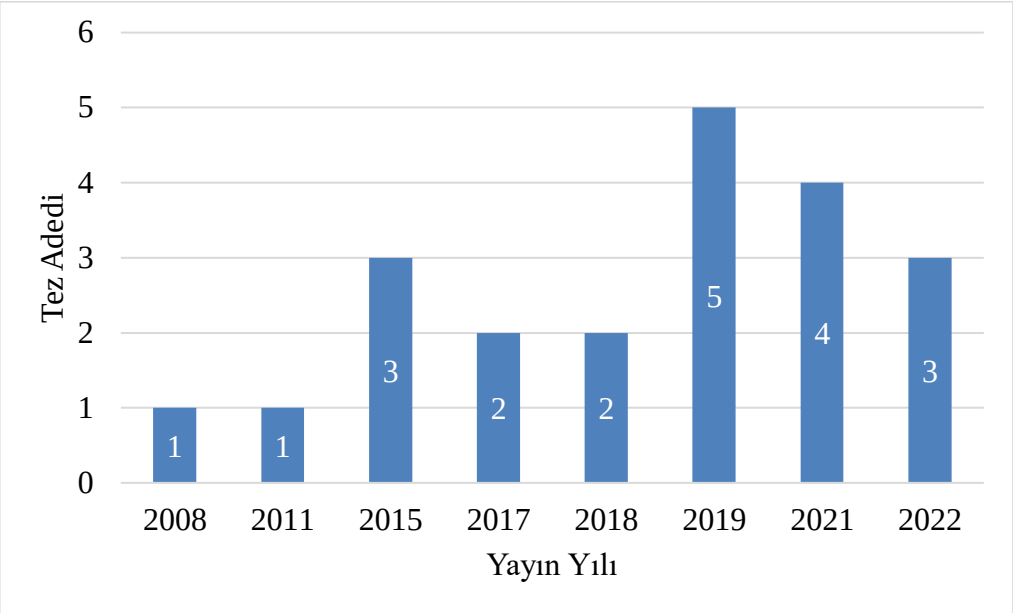
4. BULGULAR

Bu bölümde, sistematik literatür taramasına dâhil edilmiş 21 tezin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda dört farklı tema bulunmuştur. Bu temalar, 1) kullanılan teknolojiler, 2) öğrenme çıktıları, 3) ölçülen kelime bilgisi boyutu, 4) teknolojilerin özellikleridir. Her bir tema, bulguların daha detaylı verilebilmesi için alt temalara ayrılmıştır. Teknoloji teması altında 1) yazılım, 2) indirilebilir uygulama, 3) cihaz, 4) web 2.0 araçları, 5) öğrenme nesneleri; öğrenme çıktıları teması altında 1) akademik performans, 2) duyuşsal çıktılar; ölçülen kelime bilgisi boyutunda 1) alıcı, 2) üretici; teknolojilerin özelliklerinde 1) faydalı, 2) geliştirilmeli alt temaları yer almaktadır. Bulgular, araştırma soruları sırasına göre sıralanmıştır.

4.1. Türkiye'de K-12 Kademelerinde İngilizce Kelime Öğretiminde Kullanılan Teknolojiler ve Araçlarla İlgili Yazılan Tezlerdeki Eğilimler Nelerdir?

Türkiye'de K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojiler ve araçlarla ilgili yazılan tezlerin yıllara göre dağılımı analiz edilmiştir. Sonuçlar Şekil 5'te verilmiştir.

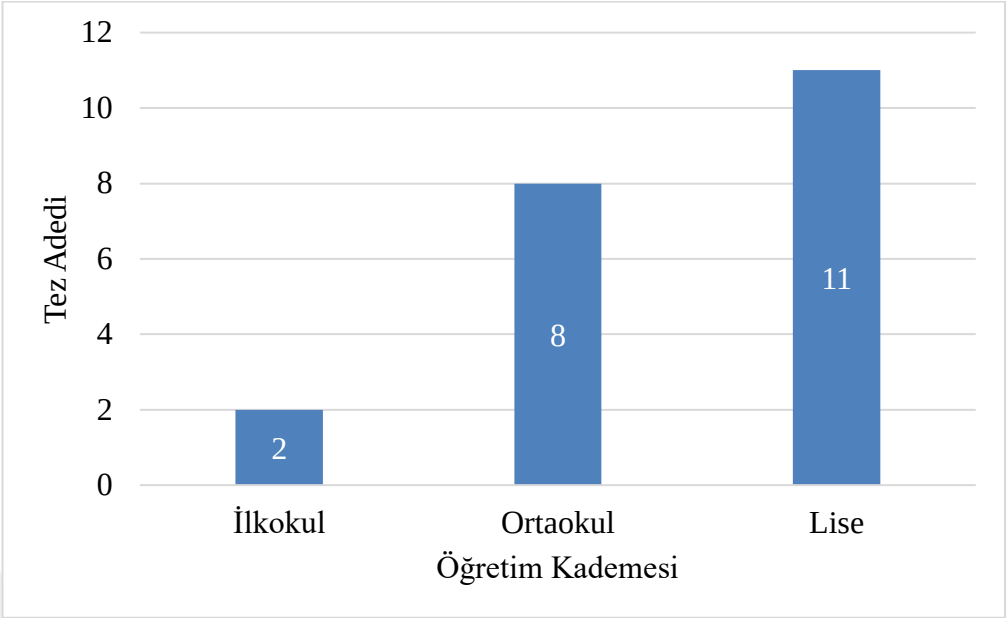
Şekil 5. Tezlerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı



Yayın yıllarının analiz sonuçlarına göre K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde teknoloji kullanımıyla ilgili tezlerde yükselen bir eğilim görülmektedir. En fazla tezin yayınlandığı 2019 yılında (n=5) yapılan zirve sonrası, 2021 (n=4) ve 2022 (n=3) yıllarında bir azalma gözlenmiştir. 2008 yılı öncesi herhangi bir tez bulunmazken, 2008 yılında (n=1), 2011 yılında (n=1) ve 2015 yılında (n=3) olmak üzere 8 yıllık sürede toplam 5 tez yayınlanmıştır. 2017 yılında (n=2), 2018 yılında (n=2), 2019 yılında (n=5), 2021 yılında (n=4), 2022 yılında (n=3) olmak üzere 6 yıllık süreçte yayınlanan tez sayısı 16 olmuştur.

Türkiye'de K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojiler ve araçlarla ilgili yayınlanan tezlerin eğitim kademelerine göre dağılımının analiz sonuçları Şekil 6'da verilmiştir.

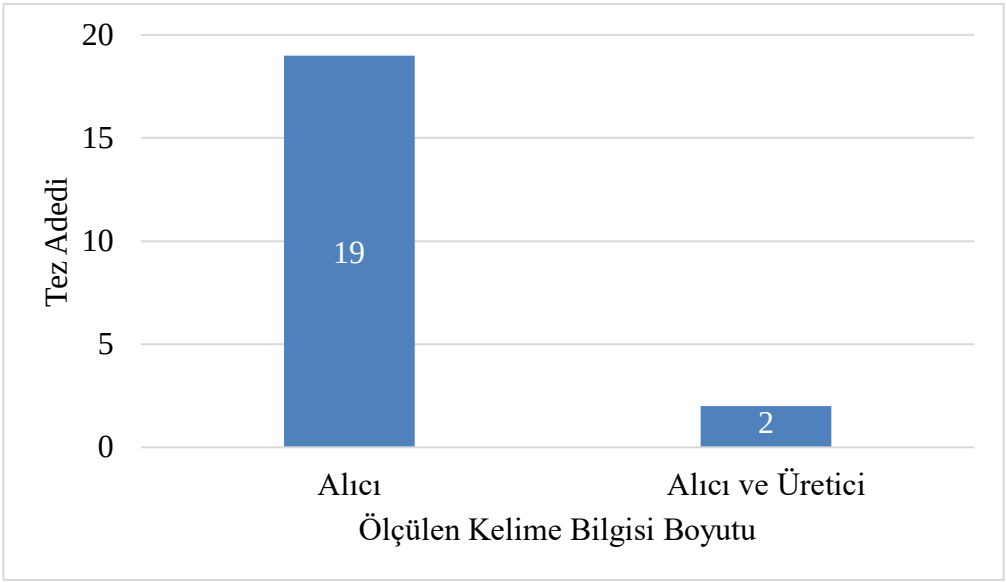
Şekil 6. Eğitim Kademelerine Göre Yayınlanan Tez Sayısı



Verilerin analizi sonucunda K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojiler ve araçlarla ilgili yapılan araştırmaların %52,4'ünün (n=11) lise kademelerine gerçekleştirildiği, bunu %38,1 ile (n=8) ortaokul kademesini takip ettiği görülmektedir. Araştırmaların %9,5'i ise (n=2) ilkokul kademesinde yürütülmüştür.

Türkiye'de K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojiler ve araçlarla ilgili yazılan tezlerde ölçülen kelime boyutuyla ilgili dağılımının analiz sonuçları Şekil 7'de verilmiştir.

Şekil 7. Ölçülen Kelime Bilgisi Boyutuna Göre Yayınlanan Tez Sayısı

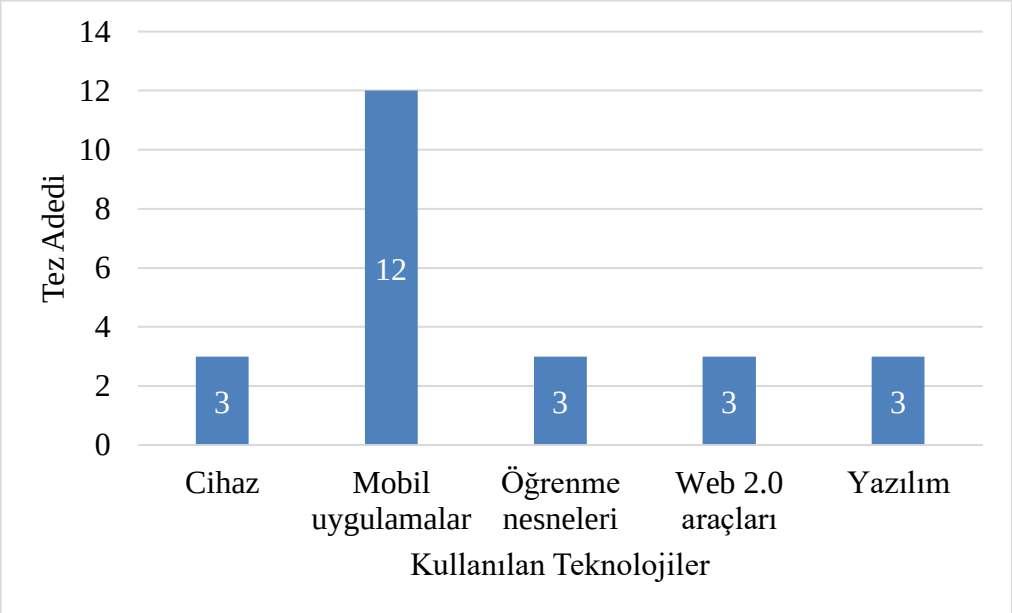


Şekil 7'de K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojiler ve araçlarla ilgili yazılan tezlerden %90,5'inde (n=19) sadece alıcı kelime bilgisi boyutu, %9,5'inde ise (n=2) hem alıcı hem de üretici kelime bilgi boyutu ölçülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak tüm tezlerde %100 (n=21) alıcı kelime bilgisi boyutunun ölçüldüğü söylenebilir.

4.2. Türkiye'de K-12 Kademelerinde İngilizce Kelime Öğretiminde Kullanılan Teknolojiler ve Araçlar Nelerdir?

Türkiye'de K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojiler ve araçlarla ilgili yazılan tezlerde kullanılan teknolojilerin ve araçların analiz sonuçları Şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 8. Yayınlanan Tezlerde Kullanılan Teknolojiler ve Araçlar

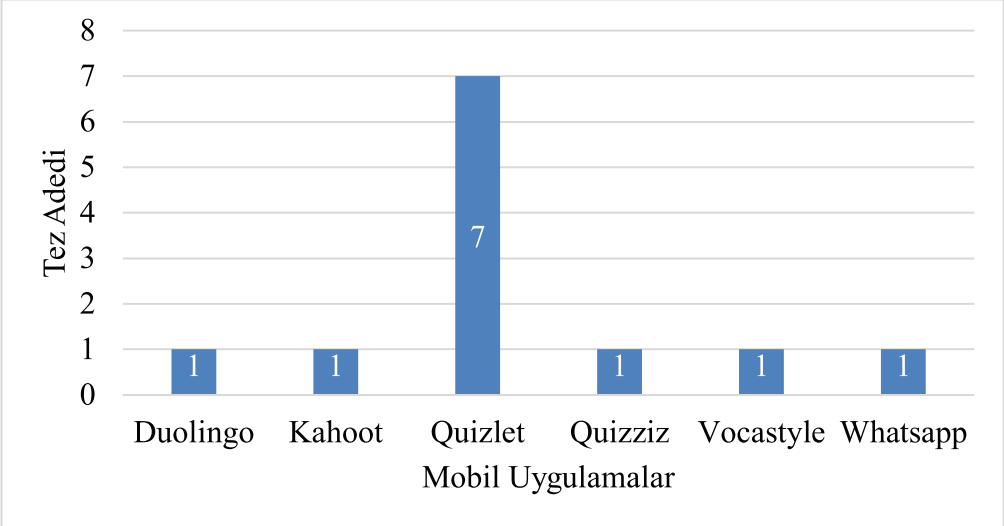


Bu araştırmaya dâhil olan tez sayısının (n=21) olmasına rağmen kullanılan teknolojilerin (n=24) yüksek sayıda çıkmasının sebebi bazı tezlerde birden fazla teknolojinin ve aracın yer almış olmasıdır.

Verilerin analizi sonucunda etkililiği araştırılan teknolojilerin %50'sinin (n=12) mobil uygulamalar olduğu görülmektedir. Mobil uygulamaları, %12,5 (n=3) oranla cihazlar, %12,5 (n=3) ile öğrenme nesneleri, %12,5 (n=3) ile web 2.0 araçları ve %12,5 (n=3) ile yazılımlar takip etmektedir.

Mobil uygulama özelinde yapılan analizin sonuçları Şekil 9'da gösterilmiştir.

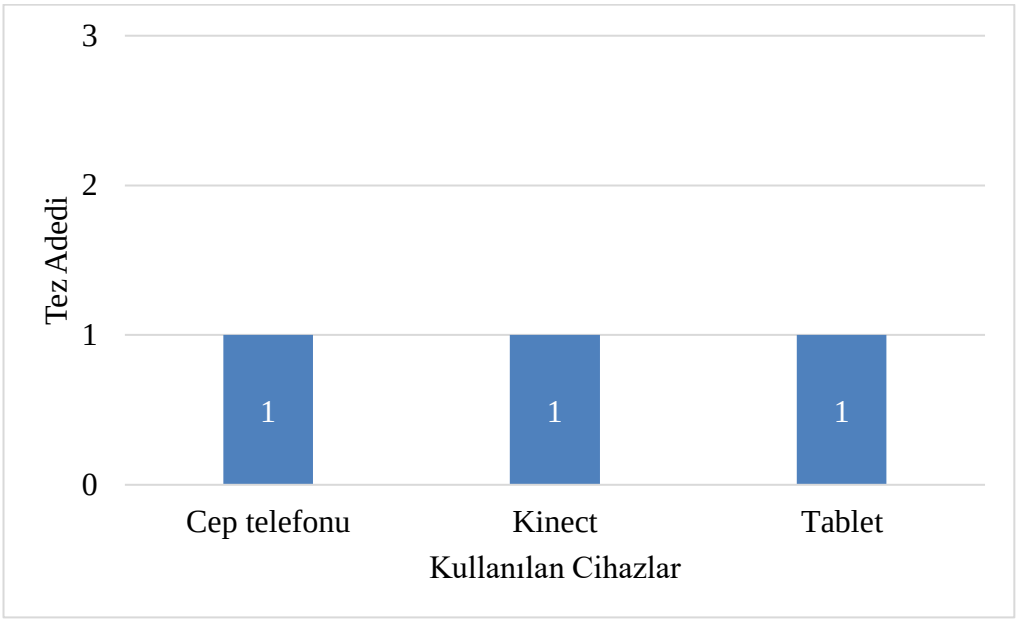
Şekil 9. Yayınlanan Tezlerde Kullanılan Mobil Uygulamalar



Mobil uygulamaların analizi sonucunda Quizlet'in (n=7) %58,3 ile taramada yer alan tezlerde en çok kullanılan mobil uygulama olduğu görülmektedir. Mobil uygulamalardan Duolingo (n=1) %8,3 ile, Kahoot (n=1) %8,3 ile, Quizziz (n=1) %8,3 ile, Vocastyle (n=1) %8,3 ile ve WhatsApp (n=1) %8,3 ile sıralamada yer almaktadır.

Kullanılan cihaz kategorisi özelinde yapılan analizin sonuçları Şekil 10'da gösterilmiştir.

Şekil 10. Yayınlanan Tezlerde Kullanılan Cihazlar

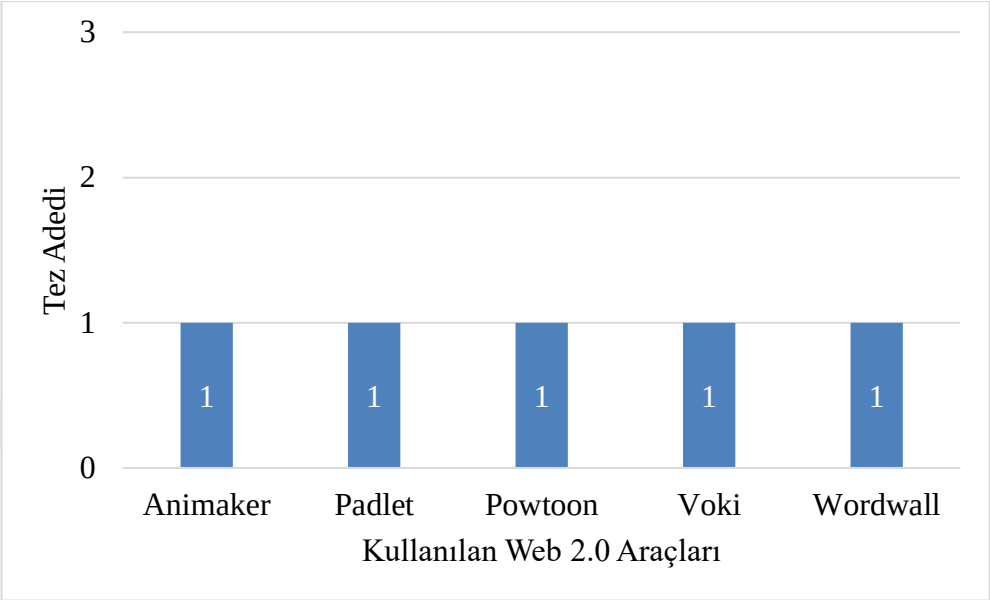


Şekil 10'da K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknoloji ve araçlarla ilgili cihaz kategorisi özelinde 3 adet tez bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda %33,3 oranla cep telefonunun (n=1), %33,3 oranla Kinect'in (n=1) ve

%33,3 ile tabletin (n=1) araştırmalarda yer aldığı görülmektedir.

K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknoloji ve araçlarla ilgili Web 2.0 araçları kategorisi özelinde 3 adet tez analiz edilmiştir.

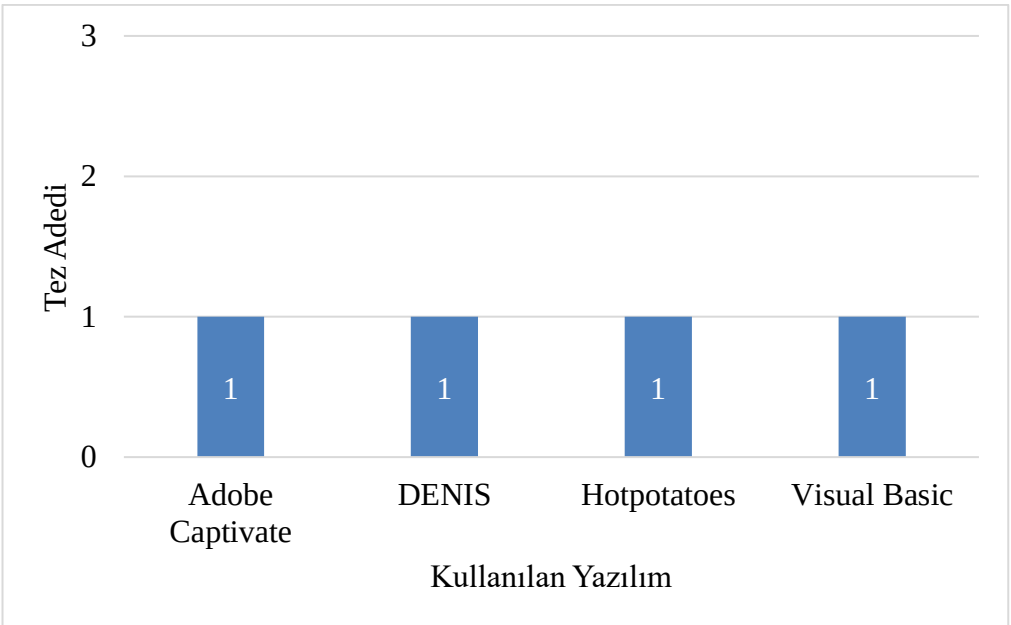
Şekil 11. Yayınlanan Tezlerde Kullanılan Web 2.0 Araçları



Şekil 11'de analiz sonucunda araştırmalarda Animaker, Padlet, Powtoon, Voki ve Wordwall araçlarının yer aldığı gözükmektedir.

K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknoloji ve araçlarla ilgili yazılım kategorisinde 3 adet tez analiz edilmiştir.

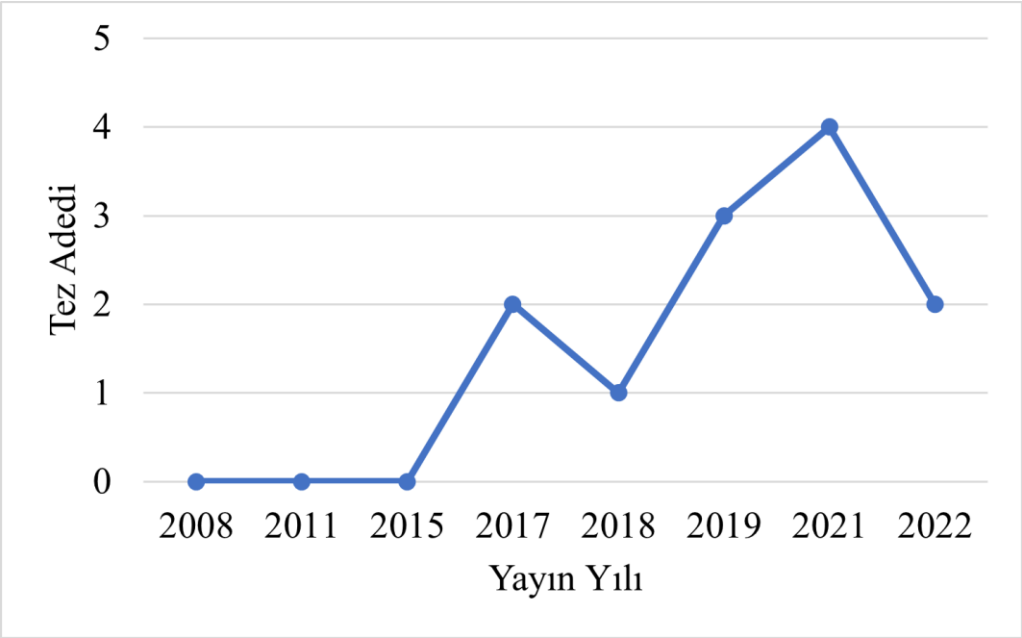
Şekil 12. Yayınlanan Tezlerde Kullanılan Yazılımlar



Şekil 12'de yapılan analiz sonucunda kullanılan yazılımlar belirtilmiştir. Bu şekle göre İngilizce kelime öğretimi amacıyla kullanılan yazılımlar arasında Adobe Captivate, DENIS, Hot Potatoes ve Visual Basic bulunmaktadır.

K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknoloji ve araçlarla ilgili mobil uygulama kullanımının yıllara göre dağılımının analizi aşağıda yapılmıştır.

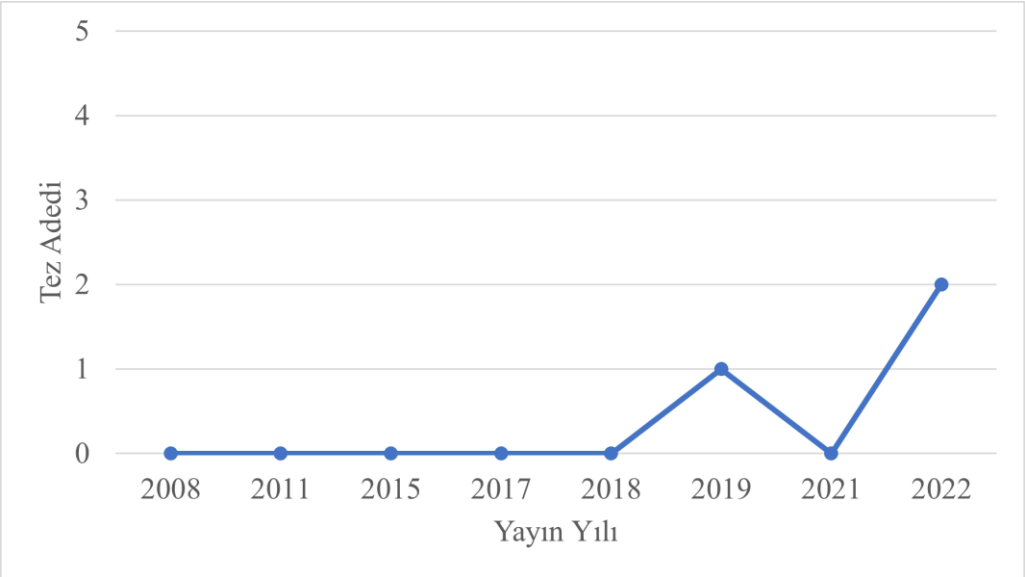
Şekil 13. Mobil Uygulama ile İlgili Tezlerin Yayın Yıllarının Dağılımı



Şekil 13'te K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde mobil uygulamaların kullanılmasını araştıran tezlerin sayısının son yıllarda artmakta olduğu görülmektedir. 2015 yılına kadar (n=0) adet tez K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde mobil uygulamaların etkililiğini araştırmışken, bu sayı 2021 yılında (n=4) ile zirve yapmıştır.

K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknoloji ve araçlarla ilgili Web 2.0 araçlarının kullanımının yıllara göre dağılımının analizi aşağıda yapılmıştır.

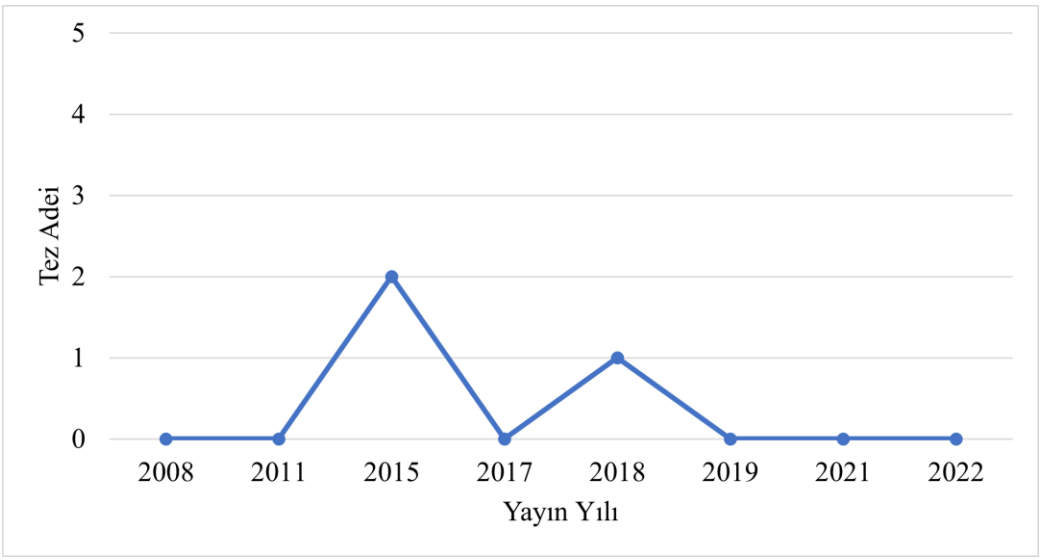
Şekil 14. Web 2.0 Araçları ile İlgili Tezlerin Yayın Yıllarının Dağılımı



Şekil 14'te K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmasını araştıran tezlerin sayısının son yıllarda artmakta olduğu görülmektedir. 2018 yılı öncesi bu konu özelinde herhangi bir tez bulunmazken, 2022 yılı en fazla tezin yazıldığı yıl olmuştur.

K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknoloji ve araçlarla ilgili cihaz kullanımının yıllara göre dağılımının analizi aşağıda yapılmıştır.

Şekil 15. Cihaz Kullanımı ile İlgili Tezlerin Yayın Yıllarının Dağılımı

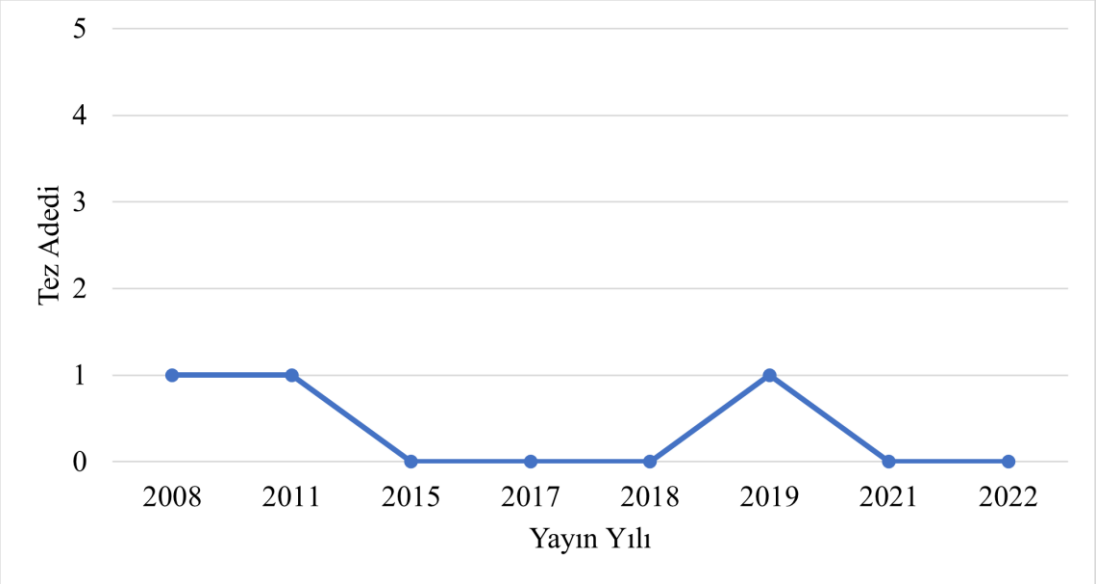


Şekil 15'te cihazların K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı gösterilmektedir. Buna göre 2011 yılı öncesinde kriterlere uygun herhangi bir tez çalışması

yayınlanmamışken, 2015 yılında (n=2) adet ve 2018 yılında (n=1) adet olmak üzere toplam 3 tez çalışması yayınlanmıştır.

K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknoloji ve araçlarla ilgili öğrenme nesnelerinin kullanımının yıllara göre dağılımının analizi aşağıda yapılmıştır.

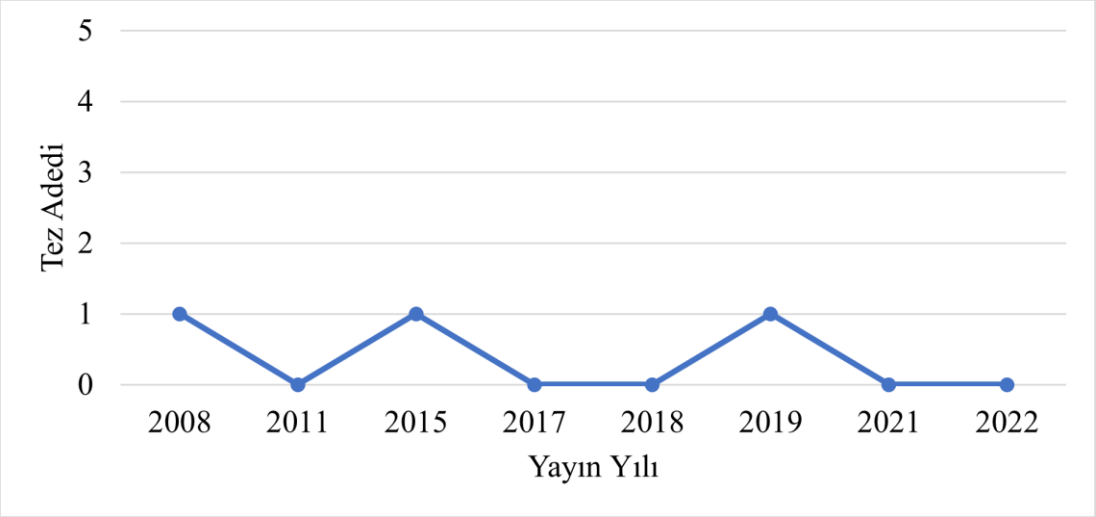
Şekil 16. Öğrenme Nesneleri ile İlgili Tezlerin Yayın Yıllarının Dağılımı



Şekil 16'da öğrenme nesnelerinin K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı gösterilmektedir. Buna göre 2008 yılında (n=1), 2011 yılında (n=1) ve 2019 yılında (n=1) adet olmak üzere toplam 3 tez çalışması yayınlanmıştır.

K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknoloji ve araçlarla ilgili yazılımların kullanımının yıllara göre dağılımının analizi aşağıda yapılmıştır.

Şekil 17. Yazılım ile İlgili Tezlerin Yayın Yıllarının Dağılımı



Şekil 17'de K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde yazılımların kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı gösterilmektedir. Buna göre 2008 yılında (n=1), 2015 yılında (n=1) ve 2019 yılında (n=1) adet olmak üzere toplam 3 tez çalışması yayınlanmıştır.

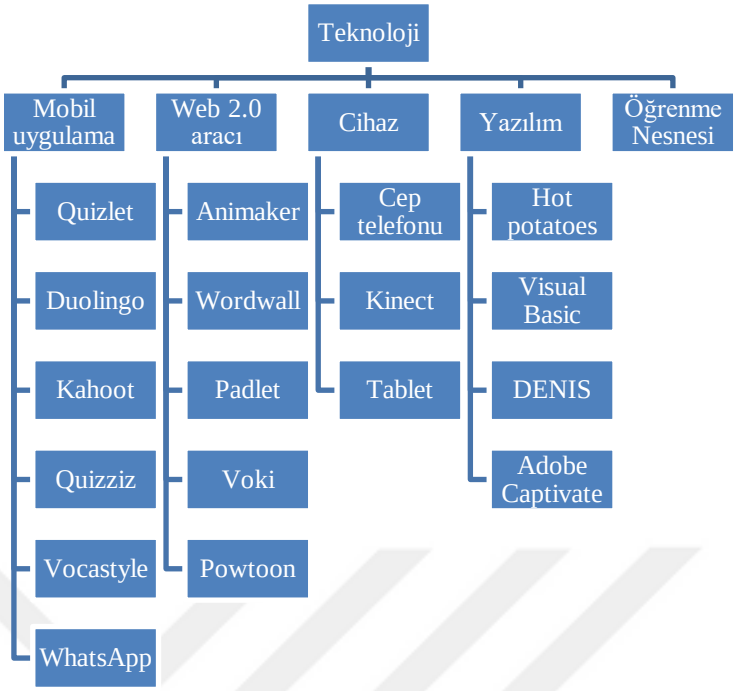
4.3. Türkiye'de K-12 Kademelerinde İngilizce Kelime Öğretiminde Kullanılan Teknolojilerin ve Araçların Avantajları Nelerdir?

Bu bölümde, K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojilerin ve araçların avantajları bağlamında tezler analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda dört ana tema ve bu temalara bağlı alt temalar ortaya çıkartılmıştır. Çıkan ana temalar; *teknoloji*, *öğrenme çıktıları*, *ölçülen kelime bilgisi boyutu* ve *teknolojilerin özellikleri*dir.

4.3.1. Teknoloji

Teknoloji temasına ait alt temalar Şekil 18'de gösterilmiştir.

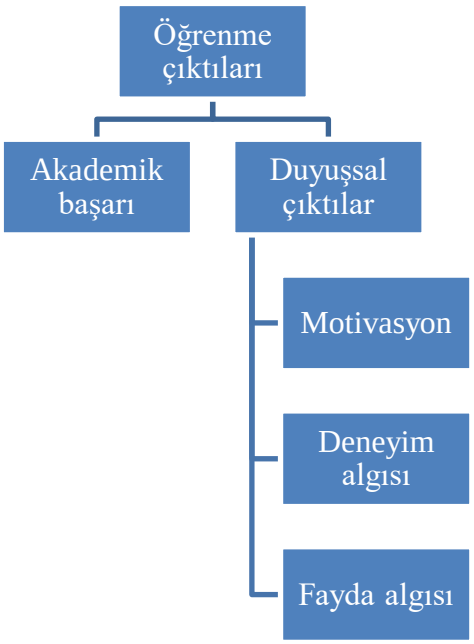
Şekil 18. Yayınlanan Tezlerde Kullanılan Teknolojiler ve Araçlar



4.3.2. Öğrenme Çıktıları

Türkiye'de K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojiler ve araçlar ilgili yayınlanan tezlerin analiz sonucunda öğrenme çıktıları ana temasıyla ilgili iki alt tema belirlenmiştir. Belirlenen alt temalar Şekil 19'da gösterilmektedir.

Şekil 19. Öğrenme Çıktıları



4.3.2.1. Akademik Başarı

Akademik başarı alt temasıyla ilgili olarak 20 tez incelenmiştir. Toplam 19 tezde (Albayrak, 2015; Anlamış, 2018; Atalan, 2022; Bekar, 2019; Bilcan, 2019; Çaparlar, 2021; Çinar, 2019; Gelir, 2015; Gürkan, 2018b; Kılıç, 2019; Kocaman, 2015; Kurtoğlu, 2021; Özcan, 2017; Özer, 2017; Şahin, 2022; Salman, 2022; Söğüt, 2021; Yardım, 2011; Zengin, 2019) K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde teknoloji ve araçların kullanılmasının öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine olumlu katkı yaptığı ortaya çıkmıştır. 1 çalışmada (Bayraktar, 2008) ise uygulama sonucunda çoklu ortamda anadilde ek metinsel açıklama kullanımının grubun kelime hazinesi gelişimi üzerine olumlu etkisi bulunmuşken, anadilde ek görsel, yabancı dilde ek metinsel ya da ek görsel açıklama kullanımının öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişiminde olumlu yönde anlamlı bir katkısı bulunmamıştır.

Mobil uygulama alt temasında belirlenen 12 çalışma üzerinde yapılan analiz sonucunda 11 tezin akademik başarı alt temasını araştırdığı belirlenmiştir. Bu tezlerin tamamında (Atalan, 2022; Bilcan, 2019; Çaparlar, 2021; Çinar, 2019; Gürkan, 2018b; Kılıç, 2019; Kurtoğlu, 2021; Özcan, 2017; Özer, 2017; Salman, 2022; Söğüt, 2021) kelime öğretiminde kullanılan mobil uygulamaların öğrencilerin kelime hazinesi gelişimine olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir.

Çinar (2019) Quizlet'in öğrencilerin kelime öğrenmeleri üzerine etkisini araştırmıştır. 9.sınıf düzeyindeki 71 öğrenci ile 4 hafta süren çalışmada bir deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilere müfredatta belirtilen şekilde kelime öğretimi gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere ise kontrol grubundan farklı olarak ders öncesi kelime çalışmaları Quizlet uygulaması ile yapılmıştır. 4 hafta sonunda yapılan testlerin sonucuna göre Quizlet grubunun başarı puanı kontrol grubu başarı puanından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca gruplara son testten 3 hafta sonra uygulanan kalıcılık testi uygulanmış, bunun sonuçlarına göre deney grubu lehine kalıcılık puanları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Söğüt (2021) tarafından MDDÖ uygulamalarının İngilizce kelime öğrenimi üzerine etkisi araştırılmıştır. 7 ve 8.sınıf düzeyinden 30 öğrenciyle 8 hafta boyunca gerçekleştirilen çalışmada deney ve kontrol gruplarında müfredat aynı şekilde işlenmiştir. Ek olarak, deney gruplarında öğrencilerden sınıf dışında belirtilen konularda Duolingo üzerinden düzenli olarak çalışma yapmaları istenmiştir. Yapılan

başarı testi sonuçlarına göre kontrol grupları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken deney grupları ön test ve son test puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Web 2.0 araçları alt temasında analize dâhil olan 3 çalışmanın (Bekar, 2019; Şahin, 2022; Salman, 2022) tamamında Web 2.0 araçlarının K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirdiği bulunmuştur.

Bekar (2019) İngilizce öğretiminde dijital öykü anlatımının kelime öğrenimini ve kelimelerin akılda tutulması üzerindeki etkisini araştırmıştır. 11 hafta boyunca 3.sınıf düzeyindeki 28 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada Animaker aracı ile hazırlanan 5 dijital hikâye üzerinden kelimeler öğretilmiştir. Süreç sonunda yapılan analizde dijital hikâye anlatımının öğrencilerin kelime öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir.

Cihaz alt temasında 3 tez (Albayrak, 2015; Anlamış, 2018; Gelir, 2015) bulunmaktadır. Araştırmaların tamamında K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde cihaz kullanımının öğrencilerin kelime öğrenmeleri üzerine olumlu etki yaptığı ortaya çıkmıştır.

Gelir (2015) tarafından tablet bilgisayarların İngilizce kelime öğretimindeki etkililiği araştırılmıştır. 4 hafta süren çalışmaya 9.sınıf düzeyinden 60 öğrenci katılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler hedef kelimelerle ilgili tablet üzerinden video izlemiş, metin okumuş ve kelimelerle ilgili farklı etkinlikleri tamamlamıştır. Kontrol grubu ise müfredatta belirtilen şekilde ders kitabı üzerinden kelime çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Deney ve kontrol grupları başarı puanları arasındaki analiz sonuçlarında deney grubu başarı puanı kontrol grubu puanına göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

Öğrenme nesneleri alt teması özelinde yapılan incelemede 3 çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan 2 tanesinde (Yardım, 2011; Zengin, 2019) öğrenme nesnelerinin K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılmasının, öğrencilerin kelime öğrenmelerine olumlu katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

Yazılım alt temasında 3 tez çalışması incelenmiştir. 2 çalışmada (Kocaman, 2015; Zengin, 2019) K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde yazılım kullanımının olumlu katkı sağladığı bulunmuştur. Diğer çalışmadaysa (Bayraktar, 2008) yazılım

kullanılarak hazırlanmış 4 farklı öğrenme nesnesinden 3 tanesinin kelime öğretimine olumlu bir katkı sağlamadığı ifade edilmiştir.

Kocaman (2015) tarafından bilgisayar destekli kelime öğretiminin kelime öğrenimine etkisi araştırılmıştır. 6.sınıf düzeyinde 68 öğrenci ile 8 hafta süren çalışmada kelime öğretimine yönelik geliştirilen DENIS isimli bir yazılım ve Hot Potatoes yazılımı kullanılarak hazırlanmış içerikler kullanılmıştır. Ön test, ara test ve son test puanlarının analiz sonuçlarında kullanılan yazılımların öğrencilerin kelime puanlarında anlamlı artış sağladığı belirtilmiştir.

4.3.2.2. Duyuşsal Çıktılar

Duyuşsal çıktılar alt temasıyla ilgili olarak 15 tez (Anlamış, 2018; Aslan, 2021; Atalan, 2022; Bilcan, 2019; Çaparlar, 2021; Çinar, 2019; Gelir, 2015; Kılıç, 2019; Kocaman, 2015; Kurtoğlu, 2021; Özcan, 2017; Özer, 2017; Şahin, 2022; Salman, 2022; Söğüt, 2021) incelenmiştir. Bu temayla ilişkili 3 adet alt tema; *motivasyon*, *deneyim algısı* ve *fayda algısı* olarak belirlenmiştir.

Motivasyon alt temasında 8 tez çalışması (Anlamış, 2018; Bilcan, 2019; Çaparlar, 2021; Çinar, 2019; Gelir, 2015; Kocaman, 2015; Kurtoğlu, 2021; Şahin, 2022) yer almaktadır. Tüm çalışmalarda K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde teknoloji kullanımının öğrencileri motive ettiği ve bu teknolojilerin kelime öğreniminde motivasyonlarını arttırdığı belirtilmiştir.

Gelir (2015) tarafından tablet bilgisayarların İngilizce kelime öğretimindeki etkinliğinin araştırıldığı çalışmada 9.sınıf düzeyindeki öğrenciler yapılan görüşmede tablet bilgisayar kullanımının kelime öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci bu konudaki görüşünü *"Tablet bilgisayar üzerinden kelime oyunları oynamak benim için eğlenceli ve motive edici."* olarak ifade etmiştir (s.91). Diğer bir öğrenci de *"Tablet bilgisayar kullanmak kelime öğrenme performansımı artırdı ve şimdi tablet bilgisayarda daha fazla kelime görevi yapmaya istekliyim."* demiştir (s.92).

Deneyim algısı alt temasında 10 tez çalışması (Atalan, 2022; Bilcan, 2019; Çaparlar, 2021; Çinar, 2019; Gelir, 2015; Kılıç, 2019; Kocaman, 2015; Kurtoğlu, 2021; Özer, 2017; Söğüt, 2021) bulunmaktadır. Bu alt temada öğrencilerin İngilizce kelime öğretiminde kullandıkları teknoloji ve araçlarla yaşadıkları deneyimler yer almaktadır. Her iki çalışmada da öğrencilerin kullanılan teknolojilerle olumlu deneyim yaşadıkları

ifade edilmiştir.

Kurtoğlu (2021) 7.sınıf düzeyinde 29 öğrenci ile 5 hafta süren bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada kelime öğretimi amacıyla Quizlet ve Kahoot uygulamaları kullanılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda uygulamaların kullanımlarının kolay olduğu ifade edilmiştir. Kahoot ile ilgili olarak bir öğrenci düşüncesini *"Kahoot! sınıfta kullanımı kolay bir uygulama çünkü soruları cevaplamak çok kolay."* şeklinde ifade etmiştir (s.77). Diğer bir öğrenci Quizlet hakkında *"Quizlet'i kullanırken zorluk çekmiyorum. Basit bir arayüzü var."* demiştir (s.83).

Fayda algısı alt temasıyla ilgili 9 tez çalışması (Anlamış, 2018; Atalan, 2022; Gelir, 2015; Kılıç, 2019; Kocaman, 2015; Kurtoğlu, 2021; Özcan, 2017; Şahin, 2022; Salman, 2022) bulunmaktadır. Çalışmaların hepsinde öğrenciler İngilizce kelime öğretiminde teknoloji kullanımını faydalı bulduklarını belirtmişlerdir.

Kocaman (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin kelime öğretiminde DENIS yazılımını faydalı buldukları belirtilmiştir. Öğrenciler bu durumla ilgili olarak *"Benim için çok faydalı oldu. Çalışmayı çok sevdim. Keşke hiç bitmese."* (s.98) ve *"İngilizce kelime bilgimi geliştirdim. İngilizce dersindeki başarım arttı."* (s.99) demişlerdir.

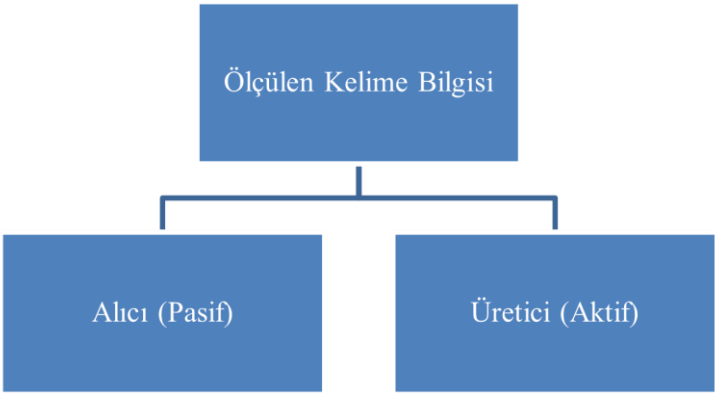
Özcan'ın (2017) "Mobil Ortam Yazılımlarının Dil Eğitiminde Kullanımı: Eşdizimsel Kelime Öğretimi Örneği" tezinde öğrenciler mobil uygulamaların dil öğretiminde faydalı olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, bir öğrenci *"Derste ayrıntıya girmiyorduk ama bu uygulamada cümle içinde kullanılan görsel içeren kelimeler gördüm. Daha akılda kalıcı oldu."* (s.76) diyerek mobil ortam yazılımlarının kelime öğretiminde kendisine faydalı olduğunu söylemiştir. Diğer bir öğrenci de benzer bir düşünceyi *"Cümle kurma ve kelimelerin nasıl kullanıldığını öğrenme açısından daha faydalı oldu."* (s.77) diyerek belirtmiştir. Bir öğrenci de kelime öğretiminde WhatsApp uygulaması hakkındaki görüşünü "*Unutulan kelimelere telefondan istediğim zaman istediğim yerde bakabiliyorum."* (s.78) şeklinde ifade etmiştir.

4.3.3. Ölçülen Kelime Bilgisi

Türkiye'de K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojiler ve araçlar ilgili yayınlanan tezlerin analiz sonucunda ölçülen kelime bilgisi boyutu ana

temasıyla ilgili iki alt tema belirlenmiştir. Belirlenen alt temalar Şekil 20'de gösterilmektedir.

Şekil 20. Ölçülen Kelime Bilgisi



4.3.3.1. Alıcı Kelime Bilgisi

Analize dâhil edilen tüm (n=21) tezlerde K-12 düzeyinde İngilizce kelime öğretiminde teknoloji ve araç kullanımının etkililiği araştırılırken uygulanan testlerde alıcı (pasif) kelime bilgisinin ölçüldüğü görülmüştür.

İncelenen 9 tez çalışmasında (Anlamış, 2018; Aslan, 2021; Bayraktar, 2008; Çaparlar, 2021; Gelir, 2015; Kılıç, 2019; Kurtoğlu, 2021; Salman, 2022; Zengin, 2019) kelime bilgisinin ölçülmesi amacıyla çoktan seçmeli ölçme aracı kullanıldığı belirlenmiştir.

Söğüt (2021) tarafından yapılan müdahale sonunda kullanılan uygulamanın İngilizce kelime öğretimindeki etkililiğini ölçen kelime başarı testinde görsel ile kelime eşleştirme, görseldeki kelimeyi yazma ve cümledeki boşluğa gelecek kelimeyi seçenekler arasından seçme soruları kullanılmıştır.

Yardım (2011) ise bilgisayar destekli hikâye anlatımıyla öğretmen destekli hikâye anlatımının kelime öğretimindeki etkililiğini araştırdığı tez çalışmasında ön test ve son test olarak kullandığı araçta görsel ve kelime eşleştirme, görseli ve harfleri eksik verilen kelimeyi yazma ve görselden yola çıkarak bulmaca tamamlama soruları bulunmaktadır.

Bekar (2019) tarafından dijital öykü anlatımının kelime öğrenme ve kelimeleri akılda tutma üzerine etkisinin araştırıldığı tezde Kelime Bilgisi Ölçeği basitleştirilerek öğrencilerin kelimeleri tanıyıp tanımadığının ölçülmesi için kullanılmıştır.

Çinar (2019) Quizlet uygulamasının kelime öğrenme üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında ölçme aracı olarak İngilizce verilen kelimelerin Türkçe karşılıklarının yazılmasının istendiği bir form kullanmıştır.

4.3.3.2. Üretici Kelime Bilgisi

Analize dâhil edilen tezler incelendiğinde 2 tez çalışmasında (Atalan, 2022; Özer, 2017) alıcı kelime bilgisinin yanında üreticili kelime bilgisinin de ölçüldüğü tespit edilmiştir.

İngilizce kelime öğretiminde Quizlet uygulamasının araştırıldığı bu iki çalışmada kelimelerin yazımıyla ilgili alıcı ve üretici kelime bilgisi ile cümledeki kelimelerin dilbilgisi kuralına uygun kullanımının ölçüldüğü formlar kullanılmıştır. Öğrencilerden, yazımla ilgili üretici kelime bilgisi ölçülürken, dinletilen kelimelerin doğru şekilde yazılması; dilbilgisi kuralı bağlamında da verilen kelimelerle doğru dilbilgisi kullanılarak yeni cümleler oluşturması istenmiştir.

4.3.4. Teknolojilerin Faydalı Özellikleri

Teknolojilerin özellikleri ana teması altında bu bölümde teknolojilerin faydalı özellikleri alt temasından bahsedilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda 9 tez çalışmasında (Anlamış, 2018; Atalan, 2022; Çaparlar, 2021; Gelir, 2015; Kılıç, 2019; Kurtoğlu, 2021; Özcan, 2017; Özer, 2017; Salman, 2022) K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojilerin ve araçların faydalı özelliklerinin açıklandığı görülmüştür.

Özcan (2017) tarafından yapılan çalışmada mobil ortam yazılımlarının taşınabilir olması sebebiyle her yerde ve her zaman çalışma imkânı sunması ve uygulamalarda görsel kullanılabilmesi yararlı özellikleri arasında gösterilmiştir. Öğrenciler bu konuyla ilgili olarak *"Bu uygulamaların farkı kelime öğretiminde görselleri…içermesiydi."* (s.77), *"Görsellerin olumlu etkisi oldu."* (s.80) ve *"Kelimeleri daha iyi öğrenebiliyoruz. Görsellerle öğrenme imkânı sağlıyor..."* (s.81) ifadeleri kullanarak görsel kullanılmasının yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bununla yanında öğrenciler taşınabilir oldukları için bu teknolojilerin faydalarını *"...telefonla istediğim ortamda öğrenme imkânına sahibim."* (s.82) ve *"Sınıftan ziyade her ortamda kendi kendimizeyken öğrenme imkânı buluyoruz."* (s.82) diyerek dile getirmişlerdir.

Gelir'in (2015) tablet bilgisayarların İngilizce kelime öğretimindeki etkililiğinin incelendiği çalışmada tablet cihazların faydalı özellikleri arasında uygulama çeşitliliği, el yazısıyla girdi imkânı, taşınabilirlik ve hoparlöre sahip olması ifade edilmiştir. El yazısı tanıma özelliği ile ilgili olarak bir öğrenci *"Geliştirilmiş el yazısı tanıma özellikleri ve tablet kalemi yeni kelimeleri kolayca yazmama yardımcı oluyor."* (s.84) demiştir. Diğer bir öğrenci tablet cihazın yararlı özelliğini *"Yeni bir kelimenin nasıl telaffuz edileceğini öğrenebilmek benim için harika bir özellik."* (s.85) cümlesi ile anlatmıştır.

Kurtoğlu (2021) tarafından Quizlet ve Kahoot uygulamalarının İngilizce kelime öğretiminde etkilerinin karşılaştırıldığı çalışmada Kahoot'un faydalı özellikleri arasında sıralama sistemi, renkli arayüzü, müziklerinin motive edici olması ve zaman sayacının rekabet hissi yaratması gösterilmiştir. Görsel eklenebiliyor olması Quizlet uygulamasının faydalı özellikleri arasında ifade edilmiştir.

Bir öğrenci Kahoot'un sıralama sistemiyle ilgili *"Kendimi podyumda gördüğümde bu beni olumlu etkiledi."* (s.76) demiştir. Farklı bir öğrenci *"Kahoot! motive edici bir müziğe ve renkli seçeneklere sahip olduğu için kelime listelerine tercih edilir."* (s.78) diyerek müzik ve arayüz özelliklerini işaret etmiştir. Başka bir öğrenci de zaman sayacından *"Kahoot! yararlı çünkü zaman sınırı, rekabet ve eğlence var."* (s.80) cümlesiyle bahsetmiştir.

Quizlet uygulamasında görsel eklenebilme özelliğiyle ilgili olarak bir öğrenci tarafından *"Etkili görselleri, kelime listelerinden kelime ezberlemekten daha akılda kalıcı ve daha iyi olduğu için faydalıdır."* (s.88) yorumu yapılmıştır.

4.4. Türkiye'de K-12 Kademelerinde İngilizce Kelime Öğretiminde Kullanılan Teknolojilerin ve Araçların Sınırlılıkları Nelerdir?

Bu bölümde, K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojilerin ve araçların sınırlılıkları bağlamında tezler analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda üç ana tema ve bu temalara bağlı alt temalar ortaya çıkartılmıştır. Çıkan ana temalar; *teknoloji*, *öğrenme çıktıları* ve *teknolojilerin özellikleri*dir. Alt temalar ana temalar altında verilmiştir.

4.4.1. Öğrenme Çıktıları

Bu bölümde, Türkiye'de K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojiler ve araçlar ilgili yayınlanan tezlerin analizi sonucunda belirlenen iki alt temayla ilgili sınırlılıklar belirtilmiştir.

4.4.1.1. Akademik Başarı

Bu alt tema kapsamında iki tez çalışması (Bayraktar, 2008; Özer, 2017) incelenmiştir. Bayraktar (2008) tarafından yapılan çalışmada çoklu ortam yardımıyla hazırlanan okuma metinlerinde kelimelerle ilgili anadilde metinsel ek açıklama, anadilde görsel ek açıklama, yabancı dilde metinsel ek açıklama ve yabancı dilde görsel ek açıklama kullanımının kelime öğrenme üzerinde etkisi araştırılmıştır. 79 tane 11.sınıf öğrencisi belirlenen 4 ek açıklama grubuna ayrılmış ve çalışma her grup için bir ders saati sürmüştür. Gruplara yapılan ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında yalnızca okuduğu metinde anadilde metinsel ek açıklama grubun ön test ve son test testi sonuçlarında son test lehine anlamlı bir artış olduğu ifade edilmiştir. Diğer 3 grubun kendi içlerindeki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özer (2017) mobil destekli kelime öğreniminin hatırlama üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında deney grubunda Quizlet, kontrol grubunda ise kelime defteri müdahalesinde bulunmuştur. 9.sınıf seviyesinde 89 öğrenci ile gerçekleştirilen uygulama sonucunda her iki müdahalede de ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ancak, grupların son test ve kalıcılık testi puanlarının analizi sonucunda iki grubun başarı ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.4.1.2. Duyuşsal Çıktılar

İncelenen tezlerden duyuşsal çıktılar alt teması özelinde sınırlılıklar içeren 5 çalışma (Atalan, 2022; Kocaman, 2015; Kurtoğlu, 2021; Salman, 2022; Zengin, 2019) bulunmuştur.

Zengin (2019) eğitsel bilgisayar oyunlarının (deney grubu) ve müfredatta belirtilen klasik yöntemin (kontrol grubu) kelime öğretimi üzerindeki etkileriyle ilgili çalışmasında tutum ölçeği uygulamıştır. Ölçeğin sonuçlarının analizinde uygulamalarla ilgili olarak her iki grubun tutumları arasında bir fark bulunmamıştır. Ayrıca deney grubunun tutum ölçeği ön test ve son test sonuçları arasında fark tespit

edilmemiştir.

Motivasyon alt temasında DENIS uygulamasında kelimelerin çok tekrar etmesi sebebiyle bir öğrenci "*...ama bazen sıkıcı oluyordu çünkü kelimeleri tekrar tekrar tekrarlıyorduk."* (Kocaman, 2015; s.100) diyerek sıkıldığından ve başka bir çalışmada (Kurtoğlu, 2021) Kahoot uygulamasındaki sıralama sisteminin kendisinin motivasyonunu düşürdüğünden *"Beni olumsuz etkiledi; çünkü podyumda adımı göremediğimde hayal kırıklığına uğradım."* (s.76) bahsetmiştir. Bunların yanında bir çalışmada (Atalan, 2022) öğrenciler, Quizlet uygulamasına yönelik yorumlarında tatmin olmadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci de sıkıldığını *"Kelimeleri belirli bir sırayla öğrenmek zorunda kaldığımda çok sıkıldım. Daha bağımsız olmayı tercih ederdim."* cümlesiyle aktarmıştır (s.92).

Deneyim algısı alt temasında 4 tez çalışmasında (Atalan, 2022; Kocaman, 2015; Kurtoğlu, 2021; Salman, 2022) sınırlılıklardan bahsedilmiştir. Kurtoğlu (2021) Kahoot ve Quizlet uygulamalarının kelime öğretiminde etkilerini araştırdığı çalışmada 3 öğrencinin Kahoot kullanımında sorun yaşadığını ifade etmiştir (s.77). Benzer şekilde, Kocaman (2015) tarafından yürütülen çalışmada bir öğrenci tarafından bilgisayar destekli kelime öğretimi sürecinin yorucu olduğunu belirtilmiştir (s.99). Salman (2022) tarafından Web 2.0 araçlarının kelime öğrenme başarısına etkisinin incelendiği araştırmada öğrenciler tarafından araçlara üye olma zorunluluğu kullanım için olumsuzluk olarak ifade edilmiştir (s.70).

4.4.2. Teknolojilerin Geliştirilebilir Özellikleri

Teknolojilerin özellikleri ana teması altında bu bölümde teknolojilerin geliştirilebilir özellikleri alt temasından bahsedilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda 8 tez çalışmasında (Atalan, 2022; Çaparlar, 2021; Çinar, 2019; Gelir, 2015; Kocaman, 2015; Kurtoğlu, 2021; Özcan, 2017; Salman, 2022) K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojilerin ve araçların geliştirilmesi gereken özelliklerinden bahsedildiği görülmüştür.

Quizlet'in kelime öğretiminde etkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Atalan, 2022) ses kayıt özelliğinin eklenmesi ve aralıklı tekrar tekniğinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Quizlet ile ilgili diğer bir çalışmada (Çaparlar, 2021) uygulamanın yazma bölümünde kısaltma kabul etmemesi, örnek cümlelerle görsel eşleştirmesinin anlaşılır olmaması ve ses kaydedip telaffuz geliştirme özelliğinin eksikliği belirtilmiştir. Bir

katılımcı *"Quizlet programına, kelime ve örnek cümle telaffuzlarımı kaydedip bize doğru ya da yanlış olarak dönüt verebilecek bir özellik eklemek isterim. Çünkü…konuşma ile ilgili alıştırma bulunmamaktadır."* (s.117) diyerek uygulamanın geliştirilebilmesi yönünde fikrini beyan etmiştir.

Çinar (2019) tarafından yürütülen çalışmada öğrenciler Quizlet ile ilgili olarak internet bağlantısı olmadan çalışması ve konuşma modunun olması önerilerinde bulunmuşlardır.

Tablet bilgisayarların kelime öğretiminde etkililiğinin araştırıldığı bir tez çalışmasında (Gelir, 2015) zayıf donanım sebebiyle cihaz ve ekran donması, kalitesiz ses çıkışı, dokunmatik ekranın fiziksel klavye hissi vermemesi ve göz yorgunluğu yaratması öğrenciler tarafından beğenilmeyen özellikler olarak sıralanmıştır.

Diğer çalışmalarda Kahoot uygulamasında bulunan zaman sayacının soruya odaklanmalarını zorlaştırması (Kurtoğlu, 2021), DENIS yazılımında kelimelerle tekrar tekrar karşılaşılmasının sıkıcı olması (Kocaman, 2015), Whatsapp uygulamasının kullanımı sırasında internet erişiminde sorun yaşanması (Özcan, 2017) ve Web 2.0 araçlarını kullanabilmek için üye olunması zorluğu (Salman, 2022) sınırlılıklar olarak bahsedilmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırma K-12 düzeyinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojilerin ve araçların hangileri olduğunu belirlemek ve bunların avantajlarını ve sınırlılıklarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya; dâhil etme ve hariç tutma kriterlerini sağlayan ve nitelik değerlendirmesinden geçmiş 21 tez dâhil edilmiştir. Tez çalışmaları; tez türü, tez yılı, okul türü, kademe, sınıf düzeyi ve kullanılan teknolojiler ve araçlar başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Yapılan inceleme sonucu çeşitli eğilimler ve temalar belirlenmiş, bunlarla ilgili bulgular detaylandırılmıştır.

Yayın yıllarının analiz bulgularına göre K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde teknoloji kullanımıyla ilgili çalışmalarda yükselen bir eğilim görülmektedir. Araştırmaya dâhil olan 21 tezin %9,5'u (n=2) 2008-2011 yılları arasında, %90,5'i (n=19) 2015-2022 yılları arasında yayınlanmıştır. Bu bulgular son yıllarda İngilizce kelime öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik bir ilginin olduğunu göstermektedir. Benzer bir eğilim Dağdeler (2023) tarafından mobil destekli kelime öğrenimi üzerine yapılan sistematik literatür taramasında görülmektedir. Araştırmacının ilk aşamada eriştiği 687 çalışmanın yayın yılları incelendiğinde son yıllarda mobil destekli kelime öğrenimiyle ilgili olanların sayısının arttığı fark edilmektedir. Ayrıca en fazla çalışmanın yayınlandığı yılın 2019 olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada da incelenen tezlerin en sık yayınlandığı (n=5) yıl 2019'dur. Kelime öğretiminde teknoloji kullanımının son yıllarda yaygınlaşmasının sebebinin internete ve mobil cihazlara erişim kolaylaşması olduğu söylenebilir. Bunun yanında, bu konu üzerine yapılan araştırmaların artış eğiliminde olmasının nedeni olarak da dil öğretimi sürecine teknolojilerin dâhil edilmesinin öğrenci başarısını arttırdığını kanıtlayan çalışmaların (Dehghanzadeh vd., 2021; Su & Zou, 2022; Turan & Akdag-Cimen, 2020) varlığı gösterilebilir.

Eğitim kademelerine göre yapılan analiz sonucunca tez çalışmalarının %52,4'ü (n=11) lise, %38,1'i (n=8) ortaokul ve %9,5'i (n=2) ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bulgular K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojiler ve araçlarla ilgili çalışmaların lise kademesinde yoğunlaştığını göstermektedir. İlkokul

düzeyinde yapılan az sayıdaki çalışma ise erken yaşta İngilizce kelime öğretiminde teknoloji kullanımının potansiyelini ortaya çıkarmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu işaret etmektedir. Burada çıkan sonuçlar, Macaro ve diğerleri (2012) tarafından ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde BDDÖ'nün araştırılması için yapılan sistematik literatür taraması sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bulgularda bilgisayar destekli kelime öğretimiyle ilgili çalışma sayılarının ortaokul ve lise kademelerinde, ilkokul kademesindeki çalışma sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer bir sistematik literatür taramasında (Dehghanzadeh vd., 2021) da İngilizce öğretiminde oyunlaştırmanın kullanılması konusunda lise kademesinde yapılan çalışmaların daha yüksek sayıda olduğu ifade edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları kademelerde teknolojik yeterlilik algılarını ölçen çalışmaların (Erdin, 2021; Şahin, 2021) sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmekte ve eğitim kademelerine göre bu düzey değişmemektedir. Bu sebeple K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde teknoloji ve araçların kullanımıyla ilgili yapılan araştırma sayılarının, lise kademesinden ilkokul kademesine doğru azalmasının sebebinin aile tutumu olduğu söylenebilir. Auxier ve diğerleri (2020) tarafından hazırlanan raporda 12 yaş altı çocuğu bulunan ebeveynlerin çocuklarının mobil cihaza sahipliğine olumlu bakmadıklarını ifade edilmiştir. 12 yaş sonrasında ise ebeveynlerin çoğu çocuklarının akıllı telefon sahibi olmasını kabul edilebilir bulmaktadır. 6-12 yaş arası çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarını araştıran Atalan ve Akgül (2021) ebeveynlerin, teknolojinin çocuklarının sosyalleşmesi önünde bir engel oluşturacağı endişesi taşıdıklarını belirtmiştir. Aynı doğrultuda, Uçar (2023) çalışmasında ilkokul öğrencilerinin ebeveynlerinin çocuklarının teknoloji kullanımları hakkında endişeli olduklarını ve kullanım süresini sınırlandırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Auxier ve diğerlerinin (2020) raporuna benzer şekilde, yapılan bir araştırmada ebeveynlerin ortaokul kademesindeki çocuklarının teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutum geliştirdiğini belirtilmiştir (Gür, 2017). Bu sebeple, öğrencilerin üst eğitim kademelerine geçmesi, ailelerin teknolojiye yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği için öğrencilerin ilkokul sonrası teknoloji kullanımının arttığı söylenebilir.

Araştırılan kelime bilgisi boyutuna göre yapılan analiz sonucunda K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojiler ve araçlarla ilgili yazılan tezlerin %100'ünde (n=21) alıcı kelime bilgisinin ölçüldüğü belirlenmiştir. İncelenen tezlerin %9,5'inde (n=2) hem alıcı hem de üretici kelime bilgisine yönelik ölçüm yapılmıştır. Bu bulgu, K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde teknoloji ve araç kullanımı araştırılırken alıcı kelime bilgisinin ölçülmesine ağırlık verildiğini göstermektedir. Bu bulgularla paralel olarak, Yang ve diğerleri (2021) tarafından ikinci dilde kelime öğrenmede teknoloji kullanımı üzerine yapılan sistematik literatür taramasında alıcı kelime bilgisinin üretici kelime bilgisinden daha sık incelendiği görülmektedir. Alıcı kelime bilgisinde uzmanlığın, üretici kelime bilgi uzmanlığından önce gerçekleşmesi (Schmitt, 2010) bu durumun sebepleri arasında gösterilebilir. Diğer bir taraftan üretici kelime hazinesi boyutlarını ölçen çalışmaların sayısının az olması; üretici kelime bilgisini ölçme sürecinin daha uzun sürmesinden ve zahmetli olmasından kaynaklanabilmektedir. Bununla ilgili olarak, Uchihara ve Saito (2019) yaptıkları araştırmada üretici kelime bilgisini ölçme sürecinin uzun zaman ve efor gerektirdiğinden bahsetmiştir. Ayrıca araştırmacıların uygulama sürelerinin sınırlı olması ve üretici kelime bilgisi ölçüm sürecinde hedeflenen kelimelerden farklı kelimelerin öğrenciler tarafından kullanılma ihtimalinin (Read, 2000) analizi zorlaştırması bu boyut üzerine daha az araştırma yapılmasının sebeplerinden olabilir. Araştırmalarda hem alıcı hem de üretici kelime bilgisinin incelenmesi, öğrencilerin dil yeterliliğine ve iletişim becerilerine katkı sağlayacak olan kelime hazinesi gelişimlerini ve kelime öğretiminde teknoloji kullanımının etkilerini anlamaya yardımcı olacaktır.

K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojiler ve araçlarla ilgili yayınlanan tezlerin analizi sonucunda en çok kullanılan teknolojilerin %50,0 (n=12) ile mobil uygulamalar olduğu görülmektedir. Bunu %12,5 (n=3) ile Web 2.0 araçları, %12,5 (n=3) ile cihazlar, %12,5 (n=3) ile yazılımlar ve %12,5 (n=3) ile öğrenme nesneleri takip etmektedir.

Mobil uygulamalarla ilgili yapılan inceleme sonucunda tez çalışmalarında Quizlet'in %58,3 (n=7) ile en sık araştırılan uygulama olduğu belirlenmiştir. Kahoot, Duolingo, Quizziz, Vocastyle ve Whatsapp uygulamalarının her biri %8,3 (n=1) ile eşit oranda araştırılmıştır. Ayrıca mobil uygulamalarla ilgili yayınlanan tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2015 yılına kadar hiç tez (n=0) yayınlanmamışken, bu yıldan

sonra yayınlanan tez sayısında artış olmuştur. 2021 yılı (n=4) tez ile en fazla tezin yayınlandığı yıl olmuştur. Bu bulgular, K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknoloji ve araçlardan mobil uygulamaların kullanımına yönelik bir yönelimin olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Dağdeler (2023) tarafından mobil destekli kelime öğrenimi üzerine yapılan sistematik taramada bu yönteme yönelik yapılan araştırma sayılarının 2011 sonrasında artış eğilimine girdiği görülmektedir. Mobil uygulamalar öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirecek bilgi kartları, oyunlar ve kısa sınavlar gibi birçok etkinlik ve kaynağa ulaşımı kolaylaştırmaktadır (Kukulska-Hulme, 2020). Bunlarla birlikte, mobil uygulamalar zamandan ve mekandan bağımsız olarak öğrenme imkânı sunmaktadır (Kukulska-Hulme & Shield, 2008). İngilizce kelime öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların artış göstermesi, bu uygulamaların kelime öğretimindeki potansiyeline de işaret etmektedir.

Araştırılan Web 2.0 araçlarına bakıldığında Animaker (n=1), Padlet (n=1), Powtoon (n=1), Voki (n=1) ve Wordwall (n=1) araçlarının kullanıldığı görülmektedir. K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımının incelendiği tezlerin yayın yıllarına bakıldığında 2018 yılı öncesi (n=0) tez bulunmaktayken, bu sayı 2019 yılında (n=1) ve 2022 yılında (n=2) olmuştur. Bulgular, K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik sınırlı bir yönelim olduğunu göstermektedir. Gillespie (2020), 2006-2016 yılları arasında BDDÖ çalışmalarını incelediği sistematik taramasında Web 2.0 araçlarının en çok yayın yapılan kategorilerden biri olduğunu belirlemiştir. Benzer biçimde, Uddin ve diğerleri (2022) İngilizce öğretiminde sınıflarda Web 2.0 araçlarının kullanımının hızlı şekilde arttığından bahsetmiştir. K-12 kademelerin İngilizce kelime öğretiminde Web 2.0 araçlarının etkililiğiyle ilgili yapılan çalışma sayısının az (n=3) olması bu araçların kelime öğretimi bağlamında potansiyelinin keşfedilmesine olanak sağlayacak daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu işaret etmektedir. Sosyal ağ siteleri ve bloglar gibi Web 2.0 araçlarının, öğrencilere etkileşimli ve işbirlikçi öğrenme imkânı sunmakta (Beatty, 2010) ve öğrencilerin akranları ile dil becerilerini geliştirmesine imkân yaratmaktadır (Ko, 2019). Bu faydaları düşünüldüğünde İngilizce kelime öğretiminde hedeflenen başarıya ulaşılması için Web 2.0 araçlarının öğretim sürecine etkileriyle ilgili daha fazla araştırma yapılması yararlı olabilir.

Yayınlanan (n=3) tezde cihazların etkisi incelenmiş ve tezlerin (n=1) tanesinde cep telefonu, (n=1) tanesince Kinect ve (n=1) tanesinde tablet bilgisayarların araştırıldığı görülmüştür. Bu tezlerin yayın yıllarına göre dağılımı analiz edildiğinde son yıllarda cihaz kullanımıyla ilgili yapılan çalışmaların sayısında hafif bir artış olduğu görülmektedir. 2011 yılına kadar herhangi bir çalışma yayınlanmamışken, 2015 yılı sonrası (n=3) çalışma yayınlanmıştır. Bulgular K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde cihaz kullanımı ile ilgili araştırmaların az sayıda olduğunu işaret etmektedir. Buna paralel, Klimova ve diğerleri (2023) tarafından İngilizce öğretiminde yeni teknolojileri inceleyen sistematik tarama sonuçlarında cihaz kullanımıyla ilgili az sayıda çalışmaya ulaşıldığı ve ulaşılan çalışmaların kelime öğretimine odaklandığını belirtmiştir. Dil öğretiminde teknoloji kullanımının artan bir eğilimde olması, akıllı telefonlar, tabletler ve giyilebilir cihazlar gibi teknolojilerin kelime öğretimindeki potansiyellerini ortaya çıkartacak araştırmaların artması gerektiğini göstermektedir. Bu teknolojiler öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak öğrenme ortamlarına, otantik içeriklere ve materyallere erişmelerini sağlamaktadır (Parmaxi, 2023).

K-12 kademelerin İngilizce kelime öğretiminde teknoloji ve araç kullanımının etkilerinin araştırıldığı çalışmalardan öğrenme nesnesi kullanılan toplam (n=3) tez çalışması bulunmaktadır. (n=1) tez 2008, (n=1) tez 2011 ve (n=1) tez 2019 yılında yayınlanmıştır. Bulgular K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde öğrenme nesnelerinin kullanımına odaklanan araştırma sayısının az olduğunu işaret etmektedir. Etkileşimli alıştırmalar ve çoklu ortam materyalleri gibi öğrenme nesneleri öğrenciler için ilgi çekici ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Dos Santos, 2021). Böylelikle dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Başal & Gürol, 2014). Bu faydaları dikkate alındığında öğrenme nesnelerinin kelime öğretimi üzerindeki etkilerinin araştırılması için daha fazla çalışma yapılması yararlı olabilir.

Yapılan analizler sonucunda tezlerde kelime öğretiminde kullanılan yazılımlar arasında (n=1) Adobe Captivate, (n=1) DENIS, (n=1) Hot Potatoes ve (n=1) Visual Basic bulunmuştur. Yazılımlarla ilgili 2008 yılında (n=1) adet, 2015 yılında (n=1) adet ve 2019 yılında (n=1) adet yayınlanmıştır. Bulgular K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde yazılımların kullanımına odaklanan araştırma sayısının az olduğunu işaret etmektedir. Yazılımlar öğrenciler için etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunarak kelime öğrenimine ve akılda kalıcılığa katkı sağlamaktadır (Nedeva

& Dimova, 2010; Soleimani & Raeesi, 2015). Bu faydaları ve yapılan araştırma sayısının az olması dikkate alındığında yazılımların kullanımının kelime öğretimi üzerindeki etkilerinin araştırılması için daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

K-12 kademelerinde İngilizce öğretiminde teknoloji ve araç kullanımının akademik başarı üzerine etkisinin incelendiği (n=20) çalışmanın %95,0'inde (n=19) müdahalelerin öğrencilerin başarı puanlarını arttırdığı ve kelime gelişimlerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Yurt dışında teknoloji destekli dil öğretimi üzerine yapılan sistematik literatür taramalarında da kelime öğretiminde teknoloji kullanımının öğrencilerin başarılarını arttırdığı ifade edilmiştir (Burston, 2015; Dehghanzadeh vd., 2021; Sung vd., 2015; Tommerdahl vd., 2022). İncelenen (n=1) çalışmada (Bayraktar, 2008) çoklu ortam yardımıyla hazırlanan metinlerde yer alan kelimelerle ilgili olarak ek açıklamaların hangilerinin etkili olduğu araştırılmıştır. 4 farklı ek açıklama müdahalesinden yalnızca 1 tanesinin öğrencilerin kelime gelişimleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Her bir müdahale için 1 ders saati ayrılması yerine uygulama süresinin uzatılması çalışmanın bulgularının olumlu yönde değişmesine sebep olabileceği söylenebilir. Nitekim Nakata (2008) çalışmasında müdahale süresinin artmasının başarıyı arttırdığından ve uygulama süresinin kısa olmasının başarı üzerinde olumsuz etkisi olabileceğinden bahsetmiştir. Ayrıca Loewen ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmada çalışma süresiyle başarı puanları arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur.

Duyuşsal öğrenme çıktıları ana temasında incelenen çalışmalarda (n=15) *motivasyon, deneyim algısı* ve *fayda algısı* alt temaları belirlenmiştir. K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde teknoloji ve araç kullanımının; tezlerin 8 tanesinde (Anlamış, 2018; Bilcan, 2019; Çaparlar, 2021; Çinar, 2019; Gelir, 2015; Kocaman, 2015; Kurtoğlu, 2021; Şahin, 2022) öğrenci motivasyonunu arttırdığı, 10 tanesinde (Atalan, 2022; Bilcan, 2019; Çaparlar, 2021; Çinar, 2019; Gelir, 2015; Kılıç, 2019; Kocaman, 2015; Kurtoğlu, 2021; Özer, 2017; Söğüt, 2021) öğrencilere olumlu deneyim yaşattığı ve 9 tanesinde de (Anlamış, 2018; Atalan, 2022; Gelir, 2015; Kılıç, 2019; Kocaman, 2015; Kurtoğlu, 2021; Özcan, 2017; Şahin, 2022; Salman, 2022) öğrenciler tarafından faydalı bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgularla aynı doğrultuda, yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımının öğrenci motivasyonu arttırdığını kanıtlayan çalışmalar (Golonka vd., 2014; Seibert Hanson & Brown, 2020; Zou vd., 2021)

bulunmaktadır. Ayrıca, Wrigglesworth (2020) ve Yüksel ve diğerleri (2022) tarafından İngilizce öğretiminde teknoloji kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin uygulamaları faydalı buldukları belirtilmiştir. Bu sistematik literatür taramasının bulgularıyla benzer şekilde, yapılan diğer çalışmalarda (Dianati vd., 2020; Rosell-Aguilar, 2018) öğrencilerin mobil uygulamaların ve Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili deneyimlerinin olumlu olduğu ve bu uygulamaları kolayca kullanılabildikleri ifade edilmektedir. İngilizce kelime öğretimi sürecinde öğrencilerin motivasyonunu, deneyim ve fayda algısını olumlu derecede artıran bu teknolojilerin ve araçların özelliklerinin ifade edildiği araştırmalarda (n=9) İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojilerin zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme sağlaması (Özcan, 2017), etkileşimli ve işbirlikçi olması öğrencilerin bu süreçteki motivasyonlarının artmasının sebepleri arasında gösterilebilir. Bu teknolojilerin, kullanıcılar tarafından kişiselleştirilebilmeleri ve daha çok kullanıcıya ulaşabilmeleri amacıyla kullanıcı dostu arayüzle tasarlanmış olmaları (Gelir, 2015; Kurtoğlu, 2021) öğrenci deneyimlerini olumlu etkileyebilmektedir. Öğrenciler alıştırmaların çalışma seviyelerini kendilerine göre ayarlayabilmekte ve anında geri dönüt alabilmektedir. Bu uygulama ve araçların otantik ve çoklu ortam materyallerine erişimi kolaylaştırmasının (Kurtoğlu, 2021; Özcan, 2017), dil becerileriyle ilgili öğrenme hedeflerine giden yolda öğrencilerde faydalı oldukları algısını pekiştirdiği söylenebilir. Çünkü, öğrenciler İngilizce öğrenirken görsel ve animasyonlar gibi çoklu ortam materyallerine ilgi göstermektedir (Lwo & Chia-Tzu Lin, 2012).

Duyuşsal öğrenme çıktısı alt teması altında incelenen 5 tezde (Atalan, 2022; Kocaman, 2015; Kurtoğlu, 2021; Salman, 2022; Zengin, 2019) bazı sınırlılıklar ifade edilmiştir. Öğrenciler tarafından Quizlet uygulamasında kelimelerin çok sık tekrar etmesi (Kocaman, 2015) ve aynı sırayla öğretimi (Atalan, 2022), Kahoot uygulamasındaki yarışma ve rekabet sistemi (Kurtoğlu, 2021), DENIS yazılımını kullanmanın yorucu olması (Kocaman, 2015) ve Web 2.0 araçlarına üye olma zorunluluğu (Salman, 2022) bu teknolojilerin ve araçların sınırlılıkları arasındadır. Lin ve Lin (2019) tarafından İngilizce kelime öğreniminde mobil teknolojilerin kullanımı üzerine yapılan sistematik literatür taramasında da sabit süre aralığında ve belirli bir örüntüde gösterilen kelimelerin öğrenenleri sıktığı ve öğrenme motivasyonlarını düşürdüğü belirtilmiştir. Ayrıca Burston (2015) MBBÖ üzerine yaptığı meta-analiz çalışmasında bazı uygulamaların davranışçı yaklaşımı temel alarak ezberci ve tekrar edici etkinlikler

içerdiğini ifade etmiştir. K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde teknoloji ve araç kullanımını inceleyen bu çalışmaya dâhil olan tezlerde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojilere yönelik açığa çıkan sınırlılıkların sebebi, odaklanma süresi kısa olan K-12 yaş grubundaki öğrencilerin tekdüze tekrarlar sebebiyle sıkılması ve bu sebeple motivasyonlarının düşmesi olabilir. Bununla beraber, Shadiev ve Yang (2020) tarafından teknoloji destekli dil öğretimi çalışmasının incelendiği araştırmada da uzun süre teknoloji kullanımının göz yorulması gibi fiziksel rahatsızlıklara sebep olabileceği belirtilmiştir.

Bu sıkıntıların giderilmesine yönelik olarak öğrenciler; kelime uygulamalarındaki aralıklı tekrar tekniğinin geliştirilmesini (Atalan, 2022; Kocaman, 2015) ve bunlara ses kayıt özelliğinin eklenmesini (Atalan, 2022; Çinar, 2019), internet erişiminin sorunsuz olmasını (Çinar, 2019; Özcan, 2017) ve yeterli donanıma sahip cihazların kullanılmasını (Gelir, 2015) tavsiye etmişlerdir. Bu önerilerin dikkate alınması dil öğretimi sürecinde öğrencilerin motivasyonlarının düşmesini engelleyecek ve daha etkili bir öğrenme süreci deneyimlemelerine destek olacaktır.

Özetle, detaylı incelemeler ve analizler sonucunda, son yıllarda K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde teknoloji kullanımının önemli bir eğilim olduğu görülmektedir. Özellikle 2019 yılında bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların yoğunluğu hem teknolojiye erişim kolaylığından hem de teknoloji destekli dil öğretiminin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği yönündeki kanıtların artışından kaynaklanıyor olabilir. Bu eğilimin, özellikle lise düzeyinde daha yoğun olduğu gözlenmektedir. İlkokul düzeyinde teknoloji destekli kelime öğretimine yönelik daha az çalışma yapılması, bu alandaki potansiyelin tam anlamıyla keşfedilemediğini göstermesi açısından önemlidir. Ailelerin çocuklarının teknoloji kullanımına karşı tutumları da bu eğilimi etkileyen bir başka önemli faktör olabilir. Aileler, genellikle çocukları daha büyük olduğunda teknoloji kullanımına daha olumlu bakmakta ve bu da öğrencilerin teknoloji destekli dil öğretimine maruz kalma oranını artırmaktadır. İncelemenin sonucu olarak, teknoloji destekli İngilizce kelime öğretiminin öneminin giderek arttığını ve bu eğilimin özellikle lise düzeyinde yoğunlaştığını görülmektedir. Ayrıca, bu alandaki çalışmaların artması ve teknolojiye erişimin kolaylaşması sayesinde, K-12'nin diğer düzeylerindeki öğrencilerin de bu türden eğitimlerden daha fazla yararlanabileceğini öngörülmektedir. K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojiler ve araçlarla ilgili yapılan analizler, alıcı kelime

bilgisinin ölçülmesine odaklanıldığını ve mobil uygulamaların en çok tercih edilen teknoloji olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmalarda, alıcı kelime bilgisinin üretici kelime bilgisine göre daha fazla incelendiğini görülmektedir. Mobil uygulamalar arasında Quizlet'in en sık araştırılan uygulama olduğu belirlenmiştir. Web 2.0 araçları, cihazlar, yazılımlar ve öğrenme nesneleri de kullanılan diğer araçlar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, Web 2.0 araçlarının ve diğer araçların kullanımına yönelik araştırmaların sayısı sınırlı olduğu görülmektedir. Sistematik literatür taraması sonrasında veri setine dâhil edilen araştırmalar, teknoloji ve araç kullanımının öğrencilerin motivasyonunu artırarak kelime öğrenimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak, bazı sınırlılıklar da ortaya çıkmaktadır; örneğin tekdüze tekrarlar ve bazı uygulamaların ezberci yaklaşımları sebebiyle öğrencilerin motivasyonlarının düşürebileceği incelenen kimi çalışmalarda dile getirilmektedir. Bu nedenle, daha fazla araştırmanın yapılması ve yabancı dilde kelime öğretimine yönelik teknoloji kullanımının dikkatli bir şekilde tasarlanması ve planlanması gerekmektedir. Araştırmalar ayrıca, kullanılan teknolojilerin öğrencilerin başarı puanlarını arttırdığını, motivasyonlarını yükselttiğini ve olumlu deneyimler yaşattığını göstermektedir. Ayrıca, öğrenme nesneleri, yazılımlar ve Web 2.0 araçlarının da öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede ve iletişim becerilerini artırmada potansiyel taşıdığı ilgili bazı çalışmalarda belirtilmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin motivasyonunu ve deneyimlerini etkileyen sınırlılıklar da bulunmaktadır, bu nedenle teknolojik araçlar ve uygulamaların geliştirilmesi ve kullanımının iyileştirilmesi önemlidir ve bu yönde gelecekte yapılacak araştırmalar ihtiyaç duyulmaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Mevcut çalışma, Türkiye YÖK Tez elektronik veri tabanında yer alan ve K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde kullanılan teknolojiler ve araçlar hakkında 1990-2022 yılları arasında yayımlanan 21 tezi sistematik literatür taraması ile incelemiştir. Elde edilen bulgular, teknoloji ve teknolojik araçların kullanımının öğrencilerin İngilizce kelime bilgilerini genişletmekte ve öğrenme motivasyonlarını artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Öncelikle, teknoloji ve araçların kelime öğretiminde entegrasyonunun, öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirdiği incelenen çalışmalardan ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme süreçleri teknolojiyle desteklendiğinde, kelime öğrenmeleri ve kelime hazinelerinin genişlemesi daha kolay olmaktadır. İkinci olarak, teknolojik araçların kullanımı, öğrencilerin kelime öğretim ve öğrenme sürecindeki motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu araçlar, İngilizce kelime öğrenme sürecini etkileşimli ve ilgi çekici hale getirerek, öğrencilerin motivasyonunu yükseltmektedir. Ayrıca, öğrenciler genellikle bu teknolojik araçların kullanımının kolay olduğunu ve kelime öğrenmelerini desteklediğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, teknoloji ve araçların, İngilizce kelime öğretim ve öğrenim sürecine uygun bir şekilde entegre edildiğinde, kullanıcı dostu olabileceğini ve öğrencilerin kelime öğrenmelerini hızlandırabileceğini göstermektedir. Bunun yanında, son yıllarda, özellikle mobil uygulamaların ve Web 2.0 araçlarının yabancı dilde kelime öğretiminde kullanımına yönelik artan bir ilgi olduğu görülmektedir. Bu eğilim özellikle lise kademesindeki öğrenciler arasında belirginleşmektedir. Ancak bu durum, K-12'nin diğer kademelerinde - özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyinde - teknolojik araç ve uygulamaların kelime öğretiminde kullanımına yönelik daha fazla araştırma ve çalışma yapılması gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Diğer kademelerde dil öğrenmenin çocukların dil becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynadığı geniş çapta kabul edilen bir gerçektir. Bu nedenle, ilkokul ve ortaokul kademelerinde teknolojik araçların ve uygulamaların etkin bir şekilde kullanımı, çocukların dil öğrenimine ve

kelime hazinelerinin genişlemesine katkıda bulunabileceği düşüncesinden hareketle, bu kademelerde de mevcut araştırmaları zenginleştirmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Son olarak, sistematik literatür taramasına dâhil edilen çalışmalarda, öğrencilerin alıcı kelime bilgisini geliştirmeye yönelik teknolojik uygulamaların daha yaygın olduğu görülmüştür. Üretici kelime bilgisi konusunda ise daha az uygulama bulunmaktadır. Bu durum, kelime öğretim teknolojilerinin ve araçlarının geliştirilmesine yönelik daha dengeli bir yaklaşıma ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Mevcut çalışmanın bulguları beraber değerlendirildiğinde, yabancı dilde kelime öğretiminde işe koşulan öğretim teknolojileri ve araçları, dikkate değer bir etkileşim ve kişiselleştirme düzeyi sunarak öğrenme sürecini çekici ve motive edici hale getirirken, alıcı ve üretici kelime bilgisinin geliştirilmesinde dengeli bir yaklaşımın eksikliğinin de giderilmesi gerektiği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. İlgili literatürde, genellikle alıcı kelime bilgisini geliştirmeye yönelik teknolojik uygulamaların daha yaygın olduğu görülmekte, ancak üretici kelime bilgisinin artırılması için teknoloji kullanımına daha az yer verildiği gözlenmektedir. Bu, öğrencilerin sadece kelimeleri tanıma ve anlama yeteneklerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda aktif bir şekilde kullanabilme becerilerini de geliştirmenin önemini ortaya koymaktadır. Bu durum, yabancı dilde kelime öğretiminde, öğretim teknolojileri ve araçlarının tasarımında ve uygulamasında daha kapsamlı ve dengeli bir yaklaşımın gerekliliğini göstermekte ve bu alanda yapılan araştırmaların kapsamını genişletmeye yardımcı olabilecek önemli bir alanı vurgulamaktadır. İngilizce kelime öğretiminde teknolojik araçların ve uygulamaların hem alıcı hem de üretici kelime bilgisini geliştirmeye yönelik olarak etkin bir şekilde kullanılmasını teşvik etmek, gelecek çalışmaların odak noktası olmalıdır. Böyle bir yönelimin, öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmelerine ve İngilizce dil becerilerini daha kapsamlı bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olacağı öngörülmektedir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlardan yola çıkarak öğretim programı ve materyal geliştiricilere, öğretmenlere ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Öğretim Programı ve Materyal Geliştiricilere Öneriler

- İngilizce dersi İlkokul ve ortaokul kademeleri İngilizce öğretim programı incelendiğinde, İngilizce derslerinde teknoloji kullanımına ve entegrasyonuna yönelik doğrudan bir yaklaşım sergilenmediği ve teknoloji kullanımının programda genelde bağlam, görev ve ödevlere dair önerilerde geçtiği görülmekte ve burada bahsedilenlerin de (ör: video, podcast) yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu kademelerde İngilizce kelime öğretiminde teknoloji kullanımının öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimleri üzerindeki olumlu etkisi bilindiğinden mobil uygulamaların, Web 2.0 araçların ve diğer gelişmiş dijital kaynakların İngilizce öğretim programına entegre edilmesi önerilebilir.
- Öğretim programında yer alan hedef kelimelerin öğretiminde, öğrencilerin motivasyonlarını düşürmeyecek ve onları kelime öğretim sürecinin aktif bir öznesi konumuna getirebilecek, etkililiği bilinen mobil uygulamaların, Web 2.0 araçlarının ve dijital içeriklerin kelime öğretiminde işe koşulması yararlı olabilir.
- Alıcı kelime hazinesi yanında üretici kelime hazinesini artırmaya yönelik teknoloji ve teknolojik araç ve uygulamaların İngilizce derslerinde kelime öğretiminde kullanılması dil becerilerinin bütünsel gelişimine olumlu katkı sağlayabilir.
- Öğrencilerin İngilizce kelime öğretimi teknolojilerini kullanmalarında farkındalıklarının artırılması özerk öğrenmelerini de destekleyebilir.
- Öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirecek etkileşimli ve ilgi çekici dijital içerikler oluşturulması kelime öğretim sürecine fayda sağlayabilir.

6.2.2. Öğretmenlere Öneriler

- Öğrencilerin İngilizce kelime hazinelerinin artırılmasına yönelik olarak teknoloji ve dijital araçların İngilizce kelime öğretimine İngilizce öğretmenleri tarafından etkili olarak entegre edilmesi, öğrencilerin yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir.
- Öğretim sürecine kelime öğretim teknolojileri ve araçları entegre edilerek öğrencilerin kelime öğrenmelerine yönelik motivasyonları ve öğrencilerin kelime öğretim sürecine katılımları artırılabilir.
- Özellikle ilkokul ve ortaokul kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin velilerine İngilizce kelime öğretiminde teknoloji kullanımının faydaları anlatılabilir ve etkililiği kanıtlanmış uygulamalar tavsiye edilerek öğrencilerin bu teknolojileri kullanmalarını teşvik etmeleri sağlanabilir.

- Yabancı dil becerilerinin bütünsel gelişimi amacıyla alıcı kelime bilgisi yanında üretici kelime bilgisini geliştirecek kelime öğretim teknolojilerinin öğretmenler tarafından öğretim sürecine dâhil edilmesi yararlı olabilir.

6.2.3. Araştırmacılara Öneriler

- Türkiye'de K-12 kademelerinde İngilizce kelime öğretiminde teknoloji ve araç kullanımı ile ilgili yayınlanan makaleler, bildiriler ve gri literatür dâhil edilerek araştırma yapılabilir.
- Türkiye'de K-12 kademelerinde dil becerileri öğretiminde teknoloji ve araç kullanımı araştırılabilir.
- Mevcut araştırma K-12 kademelerinde İngilizce dil öğretiminde teknolojik gelişmeler bağlamındaki eğilimi takip edebilmek adına ileriki yıllarda tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

Abusa'aleek, A. O. (2014). A review of emerging technologies: Mobile assisted language learning (MALL). *Asian Journal of Education and E-Learning, 2*(6), 469-475. www.ajouronline.com

Agustin Llach, M. P., & Canga Alonso, A. (2020). *Vocabulary strategy acquisition in English second language training to enhance as a foreign language.* Cambridge Scholars Publishing.

Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu.

Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Adana örneği)* (Yayın No. 206076) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Allen, V. F. (1983). *Techniques in teaching vocabulary*. Oxford University Press.

Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* içinde (s. 77-117). International Reading Association. https://eric.ed.gov/?id=ED203299

Anlamış, Z., & Akay, C. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenmeleri ve materyal motivasyonları üzerine: Cep telefonu destekli videolar. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *5*(3), 341-360. https://doi.org/10.24289/ijsser.598020

Anşin, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*, 9–20.

Atalan, D., & Akgül, G. (2021). Anne babaların ilkokul çağı çocuklarında teknolojik araçların kullanımına ilişkin tutumlarının nitel analizle incelenmesı. *Başkent University Journal of Education*, *8*(2), 411-426.

Auxier, B. Y. B., Anderson, M., Perrin, A., & Turner, E. (2020). *Two-thirds of parents in the U.S. say parenting is harder today than it was 20 years ago, with many citing technologies – like social media or smartphones – as a reason*. https://www.pewresearch.org/internet/2020/07/28/parenting-children-in-the-age-of-screens/

Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *4*(1), 81–94.

Bakla, A., & Çekiç, A. (2017). Using an online vocabulary memorization tool versus traditional vocabulary exercises. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(4), 948–966. https://doi.org/10.16916/aded.339241

Bal, S. (2018). Using Quizizz.com to enhance pre-intermediate students' vocabulary knowledge. *International Journal of Language Academy*, *6*(3), 295-303. https://doi.org/10.18033/ijla.3953

Barcroft, J. (2016). *Vocabulary in language teaching.* Routledge.

https://doi.org/10.2307/3588334

Başal, A., & Gürol, M. (2014). Effects of learning objects on the academic achievement of students in web-based foreign language learning. *Hacettepe Egitim Dergisi*, *29*(1), 61–73.

Basal, A., Yilmaz, S., Tanriverdi, A., & Sari, L. (2020). Effectiveness of mobile applications in vocabulary teaching. *Contemporary Educational Technology*, *7*(1), 47–59. https://doi.org/10.30935/cedtech/6162

Bashori, M., van Hout, R., Strik, H., & Cucchiarini, C. (2022). 'Look, I can speak correctly': learning vocabulary and pronunciation through websites equipped with automatic speech recognition technology. *Computer Assisted Language Learning*, 1–29. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2080230

Başoğlu, E. B., & Akdemir, Ö. (2010). A comparison of undergraduate students' English vocabulary learning: Using mobile phones and flash cards. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *9*(3), 1–7.

Bazhydai, M., Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Widen, S. C. (2018). Breadth of emotion vocabulary in early adolescence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1-27. https://doi.org/10.1177/0276236618765403

Beatty, K. (2010). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. Pearson.

Binder, K. S., Cote, N. G., Lee, C., Bessette, E., & Vu, H. (2017). Beyond breadth: The contributions of vocabulary depth to reading comprehension among skilled readers. *Journal of Research in Reading*, *40*(3), 333–343. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12069

Blake, R. J. (2008). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Georgetown University Press. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.01015.x

Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching: a course in second language acquisition*. Pearson.

Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An ınteractive approach to language pedagody*. Pearson.

Brown, J. D. (2010). Second language curriculum development. M. Berns (Ed.), *Concise encyclopedia of applied linguistics* içinde (s. 341-349). Elsevier.

Burston, J. (2014). MALL: The pedagogical challenges. *Computer Assisted Language Learning*, *27*(4), 344–357. https://doi.org/10.1080/09588221.2014.914539

Burston, J. (2015). Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL*, *27*(1), 4–20. https://doi.org/10.1017/S0958344014000159

Butler-Pascoe, M. E. (2011). The history of CALL. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, *1*(1), 16–32. https://doi.org/10.4018/ijcallt.2011010102

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

Can, E., & Can, C. I. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 43–63.

Cervatiuc, A. (2018). Incidental learning of vocabulary. J. I. Liontas (Ed.) *The TESOL encyclopedia of English language teaching* içinde, (s. 1–6). https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0819

Chen, C. M., & Chung, C. J. (2008). Personalized mobile English vocabulary learning system based on item response theory and learning memory cycle. *Computers and Education*, *51*(2), 624–645. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.06.011

Chien, C. W. (2020). Taiwanese EFL teachers' perceptions and designs of contextualized vocabulary and grammar instruction. *Journal of English Learner Education, 10*(1), 1-22 https://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=jele

Cronbach, L. J. (1942). An analysis of techniques for diagnostic vocabulary testing. *Journal of Educational Research*, *36*(3), 206–217. https://doi.org/10.1080/00220671.1942.10881160

Çatal, Ö. G., Şahin, H., & Çelik, F. (2018). Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıflarda İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *47*, 123–136. https://doi.org/10.21764/maeuefd.361675

Çelik, Ö., & Yavuz, F. (2018). An extensive review of literature on teaching vocabulary Through mobile applications. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(1), 56–91. https://doi.org/10.33905/bseusbed.393947

Dağdeler, K. O. (2023). A systematic review of mobile-assisted vocabulary learning research. *Smart Learning Environments, 10*(19), 1–17. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00235-z

Daslak, İ. B. (2019). Kültürün yabancı dil eğitimi üzerine etkisi: Trabzon örneği. *İmgelem*, *3*(4), 81–106.

De Groot, A. M. B., & Van Hell, J. G. (2005). The learning of foreign language vocabulary. J. F. Kroll & A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* içinde (s. 9–29). Oxford University Press.

Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaee, E., & Noroozi, O. (2021). Using gamification to support learning English as a second language: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, *34*(7), 934–957. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298

Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Milli Egitim, 210,* 141–162. https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85015174178&partnerID=40&md5=3009fa6295e9caca92b73eae7622fda5

Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi.

Deniz, L. (1992). Bilgisayar destekli eğitim projesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*, 45–48.

Denzin, N. K. (2015). Triangulation. G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell encyclopedia of sociology* içinde (s. 1-6). Wiley.

https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeost050.pub2

Dianati, S., Nguyen, M., Dao, P., Iwashita, N., & Vasquez, C. (2020). Student perceptions of technological tools for flipped instruction: The case of Padlet, Kahoot! and Cirrus. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *17*(5), 1–16. https://doi.org/10.53761/1.17.5.4

Dina, A., & Ciornei, S.-I. (2013). The advantages and disadvantages of computer assisted language learning and teaching for foreign languages. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *76*, 248–252. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.107

Dodigovic, M. (2005). Vocabulary profiling with electronic corpora: A case study in computer assisted needs analysis. *Computer Assisted Language Learning*, *18*(5), 443–455. https://doi.org/10.1080/09588220500442806

Dos Santos, L. M. (2021). The flipped classroom approach in undergraduate engineering courses: Students' perceptions. *Global Journal of Engineering Education*, *23*(3), 246–251.

Dujardin, E., Auphan, P., Bailloud, N., Ecalle, J. & Magnan, A. (2021). Tools and teaching strategies for vocabulary assessment and instruction: A review. *Social Education Research*, *3*(1), 34–66. https://doi.org/10.37256/ser.3120221044

EF Education First. (2022). *EF English procifiency ındex*. https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf

Ellis, R. (1999). Factors in the ıncidental acquisition of second language vocabulary from oral ınput. R. Ellis (Ed.), *Learning a Second Language Through Interaction* içinde (s. 35-64). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1353/lan.2001.0233

Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108643689

Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Yayın No. 431340) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erdin, Y. (2021). *Factors affecting perceived technology proficiency of Turkish teachers of English in the light of 21st century learning*. (Yayın No. 666806) [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gillespie, J. (2020). CALL research: Where are we now? *ReCALL*, *32*(2), 127–144. https://doi.org/10.1017/S0958344020000051

Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, *27*(1), 70–105. https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315

Gough, D. (2007). Weight of evidence: A framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Research Papers in Education*, *22*(2), 213–228. https://doi.org/10.1080/02671520701296189

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). *An introduction to systemic reviews*.

SAGE.

Gür, D. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri kullanımlarına yönelik ebeveynlerin denetimleri ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayın No. 466155) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gürkan, S. (2018a). The effects of a mobile assisted vocabulary learning application on vocabulary learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *9*(3), 288–311. https://doi.org/10.17569/tojqi.407512

Hamrick, P., & Rebuschat, P. (2012). How implicit is statistical learning? P.Rebuschat & J. Williams (Ed.) *Statistical learning and language acquisition* içinde (s. 365–382). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781934078242.365

Hao, T., Wang, Z., & Ardasheva, Y. (2021). Technology-assisted vocabulary learning for EFL learners: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *14*(3), 645–667. https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1917028

Heil, C. R., Wu, J. S., & Lee, J. J. (2016). A review of mobile language learning applications: Trends, challenges and opportunities. *The EUROCALL Review*, *24*(2), 32–50. https://doi.org/10.4995/eurocall.2016.6402

Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, *21*(2), 303–317. https://doi.org/10.1017/S0272263199002089

Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. C. J. Doughty & M. H. Long (Ed.), *The handbook of second language acquisition* içinde (s. 349–381). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch12

Hulstijn, J. H. (2012). Incidental learning in second language acquisition. C. A. Chapelle (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics* içinde (ss. 1-5). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0530

Jarvis, H., & Achilleos, M. (2013). From computer assisted language learning (CALL) to mobile assisted language use (MALU). *The Electronic Journal for English Language as a Second Language*, *16*(4), 1–18.

Joffe, V., & Lowe, H. (2023). *Enrich vocabulary in secondary schools*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429433177

Khan, R. M. I., Radzuan, N. R. M., Shahbaz, M., Ibrahim, A. H., & Mustafa, G. (2018). The role of vocabulary knowledge in speaking development of Saudi EFL learners. *Arab World English Journal*, *9*(1), 406–418. https://doi.org/10.24093/awej/vol9no1.28

Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is "enhanced" and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, *39*(1), 6–36. https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770404

Klimova, B., Pikhart, M., Polakova, P., Cerna, M., Yayilgan, S. Y., & Shaikh, S. (2023). A systematic review on the use of emerging technologies in teaching English as an applied language at the university level. *Systems*, *11*(1), 1–15. https://doi.org/10.3390/systems11010042

Ko, M. H. (2019). Students' reactions to using smartphones and social media for vocabulary feedback. *Computer Assisted Language Learning*, *32*(8), 920–944. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1541360

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.

Koru, S., & Akesson, J. (2011). Turkey's English deficit. *Tepav*, *5*, 1–18.

Krashen, S. (1989). Language teaching technology: A Low-tech view. J. E. Alatis (Ed.), *Language teaching, testing and technology: Lessons from the past with a view toward the future* içinde (s. 393–407). Georgetown University Press.

Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, *20*(3), 271–289. https://doi.org/10.1017/S0958344008000335

Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile-assisted language learning. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1–9). https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0768.pub2

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2016). *Techniques & principles language teaching*. Oxford University Press.

Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, *54*(3), 399–436. https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2004.00260.x

Lee, S. Y. (2007). Revelations from three consecutive studies on extensive reading. *RELC Journal*, *38*(2), 150–170. https://doi.org/10.1177/0033688207079730

Li, Y., & Hafner, C. A. (2021). Mobile-assisted vocabulary learning: Investigating receptive and productive vocabulary knowledge of Chinese EFL learners. *ReCALL*, *34*(1), 66-80. https://doi.org/10.1017/S0958344021000161

Lin, J. J., & Lin, H. (2019). Mobile-assisted ESL/EFL vocabulary learning: a systematic review and meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, *32*(8), 878–919. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1541359

Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D. R., Kim, K. M., Maloney, J., Miller, Z. F., & Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. *ReCALL*, *31*(3), 293–311. https://doi.org/10.1017/S0958344019000065

Lwo, L., & Chia-Tzu Lin, M. (2012). The effects of captions in teenagers' multimedia L2 learning. *ReCALL*, *24*(2), 188–208. https://doi.org/10.1017/S0958344012000067

Macaro, E., Handley, Z., & Walter, C. (2012). A systematic review of CALL in English as a second language: Focus on primary and secondary education. *Language Teaching*, *45*(1), 1–43. https://doi.org/10.1017/S0261444811000395

Macis, M., Garnier, M., Vilkaite, L., & Schmitt, N. (2018). Expertise in second language vocabulary. K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. Williams (Ed.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* içinde. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316480748.033

Mahdi, H. S. (2017). Effectiveness of mobile devices on vocabulary learning: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, *56*(1), 134–154. https://doi.org/10.1177/0735633117698826

Marzban, A., & Hadipour, R. (2012). Depth versus breadth of vocabulary knowledge: Assessing their roles in Iranian ıntermediate EFL students' lexical ınferencing success through reading. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *46*, 5296–5300. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.426

Matthews, P. (1997). *The concise oxford dictionary of linguistics*. Oxford University Press.

Mccarthy, M., & Keeffe, A. O. (2010). *Vocabulary matrix*. CENGAGE Learning.

Memiş, M. R. (2018). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Turkish Studies*, *13*(19), 1273–1289. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13857

Miller, G. A. (1999). On knowing a word. *Annual Review of Psychology*, *50*, 1–19. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.1

Milton, J. (2010). The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. I. Bartning, M. Martin, & I. Vedder (Ed.), *Communicative proficiency and linguistics development: Intersections between SLA and language testing research* içinde (s. 211–232). European Second Language Association. http://eurosla.org/monographs/EM01/EM01tot.pdf

Milton, J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. C. Bardel, C. Lindqvist, & B. Laufer (Ed.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis* içinde (ss. 57–76). European Second Language Association. https://www.eurosla.org/monographs/EM02/Milton.pdf

Milton, J., & Alexiou, T. (2020). Vocabulary size assessment: Assessing the vocabulary needs of learners in relation to their CEFR goals. M. Dodigovic & M. P. Agustín-Llach (Ed.), *Vocabulary in Curriculum Planning* içinde (p. 9-28). palgrave macmillan https://doi.org/10.1007/978-3-030-48663-1_1

Milton, J., & Hopwood, O. (2023). *Vocabulary in the foreign language curriculum*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003278771

Molle, D., de Oliveira, L. C., MacDonald, R., & Bhasin, A. (2021). Leveraging incidental and intentional vocabulary learning to support multilingual students' participation in disciplinary practices and discourses. *TESOL Journal*, *12*(4), 1–13. https://doi.org/10.1002/tesj.616

Nakata, T. (2008). English vocabulary learning with word lists, word cards and computers: Implications from cognitive psychology research for optimal spaced learning. *ReCALL*, *20*(1), 3–20. https://doi.org/10.1017/S0958344008000219

Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, *37*(4), 645. https://doi.org/10.2307/3588216

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759

Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203870730

Nedeva, V., & Dimova, E. (2010). Some advantages of e-learning in English language

training. *Trakia Journal of Sciences*, *8*(8), 21–28. http://www.uni-sz.bg/tsj/Vol8.Suppl.3.2010/V.Nedeva.pdf

Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. O. Zawackli-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins (Eds.), *Systematic reviews in education research: Methodology, perspectives and application* içinde (s. 3–22). Springer VS. https://doi.org/10.2307/j.ctt14jxsqg.4

Nguyen, T. M. H., & Webb, S. (2016). Examining second language receptive knowledge of collocation and factors that affect learning. *Language Teaching Research*, *21*(3), 298–320. https://doi.org/10.1177/1362168816639619

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall.

Otto, S. E. K. (2017). From past to present: a hundred years of technology for L2 learning. C. A. Chapelle & S. Sauro (Ed.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* içinde (ss. 10–25). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch2

Ozturk, M. (2015). Vocabulary growth of the advanced EFL learner. *Language Learning Journal*, *43*(1), 94–109. https://doi.org/10.1080/09571736.2012.708053

Özer, S., & Akay, C. (2022). Ortaokul öğrencilerinin ingilizce öğrenme zorlukları: Bir durum çalışması. *GEFAD*, *42*(1), 711–747. https://doi.org/10.17152/gefad.949137

Özer, Y. E., & Koçoğlu, Z. (2017). The use of Quizlet flashcard software and its effects on vocabulary learning. *Dil Dergisi*, *168*(1), 61–81. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000238

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. ve diğerleri (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *The BMJ*, *372*. https://doi.org/10.1136/bmj.n160

Parmaxi, A. (2023). Virtual reality in language learning: a systematic review and implications for research and practice. *Interactive Learning Environments*, *31*(1), 172–184. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765392

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide.* Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470754887

Pham, H. T., & Nguyen, H. B. (2018). Teachers' perceptions about powerpoint use as an ICT tool for teaching vocabulary in Vietnam. *European Journal of Foreign Language Teaching*, *3*(4), 104–119. https://doi.org/10.5281/zenodo.1466108

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.) *Handbook of Self-Regulation* içinde (s. 451–502). https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3

Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., Britten, N., Roen, K., & Duffy, S. (2006). Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. ESRC Methods Programme. https://doi.org/10.1001/archderm.1985.01660090059014

Qian, D. D., & Lin, L. H. F. (2020). The relationship between vocabulary knowledge and language proficiency. S. Webb (Ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies* içinde (s. 66–80). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429291586

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511732942

Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? P. Bogaards & L. Batia (Ed.), *Vocabulary in a second language* içinde (ss. 209-228). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.10.15rea

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.2307/326829

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1093/elt/ccw083

Rosell-Aguilar, F. (2018). Autonomous language learning through a mobile application: a user evaluation of the busuu app. *Computer Assisted Language Learning*, *31*(8), 854–881. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1456465

Rott, S. (2012). Incidental vocabulary acquisition. C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* içinde. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0531

Salman, M., & Akay, C. (2022). Web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerine ve başarılarına etkisinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *EDUCATIONE*, *1*(2), 362–388.

Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. In *Language Teaching Research 12*(3), 329-363. https://doi.org/10.1177/1362168808089921

Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary*. palgrave macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230293977

Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, *64*(4), 913–951. https://doi.org/10.1111/lang.12077

Schmitt, N., & Schmitt, D. (2002). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108569057

Seibert Hanson, A. E., & Brown, C. M. (2020). Enhancing L2 learning through a mobile assisted spaced-repetition tool: An effective but bitter pill? *Computer Assisted Language Learning*, *33*(1–2), 133–155. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1552975

Shadiev, R., & Yang, M. (2020). Review of studies on technology-enhanced language learning and teaching. *Sustainability*, *12*(2), 1-22. https://doi.org/10.3390/su12020524

Shah, S. A., & Saleem, M. (2021). Analyzing the EFL teacher's perception towards teaching vocabulary using word games through a qualitative study. *IJIRT*, *8*(5), 660–664.

Shi, Y., & Tsai, C. (2022). Fostering vocabulary learning : Mind mapping app

enhances performances of EFL learners. *Computer Assisted Language Learning*. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2052905

Sivagnanam, S., & Yunus, M. M. (2020). Utilizing social media in vocabulary enhancement among primary ESL learners. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(2), 490–498. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080220

Soleimani, H., & Raeesi, A. (2015). Hot Potatoes: The merits and demerits. *Theory and Practice in Language Studies*, *5*(6), 1291. https://doi.org/10.17507/tpls.0506.24

Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, *36*(2), 139–152. https://doi.org/10.1080/09571730802389975

Stratton, J. M. (2022). Intentional and incidental vocabulary learning: The role of historical linguistics in the second language classroom. *Modern Language Journal*, *106*(4), 837–857. https://doi.org/10.1111/modl.12805

Su, F., & Zou, D. (2022). Technology-enhanced collaborative language learning: theoretical foundations, technologies, and implications. *Computer Assisted Language Learning*, *35*(8), 1754–1788. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1831545

Sung, Y., Ph, D., Chang, K., & Yang, J. (2015). How effective are mobile devices for language learning? A meta-analysis. *Educational Research Review*, *16*, 68-84 https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.09.001

Şahin, H., & Aykaç, N. (2022). COVİD-19 (pandemi) sürecinde yabanci dil öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşanan sorunlara yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *12*(2), 1087–1105. https://doi.org/10.24315/tred.1005966

Şahin, K. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin teknoloji yeterliği öz-değerlendirme düzeyleri ve bu konudaki görüşlerinin incelenmesi: Aksaray ili örneği*. (Yayın No. 680998) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Tommerdahl, J. M., Dragonflame, C. S., & Olsen, A. A. (2022). A systematic review examining the efficacy of commercially available foreign language learning mobile apps. *Computer Assisted Language Learning*. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2035401

Turan, Z., & Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in English language teaching: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, *33*(5–6), 590–606. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117

Turgut, Y. (2011). Cep telefonuyla ingilizce kelime öğrenme: Mesajınız var. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(4), 280–298. https://doi.org/10.14520/adyusbd.113

Uçar, Ö. (2023). *İlkokul öğrencilerinin teknoloji kullanımı ile ilgili ebeveyn tutum ve görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Uchihara, T., & Saito, K. (2019). Exploring the relationship between productive vocabulary knowledge and second language oral ability. *Language Learning Journal*, *47*(1), 64–75. https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1191527

Uddin, M., Saif, S., & Montaha, S. (2022). Understanding the ımpact of Web 2.0 and social media on English language learning and teaching: A systematic literature review. *Society and Culture Development in India*, *2*(2), 305–317. https://doi.org/10.47509/scdi.2022.v02i02.05

Valentine, J. C. (2019). Incorporating judgments about study quality into research syntheses. H. Cooper, L.V. Hedges & J.C. Valentine (Eds), *Handbook of research synthesis and meta-analysis* içinde (3. ed, ss. 129-151). Russell Sage Foundation. https://doi.org/10.7758/9781610448864.10

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

Warschauer, M. (1996). Computer assisted language learning: An introduction. S. Fotos (Ed.), *Multimedia language teaching* içinde (ss. 3-20). Logos International. https://doi.org/10.1017/S0261444800009988

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, *31*(2), 57–71. https://doi.org/10.1017/S0261444800012970

Webb, S., & Chang, A. C. S. (2015). Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning? *Language Teaching Research*, *19*(6), 667–686. https://doi.org/10.1177/1362168814559800

Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press. https://doi.org/10.25170/ijelt.v12i1.1458

Webb, S., Yanagisawa, A., & Uchihara, T. (2020). How effective are intentional vocabulary-learning activities? A meta-analysis. *Modern Language Journal*, *104*(4), 715–738. https://doi.org/10.1111/modl.12671

Wesche, M. B., & Paribakht, T. S. (2000). Reading-based exercises in second language vocabulary learning: An introspective study. *Modern Language Journal*, *84*(2), 196–213. https://doi.org/10.1111/0026-7902.00062

What Works Clearinghouse. (2020). *Evidence review protocol for interventions for English language learners, version 4.0*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE). https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/ReferenceResources/EL_Protocol_v_4_0_Feb2020.pdf

What Works Clearinghouse. (2022). *What Works Clearinghouse procedures and standards handbook, version 5.0*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE). http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/reference_resources/wwc_procedures_v3_0_draft_standards_handbook.pdf%5Cnpapers2://publication/uuid/019D2125-F5EF-491C-8FE0-F01F766D4296

Wrigglesworth, J. (2020). Using smartphones to extend interaction beyond the EFL classroom. *Computer Assisted Language Learning*, *33*(4), 413–434. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1569067

Xodabande, I., & Atai, M. R. (2022). Using mobile applications for self-directed learning of academic vocabulary among university students. *Open Learning*,

37(4), 330–347. https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1847061

Yang, X., Kuo, L. J., Eslami, Z. R., & Moody, S. M. (2021). Theoretical trends of research on technology and L2 vocabulary learning: A systematic review. *Journal of Computers in Education*, *8*(4), 465–483. https://doi.org/10.1007/s40692-021-00187-8

Yang, Y. (2010). Computer-assisted foreign language teaching: Theory and practice. *Journal of Language Teaching and Research*, *1*(6), 909–912. https://doi.org/10.4304/jltr.1.6.909-912

Yolcu, M., & Akçayoğlu, M. (2022). Perceptions of Turkish EFL teachers about the instruction of vocabulary learning strategies. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *31*(1), 322–337. https://doi.org/10.35379/cusosbil.

Yosephin WL, M., Hidayat, N., & Susanto, D. A. (2018). A qualitative study of EFL English teacher's perceptions towards teaching vocabulary using word games for junior high schools on Semarang Central Java: to Use Or to Reject? *1st International Conference on Education and Social Science Research*, 170–175. https://doi.org/10.2991/icesre-18.2019.36

Yüksel, H. G., Mercanoğlu, H. G., & Yılmaz, M. B. (2022). Digital flashcards vs. wordlists for learning technical vocabulary. *Computer Assisted Language Learning*, *35*(8), 2001–2017. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1854312

Zhang, S., & Zhang, X. (2022). The relationship between vocabulary knowledge and L2 reading/listening comprehension: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, *26*(4), 696–725. https://doi.org/10.1177/1362168820913998

Zou, D., Huang, Y., & Xie, H. (2021). Digital game-based vocabulary learning: where are we and where are we going? *Computer Assisted Language Learning*, *34*(5–6), 751–777. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1640745

Zwier, L. J., & Boers, F. (2022). *English L2 vocabulary learning and teaching*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003172994

EKLER

Ek 1. Sistematik Literatür Taraması Veri Setinde İncelenen Tezlerin Listesi

Albayrak, M. Ş. (2015). *Kinect kullanılan 3 boyutlu sanal gerçeklik uygulamalarının ilkokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenimine etkisi* (Yayın No. 407086) [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Anlamış, Z. (2018). *Cep telefonu destekli video kelime sunumlarının lise öğrencilerinin kelime öğrenmeleri ve materyal motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 531194) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aslan, A. (2021). *The effects of students' attitudes towards digital technology on english vocabulary learning via mobile devices* (Yayın No. 698735) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Atalan, E. (2022). *The use of quizlet in teaching vocabulary to 9th grade EFL students* (Yayın No. 757619) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bayraktar, S. (2008). *The effectiveness of computer glosses on vocabulary learning . l1 or l2 glosses: With or without pictures?* (Yayın No. 229240) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bekar, N. C. (2019). *Exploring the effects of digital storytelling on young learners' motivation, vocabulary learning and retention in foreign language teaching* (Yayın No. 545761) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bilcan, G. (2019). *Learning vocabulary with a computer-based vocabulary flashcard tool in a Turkish EFL high school context* (Yayın No. 555123) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çaparlar, İ. (2021). *İngilizce kelime öğrenmede çevrimiçi uygulamaların etkileri ve öğrenen görüşleri: Quizlet uygulaması* (Yayın No. 687695) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çinar, İ. (2019). *Quizlet çevrimiçi kelime uygulamasının ortaöğretim öğrencilerinin kelime öğrenmelerine ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayın No. 557345) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ergin, D. (2022). *A suggested mobile vocabulary instruction application: WorDBook*. (Yayın No. 730063) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi [Nitelik değerlendirme kriterlerine uymadığı için veri setine dâhil edilmedi].

Gelir, F. T. (2015). *The effectiveness of using tablet computers in teaching vocabulary to Turkish EFL teenage students* (Yayın No. 412150) [Yüksek Lisans Tezi,

Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gürkan, S. (2018b). *The effects of hypermedia annotation types and learning styles on mobile assisted vocabulary learning , recall and retention* (Yayın No. 497567) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kılıç, T. (2019). *The impact of vocabulary learning strategies and computer assisted language learning on vocabulary development of Turkish high school students* (Yayın No. 555079) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kocaman, O. (2015). *Effects of computer assisted vocabulary instruction on vocabulary learning and vocabulary learning strategies* (Yayın No. 384124) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kurtoğlu, U. (2021). *Vocabulary teaching through Web 2.0 tools: A comparison of Kahoot! and Quizlet* (Yayın No. 705495) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özcan, M. S. (2017). *Mobil ortam yazılımlarının dil eğitiminde kullanımı: Eşdizimsel kelime öğretimi örneği* (Yayın No. 488167) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özer, Y. E. (2017). *Mobile-assisted vocabulary learning and its effect on vocabulary recall* (Yayın No. 460593) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Salman, M. (2022). *Web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerine ve başarılarına etkisinin incelenmesi: bir karma yöntem araştırması* (Yayın No. 748322) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Söğüt, Ş. (2021). *The effects of mobile-assisted language learning (MALL) on Turkish EFL students' vocabulary learning* (Yayın No. 707302) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şahin, L. (2022). *Web 2.0 araçlarının ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin kelime öğrenimine ve ingilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayın No. 739227) [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yardım, S. (2011). *The effect of computer assisted and teacher-led storytelling on vocabulary learning of 5th grade students* (Yayın No. 290543) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Zengin, M. (2019). *İngilizce kelime öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunları kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayın No. 548752) [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ek 2. Veri Kodlama Çizelgesi

Tez No	Yazar	Yıl	Tez Adı	Tez Türü	Okul Türü	Eğitim Kademesi	Sınıf Düzeyi	Örneklem Büyüklüğü	Uygulama Süresi	Araştırma Deseni	Teknolojiler ve Araçlar	Nicel bulgular	Nitel Bulgular
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
…													
21													