



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**DİYALEKT DİL EĞİTİM UYGULAMASININ KELİME ÖĞRENİMİ, DİL BİLGİSİ
VE OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİNİN VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

GÜL ALKAN ODUNCU
ORCID: 0009-0007-1569-9490

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi ŞEYDA YILDIRIM
ORCID: 0000-0001-9290-9809

Konya – 2025

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

6. sınıf MEB İngilizce ders kitabı ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 yılında hizmete sunduğu Diyalekt Dijital Dil Eğitim Platformu'nun dil becerileri dağılımı, bu materyallerin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (ADOÇEP) ne ölçüde hizmet ettiği, öğrenci başarısına etkisi ve yabancı dil öğretmenlerinin platforma yönelik tutum ve görüşleri bu çalışmanın temel çıkış noktasını oluşturmuştur.

Bu araştırma, yalnızca ders kitabı analiziyle sınırlı kalmayarak, mobil öğrenme ortamlarının geleneksel öğretimle nasıl etkileşim içinde olduğu ve birbirini nasıl tamamladığını sorgulama imkânı sunmuştur. Alan yazına dayalı sorgulamalar kadar öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular da araştırmanın yönünü belirlemede önemli bir rol oynamıştır.

Bu çalışmanın her aşamasında bilgisini, tecrübesini ve desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Şeyda Yıldırım'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, araştırma sürecinde değerli görüşleriyle katkıda bulunan öğretmenlere de teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde her daim yanımda olan, desteğini ve sabrını hissettiren sevgili aileme, arkadaşım Şerife Nur Tufan'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Onların anlayışı, moral desteği ve inancı sayesinde bu süreci daha güçlü tamamlayabildim.

Son olarak, bu çalışmanın yabancı dil eğitimi alanına ve materyal değerlendirme süreçlerine katkı sunmasını temenni ederim.

Gül ALKAN ODUNCU

Eylül 2025

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR).....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
2. ALAN YAZIN	9
2.1. Türkiye Dil Eğitim Politikaları.....	9
2.2 Avrupa Dil Eğitim Politikaları.....	13
2.3. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve Amacı.....	14
2.3.1. Eylem Odaklı Yaklaşım.....	15
2.3.2. Avrupa Dil Portfolyosu	16
2.4. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Dil Düzeyleri	16
2.5. İngiliz Dili Eğitiminde Teknoloji.....	18
2.5.1. Mobil Destekli Dil Eğitimi	19
2.6. ADOÇEP ve Mobil Destekli Dil Öğrenimi ile Yapılan Çalışmalar	21
2.7. Diyalekt Dijital Dil Eğitim Platformu	26
2.8.1. Mobil Uygulamaların Kelime Öğrenimine Etkisi.....	29
2.8.2. Mobil Uygulamaların Okuma Becerisine Etkisi	30
2.8.3. Mobil Uygulamaların Dil Bilgisine Etkisi.....	30
3. YÖNTEM.....	31
3.1. Araştırmanın Modeli	31
3.2. Araştırmanın Örneklemi.....	32
3.3. Veri Toplama Araçları	32
3.3.1. MEB 6. Sınıf İngilizce Kitabı ve Diyalekt Mobil Dil Uygulaması.....	33
3.3.2. MEB Kazanım Testleri	34
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Mülakatı.....	34
3.4. Verilerin Toplanması.....	35
3.4.1. Doküman Analizi Yoluyla Elde Edilen Veriler	35
3.4.2. Deneyisel Uygulama Süreci ve Nicel Veri Toplama	36

3.4.3. Öğretmen Görüşmelerine Dayalı Nitel Veri Toplama Süreci.....	36
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	37
3.5.1. Doküman Analizi Verilerinin Çözümlemesi	37
3.5.2. Deneysel Verilerin İstatistiksel Analizi	37
3.5.3. Öğretmen Görüşmelerinin Tematik Analizi	38
4. BULGULAR	39
4.1. Ders Kitabı ve Mobil Uygulama İçeriklerinin Doküman Analizi Bulguları.....	39
4.2. Deneysel Sürece Ait Nicel Bulgular	52
4.2.1. Ön Test-Son Test Madde Analizi.....	52
4.2.2. Ön Test Puanlarının Normallik Analizi.....	56
4.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Sonuçlarının İncelenmesi	58
4.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test–Son Test Sonuçlarının İncelenmesi	59
4.2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçlarının İncelenmesi.....	61
4.3. Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Nitel Bulgular	62
4.3.1. Uygulama Tercihinde Belirleyici Etkenler	62
4.3.2. Becerilere Yönelik Gelişim Gözlemleri ve ADOÇEP Seviyeleri.....	65
4.3.3 Öğrenme Deneyimini Destekleyen Faktörler	67
4.3.4. Uygulamanın Öğretmen Mesleki Gelişimine Katkısı	68
4.3.5. Öğretmen Görüşlerine Göre Destekleyici Unsur Eksiklikleri	70
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	73
5.1. Ders Kitabı ve Mobil Uygulama Analiz Bulgularının Tartışılması.....	73
5.2. Mobil Uygulamanın Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması	78
5.3. Öğretmen Görüşlerinin Yorumlanması ve Literatürle Karşılaştırılması	80
5.4. Sonuç	84
5.5. Öneriler.....	85
KAYNAKLAR.....	87
EKLER	95
Ek-1. Etik Kurul Kararı.....	95
Ek-2. Katılımcı Onam Formu	96
Ek-3. Veli Onam Formu.....	97
Ek-4. Araştırma İzin Belgesi	98
Ek-5. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Mülakat Formu.....	99
Ek-6. MEB Kazanım Testleri	101

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Diyalekt Dil Eğitim Uygulamasının Kelime Öğrenimi, Dil Bilgisi ve Okuma Becerilerine Etkisinin ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **86** sayfalık kısmına ilişkin, 24/09/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%9** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

25/09/2025

Gül ALKAN ODUNCU

Dr. Öğr. Üyesi Şeyda YILDIRIM

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.



25/09/2025

Gül ALKAN ODUNCU

KISALTMALAR

ADOÇEP: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

MDDÖ: Mobil Destekli Dil Öğrenimi

ADP: Avrupa Dil Portfolyosu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

EFL: Yabancı Dil Olarak İngilizce



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

DİYALEKT DİL EĞİTİM UYGULAMASININ KELİME ÖĞRENİMİ, DİL BİLGİSİ VE OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİNİN VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Gül ALKAN ODUNCU

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) altıncı sınıf İngilizce ders kitabı ile Diyalekt mobil dil öğrenme uygulamasının, öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkilerini ve bu materyallerin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (ADOÇEP/CEFR) uygunluğunu çok boyutlu biçimde incelemektedir. Çalışma, karma yöntem yaklaşımı ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Konya'daki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören iki altıncı sınıf şubesinden toplam 41 öğrenci üzerinde yarı deneysel desen uygulanmıştır. Deney grubunda öğrenciler ders kitabına ek olarak Diyalekt uygulamasını kullanırken, kontrol grubunda yalnızca ders kitabı ile eğitim almıştır. Nicel veriler SPSS 26 yazılımı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise hem doküman analizi hem de tematik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Altıncı sınıf İngilizce ders kitabı ve Diyalekt uygulaması, ADOÇEP kriterlerine uygunluk açısından sistematik biçimde analiz edilmiştir. Ayrıca, Konya'daki farklı devlet okullarında görev yapan 12 İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmış ve elde edilen veriler MaxQDA yazılımıyla tematik olarak çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, Diyalekt uygulamasının öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etkiler sağladığını; öğretmenler tarafından motive edici, özerklik geliştirici ve kullanıcı dostu bulunduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık, ders kitabında ADOÇEP ile tam örtüşmeyen etkinliklerin bulunduğu; Diyalekt uygulamasının ise yüksek uyum göstermesine rağmen üretim becerilerine sınırlı yer verdiği belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri, uygulamanın güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanlarını ortaya koyarak araştırmaya bütüncül katkılar sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP), Diyalekt Mobil Dil Uygulaması, Mobil Destekli Dil Öğrenimi, Yabancı Dil Eğitimi

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences

Department of Foreign Language Education

English Language Education Program

Master Thesis

AN INVESTIGATION OF THE EFFECT OF THE DIALECT-BASED LANGUAGE EDUCATION PRACTICE ON VOCABULARY LEARNING, GRAMMAR, AND READING SKILLS, AND TEACHERS' OPINIONS

Gül ALKAN ODUNCU

This study investigates the effects of the Ministry of National Education (MoNE) sixth-grade English coursebook and the Diyalekt mobile language learning application on students' language skills, as well as the extent to which these materials align with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), from a multidimensional perspective. The research was conducted within the framework of a mixed-methods approach. In the quantitative dimension, a quasi-experimental design was implemented with a total of 41 sixth-grade students from two classes in a public middle school in Konya during the 2024–2025 academic year. While the experimental group used the Diyalekt application in addition to the coursebook, the control group received instruction solely through the coursebook. Quantitative data were analyzed using SPSS 26. In the qualitative dimension, both document analysis and thematic analysis were employed. The sixth-grade English coursebook and the Diyalekt application were systematically examined in terms of their compliance with CEFR criteria. In addition, semi-structured interviews were conducted with 12 English teachers working in various public schools in Konya, and the data were thematically analyzed using MaxQDA software. The findings revealed that the Diyalekt application had positive effects on students' language skills and was considered by teachers as motivating, autonomy-enhancing, and user-friendly. On the other hand, while the coursebook contained activities that were not fully aligned with CEFR, the Diyalekt application demonstrated a higher degree of alignment. However, it gave limited emphasis to productive skills. Teacher perspectives highlighted both the strengths of the application and the areas in need of improvement, thereby providing comprehensive contributions to the study.

Keywords: CEFR, Diyalekt Mobile Application, Mobile-Assisted Language Learning, Foreign Language Education

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Eğitimde teknolojik öğrenme yöntemleri, dijital dönüşümün etkisiyle giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu dönüşümün önemli bir yansıması da mobil öğrenme yöntemleridir. Trifonova (2003), elektronik öğrenmenin mobil teknolojilerle birleşmesiyle ortaya çıkan bu yöntemin, öğrenme süreçlerinde güçlü bir ortam sunduğunu ve “mobil öğrenme” olarak adlandırıldığını belirtmektedir (Trifonova, 2003).

Dil öğrenmek için akıllı telefonların ve diğer mobil cihazların kullanılması, Mobil Destekli Dil Öğrenme olarak bilinir. Yaygın uygulamalar, öğrencilere tek başlarına ya da ikili gruplar halinde, yabancı dilde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde yardımcı olabilir (Kukulska-Hulme, 2020).

Ravitz & Rush (2002), mobil araçlar üzerinde yaptıkları araştırmada, dil eğitimini evde de devam ettirmek, öğreneni hedef dile maruz bırakmak öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir. Evde teknoloji kullanan daha yüksek performans gösteren öğrencilerin dil gelişimleri açısından fayda gördüklerini belirtmişler. Küçükler (2020), teknoloji, çeşitli öğrenme ortamlarında özellikle yabancı dil öğrenimi alanında önemli bir materyaldir. Yabancı dil öğreniminde teknolojinin kullanılması, öğrencilerin daha hızlı ve genel olarak öğrenmede ilerlemelerini sağlar. Yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde dijital dönüşüm sürecinde, eğitim sektörü, mobil uygulamalar, bilgisayarlaşma, ses ve görsel yardımcılar ve multimedya cihazları gibi yeni teknolojik kaynakları benimsemeli ve küresel teknolojik gelişmelerle uyum içinde olmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı’nın teknoloji destekli eğitime verdiği önem giderek artmaktadır. Zaman içinde atılan büyük adımlardan sonra, en son Diyalekt Dijital Dil Eğitim Platformu kullanıma açılmıştır. Sezer (2023), Millî Eğitim Bakanlığının bu yeni platformu Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP/ CEFR) kriterlerine göre hazırlanmış olduğunu bildirmektedir.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP/CEFR), ikinci dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını analiz etmek, öğrenme hedeflerini belirlemek, öğrenme materyalleri ve etkinliklerini geliştirmek ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmek için rehberlik sağlayan tanımlayıcı bir çerçevedir (Little, 2006). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı dil kullanıcısını/öğrenciyi sosyal dünyada hareket eden ve öğrenme sürecinde etki sağlayan bir

"sosyal ajan" olarak sunar. Bu, ders planlamasında ve öğretimde gerçek bir değişimini ifade eder ve öğrenci katılımı ile özerkliğini teşvik eder (Council of Europe, 2020).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı güncellenmiş versiyonu, Avrupa Konseyi tarafından 2020 yılında yayımlanan yeni bir revizyon olarak yeni güncellemeler ve değişiklikler içermektedir. Dijital yetkinliklerin eklenmesiyle, çevrimiçi iletişim ve dijital becerilere de ölçeklendirilmiştir (Council of Europe, 2020).

Bu çalışma, mobil yabancı dil öğrenme araçlarının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı tanımlayıcı kriterlerine uygunluğunu ve beceri dağılımlarını incelemenin yanı sıra, bu araçların öğrenci başarısına etkisini ve öğretmenlerin bu mobil uygulamaya ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu tez çalışması, üç ayrı uygulamaya dayalı olarak yapılandırılmıştır. Birinci çalışma, MEB 6. sınıf İngilizce ders kitabı ile Diyalekt uygulamasının içeriklerinin ADOÇEP 'e göre doküman analiziyle karşılaştırılmasını kapsamaktadır. İkinci çalışma, her iki kaynağı kullanan A1 ve A2 düzeyindeki öğrenci gruplarının yabancı dil başarılarının nicel olarak analizine odaklanmaktadır. Üçüncü çalışma ise Diyalekt uygulamasına yönelik öğretmen görüşlerinin nitel analiz yoluyla değerlendirilmesini içermektedir.

1.1. Problem Durumu

Teknolojik gelişmeler, dil öğrenme yaklaşımlarını önemli ölçüde dönüştürmüştür; geleneksel sınıf içi öğretim yöntemlerinin yanına dijital ve mobil destekli öğrenme uygulamaları eklenmiştir.

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde en yaygın kaynaklardan biri, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan ders kitaplarıdır. Ancak, bu kitapların Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı standartlarına ne derece uyum sağladığı ve dil becerilerini dengeli biçimde temsil edip etmediği, halen tartışma konusudur.

Türkiye’deki İngilizce dil müfredatı ve ders kitaplarının, Avrupa standartlarına tam olarak uyum sağlamadığı bazı araştırmalarda belirtilmiştir. Türkiye'deki dördüncü sınıf İngilizce müfredatı ile ADOÇEP standartları arasında dikkat çekici bir uyumsuzluk bulunduğu ifade edilmiştir. İngilizce müfredat incelendiğinde, çabalara rağmen Avrupa standartlarına uygun, etkili ve verimli bir uygulama için hâlen geniş bir iyileştirme alanı olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2023). Altıncı sınıf yabancı dil İngilizce müfredatının dört dil becerisini geliştirmeye

odaklandığı ve konuşma becerilerini üretim ve etkileşim olarak kategorize ettiği, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın dört beceri modelini benimsediği belirtilmektedir. Ancak bu müfredat incelendiğinde, iletişimi dil etkinlikleriyle değiştiren eylem odaklı tanımlayıcı plana göre değil, beklentilere göre tasarlandığı görülmektedir. Müfredatın, ADOÇEP' in öngördüğü hedef odaklı, bütünsel ve iletişimsel yaklaşımdan yeterince yararlanamadığı söylenebilir (Hazar, 2021).

Mobil öğrenme üzerine yapılan önceki araştırmalar, uygulamaların çoğunlukla öğrencilerin başarısı ve motivasyonu üzerindeki etkilerine odaklandığını göstermektedir. Sagun (2024), öğrencilerin mobil uygulamalarla yabancı dil öğrenimine yönelik algılarının genellikle olumlu olduğunu; bu uygulamaların faydalı, kullanımı kolay ve motive edici bulunduğunu belirtmiştir. Tanır (2023) ise Türkiye'deki mobil uygulamalarla yabancı dil öğrenimini konu alan tezlerin büyük ölçüde öğrencilerin duyuşsal alanlarını incelediğini ve bu çalışmaların daha çok kelime öğretime odaklandığını belirtmiştir. Buna karşın dört temel dil becerisinin geliştirilmesine yönelik araştırmaların ihmal edildiği görülmektedir.

Türkiye'de yabancı dil öğretiminde hem geleneksel ders kitapları hem de dijital destekli mobil uygulamalar kullanılmaktadır. Ancak, bu materyallerin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP) ile ne ölçüde örtüştüğü ve öğrenci dil becerilerine olan etkisinin sistematik biçimde incelendiği çalışmalar oldukça sınırlıdır. Özellikle, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılan altıncı sınıf İngilizce ders kitabı ile 2023 yılında geliştirilen Diyalekt mobil dil öğrenme platformunun ADOÇEP tanımlayıcılarıyla ne derece uyumlu olduğu, bu araçların dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yönelik katkıları ve sınıf içi uygulamalardaki etkililik düzeyleri literatürde yeterince açıklığa kavuşturulamamıştır. Bu bağlamda, bu çalışma hem ilgili materyallerin ADOÇEP'e uygunluğunu hem de öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimi deneysel yöntemlerle değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin bu iki kaynağa yönelik algı ve deneyimlerinin ortaya konulması da araştırmanın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkiye'de yabancı dil çalışmaları, Avrupa Konseyi'nin diğer üye ülkelerine kıyasla daha sınırlı kalmaktadır. Avrupa Dil Portföyü (ADP) ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kavramları yeterince anlaşılmadığından, Avrupa Dil Portföyü' nün dil öğrenme programlarına uygulanmasında çeşitli sorunlar ortaya çıkmakta; ayrıca, ADOÇEP' in temel seviyelerine uygun müfredat eksikliği bu zorlukları daha da derinleştirmektedir. Türkiye'de,

dil becerilerine uygun müfredatlar tasarlamak, dil öğretim ve öğrenme projelerinin Avrupa Konseyi'nin diğer üye ülkelerindeki gelişmelere paralel biçimde ilerlemesine katkı sağlayacaktır (Mut, 2007).

Bu araştırmanın temel amacı, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) altıncı sınıf İngilizce ders kitabında ve Diyalekt mobil destekli dil öğrenme platformunda yer alan etkinliklerin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı tanımlayıcılarına uygunluğunu ve bu etkinliklerin dört temel dil becerisine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) göre dağılımını incelemektir. Ayrıca, her iki kaynağın sınıf içi uygulamalarda öğrenci başarısına etkisi deney ve kontrol grupları üzerinden analiz edilerek mobil destekli yabancı dil öğreniminin etkinliği değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin Diyalekt platformuna yönelik görüşleri de bu dijital aracın sınıf içi uygulanabilirliği, öğretim sürecine katkısı ve öğrenci motivasyonuna etkisi bağlamında incelenmektedir.

Bu araştırma, çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak yapılandırılmış olup üç ayrı uygulama çalışmasından oluşmaktadır. Birinci uygulamada, MEB 6. sınıf İngilizce ders kitabı ile Diyalekt mobil öğrenme platformunun içerikleri, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ölçütleri doğrultusunda doküman analiziyle karşılaştırılmıştır. İkinci uygulamada, her iki kaynağı kullanan A1 ve A2 düzeyindeki öğrenci gruplarının yabancı dil başarıları nicel veriler aracılığıyla analiz edilerek aralarındaki fark istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Üçüncü uygulamada ise, öğretmenlerin Diyalekt platformuna ilişkin görüşleri nitel veri analizi yöntemiyle incelenmiş, uygulamanın sınıf içi kullanımı, öğretim sürecine katkısı ve öğrenci motivasyonuna etkisi gibi yönler ortaya konulmuştur.

Buna göre araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Diyalekt mobil destekli dil öğrenme platformu ile MEB altıncı sınıf İngilizce ders kitabı (English 6th Grade), Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı tanımlayıcılarına ne düzeyde uygunluk göstermekte ve dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ne ölçüde kapsamaktadır?
2. Diyalekt mobil destekli dil öğrenme platformu kullanan öğrenciler ile geleneksel MEB İngilizce ders kitabı kullanan altıncı sınıf A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

3.Öğretmenlerin, Diyalekt mobil destekli dil öğrenme platformunun etkinliği ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türk ve Portekiz ilkokullarında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı uygulamasına ilişkin önemli bulgular elde edilmiştir. İki ülkenin İngilizce dil öğretimi müfredatları, ADOÇEP ilkelerine uyum açısından karşılaştırılmıştır. Türk müfredatı, eylem odaklı bir yaklaşımla eklektik öğretim tekniklerini harmanlarken; Portekiz müfredatı, toplam fiziksel yanıt ve görev tabanlı öğrenmeye odaklanmaktadır. Portekiz ders kitaplarında, Türk ders kitaplarına kıyasla tüm dil becerilerini kapsayan daha fazla etkinlik yer aldığı görülmüştür. Her iki müfredat da iletişimsel görevlerin önemini vurgulamakta ve dil öğrenimini desteklemek için rol oyunları, şarkılar ve el işi etkinlikleri gibi çeşitli etkinlikler içermektedir. Değerlendirme yöntemleri açısından ise her iki müfredat, tehdit edici olmayan bir öğrenme ortamı yaratmak amacıyla öz değerlendirme ve performansa dayalı değerlendirme yöntemlerini önermektedir. Ancak, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin türü ve miktarı açısından belirgin farklılıklar bulunmaktadır (Fişne vd., 2018).

Kurt (2022) Türkiye’de kullanılan bir 4. sınıf İngilizce ders kitabı ile 2018 yılında yayımlanan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı / Tamamlayıcı Cilt arasındaki “aracılık” kavramı ilişkisini incelemiştir. Ders kitabındaki etkinliklerin çoğunun, ADOÇEP’ te belirtilen aracılık özelliklerini yansıtmadığını ve yalnızca 168 etkinlikten 14’ünün (%8,3) bu özelliği taşıdığını tespit etmiştir. Bu sonuç, aracılık kavramının eğitim materyallerine yeterince entegre edilmediğini göstermektedir. Ayrıca, ders kitabında görsel ve işitsel araçlar bulunsa da bu araçların etkin bir şekilde kullanılmadığı belirtilmiştir.

Sarı Yıldırım & Sümengen (2023) çalışmalarında, ders kitaplarının ADOÇEP’ in yazma becerilerine yönelik öğrenme hedeflerine eşit düzeyde katkı sağlamadığını, ADOÇEP kriterlerine göre yapılan değerlendirmede tüm öğrenme çıktılarının tam olarak yansıtılmadığını belirlemiştir. Bununla birlikte, *Own It 2* kitabının yazma etkinlikleri açısından *That’s It* kitabına kıyasla daha iyi performans sergilediği görülmüştür.

Noyan (2023) tarafından yürütülen bir derleme çalışmasında, üç önde gelen dergide yayımlanan mobil uygulamalarla yabancı dil öğrenimine ilişkin 25 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmaların tamamında, mobil uygulamalara ilişkin öğrenci algısı ve motivasyonunun olumlu olduğu ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirdikleri rapor edilmiştir. Benzer şekilde,

Diyarbakır'daki devlet okullarında öğrenim gören 650 lise öğrencisinin de mobil uygulamalara karşı genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri bulunmuştur. Araştırmada, uygulamaların kullanım kolaylığı sağladığı, etkili olduğu ve öğrenme süreçlerinde kabul gördüğü sonucuna ulaşılmıştır (Z. Coşkun & Solmaz, 2024).

Amiruddin (2025) ise, dil öğrenme uygulamalarının geliştirilmesinde temel hedefin, tüm kullanıcılara kapsamlı ve ilgi çekici içerik sunmak ve bu içeriği ADOÇEP kriterlerine uygun olarak hazırlamak olması gerektiğini vurgulamaktadır. Yukarıdaki çalışmalar göstermektedir ki, yabancı dil mobil uygulamalarının ADOÇEP kriterlerine ne ölçüde uyduğu, dil becerilerinin ne derecede entegre edildiği, öğrenci başarısına katkısı ve öğretmen görüşlerinin birlikte analiz edildiği çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ayrıca, 2023 yılında kullanıma sunulan Diyalekt platformuna ilişkin alan yazında çok az sayıda kaynak bulunmaktadır.

Bu çalışma; Diyalekt platformunun ADOÇEP kriterlerine göre değerlendirilmesi ve dil becerilerinin programa ne ölçüde entegre edildiğinin incelenmesi; 2024–2025 eğitim-öğretim yılında uygulanan MEB 6. sınıf İngilizce ders kitabındaki (English 6th Grade) etkinliklerin (aktivitelerin) ve dil becerilerinin oranlarının ADOÇEP referans kriterleri çerçevesinde analiz edilmesi; ayrıca, kitap ve platformun öğrenci başarısına etkisinin yanı sıra platformun etkililiği ve kullanılabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi açısından önem arz etmektedir. Çalışmanın, müfredat geliştirme süreçlerine katkı sağlaması ve öğretmenlerin mobil yabancı dil programlarını daha etkin biçimde kullanmalarına yönelik önemli bilgiler sunması hedeflenmektedir. Ayrıca, Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin Avrupa Konseyi standartlarına uyum sürecine katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada, nitel veri toplama araçlarının, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten (EFL) öğretmenlerin gerçekçi ve içten görüşlerini yansıttığı kabul edilmektedir. Araştırma sonuçlarının, Türkiye'deki farklı eğitim kademelerinde görev yapan tüm EFL öğretmenleri için genellenebilir olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca, araştırmacının etik kurallara sadık kaldığı ve öğretmenlerin soruları içtenlikle yanıtladıkları öngörülmektedir.

Öğretmenlerin Diyalekt mobil yabancı dil uygulamasına ilişkin görüşlerinin, uygulamanın etkinliği ve uygulanabilirliği konusunda genel bir çerçeve sunduğu ve bu görüşlerin araştırma sonuçları üzerinde doğrudan etkili olduğu kabul edilmektedir. Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benzer akademik ve sosyo-demografik

özelliklere sahip oldukları, dolayısıyla uygulama sonucunda elde edilen farklılıkların yalnızca kullanılan yöntem ve materyale bağlı olduğu varsayılmaktadır.

Araştırma kapsamında Diyalekt mobil yabancı dil uygulamasında yalnızca A1 ve A2 düzeyindeki içerikler incelenmiş olmakla birlikte, elde edilen bulguların B1 ve B2 düzeyleri için de genel bir çerçeve sunabileceği öngörülmektedir. Ayrıca, araştırma bulgularının Türkiye'deki dil eğitimi uygulamalarının genel durumunu yansıttığı ve benzer koşullardaki diğer okullarda da uygulanabilir sonuçlar sunduğu kabul edilmektedir.

Öğrenciler üzerinde yürütülen uygulamanın yaklaşık beş ay sürdüğü ve sınırlı kazanımları kapsadığı dikkate alınmakla birlikte, elde edilen bilgilerin araştırılmayan kazanımlar için de geçerli olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, Konya'da görev yapan İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerle sınırlıdır. Veri toplama araçları olarak kullanılan yarı yapılandırılmış mülakat, katılımcıların samimi yanıt verme eğilimleri ve araştırmacının bu verileri yorumlamasına bağlı olarak sınırlamalar içerebilir. Diyalekt mobil dil uygulaması ve geleneksel İngilizce ders kitaplarının ADOÇEP kriterlerine uyumu ve dil becerilerini geliştirme yeterliliği, araştırmanın belirli seviyeler ve beceriler için geçerli olan sınırlı bir kısmını kapsamaktadır. Araştırmacının etik kurallara uygun davranma çabası, veri toplama ve analiz süreçlerinde belirli sınırlamalar getirebilir. Katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılması, bazı durumlarda sınırlı veri elde edilmesine neden olabilir.

1.6. Tanımlar

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Dil öğretme ve öğrenme süreçlerini standartlaştırmak amacıyla oluşturulmuş bir sistemdir.

Avrupa Dil Portfolyosu: Öğrenenlerin dil becerilerini ve kültürel deneyimlerini belgelendirdikleri bir araçtır.

Yabancı Dil Olarak İngilizce: Anadili İngilizce olmayan kişiler tarafından İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesine verilen isimdir.

Mobil Destekli Dil Öğrenimi: Tablet ve telefonlar aracılığıyla, çeşitli uygulamalar kullanarak dil öğrenme.

Lingua Franca: Ana dili ortak olmayan kişiler arasında kullanılan herhangi bir dil.
Ortak dil.



BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde, Türkiye ve Avrupa'daki dil eğitim politikaları, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP) ve mobil destekli dil öğretimine odaklanılarak teknolojinin öğrenme üzerindeki katkıları tartışılmaktadır. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ADOÇEP kriterlerine uygun olarak tasarlandığı belirtilen Diyalekt dijital dil eğitim platformunun içerikleri ve öğrencilerin dil becerileri üzerindeki potansiyel etkileri değerlendirilmektedir.

2.1. Türkiye Dil Eğitim Politikaları

Uluslararası ilişkilerimiz ve İngilizcenin “lingua franca” olması ile Türkiye’de İngilizce eğitime verilen önem gün geçtikçe artmıştır. Ülkemizde, İngilizce yabancı dil statüsünde öğretilmektedir. Yabancı dil (EFL) terimi, farklı anadil veya kültürel geçmişe sahip bireyler arasında, ortak bir iletişim dili olarak İngilizcenin kullanılması olarak tanımlanır (Seidlhofer, 2005). Ülkemizde zaman içinde dil eğitimi ile ilgili değişikliklere ve yeniliklere gidilmiş, bazı zamanlarda da yabancı dil eğitimiyle ilgili problemlerin ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Oktay, (2015), İngilizcenin bir araç olarak öğretilmesi, Türk eğitim sisteminin yabancı dilde iletişim sorunlarını çözmede yetersiz kaldığını işaret etmektedir. Yabancı dil eğitimi ile ilgili sorunlar, Mektepler Dönemi'nden (1773-1923) günümüze kadar süregelen bir mesele olmuştur. İngilizce, Türk eğitim sistemine ilk kez Tanzimat döneminde girmiş ve o günden bu güne, bu alandaki politikalar birçok değişiklik ile şekillenmiştir (Saricoban, 2012). Günümüze kadar, İngilizce öğrenme ve öğretme konusuna ilgi sürekli artmış ve İngilizce dersi müfredatta daha belirgin bir hale gelmiştir.

Eğitim politikalarının küresel hareketliliği bağlamında Türkiye’nin deneyimi dikkat çekmektedir. Osmanlı döneminde gerçekleştirilen yükseköğretim reformları, Batı’daki üniversite modellerinin İslami bağlamda yeniden yorumlanarak uygulamaya geçirilmesiyle şekillenmiştir. Bu durum, Türkiye’nin eğitim politikalarının yalnızca doğrudan transfer değil, aynı zamanda yerel kültürel uyarlama süreci içinde geliştiğini göstermektedir. Nitekim Yıldırım (2025), Osmanlı reformcularının Batı fikirlerini medrese sistemi ile kıyaslayarak kendi sosyo-kültürel koşullarına uyarladıklarını belirtmektedir.

Bu tarihsel perspektif, günümüzde yabancı dil politikalarının Avrupa standartları (ADOÇEP, ADP) ile uyumlu hâle getirilmesi sürecinde de kendini göstermektedir. Türkiye’nin

dil eğitimi politikaları, Batı etkisinin yanı sıra yerel ihtiyaçlar ve kültürel değerlere uygunluk temelinde şekillenmeye devam etmektedir (Yıldırım, 2025).

Türkiye NATO'ya üye olduktan sonra, 1949'da Avrupa Konseyi'ne üye olmuştur ve Avrupa Birliğinde uygulanan yabancı dil eğitimi alanındaki gelişmeleri yakından takip etmektedir (Çağatay & Gürocak, 2016). İngilizceyi öğrenmeye artan talep sonrasında birçok hükümet İngilizce dersini müfredata eklemek için yenilik ve değişimlere gitmiştir. Ülkemizde ise İngilizce dersine müfredatta ayrılan süre yıllar içinde artmıştır.

Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin tarihi sürecini üç ana bölümde özetlemektedir. İlk süreç, İngilizcenin eğitim sistemine girmesi ve entegrasyonudur. İkinci olarak, 1997 yılında gerçekleştirilen İngilizce Dili Eğitimi müfredat reformuyla, Türkiye'de ilk kez iletişimsel yaklaşımın İngilizce öğretimine dahil edilmesini sağlamıştır. Son süreçte ise Türkiye, 2005 yılından itibaren müfredatının Avrupa Birliği standartlarına uyumlu hale getirilmesine odaklanır. Bu dönem, Avrupa Dil Portfolyosu (bundan sonra ADP olarak yazılacaktır) ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP) tanıtımıyla da dikkat çeker; bu programlar, öğrencilerin özerk öğrenme becerilerini teşvik etmiş, İngilizce 'de iletişimsel yetkinliğin önemine vurgu yapmış ve portfolyo temelli performans değerlendirmesini uygulamaya koymuştur. Güncel müfredat ADP ve ADOÇEP temelleri üzerine inşa edilmiştir (Kırkgöz, 2007).

İngilizce, 1998 yılında 8 yıllık zorunlu eğitimin 4. sınıfından itibaren zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Avrupa Konseyi'nin 2001 yılında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programını (bundan sonra ADOÇEP olarak yazılacaktır) yayımlamasının ardından, Millî Eğitim Bakanlığı (bundan sonra MEB olarak yazılacaktır), 2001-2002 akademik yılında, başlangıç seviyesinde bir İngilizce öğretim müfredatı geliştiren ve İngilizce öğretmenlerini ADOÇEP ile ADP' deki yenilikler ve yöntemlere uyum sağlamaya yönelik bir pilot proje başlatmıştır (Çağatay & Gürocak, 2016). Sağladığı faydalar ve uygulanabilirliği göz önünde bulundurularak, MEB ihtiyaçlara uygun bir İngilizce Öğretim Programı geliştirmeye karar vermiş ve bu program 2006-2007 akademik dönemde uygulanmaya başlanmıştır (Şentürk & Mirici, 2019). Yeni İngilizce Öğretim Programı, 4. sınıf ve sonrasında yabancı dil olarak İngilizce dersinin 2. sınıftan itibaren zorunlu olarak verilmesini zorunlu hale getirmiştir. Biçim yerine anlama, eylem odaklı bir yaklaşım, öğrenen özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel çeşitlilik üzerine odaklanan ADOÇEP tanımlayıcılarını kullanmaktadır (Gursoy vd., 2017).

2012-2013 Eğitim- öğretim yılında ülkemizde zorunlu eğitim yaşı değişmiş ve 4+4+4 eğitim sistemine geçilerek, zorunlu İngilizce Dersi 2. sınıftan itibaren müfredata entegre edilmiştir. İlkokulda zorunlu ders saati 2, orta okul 5. Ve 6. sınıflarda 3, 7. ve 8. sınıflarda ise 4'er saat olarak uygulanmaktadır. Ortaokulda öğrenciler ikişer saat daha seçmeli İngilizce dersi alabilmektedirler.

Tablo 2.1. İlkokul ve orta okul İngilizce ders saatleri

İNGİLİZCE	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Zorunlu	2	2	2	3	3	4	4
Seçmeli	-	-	-	2	2	2	2

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ilkokul İngilizce müfredatı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda tanımlanan Türk Milli Eğitimi genel hedefleriyle uyumlu olacak şekilde güncellenmiştir. Güncellenen öğretim programı 2. sınıftan 8. sınıfa kadar olan seviyeler için ADOÇEP ilkelerini ve tanımlayıcılarını yakından takip etmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

ADOÇEP, Öğrencilerin dili yalnızca bir çalışma konusu olarak değil, bir iletişim aracı olarak deneyimlemeleri sağlanmaktadır. Bu doğrultuda, İngilizcenin sınıf içi etkileşimlerde aktif olarak kullanılması teşvik edilmekte, öğrencilerin yalnızca dil öğrenen bireyler değil, dili etkin bir şekilde kullanan bireyler olmaları desteklenmektedir. Ulaşılması beklenen hedef ise iletişimsel yeterliliğe ulaşmaktır (Council of Europe, 2001).

ADOÇEP kriterlerine göre hazırlanan ilkokul ve ortaokul öğretim İngilizce Programı, 2. sınıftan 8. sınıfa kadar öğrencilerin A2 seviyesine ulaşmasını ve tüm sınıflarda dinleme ve konuşma becerilerini öncelemiştir. İlkokulda Tüm Fiziksel Tepki metodu, el işleri ve drama tekniğinin kullanılması, ortaokul 5. ve 6. sınıfta drama ve canlandırma tekniklerini, 7. ve 8. sınıfta ise temaya uygun metot ve stratejilerin kullanılması gerektiğini vurgulamıştır.

Tablo 2.2. Yabancı dil öğretim programı

Seviyeler (ADOÇEP) (Saat/Hafta)	Sınıf	Hedef Beceriler	Ana Etkinlikler/Stratejiler
1 (A1) (2)	2	Dinleme ve Konuşma	Tüm Fiziksel Tepki (TFT) / El işleri / Drama
	3	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	
	4	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	
2 (A1) (3)	5	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma Çok Sınırlı Yazma	Drama / Canlandırma
	6	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma Sınırlı Yazma	
3 (A2) (4)	7	Birincil: Dinleme ve Konuşma İkincil: Okuma ve Yazma	Tema ∞
	8	Birincil: Dinleme ve Konuşma İkincil: Okuma ve Yazma	

ADOÇEP ilkeleri ve eylem odaklı yaklaşım, kültürel çeşitliliğe vurgu yapan, öğrenen özerkliğini destekleyen ve yaşam boyu öğrenmeyi hedefleyen bir yapı sunmaktadır. Türkiye’de İngilizce dil eğitimine yönelik ulusal uygulamalarda kullanılmaktadır. Bu ilkeler, Avrupa Komisyonu’nun Eğitim ve Öğretim Stratejisi ile öngördüğü "Avrupa çapında eğitim hedeflerinin uyumlaştırılması" politikasıyla uyumludur. MEB, bu kapsamda Avrupa eğitim politikalarını ulusal bağlama uyarlayarak yabancı dil öğretim programını yeniden yapılandırmıştır (Mirici, 2015).

Ülkemizde dil eğitimi için yapılan çalışmalar sürekli devam etmektedir. 4 Aralık 2024 ve 2 Temmuz 2025’ te, Ankara’da, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ev sahipliğinde, “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Kalitenin Yükseltilmesi Projesi” konferansı gerçekleştirilmiştir. Avrupa Konseyi tarafından Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğinde yürütülen proje, 5 yıl boyunca uygulanacaktır. Bu proje, ADOÇEP ve ADOÇEP Tamamlayıcı Cilt (2020) çerçevesinde dil testlerinin geliştirilmesi, dijital materyaller ve öğretmenlerin desteklenmesi gibi konuları içermektedir. Proje, Avrupa Konseyi’nin uluslararası standartlarına uygun olarak, Türkiye genelinde yabancı dil eğitiminde kaliteyi artırmayı hedeflemekte ve bu girişim öğretmen ve öğrenci yetkinliklerini geliştirmeyi ve sosyal uyum ile demokratik katılımı desteklemeyi amaçlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2025).

2.2 Avrupa Dil Eğitim Politikaları

Avrupa Konseyi, dil çeşitliliğini ve dil öğrenimini destekleyen bir kuruluştur. 1949'daki kuruluşunun ardından, Türkiye de kurucu üye olarak yer almıştır. Avrupa Birliği (AB) de benzer şekilde, eğitimde iş birliği ile uyumu teşvik etmek gibi ortak hedefleri olan bir kuruluştur. Türkiye, AB'ye tam üyelik sürecinde, belirlenen yabancı dil eğitimi standartlarına uyum sağlamak amacıyla çeşitli yenilikleri hayata geçirmiştir. Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği (AB), Avrupa'daki dil politikalarını belirleyen iki önemli kuruluştur. Avrupa Konseyi, 47 üye ülkesi ile geniş kapsamlı bir yapı olup, dil çeşitliliğini koruma ve dil öğrenimini teşvik etme amacıyla çeşitli çalışmalar yürütmektedir. 27 ülkeyi kapsayan siyasi bir birlik olan AB, eğitim üzerinde aldığı kararlarla eğitim politikalarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Avrupa Konseyi'nin dil eğitimi politikaları bireysel çok dillilik ilkesine dayanmaktadır. Avrupa'nın çok dilli yapısını korumayı amaçlayan dil çeşitliliği politikası, tüm dillerin eşit derecede değerli olduğunu kabul eder ve bireylerin kendi dillerini öğrenme ve kullanma hakkını Avrupa Konseyi sözleşmeleri çerçevesinde güvence altına alır. Bunun yanı sıra, karşılıklı anlayış ilkesi, kültürlerarası iletişim ve farklı kültürlerin benimsenmesi açısından yabancı dil öğrenmenin temel bir gereklilik olduğunu vurgular. Öğrencilerin kültürel zenginleşme gibi alanlarda eşit fırsatlar sunmanın, dil öğreniminin yaygınlaştırılmasıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koyar. Bu politikalar, Avrupa'da dil çeşitliliğini desteklemeyi, bireyler arasında karşılıklı anlayışı geliştirmeyi ve toplumsal uyumu güçlendirmeyi amaçlamaktadır (*Plurilingual Education in Europe*, 2006).

Dil eğitimi, öğrenenlerin dili etkin bir şekilde kullanma becerileriyle doğrudan ilişkili olduğundan, hükümetler dil eğitimi politikaları oluşturma zorunluluğu ile karşı karşıya kalmıştır. Avrupa Konseyi, modern dillerin öğrenimini yenilenmiş bir şekilde uygulamayı teşvik etmektedir. Avrupa Birliği, farklı dil ve kültürlere sahip çeşitli uluslardan oluşmaktadır; bu durum, tüm bu dillerin ve kültürlerin entegrasyonunu ve aralarında karşılıklı anlayışın sağlanmasını gerekli kılmaktadır. Avrupa Konseyi, dil politikaları konusunda resmî kurumlar kurarak, iletişim kopukluklarını önlemeyi ve üye devletler arasındaki engelleri ortadan kaldırmayı amaçlamıştır (Zorba, 2012).

ADOÇEP (2001), dillerin çeşitliliğine saygı gösterilmesi ve okullarda birden fazla yabancı dil öğreniminin teşvik edilmesinin büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Aynı zamanda, iki veya daha fazla dili akıcı bir şekilde konuşabilen insanlar için fırsatları artırmaya

yönelik bir girişim olmasının ötesinde, öğrenenlere farklı açılardan katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bireylerin kendi dilsel ve kültürel kimliklerini, farklı kültürlerle etkileşim yoluyla şekillendirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, birden fazla dil ve kültürle kurulan bu çeşitli deneyim sayesinde öğrenme becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunur (Council of Europe, 2001).

Bu bağlamda, Konsey, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nı oluşturarak dil öğreniminde bir standart getirmeyi ve üye ülkeler arasında iş birliğini güçlendirmeyi amaçlamıştır.

2.3. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve Amacı

1970'lerde iletişimsel yaklaşımın ortaya çıkışı, dilin iletişimde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğrenenlerin belirli bir yeterlilik düzeyine ulaşmasını zorunlu kılmıştır. Bu yaklaşım Avrupa Konseyi tarafından ADOÇEP' in hazırlanmasına zemin hazırlayan nedenlerden biri olmuştur. ADOÇEP' in tarihçesine bakılacak olunursa 1975 yılında Van Ek ve Trim tarafından hazırlanan *Threshold Level* adlı eser, B1 seviyesi olarak bilinen ilk iletişimsel dil yeterliliğini tanımlamaktadır. Bu eserin, Avrupa'daki iletişimsel dil programları tarafından benimsenmesi ile, 1990'da *Waystage Level* ve 2000'de *Vantage Level* adlı kitapların yayımlanmasına zemin hazırlanmıştır (Zorba, 2012).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, dil öğrenimi ve öğretimine yönelik standartları belirleyen bir rehber niteliği taşımaktadır. Avrupa Konseyi, ADOÇEP 'i "Avrupa çapında dil müfredatlarının, müfredat kılavuzlarının, sınavların, ders kitaplarının vb. hazırlanması için ortak bir temel" sağlayan bir zemin olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, "ADOÇEP modern dillerin öğretilmesi için tek bir yöntemi dayatmaz"(Goullier, 2007).

ADOÇEP, Avrupa Konseyi'nin genel hedefleriyle uyumlu olarak, dil öğretiminde hedef belirleme, iletişim teknikleri geliştirme ve öğrenci çeşitliliğine uygun pedagojik yaklaşımları teşvik eden kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Council of Europe, 2001). ADOÇEP 'in bir diğer amacı yabancı dil öğretmenlerini, kendi deneyimlerini, uygulama ve yöntemlerini sorgulamaya davet etmektir. Bu çerçeve, farklı dillerden, kültürlerden gelen öğretmenlerin ihtiyaçları hakkında fikir alışverişi yapabilmesini, karşılıklı anlayışın gelişmesini ve kültürel zenginliklerin paylaşılmasını önemsemektedir (Goullier, 2007).

Çerçeve, dil öğretiminde geniş bir kullanım alanına sahiptir. Dil öğrenme programlarının planlanmasında, eğitim aşamalarında hedefler ve içerikler belirlenmektedir. Dil sertifikasyonunda ise sınavların içerik müfredatları hazırlanmakta, değerlendirme kriterleri oluşturulmakta ve olumlu başarı odaklı yaklaşımlar benimsenmektedir (Council of Europe, 2001).

Goullier (2007) göre, ADOÇEP 'in temel amacı, farklı bağlamlarda dil öğretimi ile ilgilenen eğitim kurumlarının öğretim hedeflerini ve yeterlilik düzeyleriyle ilgili çıktıları tanımlamak ve karşılaştırmak için tanımlayıcı bir araç olarak hizmet eder. Dil öğretimi düzenlemeleri ve dil yeterliliklerinin karşılaştırılabilirliği sağlamak, birincil amaçtır. Bu amaca ulaşmak için şu önerileri sunmaktadır:

Dil öğretimi ve öğrenimindeki durumları ve seçimleri analiz etmek ve tanımlamak için ortak bir metodoloji sağlanmalıdır. Tüm diller ve eğitim bağlamları için ortak bir terminoloji sunulmalıdır. Hedef belirleme ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesine yardımcı olmak amacıyla ortak bir dil yeterlilik düzeyi ölçeği kullanılmalıdır (s.6).

Temel amacı, dil yeterliliklerinin değerlendirilmesi ve öğretim materyallerinin, Avrupa genelinde ortak bir çerçevede tasarlanmasını sağlamaktır. Öncelikli olarak dil eğitiminde şeffaflık, tutarlılık ve bilinç geliştirmeyi hedefleyen bu çerçeve, dil becerilerinin öz değerlendirme yoluyla izlenebilmesi için ölçekler sunar. Aynı zamanda, dil eğitimi alanında çalışan eğitimciler, materyal tasarımcıları ve politika yapıcılar için temel bir referans kaynağı işlevi görür (Council of Europe, 2001).

2.3.1. Eylem Odaklı Yaklaşım

Eylem odaklı yaklaşım, ADOÇEP 'in temel aldığı öğrenme anlayışının ana yaklaşımlarından biridir. ADOÇEP, dil öğretimini ve öğrenimini iletişimsel görevler ve etkinlikler üzerine inşa ederek eylem odaklı bir yaklaşımı benimsemektedir (Goullier, 2007). Eylem odaklı yaklaşım, görev temelli etkinliklerle bağlantılıdır. ADOÇEP' in "yapabilirim" ifadeleri, öğrencilerin belirli etkinlikler aracılığıyla dili kullanarak bir görevi yerine getirmelerinin ölçeklenmesidir. Ayrıca, ADOÇEP' in kullanıcılar için öz değerlendirme tabloları sunması, onun eylem odaklı bir belge olarak planlandığını göstermektedir (Council of Europe, 2001).

Bu yaklaşım, öğrencilerin kişisel gelişimlerine hem de dil öğrenmelerine katkı sunar.

Öğrenciler, kendi istekleriyle projelerini seçer, bilgiyi araştırır, planlama yapar ve iş birliği içinde somut bir ürün üretirler (Acar, 2020).

Eylem odaklı yaklaşım, öğrencileri bir eylemi gerçekleştiren ve iş gören sosyal birer aktör olarak görür. Bu yaklaşımda dilin işlevi, dilin yapısından daha önemlidir (Coşkun, 2017).

2.3.2. Avrupa Dil Portfolyosu

1991 yılında "Avrupa'da Dil Öğreniminde Şeffaflık ve Tutarlılık: Hedefler, Değerlendirme, Sertifikasyon" adlı bir sempozyum düzenlenmiştir. Sempozyumda bir Avrupa Dil Portföyü 'nün (ADP) oluşturulması önerilmiştir (Trim, 2007).

Mirici (2015), Avrupa Konseyi'nin açıklamalarına dayanarak Avrupa Dil Portföyü 'nü ve onun önemini şu şekilde tanımlamaktadır:

ADP, ADOÇEP' e dayalı bir öz değerlendirme aracıdır. Avrupa Konseyi Dil Politikası Birimi tarafından, öğrenen özerkliğini, çok dilliliği ve kültürlerarası farkındalık ile yeterliliği destekleyerek çok dilli ve çok kültürlü Avrupa vatandaşlık kimliğini teşvik etmek amacıyla geliştirilmiştir. ADP sahiplerinin, dilsel ve kültürlerarası başarılarını ve sınıf içi ve dışındaki deneyimlerini kayıt altına almalarına olanak tanır (s.4).

Avrupa Dil Portföyü eğitim ve raporlama için bir araç görevi görmektedir. Öğrencilerin dil becerilerini değerlendirmelerine, ve gelişimlerini takip etmelerine somut kaynaklar sunar (Little, 2002). Barin (2018), ADP ile ilgili yapmış olduğu araştırmada, katılımcıların yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan yazma portföylerinin dil kullanımını geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda, Avrupa Dil Portföyü, öğrencilere dil öğrenme süreçlerinde yol gösteren bir rehber olarak düşünülebilir.

2.4. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Dil Düzeyleri

ADOÇEP 'in betimleyici şeması, kapsamında dil yeterlilik düzeylerini ve yeterlilikleri tanımlayan kapsamlı bir çerçeve olarak oluşturulmuştur.

ADOÇEP A1, temel kullanıcı seviyesini tanımlar. Bu seviyedeki bireyler, günlük hayatta kullanılan ifadeleri ve basit cümleleri anlayabilir, kendilerini tanıtabilir ve temel ihtiyaçlarını karşılamak için yavaş ve anlaşılır bir şekilde iletişim kurabilirler. ADOÇEP A2,

temel düzeyde bağımsız kullanıcıyı ifade eder. Bu seviyedeki kişiler, yaygın ifadeleri anlayabilir, günlük yaşamla ilgili bilgi alışverişi yapabilir ve geçmiş, çevre veya temel ihtiyaçlar hakkında basit cümlelerle iletişim kurabilirler.

ADOÇEP B1, bağımsız kullanıcı seviyesini belirtir. Bu seviyedeki bireyler, iş, okul veya seyahat gibi farklı durumlarla başa çıkabilir, ilgi alanları hakkında konuşabilir ve deneyimlerini, hayallerini veya hedeflerini basit ve mantıklı bir şekilde ifade edebilirler. ADPÇEP B2, bağımsız dil kullanıcılarını tanımlar. Bu seviyedeki kişiler, akıcı bir şekilde iletişim kurabilir, karmaşık konuları tartışabilir, teknik olmayan metinleri anlayabilir ve detaylı fikirlerini net bir biçimde ifade edebilirler.

ADOÇEP C1, yetkin düzey dil kullanıcılarını ifade eder. Bu seviyedeki bireyler, karmaşık ve uzun metinleri anlayabilir, profesyonel veya akademik tartışmalarda etkili bir şekilde iletişim kurabilir ve düşüncelerini net ve yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilirler. ADOÇEP C2, anadil düzeyine yakın bir dil yetkinliğini tanımlar. Bu seviyedeki kişiler, her tür metni kolaylıkla anlayabilir, karmaşık fikirleri açık ve akıcı bir şekilde ifade edebilir ve profesyonel, akademik veya yaratıcı bağlamlarda etkili bir şekilde iletişim kurabilirler.

Kapsamlı bir değerlendirme aracı olan çerçevede altı yeterlilik seviyesi bulunur, öğrenciler her seviyede ne kadar ilerlediklerini görebilirler. Ortak referans seviyeleri, öğrencilerin dil becerilerini tanımlayan bir sistem sunar. Ortak referans seviyeleri, “Yapabilirim” ifadeleri şeklinde ifade edilir (Mut, 2007).

ADOÇEP’ te bulunan niceliksel tanımlayıcılar, iletişim yeteneğini değerlendirmek için kullanılabilecek ölçeklerdir. İletişimsel faaliyetler ve yetkinlikler için verilen tanımlayıcılar, performans ve yetkinlik değerlendirmesi arasında bir ayrım yapmayı mümkün kılar (Piccardo vd., 2011).

İngilizce dil sınavlarına yapabilirim ifadelerinin dahil edilmesi, ADOÇEP çerçevesiyle uyumlu olarak, dil değerlendirmelerinin geçerliliğini, güvenilirliğini ve şeffaflığını artırarak ortak bir yeterlilik düzeyi referansı sağlamada etkili bir stratejidir (Jeh-do vd., 2024).

ADOÇEP, dil değerlendirmelerinin standartlaştırılmasına ve uluslararası karşılaştırmalara yardımcı olmuştur. Güçlü yönleri arasında dil becerilerini düzenli olarak ölçmesi, iletişim becerilerini öne çıkarması ve çeşitli durumlara uyarlanabilir olması yer almaktadır. ADOÇEP, giderek daha çeşitlenen ve küreselleşen dünyada dil değerlendirme ve

eğitimi için değerli bir araç olmaya devam edebilir (Farxodovna & Mirzoxid qizi, 2025).

Tablo 2.3. ADOÇEP Küresel ölçek

Düzy	Tanım
C2 (Yetkin Kullanıcı)	Duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir. Farklı yazılı ya da sözlü kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilir, bu kaynaklara dayalı olarak bir tartışmayı yapılandırabilir, akıcı ve doğal bir anlatım sunabilir. Akıcı bir dil kullanarak kendini tam anlamıyla ifade edebilir. Karmaşık durumlarda bile anlam farklarından yararlanabilir.
C1 (Yetkin Kullanıcı)	Farklı yapıya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve dolaylı anlatımları ve imaları fark edebilir. Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. Dili akademik ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili biçimde kullanabilir. - Karmaşık konularda açık ve düzenli biçimde kendini ifade edebilir.
B2 (Bağımsız Kullanıcı)	Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinleri anlayabilir, ana fikrini kavrayabilir, teknik tartışmalara katılabilir. Çok zorlanmadan akıcı ve doğal bir dil kullanarak anlaşılır konuşabilir. Farklı konularda kendini açık bir şekilde ifade edebilir ve bir konunun olumlu-olumsuz yönlerini ortaya koyarak bakış açısını yansıtabilir.
B1 (Bağımsız Kullanıcı)	Günlük yaşamda ve bilinen konularda yazılı ve sözlü ifadeleri anlayabilir. Seyahatlerde çoğu durumu üstesinden gelebilecek düzeyde konuşabilir. - Kişisel ilgi alanlarında basit metinlerle kendini ifade edebilir. Yaşadığı olayları, deneyimlerini, umut ve planlarını kısa şekilde aktarabilir.
A2 (Temel Kullanıcı)	Kişisel, aile, alışveriş, iş ve çevre konularında temel deyimlerle iletişim kurabilir. Bildiği konularda basit bir dil kullanarak iletişim kurabilir. Basit sorular ve cevaplarla kendini ifade edebilir.
A1 (Temel Kullanıcı)	Somit gereksinimlerini karşılayabilecek kadar temel ifadelerle iletişim kurabilir. - Kendini ya da başkalarını tanıtabilir, basit sorular sorup cevaplayabilir. Konuştuğu kişiler yavaş ve anlaşılır konuşursa temel düzeyde iletişim kurabilir.

2.5. İngiliz Dili Eğitiminde Teknoloji

Uzun bir süredir dijital araçlar eğitim dünyasında, özellikle de dil eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu programlar, bilgisayar destekli dil öğreniminde ve genel olarak İngilizce dil öğretiminde giderek daha önemli hale gelmektedir. Eğitim sisteminin tabletler, bilgisayarlar, cep telefonları ve dizüstü bilgisayarlar gibi teknolojilerin giderek daha fazla tercih edildiği bir çağda bu yeni fırsatlara ayak uydurması gerektiği söylenebilir (Biletska vd., 2021). Öğrenciler, teknolojinin varlıklarının bir gerekliliği olduğunu düşünerek, öğretim-öğrenme sürecini teknolojisiz hayal etmemektedirler. Günümüzde teknoloji, bilgisayarlar, tabletler, cep telefonları, etkileşimli uygulamalar ve oyunlar, sanal dersler, videolar ve akıllı tahtalar dahil olmak üzere çok çeşitli gelişmiş öğretim araçlarını içerir (Negoescu & Mitulescu, 2023).

Mevcut kaynaklarda bulunan çeşitlilik öğrencilerin ihtiyacına ve öğrenme tercihlerine göre öğrenme materyallerine ulaşmasına , öğrenilen dilde daha fazla akıcılığa yardımcı

olmaktadır (Darkoah vd., 2024). Çok çeşitli teknolojilerin yabancı dil eğitimine yaptığı katkı görülmektedir. Teknolojinin yabancı dil öğrenimine entegrasyonu, dil öğrencilerine etkili bir şekilde yeterliliklerini geliştirmelerine olanak tanıyan, kapsamlı, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır. (Yi vd., 2024), teknolojik gelişmelerden yararlanarak öğrenciler, öğrenme hedeflerine kolaylıkla ulaşabilirler diye belirtmişlerdir.

Teknolojinin eğitime katkılarıyla dil öğrenme süreçleri de çeşitlenmiş ve daha etkili hale gelmiştir. ADOÇEP bu gelişime kendisini uyarlamış ve teknoloji kullanırken dil öğrencileri için yeni tanımlayıcılar geliştirmiştir (Council of Europe, 2020).

Türkiye'de bu kapsamda geliştirilen uygulamalardan biri de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan Diyalekt Dijital Dil Eğitim Platformu'dur. Bu platformun detaylı incelemesi ilerleyen bölümlerde sunulacaktır

2.5.1. Mobil Destekli Dil Eğitimi

“Eğer öğrenme, bir kişinin alışılmış öğrenme ortamından uzakta, bir mobil cihaz aracılığıyla veya mobil cihazla gerçekleşiyorsa, buna mobil öğrenme denir” (O'Malley vd., 2005). Mobil öğrenme, bireylerin mobil teknolojiler aracılığıyla eğitim materyallerine istedikleri zaman ve mekanda ulaşip, bunları kullanabildiği bir modeldir (Hockly, 2013). Ayrıca, Brown & Mbatı (2015)'ye göre mobil öğrenme, öğrencinin belirli bir yer ve zamanla sınırlı kalmadan mobil teknolojileri kullanarak öğrenme olanaklarını elde etmesidir.

Günümüzde, mobil cihazların kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte, eğitimde fırsat eşitliğini artırma, bireyselleştirilmiş öğrenmeyi kolaylaştırma, anlık değerlendirme ve geribildirim sağlama, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenmeyi mümkün kılma, sınıf içindeki zamanı daha verimli kullanma, yeni öğrenme toplulukları oluşturma, durumlu öğrenmeyi destekleme gibi avantajlar elde edilmiştir (Ozan, 2013). Mobil öğrenme ortalamaları bilgisayar başında oturmayı gerektirmediğinden hareket özgürlüğü sağlar ancak bu tür ortamların yalnızca sınıf dışında kullanılabileceği anlamına gelmez. Hatta mobil araçlar, sınıf içinde öğrenme ve öğretim süreçlerini daha etkili hale getirmeye katkı sağlamaktadır (Çelik, 2013).

2004-2005 eğitim yılında Amerika'daki bazı üniversitelerin öğrencilerine ücretsiz iPod dağıtmasıyla, mobil destekli dil öğrenimi (MDDÖ) üzerine yapılan çalışmalar başlamıştır

(Chinnery, 2006). 2009'da Avrupa Konseyi, İngiliz Dili öğretimi için çeşitli mobil uygulamalar ve bu durum MDDÖ' nün daha yaygın hale gelmesine katkı sağlamıştır (Hockly, 2013).

Türkiye'de ise MDDÖ' nün kullanımı 2012 yılında FATİH projesi kapsamında geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) mobil uygulaması ile başlamıştır. EBA, eğitim içeriklerinin dijital ortamda sunulmasını ve etkin bir şekilde kullanılmasını amaçlamaktadır. Geçmiş yıllarda Türkiye'de kullanılan bir diğer dil uygulaması ise DynEd İngilizce Dil Eğitim Yazılımıdır.

Mobil destekli dil öğrenimi (MDDÖ), dil öğrenme sürecinde akıllı telefonlar ve diğer taşınabilir teknolojilerin kullanımını ifade eder. MDDÖ öğrencilere, mobil teknolojiler kullanılarak daha yüksek seviyelerde dil yeterliliği kazandırılmasına yardımcı olur. Mobil cihazlara yüklenen uygulamaların, öğrencilerin yabancı dil öğrenimini olumlu yönde etkileyen önemli bir araç olduğu söylenebilir. Bu uygulamalar, öğrencilere, hedef dilde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmede hem bireysel hem de grup çalışmalarıyla destek sağlayabilir. Mobil destekli dil öğrenimi hem resmi hem de gayri resmi olabilir ve sınıf içi ile sınıf dışı öğrenme süreçlerini birbirine entegre eden bir köprü kurabilir. Sınıf dışında gerçekleşen öğrenme, genellikle öğretmenin denetiminden uzaktır. Bu durum, bir tehdit olarak algılanabilir, ancak aynı zamanda mevcut öğretim ve öğrenim yaklaşımlarını gözden geçirip yenilemek için bir fırsat sunar (Kukulska-Hulme, 2018).

Öğretmenler ve eğitmenler, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için sesli ve görüntülü içerik, etkileşimli aktiviteler ve konuşma pratiği sunan teknoloji destekli araçları ve uygulamaları tercih etmelidir. Öğrencilerin, kendilerini ifade etme konusunda özgüven kazanmaları ve iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlamak için, teknoloji destekli konuşma aktivitelerine aktif olarak katılmaları teşvik edilmelidir (Merzifonluoğlu & Takkaç Tulgar, 2023).

İngilizce Dil Eğitimi alanında, mobil öğrenmeyi yalnızca akıllı telefonlar veya tablet bilgisayarlardaki uygulamaların kullanımıyla ve öğrencilerin bu içeriğe sınıf dışı zamanlarda erişmesiyle özdeşleştiren bir eğilim bulunmaktadır. Ancak mobil cihazları sınıf içinde kullanmamak için bir sebepte yoktur. Mobil öğrenmenin yalnızca dilin bir uygulamaya yüklenmesinin sınırlılığına ek olarak, bu mobil öğrenmenin nerede yapılacağı konusunda da fikir değişikliği gerekmektedir. Ayrıca, içerik tüketimine odaklanan mobil uygulamalardan daha çok, dil gelişimine odaklanan aktiviteleri ayır etmeliyiz (Hockly, 2013).

2.6. ADOÇEP ve Mobil Destekli Dil Öğrenimi ile Yapılan Çalışmalar

Ağırbaş (2023) çalışmasında English File B2/B2+ ve Count Me In B2/B2+ kitaplarının B2/B2+ seviyesindeki kelime öğretim materyallerini karşılaştırmış, öğretmenlerin bu materyaller hakkındaki görüşlerini de dikkate alarak bir analiz sunmuştur. English File, ADOÇEP kriterlerine uygun olarak gerekli B2/B2+ kelime öğelerini etkili bir şekilde sunduğu için yüksek veya çok yüksek kullanılabilirlik olarak değerlendirilmiştir. Kitabın, yeni kelimeleri bağlam içinde sunma ve çeşitli üretken etkinliklerle pekiştirme konusundaki başarısı sayesinde, onu hem öğrenciler hem de öğretmenler için kapsamlı ve etkili bir kaynak yaptığını savunmuştur. Öte yandan, Count Me In kitabı sadece yeni kelime indeksinde English File'ı geçebilmiş, ancak diğer alanlarda orta veya düşük kullanılabilirlik seviyelerinde kalmıştır. Count Me In'in kelime sunumu ve etkinlik çeşitliliği açısından English File 'ın sunduğu derinlik ve çeşitlilikten yoksun olduğunu göstermektedir. English File kitabı, kelime öğretimi ve etkinlik çeşitliliği açısından Count Me In'den üstün bulunmuştur.

Temur (2023) araştırmasında, lise son sınıf ve üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil becerilerine yönelik algılarını ADOÇEP açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, Malatya ilindeki 795 öğrenciyi hedef alarak, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları hem lise hem de üniversite öğrencilerinin çoğunun dil seviyesinin A1'in altında olduğunu göstermektedir. Üniversite öğrencilerinde A2 altı, lise öğrencilerinde ise C2 altı dil seviyelerinin oranı daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin algıladığı dil seviyelerine göre, lise öğrencilerinde A1 altı dil seviyelerinin oranı, üniversite öğrencilerinde ise B2 altı dil seviyelerinin oranı daha yüksek olarak değerlendirilmiştir. Üniversite öğrencilerinde öğretmenlerin algıladığı C1 altı dil seviyesi oranı da yüksek çıkmıştır.

Mohamad Uri & Abdul Aziz (2024) çalışmalarında, öğretmenlerin çoğunun mevcut kitapların ADOÇEP standartlarına uygun olduğunun farkında olduğunu ve kabul ettiğini belirtmiştir. Ancak, kitapların batı merkezli temalar içermesi ve öğrencilerin bunlarla ilişki kurmada zorlanması, kültürel uyumsuzluğa yol açarak öğrencilerin derse olan ilgisini ve anlama düzeylerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, bu kitapları öğrencilerin ihtiyaçlarına uyarlamak için sıkça çeşitli teknikler kullanmış, ancak bu süreç öğretmenlerin iş yükünü artırmış ve zihinsel sağlıklarını olumsuz etkilemiştir.

Bu çalışmada, ADOÇEP 'in yabancı dil sınıflarında uygulanmasında karşılaşılan başlıca zorluklar ele alınmıştır. Öğretmenlerin yeterli eğitim almamaları ve uygun materyallerin eksikliği, ADOÇEP' in etkili bir şekilde uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca,

öğretmenlerin motivasyon eksikliği, hazırlık süresi ve kaynak yetersizliği gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Merkezi müfredatın esnek olmaması, özellikle kırsal bölgelerde öğretmenlerin dersleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamalarını engellemektedir. Bunun yanı sıra, bazı öğretmenlerin ADOÇEP hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, çerçevenin etkili bir şekilde derslere entegre edilmesini zorlaştırmaktadır. Kırsal ve kaynakları sınırlı bölgelerde çalışan öğretmenler ise ADOÇEP' in uygulanmasındaki eksiklikler nedeniyle hayal kırıklığı ve stres yaşamaktadır. ADOÇEP' in küresel dil eğitimi ve değerlendirmesindeki önemi evrensel standartlar sunması, açık tanımlayıcılarla öğrenme hedeflerini belirlemesi, müfredat geliştirme sürecine rehberlik etmesi, küresel hareketlilik ve istihdam olanaklarını artırması, öğretim ve öğrenme süreçlerini güçlendirmesi ve ömür boyu öğrenmeyi teşvik etmesi gibi unsurlara dayanmaktadır. Öğretmenlerin ADOÇEP' i uygularken karşılaştıkları zorlukları aşabilmeleri için eğitim ve mesleki gelişim programlarının artırılması, bağlamsal materyallerin geliştirilmesi, farkındalığın artırılması, destekleyici politikalar ve kaynakların sağlanması, öğretmenler arasında iş birliğinin teşvik edilmesi ve ADOÇEP' in yerleştirilmiş uygulama planlarıyla uyarlanması önerilmektedir. Bu adımlar, ADOÇEP' in daha başarılı bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacaktır (Kassim & Hashim, 2023).

Bir diğer çalışmanın sonucunda, katılımcıların ADOÇEP' in sınıfta uygulanmasıyla ilgili bazı zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu zorluklar, öğretmenlerin İngilizce yeterlilik seviyeleri, ders etkinliklerini tasarlama, öğrencilerin derse katılımı, kullanılan ders kitapları, öğretmenlerin iş yükü ve öğrencilerin dil yeterlilik seviyeleri ile ilgilidir. Bu sorunlar, öğretim ve öğrenme materyallerinin yetersizliği, ile ilgili eğitim eksikliği, zaman kısıtlamaları ve öğrencilerin dil seviyelerine göre gruplandırılması gibi faktörlerden kaynaklanmış olabilir. ADOÇEP' in İngilizce müfredatına dahil edilmesi, öğrencilerin İngilizce seviyesini geliştirmek için olumlu bir reform olarak görülmektedir (Mohammed vd., 2021).

Bu çalışma, ana dil (L1) kullanımının İngilizce öğrenimindeki rolünü ADOÇEP seviyelerine göre incelemiştir. Bulgular, öğrencilerin L1 kullanımına ilişkin algılarının seviyelerine göre değiştiğini göstermektedir. Düşük seviyedeki öğrenciler (A1 ve A2), L1'in iletişimi kolaylaştırdığını, motivasyonu artırdığını ve akademik başarıyı desteklediğini belirtirken, B1 seviyesindeki öğrenciler L1 kullanımının İngilizce öğrenimlerini engellediğini düşünmektedir. Düşük seviyedeki öğrenciler için L1'in destekleyici bir araç olduğu, ancak yüksek seviyelerde tamamen İngilizce kullanımının dil gelişimini daha fazla teşvik ettiği belirlenmiştir (Anggoro & Nguyen, 2021).

İngilizce öğretmenlerinin ADOÇEP' i anlama ve sınıf içinde uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukları inceleyen Uri, sonuçları şöyle analiz etmiştir. Anket sonuçlarına göre, öğretmenler ADOÇEP' in detaylı uygulama sürecini tam olarak kavrayamamış ve hala şüphe duymaktadır. Özellikle, ADOÇEP' in altı seviyesini ve sınıfta nasıl uygulanacağını anlamakta zorlanmaktadırlar. Bunun yanı sıra, öğretmenler ADOÇEP uyumlu ders materyalleri hazırlamanın zaman alıcı ve zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, ithal edilen CEFR kitaplarının kültürel olarak İngiliz odaklı olması, düşük seviyede İngilizce bilen öğrenciler için anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Öğretmenler, bu kitapları daha erişilebilir hale getirmek için materyal uyarlamak zorunda kalmaktadır. ADOÇEP' in başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için tüm paydaşların iş birliği içinde çalışması gerekmektedir (Uri, 2023).

Bu çalışmada, DynEd'in akıllı telefonlarda kullanımında, işletim sistemlerine bağlı yükleme sorunları ve sürükle-bırak özelliklerinin çalışmaması gibi teknik problemler yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf içindeki uygulama süresinin yetersizliği ve velilerin ilgisizliği diğer önemli engeller arasında yer almaktadır. Yazılımın kurulumu ve sınıf içi uygulanması sürecinde, öğretmenler bilişim öğretmenlerinden, DynEd koordinatöründen ve deneyimli meslektaşlarından destek almıştır. Öğretmenler, yabancı dil eğitimiyle ilgili sorunları öğrencilerin ilgisizliği, ders saatlerinin yetersizliği, altyapı eksiklikleri ve müfredatın okullara özgü olmaması gibi faktörlerle ilişkilendirmiştir. DynEd'in İngilizce eğitimine tam anlamıyla çözüm sunamayacağını düşünen öğretmenlerin çoğu, programın bazı yönlerini olumlu bulsa da bu görüşlerini somut verilerle destekleyememektedir. Bu durum, okullardaki teknolojik donanım eksiklikleri, dil laboratuvarlarının yetersizliği ve öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusundaki eksiklikleriyle bağlantılı olabilir (Gökbulut, 2020).

Araştırma bulguları, DynEd kullanımının oldukça düşük olduğunu ve başarı puanlarındaki değişiklikleri doğrudan bu platforma bağlamanın pratikte anlamlı olmayacağını göstermektedir. Yeni teknolojilerin uygulanmasının ilk aşamalarında öğretmenlerin genellikle daha fazla zorluk yaşadığı bilinmektedir. Ortaokullarda görece yeni bir araç olan DynEd'in kurulum ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar, kullanım oranını ve başarıya olan etkisini sınırlamış olabilir. Dolayısıyla, öğretmen ve öğrencilerin DynEd konusunda daha fazla deneyim ve güven kazandığı, teknik sorunların tamamen giderildiği bir dönemde benzer bir araştırmanın tekrarlanması, daha sağlıklı sonuçlar sağlayacaktır (Şengel vd., 2014).

Bu çalışma, Türkiye'deki EBA platformunun öğrencilerin kelime öğrenimi ve öğrenen özerkliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Konya'da bir ortaokulda gerçekleştirilen araştırmada,

6. sınıfa devam eden ve her biri 20 öğrenciden oluşan bir deney ve bir kontrol grubu yer almıştır. Başlangıçta her iki gruba kelime revizyon testi ve öğrenen özerklik ölçeği uygulanmış, sonrasında kontrol grubu yalnızca İngilizce derslerini takip ederken, deney grubu ek olarak evde EBA İngilizce etkinliklerinden faydalanmıştır. Yedi hafta süren araştırmanın sonunda her iki grup aynı testlere tabi tutulmuş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Sonuçlar, her iki grubun da kelime bilgisi açısından ilerleme kaydettiğini ancak aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Deney grubundaki öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyinde hafif bir artış görülse de bu fark anlamlı bulunmamıştır (Serin, 2024).

Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin EBA kullanımına yönelik algılarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Sonuçlara göre, erkek öğretmenlerin ve yüksek lisans derecesine sahip olanların EBA 'ya daha olumlu baktığı ve platformu daha sık kullandığı görülmüştür. FATİH Projesi hakkında bilgi sahibi olan öğretmenler de EBA 'ya daha fazla ilgi göstermiştir. Bununla birlikte, yaş, mesleki deneyim ve okul türü gibi faktörlerin EBA kullanımına anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin karşılaştığı en büyük zorluklar arasında zayıf internet erişimi, güncelliğini yitirmiş içerikler ve düşük öğrenci motivasyonu öne çıkmıştır (Kurnaz, 2020).

Bu araştırmanın nicel bulgularına göre, deney grubu başlangıçta ön testlerde daha düşük puan almasına rağmen, süreç sonunda kontrol grubunu geride bırakarak belirgin bir gelişim göstermiştir. EBA dinleme materyallerinin sınıf içi kullanımı, öğrencilerin İngilizce dinleme-anlama becerilerini geliştirerek genel başarı düzeylerini artırmıştır. Çalışma, bireysel odaklı, dijital ve esnek yapısıyla post modern yaklaşımlarla uyumlu olarak, EBA 'nın dinleme becerilerine etkisini incelemiştir. Karma yöntem araştırma modeli kapsamında, ön test-son test tekniği ile nicel veriler toplanmış ve ayrıca deney grubundaki 5 başarılı ve 5 başarısız öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle nitel veriler elde edilmiştir. Sonuçlar, EBA materyallerinin kullanımının gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığını ve öğrencilerin platforma yönelik olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koymuştur. Öğrenciler, EBA 'yı ilgi çekici, eğlenceli ve motive edici olarak değerlendirmiştir (Kılıç, 2020).

Alvarez Valencia (2014) çalışmasında, sosyal ağların dil öğrenimi üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin nasıl şekillendiğini detaylı bir şekilde incelemektedir. Web 2.0'ın sağladığı web tabanlı iletişim araçlarının, dil öğrenme süreçlerinde sosyal ağların rolünü artırdığı ve bu ağların bireylerin öğrenme, etkileşim ve kimlik oluşturma biçimlerini nasıl etkilediği üzerinde durmuştur. Özellikle Busuu örneği üzerinden yapılan analiz, sosyal ağların dil öğreniminde

nasıl bir ekosistem yarattığını ve bu ekosistemin çeşitli teorik bakış açılarını nasıl harmanladığını ortaya koymaktadır. Busuu'nun, dilin yapısal, etkileşimsel ve ekolojik perspektiflerini bir araya getirdiği, ayrıca öğrenme görüşlerini davranışsal, bilişsel ve yapılandırmacı teorilerle uyumlu bir şekilde sunduğu belirtilmiştir.

Gürkan (2018) Mobil Destekli Dil Öğrenimi (MDDÖ) uygulamalarından biri olan VocaStyle'ı kullanarak öğrenenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasını tercih etmiştir. Çalışma, 10 katılımcıyla gerçekleştirilmiş olup, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler mobil destekli kelime öğrenme uygulamasını faydalı, etkili ve motive edici bulduklarını ifade etmiştir.

Mobil Destekli Dil Öğreniminin öğrencilerin davranışları, öğrenme alışkanlıkları ve motivasyonları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 90 lisans öğrencisiyle deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma kapsamında, öğrencilerin dinleme becerilerini desteklemek için "The Audio News Trainer Application" (The ANT) adlı sesli haber eğitmen uygulaması geliştirilmiştir. Araştırmada, 10 haftalık süreç boyunca katılımcılara ön test ve son test olarak bir anket uygulanmıştır. Katılımcılar üç gruba ayrılmıştır: İlk grup, The ANT uygulaması ile dinleme etkinliklerine katılmış ve Facebook üzerinden dinleme metinleri hakkında tartışmalar yürütmüştür. İkinci grup yalnızca The ANT uygulamasını kullanmış, ancak Facebook tartışmalarına katılmamıştır. Kontrol grubu ise ne uygulamayı kullanmış ne de sosyal medya aracılığıyla tartışmalara katılmıştır. Sonuçlar, uygulamayı kullanan ve sosyal medyada tartışmalara dahil olan öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarında değişim gözlemlendiğini ve dinleme etkinliklerine karşı daha istekli hale geldiklerini ortaya koymuştur (Read vd., 2021).

Sözeri & Harmanşah (2018) üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerini desteklemek amacıyla Learning Training Set English (LETS English) adlı bir mobil uygulama geliştirmişlerdir. Uygulama, konu anlatımları, örnek cümleler ve testlerden oluşan üç ana bölümden oluşmaktadır. Araştırmacılar, uygulama ile ilgili olarak öğrencilerin görüşlerini içeren bir çalışma yapmışlardır. Sonuç olarak, uygulamayı kullanan 28 öğrencinin uygulama hakkında olumlu görüşler bildirdiği rapor edilmiştir.

Karaduman (2018) ise, İngilizce öğrenimini desteklemeyi amaçlayan Voscreen adlı mobil uygulama üzerine nitel bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Voscreen, kısa video kesitleriyle çalışarak, filmler, müzik videoları, belgeseller ve çizgi filmler gibi içeriklerle

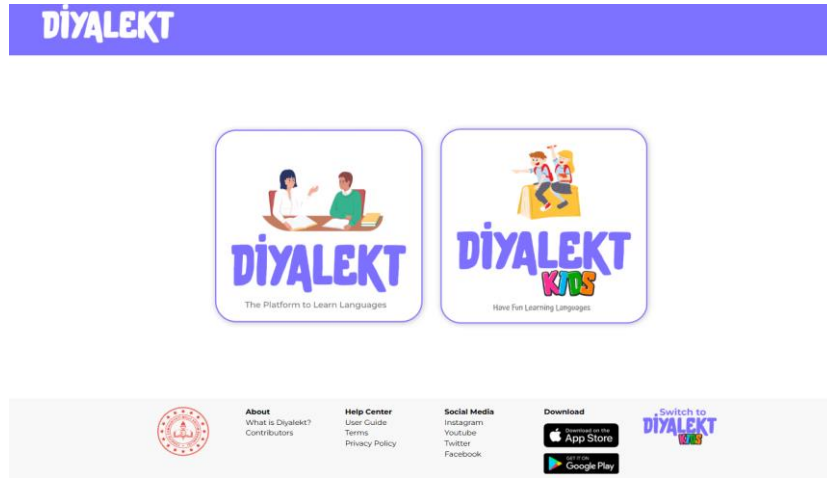
İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmeyi hedeflemektedir. Her yaş seviyesine uygun içerikler sunan Voscreen, dil bilgisi ile ilgili de etkinlikler barındırmaktadır. Çalışmada, üniversite öğrencilerinden seçilen 6 kişi örneklem olarak kullanılmış ve uygulama 4 hafta boyunca sürdürülmüştür. Sonuçlar, Voscreen'in öğrenenlerde İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiğini, ders dışı zamanlarda hedef dile odaklanmalarını sağladığını, dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Dağdeler (2018) tarafından yapılan araştırmada, CollocatApp mobil uygulamasının İngilizce öğretmeni adaylarının kelime öğrenme başarısı ve motivasyonları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada, ön test ve son test uygulanan kontrol gruplu yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. Katılımcılar, 73 İngilizce öğretmeni adayından oluşmaktadır. 14 hafta süren uygulama boyunca, deney grubu kelimeleri CollocatApp uygulamasıyla öğrenmeye çalışırken, kontrol grubu geleneksel çalışma kâğıtları kullanmıştır. Veriler, Eş dizimsel Sözcük Başarı Testi, Kelime Bilgisi Ölçeği ve Mobil Öğrenme Motivasyon Ölçeği ile toplanmıştır. Bulgular, mobil uygulamanın kelime öğreniminde kısa vadede etkili olduğunu ve uygulamayı kullanan öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki araştırmalardan da anlaşılabacağı gibi Millî Eğitim Bakanlığı mobil uygulamaların yabancı dil eğitimine olan yüksek katkısını devam ettirmek ve önceki uygulamalardaki boşluğu doldurmak amacıyla Diyalekt Dijital Eğitim Platformu'nu uygulamaya açmıştır.

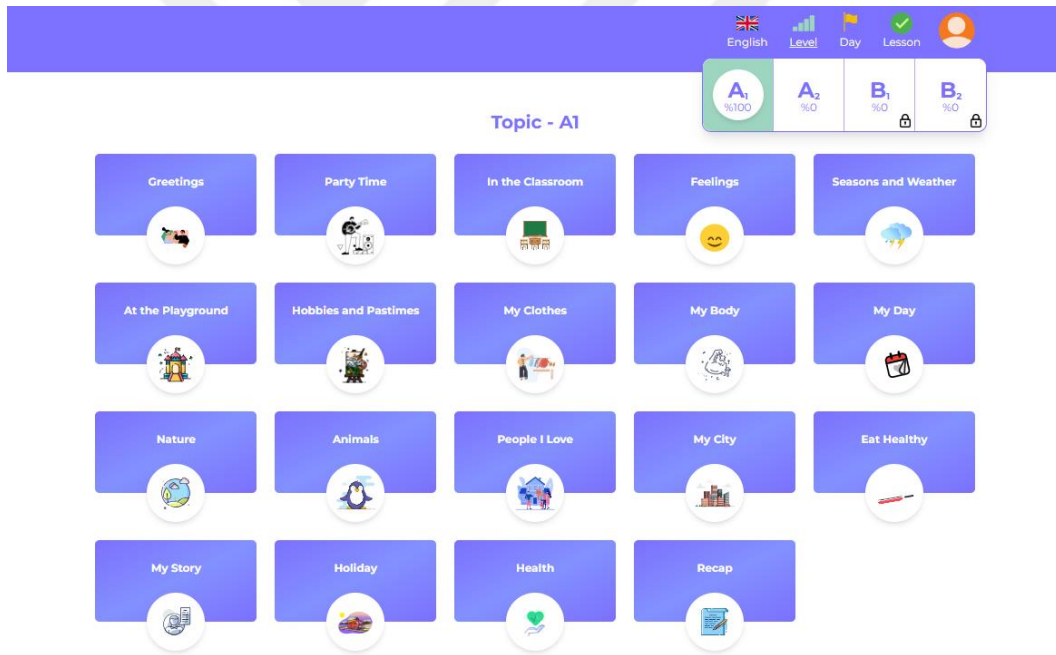
2.7. Diyalekt Dijital Dil Eğitim Platformu

Eğitmenler, dilbilimciler ve teknoloji uzmanları ile birlikte çalışmak, mobil dil öğrenme uygulamalarını geliştirmek ve dil öğrenme metodolojisi için endüstri standartlarıyla uyumlu hale getirmek önemlidir (Changala vd., 2024). Millî Eğitim Bakanlığı, 2022'de başlattığı Yabancı Dil Seferberliği çerçevesinde önemli bir adım atarak 2023 yılında Diyalekt web ve mobil uygulamasını kullanıma sunmuştur. Diyalekt mobil uygulamasına T.C Kimlik numarası ve öğrencilere okullardan verilmiş olan EBA şifresi ile giriş yapılabilmektedir.



Şekil2.2. Diyalect giriş sayfası
(<https://diyalect.eba.gov.tr/>)

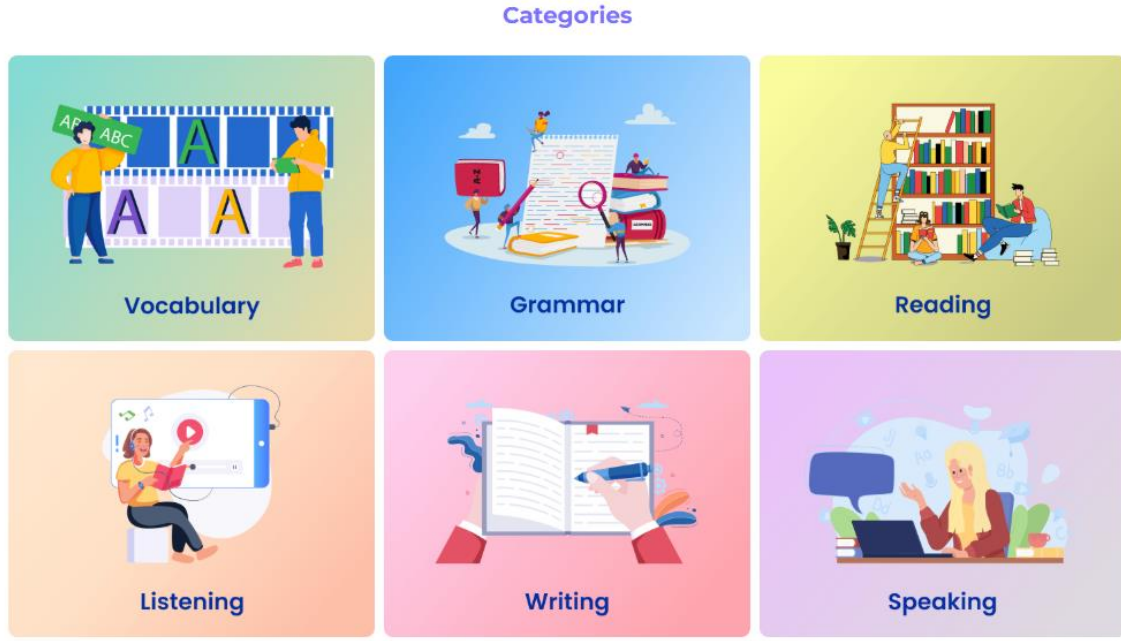
Diyalect uygulaması, ADOÇEP seviyelerine uygun dil seviyelerini A1, A2, B1 ve B2 olmak üzere içermektedir.



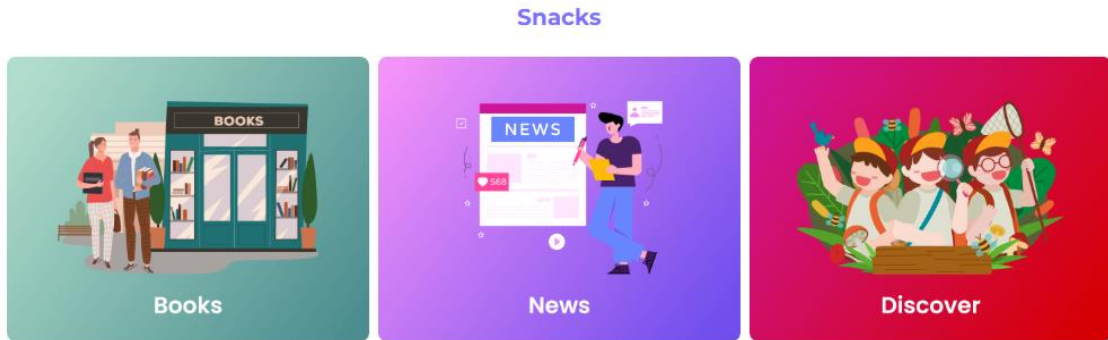
Şekil2.3. Diyalect ADOÇEP seviyeleri ve 1. seviye temaları
(<https://diyalect.eba.gov.tr/topic>)

Türk Eğitim Sistemi İngiliz Dili Eğitim Müfredatına uygun olan kelime, dil bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmiştir. Bunlara ek olarak okumalarını güçlendirecek seviyeye uygun hikayeler, haberler ve

belgesellere de yer verilmiştir. Konu anlatım videoları ile hem kelime hem de dil bilgisi kurallarını rahatlıkla öğrenebilecekleri fırsatlar yaratılmıştır.



Şekil 2. 4. Diyalakt tema içi dil becerileri kategorisi
(<https://diyalakt.eba.gov.tr/topic/categories>)



Şekil 2.5. Diyalakt otantik materyalleri
(<https://diyalakt.eba.gov.tr/snacks>)

Ülkemizde yabancı dil eğitimini desteklemek amacıyla atılan bir diğer adım, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her yaş ve seviyedeki bireylerin dil öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak için geliştirilen “Diyalakt” adlı dijital çalışma platformudur. Bu platform, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik çözümler sunmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin kelime ve gramer bilgisini geliştirmelerine yardımcı olmak ve okuma ile dinleme becerilerini çeşitli içeriklerle desteklemek için dijital bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. “Diyalakt” ve benzeri dijital platformlar, yabancı dil öğreniminde bireysel gereksinimlere hitap eden önemli yenilikler arasında yer almaktadır (Güven Çoban, 2025).

2.8.1. Mobil Uygulamaların Kelime Öğrenimine Etkisi

Mobil uygulamaların dil öğrenimindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalar, özellikle kelime öğrenimi sürecinde önemli bulgular ortaya koymaktadır. Mobil uygulamalar, öğrencilere esnek, eğlenceli ve motive edici bir öğrenme ortamı sunarak geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili bulunmuştur. Oyunlaştırma unsurlarıyla desteklenen bu uygulamalar, öğrencilerin kelime öğrenimine olan ilgisini artırmakta ve öğrenme sürecini daha kalıcı hâle getirmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %60'ı kelime öğreniminde mobil uygulamaları ders kitabı alıştırmalarına tercih etmiştir (Kayra, 2024).

Yapılan çalışmalarda, mobil destekli görev temelli öğrenmenin öğrencilerin kelime öğrenimi ve tutumları üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. İstanbul'da özel bir ilkokulda gerçekleştirilen bir araştırmada, 4. sınıf öğrencileri altı hafta boyunca ChatterPix Kids uygulamasıyla desteklenen mobil görevler yaparken kontrol grubu yalnızca kâğıt-temelli ödevlerle ilerlemiştir. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin kelime başarılarının anlamlı biçimde arttığını, ayrıca mobil etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Öğrenciler uygulamayı kullanışlı, eğlenceli ve motive edici bulmuş; özellikle kelime öğrenimini desteklemede geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, mobil destekli görev temelli etkinliklerin hem akademik başarıyı hem de öğrenci motivasyonunu artırdığı vurgulanmaktadır (Jedi-Sari-Biglar & Liman-Kaban, 2023).

Mobil destekli öğrenme uygulamalarının kelime öğretiminde etkili olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Özellikle Shanbay uygulaması üzerine yapılan bir çalışmada, öz-düzenleme (self-regulation) stratejileri ve akran desteğinin (peer scaffolding) öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerini anlamlı biçimde geliştirdiği bulunmuştur. Çalışma, mobil uygulamaların yalnızca bireysel öğrenmeye değil, aynı zamanda sosyal etkileşim yoluyla öğrenmeye de katkı sunduğunu göstermektedir. Bu sonuç, mobil destekli kelime öğreniminin öğrencilerin akademik gelişiminde önemli bir araç olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır (Guo vd., 2022).

Üstüner (2025) ise Diyalekt uygulamasının öğrencilerin kelime edinimi ve kalıcılığı üzerinde önemli derecede etkili olduğunu belirlemiş ve Diyalekt kullanan öğrencilerin anlamlı düzeyde gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, çalışmamızda elde edilen bulguların literatürde yapılmış diğer çalışmalarla örtüşmesi, bulguların sağlam ve güvenilir bir temele dayandığını desteklemektedir.

2.8.2. Mobil Uygulamaların Okuma Becerisine Etkisi

Mobil öğrenme uygulamalarının okuma becerilerine katkısı, yalnızca öğrencilerin performanslarını artırmakla sınırlı değildir; aynı zamanda onların okuma sürecine yönelik güvenlerini ve özyeterlik algılarını da geliştirmektedir. Bu sayede öğrenciler, farklı düzeylerdeki metinlerle başa çıkma konusunda kendilerini daha yetkin hissetmekte ve öğrenme sürecine daha aktif katılım göstermektedir. Nitekim yapılan bir araştırma, mobil uygulama kullanan öğrencilerin genel okuma becerilerinin yanı sıra temel, görev, ileri düzey ve uygulamalı okuma özyeterliklerinde de anlamlı bir gelişim kaydettiklerini ortaya koymuştur (Liu, 2020).

Mobil uygulamaların ikinci dilde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki rolünü inceleyen bir derleme niteliğindedir. Farklı ülkelerde yapılmış araştırmalardan elde edilen bulgular, mobil uygulama destekli öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde belirgin gelişim sağladığını ortaya koymuştur. Çalışmada, uygulamaların yalnızca performans artışıyla sınırlı kalmadığı, aynı zamanda öğrenci motivasyonunu ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumları da güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Klimova & Zamborova, 2020).

2.8.3. Mobil Uygulamaların Dil Bilgisine Etkisi

Mobil uygulamaların dil öğreniminde gramer becerilerine yönelik etkileri, kitaplara kıyasla daha yüksek düzeyde sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu süreçte özellikle öğrenci motivasyonu ve memnuniyeti belirleyici rol oynamaktadır. Çalışmalarda, uygulamaların yalnızca kısa süreli (örneğin 5 günlük) kullanımının dahi öğrencilerin gramer anlama becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığı görülmüştür. Ayrıca, uygulama kullanıcılarının devamlılık, güven ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarında gözlemlenen artış, mobil destekli öğrenmenin motivasyonel katkısını açıkça göstermektedir (Hori vd., 2025).

Mobil uygulamaların dil bilgisi öğretiminde de önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Özellikle mobil destekli dil öğrenme sürecinde öğretmen geri bildirimlerinin, öğrencilerin dil bilgisi becerilerinde olumlu yönde gelişim sağladığı belirtilmektedir (Uygun, 2022).

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcı bilgileri ve veri toplama araçları ile ayrıntı bilgiler verilmiştir. Ayrıca veri toplanma ve analiz sürecine de genel bir tanıtım yapılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 6. sınıf İngilizce ders kitabı ile Diyalekt mobil uygulamasını Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP) kriterlerine göre incelemeyi, Diyalekt uygulamasının öğrenci başarısına etkisini ve öğretmenlerin bu uygulamaya yönelik görüşlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma üç alt çalışma kapsamında karma yöntem yaklaşımıyla yürütülmüş olup, çoklu çalışma deseni içermektedir. Veriler hem nitel hem nicel yollarla toplanmış ve birbirini tamamlayacak şekilde analiz edilmiştir.

Birinci araştırma sorusu kapsamında, MEB 6. sınıf İngilizce ders kitabı ile Diyalekt mobil uygulamasındaki içerikler, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) ve ADOÇEP kriterleri doğrultusunda döküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu analizde, her iki kaynağın dört temel dil becerisi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) açısından içerik dağılımları değerlendirilmiştir. Bu süreç, araştırmanın birinci uygulama çalışmasını oluşturmaktadır.

İkinci araştırma sorusu doğrultusunda, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Konya'daki Büyükşehir Ortaokulu'nda öğrenim gören toplam 41 öğrenciden oluşan iki 6. sınıf şubesi üzerinde yarı deneysel desen uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, MEB ders kitabının yanı sıra Diyalekt uygulamasını da kullanırken; kontrol grubundaki öğrenciler yalnızca ders kitabı ile eğitim almıştır. Süreç sonunda, her iki grubun kelime bilgisi, dil bilgisi ve okuma becerileri yönünden başarıları karşılaştırılmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 26 yazılımı ile analiz edilmiştir. Bu bölüm, araştırmanın ikinci uygulama çalışmasını oluşturmaktadır.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında, Konya ilinde görev yapan 12 İngilizce öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde, öğretmenlerin Diyalekt uygulamasına yönelik görüşleri; uygulamanın sınıf içi kullanılabilirliği, öğretim sürecine katkısı ve öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisi gibi temalar çerçevesinde ele alınmıştır. Elde edilen veriler MaxQDA yazılımı aracılığıyla tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu aşama, araştırmanın üçüncü uygulama çalışmasını oluşturmaktadır.

Bu araştırmada, belirlenen konunun kapsamlı bir biçimde ele alınabilmesi amacıyla nicel ve nitel verilerin birlikte toplandığı ve yorumlandığı karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Karma yöntem araştırmalarının temel varsayımı, her iki veri türünün bir arada kullanılmasıyla tek başına ulaşılamayacak daha derin ve bütüncül bir anlayışa ulaşılabileceğidir (Creswell & Creswell, 2018).

3.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi, üç temel veri kaynağından oluşmaktadır.

İlk olarak, doküman analizi kapsamında incelenen materyalleri, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kullanıma sunulan 6. sınıf İngilizce ders kitabı ile yine MEB tarafından geliştirilen Diyalekt mobil uygulaması oluşturmaktadır. Bu materyaller, ADOÇEP ölçütleri çerçevesinde içerik analizi için veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

İkinci olarak, nicel veri toplama sürecinde, Millî Eğitim Bakanlığı’ndan alınan resmi izin doğrultusunda Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan Büyükbayram Ortaokulu’nda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. ADOÇEP’te tanımlanan A1 ve A2 dil seviyelerinde eğitim gören iki farklı şubeden toplam 41 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Bu öğrencilerden 21’i deney grubunda, 20’si ise kontrol grubunda yer almıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler yalnızca MEB ders kitabıyla çalışırken, deney grubundaki öğrenciler aynı ders kitabına ek olarak Diyalekt uygulamasını da kullanmıştır.

Son olarak, nitel veri toplama sürecinde, Konya ilinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı farklı okullarda görev yapan 12 İngilizce öğretmeniyile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenler, farklı okul türlerinde çalışan, en az üç yıllık mesleki deneyime sahip bireyler arasından amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin Diyalekt uygulamasına yönelik deneyimlerini ve değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

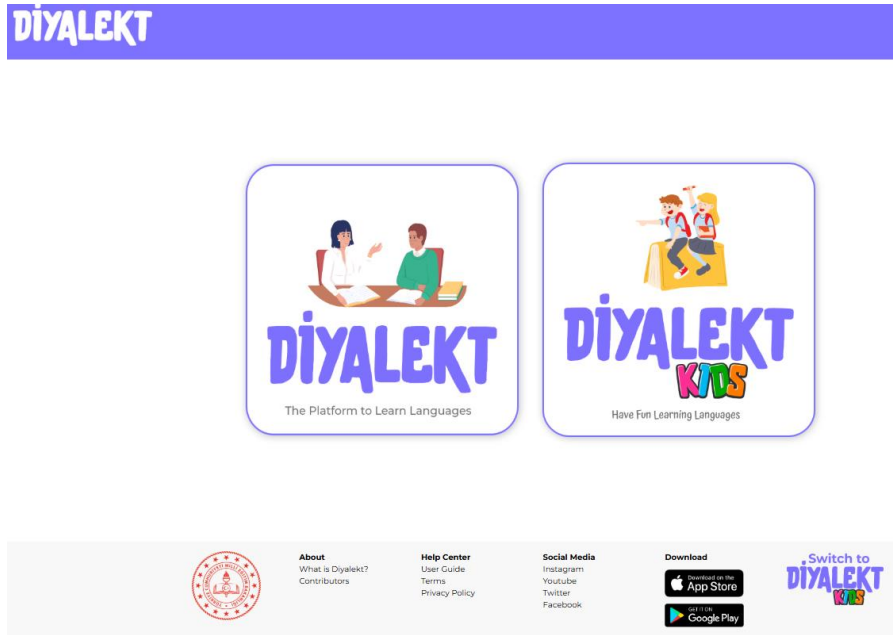
Araştırmada veri toplama araçları olarak MEB 6. sınıf İngilizce kitabı, Diyalekt mobil dil uygulaması, MEB Kazanım testleri ve uzman görüşü alınarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır.

3.3.1. MEB 6. Sınıf İngilizce Kitabı ve Diyalekt Mobil Dil Uygulaması

Araştırmanın birinci çalışmasına yönelik veri toplama araçlarını, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında kullanılmaya başlanan MEB Yayınları tarafından hazırlanmış 6. sınıf İngilizce ders kitabı ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Diyalekt mobil dil uygulaması oluşturmuştur.



Şekil 3.1. MEB Yayınları 6. sınıf ders kitabı



Şekil 3.2. Diyalekt mobil uygulaması
(<https://diyalekt.eba.gov.tr/>)

MEB 6. Sınıf İngilizce ders kitabı ve Diyalekt mobil dil uygulaması, ADOÇEP tanımlayıcılarına göre kriter uygunluğu ve dil becerileri oranı açısından analiz edilmiştir.

3.3.2. MEB Kazanım Testleri

Araştırmanın ikinci çalışmasına yönelik veri toplama aracı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış kazanım testleridir. Bu kapsamda hem kontrol hem deney grubuna uygulanmak üzere 5 ön test ve 5 son testten oluşan toplam 10 test kullanılmıştır.

Kazanım testleri sırasıyla Life, Yummy Breakfast, Downtown, Weather and Emotions ve At the Fair ünitelerini kapsamaktadır. Ön testler ve son testler, her üniteye yönelik eşdeğer testler olup öğrencilerin kelime bilgisi, dil bilgisi ve okuma becerilerindeki gelişimi ölçmek amacıyla kullanılmıştır.

Kontrol grubu yalnızca geleneksel ders kitabı ile çalışırken, deney grubu ders kitabına ek olarak Diyalekt uygulamasını da aktif olarak kullanmıştır. Deney grubunda, uygulamadaki tüm beceri etkinlikleri süreç boyunca uygulanmıştır.

Her ünite öncesinde gruplara ön test uygulanarak mevcut durum belirlenmiş, ünite sonunda ise son testlerle hem grupların kendi içindeki değişim hem de gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Tablo 3.1 Ön test son test uygulama süreci

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Ön test	Kazanım değerlendirme 1	Kazanım değerlendirme 1
Müdahale	Diyalekt Uygulaması	–
Son test	Kazanım değerlendirme 2	Kazanım değerlendirme 2

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Mülakatı

Araştırmanın üçüncü uygulama çalışmasına yönelik veri toplama aracını, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilen yarı yapılandırılmış mülakat formu oluşturmaktadır. Görüşme soruları, Diyalekt mobil uygulamasının öğretim sürecine katkılarını farklı açılardan değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Öğretmenleri sırası ile şu sorular sorulmuştur:

1. Diyalekt Dil Eğitim Platformu’nu kullanırken öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede ne gibi avantajlar veya zorluklar yaşadınız? Bu platformun en etkili bulduğunuz özellikleri nelerdir?

2. Diyalekt platformunun öğrenci motivasyonu ve katılımını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Öğrenciler bu platforma ne ölçüde istekli ve aktif katılım gösteriyorlar mı?

3. Diyalekt platformunu kullanırken karşılaştığınız zorluklar nelerdi? Bu platformun geliştirilmesi gereken yönleri olduğunu düşünüyor musunuz?

4. Diyalekt platformu ile öğretim yaparken, öğrencilerin özellikle hangi dil becerilerinde daha fazla gelişme sağladığını gözlemlediniz?

5. Diyalekt Dil Eğitim Platformu'nun öğretim sürecini kolaylaştırıcı araçları (örneğin, ders planlama, öğrenci takibi gibi) hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu araçlar, derslerinizi planlama ve yürütme konusunda size nasıl katkı sağladı?

6. Diyalekt platformunu kullanırken öğretmen olarak kendi profesyonel gelişiminiz üzerinde bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Bu platform, öğretim becerilerinizi veya yaklaşımlarınızı nasıl etkiledi?

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, araştırma sorularına karşılık gelecek şekilde üç farklı çalışma kapsamında toplanmıştır.

3.4.1. Doküman Analizi Yoluyla Elde Edilen Veriler

Araştırmanın ilk aşamasında, MEB 6. sınıf İngilizce ders kitabı ve Diyalekt mobil uygulaması veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu materyaller, ADOÇEP kriterleri çerçevesinde ayrıntılı olarak incelenmiştir. Kitapta ve uygulamada yer alan tüm aktiviteler tek tek analiz edilmiş, Diyalekt uygulamasının resmi kazanımları bulunmadığı için her tema için alıcı ve üretici becerilere yönelik kazanımlar araştırmacı tarafından yazılmıştır.

Kazanımların geliştirilmesinde, Kennedy, Hyland ve Ryan (2006) tarafından önerilen yöntem esas alınmıştır. Bu yöntemle göre öğrenme çıktıları, Bloom'un Taksonomisi' ne dayalı, ölçülebilir ve aktif fiillerle ifade edilen açık kazanımlar olarak yapılandırılmıştır. Diyalekt için tanımlanan kazanımlar, uygulamadaki modüllerin hedeflerini ortaya koyacak ve ölçme araçlarıyla uyumlu olacak şekilde düzenlenmiştir. Geliştirilen kazanımların geçerliği, alan uzmanı danışman öğretim üyesinin görüşleriyle sağlanmıştır. Kazanımların, öğrencinin modül sonunda “ne yapabiliyor olduğunu” ortaya koyacak biçimde yazılması ve aynı zamanda öğretim yöntemleri ve değerlendirme araçlarıyla uyumlu olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, resmi kazanımları bulunmayan Diyalekt mobil uygulaması için tanımlanan

kazanımlar, modüllerde yer alan aktivitelerin nihai hedeflerini açıkça belirlemek ve ölçülebilir çıktılar ortaya koymak amacıyla yapılandırılmıştır. Böylelikle, kazanımların hem ölçme araçlarıyla hizalı olması hem de öğrenenlerin ilerlemesini izlemeye işlevsel olması sağlanmıştır (Kennedy, 2006). Geliştirilen kazanımların kapsam geçerliği ve uygunluğu, alan uzmanı olan danışman öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiş; böylece tanımlanan çıktılarının hem bilimsel dayanaklara hem de uygulama içeriğine uygunluğu sağlanmıştır.

3.4.2. Deneysel Uygulama Süreci ve Nicel Veri Toplama

İkinci aşamada, MEB Araştırma ve Uygulama Genel Müdürlüğü'nden alınan resmi izinle Konya ili Selçuklu ilçesinde yer alan Büyükbayram Ortaokulu araştırmaya dâhil edilmiştir. Okulun 6. sınıfları, A1 ve A2 seviyelerindeki kazanımları karşılamaları nedeniyle çalışma grubu olarak seçilmiştir. Rastgele belirlenen iki şubeden toplam 41 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Öğrencilerden 21'i kontrol grubunda, 20'si deney grubunda yer almıştır. Kontrol grubunda yalnızca ders kitabı ile eğitim yapılırken, deney grubunda ders kitabına ek olarak Diyalekt mobil uygulaması da kullanılmıştır. Velilere bilgilendirme ve onam belgeleri gönderilmiş, katılım gönüllülük esasına göre sağlanmıştır.

Her iki gruba da ünite sırasına uygun biçimde ön testler ve son testler uygulanmıştır. Testler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış standart kazanım testlerinden oluşmuş ve olduğu gibi uygulanmıştır. Cronbach' s Alpha katsayısı ile testlerin güvenilirliği incelenmiş; ayrıca öğrenci başarılarını değerlendirmek için ön test ve son testlerin madde ortalamaları analiz edilmiştir.

3.4.3. Öğretmen Görüşmelerine Dayalı Nitel Veri Toplama Süreci

Üçüncü aşamada, Konya ilinde görev yapan ve öğrencilerine Diyalekt uygulamasını kullandırmış olan 12 İngilizce öğretmeniyle yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmişlerdir.

Mülakatlar ses ve video kaydı alınarak yürütülmüş, öğretmen görüşleri Diyalekt' in sınıf içi uygulanabilirliği, öğrencilerin motivasyonu, öğretim sürecine katkısı ve becerilere etkisi gibi temalar etrafında toplanmıştır. Araştırmacının öznelliğini en aza indirmek için öğretmen ifadeleri olduğu gibi raporlanmış ve yorumlar açık kodlamalara dayandırılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada veriler, üç ayrı çalışma kapsamında toplanmış ve her birine uygun analiz yöntemleri ile çözümlenmiştir.

3.5.1. Doküman Analizi Verilerinin Çözümlemesi

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan birinci çalışmada, MEB 6. sınıf İngilizce ders kitabı ve Diyalekt mobil dil uygulamasındaki etkinlikler tek tek incelenmiş ve uygulama için kazanımlar tanımlanmıştır. Kitap ve uygulamanın içerikleri, araştırmacı tarafından geliştirilen bir kodlama formu aracılığıyla sistematik biçimde kategorize edilmiştir.

Her ünite ve tema için tüm aktiviteler; “yapabilirim” ifadelerine uygunluk, beceri türü, iletişim biçimi, ADOÇEP seviyesi ve iletişim modu gibi boyutlarda kodlanmıştır. Kodlama işlemleri Excel ortamında yürütülmüş, oranlar hesaplanmış ve sonuçlar doküman analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Böylece, ders kitabı ve uygulamanın ADOÇEP kriterlerine uygunluğu sayısal verilerle desteklenerek ortaya konmuştur.

3.5.2. Deneysel Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda ikinci çalışma için, Konya ilinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 41 öğrenciden oluşan iki 6. sınıf şubesinde yarı deneysel desen uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, MEB ders kitabına ek olarak Diyalekt uygulamasını kullanırken; kontrol grubundaki öğrenciler yalnızca ders kitabı ile eğitim görmüştür.

Her ünite için ön test ve son testler uygulanmış, elde edilen veriler SPSS 26 yazılımı ile analiz edilmiştir. Ön test puanlarının dağılımı Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş, verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle analizlerde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

- Wilcoxon işaretli sıralar testi, grupların kendi içindeki gelişimi incelemek için uygulanmıştır.
- Mann–Whitney U testi, deney ve kontrol grupları arasındaki farkı değerlendirmek için kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin başarı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını ortaya koyarak ikinci araştırma sorusunu yanıtlamaya katkı sağlamıştır.

3.5.3. Öğretmen Görüşmelerinin Tematik Analizi

Üçüncü çalışma kapsamında öğretmenlerden yarı yapılandırılmış mülakatlar yoluyla elde edilen veriler, anlam bütünlüğü korunarak yazıya aktarılmış ve MAXQDA yazılımına yüklenmiştir. Katılımcı ifadeleri kelimesi kelimesine yazıya geçirilmiş, görüşler herhangi bir değişikliğe uğratılmadan raporlanmıştır.

Veriler, tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Kodlama süreci sonucunda ortak temalar belirlenmiş, bulgular öğretmenlerin Diyalekt uygulamasına yönelik deneyimlerini ve değerlendirmelerini yansıtacak şekilde sınıflandırılmıştır. Bu yaklaşım, araştırmacının öznelliğini en aza indirmeyi ve öğretmen görüşlerini olabildiğince tarafsız biçimde aktarmayı amaçlamıştır.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz sonuçları, üç ayrı çalışma temelinde sunulmuştur. Doküman analizi bulguları, nicel uygulama bulguları ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular ayrı alt başlıklar hâlinde verilmiştir.

4.1. Ders Kitabı ve Mobil Uygulama İçeriklerinin Doküman Analizi Bulguları

Bu bölümde birinci çalışma kapsamında, MEB 6. sınıf İngilizce ders kitabı ve Diyalekt Dijital Dil Eğitim Platformu, doküman analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışmada, MEB 6. sınıf ders kitabındaki ünite aktiviteleri (etkinlikleri) incelenmiştir. Söz konusu ders kitabı, 2024–2025 eğitim-öğretim yılından itibaren kullanılmaya başlanmış olup beş yıl boyunca okutulacak şekilde hazırlanmıştır.

MEB 6. sınıf İngilizce ders kitabında, ders saatlerinde uygulanması planlanan toplam 156 etkinlik bulunmaktadır. Analiz sonucunda, etkinliklerin %81'inin A1 düzeyinde, %19'unun ise A2 düzeyinde hazırlandığı belirlenmiştir. Beceri dağılımı açısından, etkinliklerin %35'i konuşma, %38'i okuma, %21'i dinleme ve %6'sı yazma becerilerine yöneliktir.

İletişim biçimleri incelendiğinde, etkinliklerin %60'ının alma (reception), %15'inin etkileşim (interaction), %23'ünün üretim (production) ve %1'inin ise aracılık (mediation) modunda tasarlandığı görülmüştür. Ayrıca, etkinliklerin %87 'inin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda yer alan “*Yapabilirim İfadeleri (Can Do Statements)*” ile uyumlu olduğu, %13 'ünün ise bu ifadelere uygunluk göstermediği tespit edilmiştir. Uygun bulunmayan etkinliklerin büyük çoğunluğu görsel eşleme türündeki görevlerden oluşmaktadır.

Tablo 4.1. MEB 6. sınıf İngilizce kitabı istatistikleri

Kategori		Aktivite Sayısı	Oran
CEFR Düzeyi	A1	126	80.77
	A2	30	19.23
Beceri Dağılımı	Konuşma	55	35.26
	Okuma	60	38.46
	Dinleme	32	20.51
	Yazma	9	5.77
İletişim Biçimi	Alma	93	59.62
	Etkileşim	36	23.08
	Üretim	24	15.38
	Aracılık	2	1.28
Yapabilirim İfadeleri		138 uygun	87.18
		18 uygun değil	12.82
Toplam Etkinlik Sayısı		156	100

Ders kitabında yer alan ünite sonu ödevleri de ayrıca incelenmiştir. İncelenen 10 ödevin tamamı, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda belirtilen yapabilirim ifadeleri ile tam uyumludur. Bu görevlerin %60'ı A1, kalan %40'lık kısmı ise A2 düzeyindedir.

Tablo 4.2. MEB 6. sınıf kitabı ünite sonu ödevlendirme sayfası analizi

Kategori		Ödev Sayısı	Oran
CEFR Düzeyi	A1	6	60
	A2	4	40
Beceri Dağılımı	Konuşma	1	20
	Okuma		
	Dinleme		
	Yazma	8	80
İletişim Biçimi	Alma		
	Etkileşim		
	Üretim	10	100
	Aracılık		
Yapabilirim İfadeleri		10	100
Toplam		10	

Diyalekt mobil dil uygulamasında A1 seviyesinde 18 temada toplam 1082 etkinlik olduğu görülmüştür. Kelime %24,8, okuma %25,5, dinleme %24, yazma %8,4 ve son olarak konuşma aktivitesi oranı %14,14 oranındadır. İletişim biçimlerine bakıldığında Alma (reception) %67,5, Üretim (production) %22 olarak bulunmuştur. Tablo 4.3 ve 4.4’ te ünite isimleri mobil uygulamadaki aslına uygun şekilde yazılmıştır. Kazanım tablolarında ünitelerin Türkçe çevirileri kullanılmıştır.

Tablo 4.3. Diyalekt A1 temaları ve aktivite sayıları

Tema Adı	Dil Bilgisi	Kelime Aktivite Sayısı	Okuma Aktivite Sayısı	Dinleme Aktivite Sayısı	Yazma Aktivite Sayısı	Konuşma Aktivite Sayısı
Greetings	To be + WH Questions	16	15	14	5	8
Party Time	Telling the Time	13	15	14	5	6
In the Classroom	There is / There are	14	13	13	4	3
Feelings	Common Adjectives	13	15	14	5	5
Seasons & Weather	Discourse Markers	14	18	15	6	5
At the Playground	Present Continuous	11	11	12	5	7
Hobbies & Pastimes	Like, Love, Hate, Dislike + -ing	8	12	14	4	3
My Clothes	Possessive Adjectives	17	17	13	5	4
My Body	Have got / Has got	17	11	13	3	12
My Day	Present Simple	13	14	13	4	8
Nature	Imperatives	10	10	13	3	8
Animals	Can (Modals)	20	15	15	5	12
People I Love	Comparatives Superlatives	13	16	14	5	12
My City	Giving Directions	14	15	14	7	12
Eat Healthy	Countable & Uncountable Nouns	14	15	14	5	12
My Story	Past Simple	14	15	14	5	12
Holiday	Be Going To	17	15	14	6	11
Health	Should / Shouldn't	13	14	15	6	13

Diyalekt mobil uygulamasında A2 seviyesinde 10 tema ve 1048 aktivite yer almaktadır. Kelime aktivitesi %21,95, okuma %26,53, dinleme %26,15, yazma %11,74, konuşma aktiviteleri ise 13,64 olarak bulunmuştur. İletişim biçimlerine bakıldığında ise alma %53, üretim %25 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.4. Diyalekt A2 temaları ve aktivite sayıları

Tema Adı	Dil Bilgisi	Kelime Aktivite Sayısı	Okuma Aktivite Sayısı	Dinleme Aktivite Sayısı	Yazma Aktivite Sayısı	Konuşma Aktivite Sayısı
Work and Jobs	Present Simple	34	27	15	15	16
Habits and Routines	Present Simple, Adverbs & Prepositions	23	36	38	15	14
In the Kitchen	Countable / Uncountable Nouns	27	16	29	16	15
Biographies	Simple Past & Past Continuous	10	33	36	14	15
How Do You Feel?	like / love / hate / dislike + -ing, Modals	26	36	35	15	19
Personality & Appearance	Comparative & Superlative Adjectives	38	38	33	7	15
Let's Travel	Be going to	15	22	14	8	6
Saving the World	Should / Shouldn't, Have to / Has to, Imperatives	11	28	39	15	16
Natural Forces	Future Tenses + Modals	25	14	31	16	14
Entertainment & Experiences	Present Perfect	21	28	4	2	13

Çalışmada, Diyalekt uygulamasının resmi olarak belirlenmiş kazanımları bulunmadığından, uygulamada yer alan A1 ve A2 düzeyindeki temalar incelenmiş; tema içerikleri analiz edilerek her tema için alma ve üretim becerileri çerçevesinde konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerine yönelik kazanımlar oluşturulmuştur. Ardından, belirlenen bu kazanımların Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı tanımlayıcı kriterlerine uygunluğu analiz edilmiştir. A1 seviyesi incelenmiş ve ADOÇEP 2020 Tanımlayıcı Belgesine göre dil becerisi kazanımları tanımlayıcılara uyum sağlamaktadır.

Tablo 4.5 Diyalekt A1 seviyesi üretim becerileri kazanımları ve ADOÇEP ölçek uyumu

Tema	Konuşma Becerisi Kazanımları	ADOÇEP Tanımlayıcı	Yazma Becerisi Kazanımları	ADOÇEP Tanımlayıcı
Selamlaşma	Öğrenciler, kendini tanıtarak temel kişisel bilgileri paylaşabilir, başkalarıyla tanışma diyaloglarına katılır ve selamlaşma ifadelerini farklı bağlamlarda uygun şekilde kullanabilir.	Kendileri ve hayali kişiler hakkında, nerede yaşadıkları ve ne yaptıklarıyla ilgili basit ve izole edilmiş ifadeler ve cümleler üretebilir.	Öğrenciler, kendini ve başkalarını tanıtan kısa metinler yazabilir.	Temel selamlaşma ve vedalaşma doğru biçimde yazılı olarak kullanabilir.
Parti Zamanı	Öğrenci, özel günler ve kutlamalar hakkında konuşup; etkinlik tarihlerini ifade edebilir.	Aylar, haftanın günleri ve saatlerle ilgili kelimeleri kullanabilir.	Öğrenciler, özel günler ve kutlamalar hakkında duyuru ve davetiye yazabilir.	Basit kelimeler ve ifadeler kullanarak özel günler (doğum günü, yılbaşı vb.) için kısa bir davetiye yazabilir.
Sınıfta	Öğrenciler, sınıf için nesneleri tanımlayıp ve yönergeleri kullanabilir.	Basit ifadeler ve cümleler oluşturabilir.	Öğrenciler, kısa yönergeler yazabilir.	Basit emir cümlelerini anlayabilir ve yazılı olarak ifade edebilir.
Mevsim ve Hava	Öğrenciler, mevsimleri ve hava durumlarını tanımlayabilir; görsellerden yola çıkarak hava durumunu açıklayabilir ve ilgili ifadeleri uygun şekilde kullanabilir.	Mevsimleri ve hava durumunu basit ifadelerle anlatabilir.	Öğrenciler, hava durumu ile ilgili kısa yazılar yazabilir.	Günlük bazı nesneleri basit kelimeler/işaretler ve ifadeler kullanarak tarif edebilir.
Parkta	Öğrenciler, oyun alanında yapılan eylemleri betimleyebilir; görsel destekle anlık durumları anlatır ve başkalarının ne yaptığını sorabilir/söyleyebilir.	Günlük hayatla ilgili basit cümlelerle anlık durumları ve eylemleri anlatabilir.	Öğrenciler, konuşma alanında yapılan eylemleri yazılı olarak ifade edebilir.	Kendisi ve hayali kişiler, onların nerede yaşadığı ve ne yaptığı hakkında basit ifadeler ve cümleler kurabilir
Hobiler ve Boş Zaman Aktiviteleri	Öğrenciler, hobilerini, başkalarının ilgi alanlarını ifade edebilir; sevdikleri ve sevmedikleri aktiviteler hakkında konuşmalar yapabilir.	Hobiler ve ilgi alanları hakkında basit ifadeler kullanabilir.	Öğrenciler, hobileri ve sevdiği veya sevmediği aktiviteler hakkında basit metinler yazabilir.	Kişisel öneme sahip konular hakkında basit kelimeler/işaretler ve temel ifadeler kullanarak bilgi verebilir.
Kıyafetlerim	Öğrenciler, kendi ve başkalarının kıyafetlerini betimleyebilir, sahiplik bildiren ifadeler kullanarak kıyafetler arasında karşılaştırmalar yapabilir.	Kıyafetleri, renkleri ve özelliklerini basit ifadelerle anlatabilir.	Öğrenciler, kendi ve başkalarının kıyafetlerini tanımlayıp, metin içinde ifade edebilir.	Günlük bazı nesneleri basit kelimeler/işaretler ve ifadeler kullanarak tarif edebilir

Tablo 4.5 Diyalekt A1 seviyesi üretim becerileri kazanımları ve ADOÇEP ölçek uyumu (Devamı)

Benim Günüm	Öğrenciler, günlük rutinlerini saatlerle birlikte anlatır; başka kişilerin rutinleri hakkında sorular sorup bilgi paylaşabilir.	Günlük rutinlerini ve alışkanlıklarını basitçe anlatabilir.	Öğrenciler, günlük rutinlerini ve saatlerini içeren metinleri yazabilir.	Basit ifadelerle ve kronolojik sırayla kendi günlük aktivitelerini yazılı olarak aktarabilir.
Doğa	Öğrenciler, doğayla ilgili temel kavramları tanıır, görseller üzerinden doğaya dair ifadeler üretebilir çevresel yönergeleri anlatabilir.	Doğayla ilgili basit kavramları ifade edebilir.	Öğrenciler, doğa ve çevresel yönergeler ile kısa yazılar yazabilir.	Basit bir konuda görüşlerini ve önerilerini kısa bir metinle ifade edebilir.
Hayvanlar	Öğrenciler, hayvanları ve onların özelliklerini tanımlar; hayvanların neler yapabildiğini açıklayan ifadelerle konuşmalara katılabilir.	Hayvanları ve özelliklerini basit ifadelerle anlatabilir.	Öğrenciler, hayvanları ve özelliklerini anlatan metinler hazırlayabilir.	Kişisel öneme sahip konular hakkında basit kelimeler/işaretler ve temel ifadeler kullanarak bilgi verebilir.
Sevdiğim İnsanlar	Öğrenciler, aile üyelerini tanıtabilir; kişiler arasında fiziksel ve kişilik özellikleri açısından karşılaştırmalar yapabilir.	Aile bireylerini basitçe tanıtabilir ve karşılaştırabilir.	Öğrenciler, aile üyelerini fiziksel özellikleri açısından karşılaştırarak metinler yazabilir.	Kişisel öneme sahip konular hakkında basit kelimeler/işaretler ve temel ifadeler kullanarak bilgi verebilir.
Şehrim	Öğrenciler, şehirdeki yerleri tarif edip; yön sorabilir ve tarif verirken uygun ifadeleri kullanabilir.	Şehirde yer tarifleri yapabilir, yön sorup verebilir.	Öğrenciler, yer yön tarifi içeren metinler yazabilir.	Kendisi ve hayali kişiler, onların nerede yaşadığı ve ne yaptığı hakkında basit ifadeler ve cümleler kurabilir
Sağlıklı Ye	Öğrenciler, sağlıklı beslenme alışkanlıklarını ifade edebilir; yiyecekleri tanıtabilir, tercihler belirtir ve yiyeceklerle ilgili önerilerde bulunabilir.	Sağlıklı beslenme ve yiyecek tercihlerini anlatabilir.	Öğrenciler, beslenme alışkanlıklarını ve sağlıklı olan veya olmayan yiyeceklerle ilgili önerilerde bulunan metinler yazabilir.	Basit kelime ve ifadeler kullanarak bir konu hakkında öneri ve görüşlerini yazılı olarak ifade edebilir.
Benim Hikayem	Öğrenciler, geçmişte yaşadığı olayları basit bir zaman çizelgesiyle ifade edebilir.	Basit zaman ifadeleri kullanarak geçmiş olayları anlatabilir	Öğrenciler, geçmişte yaşadığı olayları anlatan metinler yazabilir.	Ailesi, yaşam koşulları, eğitim geçmişi ya da mevcut veya son işi hakkında bir dizi basit ifade ve cümle üretebilir.
Tatil	Öğrenciler, tatil planlarını açıklayabilir; geleceğe yönelik aktiviteler hakkında konuşup karşılıklı plan alışverişi yapabilir.	Tatil planlarını basitçe anlatabilir, plan yapabilir.	Öğrenciler, gelecekle ilgili planlarını anlatan metinler hazırlayabilir.	Kendisi ve hayali kişiler, onların nerede yaşadığı ve ne yaptığı hakkında basit ifadeler ve cümleler kurabilir

Tablo 4.5 Diyalekt A1 seviyesi üretim becerileri kazanımları ve ADOÇEP ölçek uyumu (Devamı)

Sağlık	Öğrenciler, temel sağlık problemlerini tanımlayabilir; bu problemlerle ilgili basit önerilerde bulunur ve çözüm yolları ifade edebilir.	. Basit sağlık problemlerini tanımlayabilir ve önerilerde bulunabilir.	Öğrenciler, sağlık problemleri ve önerilerle ilgili basit metinler yazabilir.	Basit kelime ve ifadeler kullanarak bir konu hakkında öneri ve görüşlerini yazılı olarak ifade edebilir.
--------	---	--	---	--

Tablo 4.6. Diyalekt A1 seviyesi alma becerileri kazanımları ve ADOÇEP ölçek uyumu

Tema	Okuma Becerisi Kazanımları	ADOÇEP Tanımlayıcı	Dinleme Becerisi Kazanımları	ADOÇEP Tanımlayıcı
Selamlaşma	Öğrenciler, kişisel bilgilerle ilgili resimli hikâyeleri, konuşmaları ve karikatürleri okuyup anlayabilir.	Günlük yaşamda kullanılan temel selamlaşma ve vedalaşma ifadelerini içeren kısa metinleri okuyup anlayabilir.	Öğrenciler, basit kişisel bilgileri ve basit selamlaşma ve ayrılma kalıplarını anlayabilir.	Kişisel bilgilerle ilgili kısa ve basit ifadeleri anlayabilir.
Parti Zamanı	Öğrenciler, karikatürler, posterler ve doğum günü kartları gibi görsel destekli kısa metinleri okuyup anlayabilir.	Reklamlar, etkinlik programları, broşürler ve el ilanlarındaki basit ve önemli bilgileri anlayabilir.	Öğrenciler, özel günler ve kutlamalar hakkında etkinlik tarihlerini ve davet içeriklerini anlayabilir.	Duyurularda verilen fiyat, zaman gibi bilgileri anlayabilir.
Sınıfta	Öğrenciler, Sınıfta kullanılan talimatları anlayabilir.	Tanıdık kelimeleri ve kısa ifadeleri (örneğin basit işaretler, talimatlar, nesne isimleri) takip edebilir ve anlayabilir.	Öğrenciler, kendisine verilen basit yönergeleri anlayabilir.	Basit ve yavaşça verilen soruları ve talimatları anlayabilir ve takip edebilir.
Duygular	Öğrenciler, Duygular temalı kısa metinleri anlayabilir.	Günlük yaşamda kullanılan temel duyguları ifade eden kelime ve ifadelerin geçtiği kısa ve basit metinleri okuyarak anlam çıkarabilir.	Öğrenciler, başkasının duygularını ve hislerini anlayabilir.	Günlük yaşamda karşılaşılan tanıdık konularda yavaş ve net verildiğinde somut bilgileri tanıyabilir.
Mevsim ve Hava	Öğrenciler, mevsimleri ve hava durumlarını anlatan yazıları ve raporları anlayabilir.	Hava durumu raporlarını takip edebilir ve anlayabilir.	Öğrenciler, hava durumu ile ilgili ifadeleri anlayabilir.	Hava durumu ile ilgili kısa ve açıkça söylenmiş duyuru veya konuşmaları anlayabilir.
Parkta	Öğrenciler, oyun alanında konuşma anında yapılan eylemlerle ilgili betimlemeleri içeren yazıları anlayabilir.	Basit betimlemeler içeren metinleri anlayabilir.	Öğrenciler, konuşma anında yapılan aktiviteleri anlayabilir.	Konuşma anında gerçekleşen olaylarla ilgili kısa ve basit anlatımları anlayabilir ve takip edebilir.

Tablo 4.6. Diyalakt A1 seviyesi alma becerileri kazanımları ve ADOÇEP ölçek uyumu (Devamı)

Hobiler ve Boş Zaman Aktiviteleri	Öğrenciler, kendi ve başkalarının hobileri ve boş zaman aktiviteleri hakkında metinleri anlayabilir.	Spor, müzik, seyahat veya hikayeler gibi kişisel ilgi konularında, çok basit bir dille yazılmış ve resimlerle desteklenmiş kısa metinleri anlayabilir.	Öğrenciler, hobilerini ve başkalarının ilgi alanlarını ifade eden konuşmaları anlayabilir.	İnsanlar aileleri, okul, hobiler veya çevreleri hakkında konuşurken, konuşma yavaş ve net yapıldığı sürece bazı ifadeleri anlayabilir.
Kıyafetlerim	Öğrenciler, kıyafetlerin tanıtımı ile ilgili metinleri anlayabilir.	Kişisel detaylar ve somut ihtiyaçlar hakkında çok basit ifadeleri içeren metinleri anlayabilir.	Öğrenciler, kendi veya başkalarının sahip olduğu nesnelerin betimlemelerini anlayabilir.	Günlük yaşamda karşılaşılan tanıdık konularda yavaş ve net verildiğinde somut bilgileri tanıyabilir.
Vücudum	Öğrenciler, vücudun bölümleri ve sağlık konuları hakkında kısa metinleri anlayabilir.	Basit emir cümleleriyle ifade edilmiş talimatları anlayabilir.	Öğrenciler, vücudun bölümleri ve fiziksel özellikleri, sağlıkla ilgili konuşulanları anlayabilir.	Günlük yaşamda karşılaşılan tanıdık konularda yavaş ve net verildiğinde somut bilgileri tanıyabilir.
Benim Günüm	Öğrenciler, günlük rutinlerle ilgili kısa metinleri anlayabilir.	Basit kelimelerle anlatılmış günlük etkinlikler hakkında kısa, resimli metinleri anlayabilir.	Öğrenciler, günlük rutinleri ve bu zamanı içeren konuşmaları anlayabilir.	Basit kelimelerle anlatılmış günlük etkinlikler hakkında kısa, resimli anlatıları anlayabilir.
Doğa	Öğrenciler, doğayla temalı temel kavramları içeren kısa metinleri anlayabilir.	En yüksek frekansta kullanılan kelimeleri içeren kısa, basit metinleri, uluslararası düzeyde paylaşılan kelime öğelerini de kapsayacak şekilde anlayabilir.	Öğrenciler, çevresel yönergeleri ve doğa ile ilgili temel ifadeleri anlayabilir.	İnsanlar aileleri, okul, hobiler veya çevreleri hakkında konuşurken, konuşma yavaş ve net yapıldığı sürece bazı ifadeleri anlayabilir.
Hayvanlar	Öğrenciler, hayvanların özelliklerini ve yapabildiklerini anlatan metinleri anlayabilir.	Hayvanların özellikleri ve ne yapabildikleri hakkında basit metinleri okuyabilir.	Öğrenciler, hayvanları ve onların özelliklerini, neler yapabildiğini açıklayan konuşmaları anlayabilir.	Günlük yaşamda karşılaşılan tanıdık konularda yavaş ve net verildiğinde somut bilgileri tanıyabilir.
Sevdiğim İnsanlar	Öğrenciler, aile üyelerinin tanıtıldığı; kişiler arasında fiziksel ve kişilik özellikleri açısından karşılaştırmaların olduğu metinleri anlayabilir.	Kısa ve basit metinlerde yer alan kişilerin fiziksel özelliklerini (örn. uzun, kısa, saç rengi) tanımlayan ifadeleri anlayabilir.	Öğrenci, aile üyeleriyle ilgili fiziksel ve kişilik özelliklerin anlatıldığı konuşmaları anlayabilir.	İnsanlar aile, okul, hobiler veya çevreleri hakkında yavaş ve net yapıldığında bazı ifadeleri anlayabilir.

Tablo 4.6. Diyalekt A1 seviyesi alma becerileri kazanımları ve ADOÇEP ölçek uyumu (Devamı)

Şehrim	Öğrenciler, haritalar ve yer tarifleri içeren kısa metinleri anlayabilir.	Reklamlar, özel etkinlik programları, broşürler ve el ilanlarında temel önemli bilgileri bulabilir ve anlayabilir	Öğrenciler, yer tariflerini ve yönlendirmeleri anlayabilir.	Rehberli bir turda yavaş ve net anlatımla verilen çok basit bilgileri ana hatlarıyla anlayabilir. Kısa ve basit kayıtlar veya konuşmalardan somut bilgileri ayıklayabilir.
Sağlıklı Beslen	Öğrenciler, sağlıklı beslenme ile ilgili metinleri anlayabilir.	Sağlık konularıyla ilgili kısa metinleri anlayabilir. Basit emir cümleleriyle ifade edilmiş talimatları anlayabilir.	Öğrenciler, sağlıklı beslenme ve alışkanlıklarla ilgili ifadeleri anlayabilir.	Günlük yaşamda karşılaşılan tanıdık konularda yavaş ve net verildiğinde somut bilgileri tanıyabilir.
Benim Hikayem	Öğrenciler, geçmiş olaylar hakkında yazılı metinleri anlayabilir.	Geçmişle ilgili kısa metinleri anlayabilir.	Öğrenciler, başkalarının hikâyelerini dinleyerek anlam çıkarabilir.	Çok basit, yavaş ve net ifadelerle yapılan diyalogları anlayabilir.
Tatil	Öğrenciler, geleceğe yönelik planların olduğu metinleri anlayabilir.	Bazı basit cümle yapıları kullanır. gelecek planlarını ve niyetleri anlatan kısa ve basit metinler anlayabilir.	Öğrenciler, gelecekle ilgili yapılan planları anlayabilir.	Basit konuşmaları anlayabilir ve takip edebilir. Gelecek planlarını ve niyetlerini kısa ve basit ifadeleri anlar.
Sağlık	Öğrenciler, sağlık problemleri hakkında yazılı ve öneriler içeren metinleri anlayabilir.	Sağlık konularıyla ilgili kısa metinleri anlayabilir. Basit emir cümleleriyle ifade edilmiş talimatları anlayabilir.	Öğrenci, sağlık problemleri ve öneriler hakkındaki konuşmaları anlayabilir.	Günlük yaşamda karşılaşılan tanıdık konularda yavaş ve net verildiğinde somut bilgileri tanıyabilir.

A2 seviyesindeki 10 temanın kazanımları incelenmiş, ADOÇEP 2020 Tanımlayıcı Belgesine göre dört dil becerisinin analizi yapılmıştır. Bulgulara göre; Diyalekt mobil uygulaması için hazırlanan dört dil becerisi kazanımları, ADOÇEP 2020 Tanımlayıcı Belgesine uyum sağlamaktadır.

Tablo 4.7. Diyalekt A2 seviyesi üretim becerileri kazanımları ve ADOÇEP ölçek uyumu

Tema	Konuşma Becerisi Kazanımları	ADOÇEP Tanımlayıcı	Yazma Becerisi Kazanımları	ADOÇEP Tanımlayıcı
İŞ ve MESLEKLER	Öğrenciler, açık sözlü metinlerde insanların meslekleriyle ilgili tanıdık kelimeleri ve basit ifadeleri anlatır. Öğrenciler saati, günleri ve tarihleri kullanabilir.	Temel cümle kalıplarını kullanabilir ve kendileri, başkaları, yaptıkları işler, yerler, sahip oldukları şeyler vb. hakkında ezberlenmiş ifadeler, birkaç kelime/işaret grubu ve kalıplarla iletişim kurabilir.	Öğrenciler meslekler ve tarih, saat ve gün kavramları içeren kısa bir metin üretebilir.	Temel cümle kalıplarını ve ezberlenmiş kısa ifadeleri kullanarak kendisi ve başkaları hakkında, yaptıkları işler ve meslekler dahil bilgi verebilir.
Alışkanlıklarımız ve Rutinler	Öğrenciler rutinler/günlük aktiviteler hakkında sıklık zarflarını kullanarak, açıklama ve nedenler sunarak konuşabilir.	Basit, günlük ifadelerle somut ihtiyaçlarını karşılayabilir (kişisel detaylar, rutinler, istek ve bilgi talepleri).	Öğrenciler sıklık zarflarını kullanarak rutinler/günlük aktiviteler hakkında yazılar yazabilir.	Aileleri, yaşam koşulları, eğitim geçmişi, mevcut veya en son işleri hakkında basit cümleler kurabilir.
Mutfakta	Öğrenciler, bir şeyin nasıl işlendiğiyle ilgili bir konuda soru sorup yanıtlayabilecek ve fikir ve bilgi alışverişinde bulunabileceklerdir.	Temel ifadeler ve sıralayıcı bağlaçlar kullanarak (ilk, sonra, ardından) X'ten Y'ye nasıl gidileceğini basitçe tarif edebilir.	Öğrenciler, bir süreci tanımlamak için bir dizi basit ifade ve cümle yazabilir.	'X noktasından Y noktasına nasıl gidileceğini anlatırken 'ilk önce', 'sonra', 'son olarak' gibi sıralama bağlaçları kullanabilir.
Biyografiler	Öğrenciler, geçmiş olayları ve deneyimleri kesin bir zamanda tanımlayabilir.	Ailesi, yaşam koşulları, eğitim geçmişi, mevcut ya da en son işi hakkında basit cümleler ve ifadeler üretebilir.	Öğrenciler geçmiş olaylar hakkında kısa ve basit bir rapor yazabilir.	İnsanlar hakkında kısa, basit hayali biyografiler ve basit şiirler oluşturabilir. Sözlük veya referanslar kullanarak hikâye başlangıcı yazabilir veya hikâyeyi devam ettirebilir.
Nasıl Hissediyorsun?	Öğrenci, duygu durumunu ve başkalarının duygularını ifade edip; tercihlerini açıklayabilir.	Sınırlı bir şekilde görüş belirtebilir.	Öğrenciler duyguları ve tercihleri hakkında kısa metinler yazabilir.	Neleri sevdiğini ve sevmediğini ve tercihlerini ifade edebilir.

Tablo 4.7. Diyalekt A2 seviyesi üretim becerileri kazanımları ve ADOÇEP ölçek uyumu (Devamı)

Kişilik & Görünüş	Öğrenciler diğer insanların görünüşleri ve kişilikleri hakkında konuşabilecekler, diğer insanların görünüşleri ve kişilikleri hakkında rapor verebilir.	İnsanları, yerleri ve eşyaları basit terimlerle tanımlayabilir.	Öğrenciler, insanları karşılaştırmak için basit metinler yazabilir.	İnsanları, yerleri ve eşyaları basit terimlerle tanımlayabilir.
Hadi Seyahat Edelim	Öğrenciler seyahatle ilgili gelecek planları hakkında konuşabilecekler bilgi alışverişinde bulunabilir.	Günlük ifadeler kullanarak kendi planlarını ifade edebilir ve bir plan yapmak için başkalarıyla basitçe konuşabilir.	Öğrenciler, en sevdikleri turistik yer(ler) hakkında bir broşür, reklam veya kartpostal tasarlayabilir.	Kısa, basit notlar, broşürler, e-postalar ve mesajlar yazabilir; örneğin davet gönderme, onaylama veya plan değiştirme.
Dünyayı Kurtar	Öğrenciler yükümlülükler hakkında konuşabilir, belirli bir süreç için basit talimatlar verebilir, bir sürecin basit bir tanımını veya sunumunu yapabilir.	Temel cümle kalıplarını kullanabilir ve kendileri, başkaları, yaptıkları işler, yerler, sahip oldukları şeyler vb. hakkında ezberlenmiş ifadeler, birkaç kelime/işaret grubu ve kalıplarla iletişim kurabilir.	Öğrenciler çevre hakkında kısa, basit mesajlar yazabilecek, bir sürecin kısa tanımını yapabilir.	Temel cümle kalıplarını ve ezberlenmiş kısa ifadeleri kullanabilir. Temel bağlaçlar olan ‘ve’, ‘çünkü’, ‘sonra’ gibi kelimelerle birbirine bağlı basit cümleler ve ifadeler oluşturabilir
Doğal Kuvvetler	Öğrenciler, Dünya'nın geleceğine ilişkin tahminler hakkında konuşabilir, doğal güçler ve afetlerle ilgili tahminlerini desteklemek için nedenler ve sonuçlar üzerinde müzakere edebilir.	Temel neden-sonuç ilişkilerini anlatabilir.	Öğrenciler, doğal güçlerin ve afetlerin nedenleri ve sonuçları hakkında kısa ve basit bir paragraf yazabilir.	Tanıdık ve ilgi çekici konular hakkında, ‘ve’, ‘çünkü’, ‘sonra’ gibi bağlaçlarla cümleler kurarak basit metinler oluşturabilir. Kişisel ilgi alanlarıyla ilgili konularda, temel günlük kelime ve ifadeler kullanarak izlenimlerini ve görüşlerini ifade edebilir.
Eğlence & Deneyimler	Öğrenciler, eğlence ve kişisel deneyimlerine ilişkin geçmişte yaşanan ama etkisi süren olayları anlatır, karşılıklı olarak paylaşır.	Kendileri, başkaları, yaptıkları işler, yerler, sahip oldukları şeyler hakkında ezberlenmiş kısa ifadeler ve kalıplarla iletişim kurabilir.	Öğrenciler eğlence ve deneyimleri hakkında kısa bir metin yazabilir.	Ailesi, yaşam koşulları, eğitim geçmişi veya mevcut ya da en son işi hakkında basit cümleler ve ifadeler oluşturabilir

Tablo 4.8. Diyalekt A2 seviyesi alma becerileri kazanımları ve ADOÇEP ölçek uyumu

Tema	Okuma Becerisi Kazanımları	ADOÇEP Tanımlayıcı	Dinleme Becerisi Kazanımları	ADOÇEP Tanımlayıcı
İŞ ve MESLEKLER	Öğrenciler, meslekler ve tarihlerle ilgili tanıdık kelimeleri ve basit cümleleri anlayabilir.	Bir kişi/nesnenin ayrıntılı bir tanımında geçen vücut şekli, saç modeli veya meslek gibi ayrıntıları tanımlayabilir.	Öğrenciler, açık sözlü metinlerde insanların meslekleriyle ilgili tanıdık kelimeleri ve basit ifadeleri anlayabilir.	İnsanlar açık ve yavaş konuştukları sürece, en acil öncelik alanlarıyla ilgili kelime ve ifadeleri anlayabilir, örneğin kişisel ve aile bilgileri, alışveriş, yerel coğrafya, istihdam (meslekler)vb.
Alışkanlıklarımız ve Rutinler	Öğrenciler rutinler/günlük aktiviteler hakkında basit parçalar yazabilir.	Zamanlar, tarihler, sayılar vb. ile ilgili temel talimatları ve rutin görevlerle ilgili bilgileri anlayabilir.	Öğrenciler günlük rutinler ve sıklığı hakkında sözlü metinler ve konuşmaları anlayabilir.	Kısa, açık ve yavaş konuşulduğunda günlük konuşmaları, günlük rutinler, alışveriş, yol tarifleri gibi basit bilgiler içeren konuşmaları anlayabilir.
Mutfakta	Öğrenciler bir süreçle ilgili kısa metinlerin genel anlamını, bilinmeyen kelimelerin anlamını metinden tahmin edebilir.	Bir metindeki bilinmeyen kalıplaşmış ifadelerin anlamını ve işlevini, metindeki yerlerinden tahmin edebilir. X noktasından Y noktasına nasıl gidileceğini, ‘ilk önce’, ‘sonra’, ‘son olarak’ gibi bağlaçlar kullanarak anlayabilir.	Öğrenciler, bir sürecin kısa, net ve basit tanımlarının özünü kavrayabilir.	Yavaş ve açıkça anlatılan bir işin ana noktalarını anlayabilir ve olay örgüsünü takip edebilir.
Biyografiler	Öğrenciler, yazılı metinlerde geçmiş olaylardaki isimler ve tarihler hakkında belirli bilgileri tespit edebilir.	Ailesi, yaşam koşulları, eğitim geçmişi, mevcut veya en son işi hakkında basit cümleler kurabilir.	Öğrenciler, geçmiş olaylar ve tarihlerle ilgili sözlü metinlerdeki belirli bilgileri tanıyabilir.	Hikâyenin önemli noktalarını anlayabilir ve olay akışını takip edebilir, basit dille yazılmış kısa anlatıları ve birinin yaşamına dair tanımlamaları anlayabilir.
Nasıl Hissediyorsun?	Öğrenciler duyguları ve tercihleri hakkında metinleri anlayabilir.	Duygularını çok temel kalıplaşmış ifadelerle ifade edebilir. Sınırlı bir şekilde görüş belirtebilir.	Öğrenciler duygular ve tercihler hakkında kısa sözlü metinlerden belirli bilgileri toplayabilir.	Çok yavaş ve açık yapılan kısa, basit sosyal konuşmaları genel hatlarıyla takip edebilir

Tablo 4.8. Diyalekt A2 seviyesi alma becerileri kazanımları ve ADOÇEP ölçek uyumu (Devamı)

Kişilik & Görünüş	Öğrenciler, görünüşler, kişilikler ve karşılaştırmalarla ilgili basit bir metni, açıklamalar ve nedenler de dahil olmak üzere anlayabilir.	İnsanları, yerleri ve sahip olduklarını basit terimlerle betimleyebilir. Ve ama ve çünkü gibi basit bağlaçlarla birbirine bağlanmış kısa cümleler üretebilir.	Öğrenciler, görünüşler ve kişilikler üzerine açık, standart konuşmaları anlayabilir.	Bir kişi/nesnenin ayrıntılı bir tanımında geçen vücut şekli, saç modeli veya meslek gibi ayrıntıları anlayabilir.
Hadi Seyahat Edelim	Öğrenciler turizmle ilgili çeşitli metinlerden belirli bilgileri bulabilir.	İlanlar, broşürler, menüler, referans listeleri ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük materyallerde belirli ve tahmin edilebilir bilgileri bulabilir.	Öğrenciler kısa ve basit sözlü metinlerden belirli bilgileri çıkarabilir.	X'ten Y'ye nasıl gidileceğini anlatan basit yönlendirmeleri anlayabilir. Resimli broşür ve haritalarda verilen bilgileri anlayabilir (örn. bir şehrin başlıca turistik yerleri).
Dünyayı Kurtar	Öğrenciler çeşitli metinlerde çevre ile ilgili belirli bilgileri tanımlayabilir.	En acil öncelik alanlarıyla ilgili ifadeleri, örneğin temel kişisel bilgiler, aile, alışveriş, yerel coğrafya ve istihdam (meslekler) ile ilgili metinleri anlayabilir.	Öğrenciler, çevreyle ilgili ifadeleri ve en yüksek frekanslı kelimeleri anlayabilecek, basit bir sürecin açık sözlü metinlerde nasıl anlatıldığını takip edebilir.	En yüksek frekansa sahip kelimeleri içeren kısa, basit konuşmaları anlayabilir; bu metinlerde paylaşılan uluslararası kelimeler de bulunabilir.
Doğal Kuvvetler	Öğrenciler, doğal güçler ve afetlerle ilgili basit metinlerdeki belirli bilgileri tanımlayabilir.	Yüksek frekanslı günlük dil kullanılarak yazılmış, tanıdık durumları içeren kısa, basit anlatılardaki ana temaları ve karakterleri basit kalıplarla tanıyabilir. Tanıdık konular hakkında basit metinleri 've', 'çünkü', 'sonra' gibi bağlaçları anlayabilir.	Öğrenciler, doğal güçler ve felaketlerle ilgili TV haberlerinin ana noktalarını belirler.	Haber programlarında konuların değişimini takip edebilir ve ana içeriği hakkında bir fikir edinebilir. Yavaş ve açıkça anlatılan bir hikâyenin ana noktalarını anlayabilir ve olay örgüsünü takip edebilir.
Eğlence & Deneyimler	Öğrenciler eğlence ve deneyimleri anlatan yazıları ve diyalogları anlayabilir.	Geçmişte deneyimlerle ilgili kısa ve basit ifadeleri anlayabilir. Uluslararası kullanılan kelimeleri anlayabilir.	Öğrenciler eğlence ve deneyimler ile ilgili konuşulanları takip eder ve anlar.	Çok yavaş ve açık yapılan kısa, basit sosyal konuşmaları genel hatlarıyla takip edebilir.

4.2. Deneyisel Sürece Ait Nicel Bulgular

Bu bölümde ikinci çalışma kapsamında, deney (Diyalekt + ders kitabı) ve kontrol (yalnızca ders kitabı) gruplarından elde edilen ön test-son test verilerinin çözümlenmesi sunulmaktadır. Analizlerde, örneklem ve dağılım özellikleri nedeniyle nonparametrik testler kullanılmış; madde düzeyinde iyileşmeleri göstermek için madde ortalamaları, test düzeyinde karşılaştırmaları göstermek için Wilcoxon ve Mann-Whitney U testleri raporlanmıştır.

4.2.1. Ön Test-Son Test Madde Analizi

Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış standart testler kullanılmıştır. Uygulamada toplam 10 test (5 ön test ve 5 son test) yer almış ve her bir testin madde analizleri ile Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 4.9. Ön test- son test madde analizi

ÜNİTE	Ön Test Cronbach's Alpha Değeri	Son Test Cronbach's Alpha Değeri	Madde Sayısı
1	0.532	0.502	12
2	0.679	0.734	12
3	-0.842	-0.842	10
4	0.359	0.468	12
5	0.245	0.317	12

Not. Ön test ve son testte eşdeğer testler kullanılmıştır.

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere, testlerin madde sayıları; 3. ünite için 10 madde, 1., 2., 4. ve 5. üniteler için ise 12'şer madde olarak belirlenmiştir. 2. üniteye güvenirlik katsayısı kabul edilebilir düzeyde bulunurken, diğer ünitelerde katsayılar düşük ya da negatif çıkmıştır. Bu durum, özellikle 41 kişilik örneklem büyüklüğü ve madde sayısı dikkate alındığında, Cronbach's Alpha değerindeki dalgalanmaların doğal olduğunu göstermektedir. Nitekim Kennedy (2006) örneklem büyüklüğünün en az 100 olduğu durumlarda ölçeklerin güvenirlik katsayılarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, düşük örneklem büyüklüğü ve madde sayısı, güvenirlik katsayılarının düşük çıkmasında etkili olmuş görünmektedir. Ayrıca kullanılan test, MEB tarafından hazırlanmış standart bir test olduğundan, içerik üzerinde değişiklik yapılmaksızın uygulanmıştır.

Tablo 4.10. 1. Ünite ön test -son test madde ortalamaları

Soru	Ön Test Madde Ortalaması	Son Test Madde Ortalaması
1	0.51	0.51
2	0.49	0.63
3	0.46	0.66
4	0.51	0.56
5	0.32	0.44
6	0.37	0.49
7	0.39	0.49
8	0.37	0.49
9	0.29	0.44
10	0.44	0.54
11	0.32	0.44
12	0.22	0.46

Not. Ön test ve son testte eşdeğer testler kullanılmıştır.

Öğrencilerin ilk ünite için ön test ve son testte verdikleri yanıtların ortalamaları Tablo 4.11’de verilmiştir. Her bir madde için son test ortalamalarının ön test ortalamalarına kıyasla arttığı görülmektedir. Özellikle 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11. ve 12. maddelerdeki artışın dikkat çekici olduğu söylenebilir. En yüksek artış, 3. madde (ön test: 0,46 → son test: 0.66) ve 12. madde (ön test: 0.22 → son test: 0.46) üzerinde gözlemlenmiştir. Özellikle düşük başlangıç ortalamalarına sahip maddelerde son testteki artışın daha belirgin olması, eğitimin hedeflenen kazanımlar üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin eksik oldukları alanlarda gelişim kaydettiklerini düşündürmektedir. Ayrıca tüm maddelerde ortalamaların yükselmesi, eğitimin kapsayıcı bir biçimde bilgi düzeyini artırdığını ortaya koymaktadır.

Tablo 4.11. 2. Ünite ön test -son test madde ortalamaları

Soru	Ön Test Madde Ortalaması	Son Test Madde Ortalaması
1	0.29	0.73
2	0.66	0.78
3	0.61	0.78
4	0.51	0.76
5	0.34	0.76
6	0.49	0.68
7	0.56	0.78
8	0.29	0.78
9	0.61	0.76
10	0.76	0.85
11	0.66	0.71
12	0.59	0.68

Ünite 2’ye yönelik ön test ve son test ortalamaları Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, her bir madde için son test ortalamalarının ön test ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. En dikkat çekici artış 1. madde üzerinde gerçekleşmiş olup, ön test ortalaması 0.29 iken son testte 0.73’e yükselmiştir. Benzer şekilde 5. ve 8. maddelerde de önemli bir artış gözlenmiştir

(ön test: 0.34 → son test: 0.76; ön test: 0.29 → son test: 0.78). Son test ortalamalarının tüm maddelerde yükselmesi, 2. ünite eğitiminin öğrencilerin bilgi ve farkındalık düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Tüm maddelerde gözlenen bu genel artış, eğitimin hem kapsamlı hem de dengeli bir şekilde öğrenme çıktısı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin ikinci ünite konularında hedeflenen kazanımları büyük ölçüde edindikleri ve bilgi düzeylerinde anlamlı bir gelişim kaydettikleri söylenebilir.

Tablo 4.12. 3. Ünite ön test -son test madde ortalamaları

Soru	Ön Test Madde Ortalaması	Son Test Madde Ortalaması
1	0.41	0.73
2	0.37	0.88
3	0.41	0.85
4	0.27	0.83
5	0.15	0.85
6	0.20	0.51
7	0.17	0.34
8	0.24	0.41
9	0.17	0.24
10	0.17	0.24

Öğrencilerin 3. ünite, ön test ve son test ortalamalarının tüm maddelerde artış gösterdiği Tablo 4.13'te gözlenmektedir. En belirgin artış 2., 3., 4. ve 5. maddelerde ortaya çıkmıştır. Özellikle 5. madde için ön test ortalaması 0.15 iken, son test ortalaması 0.85'e yükselmiş ve bu madde öğrenme kazanımları açısından en yüksek gelişim gösteren madde olmuştur. Benzer şekilde, 2. madde 0.37'den 0.88'e, 3. madde 0.41'den 0.85'e, 4. madde ise 0.27'den 0.83'e yükselmiştir. Diğer maddelerde de özellikle düşük başlangıç düzeyine sahip olan 6., 7., 8., 9. ve 10. maddelerde son test ortalamalarının ön test ortalamalarına göre artış göstermesi, eğitimin bu alanlarda da katkı sağladığını ortaya koymaktadır. 3. ünite eğitimi öğrencilerin bilgi düzeyini artırmış ve hedeflenen çıktılara ulaşmada etkili olmuştur.

Tablo 4.13. 4. Ünite ön test -son test madde ortalamaları

Soru	Ön Test Madde Ortalaması	Son Test Madde Ortalaması
1	0.34	0.61
2	0.44	0.59
3	0.51	0.78
4	0.51	0.66
5	0.49	0.73
6	0.46	0.85
7	0.49	0.71
8	0.56	0.73
9	0.49	0.68
10	0.51	0.63
11	0.34	0.54
12	0.24	0.46

Ünite 4'e yönelik ön test ve son test ortalamaları Tablo 4.14'te incelendiğinde, tüm maddelerde son test ortalamalarının ön test ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. En yüksek artış 6. maddeye ait olup, ön testte 0.46 olan ortalamanın son testte 0.85'e çıktığı belirlenmiştir. Benzer şekilde 3., 5., 7. ve 8. maddelerde de belirgin bir yükselme gözlenmiştir. Eğitim 4. üniteye ilişkin öğrenme hedeflerinde etkili olmuştur. Özellikle başlangıçta düşük ortalamalara sahip olan 11. ve 12. maddelerde de artış sağlanmış (ön test: 0.34 → son test: 0.54; ön test: 0.24 → son test: 0.46) ve katılımcıların bilgi düzeylerinde gelişim olduğu görülmüştür.

Tablo 4.14. 5. Ünite ön test -son test madde ortalamaları

Soru	Ön Test Madde Ortalaması	Son Test Madde Ortalaması
1	0.34	0.54
2	0.29	0.59
3	0.41	0.59
4	0.49	0.66
5	0.44	0.63
6	0.44	0.63
7	0.34	0.54
8	0.27	0.56
9	0.37	0.56
10	0.29	0.59
11	0.29	0.41
12	0.24	0.39

Ünite 5'in tüm maddelerde son test ortalamalarının ön test ortalamalarına göre yükseldiği Tablo 4.15'te görülmektedir. En dikkat çekici artış 2., 4., 5., 6., 8., 9. ve 10. maddelerde gözlemlenmiştir. Özellikle 2. madde için ön test ortalaması 0.29 iken son test ortalaması 0.59'a yükselmiş; 4. madde için ise 0.49'dan 0.66'ya yükselmiştir. Başlangıç düzeyi en düşük olan 12. madde (ön test: 0.24), son testte 0.39'a yükselerek kayda değer bir gelişme

göstermiştir. Diğer düşük başlangıçlı maddelerden 11. madde de (ön test: 0.29 → son test: 0.41) gelişim göstermiştir.

Ön test ve son test verilerinin analizinde her bir maddenin ortalamaları hesaplanmış ve tablolar halinde sunulmuştur. Tablolar aracılığıyla, eğitim öncesi ve sonrası öğrenci performansındaki değişim madde bazında değerlendirilmiştir.

4.2.2. Ön Test Puanlarının Normallik Analizi

Normallik testi için değişik yöntemler bulunmasına rağmen, Shapiro-Wilk testi normal dağılımı tespit etmek için daha fazla güce sahip olduğundan küçük örneklemelerde $n > 50$, kullanılmalıdır (Gupta vd., 2019). Bu yüzden bu çalışmada Shapiro-Wilk testi normalliği tespit etmek için kullanılmıştır.

Tablo. 4.15. Kontrol grubu ön test- son test puanlarının normallik sonuçları

Grup	Ünite	Ölçüm	Shapiro-Wilk	df	p
Kontrol Grubu	Ünite 1	Ön Test	0,858	21	0.007
Kontrol Grubu	Ünite1	Son Test	0.967	21	0.684
Kontrol Grubu	Ünite 2	Ön Test	0.941	21	0.255
Kontrol Grubu	Ünite 2	Son Test	0.880	21	0.018
Kontrol Grubu	Ünite 3	Ön Test	0.898	21	0.038
Kontrol Grubu	Ünite 3	Son Test	0.915	21	0.078
Kontrol Grubu	Ünite 4	Ön Test	0.925	21	0.124
Kontrol Grubu	Ünite 4	Son Test	0.924	21	0.116
Kontrol Grubu	Ünite5	Ön Test	0.898	21	0.038
Kontrol Grubu	Ünite5	Son Test	0.903	21	0.050

Not. $p < .05$

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere Kontrol grubu ön test ve son test puanlarının normallik sonuçlarına göre kontrol grubu 1. ünite son test, kontrol grubu 2. ünite ön test, kontrol grubu 3. ünite son test, kontrol grubu 4. ünite son test, kontrol grubu 5. ünite son test verileri normal dağılım göstermiştir. Diğer testlerde normal dağılım gözlenememiştir.

Tablo 4.16. Deney grubu ön test- son test puanlarının normallik sonuçları

Grup	Ünite	Ölçüm	Shapiro– Wilk	df	p
Deney Grubu	Ünite 1	Ön Test	0,945	20	0.298
Deney Grubu	Ünite1	Son Test	0.967	20	0.701
Deney Grubu	Ünite 2	Ön Test	0.922	20	0.110
Deney Grubu	Ünite 2	Son Test	0.823	20	0.002
Deney Grubu	Ünite 3	Ön Test	0.905	20	0.051
Deney Grubu	Ünite 3	Son Test	0.868	20	0.011
Deney Grubu	Ünite 4	Ön Test	0.975	20	0.856
Deney Grubu	Ünite 4	Son Test	0.850	20	0.005
Deney Grubu	Ünite5	Ön Test	0.901	20	0.042
Deney Grubu	Ünite5	Son Test	0.898	20	0.038

Not. $p < .05$

Tablo 4.17'ye göre deney grubu 2. ünite son test, 3. ünite son test, 4. ünite son test, 5. ünite ön test ve son testlerinde elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Yapılan normallik testleri sonucunda hem deney hem de kontrol grubunun bazı ünitelerde ön test ve son test puanlarının normal dağılım varsayımını karşılamadığı görülmüştür. Bu nedenle, grupların kendi içindeki ön test–son test farklarının anlamlılığını değerlendirmek için bağımlı ölçümler için uygun olan nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, gruplar arasındaki puanlarının karşılaştırılması için ise bağımsız ölçümler için uygun olan nonparametrik Mann–Whitney U testi kullanılmıştır.

4.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Sonuçlarının İncelenmesi

Tablo.4.17. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları

Ünite	Kontrol Grubu (M $\pm$ SD, Md)	Deney Grubu (M $\pm$ SD, Md)	U	Z	p
Life (Hayat)	3.20 $\pm$ 2.93(3)	4.1 $\pm$ 2.269(4)	149	-1.403	0.161
Yummy Breakfast	4.66 $\pm$ 2.65(6.5)	6.190 $\pm$ 2.954(7.5)	159	-1.117	0.264
Downtown (Şehir Merkezi)	2.65 $\pm$ 1.27(3)	2.95 $\pm$ 1.504(3)	184	-0.443	0.658
Weather and Emotions (Hava Durumu ve Duygular)	4.05 $\pm$ 1.99(4)	4.85 $\pm$ 2.159(5)	153.5	-1.272	0.203
At the Fair (Panayırda)	2.95 $\pm$ 1.76(3)	3.15 $\pm$ 1.785(3)	189	-0.304	0.779

Not. $p < .05$

Tablo 4.18'deki verilere göre, kontrol ve deney gruplarının ön test puanları incelendiğinde, tüm ünitelerde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Örneğin, 1. ünite için kontrol grubu ($M = 3.20$, $SD = 2.93$, $Md = 3$) ve deney grubu ($M = 4.1$, $SD = 2.27$, $Md = 4$) puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($Z = -1.403$, $p = .161$). Benzer şekilde, 2. ünite ($Z = -1.117$, $p = .264$), 3. ünite ($Z = -0.443$, $p = .658$), 4. ünite ($Z = -1.272$, $p = .203$) ve 5. ünite ($Z = -0.304$, $p = .779$) ön test puanları açısından da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Bu bulgular, araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının başarı düzeylerinin birbirine denk olduğunu ve karşılaştırmalar için uygun koşulların sağlandığını göstermektedir.

4.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test–Son Test Sonuçlarının İncelenmesi

Tablo 4.18. Kontrol grubu ön test – son test puanlarının karşılaştırılması

Ünite	Ön Test Ort ± SS (Median)	Son Test Ort ± SS (Median)	Z	p
Life (Hayat)	3.20±2.93(3)	4.85±1.87(5)	-2.45	0.14
Yummy Breakfast	4.66±2.65(6.5)	6.25±2.6(7)	-0.666	0.506
Downtown (Şehir Merkezi)	2.65±1.27(3)	4±1.298(4)	-3.469	0.001
Weather and Emotions (Hava Durumu ve Duygular)	4.05±1.99(4)	5.40±2.23(5)	-3.150	0.002
At the Fair (Panayırda)	2.95±1.76(3)	3.70±1.6(4)	-1.349	0.177

Not. $p < .05$

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere kontrol grubunun ön test ve son test puanları her ünite için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Kontrol grubu, yalnızca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders kitabı ile eğitime devam etmiştir. Veriler incelendiğinde, kontrol grubunun tüm ünitelerde hem ortalama hem de medyan değerlerinin son testte ön teste göre yükseldiği görülmektedir. Geleneksel kitapla yürütülen eğitimin, öğrencilerin ünite bazında başarılarında genel bir artış sağladığı görülmektedir.

Ancak yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları dikkate alındığında, tüm ünitelerde gözlenen bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Özellikle 1. ünite için ön test ($M = 3.20$, $SD = 2.93$, $Md = 3$) ve son test ($M = 4.85$, $SD = 1.87$, $Md = 5$) puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($Z = -2.45$, $p = 0.14$). Benzer şekilde, 2. ünite için ön test ($M = 4.66$, $SD = 2.65$, $Md = 6.5$) ve son test ($M = 6.25$, $SD = 2.6$, $Md = 7$) puanları arasında da anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($Z = -0.666$, $p = 0.506$). 5. ünite için elde edilen sonuçlar da anlamlılık sınırlarının altında kalmıştır ($Z = -1.349$, $p = 0.177$).

Buna karşın, kontrol grubunun 3. ve 4. ünitelerinde anlamlı bir gelişme gözlemlenmiştir. 3. ünite için ön test ($M = 2.65$, $SD = 1.27$, $Md = 3$) ve son test ($M = 4$, $SD = 1.298$, $Md = 4$) puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z = -3.469$, $p = 0.001$). 4. ünite için ise ön test ($M = 4.05$, $SD = 1.99$, $Md = 4$) ve son test ($M = 5.40$, $SD = 2.23$, $Md = 5$) puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($Z = -3.150$, $p = 0.002$).

Ders kitabı ile yürütülen eğitimin kontrol grubunda genel olarak ortalama ve medyan düzeylerinde artış sağladığı, ancak istatistiksel olarak anlamlı farkın yalnızca 3. ve 4. ünitelerde ortaya çıktığı görülmektedir. Diğer ünitelerde ise başarı düzeyinde artış gözlenmesine rağmen bu artışlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.19. Deney Grubu ön test- son test puanlarının karşılaştırılması

Ünite	Ön Test Ort $\pm$ SS (Median)	Son Test Ort $\pm$ SS (Median)	Z	p
Life (Hayat)	4.1 $\pm$ 2.269(4)	6.05 $\pm$ 2.781(6)	-2.543	0.011
Yummy Breakfast	6.190 $\pm$ 2.954(7.5)	4.95 $\pm$ 3.395(4.5)	-2.530	0.11
Downtown (Şehir Merkezi)	2.95 $\pm$ 1.504(3)	4.95 $\pm$ 1.432(5)	-3.762	0.000
Weather and Emotions (Hava Durumu ve Duygular)	4.85 $\pm$ 2.159(5)	6.15 $\pm$ 2.777(7)	-1.574	0.116
At the Fair (Panayırda)	3.15 $\pm$ 1.785(3)	5.50 $\pm$ 2.065(5.5)	-3.518	0.000

Not. $p < .05$

Tablo 4.20’de sunulan sonuçlara göre, ikinci ünite dışında tüm ünitelerde ortalama ve medyan değerlerinin son testte ön teste göre yükseldiği görülmektedir. Bu durum, Diyalekt uygulamasının genel olarak öğrencilerin başarı düzeylerinde olumlu bir etki sağladığını göstermektedir.

Ancak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, ikinci ve dördüncü ünitelerde ortalama artışlar anlamlı bulunmamıştır. Özellikle 2. ünite de son test ortalamasının ($M = 4.95$, $SD = 3.395$, $Md = 4.5$) ön test ortalamasına göre ($M = 6.190$, $SD = 2.954$, $Md = 7.5$) düştüğü ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($Z = -2.530$, $p = 0.11$). Dördüncü ünite için de anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($Z = -1.574$, $p = 0.116$).

Buna karşın, deney grubunda 1., 3. ve 5. ünitelerde ön test–son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. 1. ünite için ön test ($M = 4.1$, $SD = 2.269$, $Md = 4$) ve son test ($M = 6.05$, $SD = 2.781$, $Md = 6$) puanları arasında anlamlı bir gelişim kaydedilmiştir ($Z = -2.543$, $p = 0.011$). Benzer şekilde, 3. ünite için ön test ($M = 2.95$, $SD = 1.504$, $Md = 3$) ve son test ($M = 4.95$, $SD = 1.432$, $Md = 5$) puanları arasındaki fark anlamlı

bulunmuştur ($Z = -3.762$, $p = 0.000$). 5. ünite için de anlamlı bir gelişme kaydedilmiştir ($Z = -3.518$, $p = 0.000$). Diyalekt mobil dil uygulaması ve ders kitabıyla desteklenen eğitim, deney grubunda özellikle 1., 3. ve 5. ünitelerde anlamlı bir başarı artışı sağlamıştır.

4.2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçlarının İncelenmesi

Tablo 4.20. Kontrol ve deney gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması

Ünite	Kontrol Grubu (M $\pm$ SD, Md)	Deney Grubu (M $\pm$ SD, Md)	U	Z	p
Life (Hayat)	4.85 $\pm$ 1.87(5)	6.05 $\pm$ 2.781(6)	139	-1.664	0.096
Yummy Breakfast	6.25 $\pm$ 2.6(7)	4.95 $\pm$ 3.395(4.5)	162	-1.042	0.298
Downtown (Şehir Merkezi)	4 $\pm$ 1.298(4)	4.95 $\pm$ 1.432(5)	137.5	-1.746	0.081
Weather and Emotions (Hava Durumu ve Duygular)	5.40 $\pm$ 2.23(5)	6.15 $\pm$ 2.777(7)	157.5	-1.161	0.246
At the Fair (Panayırda)	3.70 $\pm$ 1.6(4)	5.50 $\pm$ 2.065(5.5)	106	-2.577	0.010

Not. $p < .05$

Tablo 4.21’de kontrol ve deney gruplarının son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar sunulmuştur. İki grubun son test puanları Mann–Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, ilk dört ünite için kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özellikle 1. ünite için kontrol grubu ($M = 4.85$, $SD = 1.87$, $Md = 5$) ve deney grubu ($M = 6.05$, $SD = 2.781$, $Md = 6$) puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($Z = -1.664$, $p = 0.096$). Benzer şekilde, 2. ünite ($p = 0.298$), 3. ünite ($p = 0.081$) ve 4. ünite ($p = 0.246$) için de gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Buna karşın, 5. ünite için kontrol grubu ($M = 3.70$, $SD = 1.6$, $Md = 4$) ve deney grubu ($M = 5.50$, $SD = 2.065$, $Md = 5.5$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($Z = -2.577$, $p = 0.010$). Bu bulgu, Diyalekt mobil uygulaması ile desteklenen eğitimin son ünite de öğrencilerin başarı düzeyini anlamlı bir şekilde artırdığını göstermektedir.

Diyalekt uygulamasıyla desteklenen eğitimin özellikle 5. ünite de kontrol grubuna kıyasla daha etkili olduğu; diğer ünitelerde ise her iki grubun benzer sonuçlar elde ettiği görülmektedir.

4.3. Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Nitel Bulgular

Bu bölümde üçüncü çalışma kapsamında Konya’da görev yapan ve öğrencilerine Diyalekt mobil uygulamasında A1 ve A2 seviyelerini kullandıran 12 öğretmen ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Mülakatlardan elde edilen veriler, MAXQDA yazılımı kullanılarak kodlanmış ve tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Öncelikle video görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş, ardından bu metinler yazılıma yüklenmiştir. Veriler defalarca okunarak anlamlı kodlar oluşturulmuş, benzer kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Analiz sonucunda belirlenen temalar, mülakata katılan öğretmenlerin deneyimlerini ve görüşlerini yansıtacak şekilde yapılandırılmıştır.

Tablo 4.21. Mülakat yapılan öğretmenlerin demografik profili

Katılımcı Öğretmenler	Mesleki Deneyim	Eğitim Durumu	Eğitim Kademe	Verdiği	ADOÇEP Bilgisi
Öğretmen 1	5-10	Lisans	Ortaokul	Var	
Öğretmen 2	10-15	Yüksek Lisans	Lise	Var	
Öğretmen 3	10-15	Lisans	Ortaokul	Var	
Öğretmen 4	10-15	Yüksek Lisans	Ortaokul	Var	
Öğretmen 5	10-15	Lisans	Lise	Var	
Öğretmen 6	10-15	Lisans	Ortaokul	Var	
Öğretmen 7	10-15	Lisans	Lise	Var	
Öğretmen 8	10-15	Yüksek Lisans	Ortaokul	Var	
Öğretmen 9	15-20	Yüksek Lisans	Lise	Var	
Öğretmen 10	15-20	Yüksek Lisans	Ortaokul	Var	
Öğretmen 11	20-25	Yüksek Lisans	Lise	Var	
Öğretmen 12	15-20	Lisans	Ortaokul	Var	

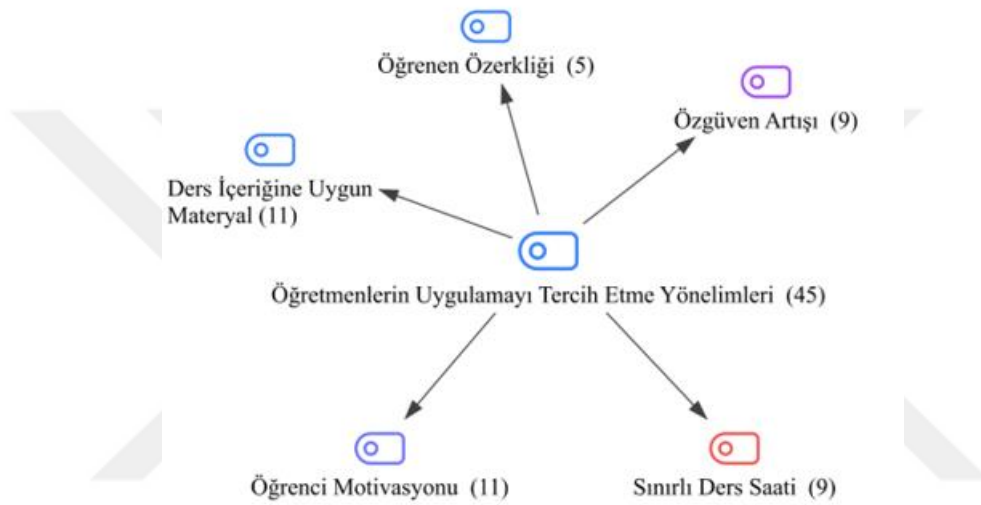
Verilen kodlanması ile elde edilen temalar öğretmenlerin uygulamayı tercih etme sebepleri, öğretmen gözlemine dayalı beceri gelişimi ve uygulamanın etkili olduğu ADOÇEP seviyesi, öğrenme deneyimini güçlendiren unsurlar, öğrenme deneyimini güçlendiren unsurlar, öğretmenin profesyonel kimlik gelişimi olarak oluşturulmuştur.

4.3.1. Uygulama Tercihinde Belirleyici Etkenler

Görüşmeye katılan öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltildi.

- Diyalekt Dil Eğitim Platformu'nun öğretim sürecini kolaylaştırıcı araçları (örneğin, ders planlama, öğrenci takibi gibi) hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Bu araçlar, derslerinizi planlama ve yürütme konusunda size nasıl katkı sağladı? Ders planlama sürecinde platformun sunduğu araçlar sizin için yeterli miydi?

- Hangi ek planlama araçlarına ihtiyaç duydunuz?
- Bu araçları kullanarak öğrenci başarısını artırma konusunda ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?
- Diyalekt platformunun öğrenci motivasyonu ve katılımını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Öğrenciler bu platforma ne ölçüde istekli ve aktif katılım gösteriyorlar?
- Alınan cevaplar kodlanmış ve ders içeriğine uygun materyal, öğrenen özerkliği, özgüven artışı, sınırlı ders saati, öğrenci motivasyonu kodları elde edilmiştir.



Şekil 4.1. Öğretmenlerin uygulamayı tercih etme yönelimleri

Öğretmenlerden edinilen görüşler sonucunda Diyalekt Uygulamasını tercih etmelerinin nedenleri; uygulamanın ders içeriğine uygun materyal içermesi, öğrencilerin motivasyonu artırması, öğrenen özerkliğini teşvik etmesi, öğrencilerde görülen özgüven artışı ve öğretmenlerin ders saatlerini yetersiz bulmalarıdır.

Uygulamanın ders içeriğine uygun materyal içermesi ile ilgili öğretmen 1, öğretmen ve öğretmen 7 görüşleri şöyledir:

Ö1: ... “Platformun içerik sıralaması ve temalar çok düzenli hazırlanmış. Derste bazen platformdaki haber, belgesel vb. içerikleri dersin konusuna göre rahatlıkla açabiliyorum. Ödevlendirme benim için büyük bir problem. Ödevi verdim diyelim sonrasında o kağıtları okumak, eksikleri bulmak çok vakit kaybıydı. Şimdi tema ismini veriyorum, öğrenciler

ödevlerini tamamlıyor. Yok fazla içerik mi var, bilinmeyen kelime mi kaldı. Aklıma hiç takılmıyor.”

Ö7 7: ... “Ders kitabı ile uyumlu temalar çok elverişli. Neredeyse kitap aktiviteleri ile birebir uyumlu aktiviteler var.”

Uygulamanın öğrenci motivasyonunu artırdığını Ö2 ve Ö8 şöyle ifade etmiştir:

Ö2: ... “Öğrenciler arasında “kimin daha çok görev yaptığı” şeklinde tatlı bir rekabet oluştu. Uygulamayı kullanan öğrencilerde İngilizceyi öğrenme motivasyonu gözle görülür şekilde arttı.”

Ö8: ... “Bence en önemli sebep cep telefonu kullanmak hoşlarına gidiyor bu da motivasyonu artırıyor. Sessiz ve içine kapanık çocuklar bile derste aktif olmaya başladı. Uygulama çocuklara ilginç geldi.”

Öğrenen özerkliğini teşvik etmesi bir diğer kod olarak bulunmuştur. Bununla ilgili öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö10: ... “Kitapta tamamlayamadığımız aktiviteler kalıyor bazen. Öğrencilerimden evde tamamlarız. Diyalekt ’ten yaparız öğretmenim diye dönüşler alıyorum. Bazı öğrencilerim işlediğimiz ünitenin ilerisine, hoşlarına giden temalara falan çalışıyorlar. Hoşuma gidiyor kendi kendilerine çabalamaları.”

Ö5: ... “Çocuklar ünite ismine bakıp Diyalekt ’ten uygun temayı buluyor. Dersten önce hazırlık yaptıklarını fark ediyorum. Eğleniyorlar. Çoğu zaman neye çalışmalar gerektiğini söylemiyorum bile. Kendi başlarına hallediyorlar.”

Çalışmaya katılım gösteren öğretmenler öğrencilerinde özgüven artışı olduğunu belirtmişlerdir.

Ö11: ... “Öğrencilerimde bir özgüven artışı görüyorum. Konuşma sınavlarında heyecanlanan öğrencimiz çok oluyor. Uygulamayı kullanan öğrencilerde heyecan kalmadı. Hatta diğer öğrencilerin zamanından almasınlar diye uğraşıyorum.”

Ö12: ... “Kendi başlarına öğrenmeye başlamaları özgüven artışı yarattı tabi ki.”

Katılımcı öğretmenler ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı uygulamayı öğrencilerine tavsiye ettiklerini ifade ettiler.

Ö9: ... “Haftalık dersimiz az saat olduğu için ve sınıfta öğrencilerin başarı ve anlama düzeyleri farklı olduğu için her aktiviteye zaman ayırmakta çok zorlanıyorum. Çoğu zaman beceriler içinden seçim yaparak ödevlendirme yaptığım oluyor.”

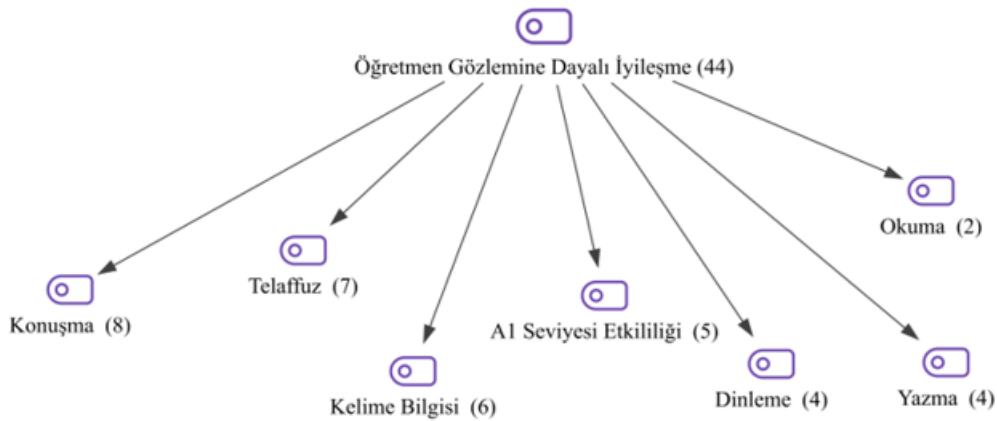
Ö8: ... “Yani üç saatlik derste sınıfta bazen sadece temel tanıtım yapabiliyorum. Diyalekt Platformunda kitaba benzer alıştırmalar var. Öğrencilere bu farkı platform sayesinde kapattırmaya çalışıyorum.”

4.3.2. Becerilere Yönelik Gelişim Gözlemleri ve ADOÇEP Seviyeleri

Uygulamaya katılan öğretmenlere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- Aktif katılım sağlayan öğrencilerin hangi dil becerilerinde daha fazla ilerleme kaydettiğini gözlemlediniz?
- Platformun etkili olduğunu düşündüğünüz özelliklerini hangi öğrenci grubunda (başlangıç, orta seviye vb.) daha belirgin gözlemlediniz?

Katılımcı öğretmen cevapları kodlanmış son olarak öğretmen gözlemine dayalı beceri gelişimi teması ortaya çıkmıştır. Temanın kodları telaffuz, kelime bilgisi, okuma, yazma, dinleme, konuşma ve A1 seviyesi etkililiği olarak çıkmıştır.



Şekil 4.2. Öğretmen gözlemine dayalı iyileşme

Konuşma becerisinde ilerleme olduğunu belirten öğretmen görüşler şöyledir:

Ö4: ... “En çok gelişim gözlemlediğim beceri konuşma oldu. Sesli tekrar yaparak öğrenciler hem doğru telaffuz etmeyi hem de akıcı konuşmayı geliştirdiler. Derste yaptığım konuşma ve dinleme sınavlarında programı kullanan öğrencilerde başarı tespit ettim diyebilirim.”

Ö11: ... “En büyük ilerlemeyi konuşma ve kelime kullanımı alanlarında gördüm. Özellikle kalıpları doğal ve rahat şekilde kullanıyorlar.”

Dinleme becerisinde gelişme gözlemleyen öğretmen paylaşımları aşağıdaki gibidir.

Ö 5: ... “Dinleme becerisi de gelişti çünkü her şeyi tekrar tekrar dinleme şansları oluyor.”

Ö 6: ... “Ayrıca dinleme becerileri güçlendi. Sesli görevlerde dikkatli dinlemeleri gerekiyor. Dinleme sınavı yapıyoruz biliyorsunuz ölçme sistemi değişti. Uygulamayı kullananlar ciddi kendini belli ediyor.”

Telaffuz becerisi için öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö7: ... “Aktif katılan öğrencilerde özellikle konuşma ve telaffuz gelişimini çok net gözlemledim.”

Ö9: ... “İlkokulda 3 sene ders görüp hala her şeyi yazıldığı gibi okuyan öğrencilerim var. Uygulamayı kullananlarda bariz fark var. Telaffuzları düzelmeye başladı.”

Kelime bilgisindeki ilerleme için Ö3 ve Ö10’un düşünceleri aşağıdaki gibidir.

Ö3: ... “Kelime bilgisi gelişiminde net bir ilerleme var. Doğal olarak kelime hazinesi gelişince ifade kabiliyeti de arttı.”

Ö8: “Özellikle kelime bilgisi çok etkili oldu. Görsellerle destekli çok fazla aktivite var. Bulmacalar var. Farkında olmadan kelimenin doğru yazılışını da öğreniyorlar. Aktivitelerin hepsini tamamlayamasa bile öğrenci, yaptığı kadarıyla bile fazlaca öğrenmiş oluyor.”

Ö1 ve Ö 11 yazma becerilerinin gelişmesi ile ilgili şu görüşleri ifade ettiler.

Ö1: ... “Kelime bilgisi artınca, kalıpları kullanmaya aşinalık kazandıkça yazma becerileri de beraberinde gelişti.”

Ö 9: ... “Kitaptaki yazma aktiviteleri öğrencilere zor ve anlamsız geliyor. Oysaki çok fazla aktivite de yok. Uygulamayı kullanan öğrenciler benzerlerin yapmaya çalıştıklarını söylüyor ve daha rahat şekilde aktiviteleri tamamlıyor. Yazdıklarını okutuyorum çoğu zaman. Yanlılık tabi ki yapıyorlar ama gözle görülür şekilde yanlış kullanımlarda azalma var.”

Okuma becerisindeki gelişim hakkında Ö2 ve Ö10 görüşlerini şu şekilde paylaştılar:

Ö2: ... “Okuduğunu anlıyorlar. Uygulamanın katkısı çok. Sayısız aktivite var. Öğrenci üç tanesini yapsa zaten yeterli olur.”

Ö12: ... “Okuduğunu anlamada ilerleme gözlemledim. Kelime bilgisi arttıkça, dile maruz kaldıkça anlama becerileri de artıyor.”

Çalışmaya katılan öğretmenler uygulamanın en fazla A1 seviyesi dil becerilerine katkı sağladığını belirttiler.

Ö8: ... “A1 seviyesindeki öğrenciler için daha fazla verimli. Öğrencilerim A1 seviyesinde. Bence onlar için oldukça etkili oldu.”

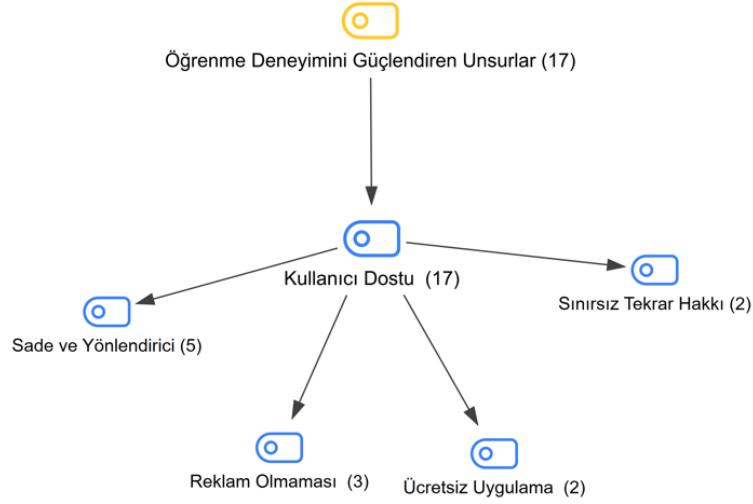
Ö3: ... “5. ve 7. Sınıflarda ders veriyorum. 7. Sınıflarım dil sınıfı ve A2 seviyesindeler. Ben 5. sınıflarda daha fazla ilerleme görüm yani A1 seviyesi.”

4.3.3 Öğrenme Deneyimini Destekleyen Faktörler

Çalışmaya katılan öğretmenlere şu soru sorulmuştur:

- Bu platformun en etkili bulduğunuz özellikleri nelerdir?

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri kodlanmıştır. Öğrenme deneyimini güçlendirici temasına ulaşmak için kullanıcı dostu ana koduna, sade ve yönlendirici, reklam olmaması, ücretsiz uygulama ve sınırsız alt kodları kullanılmıştır.



Şekil 4.3. Öğrenme deneyimini güçlendiren unsurlar

Sade ve yönlendirici teması için Ö7 “Platformun en etkili özelliği görevlerin sade ve yönlendirici olması derim.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Uygulamanın reklam içermemesi ile Ö2 “Reklam izlemek zorunda kalmamaları büyük avantaj. Eskiden ödev olarak video atardım ve izlemek zorunda kaldıkları reklamlardan çok rahatsızdım.” demiştir.

Uygulamanın ücretsiz olması ile ilgili Ö12 “Uygulamanın ücretsiz olması tabi ki, Duolingo gibi uygulamalar kullanmışlar ama belli bir süre sonra ücretli olması öğrencinin öğrenmeye devam etmesini engelliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Sınırsız tekrar hakkı ile ilgili görüşünü Ö3 “Diyalekt ’te sınırsız tekrar fırsatı olması avantajlardan birisi.” olarak belirtmiştir.

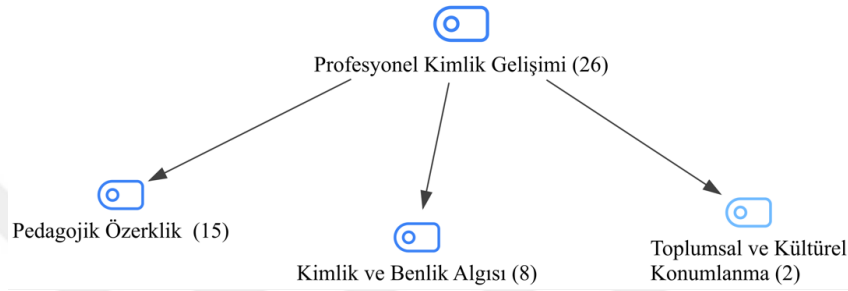
4.3.4. Uygulamanın Öğretmen Mesleki Gelişimine Katkısı

Katılımcı öğretmenlere sorulan sorular şöyledir:

- Diyalekt platformunu kullanırken öğretmen olarak kendi profesyonel gelişiminiz üzerinde bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
- Bu platform, öğretim becerilerinizi veya yaklaşımlarınızı nasıl etkiledi?
- Bu platform size hangi alanlarda daha fazla gelişim sağladı? (Teknoloji kullanımı, öğretim stratejileri vb.)
- Platformun, öğrencilerle olan etkileşiminizi nasıl değiştirdiğini düşünüyorsunuz?

- Diyalekt platformunu kullanmadan önceki öğretim yöntemleriniz ile şu anki yöntemleriniz arasında ne gibi farklar var?
- Platformdaki zorluklarla başa çıkmak için platform dışında hangi ek kaynaklardan faydalandınız?

Katılımcı öğretmenlerden alınan cevaplar kodlanmış ve pedagojik özerklik, kimlik ve benlik algısı, toplumsal ve kültürel konumlanma alt kodlarından profesyonel kimlik gelişimi temasına ulaşılmıştır.



Şekil 4.4. Profesyonel kimlik gelişimi

Pedagojik özerklik için kullanılan öğretmen görüşleri şu şekildedir.

Ö10: ... “Ders içinde bazen öğrencilerin motivasyonu düşüyor. Kapatıyoruz kitapları. Uygulamadan belgesel ya da haber açıyorum. Bazen hikâye dinliyoruz. Dersime ihtiyaç anında çeşitlilik katıyorum elimden geldiğince.”

Ö3: ... “Uygulamadaki yazma görevlerini ben takip edemediğim için Padlet Uygulamasını öğrettim öğrencilerime. Uygulamadaki yazma etkinliklerini gruplar halinde uygulatıyorum.”

Ö12: ... “Ders işlerken sadece müfredata değil, beceri gelişimine odaklanıyorum. Kullanan öğrencilerle kendi hazırladığım sınavlar ve yarışmalarla, dijital ortamda değerlendirme yapmayı öğrendim. Kahoot aracını öğrenciler seviyor ve katılım sağlıyor. Bu tarz araçları kullanmayı öğrendim.”

Kimlik ve benlik algısı için öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö8: ... “Gelişim odaklı öğretmenlik anlayışım güçlendi diyebilirim.”

Ö9: ... “Eskiden akıllı tahtada sunum yapmayı beceri zannedirdim. Uygulama beni de motive etti. Kendimi daha güncel ve yeterli bir öğretmen olarak görüyorum.”

Ö12: ... “Güncel yöntem ve teknikleri takip etmek kendimi daha iyi hissetmemi sağlıyor. Yeniliklere her zaman açık bir insanım. Eğitim yöntem ve stratejilerimi güncellemek bana iyi geldi.”

Ö1: ... “Daha önce dijital araçları sınıf içinde ve sınıf dışında bu kadar aktif kullanmamıştım. Artık öğrencilerin sadece çalışma sayfaları ile değil, dijital görevlerle de dil gelişimini takip edebiliyorum. Daha günceli takip eden bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.”

Toplumsal ve Kültürel Konumlama kodu için öğretmen görüşleri şöyledir.

Ö6: ... “Eksikleri var elbette. Yerli ve milli bir uygulama olması beni mutlu ediyor.”

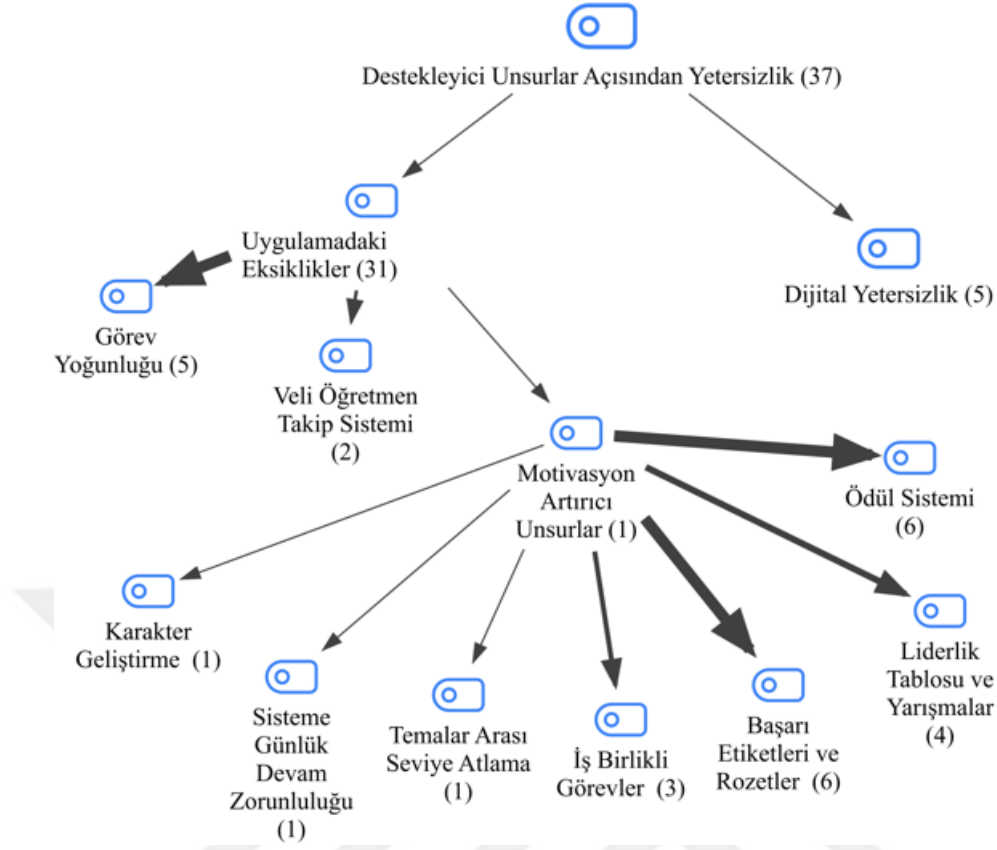
Ö3: ... “MEB yıllardır çeşitli uygulamalar kullanmamızı istedi. Ama çağın gerekliliklerine bu kadar uyan bir platform olmamıştı. İlk talep velilerden gelmişti kaynak için. Yerli uygulamamız varken başka bir şey önermek istemedim.”

4.3.5. Öğretmen Görüşlerine Göre Destekleyici Unsur Eksiklikleri

Çalışmaya katılan Öğretmenlere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- Ders planlama sürecinde platformun sunduğu araçlar sizin için yeterli miydi? Hangi ek planlama araçlarına ihtiyaç duydunuz?
- Diyalekt platformunu kullanırken karşılaştığınız zorluklar nelerdi? Bu platformun geliştirilmesi gereken yönleri olduğunu düşünüyor musunuz?
- Bu zorluklar daha çok teknik sorunlar mıydı, yoksa pedagojik mi? Platformu geliştirme açısından öncelikli olarak hangi özelliklerin düzeltilmesini istersiniz?

Katılımcı öğretmenlerden edinilen veriler kodlanmıştır. Destekleyici unsurlar açısından eksiklikler temasına ulaşmak için elde edilen kodlar uygulamadaki eksiklikler ve dijital yetersizlik kodlarıdır. Uygulamadaki eksiklikler alt kodları ise görev yoğunluğunun fazla olmasından, veli öğretmen takip sisteminin olmaması, karakter geliştirme, sisteme devam zorunluluğu, temalar arası seviye atlama, iş birlikli görevler, başarı etiket ve rozetlerinin olmaması, liderlik tablosu ve yarışma, ödül sistemi olmamasından elde edilmiştir.



Şekil 4.5. Destekleyici unsurlar açısından yetersizlik

Görev yoğunluğunun fazlalığını için Ö5 “Bunun dışında pedagojik olarak görevlerin geneli uygun ama bazı temalar fazla yoğun. Örneğin tek bir temada 10’dan fazla görev olduğunda bazı öğrenciler yorulup, geri durabiliyor. Bu yüzden tema bazlı görev sayısı azaltılmalı, kaliteli aktiviteler bırakılmalı.” demiştir.

Takip sistemi gerekliliğini Ö3 “Uygulamanın raporlama sistemi olmaması çok iş yükü çıkarıyor. Öğrencilerin tamamladığı görevleri hem veliler hem de biz görebilsek iş yükünden de kurtuluruz. Zevkli ama yorucu olduğu bir gerçek.” olarak ifade etmiştir.

Ö1: ... “Motivasyonu artırmak için görev tamamlama sonrası küçük görsel ödüller ya da karakter geliştirme gibi etkileşimli özellikler eklenebilir.”

Ö6: ... “Kişisel başarı rozetleri veya arkadaşla eşli görev gibi etkileşimli bölümler eklenebilir. Sınıf ve grup etkinlikleri, sesli ödüller ve rozetler kullanılabilir.”

Ö8: ... “Ayrıca puan kazanma, görev tamamlama gibi unsurlar olsa temalar arası seviye atlansa daha da oyun olarak görüp programa daha istekli katılabilirler.”

Ö7: ... “Mesela Duolingo uygulamasında devam zorunluluğu var. Aynısı Diyalekt için de olsa çocuklar dile düzenli ve daha fazla maruz kalmış olurlar.”

Ö12: ... “Sınıf içi ya da kullanan tüm öğrenciler arası yarışmalar eklenebilir. Liderlik tabloları oluşturulabilir.”



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, ilgili araştırma soruları çerçevesinde ve mevcut literatür ışığında tartışılmıştır. Çalışma, üç temel araştırma sorusu üzerinden yürütülmüş olup, her bir soru ayrı bir alt başlık altında değerlendirilmiştir. Bulguların her biri, ilgili araştırma soruları çerçevesinde tartışılmış; ulaşılan sonuçlar aktarılmış ve gelecekteki çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

5.1. Ders Kitabı ve Mobil Uygulama Analiz Bulgularının Tartışılması

Diyalekt mobil destekli dil öğrenme platformu ile MEB altıncı sınıf İngilizce ders kitabı (English 6th Grade), Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı tanımlayıcılarına ne düzeyde uygunluk göstermekte ve dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ne ölçüde kapsamaktadır?

Birinci çalışmadan edinilen bulgular, MEB 6. sınıf İngilizce kitabının ADOÇEP tanımlayıcı kriterlerine çeşitli düzeylerde uyum sağladığını ancak beceri dağılımında dengesizlik olduğu ve bazı becerilerin yeterince desteklemediğini göstermektedir.

MEB yayınları 6. Sınıf İngilizce kitabında en çok yer verilen okuma becerisi aktiviteleri Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında verilen okuma becerisi tanımlayıcılarına genel olarak uyumlu olmakla birlikte, okuma becerisine ait toplamda 16 aktivite tanımlayıcılara uygun değildir. Örneğin; Demokrasi Ünitesi '*cümleleri resimlerle eşleştir*' aktivitesi, A1 seviyesi için uygun görünse de okuma becerisi için hazırlanmış yüzeysel bir eşleştirme örneğidir. Dil etkinlikleri, belirli bir metni anlam ve üretme yollarıyla, bir görevi yerine getirmek için bireyin iletişimsel olarak dil yeterliliğini kullanmasını kapsar (Council of Europe, 2001). ADOÇEP 2020 tamamlayıcı ciltte, 'okuma kategorileri, okuma amacı ve özel işlevleri olan belirli metin türlerini okumanın bir karışımıdır' şeklinde açıklama yapılmıştır. Kriterler genel okuduğunu anlama, yazışmaları okuma, fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve sav için okuma, yönergeleri okuma ve serbest zaman etkinliği olarak ölçeklenmiştir (Council of Europe, 2020). Bu kategorilerdeki kriterlere göre okuma becerisi aktivitelerinin 16 tanesi, ADOÇEP kriterlerine uygun bulunmamıştır. Aktivitelerin hepsinin A1 ve A2 seviyesine uygun olduğu görülmüştür. Alan yazındaki diğer araştırmalar, ders kitaplardaki okuma beceri aktivitelerinin ADOÇEP tanımlayıcı kriterlerine yeterince uyum sağlamadığını göstermektedir. Kamil, (2023)

çalışmasında, lise 10. sınıf öğrencileri için hazırlanan ders kitabındaki okuma parçalarının, hedeflenen ADOÇEP seviyesine uygun olarak hizalanmadığını ortaya koymuştur. Makrina-Nina & Aliki (2021), ise çalışmasında, iki ayrı B1 seviyesindeki kitabı incelemiştir. Kitapların B1 seviyesindeki tanımlayıcılara uygun olduğu, ön okuma ve eşli grup çalışmalarının eksik olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular, yabancı dil eğitimi için hazırlanan kitaplardaki okuma becerisi aktivitelerinin, ADOÇEP ölçütleri doğrultusunda geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Konuşma becerisi, okuma becerisinden sonra en çok odaklanılan beceri olmuştur. Konuşma becerisi aktivitelerin hepsi bir amacı olan iletişimsel odaklı ve işlevsel aktivitelerdir. ADOÇEP tanımlayıcılarına uyum göstermektedir. Konuşma becerileri, genel sözlü üretim, kesintisiz monolog, kamusal duyurular, izleyicilere hitap etme, genel sözlü iletişim, muhatabı anlama, karşılıklı konuşma, resmi olmayan tartışma, hedef odaklı iş birliği, mal ve hizmet alımı, bilgi alışverişi, mülakata girme, iletişim araçlarını kullanma olarak ölçeklenmiştir (Council of Europe, 2020). Oysaki, Tüm & Emre (2017) çalışmalarında yabancı dil öğretimi için hazırlanan kitapların, öğrencilerin gerçek iletişim durumlarında etkin bir şekilde konuşmalarına olanak tanıyacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini, aktivitelerin ADOÇEP seviye kriterine uygun olsa da tanımlayıcıların hedeflediği becerileri karşılamadığını ifade etmiştir. Castillo (2016) yabancı dil eğitimi için hazırlanan bir kitap serisini analiz etmiştir. Sayı ve yüzde açısından yapılan nicel analiz, konuşma aktivitesi örneklerinde ADOÇEP tanımlayıcılarının zayıf ve düzensiz bir şekilde karşılandığını ortaya koymuştur. Araştırmalar sonucunda, MEB yayınları 6. Sınıf İngilizce kitabında yer alan konuşma becerileri aktivitelerinin kriterlere uyum sağladığı, literatürde rapor edilen diğer çalışmalardan farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durum incelenen kitabın diğer kitaplara göre güncel olması ve MEB'in yabancı dil kaynaklarında ADOÇEP tanımlayıcılarına hassasiyetle yaklaşmasından kaynaklıdır denilebilir.

Dinleme becerisi kitapta üçüncü sırada odaklanılan beceri olmuştur. Aktiviteler A1 ve A2 seviyesi için uygundur. Kitapta bulunan dinleme aktiviteleri programdaki tanımlayıcılarla örtüşmektedir. Dinleme becerileri; genel sözlü kavrama, başka insanlar arasındaki konuşmaları anlama, canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama, duyuruları ve yönergeleri anlama, medya içeriğini ve kayıtları anlama, tv, film ve video izleme başlıklarıyla ölçeklenmiştir (Council of Europe, 2020). Bu kriterler ışığında kitaptaki dinleme becerilerinin çerçevenin amacına hizmet ettiğini görülmektedir. Gün & Memiş (2017) çalışmalarında, iki ayrı yabancı dil kitabını incelemiştir. Her iki örnekte dinleme etkinliklerinin basit, anlaşılabilir ve günlük hayatta yer alan diyalogları içermesi sebebiyle öğretim setlerindeki dinleme

etkinliklerinin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni' nde temel seviye dinleme etkinlikler için belirlenen ölçütlere uygun olduğu bulmuşlardır. Eken & Dilidüzgün (2014) çalışmalarında, ders kitaplarını ADOÇEP kriterleri açısından karşılaştırmış *Yeni Hitit 1*'de telaffuz etkinliklerine yeterince yer verilmediği vurgulanmış, buna karşın *New Headway A1-A2*'nin daha çeşitli, anlaşılır ve ADOÇEP 'e daha uygun etkinlikler sunduğu ifade edilmiştir. Literatürde yapılan araştırmalar da incelendiğinde yapılan çalışmaların sonucu, bu çalışmanın sonucu ile uyum içerisinde.

Yazma becerisi kitapta en az yer verilen beceri olarak yer almaktadır. Aktiviteler A1 ve A2 seviyesi için uygundur. Yazma becerisi etkinliklerinin sayısı oldukça sınırlı kalmıştır. İncelenen ünite sonu ödevlendirme sayfalarında, yazma becerisine ağırlık verilse de bu durum açığı kapatamamaktadır. Kitaptaki yazma becerisi aktiviteleri içinde, 2 aktivitenin ADOÇEP kriterlerine uygun olmadığı tespit edilmiştir. Örneğin; Dünyayı Kurtaralım ünitesi aktivite 15: '*eksik harfleri tamamla*' olarak hazırlanmıştır. İletişim amacı gütmeyen, belirli bir amacı olmayan, bu tarz aktiviteler ADOÇEP tanımlayıcılarına uygun değildir. Yazma becerileri; genel yazılı üretim, yaratıcı yazma, raporlar ve denemeler, genel yazılı etkileşim, yazışma, notlar mesajlar ve formlar başlıkları altında ölçeklendirilmiştir (Council of Europe, 2020a). Demirel & Fakazlı (2021) çalışmalarında, Headway ve Yeni İstanbul kitabını ADOÇEP kriterlerine uygunluğu açısından incelemiş ve ADOÇEP' i yansıtmayacak şekilde yenilenmesi ve yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmaya göre; öğrencilerin üretici ve etkileşimli yazma becerilerini geliştirmek kitaplara daha fazla yazma etkinliği eklenmesinin gerektiğini, özellikle bu beceriye ait aktivitelerin sayısal olarak yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Sarı Yıldırım & Sümengen (2023) çalışmalarında ders kitaplarının ADOÇEP 'te yazma becerileri için belirlenen öğrenme hedeflerine uygun olmadığını ortaya koymuşlardır. Çalışma, "*Own It 2*" kitabının yazma becerilerine öncelik verdiğini göstermiştir. "*That's It*" kitabının ise ADOÇEP' te önerilen tüm öğrenme hedeflerini doğru şekilde yansıtmadığı tespit edilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde İngilizce kitaplarında yazma becerisi aktivitelerinin hem sayıca hem de nitelik olarak ADOÇEP kriterlerini karşılamadığı sonucuna ulaşılabilir.

Tüm beceri aktiviteleri incelendiğinde, kitaptaki beceri oranı dağılımında bir uyumsuzluk dikkat çekmektedir. Ancak Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP) tüm ciltleri incelendiğinde, materyal tasarımı konusunda becerilerin eşit olması gibi bir kriter bulunmamaktadır (Council of Europe, 2001, 2018, 2020). ADOÇEP, eşit oran beklentisi yerine bütünleşik beceri kullanımına odaklanmaktadır. Kitapta yazma becerisi aktivitelerinin oldukça

sınırlı kalmasının sebebi, Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce Öğretim Programı'nda öncelenen becerilerle açıklanabilir. Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce Öğretim Programı, A1 seviyesi için odak becerileri dinleme ve konuşma; sınırlı okuma ve çok sınırlı yazma, A2 seviyesi için ise odak becerileri dinleme ve konuşma; sınırlı okuma ve yazma olarak belirlemiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Ancak program incelendiğinde, dinleme ve konuşma becerilerinin öncelenmesi gerektiği görülmektedir. Kitapta bulunan okuma becerisi aktiviteleri ise diğer becerilerden fazla olması sebebiyle, İngilizce Öğretim Programı klasörüne göre olması gereken ADOÇEP beceri dağılım kriterlerine uyum göstermemektedir. Bu açıdan alan yazındaki diğer çalışmalarla, bu çalışmanın paralellik gösterdiği söylenebilir. Mesela; Kulaklı (2024), çalışmasında 12. sınıf İngilizce kitabını incelemiş ADOÇEP hedefleriyle ve mevcut müfredatla genel bir uyum olduğunu ancak bu uyumun tüm becerilerde dengeli olmadığını ifade etmiştir. Diğer taraftan, Van (2016) yaptığı çalışmada okutulan bir setin etkinlik oranlarını incelemiş ve ilkökul düzeyinde dinleme ve konuşma becerilerine daha fazla ağırlık verilirken, orta ve lise seviyelerinde tüm dört beceri eşit şekilde temsil edildiğini bulmuştur. Bu bulgular, MEB kitaplarındaki beceri dağılımının ADOÇEP' in bütünlük beceri yaklaşımıyla yalnızca kısmen örtüştüğünü ve özellikle üretici beceriler olan konuşma ve yazma alanlarında gözlenen dengesizliklerin iletişimsel yeterlilik hedeflerine ulaşmayı zorlaştırdığını göstermektedir.

Sözlü üretim ve iletişim, ADOÇEP' te en fazla tanımlayıcıya sahip olan konuşma becerisiyle ilişkilidir. Bu durum, programın konuşma becerisine verdiği önemi açıkça göstermektedir. Dahası, 2018 ADOÇEP tamamlayıcı cildinde sözlü etkileşim, dili doğuran temel unsur olarak tanımlanmış ve dil öğrenmenin de temeli olarak kabul edilmiştir. Çerçeve de etkileşim stratejileri olarak iş birliği yapma, açıklama isteme ve sıra alma gibi beceriler vurgulanmakta; bu becerilerin gerçek hayattaki iletişim için kritik önemde olduğu belirtilmektedir (Council of Europe, 2018). Çerçevenin temel amacı, öğrencilerin iletişim kabiliyetini geliştirmektir. Dil kullanımı, yalnızca öğrenilen bilgiyi ifade etmeyi değil, öğrenme sürecinin bir parçası olarak öğrencilerin sosyal aktörler olarak iletişimsel yeterliklerini geliştirmelerini de kapsar (University of Cambridge ESOL Examinations, 2011). Bu bağlamda, MEB 6. Sınıf İngilizce ders kitabında konuşma becerisine en fazla ağırlık verilmesinin yerinde bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Diyalekt mobil dil uygulamasının A1 ve A2 seviyelerine ilişkin bulgular incelendiğinde, her iki seviyede de kelime, okuma ve dinleme etkinliklerinin oranlarının birbirine yakın olduğu; buna karşılık yazma ve konuşma gibi üretici becerilerin daha düşük kaldığı görülmüştür.

Özellikle A1 seviyesinde üretici becerilerin oranı oldukça sınırlı kalırken, A2 seviyesinde bu farkın bir miktar azaldığı gözlenmiştir. Genel olarak uygulamanın alıcı becerilere daha fazla ağırlık verdiği söylenebilir. Bu bulgular genel olarak incelendiğinde, her iki seviyede de uygulamanın üretici becerilerden çok alıcı becerilere ağırlık verdiği söylenebilir. Oysa Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na göre dil öğretimi yaklaşımı, dört temel dil becerisinin bütünleşik olarak geliştirilmesine odaklanmaktadır (Council of Europe, 2020). Uygulamanın özellikle üretici beceriler olan yazma ve konuşma üzerine daha fazla etkinlik sunması, öğrencilerin iletişim yetkinliklerini geliştirme açısından daha uygun bir yaklaşım olacaktır. Ayrıca seviyeler arasında görülen alıcı-üretici beceri farkının A2 seviyesinde azalması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir; ancak daha dengeli bir dağılım sağlamak için iyileştirmelere ihtiyaç duyulmaktadır.

ADOÇEP tanımlayıcıları ölçekler olarak kabul edilip, belirli bir alandaki kullanıma örnekler sunmaktadır. Her bir tanımlayıcı, aynı ölçek üzerindeki diğer tanımlayıcılardan bağımsız olarak geliştirilmiş ve belirlenmiştir. Tanımlayıcılar kendi başına ölçekten bağımsız şekilde kullanılabilecek bir ölçüt ifadesi sunar. Bu tanımlayıcıların temel amacı müfredat geliştirmeye temel sunmaktır (Council of Europe, 2018). Çalışmada, Diyalekt mobil uygulaması için öncelikle öğrenme kazanımları tanımlanmıştır. Bunun nedeni, platformun mevcut halinde açık ve ölçülebilir öğrenme hedeflerinin bulunmaması ve etkinliklerin hangi becerileri geliştirmeye yönelik olduğunu belirsiz bırakmasıdır. Oysa Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve eğitim literatüründe vurgulandığı üzere, öğretim sürecinin etkili olabilmesi için her bir modülün veya etkinliğin somut öğrenme çıktılarıyla tanımlanması gerekmektedir (Council of Europe, 2020). Kennedy (2006) tarafından önerildiği şekilde, öğrenme kazanımları öğrencilerin öğrenme sürecini yönlendirmesi, hedeflerini net olarak belirlemesi ve ölçülebilir çıktılar sunması açısından kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, çalışmada kazanım yazım süreci pedagojik ve metodolojik bir zorunluluk olarak ele alınmış; her bir beceri alanında ADOÇEP A1 ve A2 düzeyleriyle uyumlu öğrenme kazanımları geliştirilmiştir. Böylece uygulamanın değerlendirme ve geliştirme sürecinde daha sistematik bir yaklaşım benimsenmiştir. Diyalekt mobil uygulaması müfredat ve etkinlikleri incelendiğinde sadece ADOÇEP tanımlayıcılarla eşleştiği değil aynı zaman da platformun doğru dil seviyesinde sunulduğu görülmüştür. Bu yüzden Diyalekt müfredatı ADOÇEP tanımlayıcı kriterlerine uygun şekilde hazırlanmıştır diyebiliriz.

Uygulamada bulunan aktiviteler üretim becerisinden daha çok alma becerisini önelemiştir. Bu durum literatürde çok vurgulanan bir sınırlılıkla örtüşmektedir. Örneğin, Busuu, Duolingo ve Babbel mobil dil uygulamalarının daha çok başlangıç düzeyi için uygun olduğunu ve üretken becerilerden çok alıcı becerilerde gelişim sağladığını rapor edilmiştir (Muckenhumer vd., 2023). Hoang & Hien (2024) çalışmalarında öğrencilerin mobil uygulamalarda öncelikli olarak okuma ve dinleme becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bir diğer çalışma Kruchinin & Bagrova (2021) tarafından yapılmış ve mobil uygulamaların özellikle okuma ve dil bilgisi gibi alıcı becerilerin gelişimine önemli katkılar sunduğunu, ancak konuşma ve yazma gibi üretken becerilerin gelişiminde sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Bu durum, uygulamaların alıcı becerilere ağırlık verdiğini ve özellikle bu becerilerde daha etkili olduğunu düşündürmektedir.

5.2. Mobil Uygulamanın Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması

Diyalekt mobil destekli dil öğrenme platformu kullanan öğrenciler ile geleneksel MEB İngilizce ders kitabı kullanan altıncı sınıf A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

İkinci çalışmanın nicel bulguları, mobil destekli öğrenme modelinin öğrencilerin başarıları üzerinde ünite bazında farklı düzeylerde etkiler yarattığını göstermektedir. Kontrol grubunda öğrencilerin yalnızca ders kitabı ile eğitim aldıkları durumda her üniteye ortalamalarda artış gözlenmiş, ancak bu artış yalnızca 3. ve 4. ünitelerde istatistiksel olarak anlamlı olmuştur. Bu durum, geleneksel öğretim yöntemlerinin belirli içeriklerde etkili olabilmesine karşın, tüm ünitelerde tutarlı ve anlamlı bir gelişim sağlamada yetersiz kalabileceğini düşündürmektedir.

Deney grubu öğrencileri, ders kitabına ek olarak Diyalekt mobil uygulamasını kullanarak her üniteye daha yüksek ortalamalara ulaşmış ve özellikle 1., 3. ve 5. ünitelerde anlamlı gelişim sağlamıştır. Bu sonuç, mobil destekli eğitimin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunduğunu ve özellikle belirli içeriklerde başarıyı artırabildiğini ortaya koymaktadır. Ancak 2. üniteye ortalamalarda düşüş, 4. üniteye ise anlamlı olmayan bir artış gözlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin mobil uygulamaya alışma süreci, konuların ilgi çekiciliği ve içerik özellikleri gibi faktörlerin başarıya etkisini düşündürmektedir.

Gruplar arası karşılaştırmalarda ise yalnızca 5. üniteye deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin mobil uygulamaya zaman içinde daha fazla

alışmaları ve son ünite konularının daha ilgi çekici olması gibi etkenlerle açıklanabilir. Ayrıca, ilk dört ünitenin önceki yıllarda öğrenilen konuların devamı niteliğinde olması nedeniyle her iki grup için de görece kolay öğrenilebilir içerikler sunmuş olabileceği değerlendirilmektedir.

Mobil destekli eğitimin öğrencilerin başarısını artırmada potansiyel taşıdığı, ancak bu etkinin ünitelere ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine bağlı olarak değişkenlik gösterebildiği söylenebilir. Özellikle öğrenme motivasyonunu artıran, ilgi çekici içeriklerle desteklenen mobil uygulamaların, geleneksel yöntemlere kıyasla daha yüksek düzeyde ve daha tutarlı bir başarı sağlaması mümkündür.

Sonuçlar, daha önceki araştırmaların ortaya koyduğu olumlu gelişmelerle de örtüşmektedir. Klimova & Zamborova (2020) mobil destekli dil öğreniminin yabancı dilde okuma becerisi üzerindeki etkisini ele alan çeşitli araştırmaları incelemiş ve metodolojik farklılıklara rağmen, mobil uygulamalarla gerçekleştirilen çalışmalar sonrasında okuduğunu anlama becerisinde belirgin bir iyileşme olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, yarı deneysel bir çalışmada, mobil destekli dil öğreniminin öğrencilerin yazma yetkinliği ve yazma motivasyonu üzerinde olumlu bir etki yarattığı ve belirgin bir fark ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır (Dewi vd., 2020).

Bununla birlikte, Hadi & Emzir (2016) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırma, mobil destekli dil öğrenimi uygulamalarıyla çalışan öğrencilerde, konuşma becerisinin belirgin şekilde arttığını tespit etmiştir. Bu doğrultuda, mobil destekli dil öğreniminin öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmelerine önemli ölçüde katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca, Demirkese (2019), çalışmasında mobil uygulamalarla dil bilgisi öğretiminin daha etkili sonuçlar doğurduğunu ifade etmiş ve bu bulgular da çalışmamızın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Üstüner (2025) ise Diyalekt uygulamasının öğrencilerin kelime edinimi ve kalıcılığı üzerinde önemli derecede etkili olduğunu belirlemiş ve Diyalekt kullanan öğrencilerin anlamlı düzeyde gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, çalışmamızda elde edilen bulguların literatürde yapılmış diğer çalışmalarla örtüşmesi, bulguların sağlam ve güvenilir bir temele dayandığını desteklemektedir.

Diyalekt mobil uygulamasının öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede özellikle uzun vadede ve öğrencilerin çalışma sürecini tamamladıktan sonra anlamlı katkılar sunduğu

düşünülebilir. Mobil destekli öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine alışmasıyla birlikte daha güçlü sonuçlar verebilir ve geleneksel yöntemlere göre belirli avantajlar sağlayabilir.

5.3. Öğretmen Görüşlerinin Yorumlanması ve Literatürle Karşılaştırılması

Üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda elde edilen nitel bulgular aşağıdaki alt araştırma sorusu çerçevesinde tartışılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin Diyalekt mobil destekli dil öğrenme platformunun etkinliği ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

Bu çalışmanın öğretmen mülakatı sonucunda elde edilen bulgularına göre, öğretmenlerin uygulamayı tercih etme nedenlerinden birisi, uygulamada ders içeriğine uygun materyal bulunması olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmasında, öğretmenlerin mobil uygulamayı kullanarak hazırlanan İngilizce öğrenme materyallerinin ders planları ve müfredattaki materyallerle uyumlu olduğunu hissettikleri tespit edilmiştir (Ni'matur vd., 2024). Bu durum, mobil uygulamaların ders içeriğiyle uyumlu materyaller sunmasının, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Ayrıca, bu çalışmada, öğretmenler Diyalekt mobil yabancı dil uygulamasının öğrencilerde öğrenen özerkliğini, özgüven artışı ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı gözlemlenmiştir. Estrella (2024) mobil yabancı dil uygulamalarının öğrenen özerkliği ve motivasyonu üzerinde olumlu etkisi olduğunu bulmuştur. Akman & Karahan (2023) öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada mobil yabancı dil uygulamalarının öğrenen özerkliğinde olumlu fark yarattığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Viberg & Grönlund (2013)'de çalışmalarında, mobil destekli dil öğrenimine yönelik öğrenci tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ve bireyselleştirme, iş birliği ve özgünlük boyutlarında yüksek oranlara ulaşıldığını belirtmiştir. Bu bulgular mobil teknolojilerin dil öğretiminde motive edici bir araç olarak işlev gördüğünü desteklemektedir.

Bunlara ek olarak bu çalışmada, yetersiz ders saati nedeniyle öğretmenlerin eksik bıraktığı dil becerilerini mobil uygulamalar üzerinden kapatmaya çalıştıkları, bazı becerileri uygulamadan yaptırdıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmasında Tangirbergen (2022) mobil uygulamaların öğretmenlere zaman kazandırdığını ve bu yüzden tercih edildiğini bildirmiştir. Bu bulgular, mobil uygulamaların ders materyalini desteklemenin yanı sıra sınıf içi zaman yönetimine de katkı sunarak öğretmenler tarafından tercih edilmesinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Çalışmada, dil becerileri üzerinde Diyalekt mobil dil öğrenme uygulamasının olumlu bir katkısı olduğu, öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerle ortaya çıkmıştır. Görüşlerini sınıf içi yaptıkları izleme sınavları ve öğrencilerin ders içi performanslarını gözlem yoluyla değerlendirerek oluşturmuşlardır. Öğrencilerin konuşma, telaffuz, kelime bilgisi, dinleme, yazma ve okuma becerilerinde ilerleme olduğunu gözlemlemişlerdir. Ayrıca Diyalekt mobil uygulamasından en fazla A1 seviyesi öğrencilerinin becerilerine daha fazla katkısı olduğunu bildirmişlerdir. Çalışmanın bu bulguları, önceden yapılmış diğer çalışmalarla uyumluluk göstermektedir. Athoillah (2022) çalışmasında öğrencilerin Talk English Aplikasyonu ile dinleme ve konuşma becerileri üzerinde önemli derecede olumlu etkiler olduğunu bulmuştur. Saidouni & Bahloul (2016), öğretmenlerin mobil uygulamalara tutumunu incelediği çalışmada, öğretmenlerin mobil cihazların dinleme, konuşma, okuma ve kültür aktivitelerini destekleme potansiyeline ilişkin olumlu tutum sergilediğini ifade etmiştir.

Ali & Mohamad Ghazali (2016), öğretmen görüşlerine dayanan çalışmalarında VocBlast mobil dil uygulamasının öğrencilerin kelime bilgisini artırdığına dair sonuçlar elde etmiştir. Ekinci (2017) çalışmalarında mobil yabancı dil uygulamalarının mobil katılımcıların dil becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu uygulamaların öğrencilerin okuma, yazma ve dinleme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu uygulamaların dilbilgisi ve kelime bilgilerini geliştirmelerine yardımcı oldukları ortaya çıkmıştır. Klimova & Zamborova (2020), mobil uygulamalarla yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde iyileşme olduğunu vurgulamışlardır. Alan yazındaki bilgiler, mobil dil uygulamalarının dil becerilerine katkı sağladığını göstermektedir. Benzer şekilde, Lets View uygulaması üzerine yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin mobil teknolojiyi derslerde kullanmaya olumlu baktıkları, bunun özellikle öğrencilerin katılımını artırmada ve başlangıç seviyesindeki becerileri desteklemede etkili olduğu belirtilmiştir (Wardani & Munir, 2023). Çalışma bulguları ve alan yazın birlikte değerlendirildiğinde, mobil dil öğrenme uygulamalarının öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma, yazma, telaffuz, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama gibi temel dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu; özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için daha uygun ve faydalı bir öğrenme ortamı sunduğu ve öğretmenler tarafından genelde olumlu karşılandığı görülmektedir.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu, Diyalekt mobil dil öğrenme uygulamasının öğrenme deneyimini güçlendiren unsurlara sahip olduğudur. Uygulamanın sade ve yönlendirici bir yapıda olması, öğretmenler tarafından tercih edilme nedenleri arasında gösterilmiştir.

Ayrıca uygulama içerisinde reklam bulunmaması, öğrencilere sınırsız tekrar hakkı tanınması ve tüm özelliklerinin ücretsiz olması da uygulamanın kullanıcı dostu olarak değerlendirildiğini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, literatürde yer alan önceki çalışmalarla uyum göstermektedir. Ishaq (2020), öğretmen ve öğrencilerin mobil yabancı dil uygulamaları hakkındaki görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, bu uygulamaların sade, anlaşılır ve kullanım kolaylığı sağlayacak şekilde tasarlanması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. (Göçerler, 2021) çalışmasında, öğrencilerin kendi ihtiyaçlarına yönelik tatminlerini kısmen de olsa sanal öğrenme ve dil kullanım ortamlarına katılarak sağlayabileceklerini belirtmiştir. Bu bağlamda, kolay erişilebilir, uygun maliyetli, kullanıcı dostu ve taşınabilir olmaları nedeniyle hedef odaklı seçilmiş mobil dil öğrenme oyunu uygulamalarının, özellikle bireysel ihtiyaçlarını karşılamak isteyen öğrenciler için etkili bir seçenek olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde, Aksoy (2019) öğrenci ve velilerle gerçekleştirdiği araştırmasında, istem dışı açılan ve uygunsuz içerik barındıran reklamların öğrenciler üzerinde rahatsızlık yarattığını ve onları olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Essafi (2024) ise mobil uygulamaların avantajlarını ele aldıkları çalışmalarında; sınırsız tekrar hakkı, anında geri bildirim sunma ve çevrimdışı kullanım gibi özelliklerin kullanıcı dostu olarak algılandığını belirtmişlerdir. Ashilah (2025) ise çalışmasında, kullanıcıların ücretsiz sürümlerinden memnun olmadıkları mobil yabancı dil uygulamalarında ücretli üyeliğe geçtiklerini ve ödeme yaptıklarını tespit etmiştir. Bu durum, uygulamanın ilerleyen süreçlerde tercih edilmesini engelleyebilecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Alan yazındaki çalışmalar dikkate alındığında, Diyalekt uygulamasının kullanıcı dostu özelliklerinin bireysel öğrenme sürecine katkı sunduğu ve mevcut literatürde ifade edilen ihtiyaçlara bir ölçüde yanıt verdiği söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu, Diyalekt mobil dil öğrenme uygulamasının öğretmenlerin profesyonel kimlik gelişimine katkı sağladığıdır. Uygulamayı kullanan öğretmenler, teknolojiyi derslerine entegre ettiklerini ve yeni yöntem, teknik ve stratejiler deneme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, dil öğretiminde tek ölçme aracının yazılı sınavlar olmadığını fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Zaman zaman müfredata sadık kalarak ders içeriklerini çeşitlendirdikleri de gözlemlenmiştir.

Diyalekt mobil dil öğrenme uygulamasının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olması, öğretmenlerin bu uygulamayı öğrencilerine kullandırmaları için motivasyon kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Teknoloji kullanımının, öğretmenlerin

pedagojik özerklik kazanmalarına, kimlik ve benlik algılarının gelişmesine, toplumsal ve kültürel konumlanmalarına katkı sağladığı ortaya konulmuştur.

Her ne kadar literatürde bu konuya ilişkin kaynak sayısı sınırlı olsa da mevcut çalışmalar, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Esmat & Amasha (2025), mobil uygulamaları kullanan öğretmenlerin güncel kaynaklara ve stratejilere kolayca erişebildiklerini, bu uygulamaların mesleki gelişimi teşvik ettiğini ve öğretmenlerin öğretim yöntemlerini çağdaş eğitim trendleriyle uyumlu hâle getirdiğini bulgulamışlardır. Bir diğer çalışmada ise teknoloji kullanımının öğretmenlerin mesleki kimlik yönelimlerinde belirleyici bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Teknolojinin, öğrenme etkinliklerini zenginleştirme ve öğrenme dönüşümünü sağlama noktasında önemli bir rol üstlendiği belirtilmiştir (Pathan vd., 2024).

Bu bağlamda, teknoloji kullanımını destekleyen mesleki kimlik müdahaleleri, öğrencilerin bütüncül gelişimine öncelik veren eğitimci kimlik yönelimlerini de desteklemektedir. Mobil yabancı dil uygulamaları ve teknoloji kullanımı; anlamlı ve ilgili öğrenme deneyimleri yaratmada, öğretmenlerin pedagojik kimliklerini geliştirmede ve öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol almasını sağlamada önemli bir katkı sunarak öğrenen merkezli ders tasarımına yardımcı olmaktadır (Lai & Jin, 2021). Mevcut alan yazındaki bulgular, mobil yabancı dil uygulamalarının öğretmen özerkliği ve kimlik algısını geliştirme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Diyalekt mobil yabancı dil öğrenme uygulamasında destekleyici unsurlar açısından yetersizlik olduğu, öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerle anlaşılmaktadır. Bulgulara göre, uygulamadaki aşırı görev yoğunluğu, öğrencilerin uygulamaya karşı isteksiz yaklaşımlarına sebep olmaktadır. Önceki çalışmalar öğretmenlerin bu görüşlerini destekler niteliktedir. Örneğin; hiper ortamlarda görev yükü fazla olan öğrencilerde, isteksizlik ve motivasyon kaybı olmaktadır (Kılıç & Karadeniz, 2004).

Öğretmen görüşlerine göre, uygulamada veli takip sistemi, sanal sınıflar aracılığıyla öğrenci takip sisteminin olmaması, uygulamayı kullanan öğrencilerin öğretmenlerine iş yükü olarak geri dönmekte olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca takip sisteminin uygulamaya devam edilmesi için gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Stockwell (2013) çalışmasında, öğretmenlerin mobil uygulama araçlarını kullanırken, öğrencilerinin etkinliklerini takip etmesi ve öğrencilerin tercihlerini göz önünde bulundurması gerektiğini vurgulamıştır. Ghorbani & Ebadi (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma, mobil destekli dil öğreniminde eğitmen geri bildiriminin,

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil bilgisi gelişimi üzerinde kayda değer bir ilerleme ortaya çıkardığını kanıtlamaktadır. Eragamreddy (2025), çalışmasında, öğretmenlerin mobil dil uygulamalarını sınıf içi dil öğretiminde nasıl algıladıklarını ve yaşadıkları zorlukları incelemiştir. Bulgular, esneklik, bireyselleştirilmiş öğrenme ve öğrenci katılımı sağladığını; ancak teknik sorunlar, başarı takibi ve müfredatla uyum eksikliği nedeniyle etkili entegrasyon için kurumsal destek ve öğretmen eğitiminin gerekli olduğunu göstermektedir.

Motivasyonu artırıcı unsurlar; karakter geliştirme, devam zorunluluğu, seviye atlama, iş birlikli görevler, başarı etiketleri ve rozetler, liderlik tabloları ve yarışmalar, ödül sistemi eksikliği çalışmada öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır. Ayrıca, motivasyonun artması için bu unsurların eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak, 2024 yılında yapılan bir çalışmada, liderlik tablosu gibi teşvik edici yöntemlerin uygulamalarda var olmasının teşvik edici olabileceği ancak katılımcının liderlik tablosunda son sırada bulunmasının, uygulamayı kullanma konusunda motivasyonu düşürebileceğine de dikkat çekilmiştir (Bathini vd., 2024). Bir diğer çalışma ise, liderlik tablolarının rekabet etme şansı tanımaması ve uygulamaların oyunlaştırılmış unsurlarında adil bir ortam olmaması halinde, bu tabloların kullanıcılar açısından itici bulunduğunu ortaya koymuştur (Hadi Mogavi vd., 2022). Duolingo üzerinde yapılan bir çalışmada, başlangıçta seviye atlama ve oyunlaştırma gibi öğelerin ilgi çekici ve motivasyonu artırıcı olduğu tespit edilmiş; ancak iş birliğinin bulunmaması ve üretken becerilerin yetersizliği nedeniyle sürdürülebilir katılım ve öğrenmenin sağlanamayacağı ileri sürülmüştür (Shortt vd., 2023).

Ancak literatürde, motivasyonu artırıcı unsurlar konusunda destekleyici çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin; oyunlaştırma temelli mobil dil öğrenme uygulamalarının öğrenci başarı ve motivasyonlarını artırdığı bulunmuştur (Chaib vd., 2023). Çalışmasında oyunlaştırma unsurlarının ilgi çekici ve motive edici olduğunu, etkileşimli etkinlikler, meydan okumalar, ilerleme takibi ve ödüllerin dikkat ve motivasyonu artırdığını ifade etmiştir (Safatian, 2023).

Nitekim motivasyonu artırdığını savunan çalışmalar olduğu gibi, artırmadığını öne süren çalışmalar da mevcuttur. Bu bağlamda, elde edilen sonuçların farklı koşullar ve katılımcı profilleri dikkate alınarak yorumlanması önem arz etmektedir.

5.4. Sonuç

Bu araştırma, MEB 6. sınıf İngilizce ders kitabı ve Diyalekt mobil dil eğitim uygulaması özelinde, materyallerin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP) kriterleriyle

uyumunu, beceri dağılımlarını, öğrenci başarısına olası etkilerini ve öğretmenlerin uygulamaya yönelik görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, MEB 6. sınıf İngilizce kitabındaki aktiviteler genel olarak dinleme ve konuşma becerileri açısından ADOÇEP tanımlayıcılarıyla uyumlu görünmekle birlikte, okuma ve yazma becerilerinde belirlenen kriterlerle tam olarak örtüşmeyen örnekler gözlenmiştir. Kitapta beceri dağılımı açısından okuma becerisine daha fazla ağırlık verildiği, yazma becerisi için ise sınırlı sayıda etkinlik yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum, kitabın mevcut öğretim programında öncelik verilen becerilerle ADOÇEP’ in bütüncül dil becerisi yaklaşımı arasında tam bir uyum olmadığını düşündürmektedir.

Diyalekt uygulaması ise kazanım ve içerikleri itibarıyla genel olarak ADOÇEP kriterleriyle uyumlu bir yapı sergilemektedir. Özellikle uygulamadaki etkinliklerin ADOÇEP “yapabilirim” tanımlayıcılarıyla eşleştirilebiliyor olması dikkat çekicidir. Bununla birlikte, Diyalekt’te alıcı (reception) becerilerin ön planda olduğu, üretici (production) becerilere ise daha sınırlı yer verildiği görülmektedir. Bu bulgu, literatürde mobil öğrenme uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmalarla da paralellik göstermekte ve üretici becerilerin mobil platformlarda yeterince desteklenemediğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen bulgular, Diyalekt uygulamasının öğretim sürecinde yardımcı bir materyal olarak kullanılabildiğini, öğrencilerin ders başarısı ve motivasyonunu desteklediğini, öğretmenlerin pedagojik yetkinlik ve mesleki gelişimine katkı sağladığını düşündürmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler uygulamada motivasyonel unsurların ve takip sistemlerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın nicel bulguları ise, Diyalekt uygulaması ile desteklenen öğrencilerin ilk dört ünite kontrol grubuna göre anlamlı bir fark göstermemekle birlikte tüm ünitelerde daha yüksek ortalama puanlar elde ettiğini, özellikle son ünite farkın daha belirginleştiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin uygulamaya alışma sürecinin ardından etkilerinin daha görünür hale geldiğini düşündürmektedir.

5.5. Öneriler

Çalışmada yalnızca MEB 6. sınıf İngilizce kitabındaki aktiviteler ADOÇEP tanımlayıcıları açısından beceri odaklı olarak incelenmiştir. Oysa ADOÇEP’in diğer önemli boyutları olan *dilsel yeterlik*, *akıcılık*, *doğruluk*, *söz dizimi* ve *sözcük dağarcığı* gibi alanlarda da kitap aktivitelerinin uygunluğu değerlendirilebilir. Bu yönüyle kitap ve benzeri materyallerin

ADOÇEP 'in tüm bileşenleri çerçevesinde daha kapsamlı biçimde analiz edilmesi önerilmektedir.

Diyalekt mobil dil uygulamasının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi, uygulamanın öğretmenler açısından kabul gördüğünü ve katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ancak bu uygulamanın öğrenci deneyimlerini, velilerin bakış açılarını ve öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerini ortaya koyacak yeni nitel ve nicel araştırmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca uygulamada öğretmenlerin dile getirdiği eksikliklerin giderilmesi (ör. motivasyonel unsurlar, üretim becerilerini destekleyici içerikler, öğrenci ilerleme takibi) ve dil becerilerinin daha bütüncül biçimde uygulanması için geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Bu araştırma, sınırlı sayıda (41) öğrenci ve yalnızca Konya ili örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Farklı illerde, daha geniş örneklemlerle ve farklı sosyoekonomik bağlamlarda benzer araştırmalar yapılarak sonuçların genellenebilirliği artırılabilir. Ayrıca, yalnızca A1 ve A2 seviyelerine odaklanmak yerine, üst dil seviyelerine yönelik etkinliklerin ve kazanımların analiz edilmesi, uzunlamasına araştırmalarla öğrencilerin başarılarının zaman içinde nasıl geliştiğinin incelenmesi önerilmektedir. (Hazar, 2021)

Çalışmada ortaya konan bulgular doğrultusunda, MEB tarafından geliştirilen ders kitaplarının ve mobil uygulamaların ADOÇEP kriterlerine tam uyum sağlayacak şekilde sürekli gözden geçirilmesi ve yenilenmesi önem arz etmektedir. Özellikle üretken dil becerilerini destekleyici, oyunlaştırma ve motivasyon unsurlarını artırıcı materyal ve uygulama tasarımlarına öncelik verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acar, A. (2020). *Social-action-based textbook design in ELT*. 6, 27-40.
- Ağırbaş, S. (2023). *The presentation of new vocabulary items in terms of CEFR in ELT coursebooks*. Gazi Üniversitesi.
- Akman, E., & Karahan, P. (2023). ELT Students' Perceptions Toward Mobile-Assisted Language Learning (MALL): Exploring its Effects on Motivation and Learner Autonomy. *International Journal of Educational Researchers*, 14(2), 1-20. <https://doi.org/10.29329/ijer.2023.565.1>
- Aksoy, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin riskli internet davranışları ve güvenli internet kullanımı hakkında öğrenci ve ebeveyn görüşleri [Master's, Marmara Üniversitesi (Turkey)]. İçinde *PQDT - Global* (2494853656). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/ortaokul-ogrencilerinin-riskli-internet/docview/2494853656/se-2?accountid=159111>
- Ali, Z., & Mohamad Ghazali, M. A. I. (2016). Learning Technical Vocabulary through a Mobile App: English Language Teachers' Perspectives. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.15282/ijleal.v4.487>
- Alvarez Valencia, J. A. (2014). Language, learning, and identity in social networking sites for language learning: The case of busuu [Ph.D., The University of Arizona]. İçinde *ProQuest Dissertations and Theses* (1552484850). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/language-learning-identity-social-networking/docview/1552484850/se-2?accountid=159111>
- Amiruddin, A. Z., Ghani, M. T. A., Daud, W. A. A. W., Hussein, N. H., Yamin, N. H. M., & Abdullah, Y. S. (2025). Empowering language learners: Innovations in CEFR-based language learning applications. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(2), 352-359. <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i2.4486>
- Anggoro, K. J., & Nguyen, A. N. (2021). Students' perceptions with different CEFR levels on foreign teachers using L1 in EFL instruction. *Studies in English Language and Education*, 8(3), 1177-1193. <https://doi.org/10.24815/siele.v8i3.19629>
- Ashilah, F. D., Efendi, N. H., Havara, Y. F., Handayani, P. W., & Harahap, N. C. (2025). An Analysis of Factors Impacting Users' Choice of Freemium or Premium Services in a Mobile-Assisted Language Learning App. *Electronic Journal of E-Learning*, 23(1), 66-80. <https://doi.org/10.34190/ejel.23.1.3894>
- Athoillah, U. (2022). The Use Of Mobile Assisted Language Learning (MALL) in Teaching Students' Listening and Speaking Skills. *Jurnal Guru Dikmen Dan Dikus*, 5(1), 131-144. <https://doi.org/10.47239/jgdd.v5i1.351>
- Barin, M. (2018). The Effect of European Language Portfolio On Second Language Writing Skills. *Journal of Turkish Studies*, 13(Volume 13 Issue 20), 141-160. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13979>
- Bathini, V. S. B., Meesala, L., Shaik, A., & Adloori, H. (2024). *The Impact of Virtual Achievements on Online Learning Applications* (arXiv:2409.05877). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2409.05877>
- Biletska, I. O., Paladieva, A. F., Avchinnikova, H. D., & Kazak, Y. Y. (2021). *The use of modern technologies by foreign language teachers: Developing digital skills*.
- Brown, T. H., & Mbat, L. S. (2015). Mobile learning: Moving past the myths and embracing the opportunities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i2.2071>
- Castillo, O. D. in F. L. Education. T. S. A. in E. T. and the C. (2016). *Oral Discourse in Foreign Language Education. The Speaking Activities in EFL Textbooks and the CEFR*.

- Chaib, S. O., Joti, I., & Khouilji, S. (2023). Gamification in mobile language learning applications: A case study examining a mobile learning tool in a Moroccan university context. İçinde M. Khaldi, M. Kaddouri, & M. Erradi (Ed.), *Proceedings of the International Conference on E-Learning and Smart Engineering Systems (ELSES 2023)* (C. 14, ss. 177-185). Atlantis Press International BV. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-360-3_19
- Changala, R., Borde, A., Subhashini, R., Pathak, P., Rao, V. S., & Kiran Bala, B. (2024). Sentiment Analysis in Mobile Language Learning Apps Utilizing LSTM-GRU for Enhanced User Engagement and Personalized Feedback. *2024 Third International Conference on Electrical, Electronics, Information and Communication Technologies (ICEEICT)*, 1-7. <https://doi.org/10.1109/ICEEICT61591.2024.10718406>
- Chinnery, G. M. (2006). Going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Emerging Technologies*. <https://doi.org/10125/44040>
- Coşkun, O. (2017). *Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım*.
- Coşkun, Z., & Solmaz, O. (2024). Exploring High School Students' Acceptance and Use of Mobile Applications for English Language Learning. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 636-661. <https://doi.org/10.31464/jlere.1515400>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (Fifth Edition). SAGE Publications. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf
- Çağatay, S., & Gürocak, F. Y. (2016). Is CEFR really over there? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 705-712. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.096>
- Çelik, U. A. (2013). *M-Öğrenme Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri*. 20. <https://jret.elapublishing.net/makale/6899>
- Dağdeler, K. O. (2018). *The Role of Mobile-Assisted Language Learning (MALL) in Vocabulary Knowledge, Learner Autonomy and Motivation of Prospective English Language Teachers*.
- Darkoah, C., Abunya, L. N., Owusu, E., & Faleke, V. O. (2024). Investigating the effectiveness of technology-enhanced language learning tools in supporting second language acquisition. *Journal of Education and Learning Technology*, 427-439. <https://doi.org/10.38159/jelt.20245104>
- DemiRel, İ. F., & Fakazli, Ö. (2021). A CEFR-based Comparison of English and Turkish Language Teaching Course Books in Terms of Speaking and Writing Skills. *Kuramsal Eğitimbilim*, 14(2), 167-185. <https://doi.org/10.30831/akukeg.851117>
- Demirkesen, B. (2019). The Effects of a Mobile Phone Application on Turkish EFL Students' Grammar Learning [M.A., Necmettin Erbakan University (Turkey)]. İçinde *PQDT - Global* (2570353366). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-mobile-phone-application-on-turkish-efl/docview/2570353366/se-2?accountid=159111>
- Dewi, A. K., Ratminingsih, N. M., & Santosa, M. H. (2020). Mobile-Assisted Task-Based Language Learning, Writing Competency, And Motivation. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 9(1), 119. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v9i1.23164>

- Eken, D. T., & Dilidüzgün, Ş. (2014). The Types and the Functions of the Listening Activities in Turkish and English Course Books1. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 989-994. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.355>
- Ekinçi, E. (2017). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Mobil Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri: Vaka Çalışması. *International Journal of Language Academy*, 5(18), 175-193. <https://doi.org/10.18033/ijla.3659>
- Eragamreddy, Dr. N. (2025). Exploring the Impact of Mobile Language Learning Applications on Language Proficiency: Teacher Perspectives and Implementation Challenges. *International Journal of Social Science Humanity & Management Research*, 04(03). <https://doi.org/10.58806/ijsshmr.2025.v4i3n04>
- Esmat, M., & Amasha, N. (2025). Using mobile applications to develop the teacher's teaching performance and professional development. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13603-8>
- Essafi, M., Belfakir, L., & Moubtassime, M. (2024). Investigating Mobile-Assisted Language Learning Apps: Babbel, Memrise, and Duolingo as a Case Study. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13(2), 197. <https://doi.org/10.5430/jct.v13n2p197>
- Estrella, F. (2024). *Analyzing the Effects of Mobile Assisted Language Learning on Learner Autonomy: A Quasi-Experimental Study*. <https://doi.org/10.32388/GARTGH>
- Farxodovna, A. C., & Mirzoxid qizi, A. M. (2025). *Modernization of today's science: Experience and trends*.
- Fişne, F. N., Güngör, M. N., Guerra, L., & Gonçalves, O. P. (2018). A CEFR-Based Comparison of ELT Curriculum and Course Books Used in Turkish and Portuguese Primary Schools. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:230728531>
- Ghorbani, N., & Ebadi, S. (2020). Exploring learners' grammatical development in mobile assisted language learning. *Cogent Education*, 7(1), 1704599. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1704599>
- Goullier, F. (2007). *Council of Europe tools for language teaching*.
- Göçerler, H. (2021). Mobil Dil Öğrenme Oyunu Uygulamalarının Tasarımında Ve Seçiminde Kullanılabilecek Ölçütler Üzerine Bir Alan Taraması Çalışması. *International Journal of Social Inquiry*, 14(2), 591-615. <https://doi.org/10.37093/ijsi.885077>
- Gökbulut, B. (2020). İngilizce Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli DynEd İngilizce Öğretim Yazılımı Hakkındaki Görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(26), 4134-4165. <https://doi.org/10.26466/opus.670073>
- Guo, F., Zhang, Y., & Wu, Z. (2022). Mobile-assisted vocabulary learning through the Shanbay App outside the classroom: Effects of self-regulation and peer scaffolding. *Frontiers in Psychology*, 13, 993224. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.993224>
- Gupta, A., Mishra, P., Pandey, C., Singh, U., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22(1), 67. https://doi.org/10.4103/aca.aca_157_18
- Gursoy, E., Korkmaz, S. C., & Damar, E. A. (2017). English Language Teaching within the New Educational Policy of Turkey: Views of Stakeholders. *International Education Studies*, 10(4), 18. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n4p18>
- Gün, & Memiş. (2017). *İki Farklı Dilin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Temel Seviye Ders Kitaplarının Dinleme Etkinlikleri Bakımından Karşılaştırılması*. <https://www.researchgate.net/publication/328049633>
- Gürkan, S. (2018). 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>
- Güven Çoban, M. (2025). *Türkiye'de Zorunlu Eğitimde Yabancı Dil Öğretimi*. <https://ilke.org.tr/turkiyede-zorunlu-egitimde-yabanci-dil-ogretimi>

- Hadi, M. S., & Emzir, E. (2016). Improving English Speaking Ability through Mobile Assisted Language Learning (Mall) Learning Model. *IJLECR - INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND CULTURE REVIEW*, 2(2), 71-74. <https://doi.org/10.21009/IJLECR.022.09>
- Hadi Mogavi, R., Guo, B., Zhang, Y., Haq, E.-U., Hui, P., & Ma, X. (2022). When Gamification Spoils Your Learning: A Qualitative Case Study of Gamification Misuse in a Language-Learning App. *Proceedings of the Ninth ACM Conference on Learning @ Scale*, 175-188. <https://doi.org/10.1145/3491140.3528274>
- Hazar, E. (2021). The influence of the CEFR in Turkish national curriculum. *African Educational Research Journal*, 9(2), 551-561. <https://doi.org/10.30918/AERJ.92.21.087>
- Hoang, V. T. X., & Hien, N. T. (2024). *Exploring the Effectiveness of Using Mobile Apps in Improving the Reading and Listening Skills of English Major Students at HUIT*.
- Hockly, N. (2013). Mobile learning. *ELT Journal*, 67(1), 80-84. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs064>
- Hori, R., Fujii, M., Toguchi, T., Wong, S., & Endo, M. (2025). Impact of an EFL Digital Application on Learning, Satisfaction, and Persistence in Elementary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 53(5), 1851-1862. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01653-5>
- Ishaq, K., Azan, N., Rosdi, F., Abid, A., & Ali, Q. (2020). Usability of Mobile Assisted Language Learning App. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(1). <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2020.0110145>
- Jedi-Sari-Biglar, L., & Liman-Kaban, A. (2023). Exploring the effect of mobile-assisted task-based learning on vocabulary achievement and student attitude. *Smart Learning Environments*, 10(1), 50. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00270-w>
- Jeh-do, K., Yossiri, V., Hayeesani, M., Vongsvivut, S., & Paramal, N. (2024). Challenges and benefits of developing CEFR for languages-aligned writing assessments for Thai EFL learners: A case study on Yala Rajabhat University Test of English Proficiency. *Arab World English Journal*, 15(1), 352-367. <https://doi.org/10.24093/awej/vol15no1.22>
- Kamil, D. (2023). Are they finely tuned?: Mapping the CEFR level of the reading texts of the English textbook for grade 10 of Indonesian senior high school. *Eduvelop: Journal of English Education and Development*, 6(2), 93-102. <https://doi.org/10.31605/eduvelop.v6i2.2332>
- Karaduman, G. (2018). *Bağlantıcılık Temelli Mikro-Öğrenmenin Yabancı Dil Öğreniminde Uygulanabilirliği: Voscreen Örneği*.
- Kassim, N., & Hashim, H. (2023). Common European Framework of Reference (CEFR): A Review on its Implementation in ESL/EFL Classrooms. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(12). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v13-i12/20149>
- Kayra, Z. (2024). Enhancing English Vocabulary Learning through Mobile Apps: A New Paradigm in Educational Technology. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 2(2), 87-95. <https://doi.org/10.62583/rseltl.v2i2.41>
- Kennedy, D. D. (2006). *Writing and Using Learning Outcomes*.
- Kılıç, E., & Karadeniz, Ş. (2004). Hiper Ortamlarda Öğrencilerin Bilişsel Yükleme ve Kaybolma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40(40), 562-579.
- Kiliç, A. (2020). *A Study On Improving Efl Learners' Listening Skills Through Education Informatics Network (EBA) And Identifying Learners' Perceptions Towards The Platform*.

- Kirkgoz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementation. *RELC Journal*, 38(2), 216-228. <https://doi.org/10.1177/0033688207079696>
- Klimova, B., & Zamborova, K. (2020). Use of Mobile Applications in Developing Reading Comprehension in Second Language Acquisition—A Review Study. *Education Sciences*, 10(12), 391. <https://doi.org/10.3390/educsci10120391>
- Kruchinin, S., & Bagrova, E. (2021). Quality of Mobile Apps for Language Learning. *SHS Web of Conferences*, 93, 01009. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219301009>
- Kukulska-Hulme, A. (2018). *Re-skilling Language Learners for a Mobile World*.
- Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile-assisted language learning. İçinde *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (ss. 1-9). <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0768.pub2>
- Kulaklı, E. (2024). Comparative Analysis of the 12th-Grade English Curriculum and Coursebook With the CEFR [M.A.C.I., Bilkent Üniversitesi (Turkey)]. İçinde *PQDT - Global* (3169268335). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/comparative-analysis-12-sup-th-grade-english/docview/3169268335/se-2?accountid=159111>
- Kurnaz, A. (2020). *Using Educational Informatics Network (EBA) As An Educational Learning Platform In EFL Courses In Turkey*.
- Kurt, H. Ç. (2022). *Mediation in ELT curriculum: A comparative analysis of the 4th grade ELT textbook and the CEFR/CV in Turkey*.
- Küçükler, H. (2020). Digital transformation in foreign language education. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 635-646.
- Lai, C., & Jin, T. (2021). Teacher professional identity and the nature of technology integration. *Computers & Education*, 175, 104314. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104314>
- Little, D. (2002). The European Language Portfolio: Structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*, 35(03). <https://doi.org/10.1017/s0261444802001805>
- Little, D. (2006). *The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact*. *Language Teaching*, 39(3), 167-190. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003557>
- Liu, M. (2020). The Effect of Mobile Learning on Students' Reading Self-Efficacy: A Case Study of the APP "English Liulishuo". *English Language Teaching*, 13(12), 91. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n12p91>
- Makrina-Nina, Z., & Alikı, K. (2021). Evaluating the Reading Components of B1 Level Textbooks. The case of Connect B1 and Incredible 5. *Journal of English Language and Literature*, 15(1).
- Merzifonluoğlu, A., & Takkaç Tulgar, A. (2023). The Effect of Technology-Supported Language Learning on Communication Competencie. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 524-537. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1334195>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye'de yabancı dil eğitiminde kalitenin yükseltilmesi*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/turkiyede-yabanci-dil-egitiminde-kalitenin-yukseltilmesi-projesinin-2-yonlendirme-komitesi-toplantisi-ankarada-gerceklestirildi/icerik/777>
- Mirici, İ. H. (2015). Avrupa ve Türkiye'deki çağdaş İngiliz dili eğitimi uygulamaları. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 1-1. <https://doi.org/10.18033/ijla.333>
- Mohamad Uri, N. F., & Abdul Aziz, M. S. (2024). Materials Adaptation of Imported CEFR Textbooks: Teachers' Perceptions And Practices. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 21(2), 23-47. <https://doi.org/10.32890/mjli2024.21.2.2>

- Mohammed, N. A., Abdul Raof, A. H., & Md Yusof, M. A. (2021). Challenges in Implementing the CEFR in English Language Classrooms. *LSP International Journal*, 8(2), 115-128. <https://doi.org/10.11113/lspi.v8.17977>
- Muckenheimer, C., Schefer-Wenzl, S., & Miladinovic, I. (2023). *Efficacy Analysis of Mobile Language Learning Apps*. <https://doi.org/10.1145/3606150.3606152>
- Mut, Ö. (2007). *A suggested reading syllabus for students at proficiency level B2–Vantage defined in the Common European Framework of Reference for Languages*.
- Negoescu, A. G., & Mitulescu, C. M. (2023). Using technology to increase students' motivation for learning a foreign language. *International Conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION*, 29(2), 210-214. <https://doi.org/10.2478/kbo-2023-0059>
- Ni'matur, R., Zulaiha, S., & Ilyas, H. P. (2024). Teachers' Perspectives On The Use Of Mobile Applications For Learning English. *ELLTER Journal*, 5(1), 224-238. <https://doi.org/10.22236/ellter.v5i1.14625>
- Noyan, E., Koçak, U., & Güleç, H. (2023). A Review of Research on Mobile-Assisted Language Learning from 2016 to 2020. *ELT Research Journal*, 12(1), 29-49.
- Oktay, A. (2015). Foreign Language Teaching: A Problem in Turkish Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 584-593. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.587>
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J., Taylor, J., Sharples, M., Lefrere, P., Lonsdale, P., Naismith, L., & Waycott, J. (2005). *Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment*.
- Ozan, Ö. (2013). Bağlantıcı Mobil Öğrenme Ortamlarında Yönlendirici Destek [Ph.D., Anadolu University (Turkey)]. İçinde *PQDT - Global* (2564080440). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/baglantici-mobil-ogrenme-ortamlarinda/docview/2564080440/se-2?accountid=159111>
- Pathan, H., Moskvitcheva, S. A., Khatoon, S., & Aleksandrova, O. I. (2024). The Relationship between Teachers' Motivation, Professional Development, and Mobile Technology Integration in Language Learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 18(09), 50-60. <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i09.48865>
- Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O., & Malgorzata Pamula. (2011). *Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR*. Council of Europe Publishing. <https://doi.org/10.13140/2.1.4295.4247>
- Plurilingual Education in Europe*. (2006). <https://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/Resources/tabid/1672/language/en-GB/Default.aspx>
- Ravitz, J., & Rush, W. (2002). *What's School Got to Do With It? Cautionary tales about correlations between student computer use and academic achievement*.
- Read, T., Kukulska-Hulme, A., & Barcena, E. (2021). Supporting listening comprehension by social network-based interaction in mobile assisted language learning. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 35, 295-309. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15341>
- Safatian, F. (2023). Exploring the Effectiveness of Gamification in Mobile Language Learning Applications: A Mixed-Methods Study. *Education and Linguistics Research*, 9(2), 29. <https://doi.org/10.5296/elr.v9i2.21425>
- Sagun, G. (2024). *Factors in Using Mobile-Assisted Language Learning Tools and Their Relation to Students' Behavioral Intention*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.13992656>
- Saidouni, K., & Bahloul, A. (2016). Teachers and Students' Attitudes towards Using Mobile-Assisted Language Learning. *Arab World English Journal*.

- Sarı Yıldırım, Ş., & Sümengen, S. (2023). A CEFR-based comparison of Cambridge English Teaching Course Book and Ministry of National Education Course Book in terms of writing skills requirements. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 33, 1295-1309. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1286184>
- Saricoban, G. (2012). Foreign language education policies in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2643-2648. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.539>
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341. <https://doi.org/10.1093/elt/cci064>
- Serin, Ş. (2024). *The Effect Of Education Information Networks (EBA) On Vocabulary Learning Achievement and Learner Autonomy Development On EFL Students*.
- Sezer, S. (2023). *Dijital dil öğrenim platformu – “Diyalekt”*. https://www.researchgate.net/publication/370653925_Milli_Egitim_Bakanligi_-_Dijital_Dil_Ogrenim_Platformu_Diyalekt_-_Ingilizce/link/645be9c9434e26474fd9ba35/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Shortt, M., Tilak, S., Kuznetcova, I., Martens, B., & Akinkuolie, B. (2023). Gamification in mobile-assisted language learning: A systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 517-554. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1933540>
- Sözeri, V., & Harmanşah, C. (2018). İngilizce Öğretimi İçin Mobil Uygulama Örneği. *Soma Meslek Yüksekokulu Teknik Bilimler Dergisi*, 3(27), 62-70.
- Stockwell, G. (2013). Tracking Learner Usage of Mobile Phones for Language Learning Outside of the Classroom. *CALICO Journal*, 118-136. <https://doi.org/10.1558/cj.v30i0.118-136>
- Şengel, E., Öncü, S., & Göktalay, Ş. B. (2014). *Achievement in Language Learning: Effects of Various Computer Assisted Activities and Computer Literacy*.
- Şentürk, B., & Mirici, İ. H. (2019). Does the ELP promote learning English as a foreign language at the tertiary level? *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 15(2), 695-718. <https://doi.org/10.17263/jlls.586815>
- Tangirbergen, T. (2022). *Teachers' experiences of, challenges, and attitudes towards using mobile applications for teaching English as a foreign language in Kazakhstan*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/uk37c>
- Tanır, A. (2023). Mobile Assisted Language Learning in Türkiye: A Systematic Review Study of Postgraduate Theses Produced during the Period 2009-2022 / Türkiye’de Mobil Destekli Dil Öğrenimi: 2009-2022 Döneminde Üretilen Lisansüstü Tezler Üzerine Sistematik Bir İnceleme Çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(5), 338-376. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1354153>
- Temur, M. (2023). *Lise ve Üniversite Düzeyi Yabancı Dil Öğretiminin CEFR Standartları Açısından Değerlendirilmesi*.
- Trifonova, A. (2003). *Mobile learning—Review of the literature*.
- Trim, J. L. M. (2007). *Modern languages in the Council of Europe 1954–1997: International co-operation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe*.
- Tüm, G., & Emre, G. P. (2017). *Comparison of speaking activities in Turkish and English language teaching coursebooks regarding self-assesment grid of CEFR*.
- University of Cambridge ESOL Examinations. (2011). *Using the CEFR: Principles of Good Practice*.
- Uri, N. F. M. (2023). Challenges in CEFR adoption: Teachers’ understanding and classroom practice. *International Journal of Modern Languages and Applied Linguistics*.

- Uygun, D. (2022). *Çocuklarda Yabancı Dil Öğretiminde Mevcut Mobil Uygulama Kullanımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Ders Başarılarına Etkileri*.
- Üstüner, F. (2025). *The Effectiveness of Diyalekt Mobile App on Vocabulary Learning and Retention: A Study On Turkish EFL Learners' Motivation Towards Mall Supplementation*.
- Van, H. V. (2016). *Renovation in Curriculum Design and Textbook Development: An Effective Solution to Improving the Quality of English Teaching in Vietnamese Schools in the Context of Integration and Globalization*.
- Viberg, O., & Grönlund, Å. (2013). Cross-cultural analysis of users' attitudes toward the use of mobile devices in second and foreign language learning in higher education: A case from Sweden and China. *Computers & Education*, 69, 169-180. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.014>
- Wardani, A. D., & Munir, A. (2023). Teachers' Perspective towards Using the "Lets View" Application as Innovative Learning Media for Elementary Students in English Foreign Language Classroom. *JTP - Jurnal Teknologi Pendidikan*, 25(1), 1-14. <https://doi.org/10.21009/jtp.v25i1.32336>
- Yi, S., Li, W., Zhang, Y., & Shadiev, R. (2024). Exploring the impact of technology on foreign language learning: A multivariate meta-meta-analysis study. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10412-7>
- Yildirim, S. S. (2025). Global education policy, diverse approaches to policy movement. *Journal of Education Policy*, 40(4), 739-741. <https://doi.org/10.1080/02680939.2025.2474354>
- Yildirim, Ş. S. (2023). *A Critical Assessment of the EFL Curriculum and the Coursebook for Fourth Grade Students in light of the CEFR*. <https://ijets.org/index.php/IJETS/article/view/193>
- Zorba, M. G. (2012). *An evaluation of Anatolian high schools' 9th grade EFL curriculum and course materials through the principles of the Common European Framework of Reference for Languages*.

EKLER

Ek-1. Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :12/07/2024 Toplantı Sayısı: 14 Karar No :2024/573
Araştırmanın Başlığı	A1 ve A2 Seviyesindeki Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirmede Meb Kitabı ve Diyalekt Dil Eğitim Platformunun Etkisi: Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı (CEFR) ile Karşılaştırmalı Bir İnceleme.
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Şeyda SARI YILDIRIM
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci: Gül ALKAN ODUNCU
Etik Kurul Kararı	20339 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “ Uygun ” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
12/07/2024



Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Başkan



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :19/09/2025 Toplantı Sayısı: 17 Karar No :2025/788
Araştırmanın Eski Başlığı	A1 ve A2 Seviyesindeki Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirmede Meb Kitabı ve Diyalekt Dil Eğitim Platformunun Etkisi: Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı (CEFR) ile Karşılaştırmalı Bir İnceleme.
Araştırmanın Yeni Başlığı	Diyalekt Dil Eğitim Uygulamasının Kelime Öğrenimi, Dil Bilgisi ve Okuma Becerilerine Etkisinin ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Şeyda SARI YILDIRIM
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci: Gül ALKAN ODUNCU
Etik Kurul Kararı	26778 sayılı başvuruda belirtilen araştırma başlığı değişikliğinin, bilimsel araştırma etiği açısından “ Uygun ” olduğuna karar verilmiştir.

19/07/2025

Doç. Dr. Mustafa AYDIN
Başkan

Ek-2. Katılımcı Onam Formu

Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız;

Katılacağınız bu çalışma, "A1 ve A2 Seviyesindeki Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirmede MEB Kitabı ve Diyalekt Dil Eğitim Platformunun Etkisi: Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı (CEFR) ile Karşılaştırmalı Bir İnceleme" adıyla, Gül ALKAN ODUNCU tarafından 20/11/2021 - 21/04/2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Türkiye'deki A1 ve A2 düzeyindeki öğrenciler için kullanılan geleneksel İngilizce kitaplar ile Diyalekt Dil Eğitim Programı'nın CEFR kriterlerine uyumunu ve dil becerilerini geliştirmedeki etkilerini karşılaştırmaktır.

Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): *Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler)*

Araştırma Uygulaması: ☐ Anket ☒ Görüşme
☐ Gözlem ☐ Diğer

Araştırma kurumunuzun izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Gül ALKAN ODUNCU

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../...../.....

Katılımcı Adı-Soyadı :

İmza:

Telefon Numarası :

Ek-3. Veli Onam Formu

Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "A1 ve A2 Seviyesindeki Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirmede MEB Kitabı ve Diyalekt Dil Eğitim Platformunun Etkisi: Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı (CEFR) ile Karşılaştırmalı Bir İnceleme" adıyla, 20/11/2021 - 21/04/2022 tarihleri arasında tez çalışması kapsamında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Türkiye'deki A1 ve A2 düzeyindeki öğrenciler için kullanılan geleneksel İngilizce kitaplar ile Diyalekt Dil Eğitim Programı'nın CEFR kriterlerine uyumunu ve dil becerilerini geliştirmedeki etkilerini karşılaştırmaktır.

Araştırma Uygulaması: ☐ Anket ☐ Görüşme
☐ Gözlem ☒ ön test-son test

Araştırma çocuğunuzun bulunduğu kurum izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamada ayrılabilir. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Çalışmada çocuğunuzdan kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Gül ALKAN ODUNCU

İletişim Bilgileri :

Velisi bulunduğum 'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla geri gönderiniz*).

.....

Veli Adı-Soyadı:

İmza:

Telefon Numarası :

Ek-4. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2024.002660

T.C. Kimlik No: 31*****46

Adı Soyadı: GÜL ALKAN ODUNCU

Araştırmanın Adı: A1 VE A2 SEVİYESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN DİL BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE MEB KİTABI VE DİYALEKT DİL EĞİTİM PLATFORMUNUN ETKİSİ: AVRUPA ORTAK DİL ÇERÇEVE PROGRAMI (CEFR) İLE KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: MEB 6. sınıf İNGİLİZCE KAZANIM TESTLERİ, Yarı yapılandırılmış görüşme (mülakat) soruları

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 11.10.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 11.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak iller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
KONYA	Ortaokul	Büyükbayram Ortaokulu	728037

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Ek-5. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Mülakat Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN MÜLAKAT SORULARI

Tez Başlığı: A1 ve A2 Seviyesindeki Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirmede MEB Kitabı ve Diyalekt Dil Eğitim Platformunun Etkisi: Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı (CEFR) ile Karşılaştırmalı Bir İnceleme.

1. Diyalekt Dil Eğitim Platformu'nu kullanırken öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede ne gibi avantajlar veya zorluklar yaşadınız? Bu platformun en etkili bulduğunuz özellikleri nelerdir?

- Belirttiğiniz bu avantajlar belirli bir dil becerisine (okuma, yazma, konuşma, dinleme) odaklanıyor mu?
- Bu zorlukları aşmak için hangi stratejileri denediniz?
- Platformun etkili olduğunu düşündüğünüz özelliklerini hangi öğrenci grubunda (başlangıç, orta seviye vb.) daha belirgin gözlemlediniz?

2. Diyalekt platformunun öğrenci motivasyonu ve katılımını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Öğrenciler bu platforma ne ölçüde istekli ve aktif katılım gösteriyorlar?

- Motivasyonu artırmak için platforma eklenmesini isteyeceğiniz özellikler var mı?
- Aktif katılım sağlayan öğrencilerin hangi dil becerilerinde daha fazla ilerleme kaydettiğini gözlemlediniz?
- Platform dışında motivasyonu artırmak için kullandığınız başka araçlar var mı?

3. Diyalekt platformunu kullanırken karşılaştığınız zorluklar nelerdi? Bu platformun geliştirilmesi gereken yönleri olduğunu düşünüyor musunuz?

- Bu zorluklar daha çok teknik sorunlar mıydı, yoksa pedagojik mi?
- Platformu geliştirme açısından öncelikli olarak hangi özelliklerin düzeltilmesini istersiniz?
- Zorluklarla başa çıkmak için platform dışında hangi ek kaynaklardan faydalandınız?

4. Diyalekt platformu ile öğretim yaparken, öğrencilerin özellikle hangi dil becerilerinde daha fazla gelişme sağladığını gözlemlediniz?

- Gelişim gösteren becerileri ölçerken hangi kriterleri veya yöntemleri kullandınız?
- Bu gelişim, sınıfın genel başarısını nasıl etkiledi?
- Hangi dil becerilerinde daha fazla zorluk gözlemlediniz ve bu zorluklarla nasıl başa çıktınız?

5. Diyalekt Dil Eğitim Platformu'nun öğretim sürecini kolaylaştırıcı araçları (örneğin, ders planlama, öğrenci takibi gibi) hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu araçlar, derslerinizi planlama ve yürütme konusunda size nasıl katkı sağladı?

- Öğrenci takip sistemi ne ölçüde etkili oldu? Öğrencilerin ilerlemesini izlemek için başka yöntemler kullanıyor musunuz?
- Ders planlama sürecinde platformun sunduğu araçlar sizin için yeterli miydi? Hangi ek planlama araçlarına ihtiyaç duydunuz?
- Bu araçları kullanarak öğrenci başarısını artırma konusunda ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?

6. Diyalekt platformunu kullanırken öğretmen olarak kendi profesyonel gelişiminiz üzerinde bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Bu platform, öğretim becerilerinizi veya yaklaşımlarınızı nasıl etkiledi?

- Bu platform size hangi alanlarda daha fazla gelişim sağladı? (teknoloji kullanımı, öğretim stratejileri vb.)
- Platformun, öğrencilerle olan etkileşiminizi nasıl değiştirdiğini düşünüyorsunuz?
- Diyalekt platformunu kullanmadan önceki öğretim yöntemleriniz ile şu anki yöntemleriniz arasında ne gibi farklar var?

Ek-6. MEB Kazanım Testleri



KAZANIM KAVRAMA TESTİ 1

6th Grade English

Life - 1

For questions 1-5, choose the best option to fill in the blanks.

1. Susan : ----?

Jake : It is five p.m.

Susan : Oh, I'm late. I must go to my step dance class.

A) How often do you go to dance class
B) What time is it
C) What is the date today
D) What is your favourite class?

2. Tom : ----?

Sally : I go to dance course to learn step dance.

Tom : Is it difficult to learn?

Sally : No, it is very enjoyable.

A) What do you do at weekends
B) When do you go to dance course
C) Who teaches you step dance
D) What time does the class start

3. Jane : ----?

Dorothy : 12 July 2019.

Jane : Oh, tonight there is a folk dance performance at Star Dance Hall. Would you like to come with me?

Dorothy : Of course. I like watching it.

A) What time does the course start
B) Why do you like this course
C) What is the date today
D) What do you do after school

4. Martin : ----?

Jack : Yes, of course.

Martin : What is its name?

Jack : Horon. It is really fun.

A) Would you like to learn horon
B) Do you know any traditional dance
C) What do you do after school
D) What do you do on weekdays

5. Julia : What time does the break dance show start?

Tony : ----.

Julia : Oh, we are late for the show.

Tony : Yes, you are right. Hurry up!

A) It is at Sunshine Theatre
B) I like watching break dance
C) It starts at five o'clock
D) It is very enjoyable

6. Khan : What time does your school finish?

Leo : It finishes at 15:50

Which one shows the underlined time in the conversation?

A) quarter past three
B) ten past three
C) ten to four
D) half past three

Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü

MEB



7.



According to the visual above, Kate - - - -.

- A) keeps a diary
- B) helps her mother in the kitchen
- C) rests on the sofa at home
- D) visits her grandparents

8.



According to the visual above, Sue - - - -.

- A) helps her mother
- B) visits her grandmother
- C) reads a book
- D) does her homework at the library

9. (I) I always do something after school. (II) At first, I do my homework and take a nap. (III) I brush my teeth before going to bed. (IV) Then, I go out with my friends.

Choose the irrelevant sentence in the text above.

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

10.



What time is it?

- A) It is twenty to two.
- B) It is twenty to three.
- C) It is twenty to four.
- D) It is half past five.

11. David : Does your brother run errands at home?

Mandy : - - - -.

Which one completes the conversation above?

- A) At 9 o'clock
- B) Yes, he does
- C) 21 December 2018
- D) He never plays chess

12. • Molly irons the clothes.

• Julia takes an English course.

• Sarah has a snack.

Which of the following is NOT related to the statements above?

A)



B)



C)



D)

