

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Basamaklı Öğretim Yöntemiyle Üretici Dil Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Çalışması

Improving the Productive Language Skills of Foreign Students Learning Turkish with the Layered Teaching Method: An Action Study

Tuncay Türkben¹, Zahide Gül Koca²

¹Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, tuncayturkben57@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-0167-4173>)

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi, zzahidegulkoca@gmail.com, (<https://orcid.org/0009-0004-6582-338X>)

Geliş Tarihi: 15.03.2024

Kabul Tarihi: 29.05.2024

ÖZ

Bu çalışmada, basamaklı öğretim yöntemi ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üretici dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan eylemsel çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Aksaray Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde C1 düzeyinde öğrenim gören 15 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, öncelikle öğrencilerin üretici dil becerilerine (konuşma ve yazma) ilişkin mevcut durumları ön ölçümlerle belirlenmiştir. Konuşma becerilerinin ölçümünde konuşma becerisi analitik dereceli puanlama anahtarı, yazma becerisinin ölçümünde ise yazma değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. İlgili ölçme araçları, çalışmanın amacı doğrultusunda ilgili alanyazından hareketle seçilmiştir. Daha sonra, üretici dil becerilerinin gelişimine yönelik geliştirilen eylem planları 6 haftalık bir sürede uygulanmıştır. Bu planlar basamaklı öğretim yöntemi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Uygulama sonrası eylem planlarının etkililiğini ölçmek amacıyla son ölçümler gerçekleştirilmiş ve akabinde ön-son ölçüm sonuçları karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerle uygulamaya ilişkin gerçekleştirilen sohbet tarzı görüşmeler ve yansıtıcı günlükler vasıtasıyla elde edilen geribildirimler (nitel veriler) sorgulanmıştır. Yapılan son ölçümler ve elde edilen nitel veriler, basamaklı öğretim yöntemi doğrultusunda hazırlanan eylem planlarının öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, konuşma becerisi, yazma becerisi, basamaklı öğretim yöntemi, eylem çalışması.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to improve the productive language skills of Turkish as a foreign language learners with the layered teaching method. The study was conducted as an action study, which is one of the qualitative research approaches. The study group consisted of 15 foreign students studying at Aksaray University Turkish Language Teaching Application and Research Center at C1 level. In the study, firstly, the current situation of the students regarding their productive language skills (speaking and writing) was determined through pre-measurements. Speaking analytical rubric was used to measure speaking skills and writing assessment scale was used to measure writing skills. The relevant measurement tools were selected based on the relevant literature in line with the purpose of the study. Then, the action plans developed for

the development of productive language skills were implemented over a period of 6 weeks. These plans were prepared by considering the layered teaching method. After the implementation, post-measurements were made to measure the effectiveness of the action plans and then the pre-post measurement results were compared. In addition, the feedbacks (qualitative data) obtained through conversational interviews and reflective diaries with the students regarding the implementation were questioned. The post-measurements and the qualitative data obtained show that the action plans prepared in line with the layered teaching method improved students' speaking and writing skills.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, speaking skill, writing skill, layered teaching method, action study.

GİRİŞ

İnsanların kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmeleri üretici dil becerileri olarak bilinen konuşma ve yazma becerilerinin işe koşulmasıyla mümkün olmaktadır. Ancak yabancı dil öğretiminde öğrencilerin geliştirmekte en çok zorlandıkları beceriler de bu becerilerdir (Demir, 2023; Özmen, Güven & Dürer, 2017; Süğümlü & Bakdemir, 2023; Yaşar Arslan & Batur, 2021). Nitekim yabancı dil bilmenin en önemli göstergesi hedef dilde iletişim kurmak yani o dili konuşabilmek ve yazabilmektir (Şen, 2018). Hedef dili öğrenmede ve kullanmada üretici dil becerilerinden biri olan konuşmanın önemli bir yeri vardır (Eş & Aktaş, 2023; Türkben, 2019a). Çünkü insanlar öğrendiklerini konuşarak dile getirmekte ve bu şekilde karşı dildeki insanlarla yüz yüze iletişime geçmektedir. Bir bakıma bir dili bilmek ile o dilde konuşabilmek doğru orantılıdır (Uysal & Özdemir, 2023). Üretici dil becerilerinden bir diğeri ise yazmadır. Yazma, dil becerilerinin yanında bilişsel süreçlerle de iç içe olduğu için bireyin çok yönlü gelişimine katkı sağlamaktadır (Eş & Aktaş, 2023; Türkben, 2019b). Bu beceri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde zor ve geç kazanılan bir beceri olarak ifade edilmektedir (Günaydın & Arıcı, 2020; Şen, 2018; Şimşek & Erdem, 2021; Tiryaki, 2013). Son yıllarda, dil öğreniminde ve öğretiminde oldukça önemli olan bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Yapılan bu çalışmalar yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim becerilerini geliştirerek, kendilerini yazılı veya sözlü ifade edebilme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Birçok öğrenci anlayabildiğini ama konuşamadığını; duygu ve düşüncelerini yazılı olarak aktaramadığını belirtir. Öğrencilerin yaşadıkları bu durum öğrenme ortamlarında üretici dil becerilerinin bütünleşik bir şekilde etkili yaklaşım, yöntem ve tekniklerle geliştirme gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Günümüzde hem ana dili eğitiminde hem de yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yıllardır süregelen geleneksel yaklaşımlar bırakılarak çağdaş dil öğretim yöntemleri uygulanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak etkili yaklaşımlardan biri de basamaklı öğretim yöntemidir. Mevcut çalışmada basamaklı öğretim yöntemi doğrultusunda hazırlanan eylem planlarının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sözlü etkileşim, sözlü üretim ve yazma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Basamaklı öğretim yöntemi Nunley tarafından 1980'li yıllarda geliştirilmiştir. Basamaklı öğretim yöntemini özetleyen üç temel kavram; öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, öğrenci için seçenek ve üst düzey düşünmeyi teşvik etmedir (Nunley & Evin Gencel, 2019). Basamaklı öğretim yöntemi öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitim sürecini yönlendiren, öğrencilerin seviyesine ilgisine ve yeteneklerine göre uygulamalar yapılmasını öngören bir yaklaşımı içermektedir (Karagül, 2018a). Eğitimde bireysel farklılıklar vardır. Bu farklılıklar yok sayılarak ders işlenirse birçok öğrenci göz ardı edilmiş olur. Bu noktada etkinliklerin geniş bir yelpazede verilmesi tüm öğrencilerin sürece katılmasını sağlar (Başbay, 2005). Öğrencilerin çoklu zekâya sahip olması, bireysel farklılıklarının olması farklılaştırılmış öğretime ihtiyaç duymaları Nunley'yi bu programa itmiştir. Bu programda öğretim süreci farklı görevlerle, farklı seviyedeki etkinliklerle öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını

almasıyla ilerler. Görevler ve etkinlikler Bloom'un taksonomisine paralel olacak şekilde temel düzey becerilerden ileri düzey becerilere doğru verilir. Bu görevlerin her biri farklı konularda ve farklı zorluktadır. Öğrenciler her bir basamak içerisinde kendilerine uygun olan bir konuyu seçerler. Böylelikle görevlerin yerine getirilmesi konusunda aynı sınıftaki farklı öğrencilere farklı yollar sunulur. Basamaklı öğretim yöntemi öğrenciyi hem aktif kılar hem de öğrendiklerinin kalıcı olmasını sağlar. Bu yaklaşımda öğretim programı üç basamak olacak şekilde öğrenciye sunulur. Her bir basamak birbiriyle ilişkilendirilerek A, B, C basamakları halinde öğrenciye çeşitli görevler verilir. Böylelikle her öğrencinin öğrenme tercihleri doğrultusunda bireysel öğrenme sorumluluğunu alması sağlanır. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere seçenek sunmak, akademik başarıyı arttırmakla kalmaz, öğrencilerde öğrenmeye yönelik olumlu duyuşsal özellikler de kazandırır (Nunley & Evin Gencel, 2019). Bu yaklaşımın en önemli yönü öğrenciyi bir konuyla sınırlandırarak etkinlik gerçekleştirilmeden birden fazla etkinlik ve görevler verilerek öğrencinin içerisinde kendi istediğini seçip uygulamalarını gerçekleştirmesidir. Aynı zamanda öğrencilerin hangi seviyede olduğunu bilmesi açısından da çok önemlidir. Bu yöntemle işlenen derslerde her basamakta öğrenciye birden fazla seçenek sunulur ve öğrenci içerisinde istediği herhangi bir etkinliği yapmaya başlar. Eğer etkinlik başarılı bir şekilde tamamlanırsa öğrenci B basamağına geçer. B basamağı etkinlikleri bilişsel olarak C basamağına göre daha zor olacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrenci yine kendi isteğiyle seçtiği herhangi bir etkinliği başarılı bir şekilde tamamlarsa en üst seviye olan A basamağına geçer. A basamağı etkinliği de B basamağına göre üst seviyededir. Eğer öğrenci herhangi bir basamağı başarılı bir şekilde tamamlayamazsa aynı basamaktaki başka bir etkinliği seçer ve uygular. Basamaklı öğretim yöntemi, Bloom'un taksonomisiyle de paralellik göstermektedir. Bloom'un hedef yazma yaklaşımı bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşur. Bu basamaklarda da temel düşünme becerilerinden üst düzey düşünme becerilerine doğru bir sıralama yapılmıştır. Nunley'in basamaklarında da C basamağı için hatırlama ve anlama, B basamağı için uygulama ve çözümlenme, A basamağı için değerlendirme ve yaratma seviyesinde görevler için seçenekler hazırlanmaktadır. Etkinlikler Bloom'un hedef yazma yaklaşımı ve öğrenme ilkeleriyle ilişkili olarak, basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, aşamalı olarak düzenlenir (Nunley & Evin Gencel, 2019). Bu programda öğretmen öğrencilerin etkili bir biçimde öğrenmelerini sağlayabilmeli, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırabilmek adına etkili öğrenme ortamlarını oluşturabilmeli, herhangi bir basamakta takılı kalan öğrencinin motivasyonunun düşmesine engel olmalı ve öğrencilerinin farklılıklarını öğretim süreci içine dâhil eden bir öğrenme ortamı sunabilmelidir.

Basamaklı öğretim yöntemi ile ilgili yapılan güncel çalışmalar yöntemin pek çok olumlu yönünü ortaya çıkarmıştır. Alanyazın incelendiğinde basamaklı öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı (Aydoğuş & Ocak, 2011; Beckham, 2010; Duman & Özçelik, 2017; Gömleksiz & Öner, 2013; Kahraman & Gündoğdu, 2021; Koç & Şahin, 2014; Noe, 2008; Orakçı, 2019; Üzüm & Pesen, 2020; Zeybek, 2021), öğrenme-öğretme sürecini zevkli hale getirerek motivasyonlarını ve derse katılımlarını arttırdığı (Gün, 2013; Yılmaz & Gültekin, 2013), yansıtıcı düşünme düzeyi ve öz-yönetimli öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu (Gencel & Saracaloğlu, 2018), problem çözme becerilerini geliştirdiği (Koc Akran & Gurbuzturk, 2019), öğrencilerin başarılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği (Duman & Özçelik, 2017; Gömleksiz & Biçer, 2012; Gömleksiz & Öner, 2013), bilişsel öğrenme düzeyi (Yıldırım Yakar & Albayrak, 2019) ve biliş ötesi farkındalıklarının artmasında etkili olduğu (Koç Akran, 2018) görülmektedir. Yapılan çalışmaların daha çok İngilizce, matematik, fen ve sosyal bilgiler alanında gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Türkçe eğitimi alanında basamaklı öğretim yönteminin etkililiğine yönelik yapılmış araştırmaların ise sınırlı olduğu (Canbulat vd., 2019; Karagül, 2018b) gözükmektedir. Canbulat ve diğerleri (2019) basamaklı öğretim yönteminin 8. sınıf cümle türleri konusunun öğretimine etkisini araştırmışlardır. Elde edilen bulgulara göre söz konusu yöntemin etkili olduğu tespit edilmiştir. Karagül'ün (2018b) yapmış olduğu çalışmada ise Türkçe derslerinde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim yöntemi uygulamasının mevcut öğretim programına göre öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım

becerileri üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ise bu yöntemin etkililiğini sınavan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kendilerini ifade etme noktasında kullanmış oldukları konuşma ve yazma becerisinin geliştirilmesinde farklı yaklaşım ve yöntemlerin denenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde büyük bir önem arz eden üretici dil becerilerinin (konuşma ve yazma) basamaklı öğretim yöntemi doğrultusunda hazırlanan eylem planlarıyla birlikte nasıl bir gelişim seyrettiği üzerinde durulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular önemli görülmekte ve bu bulguların ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın problemini “Basamaklı öğretim yöntemi, öğrencilerin konuşma ve yazma becerisini nasıl etkilemektedir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

- Basamaklı öğretim yöntemi doğrultusunda uygulanan eylem planlarının öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimine katkısı nasıl olmuştur?
- Basamaklı öğretim yöntemi doğrultusunda uygulanan eylem planlarının öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine katkısı nasıl olmuştur?
- Öğrencilerin basamaklı öğretim yöntemi doğrultusunda yapılan konuşma ve yazma eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?

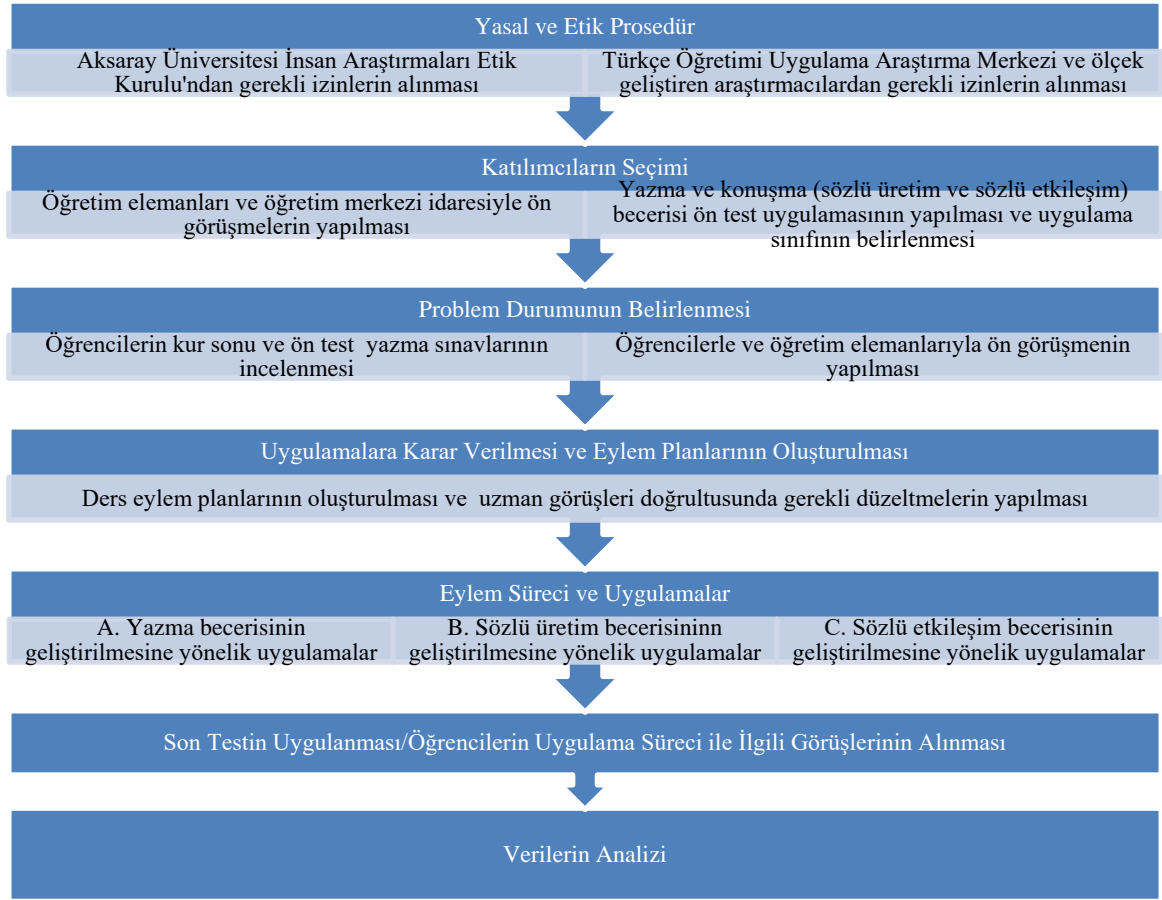
YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin üretici dil becerilerinin geliştirilmesinde basamaklı öğretim yönteminin kullanılabilirliği üzerinde durulmuştur. Bu nitel çalışmada eylem araştırması türlerinden uygulama odaklı yaklaşım benimsenmiştir. Yabancı dil öğrenimi sırasında öğrencilerin öğrendiklerini nasıl sergilediklerini tespit etmek, ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak bununla birlikte öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya geçirirken yaşadıkları zorluklara çözüm önerileri sunabilmek için bu yöntem seçilmiştir. Eylem araştırması genel olarak değişim ve gelişimi sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtılmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma süreci biçiminde tanımlanmaktadır (Gürgür, 2017). Araştırma süreci Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

Araştırma Süreci



Eylem araştırması adından da anlaşılacağı üzere eylemi araştırır. Eylemin niteliğini arttırmaya ve iyileştirmeye çalışır (Aksoy, 2003). Eylem araştırması gerçek öğrenme ortamlarında sorunları tespit edip düzeltmeye yönelik bir program uygulayarak program sırasında veya sonrasında görülebilecek aksaklıkları gideren bir yöntemdir. Bu özellikleriyle eylem araştırmalarının başarıyı arttırmak ve sorunları çözmek için etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu nedenle eylem araştırmaları, Türkçe öğretiminde sıklıkla kullanılarak Türkçe eğitimiyle ilgili sorunların çözülmesine, bireylerin hayata daha iyi hazırlanmasına katkı sağlayabilir (Gülen Canlı & Tepeli, 2019). Eylem araştırması hem eylemi hem de araştırmayı içeren bir yaklaşımdır. Eylem genellikle bir sorunun tanımlanması ve araştırılmasıyla ilişkilidir. Genellikle kasıtlı pratik değişiklikler ya da durumu iyileştirecek, değiştirecek veya geliştirecek müdahaleler yapmayı içerir (Burns, 2009). Eylem araştırması ile ilgili tanımlamalara bakıldığında hepsinin ortak noktası iyileştirmektir (Aksoy, 2003). Kısacası eylem araştırmasının ana noktası, uygulamayı değiştirmek, iyileştirmek ve geliştirmektir. Bu çalışmanın amacı da Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek olduğu için eylem araştırması yöntemi seçilmiştir.

Eylem araştırması yöntemi kullanımının en çok uygun olduğu alan halihazırda kullanılan yöntemin yerine yeni bir yöntemi devreye girdirince kullanmaktır (Mehdiyev vd., 2019). Bu çalışmada da mevcut durumdaki yöntem terk edilerek yerine basamaklı öğretim yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada eylem araştırması yöntemi seçilmesinin bir başka gerekçesi de budur. Eylem araştırmalarının nihai amacı geliştirmektir. Hem öğretmenin hem öğrencinin kendini geliştirmesidir. Bu çalışmada da geleneksel yöntemler yerine basamaklı öğretim yöntemi

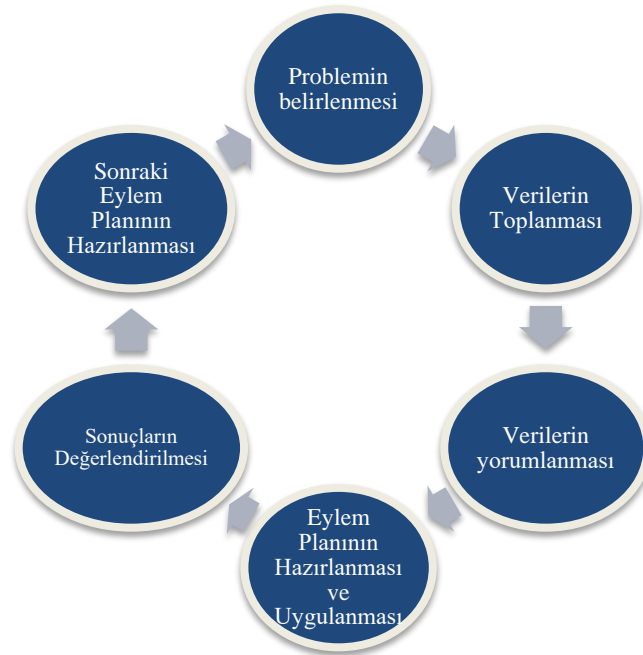
kullanılarak bir değişime gidilmiştir. Ayrıca gelişmek için özgürlüğe ihtiyaç vardır. Basamaklı öğretim yöntemi öğrenciye özgürce istediğini seçebilme imkânı sunmaktadır. Öğrenciyi tek bir konuyla veya çalışmayla sınırlandırmaz.

Eylem araştırmaları teori ve pratik arasındaki ilişkiyi açıklar. Bu yöntemle birlikte bir problem belirlenir ve problemin çözümlenmesine yönelik uygulamalar gerçekleştirilir (Johnson, 2014). Eylem araştırmalarında kişinin kendi kendini gözlemlemesi ve değerlendirmesi söz konusudur. Araştırma yönteminin bu özelliği basamaklı öğretim yönteminin özelliğiyle paralellik göstermektedir. Basamaklı öğretim yönteminin son aşamasında da öğrencinin öğrenme sorumluluğu alabilmesi için kendini gözlemlemesi ve değerlendirmesi söz konusudur. Bu programda sadece öğrenci değil öğretmen de kendini geliştirir. Öğretmen öğrencilerin değerlendirmesini yaptığı gibi aynı zamanda kendini de değerlendirir. Öz değerlendirme yapar. Gerçekleştirdiği uygulamalara objektif ve eleştirel bakar (Karatay & Taş, 2021). Bu araştırmalarda araştırma ve uygulama süreci paralel ilerler. Bu çalışmada eylem araştırması doğrultusunda basamaklı öğretim yöntemiyle geliştirilen etkinlikler öğrencilere uygulanarak onların konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Eylem araştırmaları teori ve pratik arasında köprü kurar (Johnson, 2014). Bu çalışmada basamaklı öğretim yönteminin teoriden pratiğe dökülmesi eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Eylem araştırmasında veriler toplanırken hem nicel hem nitel veri toplama yöntemleri kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Veri toplama aracı olarak; araştırmacı saha notları, öğrenci yazıları/ödevleri, günlükler, çevrimiçi ortamlar, bireysel ya da odak notları, grup görüşmesi, gözlem, anket, dokümanlar, ses kasetleri, fotoğraflar, testler, yarı yapılandırılmış testler, röportajlar, kontrol listeleri, anektod kaydı, portföyler, sınıf günlükleri, video kasetler, toplantı kayıtları, katılım, öz değerlendirme, küçük grup toplantısı, e-posta görüşmeleri, rubrikler, internet kayıtları kullanılabilir (Ferrance, 2000; Johnson, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2006). Eylem araştırmaları tanımlamalarındaki bir diğer ortak nokta ise; problemin tespit edilmesi, çözüm önerisi getirilmesi ve problemi çözmeye yönelik uygulamaların sistematik bir şekilde gerçekleşmesidir (Bülbül, 2015). Şekil 2’de eylem araştırmasının aşamaları verilmiştir:

Şekil 2

Eylem Araştırmalarının Aşamaları. Kaynak: Ferrance, E. (2000)



Yabancılara Türkçe öğretiminde C1 seviyesindeki öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için geleneksel yöntemle işlenen dersin tatmin edici sonuçlar vermediği kur sonu yapılan sınavlarla tespit edilmiştir. Bu becerilerin geliştirilmesi için öğretim elemanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan yöntem ve teknikler incelenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde basamaklı öğretim yönteminin öğrencilerin kendi seviyesinde öğrenmelerini ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini sağlaması, keşfedici ve yaratıcı özelliklerini ortaya çıkarması, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmesi, karar verebilmesi, öğrenme sürecine olumlu duyuşsal özellikleri kazandırması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda tutulması vs. özelliklerinden dolayı bu yöntemin üretici dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olacağı düşünülmüş ve bu yönde karar verilmiştir. Bu karar doğrultusunda öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için 6 haftalık bir eylem planı hazırlanmıştır. Hazırlanan eylem planları haftada 10 saat olacak şekilde Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce öğrencilerin konuşma ve yazma becerisinde yaşadıkları sorunlar tespit edilerek bu sorunlara yönelik bir eylem planı oluşturulmuştur. Daha sonra öğrencilere basamaklı öğretim yöntemi tanıtılarak kendilerine çalışma sürecine dair bilgi verilmiştir. Altı hafta boyunca öğrencilere her hafta basamaklı öğretim yöntemi doğrultusunda C, B ve A basamağına uygun farklı konular verilerek konuşma ve yazma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Süreç odaklı bir değerlendirme esas alınarak öğrencilere yapıcı geri bildirimde bulunulmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde Aksaray Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde C1 seviyesinde öğrenim gören 7 Türkmenistanlı, 1 Azerbaycanlı, 1 Endonezyalı, 2 Kazakistanlı, 2 Somalili, 2 Afganistanlı olmak üzere toplam 15 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 10'u kadın 5'i erkektir. Örneklem seçiminde kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin seçilmesini örneklemin kolay ulaşılabilir özellikte olması da etkilemiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada hem nitel veri hem de nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Bu ölçme araçları geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçlarından oluşmaktadır. Mevcut araştırmada kullanılmak üzere ölçek sahibi ilgili araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları Tablo 1'de ayrıntılı olarak verilmiştir:

Tablo 1*Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Teknikleri*

Veri Toplama Aracı	Veri Toplama Aracının Kullanım Amacı	Veri Toplama Aracının Kime Uygulanacağı	Veri Toplama Aracının Yaklaşımı
Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği (Yıldırım, 2018)	Yazma becerilerinin değerlendirilmesi	Öğrenci	Nicel
Konuşma Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Şimşek ve Çevirme, 2023)	Konuşma becerilerinin değerlendirilmesi	Öğrenci	Nicel
Konuşma ve Yazma Sınavı	Konuşma ve yazma verilerini toplamak	öğrenci	Nicel
Yansıtıcı günlük	Öğrencilerin haftalık uygulanan etkinliklerle ilgili görüşlerini almak	Öğrenci	Nitel
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin yazma ve konuşma becerileri ile ilgili görüşlerini almak	Öğrenci	Nitel

2.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, çalışma grubu öğrencilerinin uygulanan basamaklı öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında konuşma ve yazma öğrenme alanlarına ilişkin görüşleri hakkında bilgi almak için kullanılmıştır. Görüşme formu için uzman görüşü alınmıştır.

2.3.2. Yansıtıcı Günlük

“Basamaklı öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen konuşma ve yazma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma ve yazma becerisinin gelişmesine ne gibi etkisi oldu?” sorusu kapsamında öğrenciler uygulanan öğretim etkinlikleri ile görüşlerini hazırlanan yansıtıcı günlüğe kaydetmişlerdir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yansıtıcı günlük için uzman görüşü alınmıştır.

2.3.3. Ön Test - Son Test Yazma ve Konuşma (Sözlü Üretim ve Sözlü Etkileşim) Sınavı

Öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerini değerlendirmek için alan yazın taraması gerçekleştirilerek araştırmacılar tarafından “İleri (C1-Yetkin) Düzey Türkçe Yazma Yeterlilik Sınavı”, “İleri (C 1-Yetkin) Düzey Sözlü Üretim (Bağımsız Konuşma) Türkçe Yeterlilik Sınavı” ve “İleri (C 1-Yetkin) Düzey Sözlü Etkileşim (Karşılıklı Konuşma) Türkçe Yeterlilik Sınavı” geliştirilmiştir.

İleri (C1-Yetkin) Düzey Türkçe Yazma Yeterlilik Sınavı

İleri düzey Türkçe yazma yeterlilik sınavı geliştirilirken önce ilgili literatür taranmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (CEFR) belirtilen yeterlilikler doğrultusunda yazma beceri sınavı belirtke tablosu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğini sağlamak adına hazırlanan madde havuzu (8 madde) uzman görüşüne sunulmuştur. Yabancılara Türkçe öğretimi

alanında uzman olan 4 akademisyenden bu maddeleri değerlendirmeleri ve her bir maddeyi 1 (en yüksek) ila 4 (en düşük) arasında sıralı puanlama yapması istenmiştir. En yüksek puan alan 2 madde yazma sınav sorusu olarak kullanılmıştır. Yazma sınav soruları şu şekildedir:

1. Teknolojik gelişmeler ve buluşların fayda ve zararları nelerdir? Açıklayınız.
2. Eğitimde başarı için okul mu, aile mi yoksa çevre mi daha önemlidir? Açıklayınız.

İleri (C 1-Yetkin) Düzey Sözlü Üretim (Bağımsız Konuşma) Türkçe Yeterlilik Sınavı

Çalışmada C1 seviyesi katılımcıların bağımsız konuşma becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “İleri (C 1-Yetkin) Düzey Sözlü Üretim (Bağımsız Konuşma) Türkçe Yeterlilik Sınavı” ön ve son test olarak kullanılmıştır. Yeterlilik sınavı geliştirilirken Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR)” göz önünde bulundurulmuş ve çerçeve metne göre konuşma sınavı belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirtke tablosu doğrultusunda konuşma sınavı madde havuzu (8 madde) hazırlanmıştır. Hazırlanan madde havuzu kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine sunulmuştur. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman olan 4 akademisyenden her bir maddeyi 1 (en yüksek) ila 4 (en düşük) arasında sıralı puanlama yapması istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere göre en fazla puan alan iki madde ön-son test sözlü üretim becerisi sınav sorusu olarak kullanılmıştır. Sınav soruları şu şekildedir:

1. Günümüzde insanlar meslek seçimi konusunda tercih yaparken nelere dikkat ediyorlar? Konuyla ilgili düşüncelerinizi anlatınız.
2. Kendi ülkenizin kültürü ile Türkiye kültürünün benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir? Anlatınız.

İleri (C 1-Yetkin) Düzey Sözlü Etkileşim (Karşılıklı Konuşma) Türkçe Yeterlilik Sınavı

Katılımcıların ileri düzey sözlü etkileşim becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “İleri (C 1-Yetkin) Düzey Sözlü Etkileşim (Karşılıklı Konuşma) Türkçe Yeterlilik Sınavı” kullanılmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki (CEFR) C1 düzeyi yeterlilik tanımları esas alınarak sözlü etkileşim konuşma sınavı madde havuzu (8 madde) oluşturulmuştur. Hazırlanan maddelerin kapsam geçerliliğine sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman olan 4 akademisyenden her bir maddeyi 1 (en yüksek) ila 4 (en düşük) arasında sıralı puanlama yapması istenmiştir. Uzmanların değerlendirmesi sonucu en fazla puan alan iki madde ön-son test sözlü etkileşim becerisi sınav sorusu olarak kullanılmıştır. Sınav soruları aşağıda yer almaktadır:

1. Karşılıklı Konuşma Konusu: Sosyal Medya
 - İnternet kullanıyor musunuz?
 - İnterneti daha çok hangi amaçla kullanıyorsunuz?
 - Sosyal medya denildiğinde aklınıza ilk olarak ne geliyor?
 - Sosyal medyayı hangi amaçlar için kullanıyorsunuz?
 - Sosyal medyanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
2. Karşılıklı Konuşma Konusu: Sağlık
 - . Sizce sağlık nedir?
 - a. Sağlıklı olmak ne anlama gelmektedir?
 - b. Ne sıklıkla sağlık kontrolü yapıyorsunuz?
 - c. Beslenme alışkanlığı ile sağlıklı yaşam arasında nasıl bir ilişki vardır?
 - d. Sağlıklı bir yaşam tarzı için;
 - Nasıl beslenmeliyiz?

- Neler yapmalıyız?
- Nasıl yaşamalıyız?

2.3.4. Konuşma Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin konuşma (sözlü üretim ve sözlü etkileşim) becerisini ölçmek için Şimşek ve Çevirme (2023) tarafından geliştirilen konuşma becerisi analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Puanlama anahtarı geliştirilirken öncelikle konuşma becerisi değerlendirme ölçütleri için birçok kaynak incelenmiştir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2021) (DİAOBM) konuşma dilinin nitel özellikleri tablosunda yer alan boyutlardan hareketle puanlama anahtarının alt boyutları oluşturulmuştur. DPA geliştirilirken alan uzmanlarından ve ölçme değerlendirme uzmanlarından oluşan 10 farklı öğretim görevlisinden görüş alınmıştır. DPA geliştirildikten sonra pilot uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin konuşma durumlarını belirlemek için sözlü üretim ve sözlü etkileşim alanlarından olmak üzere 10 adet konuşma becerisi performans görevi oluşturulmuştur. Bu performanslar bitince öğreticiler tarafından geliştirilen DPA'dan hareketle geri bildirim verilmiştir. Konuşma becerisi analitik DPA'nın kapsam geçerliği uzman görüşleri ile sağlanmış, yapı geçerliğini belirlemek için de açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. DPA'nın güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmış ve DPA'nın cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının 0.782 ile 0.901 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Puanlayıcı güvenilirliğini belirlemek için Cohen's Kappa analizi yapılmış ve 0.471 ile 0.891 arasında değişen değerler elde edildiği görülmektedir. Spearman korelasyon katsayılarının da 0.749 ile 0.968 arasında değiştiği ve pozitif yönde kuvvetli bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracının hazırlandığını ortaya koymaktadır.

2.3.5. Yazma Değerlendirme Ölçeği

Öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmek için Yıldırım (2018) tarafından Türkçeye çevirisi yapılan, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanan Yazma Değerlendirme Ölçeği (Jacops vd., 1981) kullanılmıştır. Yazma Değerlendirme Ölçeği'nin öncelikle araştırmacı tarafından Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Çevirisi yapılan ölçekle, yazılı anlatım becerisi puanlanacağı için dört Türkçe alan uzmanı ile üç ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Verilen dönütlere göre forma son hâli verilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar, Yazma Değerlendirme Ölçeği kullanılarak üç değerlendirici tarafından puanlandırılmıştır. Değerlendiricilerin tutarlılığının belirlenmesi amacıyla ön uygulama yapılmış ve yapılan ön uygulama sonucunda değerlendiricilerin puanlarının korelasyonları hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arasındaki ortalama korelasyona bakıldığında ($r_{\bar{x}} : .80$) puanlar arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek "İçerik", "Düzenleme", "Kelime", "Dil Kullanımı", "Yazım ve Noktalama" alt boyutlarından oluşmaktadır. Alt boyutların puanlama aralıkları ise İçerik: 30-13, Organizasyon: 20-7, Kelime: 20-7, Dil Kullanımı: 25-5, Yazım ve Noktalama: 5-2 şeklindedir. Her bir öğrenci en fazla 100, en az 34 puan alacak şekilde düzenlenmiştir. Puan aralıklarında mükemmel-çok iyi, iyi-orta, vasat-zayıf, çok zayıf biçiminde değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır.

2.4. Uygulama Süreci

Uygulamalar başlamadan önce Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe C1 Ders ve Çalışma Kitabında yer alan yazma ve konuşma konuları ile kazanımlar dikkate alınarak üç basamağa bölünmüştür. Her basamağa ilişkin etkinlikler oluşturulmuş ve basamaklardaki etkinliklerinin tamamının yer aldığı listeler hazırlanmıştır. Bu listelerde öğrencilerin etkinlikleri tamamladıktan sonra alabilecekleri puanlar ve bir üst basamağa geçebilmeleri için gerekli olan puanlara yer verilmiştir. Uygulama öncesi öğrencilerin yer aldığı sınıfa gidilerek uygulanacak çalışma ile ilgili öğrencilere bilgi verilmiştir. Yazma ve konuşma yeterlilik sınavı uygulamalar başlamadan önce gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 08.01.2024-29.02.2024 tarihleri arasında

hazırlanan eylem planları işe koşulmuştur. Hem yazma hem de konuşma becerisi öğrenme alanları için haftalık olarak oluşturulan eylem planlarında C basamağında belirlenen konular işlendikten sonra bu basamakla ilgili etkinlik listesi öğrencilere verilmiş ve öğrencilerden istedikleri etkinlikleri seçmeleri istenmiştir. C basamağındaki etkinlikleri yerine getirip yeterli puanı alan öğrenciler B basamağındaki etkinliklere geçmişlerdir. B basamağındaki etkinlikleri de yapıp yeterli puanı alan öğrencilere A basamağındaki etkinlik listesi verilmiştir. Uygulama sürecinin bitiminde son testler yapılmış ve uygulanan yöntemle ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Tablo 2

Haftalık Eylem Planları

Hafta	Eylem Planları	Konuşma (Sözlü Üretim-Sözlü Etkileşim)
1.Hafta	Basamaklı Öğretim Yöntemi kullanılarak katılımcılarla birlikte “çocukluk anıları, zaman yönetimi, biyografi yazma” konularında her basamağa uygun hazırlanmış etkinliklerle (F _C =8, F _B = 6, F _A =4) yazma çalışmasının yapılması.	Basamaklı Öğretim Yöntemi kullanılarak katılımcılarla birlikte “Teknoloji olmadan nasıl yaşıyorduk? Grafik raporlama, anılarımız hakkında konuşma” konularında her basamağa uygun hazırlanmış etkinliklerle (F _C =8, F _B = 6, F _A =4) konuşma çalışmasının yapılması.
2.Hafta	Basamaklı Öğretim Yöntemi kullanılarak katılımcılarla birlikte “şiir yazma, mektup yazma, hikâye yazma” konularında her basamağa uygun hazırlanmış etkinliklerle (F _C =8, F _B = 6, F _A =4) yazma çalışmasının yapılması.	Basamaklı Öğretim Yöntemi kullanılarak katılımcılarla birlikte “Aşk mı? Para mı?, bildiğimiz bir aşk hikayesini anlatma, metin özetleme ve görüş bildirme” konularında her basamağa uygun hazırlanmış etkinliklerle (F _C =8, F _B = 6, F _A =4) konuşma çalışmasının yapılması.
3.Hafta	Basamaklı Öğretim Yöntemi kullanılarak katılımcılarla birlikte “dilekçe yazma, özgeçmiş formu hazırlama, hak ve yasaklar hakkında yazma” konularında her basamağa uygun hazırlanmış etkinliklerle (F _C =8, F _B = 6, F _A =4) yazma çalışmasının yapılması.	Basamaklı Öğretim Yöntemi kullanılarak katılımcılarla birlikte “tartışma diyalogu oluşturma, başvuru diyalogu kurma, telif hakları konusunda tartışma” konularında her basamağa uygun hazırlanmış etkinliklerle (F _C =8, F _B = 6, F _A =4) konuşma çalışmasının yapılması.
4.Hafta	Basamaklı Öğretim Yöntemi kullanılarak katılımcılarla birlikte “tasarruf yapma, yatırımcı-müşteri diyalogu, günümüzde lüks yaşamın sınırları” konularında her basamağa uygun hazırlanmış etkinliklerle (F _C =8, F _B = 6, F _A =4) yazma çalışmasının yapılması.	Basamaklı Öğretim Yöntemi kullanılarak katılımcılarla birlikte “ileri dönüşüm, dünyadaki gelişmelerin ekonomiye etkisi, bütçe planlama” konularında her basamağa uygun hazırlanmış etkinliklerle (F _C =8, F _B = 6, F _A =4) konuşma çalışmasının yapılması.
5.Hafta	Basamaklı Öğretim Yöntemi kullanılarak katılımcılarla birlikte “Sinema endüstri midir? Sanat mıdır?, film eleştirisi yazma, senaryo yazma” konularında her basamağa uygun hazırlanmış etkinliklerle (F _C =8, F _B = 6, F _A =4) yazma çalışmasının yapılması.	Basamaklı Öğretim Yöntemi kullanılarak katılımcılarla birlikte “subliminal mesajlar, sinema araştırması sunma, televizyon izleme alışkanlıklarımız” konularında her basamağa uygun hazırlanmış etkinliklerle (F _C =8, F _B = 6, F _A =4) konuşma çalışmasının yapılması.
6.Hafta	Basamaklı Öğretim Yöntemi kullanılarak katılımcılarla birlikte “betimleyici metin yazma, süreç anlatan metin yazımı, hastalıklar” konularında her basamağa uygun hazırlanmış etkinliklerle (F _C =8, F _B = 6, F _A =4) yazma çalışmasının yapılması.	Basamaklı Öğretim Yöntemi kullanılarak katılımcılarla birlikte “dil aileleri, Bilim eğitimi, alternatif tıp ve modern tıp” konularında her basamağa uygun hazırlanmış etkinliklerle (F _C =8, F _B = 6, F _A =4) konuşma çalışmasının yapılması.

2.5. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS 26 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Tanımlayıcı ortalama (*X*), standart sapma (*SS*) değerler olarak verildi. Veri analizi karar aşamasında mutlak çarpıklık (Skewness) değeri ± 2.0 'nin altında ve basıklık (Kurtosis) değeri 7,0'nin altında ise verilerin normal dağıldığı yönünde kararı verilir (Kim, 2013). Buna göre çalışmada kullanılan değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3'te verilmiş olup

verilerin normal dağılıma uygun olduğu bulunmuştur. Ayrıca Shapiro Wilk normallik testi sonuçlarına bakıldığında da verilerin normal dağılıma uygun olmadığı bulunmuştur ($p<0.05$). Çalışmanın veri analizi parametrik olmayan testler ile yapılmıştır.

Tablo 3

Değişkenler İçin Normallik İncelemesi (N=15)

	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk	
			Test	P
Yazma Değerlendirme	-0.532	-0.447	0.773	0.000
Sözlü Üretim	0.160	-0.629	0.799	0.000
Sözlü Etkileşim	-0.162	-1.231	0.913	0.000

Değerlendiriciler arası uyum (güvenirlik) Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (ICC) ile incelenirken iki değerlendirmenin karşılaştırılmasında Wilcoxon Test kullanılmıştır. $p<0.05$ değeri istatistiksel olarak önemli kabul edilmiştir.

Tablo 4

Ölçeklerin Puanlayıcılar Arası Uyumluluk (güvenirlik) Analizi (N=15)

		1. Değerlendirici	2. Değerlendirici	Test (p)	ICC (%95 GA)
		Yazma ölçeği	Ön Test	54.80 ± 14.05	55.20 ± 13.51
	Son Test	82.07 ± 7.95	82.73 ± 7.87	$z=-1.860$ $p=0.059$	0.996 (0.987-0.999)
Sözlü üretim	Ön Test	10.80 ± 2.98	10.80 ± 2.73	$z=-0.138$ $p=0.890$	0.968 (0.906-0.989)
	Son Test	18.73 ± 3.83	19.20 ± 3.34	$z=-1.921$ $p=0.054$	0.986 (0.959-0.995)
Sözlü etkileşim	Ön Test	13.87 ± 2.83	14.67 ± 2.77	$z=-1.885$ $p=0.060$	0.976 (0.928-0.992)
	Son Test	22.20 ± 4.60	22.47 ± 4.42	$z=-1.633$ $p=0.102$	0.996 (0.987-0.999)

Wilcoxon Test (z); Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (ICC); Tanıtıcı istatistikler ortalama (X), standart sapma (SS) değeri olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$).

Tablo 4'e göre yazma değerlendirme ölçeği toplam puanı için değerlendiriciler arası ön testte %99.7 ve son testte %99.6, sözlü üretim ölçeği toplam puanı için değerlendiriciler arası ön testte %96.8 ve son testte %98.6 ve sözlü etkileşim ölçeği toplam puanı için değerlendiriciler arası ön testte %97.6 ve son testte %99.6 uyum bulunmuştur.

Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin daha ayrıntılı incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram, kategori ve temalara ulaşılmasını gerektirir. İçerik analizinde, toplanan verilere odaklanılır; veri setinde sıklıkla tekrarlanan veya katılımcının yoğun vurgu yaptığı olay ve olgulardan kodlar çıkarılır. Kodlardan kategorilere ve kategorilerden de temalara gidilir (Baltacı, 2019). Öncelikle elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Tema ve kodlamalar birinci araştırmacı ve bir başka uzman (öğretim üyesi) tarafından oluşturulmuştur. Birbirinden bağımsız olarak yapılan kodlama işleminden sonra kodların güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama için "Güvenirlik = Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği x 100" (Miles & Huberman, 1994) formülü kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan birinci soru için 96, ikinci soru için 92, üçüncü soru için 94 ve dördüncü soru için 90 şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Kodlar birbiriyle ilişkilendirilerek açıklanmış, bu açıklamaları desteklemek için katılımcılara ait örnek ifadeler

[K₁], [K₂]... şeklinde verilmiştir. Yansıtıcı günlüklerden yapılan alıntılar ise (K₄, 19.01.2024) şeklinde verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, eylem araştırması sürecinde nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak toplanan verilerden elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel verilerine ilişkin bulgular, tablo ve grafiklerle betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise yansıtıcı günlük ve görüşme soruları kullanılmış, elde edilen veriler yorumlanmıştır.

1.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Ön test-son test olarak gerçekleştirilen sınavlardan elde edilen veriler SPSS nicel veri analizi programı yardımıyla çözümlenip yorumlanmıştır.

Tablo 5

Uygulanan Eylem Planlarının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi (N=15)

	Ön test	Son test	Ortalama Fark	Test (p)
İçerik	17.33 ± 3.66	25.10 ± 2.52	-7.77 ± 1.87	z=-3.416 p=0.001
Düzenleme	11.63 ± 3.05	16.97 ± 1.37	-5.33 ± 2.34	z=-3.308 p=0.001
Kelime	11.40 ± 2.88	16.53 ± 1.68	-5.13 ± 2.07	z=-3.413 p=0.001
Dil kullanımı	11.83 ± 4.32	19.60 ± 2.95	-7.77 ± 3.05	z=-3.419 p=0.001
Yazım ve noktalama	2.80 ± 0.68	4.20 ± 0.56	-1.40 ± 0.63	z=-3.391 p=0.001
Toplam	55.00 ± 13.76	82.40 ± 7.89	-27.40 ± 8.05	z=-3.408 p=0.001

Wilcoxon Test (z); Tanıtıcı istatistikler ortalama (X), standart sapma (SS) değer olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0.05).

Tablo 5'e göre yazma değerlendirme ölçeği içerik, düzenleme, kelime, dil kullanımı, yazım ve noktalama boyutlarında son testte elde edilen ortalamalar ön testte elde edilen ortalamalardan istatistiksel olarak yüksektir (p<0.05). İçerik boyutunda 7.77 ± 1.87 puan, düzenleme boyutunda 5.33 ± 2.34 puan, kelime boyutunda 5.13 ± 2.07 puan, dil kullanımı boyutunda 7.77 ± 3.05 puan, yazım ve noktalama boyutunda 1.40 ± 0.63 puan artış görülmüştür. Yazma değerlendirme ölçeği toplam puanında son testte elde edilen ortalamalar ön testte elde edilen ortalamalardan istatistiksel olarak yüksektir (p<0.05). Toplam puanda 27.40 ± 8.05 puan artış görülmüştür.

Tablo 6

Uygulanan Eylem Planlarının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Sözlü Üretim Becerilerine Etkisi (N=15)

	Ön test	Son test	Ortalama Fark	Test (p)
Dil/Söz varlığı	2.43 ± 0.75	4.10 ± 0.74	-1.67 ± 0.62	z=-3.438 p=0.001
Dil bilgisel doğruluk	2.27 ± 0.42	3.87 ± 0.72	-1.60 ± 0.54	z=-3.472 p=0.001
Akıcılık	1.63 ± 0.72	3.47 ± 0.72	-1.83 ± 0.52	z=-3.530 p<0.001
Sesletim/Telaffuz	2.07 ± 0.73	3.73 ± 0.88	-1.67 ± 0.65	z=-3.457 p=0.001
Tutarlılık	2.40 ± 0.63	3.80 ± 0.77	-1.40 ± 0.63	z=-3.391 p=0.001
Toplam	10.80 ± 2.81	18.97 ± 3.57	-8.17 ± 2.23	z=-3.410 p=0.001

Wilcoxon Test (z); Tanıtıcı istatistikler ortalama (X), standart sapma (SS) değer olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0.05).

Tablo 6'ya göre öğrencilerin sözlü üretim becerileri dil söz varlığı, dil bilgisel doğruluk, akıcılık, sesletim/telaffuz, tutarlılık boyutlarında son testte elde edilen ortalamalar ön testte elde edilen ortalamalardan istatistiksel olarak yüksektir ($p<0.05$). Dil söz varlığı boyutunda 1.67 ± 0.62 puan, dil bilgisel doğruluk boyutunda 1.60 ± 0.54 puan, akıcılık boyutunda 1.83 ± 0.52 puan, sesletim telaffuz boyutunda 1.67 ± 0.65 puan, tutarlılık boyutunda 1.40 ± 0.63 puan artış görülmüştür. Sözlü üretim becerileri ölçeği toplam puanda son testte elde edilen ortalamalar ön testte elde edilen ortalamalardan istatistiksel olarak yüksektir ($p<0.05$). Toplam puanda 8.17 ± 2.23 puan artış görülmüştür.

Tablo 7

Uygulanan Eylem Planlarının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Sözlü Etkileşim Becerilerine Etkisi (N=15)

	Ön test	Son test	Ortalama Fark	Test (p)
Dil/Söz varlığı	2.47 ± 0.52	4.17 ± 0.72	-1.70 ± 0.73	$z=-3.441 p=0.001$
Dil bilgisel doğruluk	2.33 ± 0.52	3.83 ± 0.92	-1.50 ± 0.85	$z=-3.345 p=0.001$
Akıcılık	2.00 ± 0.68	3.40 ± 0.83	-1.40 ± 0.47	$z=-3.482 p<0.001$
Sesletim/Telaffuz	2.27 ± 0.50	3.73 ± 1.10	-1.47 ± 0.81	$z=-3.341 p=0.001$
Etkileşim	2.60 ± 0.47	3.60 ± 0.83	-1.00 ± 0.63	$z=-3.374 p=0.001$
Tutarlılık	2.60 ± 0.63	3.60 ± 0.74	-1.00 ± 0.53	$z=-3.419 p=0.001$
Toplam	14.27 ± 2.76	22.33 ± 4.50	-8.07 ± 2.34	$z=-3.413 p=0.001$

Wilcoxon Test (z); Tanıtıcı istatistikler ortalama (X), standart sapma (SS) değer olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$).

Tablo 7'ye göre öğrencilerin sözlü etkileşim becerileri dil /söz varlığı, dil bilgisel doğruluk, akıcılık, sesletim telaffuz, etkileşim, tutarlılık boyutlarında son testte elde edilen ortalamalar ön testte elde edilen ortalamalardan istatistiksel olarak yüksektir ($p<0.05$). Dil /söz varlığı boyutunda 1.70 ± 0.73 puan, dil bilgisel doğruluk boyutunda 1.50 ± 0.85 puan, akıcılık boyutunda 1.40 ± 0.47 puan, sesletim telaffuz boyutunda 1.47 ± 0.81 puan, etkileşim boyutunda 1.00 ± 0.63 puan, tutarlılık boyutunda 1.00 ± 0.53 puan artış görülmüştür. Sözlü etkileşim becerileri ölçeği toplam puanında son testte elde edilen ortalamalar ön testte elde edilen ortalamalardan istatistiksel olarak yüksektir ($p<0.05$). Toplam puanda 8.07 ± 2.34 puan artış görülmüştür.

1.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin basamaklı öğretim yöntemi doğrultusunda yapılan konuşma ve yazma eğitimine yönelik görüşleri alınmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Bu bulguları desteklemek için katılımcılara ait örnek ifadelere yer verilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8*Araştırma Kapsamında Elde Edilen Temalar ve Kodları*

Tema	Kodlar	f
Öğrenmeye Katkı	Yazma becerisini geliştirme	13
	Konuşma becerisini geliştirme	14
	Etkinlik temelli öğrenme	9
	Öğrenmeyi kolaylaştırma	7
	Düzeğe uygun öğrenme	6
Duyuşsal Etkiler	Kendine güven	11
	Tutum	9
	İlgi alanlarına uygunluk	7
Öğrenme Ortamı	Sınıf içi etkileşim	11
	Eğlenceli olma	10
	Farklılık	8
	Etkin katılım	7
	Bağımsız öğrenme	5
	Bireysel öğrenme	4
Olumsuz Yönleri	Sıkıcı olması	2
	Etkinliklerin zor olması	1
	Gürültünün oluşması	1

Basamaklı öğretim yöntemi doğrultusunda yapılan etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma ve yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada uygulama sonrası öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Ses kaydına alınan görüşmeler yazıya dökülmüş ve içerik çözümleme yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi neticesinde listelenen kodlardan yola çıkarak “öğrenmeye katkı”, “duyuşsal etkiler”, “öğrenme ortamı” ve “olumsuz yönler” olmak üzere dört ana tema oluşturulmuştur. Ayrıca yansıtıcı günlüklerden alınan bazı ifadeler de bu bulguları destekleyecek şekilde doğrudan verilmiştir.

Öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında öğrencilerin yapılan uygulamalara dair belirttikleri görüşlerin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. “Öğrenmeye katkı” temasına ilişkin öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir: “*Derste yaptığımız etkinliklerin üzerimde olumlu bir etkisi oldu. Yazma becerim gelişti. Artık bir şeyleri yazarken daha rahat yazıyorum.*” [K₁], “*Önceleri hocamız bir konu verdiğinde yazarken zorlanıyordum. Yaptığımız etkinlikler sayesinde daha uzun ve güzel yazmaya başladım.*” [K₂], “*Evet, faydalı oldu özellikle A basamağına geçmeden önce C ve B basamağında yapmış olduğumuz yazma görevleri güzel yazmamı sağladı.*” [K₄], “*Kolaydan zora giden bir tür yöntem. Öğrendiğimiz bir konu hakkında kolay bir etkinlik gerçekleştirdik. Sonra biraz daha zor. Sonra konuyu tam olarak anlayana kadar daha zor olana geçtik. Şimdi az hata yapıyorum, daha kolay yazabiliyorum.*” [K₅], “*Yaptığımız etkinlikler sayesinde yazma becerim gelişti. Şimdi daha anlaşılır yazılar yazıyorum.*” [K₆], “*Yazma planı yapmayı öğrendim.*” [K₁], “*Basamaklı öğretim etkinlikleriyle konuları kolaydan zora doğru öğreniyoruz. Uygulama çalışmalarıyla yazmam gelişti.*” [K₈], “*Uygulama çalışmalarından önce yazmam çok sıkıntılıydı. Şimdi yazmam gelişti ve düzeldi.*” [K₁₀], “*Yazmada çok zorlanıyordum. Yazarken aklıma bir şey gelmiyordu, zorlanıyordum. Şimdi zorlanmıyorum.*” [K₁₂], “*Kesinlikle çok iyi oldu. Kendimi daha rahat bir şekilde ifade edebiliyorum. Konuşma becerimin geliştiğini düşünüyorum.*” [K₃], “*Her geçen derste kendimi bir kat daha geliştiriyorum. Konuşmada ve yazmada yaptığım hataları öğrendim. Bir daha yapmaya çalışıyorum.*” [K₁₄], “*Konuşma ve yazma becerim üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum.*” [K₇], “*Yazma ve konuşma becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.*” [K₉], “*C basamağında daha fazla etkinlik gerçekleştirdiğimiz için yazma ve konuşma becerimin bu*

etkinlikler sayesinde geliştiğini düşünüyorum.”[K₁₂], “Konuşma becerisinde de bana herkesin önünde konuşmayı öğretti. Bence çok güzel bir etkinlik.” [K₂], “Uygulamalara başladığımızda başaramayacağımı düşünüyordum. Yazma etkinliklerini yaptıkça ders bana daha kolay gelmeye başladı ve kolay bir şekilde öğrenmeye başladım. Derse yönelik ilgim de arttı.” [K₁₃], “Kendi seviyemize uygun seçtiğimiz görevleri yaparken daha çok konuşma ve yazma görevleri seçtiğimiz için daha başarılı oldum.” [K₁₅], “Her düzeye uygun etkinlikler vardı. Bize uygun olanları seçip uyguluyorduk.” [K₁], “Kendi öğrenme tarzıma uygun olan etkinlikleri seçtim.” [K₆], “Etkinlikler kolaydan zora doğru olduğu için kendimi geliştirdikçe daha iyi yazmaya ve konuşmaya başladım.” [K₈], “İstediğimiz etkinliği seçmek güzeldi. Belirlediğimiz konuda arkadaşlarımızla tartıştık.” [K₅], “Bu derste yazma ve konuşma ile ilgili birçok etkinlik yaptık.” [K₄], “Daha çok etkinlik yapıyoruz.” [K₂].

Görüşme yapılan öğrenciler C düzeyi etkinliklerin kolay, B düzeyi etkinliklerin orta, A düzeyi etkinliklerin zor olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca etkinliklerle birlikte derslerin daha eğlenceli geçtiği ve öğrencilerin derslere daha istekli katıldığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular öğrenci günlükleriyle de desteklenmektedir. K₁₂ kodlu öğrenci basamaklı öğretim yönteminin C, B ve A katmanları olduğunu, bu katmanlarında farklı konuşma ve yazma etkinliklerinin bulunduğunu ve bu katmanların kolaydan zora doğru sıralandığını belirtmektedir. K₅ kodlu öğrencinin görüşleri de K₁₂ kodlu öğrencinin görüşleri ile benzerlik göstermektedir. K₅ kodlu öğrenci benzer görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Sevgili günlüğüm, ...Basamaklı öğretim üç aşamaya ayrılmış ve farklı etkinlikler var... Öğretmen bize A, B, C aşamalarını gösterdi ama en zor aşama A ve en kolayı C...*” (K₅, 12.01.2024). K₄ ve K₁₅ kodlu öğrenciler de günlüklerinde K₅ ve K₁₂ kodlu öğrencilerle benzer görüşleri şu şekilde belirtmişlerdir: “*Sevgili günlük, ...Basamaklı öğretim etkinliklerini seçtik. İlk etkinlik kolaydı. Yani C basamağı kolaydı... Sonra A basamağı yazma etkinliklerine yaklaştıkça etkinliklerin giderek zorlaştığını fark ettim.*” (K₄, 19.01.2024). “*Sevgili günlük,Basamaklı öğretimde A, B, C basamakları bulunmaktadır. C basamağındaki konuşma ve yazma etkinlikleri en kolayı, A basamağı ise en zoruydu..... Etkinlikleri yaptıkça daha iyi yazdığımı ve konuştuğumu gördüm.*” (K₁₅, 09.02.2024). Basamaklı öğretim ile öğrenciler hangi yazma ve konuşma etkinliklerinin kolay, hangilerinin zor olduğunu anlayabilirler. Örneğin K₃ kodlu öğrenci, yansıtıcı günlüğünde basamaklı öğretim ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Sevgili Günlüğüm, Basamaklı öğretimin C, B ve A basamaklarında farklı etkinlikler vardı. Daha önce derslerimizde bu kadar çok etkinlik görmemiştik. C basamağında 6, B basamağında 3, A basamağında 1 etkinlik seçtik. C katı kolay, B katı orta, A katı zor olduğundan yapabildiklerimi seçtim.*” (K₃, 16.02.2024).

Basamaklı öğrenme yönteminin öğrencilerin duyuşsal öğrenme becerileri üzerinde de etkili olduğu anlaşılmaktadır. “Duyuşsal etkiler” teması doğrultusunda ifade edilen öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “*Önceden yazmada tutukluk yaşıyordum. Şimdi daha rahat yazıyorum.*” [K₁], “*Önceden utanıyordum. Şimdi konuşurken kendime güveniyorum.*” [K₅], “*Önceden yanlış bir şey yaparım diye konuşmak istemiyordum. Artık kendime güveniyorum.*” [K₈], “*Önce korkum vardı ama şimdi korkum gitti konuşma hakkında. Dilimin telaffuzu ve beden dilim eskisinden çok daha iyi hale geldi. Kendime güvenim geldi.*” [K₉], “*Bu konuşma etkinlikleri sayesinde özgüvenli bir şekilde konuşabiliyorum. Basamaklı öğretim etkinliklerinden daha çok keyif alıyoruz*” [K₁₃], “*...yazmayı önceden çok sevmiyordum. Ama bu etkinlikler benim bakış açımı değiştirdi. Etkinliklerle keyifli şeyler yapıyoruz.*” [K₁₄]. Basamaklı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarını olumlu bir şekilde etkilediği yansıtıcı günlüklerden de anlaşılmaktadır: “*Sevgili Günlüğüm, ...Etkinliklerle öğrendiklerimizi tekrarlıyoruz. Etkinlikler çok eğlenceli özellikle konuşma etkinliklerinden çok keyif alıyorum. ...O yüzden Sevgili Günlük, hem arkadaşlarımla etkinliklerini izlerken, hem de etkinlikler içinde yer alırken çok keyif alıyorum....*” (K₉, 23.02.2024). Aynı duygular K₉ kodlu öğrencinin günlüğünde de şu şekilde ifade edilmiştir: “*Hiç bu kadar mutlu olmamıştım. Keşke basamaklı öğretim yöntemini başka derslerde de kullanabilirsek, dersler daha da eğlenceli hale gelir...*” (K₉, 16. 02. 2024). Diğer öğrencilerin günlüklerinde de öğrencilerin etkinliklerinden çok hoşlandığı anlaşılmaktadır.

Basamaklı öğrenme etkinlikleriyle öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendiği öğrenen merkezli bir sınıf ortamı yaratıldığı görülmektedir. Öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri bir öğrenme ortamının oluştuğu öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır: “Konuşma dersi eğlenceli geçti. Etkileşimli bir şekilde etkinlikler yaptık.” [K₂], “Arkadaşlarımızla kaynaştığımız, güzel vakit geçirdiğimiz etkinlikler vardı.” [K₆], “Öğretmenle ve sınıfla etkileşim içinde yazma ve konuşma etkinlikleri yaptık.” [K₇], “Bildiğim konulara, kolay basit olanlara yöneldim.” [K₁₀], “Ders çok eğlenceliydi. Konuşma uygulamaları beni çok güzeldi.” [K₁₂], “Basamaklı öğretim etkinlikleri çok farklıydı, aynı zamanda güzel ve eğlenceliydi.” [K₁₃], “Eğlenerek öğrendiğimiz öğrenirken eğlendiğimiz uygulamalardı.” [K₄], “Eğlenceliydi, keyif aldım.” [K₁], “Kolaydan zora doğru farklı etkinlikler yaptık. Ben önce kolay olan C basamağından başladım. C basamağı bana kolay geldi. B basamağı ise birazcık zordu. A basamağı yazma etkinlikleri çok zordu. Zorlandım. Ama daha sonra bu etkinlikleri de yapmayı başardım.” [K₅], “Diğer derslerde yapılan uygulamalardan çok farklıydı.” [K₈], “Eskiden derse çok fazla katılmıyordum, derste yapmış olduğumuz etkinlikler sayesinde derslere aktif olarak katılmaya başladım. Kendimi daha rahat ifade etme şansını yakaladım.” [K₁] Araştırmaya katılan öğrenciler, basamaklı öğretim yöntemi doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin farklılık sağladığı için güzel geçtiğini, öğrenme açısından faydalı ve verimli olduğunu, dersi anlamayı kolaylaştırdığını ifade etmektedirler. K₁₀ kodlu öğrenci günlüğünde şunları ifade etmektedir: “Sevgili günlük, ...Öğretmen bize görev listesini verdiğinde arkadaşlarımla keyif alacağımız, eğlenceli etkinlikler seçtik. A ve B adımlarında gruplar oluşturup birlikte konuşma etkinlikleri gerçekleştirdik. Bu sayede arkadaşlarımla daha iyi ilişkiler kurmaya başladım.” (K₁₀, 26.01.2024).

Yapılan uygulamalarla ilgili olarak üç öğrenci olumsuz görüş bildirmiştir: “A basamağının görevleri çok zordu bana göre. Yapmak istemedim.” [K₁₁], “Sürekli yazma çalışması yapmak sıkıcıydı.” [K₁₁], “İlk başlarda kâğıt üzerinde yapılan etkinlikler bana sıkıcı geldi. Sonra alışmaya başladım.” [K₁₂], “Bazen sıkılıyordum. Anlayamıyordum.” [K₂], “Uygulamalar esnasında çok gürültü oluyordu.” [K₁₄]. K₁₁ kodlu öğrenci günlüğünde “Sevgili günlük, ...Öğretmen bize görev listesini verdiğinde zor etkinlikler vardı. Zorlanınca sıkılmaya başladım. (K₁₀, 19.01.2024)” şeklinde duygularını ortaya koymuştur.

Bu bulgulara dayanarak basamaklı öğretim yönteminin Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme öğretme ortamlarını pozitif yönde etkilediği ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarına zemin hazırladığı söylenebilir. Uygulamalar sırasında öğrencilerin alt basamaklara ilişkin etkinliklerden ziyade daha üst basamaklarda yer alan konuşma ve yazma etkinlikleri yaparken zorluk yaşadıkları anlaşılmaktadır. Özetle öğrenciler basamaklı öğretim yöntemi doğrultusunda gerçekleştirilen konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerinin onların konuşma yazma becerilerini geliştirdiğini ve yapılan uygulamaların yararlı olduğu görüşünü savunmaktadırlar.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, elde edilen nicel ve nitel bulgular, araştırma süreci esnasında uygulanan eylem planlarının öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Basamaklı öğretim yönteminde aynı öğrenme kazanımı için görev seçenekleri kolaydan zora, aşamalı biçimde ilerleme olanağı sağlayarak üst düzey özellikleri kazandırmaya yönelik biçimde öğrencilere sunulmaktadır. Böylelikle her öğrenci, aynı öğrenme amacına kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklı yollardan ilerleyebilmektedir (Nunley & Evin Gencil, 2019). Mevcut çalışmada da her basamağa uygun bir şekilde yazma ve konuşma etkinlikleri belirlenmiş ve öğrenciler her basamağın gerekliliklerini yerine getirerek ilerlemişlerdir. Elde edilen bulgular, basamaklı öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde basamaklı öğretim ile ilgili alanyazın incelendiğinde yapılan bir

çalışmaya rastlanılmamıştır. Ana dili olarak Türkçenin öğretiminde de sınırlı düzeyde çalışmanın olduğu görülmektedir. Ana dili eğitiminde basamaklı öğretim yönteminin ortaokul öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine etkisini inceleyen Karagül (2018b) yapmış olduğu çalışmada uygulanan yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Canbulat ve diğerleri (2019) yapmış oldukları çalışmalarında basamaklı öğretim programının 8. sınıf cümle türleri konusunun öğretimine etkisini ve öğrencilerin uygulanan yöntem hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Basamaklı öğretim yönteminin cümle türleri konusunun öğretiminde MEB’de kullanılan etkinlik temelli öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu ve dil bilgisi konularıyla ilgili üst düzey becerilerin (analiz ve sentez) kazandırılmasında basamaklı öğretim yönteminin olumlu bir etkiye sahip olduğu MEB’deki etkinlik temelli öğretim yönteminin ise olumsuz bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğrenciler uygulanan yöntemin birçok konuda kendilerine fayda sağladığını ve bu nedenle diğer öğrenme ortamlarında kullanımını tavsiye ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Özdemir (2019) tarafından yapılan çalışmada ise basamaklı öğretim programının deney grubu İngilizce dinleme, okuma ve yazma becerileri üzerinde kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Basamaklı öğretim programının İngilizce konuşma becerisini kontrol grubuna kıyasla deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusal ve uluslararası araştırmalar genel olarak incelendiğinde basamaklı öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları, fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik, bilgisayar, çevre bilimleri ve sosyoloji gibi farklı derslere yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmüştür (Brosnan vd., 2007; Gencel & Saracaloğlu, 2018; Gün, 2013; Koc Akran & Gurbuzturk, 2019; Koc Akran & Uzum, 2018; Yıldırım Yakar & Albayrak, 2019). Alanyazın incelendiğinde basamaklı öğretim yönteminin farklı disiplin alanlarında uygulandığı görülmektedir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular uygulanan eylem çalışmalarının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ve yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç alanyazında basamaklı öğretim yönteminin etkilerinin araştırıldığı birçok araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Yılmaz ve Gültekin (2013) yaptıkları çalışmada ilköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yöntemine göre düzenlenmiş etkinliklerin öğrenme sürecine yansımalarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre öğrenciler, basamaklı öğretim yöntemi kapsamındaki öğretme-öğrenme sürecinde; etkinliklerin açık ve anlaşılır olduğunu, yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiğini, etkinlik temelli öğretimin yapıldığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler basamaklı öğretim yöntemi ile fen dersini daha çekici bulduklarını ve sevdiklerini, bu uygulama ile fen dersine daha etkin katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Yıldırım Yakar ve Albayrak (2019) matematik dersinde uygulanan basamaklı öğretim yönteminin öğrencilerin bilişsel öğrenme düzeylerine etkisini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, basamaklı öğretim yönteminin anlama ve kavrama basamaklarını içeren 1. bilişsel seviyede ve analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamaklarını içeren 3. bilişsel seviyede düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Colding (2008) basamaklı öğretim yönteminin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını ve başarılarını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Üzümlü ve Pesen (2019) tarafından yapılan çalışmada basamaklı program uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkileyerek başarı düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Caughie’nin (2016) araştırmasındaki katılımcılara göre ödev seçeneklerinin sunulması, öğrencilerle birebir ilgilenilmesi, beklentilerin açıkça belirtilmesi ve öğretmenden geri bildirim sağlanması gibi etkinlikler öğrencilerin derse katılımını ve performansını olumlu yönde etkilemektedir. Basamaklı öğretim yönteminin öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarının artmasında (Koç Akran, 2018), öğrencilerin akademik başarıları ile derse yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu (Gömleksiz & Biçer, 2012; Gömleksiz & Öner, 2013; Orakçı, 2019) yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur.

Sonuç olarak, basamaklı öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarının artırılması ve öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Mevcut araştırma ileri düzey Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde denenmiştir. Diğer kur düzeylerinde de benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde de bu yöntemin etkililiği sınanabilir. Yabancı dil öğretiminde basamaklı öğretim yönteminin uygun ve etkili olması yönüyle öğretmenlere bu yöntemin kullanılması önerilmektedir. Öğrenme stillerine uygun olması, öğrenciye farklı ödev seçeneklerinin sunulması, geri düzeltici bildirimlerin etkili bir şekilde verilmesi gibi birçok olumlu özellikleri bulunan bu yöntem ana dili Türkçe öğretiminde dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 474-489.
- Aydoğuş, R. & Ocak, G. (2011). İlköğretim 6 ve 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programına dayalı öğretimin akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 343-368.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Başbay, A. (2005). Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 95-116.
- Beckham, H. (2010). Student perceptions of layered curriculum vs. traditional coursework on class grades for 11th-12th grade economics and government students. *Culminating Experience Action Research Projects*, 17, 5-15.
- Brosnan, C., May, B., & Blackwood, M. (2007). Layered curriculum lessons, aligned with the Ohio Science Content standards, for use in the high school science classroom. Retrieved from <http://edhd.bgsu.edu/~sbanist/611/final/mikebranchchristine/mikbranchchristine.pdf>
- Burns, A. (2009). Action research. J. Heigham & R. A. Croker (Ed.). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (112-134). Palgrave Macmillan.
- Bülbül, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kavram haritalarının okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 187-201.
- Canbulat, M., Tepeli, Y., & Özşavli, M. (2019). 8. sınıflarda cümle türleri konusunun öğretiminde basamaklı öğretim programının kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 64-87. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.618241>
- Caughie, B. D. (2016). *The perceived impact of the layered curriculum instructional model on student engagement*. Retrieved from Holy Family University. ProQuest LLC UMI Microform, 10011442.
- Colding, H. F. (2015). Integrating a layered curriculum to facilitate differentiated instruction. Retrieved from <http://www.ascd.org/ascd-express/vol3/324-colding.aspx>.
- Demir, D. (2023). *Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin telaffuzunda zorlandıkları kelimelerin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.

- Duman, B., & Özçelik, C. (2017). 7. sınıf çember ve daire konusunda basamaklı öğretim uygulamasının öğrencilerin matematik dersine ilişkin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1293-1308.
- Eş, A. T., & Aktaş, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 157-197.
- Ferrance, E. (2000). *Action research: Themes in education*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Gencel, İ. E., & Saracaloğlu, A. S. (2018). The effect of layered curriculum on reflective thinking and on self-directed learning readiness of prospective teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 8-20.
- Gömleksiz, M. N., & Biçer, S. (2012). Effects of the layered curriculum on student's success, permanence and attitudes in Science and Technology Course. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1657-1683.
- Gömleksiz, M. N., & Öner, Ü. (2013). Basamaklı öğretim programının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 173-195.
- Gülen Canlı, M., & Tepeli, Y. (2019). Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe eğitimi üzerine eylem araştırması yöntemiyle yapılmış çalışmaların sistematik olarak incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 30-54. <https://doi.org/10.32570/ijofe.613889>
- Gün, E. S. (2013). The reflections of layered curriculum to learning-teaching process in social studies course. *International Journal of Instruction*, 6(2), 87-98.
- Günaydın, Y., & Arıcı, A. F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(83), 673-696.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (2. bs., s. 31-80). Anı Yayıncılık.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S.A., Wormuth, D.R., Hartfiel, V F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Newbury Publishers House.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Kahraman, K., & Gündoğdu, K. (2021). Basamaklı öğretim programının İngilizce dersi öğrenci başarısına, tutumuna, öz düzenleme stratejisine ve kalıcılığa etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 559-578.
- Karagül, S. (2018a). *Türkçe eğitiminde basamaklı öğretim*. Eğiten.
- Karagül, S. (2018b). Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 874-887.
- Karatay, M., & Taş, M. (2021). Eylem Araştırması'nın eğitim alanında kullanımı ve önemi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(38), 5545-5568. <https://doi.org/10.26466/opus.736788>
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 37(44), 52-54.

- Koc Akran, S., & Uzum, B. (2018). The effect of the layered curriculum on the 6th grade students' learning styles in Science lesson. *International Journal of Educational Methodology*, 4(3), 141-152.
- Koc Akran, S., & Gurbuzturk, O. (2019). Effect of layered curriculum in problem solving skills of students in science and technology course. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 135-150.
- Koç Akran, S. (2018). 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarına etkisi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 1-25.
- Koç, E. S., & Şahin, A. E. (2014). The effect of the layered curriculum supported by multiple intelligence theory on student access and retention. *Education and Science*, 39(174), 286-296.
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T., & Usta, H. G. (2019). İngilizce dil öğreniminde içerik temelli öğretim yaklaşımı: Bir eylem araştırması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 406-428.
- Nunley, K. F., & Evin Gencil, İ. (2019). Katmanlı program: ilkeler, planlama, uygulama ve değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 349-362.
- Noe, B. (2008). *The effects of a layered curriculum versus traditional teaching methods on academic achievement of fourth graders in the science content are*. [Unpublished master's thesis]. Columbia College.
- Orakcı, Ş. (2019). The effect of layered curriculum model on students' academic achievement and attitudes in English course. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 55-66.
- Özmen, C., Güven, E., & Dürer, Z. S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: Sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *Turkish Studies*, 12(28), 593-634.
- Süğümlü, Ü., & Bakdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi sürecinin değerlendirilmesi: Öğretici deneyimleri ve görüşleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 82-100.
- Şen, E. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif öğrenmenin üretici becerilerin geliştirilmesine etkisi (Gem örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Şimşek, A., & Çevirme, H. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik biçimlendirici değerlendirme temelli dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36, 305-325. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1372349>
- Şimşek, R., & Erdem, İ. (2021) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 267-279.
- Tiryaki, E. N. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Türkben, T. (2019a). The effects of interactive teaching strategies on speaking skills of students learning Turkish as a second language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1011-1031.

- Türkben, T. (2019b). The effects of creative writing practices on the writing skills of students learning Turkish as a second language. *Eurasian Journal of Educational Research*, 83, 183-208.
- Uysal, S., & Özdemir, C. (2023). Yabancı dil olarak Türkçenin doydışlara öğretiminde konuşma becerisinin gelişimini etkileyen faktörlerin tespiti. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(31), 759-770.
- Üzüm, B., & Pesen, A. (2020). Dokuzuncu sınıf İngilizce dersinde basamaklı öğretim programının etkililiğine dair öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 489-510.
- Yaşar Arslan, G., & Batur, Z. (2021) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe, Türkiye ve Türk kültürüne ilişkin görüşleri: Slovakya Matej Bel Üniversitesi örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 4-30.
- Yıldırım Yakar, Z., & Albayrak, M. (2019). Basamaklı öğretim yönteminin öğrencilerin bilişsel öğrenme düzeylerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 436-459. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.584683>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım. M. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma gelişim dosyası uygulaması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, F., & Gültekin, M. (2013). Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 27-59.
- Zeybek, G. (2021). The effect of the layered curriculum on students' academic achievement and retention of learning. *i.e.: inquiry in education*, 13(1), 1-29.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

People's ability to express themselves in written and oral form is possible by using speaking and writing skills, known as productive language skills. As a matter of fact, the most important indicator of knowing a foreign language is communicating in the target language, that is, being able to speak and write that language (Şen, 2018). Speaking, which is one of the productive language skills, has an important place in learning and using the target language (Eş & Aktaş, 2023; Türkben, 2019a). Because people express what they have learned by speaking and in this way they communicate face to face with people who speak the opposite language. In a way, knowing a language and being able to speak it are directly proportional (Uysal & Özdemir, 2023). Another productive language skill is writing. Since writing is intertwined with cognitive processes as well as language skills, it contributes to the versatile development of the individual (Eş & Aktaş, 2023; Türkben, 2019b). This skill is expressed as a difficult and late acquired skill in teaching Turkish as a foreign language (Günaydın & Arıcı, 2020; Şen, 2018; Şimşek & Erdem, 2021; Tiryaki, 2013).

Nowadays, traditional approaches that have been around for years, both in mother tongue education and in teaching Turkish as a foreign language, have been abandoned and modern language teaching methods have begun to be applied. In this context, one of the effective approaches that can be used to improve the speaking and writing skills of foreign students learning Turkish is the layered curriculum. The layered curriculum is an approach that directs the

educational process by taking into account the individual differences of the students and envisages making applications according to the students' level, interests and abilities (Karagül, 2018b). In the current study, the effect of action plans prepared in line with the layered curriculum on the oral communication, oral production and writing skills of foreign students learning Turkish was investigated.

Method

This research was carried out in the form of action research, which is one of the qualitative research methods, since the usability of the layered curriculum in teaching Turkish to foreigners and its effect on productive language skills were examined. The study group of the research consists of a total of 15 students, including 7 from Turkmenistan, 1 from Azerbaijan, 1 from Indonesia, 2 from Kazakhstan, 2 from Somalia, and 2 from Afghanistan, who are studying at the C1 level at Aksaray University Turkish Teaching Application and Research Center in the fall semester of the 2023-2024 academic year. 10 of the participants are women and 5 are men. Easy sampling method was used in sample selection. The verbal interaction rubric and the oral production rubric were used to measure speaking skills, and the writing evaluation scale was used to measure writing skills. Analysis of the quantitative data of the research was done with the SPSS 26 statistical package program. Content and descriptive analysis techniques were used in the analysis of qualitative data.

Results and Discussion

This study aimed to develop the productive language skills of foreign students learning Turkish. First of all, as a result of the pre-tests, the written and oral expressions of the students were examined. After the examination, the difficulties experienced by the students in written and oral expression were determined. Then, textbooks prepared for foreign students were examined and interviews were held with the instructors. In the analysis, it was determined that the activities in the speaking and writing sections were limited and that students were tried to acquire speaking and writing skills on a single subject. It focused on what could be done in this direction and came to the conclusion that the layered teaching method, which prioritizes learning styles, could eliminate these limitations. By examining the relevant studies in the literature, it was decided to apply a layered teaching program in the development of students' productive language skills in the research. This method is one of the methods that enables teachers to plan in accordance with the needs of their students at every stage of the teaching process (Yıldırım Yakar & Albayrak, 2019).

After deciding on the action study, action plans were created to improve students' written expression and oral expression skills. Expert support was received while creating action plans. Before implementing the action plans, students were informed about the teaching activities to be carried out and the purpose of the action plans was explained. An effort was made to ensure active participation of students in the process. Then, weekly action plans (teaching activities) for the development of written expression, oral interaction and oral production skills prepared in line with the layered curriculum began to be implemented. During the application process, students wrote their opinions about the applied method and the effectiveness of this method in their reflective diaries. Interviews were held with students to ensure that the process progressed smoothly. In addition, constant support was received from experts in order to carry out the action plans effectively. At the end of the application, post-tests were applied and opinions of the students were received regarding the effectiveness of the applied method. As a result of the analysis of the data obtained, it was concluded that the applied method improved both the writing skills and speaking skills of the students.