

## DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.



**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

İÇİNDEKİLER / CONTENTS.....	LXVII
<b>EDİTÖRDEN</b> .....	LXXIV
<b>EDITOR'S NOTE</b> .....	LXXV
<b>01. Kansızoğlu, N. &amp; Durukan, E. &amp; Kansızoğlu, H. B. (2024).</b> Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik deneyim ve görüşlerinin incelenmesi.....	1
Analyzing the experinces and opinions of prospective turkish teachers toward digital story creations ..2	
<b>02. Çelik, H. (2024).</b> Türkçe Derslerinde Öğrenen Merkezli Uygulamaların Dinlediğini Anlamaya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması .....	25
The Effect of Learner-Centered Practices on Listening Comprehension in Turkish Lessons: a Meta-Analysis Study .....	26
<b>03. şimşek, B. &amp; Bozkırlı, K. Ç. (2024).</b> Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil ihtiyaç analizi: Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) örneği.....	44
Language Needs Analysis for Teaching Turkish as a Foreign Language: A Case Study of Kafkas University Turkish Teaching Application and Research Center (TÖMER).....	45
<b>04. Bal, M. &amp; Karataş, İ. F. &amp; Kurt, E. (2024).</b> Ana dili öğretiminde çok katmanlılık: K-12 eğitimine yönelik bir kapsam belirleme çalışması.....	59
Multimodality in mother tongue teaching: A scoping review for K-12 education .....	60
<b>05. Kılınç, O. (2024).</b> Türk soylulara Türkçe öğretiminde öğrenci hatalarının yazma becerisi üzerinden belirlenmesi ve nedenlerinin ortaya çıkarılması (Kırgızistan'da Türkçe öğretimi örneğinde) .....	79
Detection of student errors in terms of writing skills in teaching Turkish of Turkish origin students and revealing their reasons. (In the example of Turkish teaching in Kyrgyzstan) .....	80
<b>06. Okyay, D. &amp; Ekti, M. (2024).</b> Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede yazma becerisi değerlendirme ölçütlerine ilişkin puanlama anahtarları örneği.....	94
Scoring Key for the Assessment of Basic-Level Writing Skills in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language .....	95
<b>07. Ömeroğlu, A. F. (2024).</b> Kök Değerler Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki şiirlerin İncelenmesi .....	107
Examination of Poems in Secondary School Turkish Language Course Books in Terms of Core Values .....	108
<b>08. Sevim, O. &amp; Kapcı, M. S. (2024).</b> Exploring the influence of the Socrates Seminar Technique on anxiety, motivation, and reading comprehension in foreign learners of Turkish.....	128
Sokrat Semineri Tekniğinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kaygı, Motivasyon ve Okuma Anlamaya Etkilerinin İncelenmesi.....	129
<b>09. Kurt Öteleş, Y. T. (2024).</b> Tarihi Kıpçak Türkçesinde yer alan hastalık adları ve hastalıkla ilgili kavramlara dair söz varlığı.....	143
Vocabulary on disease names and disease-related concepts in historical Kipchak Turkish .....	144
<b>10. Kargı İnce, G. (2024).</b> şecere-i Terakime'de +{Dın} Durum Biçim Birimini Yükleyen Eylemler ve Anlamsal Roller.....	172
Verbs Predicating the Case Morpheme +{Dın} in şecere-i Terakime and Their Semantic Roles .....	173

11. <b>Karacan, N. (2024).</b> Luciene Tesnière'in Bağımsal Dil Bilgisinde Hiyerarşi ve Türkçede Sözcüklerin Hiyerarşik Yapısı .....	195
Hierarchy in Luciene Tesnière's Dependency Grammar and the Hierarchical Structure of Words in Turkic .....	196
12. <b>Yaman, H. (2024).</b> Göç araştırmalarında yeni bir disiplin: Göç dilbilimi .....	213
A new discipline in migration studies: Migration linguistics .....	214
13. <b>Doğan, M. (2024).</b> Celâlzâde Mustafa Çelebi'nin Tevârîh-i Ayasofya-yı Şerîf'inde zincirleme isim tamlaması biçimleri .....	227
The forms of possessive construction chain in Celâlzâde Mustafa Çelebi's Tevârîh-i Ayasofya-yı Şerîf .....	228
14. <b>Yıldırım, F. (2024).</b> Kâğıda Yazılı Runik Harfli Metinlerin İşaret Sistemi Üzerine.....	239
On the Character System of Runic Texts Written on Paper .....	240
15. <b>Kıran, F. (2024).</b> Kutadgu Bilig'de Temizlik .....	266
Concept of Cleanliness in Kutadgu Bilig.....	267
16. <b>Parlakpınar, M. (2024).</b> Bilinmeyen Eski Bir Türk Atasözleri Derlemesi.....	280
A Compilation of Unknown Old Turkish Proverbs .....	281
17. <b>Korkmaz Bulut, T. (2024).</b> Yûsuf-ı Meddâh'ın Dâstân-ı Kız Mesnevisinin Nüshaları Üzerine Notlar .....	317
Notes On Yûsuf-i Meddâh's Dâstân-i Kız Masnavi Copies .....	318
18. <b>Özden, M. &amp; Günay, G. (2024).</b> Kutadgu Bilig ve bilgi okuryazarlığı .....	349
Kutadgu Bilig and information literacy .....	350
19. <b>Aktürk, E. (2024).</b> Êmile Benveniste'nin Sözceleme Kuramından Hareketle Kuyucaklı Yusuf .	361
Kuyucaklı Yusuf From Êmile Benveniste's Expression Theory .....	362
20. <b>Derhem, E. G. (2024).</b> Asaf'ın Şiirlerinde Yalnızlığın Psikanalitik Görünümü.....	385
Psychoanalytic View of Loneliness In Özdemir Asaf's Poems.....	386
21. <b>Sazyek, H. B. (2024).</b> Kemal'in Taha Toros Arşivi'ndeki Bazı Mektupları Üzerine.....	395
On Some Letters of Yahya Kemal in the Taha Toros Archives .....	396
22. <b>Yıldırım, G. (2024).</b> Şiir ve şehir: Orhan Veli'nin şiirlerinde psikocoğrafya .....	408
Poetry and the city: psychogeography in Orhan Veli's poetry.....	409
23. <b>Özmen, N. &amp; İnan, S. (2024).</b> Çanakkale Savaşını Konu Eden Romanlarda Mustafa Kemal Anlatımı - I .....	425
Narration of Mustafa Kemal in Novels About the Gallipoli War – I.....	426
24. <b>Gündoğdu, M. A. (2024).</b> Örtük Okur'un İzinde Kurmaca Anlatılarda Kurt/Mankurt Fenomenleri: Kan Davası, Gün Olur Asra Bedel, Cassandra Damgası, Dişi Kurdun Rüyalari, Cesur Yeni Dünya, Ölüm Hükümü.....	452
Wolf/Mankurt Phenomenons in Fictional Narratives in the Footsteps of the Implied Reader: Kan Davası, Gün Olur Asra Bedel, Cassandra Damgası, Dişi Kurdun Rüyalari, Cesur Yeni Dünya, Ölüm Hükümü.....	453
25. <b>Aslan, C. &amp; Yıldırım, Ş. (2024).</b> Sinemada Yazma Kuramı ve Yazma Eğitimi: <i>Dans la Maison</i> .....	474

Writing Theory and Writing Education in Cinema: <i>Dans la Maison</i> .....	475
26. <b>Bozyer, H. (2024)</b> . The Frontiers of Collective Memory in Works of Refik Halid Karay.....	494
Refik Halid Karay'ın Eserlerinde Kolektif Hafızanın Sınırları .....	495
27. <b>Sevim, G. (2024)</b> . Yakup Kadri'nin <i>Millî Savaş Hikâyeleri</i> 'nde savaşın travmatik görünümleri .....	505
Traumatic aspects of the war in Yakup Kadri's Millî Savaş Hikâyeleri.....	506
28. <b>Şahin, D. (2024)</b> . Genç Mehmet Kaplan'ın gözünden Ahmet Hamdi Tanpınar .....	522
Ahmet Hamdi Tanpınar from the viewpoint of young Mehmet Kaplan.....	523
29. <b>Vural, E. (2024)</b> . “Piyonun Satranç Tahtasından Sevgiliye Uzanan Yolculuğu” .....	534
The Pawn's Journey from the Chessboard to the Lover .....	535
30. <b>Güzeloğlu, H. (2024)</b> . Divan şiirinde âşığa nasihat edenler ve âşığın onlara verdiği cevap.....	549
Those who give advices to the lover in divan poetry and the answers of lover to them .....	550
31. <b>Irgatoğlu, A. &amp; Erken, V. &amp; Gürsel, G. B. &amp; Denizli, Ö. M. (2024)</b> . Okul idarecilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi .....	572
Examining the digital literacy levels of school administrators .....	573
32. <b>Koç, R. &amp; Koç, D. &amp; Alazcıoğlu, M. &amp; Özdemir, B. &amp; Turun, B. A. (2024)</b> . Ortaokul Öğretmenlerinin Güvenli Okul Algıları .....	587
Secondary School Teachers' Perceptions of Safe Schools.....	588
33. <b>İçen, Ç. &amp; Sezgin, Z. (2024)</b> . İlköğretim okulu yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine yönelik öğretmen görüşleri.....	600
Teacher opinions regarding the crisis management skills of primary school administrators .....	601
34. <b>Tekin, G. &amp; Kaya, S. (2024)</b> . Dört Kare Yazma Yönteminin Türk Soylu Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Bağdaşıklık, Tutum ve Kaygılarına Etkisi .....	616
The Effect of the Four-Square Writing Method on the Cohesion, Attitudes and Anxiety of Turkish- Origin Students' Written Expressions.....	617
35. <b>Özcan, H. Z. (2024)</b> . Görsel Kullanımı ve Okuma Becerisinin İlişkilendirildiği Çalışmalara Yönelik Küresel Eğilimler ve Perspektifler: Bibliyometrik Bir Analiz.....	635
Global Trends and Perspectives on Studies Related to Visual Using and Reading Skills: A Bibliometric Analysis.....	636
36. <b>Yıldırım Bilgen, D. (2024)</b> . İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı nasıl olmalıdır?.....	656
How should an ideal Turkish Course Curriculum be? .....	657
37. <b>Aydın, Y. (2024)</b> . Hayat bilgisi ve çocuk edebiyatı bağlamında yapılan araştırmalara yönelik bir meta-sentez çalışması .....	686
A meta-synthesis study on research conducted in the context of life sciences and children's literature .....	687
38. <b>Yardimciel, F. (2024)</b> . Attitudes of University Students Towards Intelligence Games Ardahan University Sample .....	702
Üniversite Öğrencilerinin Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutumları: Ardahan Üniversitesi Örneği.....	703
39. <b>Arı, S. &amp; Karadayı, E. H. (2024)</b> . Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Dersimiz Atatürk Filminin Analizi .....	715

Analysis of Our Lesson Atatürk Movie Within The Scope of Life Science Lesson .....	716
40. <b>Uzşen, E. (2024).</b> Oyuncunun Sanatında Temel Bir Çalışma Alanı Olarak Enerjik Beden .....	728
The Energetic Body as a Fundamental Working Area in the Actor's Art.....	729
41. <b>Hamarat Yardımcı, Z. (2024).</b> Bayramî-Şemsî tarikati menakıpnamelerinde değer aktarımı	737
Value transmission in the menakıpnamas of Bayrami-Semsi sect .....	738
42. <b>Uluslan Öztürkmen, E. (2024).</b> Yaşayan bir kültürel performans olarak hecalim .....	756
Hecalim" as a living traditional performance .....	757
43. <b>Keba Ekinci, D. (2024).</b> Medya ve çocuk bağlamında çizgi filmlerde yer alan şiddet içeriklerinin analizi.....	771
Analysis of violent content in cartoons in the context of media and children.....	772
44. <b>Yörükçüoğlu, İ. (2024).</b> Bestekârı Bedros Çömlekçiyan olarak kayıtlı bir meçhul eser: Acembûselik Sazsemâisi .....	794
An unknown work whose composer is registered as Bedros Çömlekçiyan: Acembûselik Sazsemâisi..	795
45. <b>Akdağoğlu, T. (2024).</b> Popüler Kültür Bağlamında Sembolik Etkileşimcilik ve Metalaşan Müzik Olgusu Üzerine Kültür Endüstrisi Eleştirisi.....	813
Culture Industry Criticism on Symbolic Interactionalism and the Phenomenon of Commodized Music in the Context of Popular Culture .....	814
46. <b>Yalçın, E. (2024).</b> Hareket ve Dans Derslerinde Doğaçlama Fenomeni: William Forsythe'ın Doğaçlama Teknolojileri.....	824
The Phenomenon of Improvisation in Movement and Dance Classes: William Forsythe's Improvisation Technologies.....	825
47. <b>Akış, S. (2024).</b> Türk halk oyunlarında taklit unsuruna dair notlar .....	841
Notes on the element of imitation in Turkish folk dances.....	842
48. <b>Ömür, F. (2024).</b> Eine vergleichende Studie der Negationen im Deutschen und Türkischen ...	853
Almanca ve Türkçe olumsuzluklar üzerine karşılaştırmalı bir çalışma .....	854
A comparative study of negative structures in German and Turkish .....	854
49. <b>Cengiz, N. (2024).</b> Çocuk Yazınında Aşk Teması: Peter Härtling'in "Benjamin Anna'yı Seviyor" Romanındaki Aşk Söyleminin İncelenmesi.....	875
Love in Children's Literature: A analysis of the Love Discourse in Peter Härtling's Novel Ben liebt Anna .....	876
50. <b>Atli, M. H. &amp; Algül, H. (2024).</b> Türkçe ve Almanca frazemlerde "su" kavramının anlam analizi .....	897
Meaning analysis of the concept of <i>water</i> in Turkish and German phrasemes .....	898
51. <b>Üstün, E. (2024).</b> Eine Übersicht über die Partnerschaften der Abteilungen für Deutschlehrausbildung in der Türkei im Rahmen des Erasmus+-Programms KA-131-HED.....	913
Erasmus+ programı KA-131-HED kapsamında Türkiye'deki Almanca öğretmenliği bölümlerinin ortaklıklarına genel bir bakış.....	914
An overview of partnerships of German language teaching departments in Turkey under the Erasmus+ programme KA-131-HED .....	914
52. <b>Karabulut, M. &amp; Uygun, L. (2024).</b> İletişim Sürecinde Dil Engelleri.....	937

Language Barriers in the Communication Process .....	938
53. <b>Mısır, S. (2024).</b> Klasik Dönem Hadis Şerhlerinin Yazılma Sebepleri.....	949
The Reasons For Writing Classical Period Hadith Commentaries .....	950
54. <b>Halil, H. (2024).</b> Zemahşerî'nin <i>Nüketü'l-Arâb fî Ğarîbî'l-Îrâb</i> Adlı Edebî Eserine Dair Bir İnceleme .....	964
A Study on Zamakhsharî's Literary Work titled <i>Nukat al-Arâb fî Iarîbî al-Îrâb</i> .....	965
"دراسة تحليلية" المنهج النقدي عند المرصفي .....	979
55. <b>İsmailoğlu, A. (2024).</b> El-Mersafî'nin eleştiri yöntemi "analitik bir araştırma" .....	979
Analytical study of Al- Mersafî's critical approach .....	980
56. <b>Cesur, S. &amp; Özdemir, A. T. (2024).</b> Batılı Bilginler ve Müslüman Alimlerin Dil Konusundaki Görüşleri ve Dilbilim Çalışmalarına Bir Bakış .....	994
An Overview of the Opinions of Western Scholars and Muslim Scholars on Language and Linguistics Studies .....	995
57. <b>Özsoy, N. (2024).</b> An Analysis of Orientalist Approaches to Pre-Islamic Poetry From the Perspective of Prof. Dr. Fuat Sezgin .....	1010
Prof. Dr. Fuat Sezgin'in Perspektifinden Cahiliye Şiirine Oryantalist Yaklaşımların Analizi .....	1011
58. <b>Dinçer, Ş. (2024).</b> Klasik Arap Mizahında Çirkinlik .....	1019
Ugliness in Classical Arabic Humor.....	1020
دراسة تحليلية ووصفية - في لسان العرب 'معاني الأداة' "أو" .....	1039
59. <b>Mollayahya, S. (2024).</b> Lisânü'l-Arab'da "أو" Edatının Anlamı ve Kullanım Biçimi.....	1039
Meanings of the Word "أو / or" and its Use in .....	1040
الوصف في قصيدة القوس للشاعر الشماخ بن ضرار .....	1051
60. <b>Alnhaar, A. S. &amp; Tolan, M. B. (2024).</b> Şair Şemmâh b. Dırâr'ın Kasîdetu'l-Kavs şiirinde tasvîr .....	1052
Description in al-Shammakh bin Dirar's Poetry Qasidat al-Qaws.....	1052
صرف ما لا ينصرف في القراءات العشر .....	1067
61. <b>Sawsak, S. (2024).</b> Kıraat-ı Aşere'de Gayr-ı Munsarif .....	1067
Spending what is not spent in the ten readings .....	1068
أثر النحت والارتجال والاقتراض في تنمية مفردات اللغة العربية دراسة تحليلية في آراء إبراهيم أنيس واعتراضاته واقتراحاته- .....	1086
62. <b>Hajmohammad, M. (2024).</b> "Naht", "İrticâl", ve "İktirâz"ın Arapça Kelime Dağarcının Gelişimine Etkisi -İbrahim Enis'in Görüş, İtiraz ve Önerilerinin Analizi- .....	1086
The Influence of Sculpting, Improvisation, and Borrowing on the Enrichment of the Arabic Language Vocabulary: -An Analytical Study on Ibrahim Anis's Perspectives, Objections, and Suggestions-- .....	1087
63. <b>Karaaslan Özgü, F. (2024).</b> Being and Greenness: Phenomenology of the Poetic Persona and Nature in Dylan Thomas's Green Poems .....	1101
Varlık ve Yeşillik: Dylan Thomas'ın Yeşil Şiirlerinde Şair ve Doğanın Fenomenolojisi .....	1102
64. <b>Toska, S. (2024).</b> Antroposen Çağda İklim Değişikliği Anlatıları: Kurgusallaştırılmış Bilim, Bilimselleştirilmiş Kurgu .....	1113
Climate Change Narratives in the Anthropocene: Fictionalized Science, Scientificized Fiction .....	1114

65. <b>Gül, S. (2024).</b> The developmental trajectory of African American masculinity in African-American Drama .....	1131
Afro-Amerikan Tiyatrosunda Afro-Amerikan erkekliğinin gelişimsel yörüngesi .....	1132
66. <b>Yavaş, N. (2024).</b> Barbara Kingsolver'ın <i>Flight Behaviour</i> Romanında İklim Değişikliği ve İklim Değişikliği İletişimi .....	1146
Climate Change and Climate Change Communication in Barbara Kingsolver's <i>Flight Behaviour</i> .....	1147
67. <b>Yavaşlar Özakıncı, Y. (2024).</b> Victorian London, England and Englishness in Peter Carey's <i>Jack Maggs</i> .....	1163
Peter Carey'nin <i>Jack Maggs</i> 'inde Viktorya Dönemi Londra'sı, İngiltere ve İngilizlik .....	1164
68. <b>Zabıtgil Gülseren, Ö. &amp; Araz, S. (2024).</b> Impact of Using Authentic Videos on Foreign Language Vocabulary Learning .....	1179
Otantik Video Kullanımının Yabancı Dil Kelime Öğrenimine Etkisi .....	1180
69. <b>Doğru, B. &amp; Çöker, E. (2024).</b> Female sorcerers resisting patriarchy in the Netflix series <i>The Witcher</i> .....	1199
Netflix dizisi <i>The Witcher</i> 'da ataerkiye direnen kadın büyücüler .....	1200
70. <b>Yaşar, E. E. B. &amp; Aygan, T. (2024).</b> Dawn King'in <i>Foxfinder</i> ve Beth Steel'in <i>Ditch</i> Oyunlarında Ekodistopik İzlekler .....	1215
Ecodystopian Themes in Dawn King's <i>Foxfinder</i> and Beth Steel's <i>Ditch</i> .....	1216
71. <b>Sayar, Ö. (2024).</b> Speaking with the Dead: New Historicism, Its Roots and Development as an Epoch-making Approach .....	1234
Ölülerle Konuşmak: Yeni Tarihselcilik, Kökleri ve Çığır Açan bir Yaklaşım Olarak Gelişimi .....	1235
72. <b>Díaz Lima, T. &amp; Medina Reguera, A. (2024).</b> Enseñanza del lenguaje malsonante en español como lengua extranjera: primeros resultados de un estudio de percepción .....	1250
İspanyolca'nın yabancı dil olarak öğretiminde argonun yeri: bir algı çalışmasının ilk sonuçları .....	1251
The place of swearing in the teaching process of Spanish as a foreign language: initial results of a perception study .....	1252
73. <b>Aktay, S. (2024).</b> Социокультурная Компетенция При Обучении Русскому Языку Как Иностранному В Турецких Вузах .....	1269
Türk Üniversitelerinde Yabancı Dil Olarak Rusça Öğretiminde Sosyokültürel Edinç .....	1270
Sociocultural Competence in Teaching Russian as a Foreign Language in Turkish Universities .....	1271
74. <b>Karakale, F. (2024).</b> Использование аутентичных материалов при обучении русскому языку турецких студентов (на примере заголовков статей русскоязычных газет) .....	1279
Türk öğrencilere Rusça öğretiminde özgün materyallerin kullanımı (Rusça gazetelerin haber başlıkları örneğinde) .....	1280
The use of authentic materials in teaching Russian language to Turkish students (on the example of article headlines from newspapers published in the Russian language) .....	1281
75. <b>Coşkun, J. &amp; Soylu, Z. (2024).</b> Сложности Литературного Перевода: Интерпретация Произведений Чехова на Турецкий Язык .....	1295
Edebi Çeviri Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar: Çehov'un Eserlerinin Türkçeye Yorumlanması .....	1295
Difficulties of Literary Translation: Interpretation of Chekhov Works Into Turkish .....	1297
76. <b>Kuşoğlu, M. O. (2024).</b> Gagavuz halk masalı "Oğlan hem Mari Kız" .....	1311

Gagauz folk tale “Oglan Hem Mari Kız” .....	1312
77. <b>Çelikler Işıkal, B. (2024).</b> Turkish L1 speakers’ use of the article in Spanish: An error analysis .....	1336
Anadili Türkçe olan öğrenciler (D1) tarafından İspanyolca tanımlık sisteminin kullanımı: Bir hata analizi .....	1337
78. <b>Dağbaşı, G. &amp; Cansız, T. (2024).</b> <i>Kamil</i> serisinin Türkçeden Arapçaya yapılan çevirilerinin çocuk edebiyatı bağlamında biçim, içerik ve çeviri yönünden incelenmesi.....	1350
Examining the translations of Kamil series from Turkish to Arabic in the term of form, content and translation in the context of children's literature .....	1351
79. <b>Genç, A. &amp; Abdullah, T. (2024).</b> Albert Camus ’nün <i>Yabancı</i> İsimli Romanındaki Kültürel Unsurların Türkçe ve Arapça Çevirilerinin Erek Odaklı Çeviri Kuramı Doğrultusunda İncelenmesi	1370
An Analysis of Cultural Elements In Albert Camus's <i>The Stranger</i> In The Turkish And Arabic Translations Within The Framework Of Target-Oriented Translation Theory .....	1371
80. <b>Bilgan, G. &amp; Arslan Özcan, L. (2024).</b> Taylor Coleridge’in <i>The Rime of The Ancient Mariner</i> Adlı Eserinin Türkçe Çevirilerinin Yeniden Çeviri Bağlamında İncelenmesi .....	1393
An Investigation of the Turkish Translations of <i>The Rime of The Ancient Mariner</i> in the Context of Retranslation .....	1394
81. <b>Şener Erkırtay, O. &amp; Polat Ulaş, A. &amp; Kıncal, Ş. (2024).</b> Perceptions of interpreters working for refugee clients of the psychological effects of their work.....	1429
Mülteci Çevirmenliğinin Psikolojik Etkilerinin Çevirmen Bakış Açısıyla İncelenmesi .....	1430
82. <b>Göktaş, N. (2024).</b> Genel Hatlarıyla Fransız Çeviri Tarihine Yeniden Bakış - Yazınsal Çeviri Ve Çeviri Yaklaşımları.....	1453
A Review of French Translation History - Literary Translation and Translation Approaches .....	1454
83. <b>Yüncü Kurt, P. &amp; Özcan, L. (2024).</b> Antoine Berman’ın Çeviri Eleştirisi Yöntemi ve Biçim Bozucu Eğilimler Analitiği Uygulaması .....	1471
Antoine Berman’s Translation Criticism Method and Application of Analytic of Deforming Tendencies .....	1472
T1. <b>Oral, A. Z. (2024).</b> Engelsiz Erişim ve İletişim .....	1499





RumeliDE Dil ve Edebiyat  
Araştırmaları Dergisi  
ISSN : 2148-7782

## EDİTÖRDEN

### Kıymetli okuyucu,

***RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi***'nin **Ö14. Sayısı** yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurumumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

Dergimiz sınır tanımaksızın dünya dilleri ve edebiyatları, folkloru, dil eğitimi, çeviri bilimi üzerine yazılmış her akademik makaleyi hakem sürecinde kabul gördükten sonra yayımlar.

Yazarlarımızdan makaleleri için herhangi bir intihal programından intihal raporunu da sisteme yüklemelerini, sistemde eksik bilgilerini tamamlamalarını rica ederiz.

Dergimizin bir sayısında bir yazarın ancak tek yazarlı bir makalesinin yayımlanabildiğini ve dergimize makale göndermek isteyen araştırmacıların üye olması gerektiğini de hatırlatmak isteriz. Üyelerimizin de eksik bilgilerini tamamlamalarını, mevcut bilgilerini güncellemelerini istirham ederiz.

**RumeliDE 2024.Ö14 (Mart/March)** sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

### Başarı ve mutluluk dileklerimizle...

***RumeliDE* Yayın Editörleri**



RumeliDE Journal of Language  
and Literature Studies

ISSN : 2148-7782

## EDITOR'S NOTE

**Dear readers,**

**RumeliDE Journal of Language and Literature Research's S14<sup>th</sup>** issue has been presented to the benefit of our readers thanks to the superior efforts of our authors, referees, editorial board and valuable researchers involved in the process.

Our journal publishes every academic article on world languages and literatures, folklore, language education, and translation studies after being accepted in the referee process.

We ask our authors to upload the plagiarism report of the article to the system retrieved from any plagiarism program and complete the missing information in the system.

We would like to remind you that only one article of a single author (not with corresponding authors) can be published in an issue of our journal and that researchers who wish to submit an article should be a member of the journal. We also ask our members to complete their missing information and update their existing information on the system.

I wish God's mercy to those who lost their lives in the earthquakes that occurred on February 6, 2023 and after, and especially to scientists, and a speedy recovery to those who were injured due to the earthquake.

We would like to thank everyone who made it possible to publish the issue numbered **RumeliDE 2024.S14 (Mart/March)**, in particular the authors and the referees whose valuable contributions have never been undeniable during the evaluation of the articles. We wish the articles in the journal to be fruitful.

**We wish you success and happiness.**

***RumeliDE General Editors***



## 01. Türkçe öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik deneyim ve görüşlerinin incelenmesi<sup>1</sup>

Nurbanu KANSIZOĞLU<sup>2</sup>

Erhan DURUKAN<sup>3</sup>

Hasan Basri KANSIZOĞLU<sup>4</sup>

**APA:** Kansızoğlu, N. & Durukan, E. & Kansızoğlu, H. B. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik deneyim ve görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1-24. DOI: 10.29000/rumelide.1454352.

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik deneyim ve görüşlerini tespit etmektir. Bu doğrultuda çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma grubu, 2023 yılında Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 21 (13 kadın, 8 erkek) Türkçe öğretmen adayından oluşmaktadır. "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ve "Dijital Öykü Değerlendirme Rubriği" aracılığıyla toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmanın sonunda, Türkçe öğretmen adaylarının dijital öykünün teknik kullanımını içeren becerilerinin orta seviyenin altında ve genel olarak dijital öyküleme sürecindeki başarılarının orta derecede olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının süreç içerisinde senaryoyu dijital öyküye aktarma/uyarlama, uygun aracı seçme, süreci etkin kullanma konusunda problem yaşadıkları, senaryo yazmayı en ilgi çekici ve beğenilen aşama olarak nitelendirdikleri, dijital öyküleri Türkçe dersinde en fazla dinleme/izleme ve yazma becerisiyle ilişkilendirerek kullanabilecekleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca dinleme/izleme metinlerinin dijital öykü şeklinde tasarlanması ve dijital öykü oluşturma yazılımlarının MEB tarafından satın alınması gerektiği tespit edilmiştir.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** 9-21 Ekim 2023 tarihlerinde Bayburt Üniversitesinde düzenlenen V. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde" sunulan sözlü bildiri kapsamında üretilmiştir.

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %9

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 18.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454352

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / Research Assist., Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Trabzon, Türkiye), nurbanukansizoglu@trabzon.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-6908-2644, **ROR ID:** https://ror.org/04mmwq306, **ISNI:** 0000 0004 7889 928X, **Crossreff Funder ID:** 501100008255

<sup>3</sup> Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / Prof., Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Trabzon, Türkiye), edurukan@trabzon.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-9600-3190 **ROR ID:** https://ror.org/03te4vd35, **ISNI:** 0000 0004 0369 647X, **Crossreff Funder ID:** Q52162277

<sup>4</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / Bartın University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Bartın, Türkiye), hbkansizoglu@bartin.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-2150-4668 **ROR ID:** https://ror.org/03te4vd35, **ISNI:** 0000 0004 0369 647X, **Crossreff Funder ID:** 501100007111

**Anahtar Kelimeler:** Dijital öykü, Türkçe öğretmeni adayı, odak grup görüşmesi

## Analyzing the experiences and opinions of prospective turkish teachers toward digital story creations<sup>5</sup>

The aim of this study is to determine the experiences and opinions of prospective Turkish teachers about digital story creation. Accordingly, the study was designed according to the phenomenology design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 21 (13 female, 8 male) prospective Turkish language teachers studying at the Turkish Language Teaching Department of a state university in Turkey in 2023. The data collected through the "Semi-structured Interview Form" and "Digital Story Evaluation Rubric" were analyzed using content analysis. At the end of the study, it was determined that prospective Turkish teachers' skills involving the technical use of the digital story were below the middle level, and their success in the digital storytelling process, in general, was moderate. In addition, it was concluded that prospective Turkish teachers had problems transferring/adapting the scenario to the digital story, choosing the appropriate tool, and using the time effectively. They described writing the scenario as the most interesting and admired stage and said that they could use digital stories in Turkish lessons by associating them with listening/watching and writing skills. In addition, it was determined that listening/watching texts should be designed as digital stories, and digital story creation software should be purchased by MoNE.

**Keywords:** Digital story, prospective Turkish language teacher, focus group interview

### 1. Giriş

Modern teknoloji; ilgi çekici ve yenilikçi yollarla bilgi edinmeyi, oluşturmayı, öğretmeyi ve paylaşmayı kolaylaştıran çok sayıda kaynak ve araç sağlayarak geleneksel öykü anlatımına birçok alternatif sunmaktadır (Lal vd., 2015). Dijital öyküler, bu alternatifler arasında en popüler olanı temsil etmektedir. Bu yöntem temelde; metin, görüntü, kaydedilmiş ses, müzik ve video gibi çeşitli unsurların birleştirilmesine dayanmaktadır. Bilgisayar yazılımı kullanılarak bu multimedya bileşenlerinin uyumlu şekilde bir araya getirilmesi, belirli bir tema, konu veya fikre odaklanan anlatıyı oluşturmaktadır (Robin, 2016). Ortalama 5 dakika süren bu anlatılar (McLellan, 2007; Robin, 2008a; Sadık, 2008), tekrar izlenebilmenin yanında çevrimiçi olarak depolanabilmekte zaman veya yer fark etmeksizin izleyicilerle uzaktan paylaşılabilir (Frazel, 2010).

Dijital öyküler, özellikle son yıllarda teknolojinin öğretim sürecine dâhil edilmesinin ilgi çekici bir örneği olarak rağbet görmektedir. Eğitimin her kademesinde öğrenmenin sağlanması ve sürdürülmesini destekleyen bir araç olarak kullanımı yaygınlaşmaktadır. Nitekim son yıllarda dijital öykünün ortaya

<sup>5</sup> **Statement:** It was produced within the scope of the oral presentation presented at the V. International Social Sciences Congress held at Bayburt University on 9-21 October 2023.

It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 9

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 21.02.2024-Acceptance Date: 20. 03.2024-Publication Date: 21. 03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454352

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

çıktığı ABD’de devam eden bir ilginin olduğu, Asya ve Avrupa ülkelerinin ilk, orta ve yükseköğretim kademelerinde ise kullanımının arttığı bilinmektedir (Wu ve Chen, 2020). Esasında bu aracın etkin kullanılabilirliği hem öğrencilere hem öğretmenlere sunduğu birtakım faydalardan kaynaklanmaktadır. Her şeyden önce dijital öykü, yeni öğretme ve öğrenme ilkelerine dayalı yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturmaya yarayan anlamlı bir araçtır. Öğretmenin daha ilgi çekici ve heyecan verici öğrenme ortamları yaratmasına, vermek istediği mesajları öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirmesine olanak sağlaması onu güçlü bir araç yapmaktadır (Smeda vd., 2014). Robin (2008b), kendi dijital öykülerini oluşturabilen öğretmenlerin, yalnızca öğrencileri içeriğe dâhil etmede değil, öyküde sunulan konular hakkında tartışma başlatmada daha başarılı olabileceğini savunmaktadır. Üstelik öğretmenin bu yolla, soyut veya kavramsal bir konuyu daha anlaşılır hâle getirebilme fırsatı yakalayabileceğini vurgulamaktadır. Yani öğretmenler, dijital öykü oluştururken bir yandan da dersin içeriğiyle daha derin bir ilişki kurmayı öğrenmektedirler. Moradi ve Chen’e (2019) göre ise bu süreçte öğretmenler, öğrencilerin bakış açısını dikkate almayı öğrenerek bir bakıma kendilerini eleştirel düşünmeye zorlamaktadırlar. Dahası dijital öykü oluşturun öğrencileri de seçimleri konusunda daha eleştirel düşünmeye motive etmektedirler. Çünkü bu süreç öğretmenlerin; öğrencilerden çeşitli kaynaklardan bilgi toplamalarını ve açıklama yapmalarını istemelerine dayanmaktadır. Bilgi sunmanın ötesine geçen bu yöntem; öğrencilerin farklı fikirleri ve bakış açılarını analiz etmesi, yorumlaması ve kavram yanılgılarını gidermesi adına bir fırsat olarak değerlendirilmektedir (Shelton vd., 2017). Özellikle öğrencilerin hazırladıkları dijital öyküleri akranlarıyla paylaşması eleştirel düşünme konusunda çok önemli bir deneyim kazanmalarını sağlamaktadır (Nair ve Yunus, 2021). Üstelik dijital öykünün öğrencilere sağladığı avantajlar bunlarla sınırlı kalmamaktadır. Dijital öykülerin oluşturulması, öğrencilerin bilgi okuryazarlıklarını desteklemenin yanında, küçük gruplar hâlinde üretildiklerinde iş birliğini ve iletişim becerilerini de geliştirmektedir (Çetin, 2021; Reinders, 2011; Sarıca ve Usluel, 2016).

Alan yazınında farklı disiplinlerde dijital öykülerin alternatif bir öğrenme-öğretme aracı olarak kullanılmasının olumlu sonuçlarını içeren birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalar fen öğretiminden (Kasap ve Say, 2023; Ulum ve Ercan-Yalman, 2020) matematik öğretimine (Dinçer, 2019; Küçüköğlü ve İncikabı, 2020; Öztürk, 2023; Tosun, 2023), okul öncesi eğitimden (Başdaş, 2017; Türe-Köse ve Bartan, 2021) sosyal bilgiler öğretimine (Başcı-Namlı vd., 2023; Olur, 2021; Ünlü ve Yangın, 2020) kadar uzanmaktadır. Tüm olumlu özellikleri bir yana farklı disiplinlerin alan bilgisine ve öğrenme hedeflerine uyarlanabilir olması dijital öyküleri değerli bir araç hâline getirmektedir. Bu aracın Türkçe öğretiminde kullanılması da benzer sebeplerden ötürü önemli bulunmaktadır. Dijital öyküler, öğrencilerin özellikle dört temel dil becerilerindeki gelişimlerini ileri taşımanın etkili bir yolu olarak gösterilmektedir. Özkaya’nın (2020) dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisini 11 araştırma üzerinden inceleyen meta-analiz çalışmasının sonucu, dijital öykülerin dil becerilerinin gelişimi üzerinde yüksek düzeyde bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Nitekim birçok çalışma dijital öykülerin yazma (Aydın, 2020; Baki, 2019; Baki ve Feyziöğlü, 2017; Dayan ve Girmen, 2018; Demirbaş, 2019; Demirkol ve Girmen, 2021; Mandı, 2021; Gündüz, 2019; Sylvester ve Greenidge, 2009; Uslu, 2019; Yamaç ve Ulusoy, 2016), konuşma (Demirkol ve Girmen, 2021; Mert-Duran, 2021; Nair ve Yunus, 2021; Yılmaz, 2022; Yılmaz ve Özden, 2022), okuduğunu anlama (Demirkol ve Girmen, 2021; Gümüş, 2023; şentürk-Leylek, 2018) ve dinleme (Ciğerici, 2015; Demirbaş, 2019; Demirkol ve Girmen, 2021) becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini bildirmektedir. Öğrencilerin gerçek yaşam senaryoları aracılığıyla dil becerilerini zenginleştiren bu aracın Türkçe dersi ile doğrudan ilişki kuran birtakım becerileri de iyileştirdiği gözlemlenmektedir. Bunların en başında yaratıcı düşünme (Baki, 2019; Kabaran vd., 2019; Karakuş vd., 2020; Mandı, 2021; Tatlı ve Aksoy, 2017; Ulu, 2021; Wu ve Chen, 2020), eleştirel düşünme (Bedir-Erişti, 2017; Bilici, 2021; Kabaran vd., 2019; Kasap ve Say, 2023; Ulu, 2021; Ünlü ve Yangın, 2020) ve empatik düşünme (Wu ve Chen, 2020) gelmektedir. Tüm bunlar

değerlendirildiğinde, dijital öykülerin öğrenme kazanımlarıyla ve dil becerileriyle ilişkili bir biçimde Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılmasının oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bilindiği üzere eğitim ortamı ve öğrenme beklentileri, son yıllarda yeni teknolojilerin ve dijital araçların kullanılmaya başlanmasıyla büyük bir dönüşüme uğramıştır. Bu durum hem öğrencileri hem öğretmenleri modern teknolojinin etkin kullanımına yarayan becerilerle donatma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Moradi ve Chen, 2019). Öğretmenlerden istenen, dijital öyküler gibi yeni teknolojileri öğretimde kullanabilmesi, bu yolla öğrenme-öğretme uygulamalarını öğrencilerin ihtiyaçlarına ve dersin kazanımlarına göre geliştirmesidir. Özellikle ilkokul ve ortaokul kademesindeki öğrenciler, dijital teknolojilerin yaygın olarak kullanıldığı bir dönemin içerisinde yetişmiştir. Bu açıdan bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin bu tip öğrenme araçlarını dersleriyle bütünleştirmeleri öğrencilerin derse karşı motivasyonunu arttırmasına (Mitchell, 2016; Smeda vd., 2014; Şahin, 2021) katkı sağlamaktadır. Fakat yapılan yakın tarihli çalışmalar (Aksoğan ve Özek, 2020; Eyüp, 2022; Yürektürk ve Coşkun, 2020) Türkçe öğretmenlerinin teknolojiyi veya teknoloji tabanlı araçları kullanma düzeylerinin orta veya orta seviyenin altında olduğunu, teknolojiyi öğretimde kullanma konusunda kendilerini yetersiz bulduklarını aktarmaktadır. Yine güncel çalışmalar (Elkıran, 2019; Karagül, 2020; Şimşek vd., 2021; Karakuş ve Er, 2021) Türkçe öğretmenlerinin veya Türkçe öğretmeni adaylarının teknolojiyi/web 2.0 araçlarını kullanma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını vurgulamaktadır. Bu çalışmanın, Türkçe öğretmeni adaylarına teknoloji tabanlı bir araç olan dijital öykülemeye ilişkin deneyim kazandırma açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir. Alan yazınında sınıf (Haşlamam, 2017; Kabaran vd., 2019; Uslupehlivan vd., 2017), fen bilgisi (Uslupehlivan vd., 2017) matematik (Özpınar, 2017; Uslu, 2022) bilgisayar ve öğretim teknolojileri (Tatlı ve Bayramoğlu, 2015), okul öncesi (Haşlamam, 2017) öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturma süreçlerini, deneyimlerini veya görüşlerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Demirer ve Baki (2018) tarafından yapılan çalışma Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşlerini ve metaforik algılarını tespit etmeye; Erdağı ve Eroğlu (2023) tarafından yapılan eylem araştırması ise Türkçe öğretmenlerinin dijital öykülemeyi öğrenme sürecini değerlendirmeye odaklanmaktadır. Mevcut çalışma Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturma performanslarının uzmanlar tarafından farklı kriterlere göre ayrıntılı olarak değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak öğretmen adaylarının görüşlerinin tespit edilmesi yönüyle bu çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik deneyim ve görüşlerini tespit etmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturma yeterlilikleri ne düzeydedir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluştururken karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykülemeye ilişkin eğitim ve kaynak ihtiyaçları nelerdir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleri öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma durumları nasıldır?
5. Dijital öykülerin öğrenci ve öğretmen açısından avantaj ve dezavantajları nelerdir?

## 2. Yöntem

### Araştırma modeli

Bu çalışma, öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik deneyimleri hakkındaki görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçladığından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışması bir problemi ayrıntılı olarak derinlemesine araştırma imkânı sağlayanın yanında araştırmacıya özel bir konu ya da durum üzerinde yoğunlaşma fırsatı vermektedir (Creswell, 2018). Dolayısıyla bu yaklaşımda araştırmacının esas rolü; bir duruma ilişkin etkenleri bütüncül şekilde araştırırken katılımcıların ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanmaktır (Yıldırım ve şimşek, 2021).

### Araştırma grubu

Çalışma grubu, 2023 yılında Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 21 (13 kadın, 8 erkek) Türkçe öğretmeni adayından oluşmaktadır. 3. sınıf öğrencilerinden oluşan grup, olasılıklı olmayan örnekleme tekniklerinden biri olan kolay örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme türü, araştırmacının çalışması için ihtiyaç duyduğu örnekleme kolay ve hızlı ulaşabilmesi açasından sıklıkla tercih edilmektedir (Gürbüz ve şahin, 2015). Katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu bu araştırmanın uygulamaları “Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı” dersi kapsamında gerçeleştirilmiştir. Tüm bunların yanında araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik herhangi bir deneyimlerinin olmamasına dikkat edilmiştir.

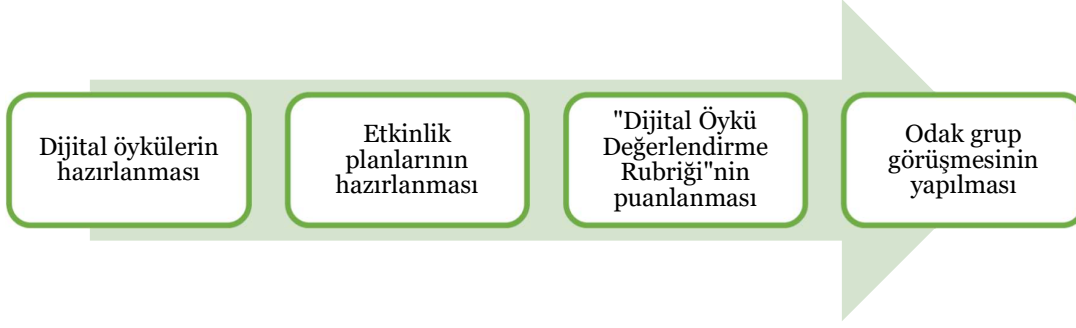
### Veri toplama araçları

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Dijital Öykü Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturma sürecinde yaşadıkları deneyimlerini, görüş ve önerilerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Uzman görüşüne başvurulmadan önce oluşturulan formdaki 7 soru alınan dönüt ve düzeltmeler sonrasında 4 soruya indirgenmiştir. Formun son hâlindeki sorular; Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlükler, deneyimler, bu aracın sınıf içi öğrenme süreçlerine olan katkısı, dil becerileri üzerindeki etkisi, avantaj ve dezavantajları gibi konular üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırmacılar tarafından tasarlanan “Dijital Öykü Değerlendirme Rubriği” ise 13 puanlama kriterinden ve “Çok İyi (4)”, “İyi (3)”, “Orta (2)” “Zayıf (1)” olmak üzere 4 puanlama derecesinden oluşmaktadır. Uzman görüşüne başvurulmadan önce oluşturulan bu rubrikteki 16 kriter alınan dönüt ve düzeltmeler sonrasında 13 kritere indirgenmiştir.

### İşlem/Verilerin toplanması

Uygulama ve araştırma süreci şekil 1’de gösterilmiştir:





**Şekil 1.** Araştırma ve İşlem Süreci

Dijital öykü oluşturmadan önce Türkçe öğretmeni adayları, 2022-2023 yılının bahar döneminde “Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı” isimli ders kapsamında 5 haftalık eğitim almışlardır. Uzaktan eğitim yoluyla sürdürülen bu eğitimlerin haftalık ders içeriği aşağıdaki gibidir:

**Tablo 1.** Haftalık Ders İçeriği

Tarih	Ders Saati	İçerik
15.03.2023	2	Dijital öyküleme süreci Dijital öykülemenin 7 temel bileşeni
22.03.2023	2	Dijital öykülerin eğitimde kullanımı Dijital öykülerin Türkçe öğretiminde kullanımı
29.03.2023	2	Senaryo nasıl yazılır?
05.04.2023	2	Kategorilerine göre dijital öykü oluşturma araçlarının tanıtımı (Plotagon, Powtoon, Animaker, StoryboardThat, Pixton)
12.04.2023	2	Örnek dijital öykülerin incelenmesi

Toplam 10 saat süren uzaktan eğitim sürecinin sonunda 21 Türkçe öğretmeni adayı dijital öykü oluşturma amacıyla 8 farklı grup oluşturmuştur. Her bir grup seçtiği tema, alt temaya ve 6. sınıf düzeyine uygun olarak bir senaryo yazmıştır. Daha sonra bu senaryoları seçtikleri dijital öykü oluşturma aracına aktararak düzenlemiştir. 10 dakikayı aşmayacak şekilde tasarlanan dijital öykülere ilişkin bilgiler şu şekildedir:

**Tablo 2.** Dijital Öykülere İlişkin Bilgiler

Grup	Katılımcılar	Sınıf	Dijital Öykü	Tema ve Alt Tema	Süre	Araç
1	Ö1, Ö2, Ö3	6	Arda ile Cadı	Birey ve Toplum Empati	7 dk 56 sn	Plotagon
2	Ö4	6	Müzedeki Bir Gün	Çocuk Dünyası Çocuk Müzesi	8 dk 6 sn	Plotagon
3	Ö5, Ö6, Ö7	6	Nerede O Eski Bayramlar	Millî Kültürümüz Dini Bayramlar	3 dk 41 sn	Plotagon
4	Ö8, Ö9	6	Gezelim Öğrenelim	Erdemler Sevgi	6 dk 13 sn	Plotagon

5	Ö10, Ö11, Ö12, Ö13	6	Astronotlar da Bizi Görebilecek mi?	Bilim ve Teknoloji İletişim	5 dk 1 sn	Plotagon
6	Ö14, Ö15, Ö16	6	Rüzgârgülü	Hak ve Özgürlükler İnsan Hakları	3 dk 16 sn	Wondershare
7	Ö17, Ö18, Ö19	6	Aile Kampı	Doğa ve Evren Doğa Sevgisi	6 dk 12 sn	Animaker
8	Ö20, Ö21	6	Kıştan Bahara Yolculuk	Vatandaşlık Göç	6 dk 32 sn	Animaker

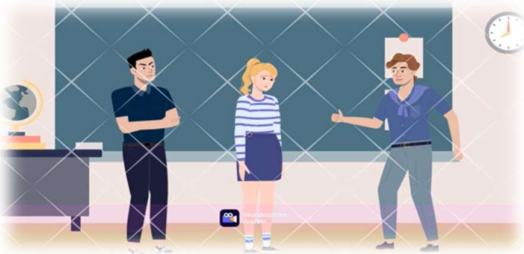
Araştırma grubunun hazırladığı dijital öykülere ait görsel örnekleri Resim 1’de gösterilmiştir:



Dijital öykü örneği (1. Grup)



Dijital öykü örneği (5. Grup)



Dijital öykü örneği (6. Grup)



Dijital öykü örneği (7. Grup)

### Resim 1. Dijital Öykü Örnekleri

Bu aşamadan sonra öğretmen adaylarından dijital öyküleri Türkçe dersiyile ilişkilendirebilecekleri bir etkinlik planı hazırlamaları istenmiştir. 6. sınıf düzeyine yönelik hazırlanan etkinliklere ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 3.** Dijital Öykü Etkinlik Planı

Grup	Beceriler	Kazanımlar	Yöntem-Teknik
1	Dinleme/Konuşma	T.6.1.12. / T.6.1.8. / T.6.2.4.	Soru-Cevap, Canlandırma
2	Dinleme/Yazma	T.6.1.8. / T.6.4.4.	Canlandırma
3	Dinleme/Konuşma	T.6.1.4. / T.6.1.10. / T.6.1.11.	Soru-Cevap, Beyin Fırtınası
4	Dinleme/Konuşma	T.6.1.4. / T.6.1.8.	Konuşma Halkası

5	Dinleme/Konuşma	T.6.1.4. / T.6.1.11. / T.6.2.2. / T.6.2.3.	Soru-Cevap, Konuşma Halkası
6	Dinleme/Konuşma	T.6.1.4. / T.6.1.11. / T.6.2.2.	Canlandırma
7	Dinleme/Yazma	T.6.1.12. / T.6.4.3. / T.6.4.4. / T.6.4.8.	-
8	Dinleme/Yazma	T.6.1.4./ T.6.1.8. / T.6.4.3.	Soru-Cevap, Canlandırma

Uygulama sürecinin son basamağında odak grup görüşmesinin yapılması yer almaktadır. Bu aşamada asıl sorulara geçilmeden önce öğretmen adaylarına dijital öykülere ilişkin önceki deneyimlerini tespit etme odaklı pilot sorular sorulmuştur. Dijital öykü oluşturma konusunda deneyim sahibi olmayan öğretmen adaylarının Youtube'da izledikleri videolar ( $f=13$ ), önceden aldıkları lisans dersleri ( $f=5$ ) ve katıldıkları proje ( $f=3$ ) aracılığıyla dijital öykü veya buna benzer araçlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

### 3. Verilerin analizi

“Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla elde edilen bulgular içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan içerik analizi, elde edilen veriler arasındaki kavramları ve ilişkileri ortaya koymaya ve bunları yorumlamaya odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Grupların oluşturduğu 8 farklı dijital öykü ise 5 farklı uzman tarafından bu “Dijital Öykü Değerlendirme Rubriği” aracılığıyla değerlendirilmiştir. Daha sonra bu ölçme aracından elde edilen puanların ortalamaları hesaplanmıştır.

### Geçerlik ve güvenilirlik

Bu çalışmada güvenilirliğin sağlanması için elde edilen nitel veriler başka bir araştırmacı tarafından incelenerek sonuçlar karşılaştırılmış (Priest, 2002); görüşmeler esnasında ses kaydı alınmış (Merriam, 2018) ve tüm kayıtlar transkript edilmiştir. Bunun yanında bulgular kısmında katılımcıların isimleri gizli tutularak Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde bir kodlama yapılmıştır.

Kapsam geçerliğini sağlamada tercih edilen yollardan biri de uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2020). Bu doğrultuda “Dijital Öykü Değerlendirme Rubriği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulduktan sonra uzman görüşüne başvurulmuş, alınan dönütler neticesinde düzetmelere gidilmiştir.

### 4. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen veriler alt problemler çerçevesinde tablolar hâlinde yorumlanarak sunulmuştur. Dijital Öykü Değerlendirme Rubriği'nden elde edilen veriler Tablo 4'te yer almaktadır:

**Tablo 4.** Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma yeterliliklerine ilişkin bulgular

Ölçütler	$\bar{X}$
Temaya uygunluk	3,325
Alt temaya uygunluk	3,100
Sınıf düzeyi/öğrenci seviyesine uygunluk	3,100
Başlığın uygunluğu	2,900
Kazanıma uygunluk	2,675
Olaylar arasında bağlantı kurma	2,475

Mekânın içeriğe uygunluğu	2,350
Dijital öyküde karakter-ses uygunluğu	2,225
Dijital öyküde kullanılan dil (diksiyon-gramer)	2,200
Dijital öykünün seslendirme kalitesi (işitilebilirlik vs.)	2,100
Dijital öykünün ritmi/temposu	2,100
Dijital öyküde kullanılan ses efektleri veya müzik	1,675
Dijital öyküde senkronizasyon (ses-görüntü uyumu)	1,675

Tablo 4; Türkçe öğretmen adaylarının hazırladıkları dijital öykülerin, 13 farklı ölçüte göre puanlandığı (min. 1-max. 4 aralığında) rubriğin sonuçlarını göstermektedir. 5 farklı uzmanın değerlendirmesine göre, öğretmen adaylarının en yüksek puan aldığı ölçütlerin sırasıyla temaya uygunluk ( $\bar{X}=3,325$ ) alt temaya uygunluk ( $\bar{X}=3,100$ ), sınıf düzeyi/öğrenci seviyesine uygunluk ( $\bar{X}=3,100$ ) olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının en düşük puan aldığı ölçütlerin sırasıyla dijital öyküde senkronizasyon ( $\bar{X}=1,165$ ), dijital öyküde kullanılan ses efektleri veya müzik ( $\bar{X}=1,165$ ), dijital öykünün ritmi/temposu ( $\bar{X}=2,100$ ) ve dijital öykünün seslendirme kalitesi ( $\bar{X}=2,100$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmen adayları genellikle ses ve görüntünün senkronizasyonunu sağlamada problem yaşamakta fakat temaya uygun bir dijital öykü oluşturma konusunda başarılı olmaktadır. Bunun yanında dijital öykünün teknik kullanımını içeren son 6 ölçüt dikkate alındığında öğretmen adaylarının başarılarının orta seviyenin altında ( $\bar{X}=1,995$ ) olduğu görülmektedir. Öte yandan tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda genel olarak dijital öyküleme sürecinin orta seviyeye yakın ( $\bar{X}=2,245$ ) yürütüldüğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 5.** Öğretmen Adaylarının Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	Katılımcı	f
Kişiden Kaynaklı Problemler	Senaryoyu dijital öyküye aktarma/uyarlama	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö17	7
	Uygun aracı seçme	Ö3, Ö4, Ö9, Ö12, Ö16	5
	Süreyi etkin kullanma	Ö3, Ö9, Ö10, Ö18	4
	Görev paylaşımı/iş birliği	Ö6, Ö8, Ö9	3
	Seslendirme	Ö14, Ö17	2
	Olayları birleştirme	Ö1, Ö6	2
	Müzik ekleme	Ö1	1
Kişiden Kaynaklı Olmayan Problemler	Uzaktan/online katılım	Ö2, Ö7, Ö8, Ö13, Ö16	5
	Bilgisayarın teknik donanımı	Ö3, Ö6, Ö10	3
	Arayüz dili	Ö6, Ö17	2
	İnternet bağlantısı	Ö3	1

Tablo 5 incelendiğinde, bu süreçte yaşanan problemlerin büyük bir çoğunluğunun kişiden kaynaklı problemler ( $f=24$ ) kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kategori altında bulunan senaryoyu dijital öyküye aktarma/uyarlama ( $f=7$ ), uygun aracı seçme ( $f=5$ ), süreyi etkin kullanma ( $f=4$ ) en fazla sıklığa sahip olan kodlardır.

Dijital öyküye aktarma/uyarlama kodunda görüş bildiren Ö5: “Senaryoyu önceden yazdığımız için dijital öyküyü oluşturma yeniden bir senaryo yaratma girişimi gibi oldu. Her ne kadar diyalog

*ağırlıklı yazmaya çalışsak da araca aktarırken olay örgüsünü düzenlemek zorunda kaldık.*" ifadesini kullanmıştır.

Benzer şekilde Ö17 fikrini: *"Metnin bazı kısımlarını dijital öyküye yansıtmada problem yaşadık. Mesela bir dış ses yarattık hikâyede, anlatıcı gibi. Olayı kabataslak anlatıyor ve hikâyeye giriş yapıyoruz. Bazı sahneleri böyle yapmamız gerekti."* şeklinde ifade etmiştir.

Uygun aracı seçme kategorisinde görüş bildiren Ö3: *"Aslında ilk başta Powtoon kullanmayı denedik hatta Powtoon'da karakterin saç rengi, göz rengi gibi özelliklerini seçmede çok çeşitlilik vardı. Fakat bunların çok zaman aldığını fark edince vazgeçtik."* ifadesini kullanmıştır.

Başka bir katılımcı olan Ö12: *"Program seçme konusunda da sıkıntı yaşadık. Hangisi bize daha uygundur diye kararsız kaldık. Diğerleri çizgi roman şeklinde olduğu için biz Plotagon'u tercih ettik."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Süreyi etkin kullanma kodundaki görüş ise şu şekildedir: *"Hikâyenin belirli bir süre sınırının olması çok zorlaştırdı. Sadece 5 dakikalık bir video hazırladığımızda öyküyü ona göre ayarlamak zordu. Bazı kısımları ya çıkarman gerekiyor ya da istediğin gibi olmuyor."* [Ö9].

Kişiden kaynaklı olmayan problemler ( $f=11$ ) kategorisinde en sık tekrarlanan kodlar uzaktan/online katılım ( $f=5$ ) ve bilgisayarın teknik donanımı ( $f=3$ ) kodlarıdır.

Bu doğrultuda Ö2, *"Bence online olmasaydı daha iyi verim alabilirdik. Onun çok büyük bir etkisi var."* Ö13: *"Yan yana olabilseydik daha iyi iletişim kurabilirdik ve fikir alışverişi yapabilirdik."* ifadesini kullanmıştır.

Bilgisayarın teknik donanımı kodunda görüş bildiren Ö3: *"Herkesin bilgisayarı aynı kalitede değildi. Benim bilgisayarım da sorun olduğu için ses kaydı aşamasında sıkıntı yaşadım."* ifadesini kullanmıştır.

Benzer şekilde Ö10: *"Hepimizin bilgisayar kapasitesi farklıydı. Ben bilgisayarın teknik donanımı açısından gerçekten çok sıkıntı yaşadım. O yüzden yapmam gereken bazı şeyleri diğer grup arkadaşım halletmek zorunda kaldı."* şeklinde görüş paylaşmıştır.

**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının İlgi Çekici Bulduğu Aşamalara İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	Katılımcı	f
Dijital öykü oluşturmada önce	Senaryo yazma	Ö2, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö17	6
	İş birliği yapma	Ö14	1
	Fikir alışverişi yapma	Ö19	1
	Seslendirme	Ö2, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö19, Ö21	8
Dijital öykü oluşturma sırasında	Karakter seçme	Ö4, Ö11, Ö14, Ö20	4
	Efekt ekleme	Ö5, Ö18	2
	İş birliği yapma	Ö14	1
	Fikir alışverişi yapma	Ö19	1

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma sırasındaki aşamaları daha ilgi çekici buldukları görülmektedir. Bunun yanında senaryo yazma ( $f=6$ ) ve seslendirme aşamalarının en sevilen aşamalar olduğu dikkat çekmektedir.

Senaryo yazma kodu altında görüş bildiren Ö7: “*Senaryo yazma sürecinde çok eğlendim ve hiçbir zorluk yaşamadım. Olay nerede geçsin, karakterlerin isimleri ne olsun bunları belirlemek çok zevkliydi.*” ifadesini kullanmıştır.

Diğer bir katılımcı Ö10: “*Ben senaryo yazarken ve bu senaryoyu yazdıktan sonra kazanımlara uygun bir etkinlik planı hazırlarken daha fazla zorlanacağımızı düşünmüştüm. Aksine benim için en keyifli geçen aşamaydı. Senaryo ve karakterleri oluştururken sohbet etmek güzeldi.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Seslendirme koduna yerleştirilen Ö10: “*Seslendirmeleri kendimiz yaptık. O kısım gerçekten çok eğlenceliydi. Hatta öykünün bir yerinde çocuk sesine ihtiyacımız vardı o yüzden Ö11’in kardeşine seslendirme yaptırıldı.*”

Yine bu kodda görüş bildiren Ö19: “*Farklı karakterlerin seslendirmesini yapma, ses tonunu değiştirme kısmı bana çok eğlenceli geldi, benim en zevk aldığım aşama oydu.*” ifadesini kullanmıştır.

**Tablo 7.** Kullanılan Uygulamalar ve Devam Edip Etmeme İsteklerine İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	Katılımcı	f
Plotagon	Kullanmaya devam ederim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13	13
	Kullanmaya devam etmem	-	-
Wondershare	Kullanmaya devam ederim	-	-
	Kullanmaya devam etmem	Ö14, Ö15, Ö16	3
Animaker	Kullanmaya devam ederim	Ö17, Ö18	2
	Kullanmaya devam etmem	Ö19, Ö20, Ö21	3

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının animasyon içerikli dijital öykü aracı olan Plotagon’dan memnun kaldıkları görülmektedir. Bu aracı kullanan öğretmen adaylarının tümü, ileride bu aracı kullanmaya devam edebilecekleri yönünde fikir paylaşmıştır. Yine animasyon tabanlı bir araç olan Animaker’dan da kısmen memnun kalındığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında Wondershare (f=3) isimli aracı kullanan katılımcıların tümünün ileride bu aracı kullanmaya devam etmeyeceği görüşü paylaşılmıştır.

Bu doğrultuda Ö10’ün Plotagon’u kullanmaya devam edebileceği yönündeki görüşü şu şekildedir: “*Kullandıkça yeni özelliklerini keşfettik, öğretmen olduğumda eğer dijital öykü oluşturacaksam kullanabilirim. Powtoon’u da denemiştik aynı şekilde onu da.*”

Benzer şekilde Ö11: “*Karakterin özelliklerini belirleme, ses efektleri ekleme, tepki verme konusunda çok zengin bir uygulama. Bazı kısımları ücretsiz olursa ileride kullanabilirim.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Ö14’ün Wondershare isimli aracı kullanmaya devam etmeyeceği yönündeki görüşü ise şu şekildedir: “*Daha basit arayüze sahip bir araçtı, kullanmaya devam etmem.*”

**Tablo 8.** Öğretmen Adaylarının Eğitim ve Kaynak İhtiyaçlarına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	Katılımcı	f
MEB	Dinleme/izleme metinleri dijital öykü şeklinde olmalı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19	15
	Yazılımları MEB satın almalı	Ö2, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13	5
	MEB tarafından uzmanlarca hazırlanmalı	Ö1, Ö6, Ö16, Ö17, Ö18	5
	EBA'da dijital öykü havuzu oluşturulmalı	Ö15, Ö2, Ö3, Ö17	4
	Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli	Ö3, Ö7, Ö10	3
	Ortaokulda seçmeli ders olarak verilmeli	Ö12	1
	EBA'da içerik olarak yer almalı	Ö16	1
	Araçlar Türkçe dil desteği barındırmalı	Ö4, Ö5, Ö15	3
Yazılımcı	Araçlar yapay zekâ destekli olmalı	Ö6	1
	Farklı yazılımlar geliştirilmeli	Ö6	1
	Araçların içeriği zenginleştirilmeli	Ö11	1
Üniversite/YÖK	Araçların kullanımı öğrenci düzeyine indirgenmeli	Ö3	1
	Üniversitede seçmeli ders olarak verilmeli	Ö3, Ö5, Ö10	3
	Proje yapılmalı	Ö1, Ö8	2

Tablo 8 incelendiğinde, eğitim ve kaynak ihtiyaçlarına yönelik yapılan önerilerin MEB ( $f=34$ ), yazılımcı ( $f=8$ ) ve üniversite/YÖK ( $f=5$ ) olmak üzere üç kategori altında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu önerilerin büyük bir kısmı ise MEB temasının “Dinleme/izleme metinleri dijital öykü şeklinde olmalı.” kodu altında bulunmaktadır.

Ö6'nın bu koda yerleştirilen görüşü şu şekildedir: “Her temada bir dinleme etkinliği var fakat izleme kısmı bence eksik kalıyor. Dinleme metinleri yerine dijital öykü metinleri olmalı.”

Benzer şekilde Ö14: “Dinleme metinlerinin şu anki hâliyle işe yaradığını düşünmüyorum. Stajda 5. sınıfların dersine giriyorum, dinleme metinleri hiç dikkatlerini çekmiyor. Ama bu metinler dijital öykü şeklinde olsaydı bence daha çok odaklanabilirlerdi.” şeklinde görüşünü açıklamaktadır. Bu kategori altında en fazla tekrar eden ikinci kod “Yazılımları MEB satın almalı.” kodudur. Öğretmen adayları, dijital öykü oluşturmaya yarayan araçların öğretmenler için ücretsiz olması gerektiği görüşünü savunmaktadır.

Ö8 görüşünü “Mesela biz Office uygulamalarını okul sayesinde ücretsiz kullanıyoruz tıpkı bunun gibi bu yazılımlar da öğretmenlere ücretsiz kullanılmalı.” şeklinde ifade etmiştir.

Benzer şekilde Ö12 görüşünü “Biz Plotagon’u kullanırken bazı kısımları ücretliydi. Plotagon’u kullanmadan önce farklı bir araç bulmuştum o gayet iyiydi fakat tamamen ücretliydi. Bence MEB bu tarz yazılımları öğretmenlere ücretsiz olarak sunmalı.” şeklinde açıklamıştır.

“Araçlar Türkçe dil desteği barındırmalı.” ( $f=3$ ) yazılımcı; “Üniversitede seçmeli ders olarak verilmeli.” ( $f=3$ ) ise üniversite/YÖK kategorisinde en çok tekrar eden kodlardır.

Bu kapsamda Ö4 fikrini “Yazılımın dili İngilizceydi, sürekli çeviri yapmak durumunda kaldık. Araç Türkçe dil desteği barındırsaydı daha verimli olabilirdi.” şeklinde ifade etmiştir.

Ö10 ise “Ben sürecin tamamından zevk aldım, dijital öyküleri öğretmen olduğumda dersimde kullanmayı düşünüyorum. Üniversitede seçmeli ders olsaydı almak isterdim.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

**Tablo 9.** Dijital Öykü ile İlişkilendirilen Öğrenme Alanlarına İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	Katılımcı	f
Dinleme/İzleme	Dinleme/izleme ile ilişki kuran tüm konu, kazanım, yöntem ve teknikler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	21
Yazma	Yazılanları paylaşma	Ö1, Ö3, Ö5, Ö11, Ö13, Ö17	6
	İşlem basamaklarına göre yazma	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9	4
	Yaratıcı yazma	Ö5, Ö20	2
	Metin tamamlama	Ö17	1
	Empati kurarak yazma	Ö19	1
Konuşma	Vurgu ve tonlamaya dikkat etme	Ö1, Ö3, Ö9	3
	Sözcükleri doğru telaffuz etme	Ö3, Ö10	2
	Görsellerden hareketle konuşma	Ö6	1
	İşitilebilir ses tonuyla konuşma	Ö9	1
	Hazırlıksız konuşma yapma	Ö19	1
Okuma	Sözcüklerin ve sözcük gruplarının anlamını tahmin etme	Ö5, Ö10	2
	Bağlam temelli sözcük öğrenme	Ö10, Ö14	2
	Görsellerden hareketle sözcüğün anlamını tahmin etme	Ö4	1
	Okuduğu metinle dinlediği dijital öykü arasında karşılaştırma yapma	Ö2	1
Dil Bilgisi	Eş sesli kelimelerin anlamını ayırt etme	Ö18	1
	Sıfatları kavrama	Ö18	1

Tablo 9’a göre, öğretmen adayları dijital öyküleri dinleme ( $f=21$ ), yazma ( $f=14$ ), konuşma ( $f=8$ ), okuma ( $f=6$ ) ve dil bilgisi ( $f=2$ ) olmak üzere 6 beceri ile ilişkilendirerek öğrenme-öğretme ortamında kullanabileceklerini belirtmişlerdir. 21 öğretmen adayı da dijital öykülerin dinleme/izleme ile ilişki kuran tüm konu, kazanım, yöntem ve tekniklerde kullanabileceği konusunda hemfikiridir. Bunun yanında dijital öyküleri genellikle yazma becerisiyle ilişki kurarak öğrenme-öğretme süreçlerine dâhil edebileceklerini düşünmektedirler. Dijital öykülerin kullanımının özellikle yazılanları paylaşma ( $f=6$ ) konusunda ortaokul öğrencilerini teşvik edeceğini savunmaktadırlar.

Katılımcılardan Ö1 görüşünü “Öğrencilerden yazdıkları senaryoyu dijital öyküye dönüştürmeleri veya onların yazdıklarını biz dijital öyküye dönüştürebiliriz ve bu dijital öyküleri paylaşmaları istenirse öğrenci daha istekli olabilir.” şeklinde ifade etmektedir.

Başka bir katılımcı Ö17 fikrini “Yazdıklarını dijital öykü şeklinde görmek ve arkadaşlarıyla paylaşmak öğrencileri yazmaya karşı istekli hâle getirebilir.” olarak belirtmiştir. Vurgu ve tonlamaya dikkat etme ( $f=3$ ) konuşma kategorisi altında en sık tekrar eden koddur.



Ö1 bu koda yerleştirilen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrencilerin de bizim gibi seslendirme aşamasından zevk alacağını düşünüyorum. Öğrencilerden yazdıkları veya hazır bir senaryoyu vurgu ve tonlamaya dikkat ederek seslendirmelerini isteyebiliriz.” Sözcüklerin ve sözcük gruplarının anlamını tahmin etme ( $f=2$ ) ve bağlam temelli sözcük öğrenme ( $f=1$ ) ise okuma kategorisi altında en sık tekrar eden kodlardır.

Ö10 bu kodlarda yer alan görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Genellikle öğretmen bir sözcük söylüyor ve öğrencilerden o sözcüğün anlamını tahmin etmesini istiyor. Daha sonra öğrenci o sözcüğün anlamını sözlükten bakıp buluyor. Ama dijital öyküyü çocuk izlediği zaman öğretmen bu videoyu durdurup sözcüğün anlamını tahmin etmesini isteyebilir. Özellikle deyim ve atasözlerinin kavratılması için dijital öykülerin yararlı olabileceğini düşünüyorum.”

Yine Ö10 “Öğrenciler bir kelimeyi biliyorlar ama onu tam anlamıyla gerçek yaşamla ilişkilendirip kullanamıyorlar. Öğrenciler dijital öyküde sözcüğü gerçekten kullanmaları gereken yerde kullanabilirler.” şeklinde görüş bildirerek bağlam temelli sözcük öğrenmeye dikkat çekmiştir. Öte yandan eş sesli kelimelerin anlamını ayırt etme ( $f=1$ ) kodu dil bilgisi kategorisi altında bulunmaktadır.

Ö18 “Görsele dayalı bir araç olduğu için eş sesli kelimelerin öğretiminde de kolaylık sağlayabilir.” şeklinde bir görüş bildirmiştir.

**Tablo 10.** Dijital Öykünün Avantajlarına İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	Katılımcı	f	
Öğrenci açısından	Kalıcılık	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö21	11	
	İlgi çekicilik/merak uyandırma	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15	9	
	Eğlenceli olma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö19	8	
	Öğreticilik	Ö1, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11, Ö17, Ö18	7	
	Ekonomiklik	Kullanışlılık	Ö9, Ö10, Ö14	4
		Zaman tasarrufu	Ö9, Ö13	2
		Dayanıklılık	Ö9	1
	Derse karşı motivasyon sağlama	Ö5, Ö13, Ö16, Ö19, Ö21	5	
	Birden fazla duyuya hitap etme	Ö2, Ö5, Ö7, Ö16	4	
	Dil becerilerini destekleme	Ö1, Ö4, Ö8, Ö16	4	
	Farklı öğrenme stillerine uygun	Ö3, Ö13	2	
	Hedef kitlenin özelliklerine/ihtiyaçlarına uyarlanabilir	Ö11, Ö13	2	
	Hem bireysel hem grupla hazırlamaya uygun	Ö12	1	
	Çağrışımsal	Ö9	1	
	Yaratıcılığı besleyici	Ö20	1	
	Gerçek yaşamla ilişki kurma	Ö19	1	
	Teknolojik okuryazarlığı destekleyici	Ö11	1	
İş birliğine dayalı öğrenmeyi sağlama	Ö13	1		
Öğretmen açısından	Ekonomiklik	Kullanışlılık	Ö9, Ö10, Ö14	3
		Zaman tasarrufu	Ö9, Ö13	2

Dayanıklılık	Ö9	1
Teknolojik okuryazarlığı destekleyici	Ö11	1

Tablo 10 incelendiğinde, dijital öykülerin avantajlarının öğrenci ve öğretmen açısından olmak üzere iki kategori altında toplandığı görölmektedir. Öğrenci açısından avantajlar 16 farklı koda yerleştirilirken öğretmen açısından avantajlar yalnızca 2 koda yerleştirilmiştir. Katılımcılar dijital öykülerin öğretmene kıyasla öğrenciye daha fazla yarar sağlayacağı konusunda hemfikirdir. Kalıcılık ( $f=11$ ) öğrenci açısından avantajlar temasında en sık tekrar eden kodken bunu sırasıyla ilgi çekicilik/merak uyandırma ( $f=9$ ), eğlenceli olma ( $f=9$ ), öğreticilik ( $f=8$ ), ekonomiklik ( $f=7$ ), derse karşı motivasyon sağlama ( $f=5$ ) kodları takip etmektedir.

Kalıcılık koduna görüşü yerleştirilen Ö4: “Görsel hafızaya işlemesi bakımından dijital öyküleri öğrenci açısından yararlı buluyorum.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Aynı doğrultuda Ö15’in görüşü “İşitsel ve görsel bir araç olduğu için akılda kalıcılığı yüksek.” şeklinde dir.

İlgi çekicilik/merak uyandırma koduna görüşü yerleştirilen Ö3: “Öğrencileri de bu sürece dâhil etmek emek gösterdikleri şeyi daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Kendi senaryolarını oluştırmaları ve seslerini kullanmaları daha ilgi çekici olacaktır.” biçiminde açıklama yapmıştır.

Benzer şekilde Ö14: “Öğrencilerin yazdıkları hikâyeleri dijital hikâyeye dönüştürdüğümüzde ilgilerini çekecektir.” ifadesini kullanmıştır. Ekonomiklik ( $f=7$ ) kategorisinin öğrenci ve öğretmen açısından avantajlar temasında ortak olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları dijital öykülerin kullanılabilirlik ( $f=3$ ), zaman tasarrufu ( $f=2$ ) ve dayanıklılık ( $f=1$ ) açısından hem öğrenciye hem de öğretmene fayda sağlayacağını düşünmektedir.

Ö9 bu koda yerleştirilen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Öğretmen dijital öyküyü bir defaya mahsus hazırladığında her sene dijital öykü hazırlamak zorunda kalmaz. Senelerce de kullanılmaya elverişli bir araç. Aynı şeyler öğrenci dijital öyküyü hazırladığında da düşünülebilir.”

**Tablo 11.** Dijital Öykünün Dezavantajlarına Yönelik Bulgular

Kategori	Kod	Katılımcı	f
Öğrenci açısından	Okumaya karşı isteksizlik	Ö2, Ö3, Ö7, Ö11, Ö13	5
	Hayal gücünü sınırlama	Ö2, Ö4, Ö6, Ö15, Ö21	5
	Yaratıcı düşünmeyi sınırlama	Ö2, Ö6	2
	Metni sadeleştirmede yetkin olamama	Ö1, Ö2	2
	Okurken odaklanma problemi yaşama	Ö11	1

Tablo 12’den de anlaşılacağı üzere, öğretmen adayları dijital öykülerin yalnızca öğrenciye birtakım dezavantajlar getireceğini düşünmektedirler. Bu doğrultuda öğretmen adayları dezavantajları genellikle okuma becerisi ile ilişkilendirerek sıralamışlardır. Öğrencilerde okumaya karşı isteksizliğin meydana gelebileceği ( $f=5$ ) ve okumaya kıyasla hayal gücünün sınırlanabileceği ( $f=5$ ) bu dezavantajlar arasında en sık tekrarlananlar olarak göze çarpmaktadır.

Ö2 bu kodlara yerleştirilen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrenci dijital öyküye alıştıkça okuma becerisini geliştiremeyebilir ona okumak daha zor gelebilir. Çünkü ona alıştıkça daha kolay ve ulaşılabilir gelebiliyor.”

Benzer şekilde Ö3’ün görüşü: “Tembellik yapıp bir metni okumak yerine videosunu izlemek daha çekici gelebilir. Örneğin ben bazen kitabını okumak yerine o kitabın özetini veren videoları izleyebiliyorum.” şeklindedir.

Ö15’in hayal gücünü sınırlama kategorisindeki görüşü ise şu şekildedir: “Okuma ile izlemenin birbirini tamamlayan ama farklı şeyler olduğunu düşünüyorum. Öğrenci metni okurken zihninde canlandırıyor. Ama izlerken her şey önüne hazır veriliyor. Dezavantajı bu noktada ortaya çıkabilir. Bu durum hayal gücünü daha çok sınırlar.”

Benzer şekilde Ö21’in görüşünü “Çocuk metni okuduğunda kim bilir kendi zihninde neler canlanıyor? Fakat bir başkası tarafından hazırlanan dijital öykü bunu da engelliyor aslında.” şeklinde ifade etmiştir.

## 5. Tartışma, sonuç ve öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykünün teknik kullanımını içeren becerileri orta seviyenin altındadır ve bunun yanında genel olarak dijital öyküleme sürecindeki başarıları orta derecededir. Baki (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturma becerilerinin genel olarak iyi düzeyde olduğunu kanıtlamaktadır. Buna rağmen öğretmen adayları “sesi etkin şekilde kullanma, görsellerle öyküyü birleştirme, sesi öyküyle bütünleştirme ve müziğin uygunluğu” gibi teknik becerilerin kullanımını konusunda zayıf kalmaktadırlar. Öte yandan Türkbek ve Alptekin (2023) Türkçe öğretmenlerinin web 2.0 araçlarıyla dijital öykü hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Yani çalışmaların sonuçları, Türkçe öğretmenlerinin veya Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturma araçlarını kullanma konusunda yüksek düzeyde performans sergileyemediği noktasında birleşmektedir. Alan yazını incelendiğinde, bu durumun yalnızca Türkçe öğretmeni adaylarına özgü olmadığı anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının diğer disiplinlerdeki öğretmeni adaylarına kıyasla daha düşük düzeyde kaldığı söylenebilir. Söz gelimi matematik (Küçükokka vd., 2022; Uslu, 2022) ve sınıf (Özsoy ve Ergan, 2019) öğretmeni adaylarının hazırladıkları dijital öyküler kısmen yeterli düzeydedir. Yalnızca bir çalışmanın (Çetin, 2021) sonucuna göre bilgisayar öğretmeni adayları dijital öykü tasarlama konusunda yüksek düzeyde bir performans sergilemiştir. Bilindiği üzere, dijital araçları kullanma ve buna bağlı olarak içerikler oluşturma teknolojik okuryazarlığın gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Özellikle Türkçe öğretmeni adayları, geleneksel okuryazarlık becerilerinin ötesine geçerek 21. yüzyıl becerilerinin çekirdeğini oluşturan bu yetkinlik bakımından nitelikli hâle gelmelidir. Fakat yakın tarihli çalışmaların sonuçları (Aksoğan ve Özek, 2020; Eyüp, 2022; Yürektürk ve Coşkun, 2020) Türkçe öğretmenlerinin öğrenme-öğretme ortamlarında teknolojiyi/teknoloji tabanlı araçları kullanmada yetersiz kaldığını kanıtlamaktadır. Benzer şekilde güncel birçok çalışma (Elkaran, 2019; Karagül, 2020; Şimşek vd., 2021; Karakuş ve Er, 2021) Türkçe öğretmenlerinin veya Türkçe öğretmeni adaylarının teknolojiyi/web 2.0 araçlarını kullanma veya dersleriyle bütünleştirme konusunda bilgi sahibi olmadıklarının altını çizmektedir. Tüm bunlar, öğretmen adaylarının dijital teknolojileri kullanma konusunda yeterli eğitim ve deneyime sahip olmadıklarını gözler önüne sermektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarına öğrenme ortamlarını etkin bir şekilde düzenleme ve mesleki gelişimlerini arttırmaya yardımcı olacak eğitim programları öncelikli bir ihtiyaç olmaya devam etmektedir.

Öğretmen adaylarının süreç içerisinde yaşadığı problemler genellikle senaryoyu dijital öyküye aktarma/uyarlama, uygun aracı seçme, süreyi etkin kullanma, uzaktan katılım gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. En fazla zorluk yaşanılan aşama, yazılı bir senaryo metnini görsel ve işitsel tabanlı bir platforma aktarmadır. Öğretmen adayları kullandıkları yazılımın sınırlamalarına uymak için senaryoda sık sık değişiklikler yapmak zorunda kalmışlardır. Bu durumun temel sebebinin öğretmen adaylarının yazılım kullanma becerisiyle ilgili olabileceği düşünölmektedir. Nitekim benzer çalışmalarda (Balaman, 2016; Özüdoğru, 2021) aynı aşamada yazılım kullanma becerisine bağlı olarak ortaya çıkan problemlere vurgu yapıldığı görölmektedir. Bu yazılımların öğretmen adayları tarafından ilk kez deneyimlenmiş olması, senaryonun dijital öyküye dönüştürölmesini zorlaştırmıştır. Buna karşılığ öğretmen adaylarının seçilen yazılıma bağlı olarak senaryoda birtakım uyarlamalara gitmesi yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesi adına da bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Çünkü kişi bu süreçte dijital öyküleme yoluyla nasıl iyi bir öykü yazılacağını öğrenmekle kalmayıp metin ve anlatının nasıl bütönleneceğini dolayısıyla yaratıcı bir şekilde teknolojiyi nasıl kullanacağını öğrenebilmektedir (Miller, 2010). Sylvester ve Greenidge (2009), bu durumun stratejik bir şekilde yazmaya da yardımcı olabileceğini savunmaktadırlar. Yani yazarın, öykünün akışındaki eksiklikleri fark ettiğinde, anlatımı kaydetmeden önce taslakta gerekli revizyonları yapabilmesi onun duruma uygun yazma stratejileri geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Demirkol ve Girmen'in (2021) çalışması dijital öykülemenin yazma stratejilerini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşması yönüyle dikkate değerdir. Uygun aracı seçmede kararsızlık veya zorluk karşılaşılan problemlerin başında gelmektedir. Bilindiği üzere teknolojinin ilerlemesi, dijital anlatılar üretebilen çok sayıda yazılım aracının geliştirilmesine imkân vermiştir. Eş zamanlı olarak özellikle Web 2.0 teknolojilerinin yaygınlaşması, kişilerin etkileşimli uygulamalara daha fazla ilgi göstermesini sağlamıştır (Ünal ve Çakır, 2022). Storyjumper, Storyboardthat, Storybird, Pixton, Powtoon, Plotagon, Animaker, Moovly dijital öykü oluştırmaya yarayan araçlardan yalnızca birkaçıdır. Bu çalışma kapsamında Plotagon, Türkçe öğretmeni adayları tarafından en fazla tercih edilen animasyon tabanlı dijital öyküleme aracı olmuştur. Bu aracı kullanan öğretmen adaylarının tümü dijital öykü oluştırmaları hâlinde aynı aracı kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Uslu (2022) çalışmasında matematik öğretmeni adaylarının dijital öykü oluştururken en çok tercih ettikleri aracın Plotagon olduğunu ifade etmektedir. Bunun sebepleri arasında yazılımın kullanımının kolaylığı ve büyük oranda ücretsiz olması gösterilmektedir. Süreyi etkin kullanma, öğretmen adaylarının sıklıkla karşılaştığı diğer problemdir.

Dijital öykülerin ortalama 5 dakikayı geçmeyen (Frazel, 2010; McLellan, 2007; Robin, 2008b; Sadik, 2008) kısa anlatılardan oluştuğu bilinmektedir. Hatta bazı araştırmacılar (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014; Lal vd. 2015) dijital öykülerin en fazla 3 dakika sürebileceğini dahi iddia etmektedirler. Bu durum, aynı zamanda dijital öykü hazırlayan kişinin vermek istediği mesajı etkili bir şekilde yapılandırmasını zorlaştırmaktadır. Yani kişi, 3 veya 5 dakika ile sınırlı bir zaman diliminde ana fikri anlamlı bir şekilde sunmayı ve dinleyicinin dikkatini anlatıya odaklamayı başarabilmelidir. Robin (2006), öğrencilerin dijital öyküleri tasarlama, yaratma ve sunma aşamalarında kazanabileceği okuryazarlıklardan birini "organizasyon becerisi" yani gereken süreyi yönetme olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda dijital öykülemenin özellikle hazırlık aşamasının iyi planlanması aynı derecede önem arz etmektedir. Bu kapsamda Frazel (2010) dijital öykülemenin hazırlık aşamasında öykü haritası, zaman çizelgesi ve süreç değerlendirme rubriği oluşturmanın gerekliliğine dikkat çekmektedir. Uzaktan katılım ve bilgisayarın teknik donanımı öğretmen adayları tarafından öne çıkarılan diğer problemlerdir. Öğrenme-öğretme faaliyetlerinde ciddi dönüşümleri beraberinde getirmesine rağmen uzaktan eğitim sisteminin kişilerin sürece katılım performanslarını etkileyebileceği bilinmektedir (Devran, 2017). Bunun yanında uzaktan eğitimden yüz yüze eğitime benzer öğrenme çıktılarını elde etmenin pek çok değerşkene bağlı olduğu da yadsınamayan bir gerçektir (Karataş, 2003). Bu çalışmanın sonuçları uzaktan eğitim yoluyla

yapılan uygulamaların öğretmen adayları arasındaki iletişimi negatif anlamda etkilediği sonucunu ortaya koymuştur.

Senaryo yazma, Türkçe öğretmeni adayları tarafından en beğenilen ve zorluk çekilmeyen aşamadır. Çalışmanın bu sonucu alan yazınındaki öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik deneyim ve görüşlerinin incelendiği diğer çalışmaların (Becit-İşçitürk; 2021; Özpınar, 2017; Uslu, 2022; Uslupehlivan vd., 2017) sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Matematik, bilgisayar, İngilizce, fen ve sınıf öğretmeni adaylarının katılımcı olduğu bu çalışmalarda senaryo yazma, en az başarılı olunan veya güçlük çekilen aşama olarak kaydedilmiştir. Nitekim Türkçe öğretmeni adaylarının alan eğitimi bilgisi ve becerileri dikkate alındığında diğer öğretmen adaylarına kıyasla daha avantajlı olduğunu tahmin etmek güç değildir. Çünkü Türkçe öğretmeni adayları lisans eğitimleri boyunca yazma becerisiyle doğrudan ve dolaylı ilişkili dersler almaktadırlar.

Öğretmen adaylarına göre dijital öyküler Türkçe dersinde en fazla dinleme/izleme ve yazma becerisiyle ilişkilendirilerek işe koşulabilir. Bu kapsamda dinleme/izleme ile ilişki kuran tüm konu, kazanım, yöntem ve tekniklerde bunun yanında özellikle yazılanları paylaşmada dijital öykülerin kullanılması sıklıkla kullanılabilir. Nitekim birçok deneysel çalışma, dijital öykülerin yalnızca dinleme becerisi (Demirkol ve Girmen, 2021) üzerinde değil; dinleme türlerinin gelişimi (Türe-Köse ve Bartan, 2021), dinlediğini anlama (Çiğerci, 2015; Gezer, 2020) ve dinleme motivasyonu (Gezer, 2020) üzerinde de pozitif etkisi olduğunu kanıtlamıştır. Benzer şekilde dijital öyküler yalnızca yazma becerisini (Demir ve Kılıçkıran, 2018; Girmen vd., 2019; Tetik, 2020; Yamaç ve Ulusoy, 2016; Yılmaz vd., 2017) geliştirmekle kalmayıp yazılı anlatım öz yeterliğini (Özüdoğru, 2017), yazma tutumunu (Baki ve Feyzioğlu, 2017; Eroğlu, 2020), yazma motivasyonunu (Tetik, 2020) ve yaratıcı yazmayı (Baki, 2019; Uslu, 2019) da pozitif yönde etkilemektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, mevcut çalışmanın sonuçları dijital öykülerin tüm dil becerileriyle ilişki kurularak öğrenme-öğretme süreçlerine dâhil edilebileceğini göstermektedir. Nitekim bu araç, öğrencilerin dinleme ve yazma becerisindeki gelişimlerinin yanında konuşma ve okuma becerilerindeki gelişimlerini de ileri taşımanın etkili bir yolu olarak gösterilmektedir. Bu doğrultuda Özkaya'nın (2020) dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisini 11 çalışma üzerinden inceleyen meta-analiz araştırmasının sonucu, dijital öykülerin dil becerilerinin gelişimi üzerinde yüksek düzeyde bir etki yarattığını kanıtlamaktadır. Fakat öğretmen adaylarının görüşleri ve alan yazınındaki çalışmalar, dijital öykülerin doğrudan okuma becerisiyle ilişkilendirilmesi noktasında yeterli öneriler sunmamaktadır. Dil öğretiminde dijital öykülerin kullanımına ilişkin araştırmaların içerik analizini yapan bir araştırmanın (Kuzu ve Yalçınalp, 2023) sonucu, dijital öykülerin çoğunlukla yazma becerisi alanında uygulandığını ortaya koymaktadır.

Öğretmen adayları, dijital öykülerin öğrencilere daha fazla avantaj sağlayacağı konusunda hemfikirlerdir. Kalıcılık, ilgi çekicilik/merak uyandırma, eğlenceli olma, öğreticilik, ekonomiklik, derse karşı motivasyon sağlama öne çıkarılan avantajlardır. Sıralanan bu avantajlara ek olarak dijital öykülerin öğrenci ve öğretmen açısından birçok olumlu yönü bulunmaktadır. Robin (2016) bu pedagojik aracın her yaş ve sınıf seviyesinden öğrenciye hitap edebileceğini ve öğretmenlerin bu araç sayesinde “duygusal zekâ, iş birliği ve sosyal öğrenme” kazanımlarını teşvik edebileceğini ifade etmektedir. Wu ve Chen (2010) ise sistematik incelemelerinde eğitsel dijital öykülerin; “duyusal, bilişsel, kavramsal, akademik, teknolojik, dilsel, ontolojik ve sosyal” olmak üzere sekiz tür çıktısını tanımlamaktadırlar. Öne çıkarılan bu avantajların bir kısmı aynı zamanda 21. yüzyıl için gerekli becerileri geliştirmeye de yardımcı olmaktadır. Yaratıcı düşünme, problem çözme, inisiyatif alma bu becerilerden yalnızca birkaçıdır (McLellan, 2007). Tüm bunların yanında öğretmen adaylarına göre, dijital öykülerin okumaya karşı isteksizlik başta olmak üzere okuma becerisi üzerinde birtakım dezavantajlar doğurabilme ihtimali

bulunmaktadır. Alan yazınında dijital öykülerin okuma motivasyonunu geliştirdiğini (Karalök, 2020) ve okuma tutumu üzerinde herhangi bir etki yaratmadığını (şentürk-Leylek, 2018) bildiren çalışmalar mevcuttur. Bu doğrultuda dijital öykülerin okuma motivasyonu veya tutumu üzerindeki etkisini ortaya koyan kanıt odaklı çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

Dinleme/izleme metinlerinin dijital öykü şeklinde tasarlanması gerektiği eğitim ve kaynak ihtiyaçlarına yönelik sunulan önerilerin başında gelmektedir. Bilindiği üzere, Türkçe ders kitapları her sınıf düzeyinde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Bu metinlerin 3'ü okuma, 1'i dinleme/izleme metni olarak belirlenmiştir (MEB, 2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "dinleme/izleme metni" ifadesiyle yer almasına rağmen bu metinlerin büyük çoğunluğunun yalnızca becerisine hitap ettiği bilinmektedir. Metinlerin genellikle salt seslendirme yoluyla öğrencilerle paylaşıldığı bu sistem, Türkçe dersinin hedeflediği kazanımlarla bağdaşmamakta ve öğrenciye bazı dezavantajlar sağlamaktadır. Hâlihazırda ortaokul öğrencilerinin sınıf içinde yaşadıkları dinleme sorunlarının başında "dikkat eksikliği, ilgisizlik, güdülenememe" (Bayram, 2019; Uzunyol-Köprü, 2020) gelmektedir. Bunun üzerine dinleme metinlerinin "uzun, sıkıcı, ilgi çekicilikten uzak" (Keray-Dinçel, 2018) olması eklenince öğrencilerin dinleme metinlerine odaklanması oldukça güçleşmektedir. Hâlbuki ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde videolar (Bulut ve Kabasakaloğlu, 2018; şahin, 2015) veya çoklu ortam/medya destekli araçlar (Dedebali, 2014; Göksel, 2022; Kır, 2019) gibi görsel-işitsel materyallerin pozitif etkisi kanıtlanmıştır. Tüm bunlar görsel ve işitsel tabanlı bir araç olan dijital öykülerin dinleme/izleme metinlerine alternatif olarak Türkçe derslerine dâhil edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

### Kaynakça

- Aksoğan, M. ve Özek, M. B. (2020). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye bakış açısı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 301-311.
- Aydın, E. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Başcı-Namlı, Z., Kayaalp, F. ve Meral, E. (2023). Sosyal bilgiler dersinde alternatif bir öğretim süreci: Dijital öyküler ile öğreniyorum. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 398-430.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 964-995.
- Baki, Y. ve Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 31-58.
- Balaman, F. (2016). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 147-168.
- Başdaş, F. (2017). *Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 57-80.
- Becit-İşçitürk, G. (2021). Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 2(2), 32-39.
- Bedir-Erişti, S. D. (2017). Çocuklarda teknoloji odaklı görsel iletişim ve dinamik bir görsel iletişim yolu olarak dijital öyküleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (52), 25-38.

- Bilici, S. (2021). *Dijital öykülemenin lise öğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, iş birlikli düzenleme ve hikâye kurgulama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bulut, B. ve Karasakaloğlu, N. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1407-1417.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Shelton, C. C., Archambault, L. M., & Hale, A. E. (2017). Bringing digital storytelling to the elementary classroom: Video production for preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 58-68.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal.
- Çetin, E. (2021). Digital storytelling in teacher education and its effect on the digital literacy of pre-service teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100760.
- Dayan, G. ve Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 207-228.
- Dedebali, N. C. (2014). *Çoklu ortam uygulamalarının altıncı sınıf dinleme becerisinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demir, S. ve Kılıçkiran, H. (2018). Dijital öykü uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12-18.
- Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Demirer, V. ve Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 718-747.
- Demirkol, S. ve Girmen, P. (2021). Dijital öykü çalışmalarının dil becerilerine yansımaları. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(1), 33-63.
- Devran, Y. ve Elitaş, T. (2017). Uzaktan eğitim: Fırsatlar ve tehditler. *Academic Journal of Information Technology*, 8(27), 31-40.
- Dinçer, B. (2019). *Dijital hikâye temelli matematik öğretiminin ortaokul öğrencilerinin kavram öğrenmeleri üzerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Elkiran, Y. M. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu yeterlikleri ile öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Erdağı, S. ve Eroğlu, A. (2023). Türkçe öğretmenlerinin dijital hikâye oluşturma deneyimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(4), 1775-1791.
- Eroğlu, A. (2020). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Eyüp, B. (2022). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 307-323.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Gezer, B. (2020). *Dijital materyallerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Girmen, P., Özkanal, Ü. ve Dayan, G. (2019). Digital storytelling in the language arts classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 55-65.
- Göksel, A. (2022). *Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünün sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, Z. (2023). *Dijital öykülemenin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, N. (2019). *Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gürbüz, S. ve Şahin F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Haşlamam, T. (2017). Öz düzenleyici öğrenmenin desteklenmesi: Bir dijital öyküleme uygulaması. *İlköğretim Online*, 16(4), 1407-1424.
- Kabaran, G. G., Karalar, H., Altan, B. A. ve Altıntaş, S. (2019). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri adayları dijital öykü atölyesinde. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 235-257.
- Karagül, S. (2020). Türkçe öğretmenleri adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi algılarının incelenmesi: Burdur örneği. *Türkçenin Eğitimi Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar*. 469-482. 11. Basım: Haziran 2020 ISBN: 978-605-136-479-7.
- Karakuş, N. ve Er, Z. (2021). Türkçe öğretmenleri adaylarının web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 177-197.
- Karakuş, M., Türkkam, B. T. ve Namlı, N. A. (2020). Dijital öykülemenin kültürel farkındalık ve yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 309-326.
- Karalök, F. S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Karataş, S. (2003). Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 91-104.
- Keray-Dinçel, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaşadıkları dinleme sorunları ve sorunların çözümüne yönelik beklentileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2551-2571.
- Kasap, B. ve Say, S. (2023). Fen öğretiminde dijital öykü kullanımının öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına, dijital okuryazarlık seviyelerine ve eleşitrel düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 84-96.
- Kır, D. (2019). *Çoklu ortam destekli dinleme metinlerinin dinleme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95.
- Kuzu, T. S. ve Yalçınalp, S. (2023). Ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımı araştırmalarının içerik analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(238), 933-952.
- Küçüköğlu, U. ve İncikabı, L. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik tarihi bağlamında hazırladıkları dijital öyküler üzerine bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 140-162.
- Küçükokka, M., Gökkurt-Özdemir, B., Açar, M. E., Yılmaz, İ. ve Yılmaz, K. (2022). *Öğretmen adaylarının matematik tarihçilerine yönelik tasarladıkları dijital öykülerin değerlendirilmesi*, Eurasian Conference on Language & Social Sciences, Daugavpils University, Latvia, 2-8.
- Lal, S., Donnelly, C. ve Shin, J. (2015). Digital storytelling: An innovative tool for practice, education, and research. *Occupational Therapy in Health Care*, 29(1), 54-62.



- Mandı, M. (2021). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisini geliştirmede artırılmış gerçeklik destekli dijital öykü kullanımını* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19, 65-79.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mert-Duran, C. N. (2021). *Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin prozodik unsurları algulama ve yansıtma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Miller, L. C. (2010). *Make me a story: Teaching writing through digital story telling*. USA: Stenhouse Publishers.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mitchell, P. (2016). *The impact of the storyline method on the foreign language classroom: an action research case study with military linguist cadets* (Doctoral dissertation). University of Derby, UK.
- Moradi, H., & Chen, H. (2019). Digital storytelling in language education. *Behavioral Sciences*, 9(12), 147.
- Nair, V. ve Yunus, M. M. (2021). A systematic review of digital storytelling in improving speaking skills. *Sustainability*, 13(17), 9829.
- Olur, B. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımı: Öğrencilerin yeterlik ve değerlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Özkaya, P. G. (2020). Dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1386-1405.
- Özpınar, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1189-1210.
- Özsoy, G. ve Ergan, Ç. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital hikâye oluşturma süreci bir eylem araştırması*. 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Kemer, Antalya. 16-20 Ekim.
- Öztürk, A. N. (2023). *Dijital hikâyelerle bütünleştirilmiş dijital oyunların beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi yüzdeler konusundaki akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Özüdoğru, G. (2017). *Dijital öykülemenin Türkçe öğretmeni adaylarının derse katılımı ile yazılı anlatım ve bilişim teknolojileri kullanım öz yeterliklerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özüdoğru, G. (2021). Digital storytelling in education from teachers' perspectives. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(2), 445-454.
- Priest, H. (2002). An approach to the phenomenological analysis of data. *Nurse Researcher*, 10(2), 50.
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELT World Online Journal*, 3, 1-9.
- Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education.

- Robin, B. R. (2008a). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R. (2008b). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. In J. Flood, S. B. Health, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 429-439). New York, NY: Routledge.
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17-29.
- Sadık, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research And Development*, 56, 487-506.
- Sarıca, H. Ç. ve Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, 298-309.
- Smeda, N., Dakich, E. ve Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1, 1-21.
- Sylvester, R., & Greenidge, W. L. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- Şahin, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kısa filmlerin etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(13).
- Şahin, N. (2021). Dijital hikâye uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisinin bazı moderatör değişkenler açısından incelenmesi: Meta-analiz çalışması. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (46), 119-138.
- Şentürk-Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikayelerin etkisi* (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şimşek, B., Direkci, B. ve Koparan, B. (2021). Türkçe öğretmenlerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu ve Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Academic Research Review*, 6(3), 882-902.
- Tatlı, Z. ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 137-152.
- Tatlı, Z. ve Bayramoğlu, A. (2015). Öğretmenlik uygulaması sürecinin dijital öyküler ile yansıtılması. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 4(2).
- Tetik, T. ve Özer, D. A. (2022). Etkinlik temelli dijital öykülemenin özel yetenekli öğrencilerin yazma motivasyonlarına ve dijital öykü oluşturma beceri düzeylerine etkisi. *The Journal of International Educational Sciences*, 9(33), 1-39.
- Tosun, G. (2023). *Dijital hikâyelerle matematik öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve matematiğe yönelik kaygı düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Türe-Köse, H. B. ve Bartan, M. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının dinleme becerilerine etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 54(2), 523-557.
- Türkben, T. ve Alptekin, E. (2023). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçları ile dijital hikâye oluşturma yeterliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(238), 909-932.
- Ulu, H. (2021). Türkiye'deki dijital öyküleme çalışmalarının eğilimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 256-280.
- Ulum, E. ve Ercan-Yalman, F. (2020). Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri. *International Journal of Educational Spectrum*, 2(1), 1-24.

- Uslu, A. (2019). *İş birlikli dijital hikâye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Manisa Celâl Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Uslu, B. (2022). *Öğretmen adaylarının dijital öyküleme becerilerinin ve dijital öykülemeye yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Uslupehlivan, E., Kurtoğlu-Erden, M. ve Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 1-22.
- Uzunyol-Köprü, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerine ilişkin karşılaştıkları sorunlar üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Ünal, C. ve Çakır, H. (2023). Eğitimde dijital öykü araştırmalarının incelenmesi ve dijital öykü araçlarının sınıflandırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(2), 437-456.
- Ünlü, B. ve Yangın, S. (2020). Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-29.
- Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786.
- Yamaç, A. ve Ulusoy, M. (2016). The Effect of Digital Storytelling in Improving the Third Graders' Writing Skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 59-86.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2022). *Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Yılmaz, G. ve Özden, M. (2022). Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 197-208.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Çalışkan, G. (2017). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.
- Yürektürk, F. N. ve Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000.

## 02. Türkçe Derslerinde Öğrenen Merkezli Uygulamaların Dinlediğini Anlamaya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması<sup>1</sup>

Handan ÇELİK<sup>2</sup>

**APA:** Çelik, H. (2024). Türkçe Derslerinde Öğrenen Merkezli Uygulamaların Dinlediğini Anlamaya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 25-43. DOI: 10.29000/rumelide.1454357.

### Öz

Bu araştırmada öğrenen merkezli uygulamalar kullanılarak yürütölen Türkçe derslerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla meta analiz çalışması yapılmıştır. Bu bağlamda Türkçe derslerinde öğrenen merkezli strateji, yöntem, teknik ve öğretim araçlarının kullanıldığı çalışmalar irdelenmiştir. Araştırmada 2011-2023 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan 65 çalışma incelenmiş ve dâhil edilme ölçütlerine göre seçilen 12 çalışma meta-analiz yöntemiyle birleştirilmiştir. Bu birleştirme işlemi yapılırken elde edilen yapının heterojen özellikte olması nedeniyle rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Meta analize dâhil edilen çalışmaların toplam örneklem büyüklüğü deney ve kontrol gruplarında sırasıyla 464 ve 461 olmak üzere toplam 925 öğrenciden oluşturmaktadır. Yapılan analiz sonucunda Türkçe derslerinde strateji, yöntem, teknik ve öğretim aracı kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaların etki büyüklüklerinin pozitif düzeyde ve yüksek olduğu görölmüştür. Dolayısıyla ilkökul, ortaokul ve lisans düzeyinde öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yol olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmaların etki büyüklükleri arasında, yayın türü ve örneklem düzeyi moderatör değişkenlerine göre fark bulunduğu; örneklem sayısı moderatör değişkenine göre herhangi bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Dinlediğini anlama, Türkçe dersi, meta-analiz, Türkçe eğitimi, dinleme becerisi

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %23

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 07.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454357

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fak. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / Research Lect. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Muğla, Türkiye), handancelik@mu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-1125-5386, **ROR ID:** https://ror.org/05n2cz176, **ISNI:** 0000 0001 0703 3794.

## The Effect of Learner-Centered Practices on Listening Comprehension in Turkish Lessons: a Meta-Analysis Study<sup>3</sup>

### Abstract

In this study, a meta-analysis study was conducted to determine the effect of Turkish lessons conducted using learner-centered practices on students' listening comprehension skills. In this context, studies in which learner-centered strategies, methods, techniques and teaching tools were used in Turkish lessons were examined. In the study, 65 studies conducted between 2011 and 2023 were examined and 12 studies selected according to the inclusion criteria were combined by meta-analysis method. During this combination process, the random effects model was used due to the heterogeneity of the structure obtained. The total sample size of the studies included in the meta-analysis consisted of 464 participants in the experimental group and 461 participants in the control group, totaling 925 students. As a result of the analysis, it was seen that the effect sizes of the studies examining the effect of using strategies, methods, techniques and teaching tools on students' listening comprehension skills in Turkish lessons were positive and high. Therefore, it is possible to say that learner-centered practices at primary, secondary and undergraduate levels are an effective way to improve listening comprehension skills. It was determined that there was a difference between the effect sizes of the studies according to the moderator variables of publication type and sample level, but there was no difference according to the moderator variable of sample number.

**Keywords:** Listening comprehension, Turkish lesson, meta-analysis, Turkish education, listening skill

### 1. Giriş

İnsan yaşamının evriminde temel bir yetenek olarak beliren dinleme, hayatın başlangıcından itibaren gelişen ve diğer dil becerilerini derinlemesine etkileyen önemli bir süreçtir. Anne karnındayken başlayan bu beceri, bireyin bilgi edinme, anlama ve öğrenme süreçlerinde merkezi bir rol oynamaktadır. Türkçe öğretim programlarında, genellikle konuşma becerisiyle birlikte değerlendirilen dinleme becerisi, dilin temel yapı taşlarından biridir. Bu bağlamda dinleme becerisi, Türkçe eğitiminin sağlam bir temelini oluşturarak öğrencilere etkili bir dil becerisi kazandırmaktadır. Sağlıklı her insan dinleme becerisine sahiptir ancak duyulan seslerden, sözcüklerden ve cümlelerden bir sonuç çıkararak, bunları anlayıp yorumlayarak kavrama işi içine girdiğinde akademik anlamda bir dinlediğini anlamadan bahsedilmiş olur.

Dinleme, doğuştan gelen bir yetenek olabilir, ancak dinleme becerisinin geliştirilmesi için özel bir eğitim süreci gereklidir. Dinleme alışkanlığı, eğitim sürecinde bireylere kazandırılması gereken önemli

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 23

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 07.02.2024-Acceptance Date: 20. 03.2024-Publication Date: 21. 03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454357

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

becerilerden biri olarak görülmektedir. Çünkü bu alışkanlığı kazanan öğrenciler derslere daha çok ilgi gösterecek, daha kalıcı bir öğrenmenin ilk aşamasını tamamlamış olacaktır. Bunun yanı sıra bireyin çevresini ve dünyayı doğru bir şekilde anlaması ve sosyal çevresine uyum sağlaması için dinleme alışkanlığının önemli bir rolü vardır. Dinlemenin, bireyin okul yaşamında ve sonrasında edindiği iletişim becerilerini doğru bir şekilde kullanmasına ve dinlediklerini doğru bir şekilde yorumlamasına olanak tanıyan kritik bir beceri olduğunu söylemek mümkündür (Çiftçi, 2007: 231).

Genel olarak dinleme, varsayımlarda bulunma, bu varsayımları sınama, doğrulama veya bunların yanlış olduğunu anlama gibi eylemleri içerir. Bu eylemleri hızlı bir şekilde gerçekleştirmek önemlidir çünkü genellikle konuşan kişi sözlerinin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmez. (Tagliante'den Akt. Onursal-Ayırır, 2012: 32). Oysa dinlediğini anlama, dinlemenin en önemli basamağıdır. Çünkü dinleme esnasında anlamlandırma unsurunun olmaması dinlemeden çok işitmenin var olduğunu göstermektedir (Çelik, 2023). Ayrıca akademik anlamda dinleme becerisinin geliştirilmesi sosyal yaşamda gelişen dinlemeden farklıdır. Özellikle dil eğitiminde dinleme becerisinin geliştirilmesi söz konusu olduğunda konuşmacının verdiği mesajları kısa süre içerisinde doğru bir şekilde seçmesi ve düşüncelerini dinleyicilere etkili bir şekilde aktararak anlaşılması hedeflenir. Dolayısıyla dinleme, eğitim yoluyla geliştirilebilen bir beceridir. Ancak alan yazında dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik araştırma ve uygulamaların yetersiz olduğu (Çiftçi, 2001: 166; Cihangir, 2004; Türkel, 2012: 130; Pirim, Aktaş ve Sadık, 2022: 524) ve eğitim yoluyla geliştirilebileceği vurgulanmaktadır. Doğan (2008), etkinlik temelli dinleme eğitiminin dinleme becerilerini artırdığını belirtmektedir. Söz konusu etkinlikler öğrenen merkezli uygulamaları içerdiğinden günümüz öğretim programlarının temel aldığı yaklaşımlarla da örtüşmektedir. Dolayısıyla öğrenen merkezli dinleme eğitimi genellikle çeşitli strateji, yöntem, tekniklerle ve çeşitli öğretim araçlarından yararlanılarak gerçekleştirilmektedir. Çünkü öğretim sürecinde farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrencilerin duyu organları aracılığıyla aldığı bilgileri, özellikle kalıcı olması için uzun süreli belleğe aktarmalarına ve işlemelerine yardımcı olur (Sözer, 1998: 75). Benzer şekilde öğretim araçlarının kullanılması da dinlemenin geliştirilmesine katkı sunmaktadır. Öğretim araçları, öğrenme sürecinde birden fazla duyu organının eş zamanlı olarak kullanılmasını sağlar ve dolayısıyla öğrencinin öğrenme deneyimini kolaylaştırarak öğrenmenin kalıcılığını artırır. Yalın'ın (1999) da belirttiği gibi öğrenciler, soyut düşünme yeteneklerinin yanı sıra bütün duyu organlarını devreye soktuklarında daha etkili bir şekilde öğrenme sağlamaktadırlar. Dolayısıyla öğretim sürecinde strateji, yöntem, teknik ve araç kullanımı dinleme becerisinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır.

Alan yazında dinleme becerisinin geliştirilmesi için çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmekle birlikte bu çalışmaların ne kadar etkili olduğunu, hangi durumlarda olumlu sonuçlar verdiğini tespit etmeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu eksiklikten yola çıkılarak gerçekleştirilen bu araştırmada, Türkçe derslerinde dinleme becerisinin geliştirilmesi için kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler ile derslerde kullanılan öğretim araçlarının öğrencilerin dinleme becerisi üzerindeki etkilerini incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu inceleme sonucunda yeni araştırmalara ve araştırmacılara rehberlik edecek bir çalışmanın ortaya konulması hedeflenmektedir. Bu bağlamda araştırmada dinleme becerisinin geliştirilmesinde strateji, yöntem, teknik ve öğretim aracı kullanılarak gerçekleştirilen öğrenen merkezli uygulamaların yapıldığı araştırmaların meta analizi yapılmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Türkçe derslerinde öğrenen merkezli uygulamaların öğrencilerin dinlediğini anama becerileri üzerindeki etkisine ilişkin genel etki büyüklüklerinin nicel bir araştırma sentezi yaklaşımı olan meta analiz yöntemi ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Deneysel araştırmaların sınırlı sayıda örnekleme yürütülmesi nedeniyle yorumlanması da sınırlı olmaktadır. Bu noktada meta analiz bir konu hakkında yapılan çalışmaların birlikte değerlendirildiklerinde ne ifade ettikleri, hangi genel sonuçlara ulaştıklarının anlaşılmasını sağlayan bir araştırma yöntemidir (Kulik ve Kulik, 1989; Lipsey ve Wilson, 2001; Hedges ve Tipton, 2010; Dinçer, 2014, s.9-14). Bir diğer ifadeyle meta-analizle birbirinden farklı örneklemlerde gerçekleştirilen birçok araştırmadaki bulguların bir araya getirilmesi sağlanarak daha kapsamlı bir sonuç elde edilir. Böylece araştırmacılar birden fazla çalışmanın bulgularını nicel veriler halinde birleştirerek analiz edebilmekte; konu hakkında derinlemesine bilgiye ulaşabilmekte ve anlaşılmasın noktalar var ise bunların netleştirilerek anlaşılmasında etkili olmaktadır (Card, 2012, s.3-4). Bir meta analiz çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için bir takım şartlar ve izlenmesi gereken işlem basamakları vardır. Öncelikle herhangi bir araştırmanın meta analiz kapsamına dâhil edilebilmesi için amaca uygun veriler içermeli; istatistiksel bulgular araştırmada mutlaka olmalıdır (Büyüköztürk, vd., 2018). Çünkü meta analizinin en önemli amacı bir konuyla ilgili yapılan tüm araştırma sonuçlarının tekrar analiz edilmesi yoluyla bütünleştirilmesi, yorumlanması ve karşılaştırılmasıdır.

Meta analiz çalışmalarında izlenmesi gereken adımlar ise literatür taraması yapmak, dâhil etme ölçütlerine karar vermek ve literatür taraması sonucunda ulaşılan çalışmalara bu ölçütleri uygulamak, dâhil edilecek her çalışma için etki büyüklüklerini hesaplamak, temel meta-analizi yapmak, gerekli görülürse yayın yanlılığı analizi ve moderatör değişkenlerini keşfetme gibi daha gelişmiş analizler yapmak olarak sıralanabilir (Field ve Gillett, 2010). Bu şekilde, meta analiz yöntemiyle uygun ölçütlere göre seçilmiş araştırma sonuçlarının birleştirilmesi, bir konuyla ilgili genelleştirilebilir sonuçlara ulaşmayı mümkün kılar. Meta analiz, araştırma sonuçlarının birleştirilmesi suretiyle genel etki büyüklüğünün belirlenmesinin yanı sıra, benzer veya farklı sonuçlara ulaşan diğer araştırmaların geçerliliğini artırabilir. Ayrıca, dâhil edilme ölçütlerine uygun araştırmaların özelliklerinin (yayın türü, yayın yılı vb.) ve çalışma gruplarının özelliklerinin (öğrenim düzeyi, yaş vb.) çeşitli değişkenler açısından irdelenmesine de olanak sağlar (Abramson & Abramson, 2001; Lipsey ve Wilson, 2001; Bakioğlu ve Göktaş, 2018). Alan yazın incelendiğinde dinlediğini anlama üzerindeki etkisini inceleyen birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda derslerde kullanılan strateji, yöntem, teknik ve öğretim araç gereci kullanarak gerçekleştirilen öğrenen merkezli uygulamaların öğrencilerin dinlediğini anlama üzerindeki etki düzeylerinin farklılaştığı ve araştırmalarda elde edilen sonuçlarının bütüncül bir şekilde ifade edilmesinin bundan sonra yapılacak araştırmalara yol gösterici olacağı için gerekli görülmektedir.

Yukarıda sıralanan gerekçelerden yol çıkılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı Türkçe derslerinde kullanılan öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik araştırmaların sonuçlarının birleştirilerek yorumlanması, yapılacak yeni araştırmalara ve araştırmacılara yol gösterici bir çalışma ortaya koyulmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe derslerinde öğrenen merkezli uygulamalara (strateji, yöntem, teknik ve araçlarla yapılan uygulamalar) ilişkin araştırmaların dinlediğini anlamaya etkisi nedir?

2. Bu araştırmaların etki büyüklükleri,

2.1. Yayın türüne,

2.2. Örneklemdaki öğrencilerin öğrenim düzeyine,

2.3. Araştırmalardaki örneklem sayısına göre değişmekte midir?

#### Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri 15.03.2023 ve 17.10.2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler toplanırken “dinlediğini anlama”, “dinlediğini/izlediğini anlama”, “anlama becerileri”, “dinleme”, “dinlediğini ve okuduğunu anlama”, “dil becerileri”, “Türkçe dersi” ve “Türkçe eğitimi” anahtar kelimeleri ile bu kelimelerin İngilizce karşılıkları YÖKTEZ, Google Akademik, ProQuest, Web of Science ve Scopus veri tabanlarında taranmıştır. Bu tarama neticesinde dinleme eğitimi esnasında gerçekleştirilen öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik toplam 65 çalışmaya erişilmiştir.

#### Dâhil Edilme Ölçütleri

Bir araştırmanın meta-analize dâhil edilebilmesi için amaca uygun veriler içermesi gerekir (Özcan, 2008). Anahtar kelimelerle yapılan araştırma sonucunda ulaşılan çalışmaların meta-analize analize dâhil edilme ölçütleri:

1. 2011-2023 yılları arasında tamamlanmış lisansüstü tezler ile uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış makalelerden seçilmesi,
2. Araştırmaların öğrenen merkezli strateji, yöntem, teknik ve araç/gereç kullanarak yapılan uygulamaların dinlediğini anlama üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olması,
3. Çalışmalarda dinlediğini anlamaya yönelik ölçme araçlarının uygulanmış olması,
4. Araştırmanın deney ve kontrol grubu katılımcılarına sahip olan yarı deneysel araştırmalar olması,
5. Araştırmada standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri ile örneklem büyüklüklerinin mevcut olması,
6. Deney grubundaki katılımcılara Türkçe derslerinin öğrenen merkezli uygulamalar kullanılarak işlenmesi; kontrol grubundaki katılımcıların ise dersi geleneksel öğretim yöntemleri ile işlemiş olması olarak belirlenmiştir.

Veriler toplanırken lisansüstü tezlerle birlikte bu tezlerden üretilen makalelere ulaşılması durumunda yukarıda belirtilen dâhil edilme ölçütlerinin daha açık bir şekilde yer aldığı çalışmalar analize dâhil edilmiştir. Tarama sonucunda dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde öğrenen merkezli toplam 65 tez ve makaleye ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda, özellikle deneysel araştırmalara odaklanılmış ve son test uygulanan ile gruplar arasında karşılaştırma yapılan çalışmalar ilgili araştırma için seçilmiştir. Meta-analiz araştırmalarında yer alması gereken değişkenlere (n, x, ss, p vb.) sahip olmayan araştırmalar elenmiştir. Araştırma dâhil edilme ölçütlerine uygun olarak, 5 araştırma tezlerden



türetilmiş makalelerden oluştuğu, 3 araştırma tek gruplu (yarı) deneysel araştırmaları içerdiği; 7 araştırma nitel araştırma yöntemleriyle desenlendiği ve 3 araştırma literatür taraması şeklinde gerçekleştirildiği için meta analize dâhil edilmemiştir. Ayrıca 39 araştırma da gerekli hesaplamaları yapmak için gerekli olan değerlere sahip olmadığından analize dâhil edilmemiştir. Bu araştırmaların birinde (Dedebali, 2014) birden fazla strateji, yöntem ve tekniğin dinlediğini anlama üzerindeki etkisine bakıldığı için araştırma verilerinin içerisinde 12 araştırmaya yönelik sonuçlar eklenmiştir. Meta analize dâhil edilen çalışmaların toplam örneklem büyüklüğünü deney grubunda 464 katılımcı, kontrol grubunda 461 katılımcı olmak üzere 925 öğrenci oluşturmaktadır.

#### Verilerin Analizi

Araştırmada, betimsel analiz ve deneysel meta-analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz kapsamında, araştırmaların üretildiği yıllar, araştırmanın türü, üniversiteler ve uygulanan yöntemler gibi faktörlere göre frekans değerlerinin analizi yapılmıştır. Deneysel meta-analiz ise Comprehensive Meta Analysis (CMA) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu analizde etki büyüklüğü, deney ve kontrol grupları arasındaki ortalama farkı ifade etmektedir (Malofeeva, 2005'ten akt. Çelik, 2013, s. 58)

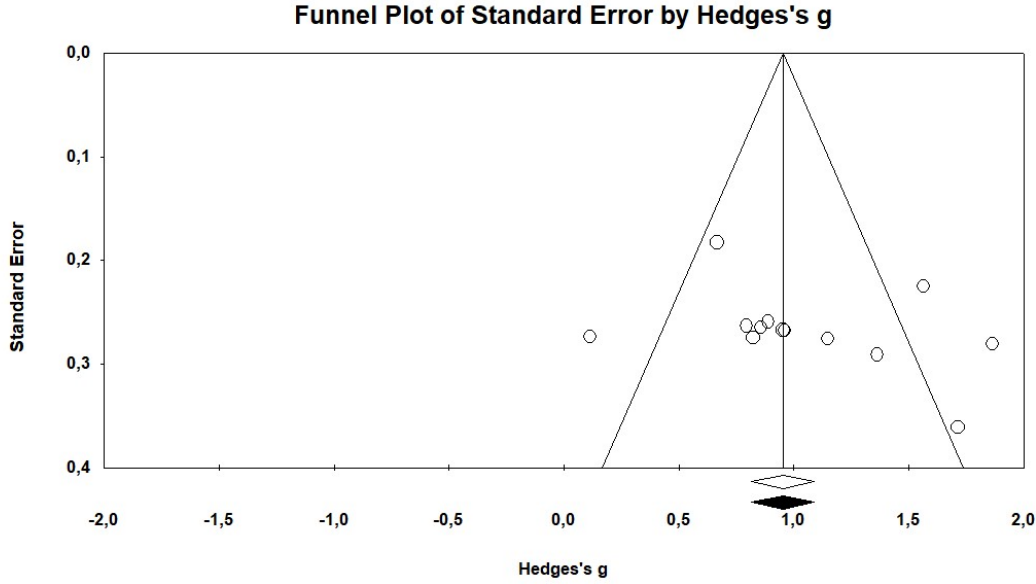
Araştırma kapsamına alınacak çalışmaların belirlenmesi amacıyla bir anahtar bilgiler tablosu oluşturulmuştur. Çalışmanın numarası, yayımlandığı yıl, yazar bilgisi, türü, örneklem sayısı, bulguların standart sapmaları ve aritmetik ortalamaları gibi nicel ve nitel bilgiler bu tabloya eklenmiştir. Ardından, belirlenen ölçütlere uygun olan çalışmalardan elde edilen veriler "Comprehensive Meta Analysis (CMA)" programına aktarılarak analiz gerçekleştirilmiştir.

#### Yayın Yanlılığı

Yayın yanlılığını bir konu hakkında yayınlanmış olan araştırmaların o konudaki tüm çalışmalarını sistematik olarak temsil etmemesi olarak tanımlamak mümkündür (Rothstein, Sutton ve Borenstein, 2005). Meta analize dâhil edilen çalışmaların öznel bir sonuca odaklanarak ya da ilgili literatürün sınırlı bir şekilde taranmasıyla elde edilmesi, yayın yanlılığını oluşturan temel sebeplerden biridir (Dinçer, 2014). Yayın yanlılığı, meta analiz çalışmalarında geçerliliği tehdit eden önemli bir faktördür (Sutton, 2009). Bu nedenle bu araştırmada ulaşılan araştırmaların etki büyüklüklerinin belirlenmesinden önce bu araştırmalardaki yayın yanlılığı incelenmiştir.

Araştırmada, yayın yanlılığının duruma huni saçılım grafiği ile birlikte Orwin'in Güvenli N analizi, Egger'in regresyon testi, Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurma analizi gibi yöntemlerle bakılmıştır. Yayın yanlılığı, negatif ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan çalışmalarla karşılaştırıldığında, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan çalışmaların yayınlanma eğilimi olduğunu gösterir. Belirli bir düzeyin üzerindeki yayın yanlılığı, ortalama etki büyüklüğünü etkileyerek olması gerekenden daha yüksek bir sonuç gösterme eğilimindedir (Borenstein vd., 2021).

Bu çalışmada, yayın yanlılığı huni saçılım grafiği, Classic fail-safe N, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonları istatistiği gibi yöntemlerle test edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yayın yanlılığı alan yazında funnel plot olarak bilinen huni grafiği ile incelenmiştir. Huni grafiğinde yayın yanlılığının olmaması durumunda, bir simetri beklenir. Araştırmadaki çalışmalarda yayın yanlılığı varsa, grafik asimetric bir görünüme sahiptir (Cooper, Hedges ve Valentin (2009). Ayrıca, grafiğin bir köşesi diğerine göre daha boş görünür. Şekil 1'de, bu araştırmanın yayın yanlılığına ilişkin huni saçılım grafiği sunulmuştur.



**Şekil 1.** Öğrenen merkezli Uygulamaların Dinlediğini Anlamaya Etkisine Dair Huni Saçılım Grafiği

Araştırma kapsamında analizi yapılan çalışmaların genellikle orta bölümde toplandığı Şekil 1'deki huni saçılım grafiğinde açıkça görülmektedir. Çalışmalar birleştirilmiş etki büyüklüğünü temsil eden dikey çizginin her iki yanına sayısal olarak hemen hemen simetrik bir şekilde dağılmıştır. Bir meta analiz çalışmasında yayın yanlılığı bulunmamaktadır şeklinde bir yargıya varılabilmesi için analiz edilen çalışmaların, birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde konumlanmaları beklenir (Borenstein vd., 2013). Ayrıca çalışmaların standart hata ekseninin orta ve üst bölümlerinde toplanması yayın yanlılığı olasılığının düşük olduğunu göstermektedir. Ancak yayın yanlılığı olasılığını görsel olarak sunan huni saçılım grafiğinin ürettiği sonuçlar, tam simetrik bir görünümde olmaması nedeniyle yayın yanlılığı olasılığını açıklamada sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle, huni saçılım grafiği aracılığıyla şekille ortaya konulan yayın yanlılığı sonuçlarına ek olarak Orwin'in Güvenli N analizi, Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurması ve Egger'in regresyon analizi ile de yayın yanlılığının olasılığının incelenmesinde fayda görülmüştür. Ayrıca yayın yanlılığının hesaplanmasında Classic fail-safe N analizine ilişkin değerler de oldukça önemlidir. Dinçer'e (2014) göre çalışmanın gücü ve p değerinin alfa değerinden büyük olması için analize dâhil edilmesi gereken çalışma sayısı öğrenilebilir. Bütün bu değerler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Classic Fail-Safe N İstatistiğine göre hesaplanan değerler

Değişkenler	Değerler
Gözlemlenen araştırmalardaki z değeri	13,77
Gözlemlenen araştırmalardaki p değeri	0,00
Gözlemlenen çalışmaların miktarı	12
Alfa	0,05
P > alfa olması için gerekli çalışma sayısı	678

Tablo 2’de görüldüğü gibi p’nin 0,05 değerinden büyük olması için gerekli çalışma sayısı 678 adettir. Dinlediğini anlama üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik 678 çalışmaya daha ulaşma imkânı olmadığından dolayı, bu sonucun yayın yanlılığı olasılığını daha da azalttığını söylemek mümkündür.

Egger’in regresyon analizi, Orwin’in Güvenli N analizi ve Begg ve Mazumdar sıra korelasyonları istatistiği ile de yayın yanlılığının olasılığı incelenmiştir. Bu istatistikte, Kendall’ın tau b katsayısı hesaplanır. Yayın yanlılığının olmaması durumunda bu katsayının 1’e yakın olması beklenmektedir. Ayrıca p değerinin anlamlı bir fark yaratmaması için p değerinin 0.05’den büyük olması beklenmektedir (Dinçer, 2014). Bu araştırmada söz konusu değerlere ilişkin hesaplamalar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Yayın yanlılığı ihtimalini ölçen güven testleri

Egger Testi (p)	Orwin’in Güvenli N’i(gerekli çalışma sayısı)	Tau b
,407	2605	0,125

Tablo x’e göre Egger  $p = 0,407$ ; Tau  $b = 0.48$  ( $p > .05$ ) olarak bulunmuş ve p değerinin 0.05’ten büyük olması için gerekli çalışma sayısı= 2605 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, meta analize dâhil edilen çalışmalarda yayın yanlılığı olmadığını doğrulanmaktadır.

*Heterojenlik:* Meta-analiz çalışmalarında heterojenlik durumunu değerlendirmek için p değeri ve Q değeri kullanılır. P değeri 0.05’ten küçükse, bu bireysel çalışmalar arasında anlamlı bir fark olduğunu ve çalışmanın heterojen bir yapıya sahip olduğunu gösterir. Yani, veriler arasında önemli bir farklılık vardır. Ancak, p değeri 0.05’ten büyük çıkarsa, bu durum çalışmanın homojen bir yapıya sahip olduğunu gösterir (Dinçer, 2014).

Homojenliğin bir diğer ölçütü olan Q değeri ise  $\chi^2$  (ki-kare) tablosunda serbestlik derecesine (df) karşılık gelen bir değerdir. Eğer Q değeri, serbestlik derecesine karşılık gelen değerden büyükse, bu meta-analiz uygulamasının heterojen bir yapıya sahip olduğunu gösterir. Yani, veriler arasında önemli farklılıklar vardır. Ancak, Q değeri serbestlik derecesine karşılık gelen değerden küçükse, bu durumda meta-analiz uygulamasının homojen bir yapıya sahip olduğu anlaşılır. Yani, veriler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

#### Model Seçimi

Çalışmaların kodlanması ve belirlenen etki büyüklüklerinin hesaplanmasının ardından bir diğer önemli aşama kullanılacak meta-analizin modelinin belirlenmesidir (Balcı ve Baydemir, 2015). Bu çalışmalarda genellikle sabit etkiler ve rastgele etkiler olmak üzere iki farklı model tercih edilir. Uygulama yapısının homojen olduğu durumlarda sabit etkiler modeli tercih edilirken, heterojen bir yapı söz konusu olduğunda rastgele etkiler modeli kullanılır. Bu meta-analiz çalışmasında, birleştirilen çalışmaların kapsamı ve katılımcıların farklı özelliklere sahip olması gibi farklılaşmalar nedeniyle rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiştir.

#### Etki Büyüklüklerinin Hesaplanması

Manidarlık testi ve parametre incelemeleri grup farklılıklarının niteliğini anlamak için önemli araçlardır, ancak bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişki derecesini belirleyemezler. Bu nedenle, ilişki derecesinin değerlendirilmesi, pratik kullanılabilirliği olan önemsiz sonuçların yayınlanmasını engellemek için önemlidir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Bu noktada, değişkenler arasındaki ilişkinin büyüklüğünü ortaya koyan "etki büyüklüğü" ifadesi önemlidir. Etki büyüklüğü, bir bağımsız değişkenin düzeyleri ile ilişkilendirilen bağımlı değişken varyansı oranını yansıtır. Bu, bağımsız değişkenin düzeyleri ile ilgili bilgi sahibi olurken bağımlı değişken içindeki toplam varyans miktarını değerlendirir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Etki büyüklüğü, meta analiz araştırmalarının temel birimidir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013). Cohen (1988) tarafından önerilen ölçütlere dayanarak, etki büyüklüğü değerleri genellikle küçük (düşük), orta ve büyük (geniş) olarak yorumlanır. Bu değerler, Hedge g indeksi kullanılarak Cohen d'nin yanlılığı düzeltilmiş değeri ile ifade edilir (Borenstein vd., 2013).

Elde edilen veriler, Comprehensive Meta Analysis v2.0 "CMA" istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. CMA, farklı veri türleriyle çalışabilen, genel etki büyüklüğü hesaplamaları, alt grup analizleri ve yayın yanlılığı testleri gibi birçok işlevi destekleyen bir meta analiz programıdır (Borenstein vd., 2013).

## 2. Bulgular

Bu araştırmanın amacı Türkçe derslerinde öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini yayın türü, örneklem sayısı ve öğrenim düzeyi değişkenleri bağlamında incelemektir.

### Meta Analize Dâhil Edilmiş Olan Çalışmaların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Meta analize dâhil edilen çalışmalara ilişkin veriler, frekans ve yüzde değerleri ile birlikte tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Sahip Olduğu Özellikler\*

Yayın Adı -Yılı	Yayın Türü	Örneklem Düzeyi	Öğrenen merkezli uygulam a	mD	sdD	n D	mK	sdK	n K	p	Hedges's g
Angın, 2019	Tez (yl)	4.sınıf	Eğitsel oyun	25,62	6,06	26	24,92	6,08	31	.00	0,114
Berk, 2019	Tez (dr)	Üni.	Elektronik dinleti	13,47	2,67	30	10,77	3,9	51	.00	0,795
Bulut, 2013	Tez (yl)	4. sınıf	Etkin dinleme	71,83	12,56	62	62,58	14,9	63	.00	0,667
Cigerci ve Gültekin, 2017	Makale	4. sınıf	Dijital öykü	32,17	2,99	30	27,8	4,39	29	.00	1,148
Dedebali, 2014	Tez (dr)	6. sınıf	Deneme ile çoklu ortam	7,34	1,95	31	5,35	2,14	32	.00	0,960

				uygulamas								
				1								
				Hikâye ile çoklu ortam							0,954	
				uygulamas								
Dedebali, 2014	Tez (dr)	6. sınıf	1	7,38	1,9	31	5,32	2,29	30	.00		
				Şiirle çoklu ortam							0,858	
				uygulamas								
Dedebali, 2014	Tez (dr)	6. sınıf	1	6,83	1,51	31	5,05	1,88	30	.00		
Demirbas, 2019	Tez (yl)	4. sınıf	Dijital öykü	0,648	.2042		0,627	0,1491			0,115	
				4	4	26	5	2	30	.00		
Karabacak, 2014	Tez (yl)	6. sınıf	Seçici dinleme	8,46	.96	28	6,34	1,93	28	.002	1,364	
Karabay, 2005	Tez (yl)	5.sınıf	Kubaşık öğrenme	25,47	3,13	32	22,22	4,04	19	.00	0,888	
				Aktif öğretim teknikleri							0,823	
Kılınç, 2015	Tez (yl)	4. sınıf		8,46	1,34	28	7,21	1,64	26	.044		
				İnteraktif beyaz tahta							1,863	
				uygulamas								
Kirbas, 2018	Makale	8. sınıf	1	76,94	8,47	36	62,92	6,25	26	.00		
Kocaadam, 2011	Tez (yl)	7. sınıf	Not alarak dinleme	67,88	18,09	51	40,73	16,32	30	.672	1,564	
				Dil öğrenme stratejileri							1,714	
Sengul, 2016	Tez (dr)	Üni.		22,77	2,54	22	15,84	5,15	36	0		

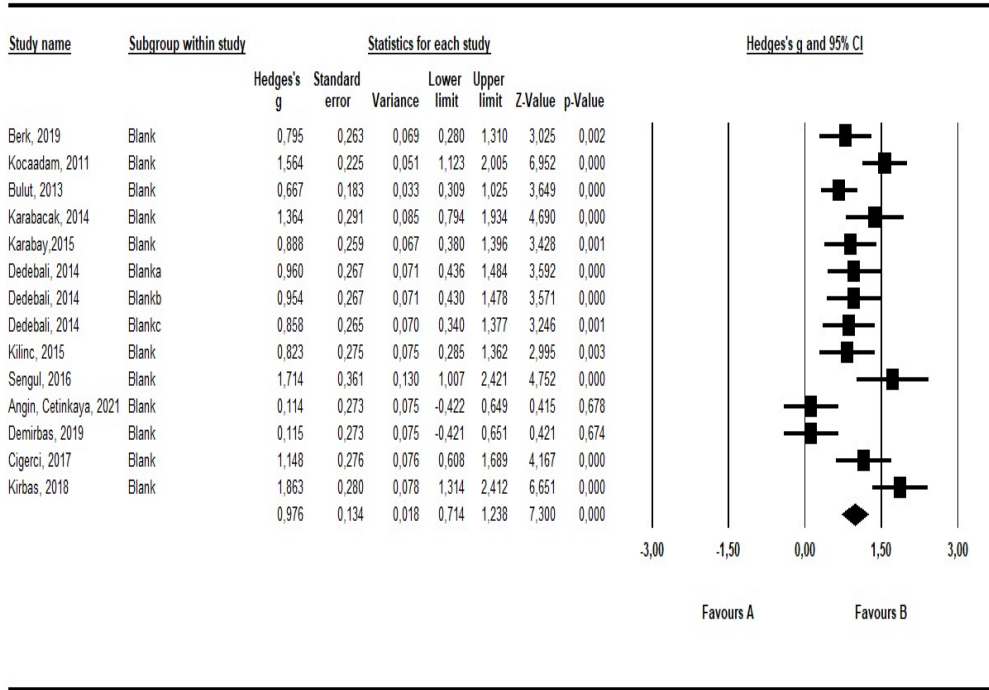
\* m: Aritmetik ort. sd: standart sapma, D: deney grubu, K: Kontrol Grubu, n: örneklem büyüklüğü, Hedges's g: etki büyüklüğü.

Tablo 3 incelendiğinde meta analize dâhil edilen 12 çalışmanın 2'sinin (%16,6) makale; 7'sinin yüksek lisans tezi (%58,4) ve 3'ünün doktora tezi (%25) olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmalar yayımlandıkları yıllara göre incelendiğinde 1 çalışmanın 2005, 1 çalışmanın 2011, 1 çalışmanın 2013, 2 çalışmanın 2014, 1 çalışmanın 2015, 1 çalışmanın 2016, 1 çalışmanın 2017, 1 çalışmanın 2018 ve 3 çalışmanın 2019 yılında yapılmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların 5'i dördüncü sınıf (%55), 1'inin beşinci sınıf; 2'si altıncı

sınıf; 1'i yedinci sınıf; 1'i sekizinci sınıf; 2'si ise üniversite düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarda en çok teknoloji destekli strateji, yöntem, teknik ve araç/gercin seçildiği belirlenmiştir.

### Öğrenen Merkezli Uygulamaların Dinlediğini Anlama Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın gerçekleştirilme amacı olarak belirtilen Türkçe dersinde öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama üzerindeki etkisine ilişkin orman grafiği Şekil 2'de; etki büyüklüklerine ilişkin bulgular ise Tablo 4'te gösterilmektedir.



**Şekil 2.** Öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama üzerindeki etkisine ilişkin orman grafiği

**Tablo 4.** Öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlamaya etkisine ilişkin etki büyüklüğü analiz sonucu

k	n	EBort	p	z	Shata	EBalt	EBüst
14	925	0,976	0,000	7,300	0,134	0,714	1,238

(k: Meta-analize dâhil edilen çalışma sayısı; EBort: Ortalama etki büyüklüğü; Shata: Standart hata; EBalt – EBüst: Etki büyüklüğünün alt ve üst sınırları)

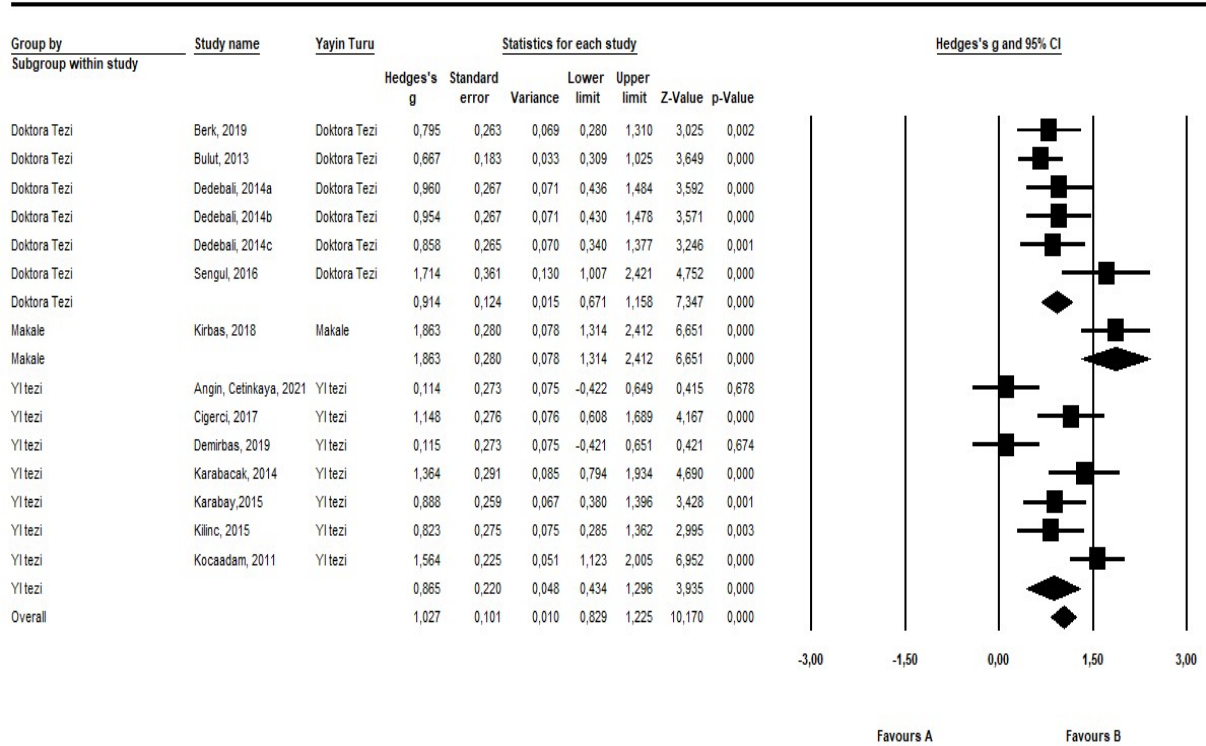
Şekil 2'ye göre meta analize dâhil edilen araştırmaların 10'unda deney grubu yönünde pozitif etkiler gözlemlenmektedir. 2 (iki) çalışmada Türkçe derslerinde kullanılan öğrenen merkezli uygulamalar sonrasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. 2 (iki) çalışmada ise gruplar arasında negatif yönde etkiler bulunmaktadır. Ayrıca analize dâhil edilen çalışmaların ağırlıkları birbirine yakın görünmektedir. Çalışma ağırlıkları açısından ele alındığında bu benzerlik, birleştirilen çalışmaların genel etki büyüklüğüne katkısının benzer olduğunu göstermektedir. Meta analize dâhil

edilen çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde ise etki büyüklüğü en yüksek olan çalışmanın Kırbas'a (2018); en düşük olan çalışmanın Angın ve Çetinkaya'ya (2021) ait olduğu görülmektedir. Meta analize dâhil edilen tüm çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde genel etki değerinin 0,976 ( $p>0.05$ ) olduğu ve bu etki büyüklüğüne ilişkin standart hatanın 0,134 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değerlere göre çalışmaların genel etki büyüklüğü pozitif yönde ve yüksek düzeydedir.

Tablo 4 incelendiğinde, rastgele etkiler modeline göre 12 veri ile gerçekleştirilen meta analiz sonucunda; %95'lik güven aralığının alt sınırı 0.714; üst sınırı 1.238, öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlamaya etkisi 0.976 ( $p<0.5$ ) standart hatası 0.134 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri Dinçer (2014) tarafından belirlenen sınıflandırmaya göre "geniş düzeyde"dir. Tablo 4'te yer alan etki düzeyi ve Şekil 2'de yer alan orman grafiği ile birlikte değerlendirildiğinde, etkinin geniş düzeyde olduğu ve deney grubu öğrencilerinden yana olduğu görülmektedir.

### Yayın Türü Moderatör Değişkeninin Dinlediğini Anlama Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın Türkçe derslerinde öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisinin yayın türü değişkenine göre farklılık gösterme durumuna dair orman grafiği Şekil-3'te, araştırmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.



Şekil 3. Öğrenen merkezli uygulamaların yayın türü değişkenine göre değişimine ilişkin orman grafiği

Tablo 5. Öğrenen merkezli uygulamaların yayın türü değişkenine göre etki büyüklüğü analiz sonucu

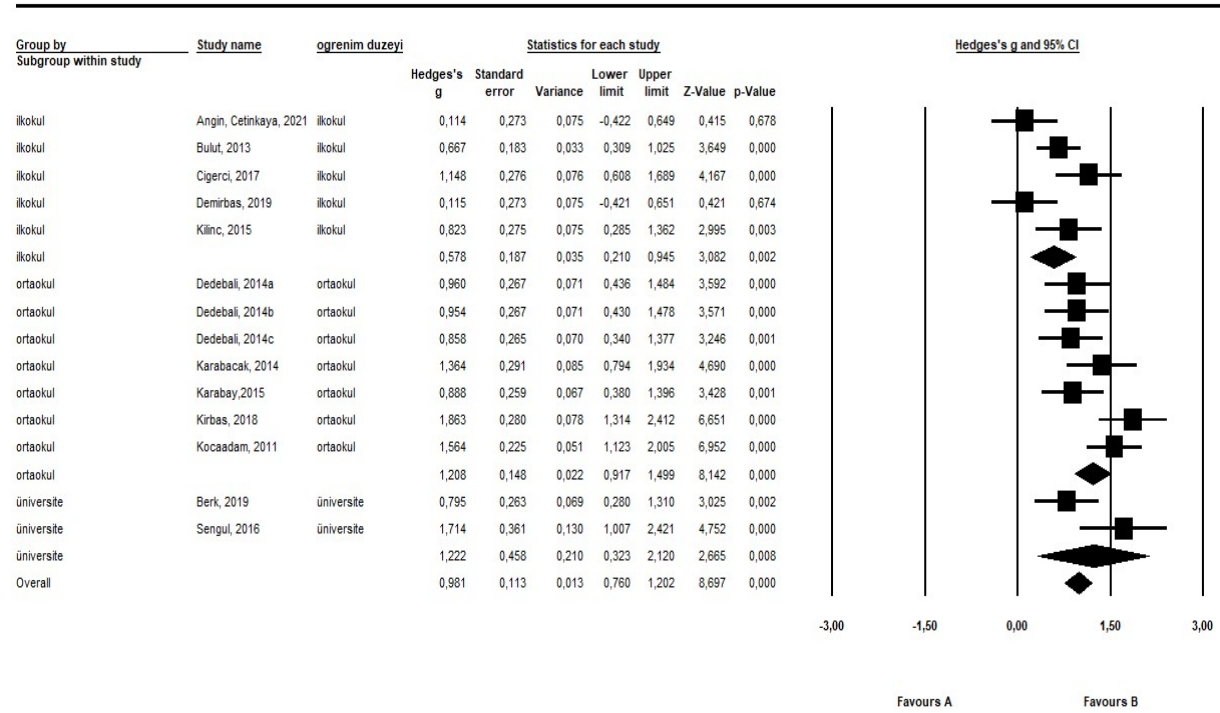
	k	EBort	EBalt	EBüst	Shata	sd	p	Q
Yayın türü	<b>Makale</b>	2	1.863	1.314	2.412	0.280	2	0.000
	<b>YI Tezi</b>	7	0.865	0.434	1.296	0.220		10.273

**Dr Tezi** 6 0.914 0.671 1.158 0.124

Şekil 3 ve Tablo 5 incelendiğinde yayın türü (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale) bakımından çalışmalar arası varyansın dinlediğini açısından anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ) (Qyayın türü=10.273 sd=2;  $p < .05$ ). Buna göre çalışmaların yayın türünün dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirdiği görülmektedir. Etki büyüklüklerinin ortalamaları incelendiğinde makalelerin etki büyüklüğünün en yüksek olduğu, en düşük etki büyüklüğünün ise yüksek lisans tezlerinde ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

#### Öğrenim Düzeyi Moderatör Değişkeninin Dinlediğini Anlama Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın Türkçe dersinde öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisinin katılımcıların öğrenim düzeyi moderatör değişkenine göre farklılık gösterme durumuna dair orman grafiği Şekil 4'te; bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.



**Şekil 4.** Öğrenen merkezli uygulamaların öğrenim düzeyine göre değişimine ilişkin orman grafiği

**Tablo 6.** Öğrenen merkezli uygulamaların öğrenim düzeyi değişkenine göre etki büyüklüğü analiz sonucu

		k	EBort	EBalt	EBüst	Shata	sd	p	Q
Öğrenim düzeyi	İlkokul	5	0.578	0.210	0.945	0.187	3	0.027	7.249
	Ortaokul	7	1.208	0.917	1.499	0.148			
	Üniversite	2	1.222	0.323	2.120	0.458			

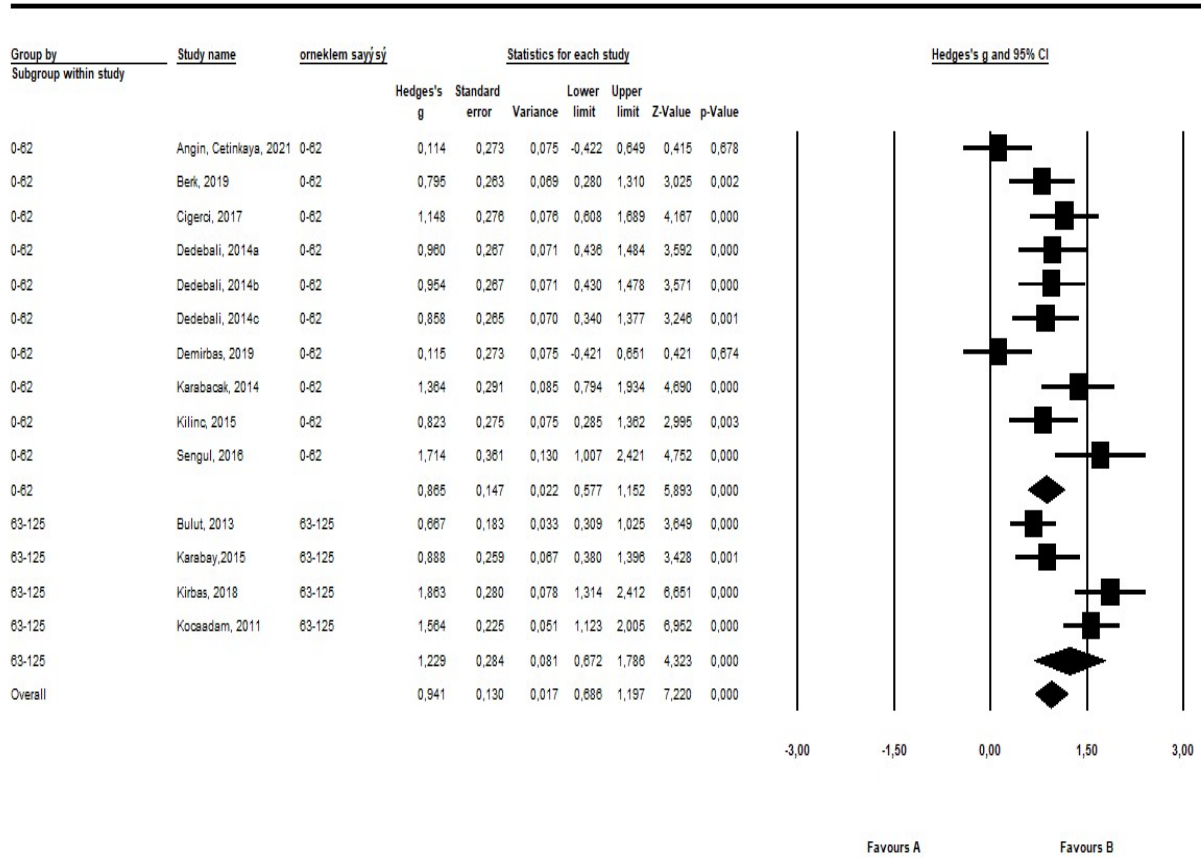
Şekil 4 ve Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların öğrenim düzeyi bakımından çalışmalar arası varyansın dinlediğini açısından anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). (Qyayın türü=7.249 sd=3;  $p < .05$ ). Buna göre çalışmaların öğrenim düzeyinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etki büyüklüğünü



değiştirdiği görülmektedir. Etki büyüklüklerinin ortalamalarına bakılıp incelendiğinde üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmaların etki büyüklüğünün en yüksek olduğu, en düşük etki büyüklüğünün ise ilkokul öğrencileriyle yapılan araştırmalarda ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Örneklem Sayısı Moderatör Değişkenine Göre Dinlediğini Anlama Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın Türkçe dersinde öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini örneklem sayısı değişkenine göre farklılık gösterme durumuna ilişkin orman grafiği Şekil 5'te; bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.



Şekil 5. Öğrenen merkezli uygulamaların örneklem sayısına göre değişimine ilişkin orman grafiği

Tablo 7. Öğrenen merkezli uygulamaların örneklem sayısı değişkenine göre etki büyüklüğü analiz sonucu

	k	EBort	EBalt	EBüst	Shata	sd	p	Q
Örneklem Sayısı	0-62	10	0.865	0.577	1.152	0.147	2	0.711
	63-125	4	1.229	0.672	1.786	0.284		

Şekil 5 ve Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların öğrenim düzeyi bakımından çalışmalar arası varyansın dinlediğini açısından anlamlı olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). (Qyayın türü=1.296 sd=2;  $p > .05$ ). Buna göre çalışmaların örneklem sayısının dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirmedeği görülmektedir.

### 3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe derslerinde öğrenen merkezli strateji, yöntem, teknik ve araç/gereç kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerine olan etkisinin incelendiği deneysel çalışmaların bir araya getirilerek etki düzeyinin belirlenmesi ve araştırma bulgularının sentezlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada meta analize dâhil edilen çalışmaların çoğunlukla (%58,4) yüksek lisans tezi; en az ise makale (%16,6) türünde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu oranın tam aksine çalışmaların etki büyüklüklerinin ortalamaları incelendiğinde etki büyüklüğünün en yüksek makalelerde; en düşük etki büyüklüğünün ise yüksek lisans tezlerinde ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Yapılan meta analiz çalışmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrenen merkezli uygulamaların öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaların etki büyüklüklerinin pozitif düzeyde ve yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ilkökul, ortaokul ve lisans düzeyinde Türkçe öğretiminde strateji, yöntem, teknik ve öğretim araç gereci kullanımının dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yol olduğunu söylemek mümkündür. Alan yazın incelendiğinde dinlediğini anlamaya yönelik öğrenen merkezli araştırmalarda benzer bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Nitekim Köklü (2003), Kaplan (2004), Doğan (2007), Yılmaz (2007), Aydın (2010), Coşkun (2010), Temur (2010), Aytan (2011), Kocaadam (2011), Şahin, (2012), Tüzel ve Keleş (2013), Karabacak (2014), Ceran (2015), Bostancı ve Ceran (2015), Şahin, Aydın ve Sevim (2015), Kaplan (2016), Kılınç, Keskin ve Yalanız (2016), Harmankaya ve Melanlıoğlu (2017), Yıldız ve Savaş (2019), Kıvrak ve Girmen (2020), Sevimli ve Ünal (2020), Angın ve Çetinkaya (2021), Karasakaloğlu ve Bulut (2021), Özdemir ve Çifçi (2023) çalışmalarında öğrenen merkezli çeşitli uygulamaların dinlediğini anlama düzeylerini geliştirilebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Özbay'ın (2012) belirttiği gibi dinleme becerisi eğitimle geliştirilebilen bir dil becerisi olup öğrenen merkezli uygulamalar, öğrencilerin dinlediğini anlama başarısını yükseltmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların etki büyüklüklerinin ortalamaları incelendiğinde üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmaların etki büyüklüğünün en yüksek olduğu, en düşük etki büyüklüğünün ise ilkökul öğrencileriyle yapılan araştırmalarda ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu durum, üniversite öğrencilerinin daha bilinçli ve amaçlı bir dinleme gerçekleştirmeleri ve dinleme becerilerini kazanmış olmalarıyla açıklanabilir. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarda Cihangir (2004), etkin dinleme eğitiminin; Berk ve Açık (2021) elektronik dinletilerin; Şengül (2016), öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri üzerinde oldukça önemli ölçüde etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışmaların örneklem sayısının dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirmedeği ulaşılan sonuçlardan bir diğeri'dir. Dolayısıyla çalışma kapsamında incelenen araştırmalarda dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde örneklem sayısının önemli bir etkiye sahip olmadığını, daha çok yayın türü ve öğrencilerin öğrenim düzeylerinin farklılık yaratan değişkenler olduğunu söylemek mümkündür.

Zhang ve Goh (2006) yaptıkları araştırmada, dil öğrencilerinin dinleme stratejilerinin önemli ve faydalı olduğunu farkında olmalarının, dinlediklerini anlama becerilerini geliştirebileceği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgular ışığında, öğrencilerin dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmek için çeşitli öğrenen odaklı uygulamaların ve çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin derslerde kullanılması

gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, Türkçe öğretmenlerinin dinleme stratejilerini öğretmeleri ve bu stratejileri dersin bir parçası haline getirmeleri önem arz etmektedir.

Araştırmadan elde sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerin yapılması mümkündür.

1. Derslerde geleneksel dinleme etkinlikleri yerine etkili bir strateji, yöntem veya teknik belirlemek suretiyle, dinleme çalışmalarını sürece yayarak yaptırmak öğrenciler için faydalı olacaktır.
2. Araştırma kapsamında yapılan taramada Türkçe derslerinde öğrenen merkezli uygulamaların akademik başarı, derse karşı tutum ve kaygı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalara yönelik meta analiz çalışmaları yapılabilir.
3. Araştırmaya başlamadan önce yapılan literatür taramasında birçok çalışmada standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri ile örneklem büyüklüklerine ait verilerin eksikliği göze çarpmıştır. Bu durum dinlediğini anlama çalışmalarında daha titiz ve ayrıntılı verinin sunulması gerektiğini göstermektedir.
4. Araştırma sonuçları incelendiğinde özellikle üniversite düzeyinde dinlediğini anlama çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilir.

#### Kaynakça

- Abramson, J. H., & Abramson, Z. H. (2001). *Making sense of data: a self-instruction manual on the interpretation of epidemiological data*. Oxford: Oxford university press.
- \*Angın, Ö. (2019). *Eğitsel oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin 4. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Ordu.
- Angın, Ö., & Çetinkaya, S. (2021). Eğitsel oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin 4. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 333-346. Doi: 10.24315/tred.727384
- Aydın, G. (2010). Zihin haritalama tekniğinin dinlenen anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 47-62.
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23-43.
- Bakioğlu, A., & Göktaş, E. (2018). A method of determining an education policy: Meta-analysis. *J Civil Education Research*, 1(02), 35-54.
- \*Berk, R. R. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara.
- Berk, R. R., & Açık, F. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 329-348.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2021). *Introduction to meta-analysis*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bostancı, E. B., & Ceran, D. (2015). Seçici Dinleme Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi. *Journal of International Social Research*, 8(41), 909-919.
- \*Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Aydın.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Card, N.A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: Guilford Press.
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(1).
- \*Çiğerci, F. M., & Gultekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-268.
- Cihangir, Z. (2004). Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin dinleme becerisine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 237-251.
- Cooper, H., Hedges, L. V. & Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*(2. Edition). London: Sage Publication.
- Coşkun, A. (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4, 35-50.
- Çelik, S. (2013). *İlköğretim matematik derslerinde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Eskişehir.
- Çelik, H. (2023). Dinleme Becerisinin Temel Kavramları. *Türkçe Eğitiminde Temel Kavramları* içinde Ed. Nigar İpek Eğilmez ve Nilay Çağlayan Dilber. Ankara: Akademisyen Yayınevi.
- Çiftçi, Ö. (2007). Aktif Dinleme, *Milli Eğitim*, 36 (176). s. 231-242.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2 (2).
- \*Dedebali, N. C. (2014). *Çoklu ortam uygulamalarının altıncı sınıf dinleme becerisinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Aydın.
- \*Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Kırşehir.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Malatya.
- Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63(3), 665-694.
- Harmankaya, M. Ö., & Melanlıoğlu, D. (2017). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 12(18), 339-360.
- Hedges, L. V., Tipton, E., & Johnson, M. C. (2010). Robust variance estimation in meta-regression with dependent effect size estimates. *Research synthesis methods*, 1(1), 39-65.
- Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara.
- Kaplan, A. (2016). *Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Balıkesir.

- \*Karabacak, E. (2014). *Seçici dinleme eğitiminin 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Konya.
- \*Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Adana.
- Karasakaloğlu, N., & Bulut, B. (2012). Görsel destekli dinleme metinlerinin anlamaya etkisi. *Education Sciences*, 7(2), 722-733.
- \*Kılınç, K. (2015). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin 4. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Aydın.
- Kılınç, A., Keskin, H., & Yalaniz, T. (2016). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34).
- \*Kırbaş, A. (2018). The Effect of Interactive Whiteboard Applications Supported by Visual Materials on Middle School Students' Listening Comprehension and Persistence of Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 6(11), 2552-2561.
- Kıvrak, S., & Girmen, P. (2020). Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(4), 325-343.
- \*Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara.
- Köklü, S. (2003). *Türkçe öğretiminde 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatisasyonun etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; İstanbul.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1989). Meta-Analysis in Education. *International Journal of educational research*, 13(3), 221-340.
- Lipsey, M. W. and Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. London: Sage Publications.
- Onursal Ayırır, İ. (2012). Fransızca duyduğunu anlama becerisinde türk öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan biri: Ulama. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1).
- Özbay, M. (2012). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Öncü Kitap.
- Özdemir, P., & Çifçi, S. (2023). Farklı Dinleme Mekânlarının Dinlediğini Anlamaya Etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-26.
- Pirim, B., Aktaş, İ., & Sadık, Z. (2022) İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ve Dinleme Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi. *6th International Education And Innovative Sciences Congress*.
- Rothstein, H. R., Sutton, A. J., & Borenstein, M. (2005). *Publication bias in meta-analysis. Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments*, 1-7. John Wiley & Sons, Ltd.
- Sevimli, F. & Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Katılımlı Dinlemenin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 15 (2). 1269-1283.
- Sözer, E. (1998). *Sosyal bilgiler öğretiminde ilke, strateji, yöntem ve teknikler*. Sosyal bilgiler eğitimi. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sutton, A. J. (2009). *Publication bias. The handbook of research synthesis and meta-analysis 2*, 435-452. Russell Sage Foundation
- Şahin, C. (2012). *Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Konya.

- Şahin, A., Aydın, G., & Sevim, O. (2015). Cornell Not Alma Tekniğinin Dinlenen Metni Anlamaya Ve Kalıcılığa Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29).
- \*Şengül, K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Erzurum.
- Temur, T. (2010). Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-320.
- Tüzel, S., & Keleş, E. (2013). Dinleme Öncesi ve Dinleme Sonrası Verilen Soruların 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi/The Effects of Pre and Post Listening Questions on the Listening Comprehension Levels of 5th Grade Students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 27-45.
- Yalın, İ. H. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, A. B., & Savaş, B. (2019). Ezop masallarının dinleme becerisine etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 185-208.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Niğde.
- Zhang, D., and Goh, C. (2006). Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies'. *Language Awareness*, 15, 199-219. <https://doi.org/10.2167/la342>.

### 03. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil ihtiyaç analizi: Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) örneği<sup>1</sup>

Bahattin ŞİMŞEK<sup>2</sup>

Kürşad Çağrı BOZKIRLI<sup>3</sup>

**APA:** Şimşek, B. & Bozkırlı, K. Ç. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil ihtiyaç analizi: Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 44-58. DOI: 10.29000/rumelide.1454358.

#### Öz

İhtiyaç bir durumun, eşyanın, varlığın başka bir duruma, eşyaya, varlığa gereksinim duyması olarak tanımlanabilir. İhtiyaç analizi ise bu ihtiyaçların tam olarak ne olduğunun belirlenmesine yarayan analiz türüdür. Her alanda olduğu gibi dil eğitiminde de öncelikle ihtiyaçların belirlenmesi gerekir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de ihtiyaç analizleri yapılmaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin sınıf içerisindeki Türkçe öğrenim sürecine ilişkin ihtiyaçları, öğrenme sebepleri, öğretimden beklentileri ve görüşleri incelenmiştir. Nicel şekilde desenlenen bu çalışmada tekil tarama (ilişkisiz) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) Türkçe öğrenen 35 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veriler Yıldız (2004) tarafından geliştirilen anketin bir bölümü ile toplanmıştır. Toplanan verilerin istatistiksel analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Sonuç olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi etkinliklerine sınıf içerisinde daha çok ihtiyaç duydukları görülmüştür. Dil bilgisi etkinliklerinin sınıf içerisinde gerçekleşme düzeyinin de ihtiyaçla doğru orantılı olduğu ve konuşma, yazma ve dinleme becerilerine yönelik etkinliklere de öğrencilerin sınıf içerisinde ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bu ihtiyaçlara yönelik olarak öğretmenlerin sınıf içerisinde etkinlikler yaptıkları ve çalışma materyalleri kullandıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Öğrencilerin Türkçeyi eğitim hayatlarında başarılı olmak için öğrendikleri; bunun yanında ihtiyaçların göz önünde bulundurularak hazırlandığı öğretim programları ve buna bağlı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin de dil öğretiminin başarısını olumlu yönde etkilediği genel sonucuna ulaşılmaktadır.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu çalışmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Etik İzni:** Kafkas Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 04.09.2023 tarihli, 48 sayılı kararla etik izni verilmiştir.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turmitin, Oran: %6

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 23.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454358

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Atatürk Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi / Lect. Dr., Atatürk University, Turkish Language Teaching Application and Research Centre (Erzurum, Türkiye) b.simsek@atauni.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-9707-5313, **ROR ID:** https://ror.org/04mmwq306, **ISNI:** 0000 0004 7889 928X, **Crossreff Funder ID:** Q52162277

<sup>3</sup> Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü / Assoc. Prof., Kafkas University, Dede Korkut Faculty of Education, Department of Social Sciences and Turkish Education (Kars, Türkiye), kursad36@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-9982-8729, **ROR ID:** https://ror.org/04v302n28, **ISNI:** 0000 0000 9216 0511, **Crossreff Funder ID:** 501100009391

**Anahtar kelimeler:** İhtiyaç analizi, yabancılara Türkçe öğretimi, Kafkas Üniversitesi, TÖMER.

## Language Needs Analysis for Teaching Turkish as a Foreign Language: A Case Study of Kafkas University Turkish Teaching Application and Research Center (TÖMER)<sup>4</sup>

### Abstract

A need can be defined as the requirement of a situation, item or entity for another situation, item or entity. Needs analysis is a type of analysis that helps to determine exactly what these needs are. As in every field, needs should be determined first in language education. Needs analyses are also conducted in teaching Turkish as a foreign language. In this study, students' needs, reasons for learning, expectations from teaching and their opinions about the Turkish learning process in the classroom were analysed. In this quantitatively designed study, single survey (unrelated) model was adopted. The study group of the research consists of 35 students who have been learning Turkish at Kafkas University Turkish Language Teaching Application and Research Centre (TÖMER). The data were collected with a part of the questionnaire developed by Yıldız (2004). SPSS 21.0 programme was used in the statistical analysis of the collected data. As a result, it was observed that Turkish learners need grammar activities more in the classroom. It has been determined that the implementation level of grammar activities in the classroom is directly proportional to the need and that students also need activities for speaking, writing and listening skills in the classroom. It was also concluded that teachers carried out activities and used study materials in the classroom in accordance with these needs. It is also concluded that students learn Turkish in order to be successful in their educational life and in addition to this, the curricula prepared considering the needs and the activities carried out accordingly positively affect the success of language teaching.

**Keywords:** Needs analysis, teaching Turkish to foreigners, Kafkas University, Tömer

### 1. Giriş

İnsan tarih öncesi çağlardan itibaren iletişim kurmak, duyguları ve düşüncelerini diğer insanlara bildirmek için birçok farklı yol kullanmıştır. İlk insanların mağara duvarlarına çizdikleri resimler, taşlara ve topraktan yapılmış eşyalara verdikleri şekiller hep bu iletişim ihtiyacının eseridir. Yaşanan uzun gelişim ve değişim süreci sonucunda diller doğmuş ve insan toplulukları iletişimde yoğun bir biçimde bu aracı kullanmaya başlamıştır. Bu süreçte ticaret, seyahat, savaşlar, eğitim, göçler gibi sebeplerle kendisi dışındaki dünyayı ve insanları tanıyan insanoğlu yeni tanıdığı kültür ve dilleri

<sup>4</sup> **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Ethics Statement:** Ethical permission was granted by Kafkas University Ethics Commission with the decision dated 04.09.2023 and numbered 48.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: %6

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 23.01.2024-Acceptance Date: 20. 03.2024-Publication Date: 21. 03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454357

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind



öğrenme ihtiyacı duymuştur. Bugün de yeni bir dil öğrenmeye duyulan ihtiyaç benzer sebeplerle artan bir şekilde devam etmektedir.

Dil öğretiminde kullanılan yaklaşımların varsayımları farklılık gösterse de bugün artık temel dil becerilerinin eş zamanlı öğretimi ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Başkan, 2006; Demirel, 2011). Daha önce de ifade edildiği gibi insanların dil öğrenme isteği; yeni bir yaşam kurmak, iyi bir eğitim almak, ticaret yapmak, farklı kültürleri tanımak, akademik gelişim sağlamak gibi çok çeşitli ihtiyaçlardan doğmuştur. Konuşur sayısı ve yayılma alanı itibarıyla dünyanın en büyük dillerinden biri olan Türkçe de özellikle son yirmi yıl içerisinde yabancı dil olarak öğrenilmek için tercih edilen bir dil durumuna gelmiştir. Türkiye'nin çeşitli sebeplerle artan tanınırlığı sonucunda Türkçe gerek Türkiye'de gerekse farklı ülkelerdeki Türkçe öğretim merkezlerinde yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır. Artan bu talep daha modern ve sistematik bir dil öğretimi yapılmasını mecburi hâle getirmektedir. Bu anlamda dil öğretiminde atılacak ilk adımlardan biri ihtiyaç analizi yapılarak etkili ve işe yarar program, içerik ve materyallerin geliştirilmedi (Şahin, İşcan, Kana ve Koçer, 2013, s. 1187).

İhtiyaç TDK sözlüğünde gereksinim, yoksulluk, yokluk olarak tanımlanmaktadır. Dil eğitiminde dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını belirlemek öğrencilerin beklenti ve seviyelerinin tespitine ve buna göre oluşturulacak öğretim etkinliklerinin tasarlanmasına katkı sağlar. Iwai vd. (1999) ihtiyaç analizini, "dil öğrenmek isteyen kişilerin öğrenim sürecinde karşılaşılabilecekleri ihtiyaçları giderebilmek amacıyla eğitim programı hazırlama sürecinde yapılabilecek bütün faaliyetler" (s. 6) olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda dil eğitimi yapacak kurum, kuruluş ve kişilerin öncelikle dil öğreneceklerin ihtiyaçlarını belirlemesi gerekmektedir.

Kafkas Üniversitesi bünyesinde uluslararası öğrencilere Türkiye Türkçesinin öğretilmesi amacıyla 2017 yılında kurulmuş olan Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretimi ve Uygulama Merkezi (TÖMER) faaliyetlerini Avrupa Dilleri İçin Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework) çerçevesinde sürdürmektedir. Bu çalışmada Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin dil ihtiyaçları tespit edilmiştir.

### 1.1. Problem durumu

İhtiyaç analizi program geliştirme sürecinin ilk adımıdır. Doğru bir ölçme aracıyla ihtiyaçların tespit edilmesi, ileride yürütülecek öğretim faaliyetlerinin ve kullanılacak öğretim materyallerinin öğrenci merkezli ve hedefe yönelik olmasını sağlar. Bu bağlamda ihtiyaç analizinin amacı, "bir dersin nasıl düzenlenmesi gerektiği hakkında bilgi veren ders dışında nispeten teorik düzeyde kalan öğrenen ihtiyaçlarını tespit etmektir" (Boylu ve Çangal, 2014, s. 129).

Tüm eğitim öğretim faaliyetlerinde olduğu gibi Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde de öğrenciyi merkeze alan ve bu doğrultuda program geliştirmek ve öğretim araçları tasarlamak isteyen her kurum, kuruluş ve kişi öncelikle ihtiyaç analizi yapmalıdır. "Bu sayede yabancılara Türkçe öğretimi alanı için etkili bir program hazırlanması, ihtiyaçlara uygun eğitim-öğretim materyallerinin oluşturulması, öğrencilerin yaş, cinsiyet, meslek ve etnik kökenlerine uygun olarak öğretimin planlanması ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının amaca uygun olarak yürütülmesi mümkün olacaktır" (Çalışkan ve Çangal, 2013, s. 312).

Öğretmenler ihtiyaç analizi yaparak öğrencinin öğrenme ihtiyacını belirleyebilir ve öğretme sürecini organize edebilir (Karababa ve Karagül, 2013, s. 363). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılacak

ihtiyaç analizleriyle yurt dışında ve yurt içinde Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin dil öğrenimiyle ilgili beklentilerine cevap verebilecek farklı öğretim yöntemleri geliştirilebilir, bu sayede dil öğretiminde verimi artırarak öğretimin kalitesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sürecinde öğrenen özerkliği sağlanmış olacaktır.

## 1.2. İlgili araştırmalar

Dünya genelinde gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretimi süreçlerine yönelik çok sayıda araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalar içerisinde dil öğretiminde ihtiyaçların belirlenmesine yönelik araştırmalar da bulunmaktadır. Zira dil öğretiminde ihtiyaçların belirlenmesi dil öğretim sürecinin sistemli ve planlı yürütülebilmesi için atılacak ilk adımlardan biridir. Özellikle öğretim programlarının hazırlanma aşamasında ihtiyaç analizleri sonucunda elde edilen veriler önemli bir yer tutmaktadır. Dil öğretiminde ihtiyaç analizi çalışmalarını incelendiğinde genelde Avrupa dillerinin özelde ise İngilizcenin öğretilmesiyle ilgili çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretilmesi görece daha yeni bir alan olduğu için Türkçe öğrenen yabancılara yönelik yapılmış ihtiyaç analizi çalışmalarının sayısı sınırlıdır. Bu çalışmalar ise dil öğretiminde ihtiyaç konusunu çoğunlukla teorik boyutuyla ele alan çalışmalardır. Alan yazın incelendiğinde dil öğretiminde ihtiyaç konusu ile ilgili çok sayıda İngilizce kaynağın olduğu görülmektedir. Bu durum İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenilme bağlamındaki yaygınlığının ve talep ediliyor olmasının doğal bir sonucudur.

Berwick (1989) “Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice” adlı araştırmasında dil öğretiminde programın tasarımı aşamasında öğrenci ihtiyaçları üzerinde durmaktadır. Dil öğretim sürecinde ihtiyaçların tespitine yönelik anketlere yer verilen araştırmada ihtiyaç analizlerine önem veren ve vermeyen yaklaşımların karşılaştırması yapılmıştır.

Songhori (2008) “Introduction to Needs Analysis” adlı araştırmasında mevcut durumun analizi, eğitsel ihtiyaç analizi, eksiklerin analizi, strateji analizi veya öğrenme ihtiyaç analizi, ortalamalar analizi, uyum analizi, söylem analizi ve üslup analizi konularına değinerek analiz yöntemleriyle ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur.

Kayı (2008) “Developing an ESL Curriculum Based on Needs and Situation Analyses: A Case Study” adlı çalışmasında İngilizce dersi için program geliştirmek amacıyla ihtiyaç ve durum analizlerinin nasıl yapılması gerektiğini açıklamıştır. Yaptığı gözlem ve anketlerle program geliştirme süreciyle ilgili araştırmacılara çeşitli öneriler sunmuştur.

Kaewpet (2009) “A Framework for Investigating Learner Needs: Needs Analysis Extended to Curriculum Development” adlı çalışmasında ihtiyaç analizi yaklaşımlarına (sosyolinguistik yaklaşım, sistematik yaklaşım, öğrenme merkezli yaklaşım, öğrenen merkezli yaklaşım ve görev temelli yaklaşım) ve öğrenen ihtiyaçları analiz prensiplerine değinerek öğrenen ihtiyaçlarını tespit edebilmek için bir çerçeve oluşturmuştur.

Akyel ve Özek (2010) “A language needs analysis research at an English medium university in Turkey” başlıklı çalışmalarında İstanbul’daki bir üniversitenin İngilizce hazırlık sınıflarının İngilizce öğretimi ile ilgili müfredatlarının iyileştirilmesi için yapılan bir ihtiyaç analizinin sonuçlarına yer vermişlerdir.

Selvi (2010), ihtiyaç analizi yapmanın, eğitim kurumlarında içerik ve hedef belirleme ile insan kaynaklarını daha etkili kullanma bağlamında hizmet kalitesini artıracağını ifade ettiği “Eğitimde İhtiyaç Analizi: Kültür ve Turizm Bakanlığı Örneği” isimli bir araştırma yürütmüştür.

Alan yazınında Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi ile ilgili ihtiyaç analizlerine yönelik çalışmalar bulunmaktadır.

Çalışkan ve Çangal (2013) tarafından yürütülen “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği” adlı çalışmada Bosna Hersek’te Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenim süreçlerinde ihtiyaçları, bu ihtiyaçların çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığı ve Türkçe öğrenme sebepleri tespit edilmiştir.

Karababa ve Karagül (2013) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Gereksinim Çözümlemesi” adlı çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin süreç içerisinde gereksinim duydukları konuları, öğrenme stratejilerini, dil becerilerini, öğrenme ortamlarını, ders materyallerini, sınıf dışı etkinlikleri ve bunların değerlendirilme yollarını tespit etmişlerdir.

Koçer (2013), “Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi” adlı çalışmada Türkçe öğrenen yabancılar için uygun bir öğretim programı geliştirme sürecinde ihtiyaç analizinin önemini açıklayarak çeşitli tekniklerle toplanan veriler ışığında Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını tespit etmiştir.

Şahin vd. (2013) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir Durum Çalışması” adlı çalışmada Türkçe öğrenen öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik ihtiyaçlarının neler olduğuna, Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç olarak gördükleri dil beceri düzeylerine sınıf ortamında ulaşabilme sıklığına, Türkçe öğrenen öğrencilerin hangi dil dil becerisini daha zor ve hangisini daha önemli gördüklerine dair açıklamalara yer verilmiştir.

Tok ve Yığın (2013) “Yabancı Uyrıklı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması” adlı çalışmada uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerini açıklamışlardır. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğrencilerin Türkçeyi öğrenmede; ekonomik, eğitim, turizm, siyasi ve evlilik gibi çeşitli sebeplerin yanında tarih, din ve akrabalık bağları gibi bağlayıcı amaçlara da sahip oldukları tespit edilmiştir.

Boylu ve Çangal (2014) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği” adlı çalışmada Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını; cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi gibi birtakım değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmişlerdir.

### 1.3. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretimi ve Uygulama Merkezi (TÖMER) bünyesinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin dil öğrenim süreçlerindeki ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin dil öğretim etkinliklerine yönelik ihtiyaçları nelerdir?
2. TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere göre dil öğretim etkinliklerinin sınıf içerisinde gerçekleşme sıklığı nasıldır?

3. TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisi/öğrenme alanı nedir?
4. TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri nelerdir?
5. TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenimi sonrası beklentileri nelerdir?

#### 1.4. Araştırmanın önemi

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi sürecinde yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarını içeren alan yazını İngilizce, İspanyolca, Fransızca, Almanca, Arapça ve Çince gibi dillerin öğretiminde yürütölen çalışmalara nazaran oldukça kısıtlıdır. Bu araştırma Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde ihtiyaç analizi konusundaki ilgili alan yazını zenginleştirme anlamında alana katkı sağlamanın yanı sıra Kafkas Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlendiği ilk çalışmadır.

#### 2. Yöntem

##### 2.1 Araştırmanın modeli

Nicel şekilde desenlenen bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama, “geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2005, s. 77).

##### 2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bel2023-2024 öğretim yılında Kafkas Üniversitesi TÖMER’de B1 ve B2 kurlarında öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 35 öğrenci oluşturmaktadır. Bu yöntemde yakınlık ve erişim kolaylığı temel belirleyicidir (Yıldırım ve şimşek, 2008). Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’deki gibidir:

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan uluslararası öğrencilere ait çeşitli özellikler

Katılımcı Özellikleri	f	%
Cinsiyet	Kız	18 51,4
	Erkek	17 48,6
	Toplam	35 100
KAÜ TÖMER’de Öğrenim Görölen Süre (Ay)	1-2	12 34,3
	3-4	22 62,9
	5	1 2,9

	Toplam	35	100
	0-1	27	77,1
KAÜ TÖMER Öncesi Türkçe Öğrenim Süreleri (Yıl)	2-3	3	8,6
	4-5	2	5,7
	5+	3	8,6
	Toplam	35	100

Tablo 1'e göre katılımcıların 18'i (%51,4) kız, 17'si (%48,6) erkektir. Bununla birlikte araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun (34'ü) 1 ila 4 ay arasında KAÜ TÖMER'de Türkçe öğrendikleri ve daha önce ciddi bir Türkçe öğrenme tecrübesine sahip olmadıkları söylenebilir.

### 2.3. Veri toplama aracı ve verilerin toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yıldız'ın (2004) "Beyaz Rusya Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dil Eğitimi Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Alan Çalışması" adlı çalışması için veri toplama aracı olarak geliştirdiği ve bir isim vermediği anketten yararlanılmıştır.

4'lü likert biçimindeki anket Türkçeye araştırmacılarca Türkçeye aktarıldıktan sonra önce anketin orijinal maddeleri ile Türkçeye uyarlanmış biçimi arasındaki uyum açısından İngilizce uzmanlarından görüş alınmıştır. Daha sonra anket maddelerinin Türkçe ve İngilizce hâllerinin bir arada bulunduğu bir formla Kafkas Üniversitesi TÖMER'de B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 13 öğrenciyle ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonrasında öğrencilerin anket maddelerine ilişkin değerlendirmeleri göz önüne alınarak ankete nihai şekli verilmiştir.

Anketin ilk bölümünde öğrencilerin demografik ve Türkçe ile ilgili genel kanılarını tespit etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. İki bölümden oluşan ikinci bölümde öncelikle Türkçe öğrenimini tamamladıktan sonra Türkçeye ilgili hangi konularda neler yapabilmeyi umdukları akabinde ise Türkçe öğrenme sebeplerini tespitiye yönelik sorular bulunmaktadır. Üçüncü bölümde Türkçe ile ilgili belirtilen alanlarda ne kadar yeterli oldukları ile ilgili sorular bulunmaktadır. Üç bölümden oluşan dördüncü bölümün ilk kısmında TÖMER'de gördükleri Türkçe dersleriyle ilgili sorular ikinci kısmında öğrencilerin Türkçe öğrenirken hangi dil becerisini daha çok önemsediklerini belirlemeye yönelik sorular üçüncü kısmında ise öğrencilere hangi dil becerisinin öğreniminde ne düzeyde zorlandıklarına ilişkin sorular bulunmaktadır. Anketin beşinci ve son bölümünde öğrencilerin başarılı bir Türkçe öğrenimi sürecinde ihtiyaç duyulan değerlendirme türlerinin neler olduğuna yönelik sorular bulunmaktadır.

### 2.4. Verilerin analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Veri analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları gibi betimsel istatistik tekniklerinden (Büyüköztürk vd., 2015) yararlanılmıştır.

## 3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

### 3.1. TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin dil öğretim etkinliklerine yönelik ihtiyaçlarına ilişkin bulgular

**Tablo 2.** TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin dil öğretim etkinliklerine yönelik ihtiyaçları

Madde Numarası	En çok işaretlenen maddeler	N	X	SS
4	Sınıfta dil bilgisi etkinlikleri	35	3,66	,639
1	Sınıfta konuşma etkinlikleri	35	3,60	,604
9	Yazma etkinlikleri - resmî ya da resmî olmayan mektup, kompozisyon ya da resmî raporlar	35	3,57	,655
25	Ek olarak metin ya da çalışma kâğıdı gibi tamamlayıcı materyal kullanımı	35	3,54	,657
12	Sınıfta kelime bilgisine yönelik çalışmalar	35	3,43	,655
<b>En az işaretlenen maddeler</b>				
5	Anadili Türkçe olan kişileri sınıfa davet etme	35	2,74	1,039
23	Resim, poster, tablo, harita ya da tepegöz gibi görsel materyal kullanımı	35	2,74	,886
26	Sınıfta rahatlama ya da ısınma amaçlı müzik kullanımı	35	2,71	,957
14	Drama türü etkinlikler	35	2,69	,932
11	Günlük tutma	35	2,31	,993

Tablo 2’ye göre KAÜ TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler sınıf içerisinde en çok dil bilgisi içerikli (X=3,66) çalışmaların yapılmasını istemektedirler. Dil bilgisi etkinliklerinin ardından en çok konuşma (X=3,60) ve farklı ortamlarda kullanmak üzere yazma (X=3,57) etkinlikleri yapılmasını ihtiyaç olarak görmektedirler. Uluslararası öğrenciler Türkçe öğrenme sürecinde en az “günlük tutma” (X=2,31) ve “drama türü etkinlikler”e (X=2,69) ihtiyaç duymaktadır. Buna göre Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler en çok dil bilgisi en az ise yazma ve drama türünde etkinliklere ihtiyaç duymaktadırlar.

### 3.2. TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere göre dil öğretim etkinliklerinin sınıf içerisinde gerçekleşme sıklığı ile ilgili bulgular

**Tablo 3.** TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere göre dil öğretim etkinliklerinin sınıf içerisinde gerçekleşme sıklığı

Madde Numarası	En çok işaretlenen maddeler	N	X	SS
4	Sınıfta dil bilgisi etkinlikleri	35	3,49	,742
1	Sınıfta konuşma etkinlikleri	35	3,34	,639

2	Dinleme metinlerini dinleme	35	3,26	,780
25	Ek olarak metin ya da çalışma kâğıdı gibi tamamlayıcı materyal kullanımı	35	3,09	,951
6	Sözel hataların sınıfta öğretmen tarafından düzeltilmesi	35	3,09	,658

#### En az işaretlenen maddeler

26	Sınıfta rahatlama ya da ısınma amaçlı müzik kullanımı	35	2,09	,919
14	Drama türü aktiviteler	35	2,03	,954
5	Ana dili Türkçe olan kişileri sınıfa davet etme	35	1,97	1,043
19	Grup olarak yapılan sunum, proje ve yazılı ödevler	35	1,97	,923
11	Günlük tutma	35	1,86	,974

Tablo 3'e göre KAÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler sınıf içerisinde en çok dil bilgisi içerikli ( $X=3,49$ ) etkinlikler ile sınıf içi konuşma ( $X=3,34$ ) ve dinleme ( $X=3,26$ ) etkinliklerinin gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Uluslararası öğrenciler Türkçe öğrenme sürecinde en az "günlük tutma" ( $X= 1,86$ ) ve "grup olarak yapılan sunum, proje ve yazılı ödevler" ( $X= 2,69$ ) etkinliklerinin gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular ışığında sınıf içinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin beklentilerine cevap verecek şekilde çoğunlukla dil bilgisi etkinliklerinin yapıldığı söylenebilir.

### 3.3. TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisi/öğrenme alanı ile ilgili bulgular

**Tablo 4.** TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin en çok zorlandıkları dil beceri/öğrenme alanı

Temel Dil Becerisi/Öğrenme Alanı	N	X	SS
Yazma	35	2,31	,796
Dil bilgisi	35	1,89	,676
Kelime Bilgisi	35	1,86	,810
Dinleme	35	1,63	,690
Konuşma	35	1,60	,812
Okuma	35	1,40	,553

Tablo 4'e göre KAÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler en zor temel dil becerisi/öğrenme alanı olarak "yazma"yı ( $X=2,31$ ) görmektedirler. Zorluk algısı yönünden yazma becerisini dil bilgisi ( $X=1,89$ ) takip etmektedir. Öğrencilerin zorluk sıralaması açısından en az zor olarak gördükleri beceriler ise okuma ( $X=1,40$ ) ve konuşmadır ( $X=1,60$ ). Öğrencilerin daha önceki araştırma sorularına verdikleri yanıtlar bağlamında Türkçe dil bilgisi etkinliklerinin yoğunlaştırılması yönündeki cevapları dil bilgisi konusunda zorlandıklarını zaten gösterir niteliktedir. Ancak öğrencilerin ikinci sırada zorlandıkları öğrenme alanı olarak yazmayı belirtmelerine rağmen bir yazma etkinliği olan "günlük tutma" konusundaki negatif tavırları dikkat çekicidir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde farklı etkinliklerin kullanılması gerektiği söylenebilir.

### 3.4. TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri ile ilgili bulgular

Tablo 5. TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri

Türkçe Öğrenme Sebebi	N	X	SS
Alanımda başarılı olmak isterim.	35	3,63	,770
Türkçe yeterlilik sınavlarını geçmek isterim.	35	3,40	,881
Türkçe olarak arkadaşlarımla daha iyi bir iletişim kurmak isterim.	35	3,34	,765
Farklı kültürleri tanımak isterim.	35	3,29	,860
Prestijli ve yüksek maaşlı bir iş bulmak isterim.	35	3,09	,853
Uluslararası organizasyonlarda çalışmak isterim.	35	3,09	1,011

Tablo 5'e göre KAÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler Türkçeyi en çok alanlarında başarılı olmak ( $X=3,63$ ) için öğrenmek istemektedirler. Daha sonra ise en sık yeterlilik sınavlarını geçme ( $X=3,40$ ) ve arkadaşlarıyla Türkçe daha iyi iletişim kurma ( $X=3,34$ ) gerekçeleriyle Türkçe öğrenmek istemektedirler.

### 3.5. TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenimi sonrası beklentileri ile ilgili bulgular

Tablo 6. TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenimi sonrası beklentileri

Türkçe Öğrenimi Sonrası Beklenti	N	X	SS
Ana dili Türkçe olan insanlarla iletişim kurabilirim.	35	3,37	,547
Türkçe film, şarkı, televizyon ve radyo programlarını anlayabilirim.	35	3,34	,765
Türkçe kitap, gazete, dergi vs. okuyabilirim.	35	3,23	,770
Türkçe açıklamalar, ödevler, iş mektupları vs. yazabilirim.	35	2,74	,886
Alanımla ilgili Türkçe edebî eserleri okuyabilirim.	35	2,69	,867

Tablo 6'ya göre KAÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası Türkçe öğreniminin ardından en büyük beklentileri ana dili Türkçe olan insanlarla iletişim kurabilmek ( $X=3,37$ ), Türkçe film, şarkı, televizyon ve radyo programlarını anlayabilmek ( $X=3,34$ ) ve Türkçe kitap, gazete, dergi okuyabilmektir ( $X=3,23$ ). Bu bulgudan hareketle Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de yaşamak ve bir hayat kurmaya dair düşüncelerinin olduğu düşünülebilir. Çeşitli sebeplerle gerçekleşen uluslararası nüfus hareketlerinin yoğunlaştığı bir dönemde hem transit geçiş güzergâhı hem de nihai varış noktası olarak



görülen Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye’de yaşamak ve dolayısıyla toplumla iletişim kurmak için Türkçeyi öğrenmeyi istedikleri ifade edilebilir.

#### 4. Sonuç

Günümüzde ana dil dışında bir dil öğrenmenin neredeyse bir zorunluluk hâline gelmesinin ekonomik, sosyal, eğitim, ekonomik, politik ve kültürel vb. birçok nedeni bulunmaktadır (Şimşek ve Bakır, 2016). Ülkeler, bölgeler arasındaki insan hareketliliğinin en önemli nedenlerinden biri ise gidilen ülkenin dilini öğrenmek ve iyi bir eğitim almaktır. Bu çalışmada Türkiye’ye Kafkas Üniversitesinde eğitim almak amacıyla gelmiş olan ve ilgili üniversite bünyesindeki TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine ilişkin ihtiyaç, sebep, beklenti ve görüşleri incelenmiştir.

TÖMER’de Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine ilişkin ihtiyaçları değerlendirildiğinde dil bilgisi etkinliklerine daha fazla ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Öğrenciler dilin kurallarının öğretildiği dil bilgisi çalışmaları ile doğru ve kurallı bir dil kullanımını hedeflemektedirler. Özellikle üniversitede eğitim alacak olan öğrencilerin Türkçe anlatılan ve Türkçe sınavları olan derslerde kendilerini daha iyi ve doğru şekilde ifade edebilmek ve doğru cümleler ve dil bilgisi yapıları oluşturarak derslerinde başarılı olmak temel hedefleri arasındadır. Akarçay ve Direkçi (2022) tarafından yapılan çalışmada, benzer bir şekilde, dil bilgisi öğretiminin katılımcılar tarafından dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin ihtiyaç olarak gördükleri bir diğer madde ise sınıf içi konuşma etkinlikleridir. Bir dili yazmak, dinlemek ve okumak konuşma becerisine göre daha az dışı dünüktür. Yıllarca insanlar dil bilmeyi o dili konuşma ile eş tutmuşlar ve diğer becerilerde iyi olursa dahi konuşma becerisinde eksiklik var ise o dil ile iletişim kurulamadığı kanaatini sürdürmüştür. Bu noktada Türkiye’de yaşayan ve sosyal hayat içerisinde Türkçe ile sürekli etkileşim içerisinde olan öğrencilerin konuşma etkinliklerine daha fazla ihtiyaç duymaları tahmin edilebilir bir durumdur. Konuşma becerisi yavaş gelişen ve öğrenciler tarafından zor olduğu düşünülen bir beceridir. Bu olguya yönelik olarak Kan, Sülüoğlu ve Demirel (2014), Gani ve Kuruoğlu (2021), Büyükkiz ve Hasırcı, (2013), Akarçay ve Direkçi (2022) tarafından yapılan çalışmalarda konuşma becerisinin öğrenciler tarafından zorlanılan bir beceri olduğuna yönelik tespitler yapılmıştır. Söz konusu çalışmalarda elde edilen sonuçlar bu çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Yazma becerisi dil öğrenimi içerisinde en yavaş gelişen becerilerin başında gelmektedir (Şimşek, 2020) ve öğrencilerin en çok çekindiği ve kaygı duyduğu beceri olarak da bilinmektedir. KAÜ TÖMER’de öğrenim gören öğrenciler de yazma aktivitelerinin öğretim içerisinde önemli bir ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle resmî yazı, akademik Türkçe ve rapor gibi bilimsel yazıların etkinliklerde daha çok örneklenmesi ve uygulamalı çalışmaların sıklıkla gerçekleştirilmesinin gerekliliği çalışmanın sonuçlarından hareketle yorumlanabilir. Ekinci (2020) yazma becerisinin zor olarak kabul edilmesini yazmanın yoğun çalışma ve üretime dayalı bir dil becerisi olmasına bağlamaktadır.

Çalışmada öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde mevcut kaynaklara ek olacak tamamlayıcı çalışma kâğıtlarına yoğun bir biçimde ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Ek çalışma malzemeleri öğrenimi pekiştirmede kullanılmaktadır. Akarçay ve Direkçi’ye (2022) göre de öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli ek materyaller kullanılmalıdır. Ek çalışma materyallerinin ihtiyaç olarak görülmesi söz konusu çalışmada tespit edilen görüşle paralellik göstermektedir.

Bir dil sahip olduğu söz varlığının büyüklüğü nispetinde gelişmiştir. Bu doğrultuda bir kişi gerek ana dilinde gerekse ikinci dil olarak öğrendiği dilde ne kadar çok sözcük bilirse kendini o kadar iyi ifade

edebilir ve çevresindeki dili o kadar iyi anlayabilir. Nitekim bu araştırmaya katılan öğrenciler de kelime bilgisini geliştirecek etkinlikler yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. şahin vd. (2013) tarafından Hindistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerine yapılan çalışmada benzer bir şekilde öğrencilerin kelime bilgisine yönelik çalışmalara ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yapılması konusunda en az ihtiyaç duydukları etkinlikler ise daha çok bireysel ve toplulukla yapılan etkinliklerdir. Sınıf ortamı öğrenciler için özel bir alandır. Bu özel alana yabancı birilerinin girmesi öğrencileri tedirgin edebilmektedir. Bu durum sağlıklı iletişim kurmada ve öğrenmede olumsuzluklara neden olabilir. Sınıf ortamında sadece sınıf arkadaşları ve öğretmen bulunması öğrencilerin daha rahat olmalarına veya hata yapmaktan ya da etkinliklere katılmaktan çekinmemelerine yardımcı olur. Ancak farklı bir kişinin ve özellikle hedef dili ana dili olarak konuşan bir kişinin derse ya da etkinliğe katılması öğrencilerin hata yapmaktan çekinmelerine ve kendilerini öğrenmeye kapatmalarına neden olabilir.

Çalışmanın dikkat çekici sonuçlarından biri de “resim, poster, tablo, harita ya da tepegöz gibi görsel materyal kullanımı” maddesinin en az işaretlenen maddelerden biri olmasıdır. Derse yardımcı materyaller içerisinde olan resimler, posterler, haritalar öğretimi desteklemekte ve görsel öğrenme yönünden öğrenmeye yardımcı olmaktadır (Kuşçu, 2017). Ancak çalışmada öğrencilerin derslerde bu tip materyallere çok fazla ihtiyaç duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin en az ihtiyaç duydukları maddeler arasında “sınıfta rahatlatma ya da ısınma amaçlı müzik kullanımı” gelmektedir. Ders dışı etkinlikler içerisinde değerlendirilebilecek olan bu etkinlik psikolojik olarak rahatlatmayı sağlayabilir ancak öğrenciler bu etkinliğin gerekli olmadığını vurgulamışlardır. şahin vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır.

Öğrencilerin daha az ihtiyaç duyduğu bir diğer madde ise “drama türü aktiviteler” olmuştur. Drama türü aktiviteler öğretim programları içerisinde önemli bir yere sahip etkinliklerdir. Ayrancı vd. (2023) drama etkinliklerinin dil öğrenme sürecinde dil becerilerini geliştirici ve kaygıyı azaltıcı bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte şahin vd. (2013) ise yabancı dil öğretiminde bu tarz etkinliklerin karşısında konuşma, grup faaliyeti olması ve canlandırmaya dayalı bir etkinlik olması gibi etkinliklerinden dolayı sürece olumsuz etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Nitekim bu araştırmada da drama türü etkinlikler en az ihtiyaç duydukları etkinlikler arasındadır.

Öğrencilerin sınıf içerisinde en az ihtiyaç olarak gördükleri madde ise günlük tutmadır. Günlük tutmak, kısa yazılar yazmak, vd. yazmaya dayalı etkinlikler dil öğretimi açısından önemlidir. Güzel ve Barın’a göre de dil öğrenimi sırasında öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmeleri öğrenmenin kalıcılığını etkilemektedir. Bu bağlamda öğrencinin ilgisini çekecek ve kendini ifade edebileceği yazma etkinliklerinin Türkçe öğrenen yabancı uyrukluların öğrendiklerinin kalıcı hâle gelmesini destekleyeceği ifade edilebilir. Melanlıoğlu ve Atalay’ın (2016) çalışmalarına göre Türkçe öğrenen yabancıların en yoğun çabayı sarfettikleri beceri yazma, en zorlandıkları etkinlikler ise yazma etkinlikleridir. Ancak zikredilen çalışmada da TÖMER’de öğrenim gören öğrenciler günlük tutmanın ders içerisinde ihtiyaçları olmayan bir etkinlik olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda öğrenci ilgisi ve ihtiyaçları gözetilerek yazma etkinlikleri tasarlanmasının önemini göstermektedir.

TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere göre dil öğretim etkinliklerinin sınıf içerisinde gerçekleşme sıklığı incelendiğinde ihtiyaçlarla paralellik gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin ders içerisinde en çok dil bilgisi etkinlikleri yaptıkları tespit edilmiştir. Bu bilgiden hareketle öğretim

elemanlarının öğrencilerin temel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu ve bu ihtiyaçlara yönelik etkinlikler ve çalışmalar yaptıkları söylenebilir.

Çalışmada konuşma etkinliklerinin sınıf içerisinde en sık gerçekleştirilen etkinlikler arasında olduğu tespit edilmiştir. Konuşma dil öğrenim sürecinde en hızlı kazanılan ancak yanlış öğrenildiğinde en zor düzeltilen beceri olarak bilinmektedir. Bu noktada öğretim elemanlarının derslerinde konuşma etkinliklerini yoğun şekilde gerçekleştirmeleri doğru ve etkili öğretim için önemlidir. Bunun anlamda öğretim elemanlarının öğrenci merkezli bir yaklaşımla eğitim öğretim gerçekleştirdikleri söylenebilir.

TÖMER’de sınıf içi etkinlik gerçekleştirme durumlarına bakıldığında “dinleme etkinlikleri” ilk sıradadır. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu etkinlikler içerisinde ilk sıralarda yer almayan dinleme etkinliği sınıf içerisinde gerçekleştirme durumuna göre üst sıralardadır. Bu duruma öğrencilerin dinleme etkinliklerinde zorlanıyor olmaları ya da sosyal yaşamdaki dilsel tecrübelerini dinleme etkinliği olarak kabul etmeleri sebep olabilir. Ancak öğretim elemanları dil öğretiminde temel becerilerin eş zamanlı öğretilmesi gerektiğini göz ardı etmediklerinden dinleme etkinliklerini diğer becerilerle paralel düzeyde gerçekleştirmişlerdir. Bu durum öğretim elemanlarının ihtiyaç odaklı bir programa rağmen genel dil öğretim ilkelerine uygun hareket ettiklerini göstermektedir.

Sınıf içi gerçekleştirme durumuna bakıldığında ek materyallerin kullanımı öğrenci ihtiyaçları ile paralellik göstermektedir. Öğretim elemanları öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ek öğretim materyalleri kullanarak öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerini amaçlamaktadır.

Öğrenciler ders esnasında sözel hatalarına dönüt alma sıklıklarının yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu uygulama öğrencilerin hatalarını çabuk görme ve hemen düzeltme şansı vermesi açısından oldukça etkilidir (Serpen ve Üstten, 2023).

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları dil becerileri/öğrenme alanları ile ilgili sonuçlar değerlendirildiğinde alan yazınındaki benzer sonuçlara ulaşılmıştır. En zorlanılan beceri yazma becerisi olurken okuma becerisi en az zorlanılan beceri olarak belirtilmiştir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri ve öğrenim sonrası beklentileri ile ilgili sonuçlarda da benzerlikler ve paralellikler bulunmaktadır. Alan yazınındaki çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Tunagür ve Kardaş, 2021; İnan, 2022; Akarçay ve Direkçi 2022; Maden ve İşcan, 2011; Sayar, 2019). Temel sebeplerin başında hedef dille etkili bir iletişim kurmak gelmektedir. Bunun yanında hedef kültürü ve o kültürle ilgili unsurları öğrenmek ve anlamak da diğer bir sebep olarak görülmektedir. Çalışmada dil öğreniminde öncelikli hedefin eğitim-öğretim içerisinde başarı yakalamak olduğu bununla birlikte uzun vadede Türkçe ile iyi bir kariyere sahip olabileceklerini düşündükleri tespit edilmiştir.

### Kaynakça

- Akarçay, A., & Direkci, B. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 284-300. <https://doi.org/10.52974/jena.1219476>.
- Akyel, S. A. ve Ozek, Y. (2010). A language needs analysis research at an English medium university in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 969-975.
- Ayrancı, B., Yiğit Karazeybek, P., & Aydemir, M. (2023). Yabancılarla Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin Türkçe temel dil becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 93, 46-67. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1228837>.

- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. In R. K. Johnson (ed.), *The second language curriculum*, Cambridge University.
- Boylu, E. & Çangal, Ö. (2014). The language needs analysis in teaching Turkish to foreigners: an example of Iran. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Büyükikiz, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 897-912.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Demirel, Ö. (2011). Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertan K. (2017). Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Görsel ve İşitsel Araçları Kullanmanın Önemi. *The Journal of Academic Social Science* 5(43), 213-224.
- Gani, B. N. ve Kuruoğlu, G. (2021). Mültecilerin Dil Sorunu: İzmir’de Yaşayan Suriyeli Mülteci Çocukların Türkçe İfade Edici Dil Becerilerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(4), 95-108. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1055618>.
- Iwai, T., Kondo, K., Limm, S. J. D., Ray, E. G., Shimizu, H., ve Brown, J. D. (1999). Japanese language needs analysis. Available at: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/items/3ec697bc-0289-4f72-892f-8e5d8598012d>.
- İnan, K. (2022). Kişinev örneğinde Moldova’da Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaç analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 113-132. DOI:10.29000/rumelide.1164857.
- Kaewpet, C. (2009). A framework for investigating learner needs: needs analysis extended to curriculum development. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(2), 209-220.
- Kan, M., Sülişoğlu, B., & Demirel, Ö. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı İle İlgili Okutman ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Karababa, C. ve Karagöl, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Gereksinim Çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170). 361-371.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. baskı). Nobel Yayınları
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.
- Maden, S. & İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5). 23-37.
- Melanlıoğlu D. & Demir Atalay, T. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Öz Yeterliklerinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721.
- Mithat E. (2020). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi: Bir Ders Kitabı Analizi. *International Journal of Language Academy*, 8(5), 65-75.
- Sayar, E. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenlerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi: Cibuti Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*(5), 95-108.
- Selvi, E. Z. (2010). *Eğitimde ihtiyaç analizi: Kültür ve Turizm Bakanlığı örneği*. Uzmanlık Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü.

- Serpen, M. N., & Üstten, A. U. (2023). Dönüt verme uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 69-87. DOI:10.29000/rumelide.1316132.
- Songhori, M. H. (2008). Introduction to needs analysis. *English for Specific Purposes World*, 7(4), 1-25.
- Şimşek B. (2020), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi*, (Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, B., & Bakır, S. (2016). Uluslararası Öğrenci Hareketliliği ve Atatürk Üniversitesinin Uluslararasılaşma Süreci. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*(55). 509-542. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat1541>
- Tok, M., & Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.
- Tunagür, M., & Kardaş, M. N. (2021). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme yaşantıları (amaçları ve süreçte yaşadıkları sorunlar) üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 120-136.
- Türk Dil Kurumu (2012). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Yağmur Şahin, E., İşcan, A., Kana, F., & Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(4), 1185-1198.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, Ü. (2004). *Evaluation of the Turkish language teaching program for foreigners at Minsk state linguistic university in Belarus: A case study*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

#### 04. Ana dili öğretiminde çok katmanlılık: K-12 eğitime yönelik bir kapsam belirleme çalışması<sup>1</sup>

Mazhar BAL<sup>2</sup>

İdris Furkan KARATAŞ<sup>3</sup>

Enes KURT<sup>4</sup>

**APA:** Bal, M. & Karataş, İ. F. & Kurt, E. (2024). Ana dili öğretiminde çok katmanlılık: K-12 eğitime yönelik bir kapsam belirleme çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 59-78. DOI: 10.29000/rumelide.1454363.

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, ana dili eğitiminde K-12 düzeyinde çok katmanlılık üzerine yapılan çalışmaları kapsam belirleme yöntemiyle incelemektir. Bu amaç doğrultusunda literatürdeki konular, amaçlar, yöntem, öğrenme çıktıları ve gelecekteki araştırma ihtiyaçları belirlenmiştir. Literatür taraması yapılırken Web of Science veritabanından yararlanıldı. Başlangıçta toplam 457 çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan sadece 350 İngilizce makale çalışmaya dahil edilmiştir. Bunlar arasında 49 mükerrer makale tespit edilmiş ve çıkarılmıştır. Başlık ve özet incelendikten sonra 255 makale ilgisiz olduğu için hariç tutulmuştur. Geriye kalan 46 makalenin tam metinleri incelenmiş. 24 çalışma konuyla ilgili kriterleri karşılamadığı için hariç tutulmuştur. Hariç tutma kriterleri uygulandıktan sonra, toplam 22 makale çalışmaya dahil edilmiştir. Analiz edilen 22 çalışmada çok katmanlılık, ana dili eğitiminde dört temel dil becerisi, dil bilimi, öğretmen teorileri, sosyalleşme ve kavram öğretimi konularıyla ilişkilendirilmiştir. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları ve bilişsel becerilerindeki değişkenlikler çok katmanlı uygulamaların çeşitliliğini arttırmaktadır. Bu durum çalışmaların amaçlarındaki farklılığa yansımıştır. Analiz edilen çalışmalar nitel, nicel, derleme ve uygulamalı olmak üzere farklı araştırma desenleri ile oluşturulmuştur. Okul öncesi dönemden liseye doğru eğitim düzeyi arttıkça öğrenme çıktılarında da üst düzey düşünme becerileri artmaktadır. İnceleme sonucunda gelecekte ana dili eğitiminde çok katmanlılık konusu

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %23

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454363

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

<sup>2</sup> Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / Assoc. Prof., Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Antalya, Türkiye), Türkiye), balmazhar@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6958-9130, **ROR ID:** https://ror.org/01m59r132, **ISNI:** 0000 0001 0428 6825, **Crossreff Funder ID:** 501100005703

<sup>3</sup> YL., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / MA., Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Antalya, Türkiye), Türkiye), furkankrts3333@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0008-3657-1266, **ROR ID:** https://ror.org/01m59r132, **ISNI:** 0000 0001 0428 6825, **Crossreff Funder ID:** 501100005703

<sup>4</sup> YL., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / MA., Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Antalya, Türkiye), Türkiye), eneskurrtt@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-1771-5224, **ROR ID:** https://ror.org/01m59r132, **ISNI:** 0000 0001 0428 6825, **Crossreff Funder ID:** 501100005703

üzerine çalışma yapacak araştırmacıların, eğitimde dijital teknolojiye artan ilgiyi, okuryazarlık uygulamalarının çoğalması durumlarını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Ayrıca bu alanda gelecekteki araştırmaların çok katmanlılık ve okuryazarlık bağlamında pedagojik unsurları dikkate alması gerektiği önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Ana dili öğretimi, K-12 eğitimi, çok katmanlılık, çok katmanlı.

## Multimodality in mother tongue teaching: A scoping review for K-12 education<sup>5</sup>

### Abstract

The purpose of this study is to examine the studies on multimodality in mother tongue education at the K-12 level using a scoping review method. For this purpose, the topics, aims, methodology, learning outcomes and future research needs in the literature were identified. Web of Science database was utilized in the literature review. For this scoping review, a total of 457 studies were initially identified. Of these, only 350 English articles were included in the study. Among these, 49 duplicate articles were identified and excluded. After reviewing the titles and abstract, 255 articles were excluded as irrelevant. The full texts of the remaining 46 articles were analyzed. Of the 24 articles were excluded because they did not meet the relevant criteria. After applying the exclusion criteria, a total of 22 articles were included in the study. In the 22 studies analyzed, multimodality was associated with the four basic language skills, linguistics, teacher theories, socialization, and concept teaching in mother tongue education. Individual differences and variations in students' cognitive skills at preschool, primary, middle, and high school levels increase the diversity of multimodal practices. This is reflected in the differences in the aims of the studies. The studies analyzed were created with different research designs including qualitative, quantitative, review and applied. As the level of education increases from preschool to high school, higher order thinking skills increase in learning outcomes. As a result of the analysis, researchers who will study the issue of multimodality in mother tongue education in the future should take into account the increasing interest in digital technology in education and the proliferation of literacy practices. In addition, it is important for future research in this field to consider pedagogical elements in the context of both multimodality and multimodal literacy.

**Keywords:** Mother tongue teaching, K-12 education, multimodality, multimodal.

<sup>5</sup> **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Ethics Statement:** Ethical permission was granted by Kafkas University Ethics Commission with the decision dated 04.09.2023 and numbered 48.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: %23

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 15.02.2024-Acceptance Date: 20. 03.2024-Publication Date: 21. 03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454363

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

## 1. Giriş

Ana dili, doğal olarak öğrenilen ve günlük iletişimde kullandığı dildir. Ana dili eğitimi ise okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi (Nishanthi, 2020) ve dilin kullanıldığı kültürel bağlamı anlamayı sağlar (Bal ve Mete, 2019). Bu yönüyle önemli bir iletişim aracı ve kültürel kimlik belirleyicisi olduğu için bireylerin kişisel ve akademik gelişiminde etkilidir (Cummins, 2001). Bu nedenle ana dili eğitimi, öğrencilerin başarılı ve mutlu bireyler olarak yetişmeleri için önemlidir.

Ana dili eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi bazı değişkenlere bağlıdır. Teknoloji de ana dili öğrenme sürecini destekleyen önemli bir araçtır (Avidov-Ungar ve Amir, 2018). Alanyazında dil öğrenme uygulamalarının (Shadiev, and Liang, 2023) ve dijital materyallerin (Kubler, 2018; Yu, Xu ve Sukjairungwattana, 2023) öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Teknolojinin dil eğitiminde kullanımı, öğrenme süreçlerini farklı açılardan geliştirir ve dönüştürür (Warschauer, 2002). Bunlardan biri de metinlerdir. Teknoloji, derslerde kullanılan metinlerin ana kaynağı haline gelmiştir (Godhe, 2013). Öğrencilere internet üzerinden erişilebilen e-kitaplar (Phadung, Suksakulchai ve Kaewprapan, 2016), blog yazıları (Silva-Cantuário, 2017) ve diğer dijital metinler (Gerlach, 2017) sunulmaktadır. Böylece daha geniş bir içerik ve daha güncel kaynakları kullanma imkânı sunulabilmektedir. Teknoloji ile geleneksel kâğıt tabanlı ders kitapları yerine, dijital ders kitapları daha yaygın hale gelmiştir (Daniel ve Woody, 2013). Bu kitaplar, görseller, ses ve videolarla zenginleştirilmiş içeriklere sahiptir. Ayrıca teknoloji, metinleri daha etkileşimli hale de getirmiştir. Etkileşimli metinler, metni okuma, notlar alma, araştırma yapma ve etkileşime girebilme konusunda öğrencilere kolaylık sunabilmektedir.

## Ana dil eğitiminde çok katmanlılık

Teknoloji, matematik (Bakker, Cai ve Zenger, 2021), biyoloji, (Yustina, Syafii ve Vebrianto, 2020), özel eğitim (Jdaitawi ve Kan'an, 2022), okul öncesi (Undheim, 2022) gibi eğitimin birçok alanında olduğu gibi ana dili eğitimini de etkilemiştir. Erişilebilirlik (Haleem, Javaid, Qadri ve Suman, 2022), öğrenme ortamlarının çeşitliliği (Singh, Steele ve Singh, 2021), bireyselleştirilmiş eğitim (Shemshack ve Spector, 2020), anında dönüt (Shang, 2022) teknolojinin etkilerinden bazılarıdır. Teknoloji ile metin yapısı da değişmiştir. Ana dili eğitiminde geleneksel basılı metinlerin yerini dijital metinler almaya başlamıştır. Bu dijital metinler, çok katmanlı bir içeriğe sahiptir (Dahlström, 2022). Okuyucular ve kullanıcılar için daha zengin, etkileşimli ve ilgi çekici deneyimler sunar (Pae, 2020). Bu tür metinler, dijital dünyada etkili iletişimi ve bilgiyi anlama becerisini geliştirebilir. Aynı zamanda katmanların anlamlandırılması ve değerlendirilmesinde bilgi karmaşıklığının artması nedeniyle bazı becerilerin de öğrencilere kazandırılmasını zorunlu hale getirmiştir (Taylor ve Leung, 2020). Bu becerilerden biri de çok katmanlı okuryazarlıktır.

Çok katmanlı okuryazarlık, öğrencilere dijital metinlerin anlaşılması, yorumlanması ve eleştirel olarak değerlendirilmesi için gerekli olan becerileri kazandırmayı hedefler (Lim ve Tan, 2018). Dijital çağda, öğrenciler okulda dijital metinlerle ana dili eğitimi derslerini almaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları metinler büyük ölçüde dijital medya ve internet tabanlı kaynaklardan oluşmaktadır (Wong, Ho, Olusanya, Antonini ve Lyness, 2021). Bu nedenle, öğrencilerin çok katmanlı okuryazarlık becerisiyle dijital metinlere etkili bir şekilde yaklaşımları ve içeriklerini anlamaları önemlidir. Çok katmanlı metinlerde, görseller, videolar, bağlantılar ve interaktif öğeler gibi çeşitli medya öğeleri kullanılır (Dahlström ve Damber, 2020). Öğrenciler, bu farklı öğeleri metinle nasıl



ilişkilendireceğini ve içerikleri anlamlandırmak için nasıl kullanacaklarını öğrenebilir. Çok katmanlı okuryazarlık becerisi, öğrencilerin bu tür metinleri eleştirel bir gözle değerlendirmelerine ve güvenilir bilgileri seçmelerine yardımcı olmaktadır (Watts-Taffe, 2022). Bu beceri, öğrencilerin işbirlikçi öğrenme becerilerini geliştirmeye de katkıda bulunmaktadır (Oluwajana ve Adeshola, 2021).

Çok katmanlılık ve çok katmanlı metinlerin ana dili eğitimini farklı açılardan olumlu etkilediği ortaya konulmuştur (Caffery, Coronado ve Hodge, 2016; Choi ve Yi, 2016; Godhe, 2013; Hafner, 2015). Ana dili eğitiminde çok katmanlılık konusu, K-12 düzeyindeki öğrenciler için de önemlidir. Çünkü K-12 düzeyinin öğrencilere temel okuma, yazma ve iletişim becerilerini kazandırmak için kritik bir dönem olduğu bilinmektedir. Çok katmanlı okuryazarlığın bu temel becerilerin bir tamamlayıcısı olduğu söylenebilir. Tamamlayıcı özelliği sayesinde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Jewit, 2006). Farklı metin türleriyle çalışmak, öğrencilerin metinleri daha etkili bir şekilde anlama, yorumlama ve yazma becerilerini geliştirmektedir (Si, Hodges ve Coleman, 2022). K-12 düzeyinde öğrencilere çok katmanlı okuryazarlık becerileri kazandırılarak üniversite seviyesine daha güçlü temellerle geçmeleri sağlanabilir. K-12 düzeyinde çok katmanlı okuryazarlık becerileri öğrencilerin yanıltıcı veya eksik bilgilere karşı farkındalıklarını arttırabilir. Bu sayede öğrencilere öğrenmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğu farkındalığı aşılabilir. Bu yüzden çok katmanlı metinlerle çalışmak, öğrenciler açısından olumlu etkiye sahiptir (Fälth, Brkovic, Kerestes, Svensson, Hjelmquist ve Tjus, 2023). Bu konuyla ilgili çalışmaların detaylı bir şekilde ve bütüncül olarak incelenmesi de önemlidir. Bu incelemeler farklı başlıklar altında ele alınabilir fakat bu çalışma açısından konu, amaç, yöntem ve öğrenme çıktıları önemli birer unsur olarak ele alınmıştır.

### **Çalışmanın amacı**

Çok katmanlılık kavramı, günümüzün karmaşık bilgi toplumunda önemli bir rol oynar (Hafner, 2020). Alanyazında çok katmanlılık ile ilgili yapılmış kapsam belirleme çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalar, çok dillilik (Zaidi ve Sah, 2024) ve fen bilimleri (Stahl, Scholes, McDonald, Mills, Lunn Brownlee ve Comber, 2024) ile ilgilidir. Ana dili eğitiminde çok katmanlılık ile ilgili farklı çalışmalar bulunmaktadır (Godhe, 2013; Haese, Costandius ve Oostendorp, 2018; Moinian, Kjällander ve Dorls, 2016, vb.) fakat bu konuyla ilgili kapsam belirleme çalışmasına rastlanılmamıştır. Bu alandaki yapılan kapsam belirleme çalışması, K-12 düzeyinde ana dili eğitiminde çok katmanlılık ile ilgili mevcut literatürü ortaya koyabilir. Bu sayede yeni bir araştırma alanı açabilir ve bu alanda gelecekteki çalışmalara rehberlik edebilir. Ayrıca ana dili eğitiminde bu konuda materyal ve kaynakların tasarlanmasına yardımcı olabilir. Bu gerekçelerle araştırmanın amacı, ana dili eğitiminde K-12 düzeyinde çok katmanlılık üzerine yapılan çalışmaları kapsam belirleme yöntemiyle incelemektir. Bu amaç doğrultusunda alanyazındaki konular, amaçlar, yöntem, öğrenme çıktıları ve gelecekteki araştırma ihtiyaçları belirlenmiştir. Araştırma soruları şunlardır:

- 1.Çok katmanlılık, K-12 düzeyinde ana dili eğitiminin hangi konularıyla ilişkilendirilmiştir?
- 2.Çok katmanlılık, K-12 düzeyinde ana dili eğitiminde hangi amaçla ve yöntemle ele alınmıştır?
- 3.K-12 düzeyinde ana dili eğitiminde çok katmanlılık ile ilgili çalışmaların öğrenme çıktıları nelerdir?

### **2. Yöntem**

Bu çalışma kapsam belirleme çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Kapsam belirleme çalışması, bir araştırma alanı ile ilgili literatürü belli kavramlarını ve ana hatlarını belirlemek için kullanılan bir

yöntemdir (Arksey, & O'Malley, 2005). Bu çalışmada, K-12 düzeyinde ana dili eğitiminde çok katmanlılık alanında gerçekleştirilen çalışmaların ana hatlarını ortaya koymak için kapsam belirleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, PRISMA Statement (Page et al.,2021) ilkelerini titiz bir şekilde uygulamıştır.

### **Arama stratejisi**

Arama sürecinde herhangi bir yıl sınırlaması yapılmamıştır. 1 Eylül 2023 tarihine kadar yapılan hakemli dergi makaleleri için kapsamlı bir arama gerçekleştirilmiştir. Kapsam belirleme makalelerini seçmek için Web of Science'da indekslenen dergilerde birincil veya ikincil olarak İngilizce yayınlanan çalışmalara odaklanılmıştır. Ön taramada, alandaki uzmanlar tarafından yönlendirilen belirli anahtar kelimeler kullanılmıştır. Sistematik arama için kullanılan nihai anahtar kelimeler şunlardır: "Mother Tongue Education" OR "Mother Tongue Teaching" OR "First Language Education" OR "First Language Teaching" AND "Multimodal" OR "Multimodality" OR "Multimodal literacy" OR "Multimodal Text" AND "Kindergarden" OR "Preschool" OR "Primary School" OR "Elementary School" OR "Middle School" OR "Secondary School" OR "High School" AND "Student". Analiz edilen çalışmaların katılımcıları, K-12 düzeyi öğrencilerden oluşmaktadır.

### **Uygunluk ölçütleri**

Bu kapsam belirleme çalışması, hakemli tüm araştırmaları kapsamaktadır. Dahil edilen çalışmalar, K-12 düzeyinde ana dili eğitimi ve çok katmanlılık arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Dahil edilme kriterleri, K-12 düzeyindeki katılımcılarla yapılan çalışmaları içermektedir. Öte yandan, şu çalışmalar hariç tutulmuştur:

- Üniversite düzeyi, öğretmen eğitimi gibi K-12 düzeyi dışındaki katılımcıları içeren çalışmalar
- Kitap bölümleri, konferans sunumları, raporlar
- İngilizce dışında bir dilde yazılmış makaleler
- Tekrarlayan çalışmalar

Makale seçim süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşama, başlıklara, özetlere, tam metinlere dayalı olarak çalışmaların taranmasını içermektedir. Bu aşamada iki araştırmacı, birbirlerinin çalışmalarından haberdar olmadan seçim ve tarama sürecini bağımsız olarak yürütmüştür. İkinci aşama dahil etme kriterlerine uygunluğu sağlamak için seçilen makalelerin kapsamlı bir incelemesini içermektedir. İki araştırmacı, aralarındaki uyuşmazlıkları üçüncü bir uzman tarafından çözülmüştür. K-12 düzeyinde ana dili eğitimi ve çok katmanlılık arasındaki ilişkiyi ele almayan çalışmalar, uygunluk kriterlerini karşılamadığı için çıkarılmıştır.

### **Seçim ve arama süreçleri**

Bu sistematik analizin amacı doğrultusunda başlangıçta toplam 457 çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan sadece 350 İngilizce makale çalışmaya dahil edilmiştir. Bunlar arasında 49 mükerrer makale tespit edilmiş ve çıkarılmıştır. Başlık ve özet incelendikten sonra 255 makale ilgisiz olduğu için hariç tutulmuştur. Geriye kalan 46 makalenin tam metinleri incelenmiş, 24 çalışma konuyla ilgili kriterleri karşılamadığı için hariç tutulmuştur. Dışlama kriterleri uygulandıktan sonra, toplam 22

makale (Boets ve diğerleri, 2008; Bogard ve McMackin, 2012; Brand, 2016; Callow, 2018; Dutro ve Collins, 2009; Dyson, 2008; Elf, 2018; Flint ve diğerleri, 2020; Garcia ve diğerleri, 2021; Godhe, 2013; Kendrick ve diğerleri, 2019; Moinian ve diğerleri, 2016; Moses ve diğerleri, 2020; Moses ve Serafini, 2022; Newfield, 2011; Slot, 2015; Towndrow ve Vaish, 2009; Unsworth ve diğerleri, 2019; Valverde ve diğerleri, 2021; Wang ve Andrews, 2017; Wang ve Li, 2022; Wyatt-Smith ve Kimber, 2009) belirtilen tüm kriterleri karşılamıştır.

### Analiz için Veri Çıkarma Süreçleri

Nihai incelemeye 22 makale dahil edilmiş ve makalelere yönelik bilgilerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için bir tablo oluşturulmuştur (bkz. Tablo 1). Tabloda yer alan bilgiler sırasıyla şunlardır: (a) numara; (b) yazar; (c) yayın yılı; (d) dergi adı (e) ülke.

**Table 1.** Makale bilgileri

Sıra	Yazar	Yıl	Dergi	Ülke
1	Bart Boets, Jan Wouters, Astrid van Wieringen, Bert De Smedt and Pol Ghesquie`re	2008	Brain and Language	Belçika
2	Anne Haas Dyson	2008	Written Communication	Amerika
3	Claire Wyatt-Smith and Kay Kimber	2009	English Teaching: Practice and Critique	Avustralya
4	Phillip A. Towndrow and Viniti Vaish	2009	Educational Media International	Singapur
5	Elizabeth Dutro and Kathleen Collins	2011	Research in the Teaching of English	Amerika
6	Denise Newfield	2011	Perspectives in Education	Güney Afrika
7	Jennifer M. Bogard and Mary C. McMackin	2012	The Reading Teacher	Amerika
8	Anna-Lena Godhe	2013	Nordic Journal of Digital Literacy	İsveç
9	Marie Falkesgaard Slot	2015	IARTEM e-Journal	Danimarka
10	Irene Brand	2016	Stellenbosch Papers in Linguistics Plus	Güney Afrika
11	Farzaneh Moinian, Susanne Kjällander and Patrick Dorls	2016	He Kupu	İsveç
12	Qiuying Wang and Jean F. Andrews	2017	Deafness and Education International	Amerika
13	Jon Callow	2018	Australian Journal of Language and Literacy	Avustralya
14	Nikolaj Elf	2018	Forum for World Literature Studies	Danimarka
15	Len Unsworth, Jen Cope and Liz Nicholls	2019	Australian Journal of Language and Literacy	Avustralya
16	Maureen Kendrick, Margaret Early and Walter Chemjor	2019	Language and Education	Kanada Kenya
17	Amy Seely Flint, Rebecca Rohloff, and Sarah Williams	2020	English Teaching: Practice and Critique	Amerika

18	Lindsey Moses, Danielle Rylak, Danielle Kachorsky, and Frank Serafini	2020	Journal of Language and Literacy Education	Amerika
19	María Teresa Caro Valverde, José Manuel de Amo Sánchez-Fortún and Juana Celia Domínguez-Oller	2021	Frontiers in Psychology	İspanya
20	Antero Garcia, Aaron Guggenheim, Kristina Stamatis and Bridget Dalton	2021	Reading Research Quarterly	Amerika
21	Danping Wang and Danni Li	2022	International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching	Yeni Zelanda Çin
22	Lindsey Moses and Frank Serafini	2022	Literacy	Amerika

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmanın amacına uygun araştırmalar, 2008 ile 2022 yılları arasındadır. 2008 yılında başlayan araştırmalar, üst düzey dergilerde düzenli olarak yayımlanmıştır. 2010 ve 2014 yılları dışında hemen hemen her yıl iki çalışma yapılmıştır. Çalışmaların büyük çoğunluğu Amerika (N=8) ve Avrupa (N=6) ülkelerine aittir. Singapore, Kenya, New Zealand, China, Australian, South Africa ise dikkat çeken diğer ülkelerdir. Çalışmaların yayınlandığı dergiler ise Q1 (N=4), Q2 (N=5), Q3 (N=9), Q4 (N=4) kategorilerinde indekslenmektedir.

### Analiz

İncelenen makaleleri analiz etmek için kapsamlı belirleme yöntemi kullanıldı. Gözden geçirme sürecinde araştırmacılar, 22 makaleyi detaylı olarak inceledi. Araştırma soruları dikkate alınarak, ilgili makaleler K-12 eğitim seviyesi, amaç, yöntem ve öğrenme çıktıları başlıkları altında analiz edildi.

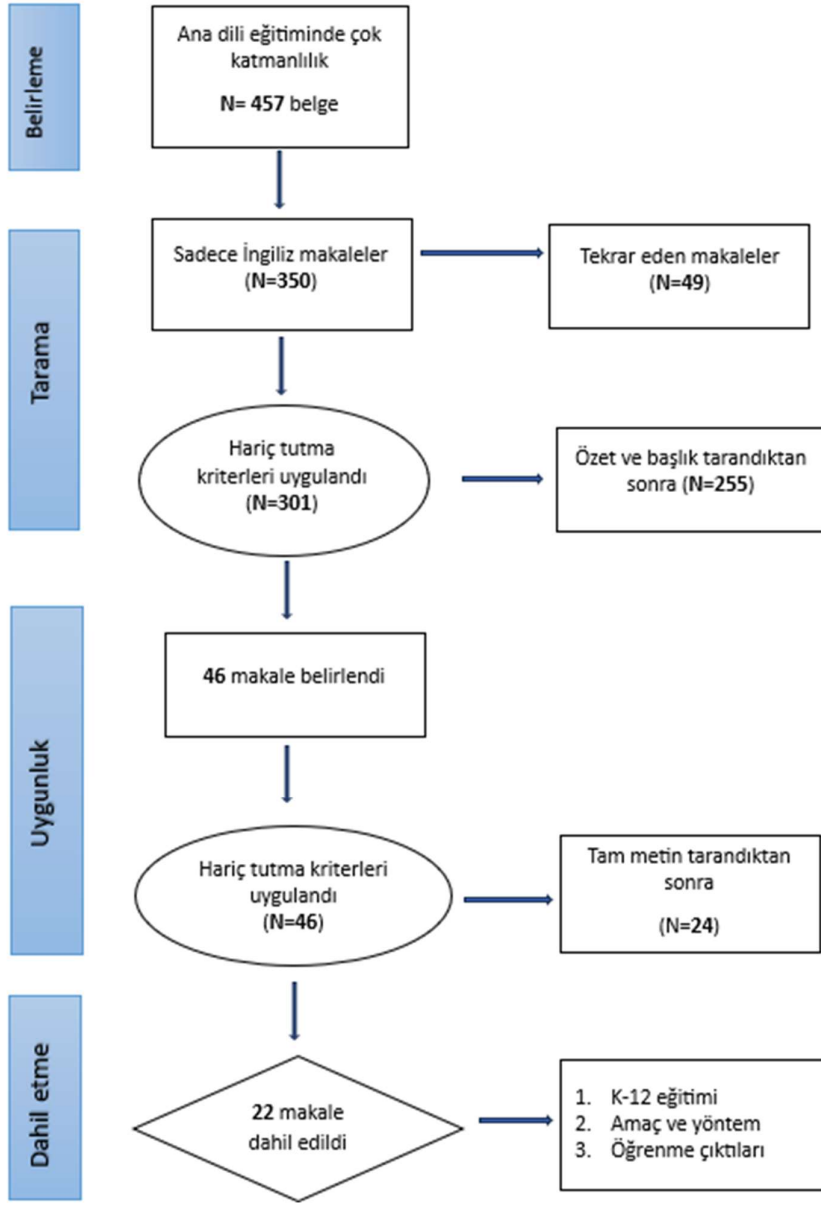
### Geçerlilik ve güvenilirlik

Analiz yapılırken ilk ve ikinci yazar ayrı ayrı analizler yaparak çalışmanın güvenilirliğini değerlendirmiştir. Ardından analiz sonuçlarını paylaşp tartıştılar. Analizler arasındaki güvenilirliği artırmak için özellikle öğrenme çıktıları analizlerinde üçüncü bir uzmandan yardım alındı. Belirlenen çalışmaların potansiyel önyargısını değerlendirmek için subjektif önyargı analizi uygulandı. İlk olarak çalışmanın amacına ve araştırma sorularına dayalı kriterler belirlendi. Her makale dikkatlice incelendi ve belirlenen kriterlere göre değerlendirildi. Subjektif analiz sürecinde, her makale yazarlar tarafından belirlenen kriterlere uygun olarak bağımsız bir şekilde incelendi. Özellikle her makalenin çalışmanın amacına nasıl katkı sağladığı belirlenmeye çalışıldı. Önyargı riskini subjektif olarak analiz ederken yazarlar düzenli toplantılar düzenleyerek değerlendirmelerini gözden geçirip tartıştılar. Bu iş birliği, subjektif analizi daha objektif ve güvenilir hale getirmeye yardımcı oldu. Çalışmada nitel ve tanımlayıcı bir yaklaşım benimsendi ve herhangi bir nicel etki ölçümü kullanılmadı. İncelenen makaleler metin analizi ile değerlendirildi. Sonuçlar, eğitim seviyesi, amaçlar, yöntemler ve öğrenme çıktıları hakkında anlamsal bir açıklama sağladı. Bu nedenle bu çalışmanın sonuçları nicel etki ölçümlerini içermemekte olup, nitel analize dayanmaktadır.

### 3. Bulgular

#### Akış Şeması

Şekil 1, 457 çalışmadan 22 makalenin analize dahil edilmesine kadar olan süreci gösteren mevcut incelemenin akış şemasını göstermektedir.



**Şekil 1.** PRISMA: Çalışmaların belirlenmesi ve seçilmesine yönelik akış diyagramı

Şekil 1'de belirleme, tarama, uygunluk ve dahil etme aşamalarından oluşan 4 aşamalı bir akış şeması görülmektedir. Bu dört aşamaya göre 22 çalışmanın belirlenme süreci açıklanmaktadır. Şekil 1'de görüldüğü gibi, 22 makale belirlenmiştir. Bu çalışmanın temelini, belirlenen makalelerin K-12 seviyesi, amaç, yöntem ve öğrenme çıktıları oluşturmaktadır.

### K-12 düzeyi ve konu

Bu çalışmada toplam 22 çalışma analiz edilmiştir. Çalışmaların dört temel dil becerisi açısından farklı alanlarda olduğu belirlenmiştir. Sadece okuma eğitimi (Callow, 2018), sadece yazma eğitimi (Bogard ve