ISSN: 2791 - 7045

International Journal of Research in Teaching Turkish (IJRTT)

Yıl/Year: 2025
Cilt/Volume: 5
Sayı/Number: 1
Nisan/April

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi

Editör/Editor
Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK

Editör Yardımcıları/Co-Editors
Doç. Dr. Umut BAŞAR

Bilimsel Yayın Koordinatörü
Scientific Publication Coordinator
Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Baş Editör
Editor in Chief
Doç. Dr. Önder ÇANGAL

/ utoadergi

www.utoad.net

Uluslararası
Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Editörden

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD)

Mustafa DURMUŞ*
Önder ÇANGAL**

1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Yayımlanma Sebebi ve Hedefi:

UTÖAD'ın amacı, son yıllarda müstakil bir disiplin olarak gerek Türkiye gerekse de yurt dışında gittikçe önem kazanan Türkçe öğretimine dair disiplinlerarası bir perspektifle kaleme alınmış akademik çalışmaların ilgililerle buluşabileceği nitelikli bir yayın platformu oluşturarak alana dair evrensel bilgi birikimine katkıda bulunmaktır.

UTÖAD, kapsam bakımından kesin sınırları belirtmemekle birlikte, aşağıdaki konularda yayınlara yer vermektedir:

- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi
- İki Dillilere Türkçe Öğretimi
- Türk Soylulara Türkçe Öğretimi
- Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi
- Dil Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler
- Dil Öğretiminde Program Geliştirme
- Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
- Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi
- Dil Öğretimi ve Harmanlanmış Öğrenme
- Dil Öğretimi ve Dilbilim
- Dil Öğretimi ve Edebiyat
- Dil Öğretimi ve Kültür
- Dil Öğretimi ve Teknoloji
- Okuma Becerisi
- Dinleme Becerisi
- Konuşma Becerisi
- Yazma Becerisi
- Dil Öğretiminde Dil Bilgisi

* Prof. Dr. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi İmtiyaz Sahibi ve Bilimsel Yayın Koordinatörü; Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü.
** Doç. Dr. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi Baş Editörü; Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

2. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Amblemi

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi, dergi isminin baş harfleri olan "UTÖAD" logosundan ve siyah yazı tipi rengi ile üç satır olarak yazılan dergi isminden oluşmaktadır. Keskin hatlara sahip olarak tasarlanan "TÖAD" yazısı dil öğretiminin modern yüzünü, "@" işaretinden hareketle geliştirilen ve "Uluslararası" kelimesinin baş harfi olan "@" işareti ise dil öğretiminde teknoloji kullanımını simgelemektedir.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi şu şekildedir:

Uluslararası
Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

3. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi, Bilimsel Yayın Koordinatörü ve Diğer Görevlileri

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi ve Bilimsel Yayın Koordinatörü Mustafa DURMUŞ'tur.

Derginin Baş Editörü Önder ÇANGAL, Editörü Mehmet Emre ÇELİK ve Editör Yardımcısı Umut BAŞAR'dır.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Yayın ve Danışma Kurulu ile Hakem Heyeti, ilgili bilim adamlarının görüşleri ve izinleri alınarak oluşturulmuştur.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), Türkçenin yabancı dil, ikinci dil, ana dili olarak öğretimi ile iki dillilere ve Türk soylulara öğretimi alanlarında özgün kuramsal ve uygulamalı araştırma makalelerine, raporlara, yayın ve bilimsel etkinlik tanıtma-değerlendirme yazılarına yer verecek olan uluslararası hakemli bir akademik dergidir. UTÖAD, yılda üç kez sadece elektronik olarak (http://utoad.net ve https://dergipark.org.tr/tr/pub/utoad) yayımlanacak, bununla birlikte akademik Türkçe ve özel alan Türkçesi gibi belirli konularda özel sayılar hazırlayacaktır.

Derginin Türkçe öğretimi araştırmalarına katkı sağlaması dileğiyle başta yayın kurulu, danışma kurulu ve hakem heyeti olmak üzere emeği geçen herkese çok teşekkür ederiz.

Uluslararası
Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Jenerik

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD), TÜRKİYE

Yayımcı, İmtiyaz Sahibi ve Bilimsel Yayın Koordinatörü

Publisher, License Owner and Scientific Publication Coordinator
Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Baş Editör / Editor in Chief
Doç. Dr. Önder ÇANGAL

Editör / Editor
Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK

Editör Yardımcısı / Co-Editor
Doç. Dr. Umut BAŞAR

Yayın Kurulu / Editorial Board
Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA (İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa / İstanbul - Türkiye)
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)
Prof. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Tokat - Türkiye)
Prof. Dr. Nurettin DEMİR (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)
Doç. Dr. Barış Berhem ACAR (Trakya Üniversitesi / Edirne - Türkiye)
Doç. Dr. Galina MISKINIENE (Vilnius Üniversitesi / Vilnius - Litvanya)
Doç. Dr. Behruz BEKBABAYİ (Allameh Tabataba'i Üniversitesi / Tahran - İran)
Dr. Adnan KADRIĆ (Saraybosna Üniversitesi / Saraybosna - Bosna Hersek)

Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor
Prof. Dr. Bayram BAŞ (Yıldız Teknik Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)
Prof. Dr. Edina SOLAK (Zenitsa Üniversitesi / Zenitsa - Bosna Hersek)
Prof. Dr. Mustafa KURT (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)
Prof. Dr. Süer EKER (Başkent Üniversitesi / Ankara - Türkiye)
Prof. Dr. Zhinxing SHEN (Zhejiang International Studies Üniversitesi / Hangzhou - Çin)
Prof. Dr. Zubaida SHADKAM (El Farabi Kazak Millî Üniversitesi / Almatı - Kazakistan)
Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ (İstanbul Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)
Dr. Najibullah AKBARI (Kabil Üniversitesi / Kabil - Afganistan)

Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language
Dr. Eser KOCAMAN GÜRATA
Dr. Gül Deniz DEMİREL AYDEMİR
Hatice SUMRUK ATEŞGÜL

Düzelti Sorumluları / Responsible for Revision
Sezin KAYA
Beyza KOÇ GÜN
Yunus Emre UYAR

Genel Yazışmalar / General Correspondence
İsa KOYUNCU

Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Prof. Dr. Başak UYSAL (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hakan ÜLPER (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

Prof. Dr. Ömer ÖZKAN (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Burak TÜFEKÇİOĞLU (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Demet KARDAŞ (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa ULUTAŞ (Uşak Üniversitesi)

Doç. Dr. Perihan Gülce ÖZKAYA (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Doç. Dr. Sümeyra ALAN (Erzurum Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Tahir TAĞA (Süleyman Demirel Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Demet GÜLÇİÇEK (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Huzeyfe BİLGE (Kafkas Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZŞAVLI (Kilis 7 Aralık Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Şeyma KÖKCÜ (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Tuğrul Gökmen ŞAHİN (İnönü Üniversitesi)

Dr. Betül GÖKTAŞ (Bağımsız Araştırmacı)

Dr. Fatma GÜLENGÜL BİRİNCİ (Hacettepe Üniversitesi)

Dr. Gülan KALI (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Dr. Şenay SARAÇ (Hacettepe Üniversitesi)

TRDİZİN
Lorem Ipsum

EBSCO
Education Full Text
(H. W. Wilson)

idealonline

EuroPub
Directory of Academic and Scientific Journals

ASOS
indeks

CiteFactor
Academic Scientific Journals

INDEX COPERNICUS
INTERNATIONAL

tei
türk eğitim indeksi

ROAD
DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

SIS

OpenAlex

Crossref

FATCAT
SCHOLAR

1. Gonca KIRBAŞ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OYUNLAŞTIRILMIŞ PADLET KULLANIMI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI
(Araştırma Makalesi)
Gamified Padlet Use in Teaching Turkish as a Foreign Language: An Action Research Study
(Research Article)
1-30

—

2. Pınar KANIK UYSAL - Alpaslan KARADAĞ - Muhammed Eren UYGUR
ANA DİLİ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINA YÖNELİK BİR İNCELEME: RUSYA VE TÜRKİYE ÖRNEĞİ
(Araştırma Makalesi)
A Review of Textbooks Used in Mother Tongue Teaching: The Case of Russia and Türkiye
(Research Article)
31-59

—

3. Hasan KURNAZ - Kadir KORKUTAN
ÖĞRENME ÖZERKLİĞİ VE MOTİVASYONUNUN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE KONUŞMA ÖZ YETERLİĞİNİ YORDAMA GÜCÜ
(Araştırma Makalesi)
The Predictive Power of Learning Autonomy and Motivation on Self-Efficacy in Speaking Turkish as a Foreign Language
(Research Article)
60-78

—

4. Dilek ÜNVEREN - Hakan ÜLPER
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖZBEK ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜKSEL ZORLUK ALGILARINI ETKİLEYEN ETMENLERE İLİŞKİN GÖRÜNÜMLER
(Araştırma Makalesi)
Views on the Factors Affecting the Lexical Difficulty Perceptions of Uzbek Students Learning Turkish as a Foreign Language
(Research Article)
79-106

—

5. Can AKCAOĞLU
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE -(X)YOR YÜKLEMLEŞTİRİCİSİNİN GÖRÜNÜŞÜ
(Araştırma Makalesi)
The Aspect of -(X)YOR Predicator in the Teaching of Turkish as a Foreign Language
(Research Article)
107-128

6. İrem KUTLU - Arzu ÇEVİK
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DRAMANIN KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ
(Araştırma Makalesi)
Teacher Views on the Use of Drama in Teaching Turkish as a Foreign Language
(Research Article)
129-145

—

7. Serkan İPEK - İhsan KALENDEROĞLU
TÜRKOLOJİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK TÜRKÇE İHTİYAÇLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ
(Araştırma Makalesi)
Opinions of Turcology Department Students on Their Academic Turkish Needs
(Research Article)
146-171

—

8. Alp Kaan KILINÇ - Güldem Alev ÖZKÖK
DESIGN-BASED RESEARCH IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS: MODELS, PROCEDURE AND A DESIGN EXAMPLE
(Research Article)
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Tasarım Tabanlı Araştırma: Modeller, Süreç ve Bir Tasarım Örneği
(Araştırma Makalesi)
172-200

—

9. Bekir Sıddık KILIÇ - Ali GÖÇER
TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DENGELİ OKUMA YAZMA YAKLAŞIMI: YAZMA SÜRECİ MODELİNİN UYGULANMASI
(Araştırma Makalesi)
Balanced Literacy Approach in Teaching Turkish as a Second Language: Implementation of the Writing Process Model
(Research Article)
201-230

—

10. Gülşah GENÇER - Niymet BAHŞİ
YABANCILARA AKADEMİK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIRLANMIŞ "ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER İÇİN AKADEMİK TÜRKÇE DİL BECERİLERİ" DERS KİTABININ İNCELENMESİ
(İnceleme Makalesi)
A Review of the Academic Turkish Language Skills for International Students Textbook
(Review Article)
231-249

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OYUNLAŞTIRILMIŞ PADLET KULLANIMI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Araştırma Makalesi

Gonca KIRBAŞ*

Geliş Tarihi: 29.08.2024 | **Kabul Tarihi:** 21.10.2024 | **Yayın Tarihi:** 21.04.2025

Özet: Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders dışında yazma pratiği yapmalarını sağlamak ve motivasyonlarını artırmak amacıyla bir eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ders dışı aktivitelerinde yazma pratiğine karşı motivasyonlarının düşük olması, bu araştırmanın temel problem durumunu oluşturmuştur. Günümüz Z kuşağının teknolojiyle iç içe bir öğrenim deneyimi talep etmesi, bu sorunu çözmek için dijital araçların entegrasyonunu gerekli kılmıştır. Bu bağlamda, web 2.0 araçlarından biri olan Padlet, hem iş birlikçi çalışmaya hem bireysel ilerlemeye olanak sağlaması bakımından ön plana çıkan özelliklerinden dolayı dil öğretiminde kullanılmak üzere seçilmiştir. Padlet, geleneksel panolara benzer şekilde dijital bir pano işlevi görerek öğrencilerin yazılarını sergilemelerine ve geri bildirim almalarına imkân tanımaktadır. Bu doğrultuda belirlenen problem durumunun çözümüne yönelik olarak Padlet üzerinde oyunlaştırma stratejilerinin kullanılacağı bir tasarım geliştirilmiştir. Bu çalışmadaki oyunlaştırma tasarımı, Werbach ve Hunter'ın (2012) D6 Modeli ve Oyunlaştırma Piramidi'nden faydalanılarak oluşturulmuştur. Tasarım, uluslararası öğrencilerin yer aldığı bir sınıfta çevrim içi olarak uygulanmıştır. Uygulama sonrasında, öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Bu süreçte, öğrencilerin Padlet üzerindeki yazma pratiği ve oyunlaştırma tasarımı hakkındaki görüşleri incelenmiş, böylece tasarımın etkinliği ve öğrenciler üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler çoğunlukla Padlet uygulamasını faydalı bulduklarını; sütun, beğen, yorum yapma vb. unsurların kullanılmasının kolay ve ilgi çekici olduğunu; oyunlaştırma tasarımı bakımından etkinliğin dikkatlerini çektiğini; rozet, ödül, puan, iş birliği, rekabet vb. unsurların kullanılmasının daha çok gayret etmelerini ve eğlenmelerini sağladığını; motivasyonlarını artırdığını ve sistemde kalmalarına yardımcı olduğunu; dil becerilerine katkısı açısından ise uygulamanın yazma ve okuma becerilerinin gelişmesine faydasının olduğunu; genel olarak hazırlanan uygulama ile daha fazla pratik yapma imkânı bulduklarını ve bu sayede derse karşı motive olduklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, web 2.0 araçlarının eğitim süreçlerine entegre edilirken oyunlaştırma gibi pragmatik ve işlevsel modellerle desteklenmesi önerilmektedir. Bu tür modeller, öğrenme süreçlerini daha etkili ve motive edici hâle getirebilir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, oyunlaştırma, padlet, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi.

GAMIFIED PADLET USE IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: AN ACTION RESEARCH STUDY

Research Article

Received: 29.08.2024 | **Accepted:** 21.10.2024 | **Published:** 21.04.2025

Abstract: This action research study aimed to enhance the writing practices and motivation of students learning Turkish as a foreign language outside the classroom. The primary issue addressed in this study was the low motivation for engaging in extracurricular writing activities. Given Generation Z's increasing preference for technology-integrated learning experiences, incorporating digital tools was deemed essential to addressing this challenge. In this context, Padlet, a Web 2.0 tool, was selected for its ability to support both collaborative work and individual progress. Padlet functions as a digital bulletin board similar to traditional boards, allowing students to display their writings and receive feedback. To address the identified problem, a design incorporating gamification strategies on Padlet was developed. This design was structured using Werbach and Hunter's (2012) D6 Model and the Gamification Pyramid. The design was implemented in an online classroom setting with

* Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi; goncakirbas@uludag.edu.tr
0000-0002-0268-7390

international students. After the implementation, semi-structured interviews were conducted with students, and the data collected from these interviews were analyzed descriptively. The study examined students' views on writing practice and gamification design on Padlet, thus evaluating the effectiveness of the design and its impact on the students. The findings indicated that students generally found the Padlet application as a useful and engaging tool, appreciating features such as columns, likes, and comments. Regarding the gamification design, students reported that elements such as badges, rewards, points, collaboration, and competition captured their attention, increased their effort and enjoyment, boosted their motivation, and helped them remain engaged in the system. Additionally, they noted that the application contributed to the improvement of their writing and reading skills, by providing more opportunities for practice, and fostering greater motivation towards their lessons. In conclusion, the study highlights the importance of integrating Web 2.0 tools into educational processes through structured and functional models such as gamification. Such models can enhance the effectiveness of learning experiences by increasing motivation and engagement.

Keywords: Gamification, motivation, padlet, teaching Turkish as a foreign language, writing skills**.**

Giriş

Geliştirilen teknolojik araçlar, gün geçtikçe hayatın her alanında kullanılmakla kalmayıp aynı zamanda vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiştir. Eğitim, bu değişim ve dönüşümün en belirgin şekilde gözlemlendiği alanlardan biridir. Ancak, eğitimdeki iki ana aktör olan öğrenenler ve öğreticiler arasında bu gelişime uyum sağlama açısından farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Bu durum, çağın öğrenen ve öğreticileri arasındaki farkı bariz bir şekilde vurgulayan Prensky'nin (2001) "dijital yerli" ve "dijital göçmen" kavramlarıyla daha net bir şekilde anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, günümüzdeki genç öğrenenler "dijital yerliler" olarak değerlendirildiğinde, onlara uygun bir öğretim sürecinin hazırlanması ihtiyacı doğmaktadır. Bu açıdan, pek çok araştırmacı teknolojik araçları, özellikle web araçlarını eğitim süreçlerine dâhil etme çabası içerisindedir. Bu açıdan günümüzde, dijital teknolojilerin eğitim üzerindeki etkileri giderek artmaktadır.

Özellikle, dünyadaki çok dilli ve kültürlü yapının yansıtılmak istendiği dil öğretiminde teknolojik araçların kullanımına yönelik bir eğilim gözlemlenmektedir. Çünkü dil öğretim sınıflarında çağın bu dönüşümünün etkisiyle Z ve alfa kuşağının teknoloji ile bütünleşik bir öğrenim süreci talep etmesi, eğitimcilere yeni yaklaşımlar geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu açıdan dil öğretiminde bir dil becerisine veya dil öğretim sürecine yönelik problemlerin belirlenmesi, ihtiyaçların giderilmesi, yenilikçi yöntemlerin işe koşulması gerekebilir. Bu doğrultuda bu çalışma kapsamında yazma becerisine odaklanılmıştır. Çünkü öğrencilerin etkili bir şekilde yazabilmesi için dil bilgisi, söz varlığı, yazım ve noktalama gibi bir dizi beceriyi geliştirmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin ders dışında geçirdikleri zamanı verimli kullanarak dil becerilerini geliştirmelerini hedefleyen ödevler, önemli yazma etkinlikleri olarak ifade edilebilir. Ancak, özellikle yazma pratiği konusunda, ödevlerin genellikle sadece öğrenci ve öğretici arasında kalması, öğrenci tarafından yapılan yanlışların ve doğruların yalnızca öğrenci tarafından görülmesi, geri dönütlerin öğrenci tarafından takip edilmesi gibi sınırlamalar söz konusudur. Bu durumun öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme süreçlerini kısıtlayabileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte günümüzde, kâğıt tabanlı ödevlerin yerini dijital dönüşümle birlikte daha interaktif ve erişilebilir ödevlerin alabileceği öngörülmüştür. Bu dijital dönüşüm

ile öğrencilerin yazma pratiğini daha etkili bir şekilde yapmalarına olanak tanınabilir ve öğretim süreçlerine yenilikçi bir boyut kazandırılabilir.

Bu çerçevede, bir web 2.0 aracı olan Padlet'in dijital pano olarak kullanıcılara hem bireysel hem de iş birliği içinde çalışma olanağı sunduğu belirlenmiştir. Ayrıca Padlet kullanıcıların kendilerinin ve başkalarının paylaşımlarını beğenebildiği; yorum yapabildiği; video, görsel ve yazılar paylaşabildiği; çeşitli şekillerde sunum yapabildiği bir platform olarak gözlemlenmiştir. Diğer yandan telefon, tablet ve bilgisayar gibi çoklu teknolojik araçlarla erişilebilen Padlet, kullanıcılar arasındaki etkileşimi artırarak sürecin etkinliğini de artırabilir. Bu açıdan, sınıflarda en iyi yazıların ve diğer ürünlerin asıldığı geleneksel panolar yerine bütün öğrenciler için hem örnek hem de teşvik edici şekilde paylaşım işlevi görebilecek niteliklere sahip olduğu gözlemlenen Padlet aracı ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte Padlet web 2.0 aracının öğrenim ortamlarında çeşitli amaçlarla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Padlet'in kullanımı üzerine yazma dil becerisinin geliştirilmesine odaklanan çalışmaların olduğu (Fuchs, 2014; Lestari ve Kurniawan, 2018; Taufikurohman, 2018; Fadhilawati, Laksmita, Mansur, 2020) gibi öğrencilerin derslere katılımları için de çeşitli çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir (Ellis, 2015; Dunbar, 2017; Nadeem, 2019; Johnson vd. 2023). Ayrıca öğrenim sürecinde iş birlikçi kullanımını ön plana çıkaran çalışmaların olduğu da görülmüştür (Beltrán-Martín, 2019; DeWitt, Alias ve Siraj, 2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde ise teknoloji araçlarının öğrenim süreçlerine dâhil edilmesi açısından pek çok çalışma yapılmaya devam etmektedir (Özdemir, 2017; Aytan ve Ayhan, 2018; Baş ve Yıldırım, 2018; İnal ve Arslanbaş 2021; Ateşli ve Yıldız, 2022; Korkmaz ve Çaymaz, 2022). İlgili alanda Padlet'in kullanılmasına yönelik ise yine iş birlikçi öğrenme (Başkaya ve Tursunovic, 2017) ve yazma becerisinin geliştirilmesine (Aydoğdu, 2023) yönelik çalışmaların ön plana çıktığı görülmüştür. Bu çalışmalardaki kullanımları temel alınarak Padlet'in dil öğretiminde de kullanılabileceği çıkarımında bulunulmuş ve bu araç çalışmaya dâhil edilmiştir.

Ancak bu dijital panonun bir öğretim ortamında nasıl kullanılabileceği sorunu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda içeriğin nasıl öğretileceği konusunun, hedef kitlenin özelliklerine göre çeşitli dil öğretim ilkeleri ve kriterleriyle geliştirilmesi gerekmiştir. Bu açıdan öğretim alanında önemli bir yenilikçi bakış açısı olarak oyunlaştırma kavramı ön plana çıkmıştır. Oyunlaştırma kavramı 2003 yılında ilk kez N. Pelling tarafından dile getirilmiş, ardından pek çok araştırmacı tarafından benimsenmiştir. Genel bir ifadeyle oyunlaştırma "oyun unsurlarının oyun dışı ortamlarda kullanılması, bireylerin dikkatlerini çekici, motivasyon artırıcı, eğlenceli ve gerçek hayatın oyunlaştırıldığı bir sistem" olarak tanımlanabilir (Deterding vd.,. 2011; McGonical, 2011; Zicherman ve Cunnigham, 2011; Kapp, 2012; Werbach ve Hunter, 2012; Alsawaier, 2018). Bu çalışmada oyunlaştırma kavramının öğretim sürecinde öğrenenlerin motivasyonlarını ve öğrenme sürecindeki performanslarını artırdığına yönelik olumlu çıktılar temel alınmış (Denny, 2013; Domínguez vd., 2013; Banfield ve Wilkerson, 2014; Sümer, 2017; Fiş Erümit ve Kalelioğlu, 2019; Huang, Hew ve Lo, 2019); bu çerçevede dijital bir aracın oyunlaştırılmasına dayanak oluşturulmuştur.

Öğretim sürecinde oyunlaştırma eğlenceli, verimli ve motivasyon arttırıcı bir ortamın hazırlanması için kullanılabilir. Bu açıdan oyunlaştırma tasarımının nasıl olacağı sorusu ortaya çıkabilir. Bunun için araştırmacılar tarafından çeşitli modeller geliştirilmiştir. Werbach ve Hunter (2012) altı adımdan oluşan "D6 Modeli" ile bu modeli oluşturan "Oyunlaştırma Piramidi"ni sunarak altı aşamalı bir tasarım modeli önermiştir. Şenocak ve Bozkurt (2020), bu modelin alan yazınında en çok kabul gören çalışma olduğunu ifade etmiştir. Nitekim D6 Modeli'nin esnek bir şekilde ilkokul öğrencilerinden (Ersoy, 2017), üniversite öğrencilerine (Şahin, Karadağ vd., 2017) kadar farklı yaş gruplarına; mobil uygulamalardan (Akbuğa, 2018), çevrim içi uygulamalara (Kocaağa, 2017) kadar çeşitli alanlarda kullanılabildiği de görülmüştür. Ancak, mevcut literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyunlaştırılmış Padlet'in kullanılmasına yönelik bir eylem araştırmasına rastlanmamıştır. Ayrıca, dil öğretiminde teknoloji kullanımının önemini vurgulayan pek çok çalışmanın da olduğu görülmüştür.

1. Araştırmanın Amacı

Web 2.0 araçlarından biri olarak Padlet'in yazma becerilerinin geliştirilmesindeki rolü üzerine yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olup çalışma bu boşluğu doldurmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma pratiğini ve motivasyonu artırması için Padlet'in bir oyunlaştırma ile tasarlanarak dil öğretim aracı olarak kullanılmasının hedef dil öğrencisinin dil öğrenme süreçlerine katkısının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Padlet'in kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin oyunlaştırmanın kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin oyunlaştırılmış Padlet'in dil öğretimine katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Johnson'a (2014, s. 26) göre eylem araştırması, gerçek bir okul problemi veya durumunu sistematik olarak inceleyerek öğretim uygulamaları geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Bu doğrultuda, eylem araştırması kapsamında uygulamanın araç-amaç analizindeki aşamaları detaylandırılmıştır. Tablo 1'de görülen aşamalar, istenen sonuçların elde edilmesi için planlanan hedeflerin, mevcut durumun analizinin ve gerekli araçların değerlendirilmesinin yanı sıra planın oluşturulması ve gözden geçirilmesini kapsamaktadır. Johnson'a (2014, s. 32) göre eylem araştırması süreci şöyledir:

Tablo 1

Eylem Araştırması Süreci

İstenen sonucu tanımla
Son duruma ulaşmak için gereken hedefi tanımla
Mevcut durumu tarif et
İstenen sonucu elde etmek için gereken araçları analiz et
Bir plan oluştur
Planı yeniden gözden geçir

Bu çalışma çerçevesinde hazırlanan eylem araştırma sürecinin aşamaları şu şekildedir:

İstenen sonucun tanımlanması:

Araştırmanın istenen sonucu, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili bir dijital araç ve oyunlaştırma stratejilerinin kullanılmasıyla öğrencilerin yazma pratiğinin artırılması ve motivasyonlarının yükseltilmesidir.

Son duruma ulaşmak için gereken hedefin tanımlanması:

Son duruma ulaşmak için belirlenen hedefler, ilk olarak etkili bir dijital aracın kullanılmasını içerir. Bu bağlamda, Padlet gibi dijital araçların eğitim sürecine etkili bir şekilde entegre edilmesi hedeflenmiştir. Oyunlaştırma stratejilerinin uygulanması bir diğer hedeftir; bu stratejiler arasında puanlar, rozetler ve ödüller gibi oyunlaştırma unsurlarının yazma pratiği süreçlerine aktif olarak dâhil edilmesi öngörülmüştür. Bu unsurlar, öğrencilerin yazma görevlerine olan ilgi ve motivasyonlarını artırmayı amaçlamaktadır. Üçüncü hedef ise öğrencilere yazma görevleri hakkında zamanında geri bildirim verilmesi ve etkileşimli bir öğrenme ortamının sağlanmasıdır. Bu etkileşimli ortam, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını ve yazma becerilerini geliştirmelerini desteklemesi beklenmiştir.

Mevcut durumun açıklanması:

Mevcut durumda karşılaşılan sorunlar, yazma öğretiminde motivasyon eksiklikleri ve etkileşim sınırlılıklarını içermektedir. Geleneksel yazma öğretim yöntemleri, öğrencilerde düşük motivasyona ve sınırlı etkileşime neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin yazma görevlerine olan ilgilerini azaltmakta ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler genellikle yazma ödevlerini bağımsız ve bireysel olarak yapmaktadır. Bu süreçte aldıkları geri bildirimler öğrenci ile öğretici arasında, sınırlı kalmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin öğrenme gelişimlerini kısıtlayabilir. Ayrıca, teknolojik araçların ve yenilikçi yöntemlerin eğitim süreçlerine entegrasyonu yetersizdir. Bu durum öğrencilerin dijital araçları etkin bir şekilde kullanarak öğrenme süreçlerini zenginleştirmelerine engel olmaktadır. Bu sorunlar, yazma pratiğinin geliştirilmesi ve öğrenci motivasyonunun artırılmasında istenen seviyeye ulaşılmasını zorlaştırmaktadır.

İstenen sonucu elde etmek için gereken araçların analiz edilmesi:

İstenilen sonuca ulaşmak için kullanılan araçlar ve stratejiler şunlardır: Padlet, dijital bir pano uygulaması olarak, öğrencilerin yazılarını paylaşmalarına, başkalarının yazılarına yorum yapmalarına ve geri bildirim almalarına olanak tanır. Padlet'in oyunlaştırılması, öğrencilerin daha etkileşimli ve motive edici bir ortamda yazma pratiği yapmalarını sağlar.

Şekil 1

Padlet Aracı

Padlet (2024), insanların içerik oluşturmak ve başkalarıyla paylaşmak için kullandıkları bir yazılımdır. Bir doküman ile tam teşekküllü bir web sitesi oluşturucu arasında bir yerde bulunan Padlet, ister hızlı bir ilan panosu ister bir blog veya bir portföy olsun, herkesin istediği içeriği oluşturmasını sağlar. Padlet, internette içerik sağlamasıyla kolay; her yaştan, her seviyeden ve yetenekten insana hitap etmesiyle kapsayıcı; başkalarıyla ortak projeler, ödevler ve etkinlikler üzerinde çalışılmasıyla iş birlikçi; istenilen dosya türünü eklemeye ve düzenlemeye olanak sağlamasıyla esnek; IOS, Android ve Kindle uygulamalarında mevcut olmasıyla taşınabilir; kişisel dokunuşa izin vermesi, özelleştirilmesi, tasarım olanaklarıyla güzel; veri ve paylaşımların şifrelerle saklanabilmesiyle güvenilir bir araçtır. Padlet aracı ücretli (sınırsız) veya ücretsiz (sınırlı) bir şekilde kullanılabilmektedir.

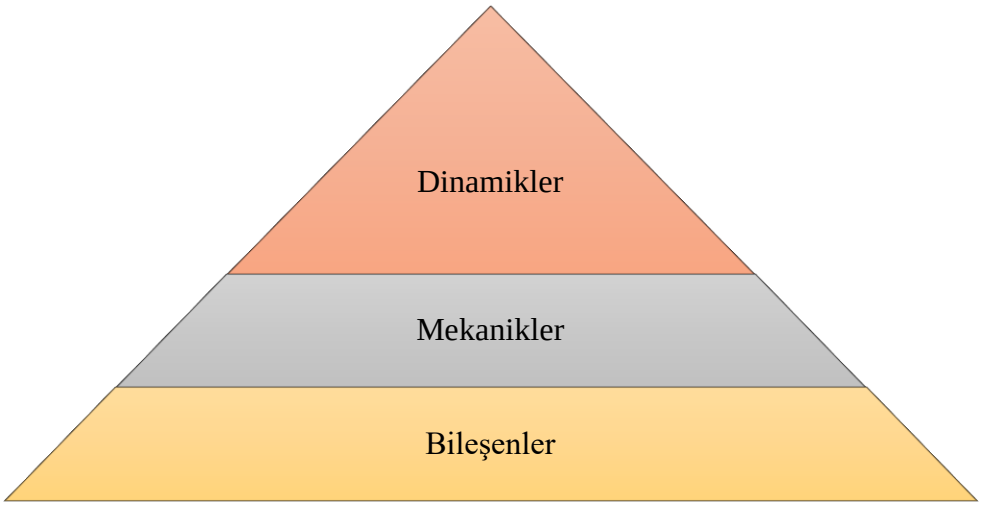
Padlet, bir dil öğretim aracı olarak değerlendirildiğinde ise çeşitli öğretim amaçlarına uygun şekilde kullanılabileceği düşünülmektedir. Örneğin, her öğrencinin aktif şekilde bireysel veya grup olarak sayfada paylaşım yapabilmesi, sayfalarını veya sütunlarını kişiselleştirebilmesi, çeşitli görsel ve video unsurlarını düzenleyebilmesi, öğrencilerin birbirlerini takip edebilmesi ve çevrim içi olanların diğer kullanıcılar tarafından görülebilmesi gibi unsurlar; katılımcıların aidiyet duygusunu artıracak, etkileşimi geliştirecek ve öğretim sürecinde kalmalarına yardımcı olacaktır. Bu durumun dil öğretim sürecine olumlu katkılar sağlaması öngörülmektedir. Aynı zamanda yapılan paylaşımlara hem öğrencilerin cevap verebilmesi hem öğreticilerin dönüt verebilmesi sürecin interaktif ve verimli olmasına da olanak sağlayabilir. Özellikle yabancı dil öğretiminde çok kültürlü öğrenci kitlesinin çeşitliliğini yansıtabilecek dijital bir pano olarak değerlendirildiğinde uygulamanın dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olabileceği gözlemlenmektedir. Bu çıkarımlar neticesinde Padlet öğretim ortamında kullanılabilecek bir araç olarak değerlendirilmiş, ancak nasıl kullanılacağı sorusu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan öğretim alanında kullanılmaya başlanan oyunlaştırma kavramı üzerinde durulmuştur.

Oyunlaştırma ögeleri bu süreci destekleyen önemli unsurlar olabilir. Bu unsurlar sayesinde öğrenciler bütünsel bir öğrenme sürecine girerek hem çeşitli puan ve ödüller kazanır hem de seviyeleri geçtikte bir ilerleme sağlanır. Bu bakımdan öğrencilerin öğretim tasarımında daha fazla kalmasına ve daha fazla pratik yapmasına olanak sağlanabilir. Bu araçlar ve stratejiler, öğrencilerin yazma pratiğini artırmak ve motivasyonlarını yükseltmek için etkili bir temel olabilir. Buna göre web 2.0 aracı olan Padlet kullanılarak oyunlaştırma prototipi tasarlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda öncelikle bu oyunlaştırma modeli ele alınacak ve detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılacaktır.

Werbach ve Hunter (2012), oyunlaştırmanın değişik biçimlerde nasıl uygulanabileceğine dair bir fikir sağlayabilecek "D6 Modeli"ni ve bu modeli oluşturan piramitsel bir oyunlaştırma çerçevesini önermiştir. Bu sunulan model, altı adımdan oluştuğu ve İngilizcede "D" harfiyle başladığı için D6 Modeli olarak adlandırılmaktadır. D6 Modeli; hedeflerin tanımlanması, hedef davranışların tanımlanması, oyuncuların tanımlanması, aktivite döngülerinin hazırlanması, eğlencenin oluşturulması ve uygun araçların kullanılması gibi aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamaların oluşturulmasında ise Oyunlaştırma Piramidi'ndeki dinamikler, mekanikler ve bileşenler unsurlarına dikkat edilir (Werbach ve Hunter, 2012, s. 78):

Şekil 2

Oyunlaştırma Piramidi



Dinamikler; oyunlaştırma tasarımında genelden özele doğru bir çerçeve sunan, oyunların genel yapısını ve oyuncuların davranışlarını etkileyen büyük ve soyut ilkelerdir. Mekanikler; oyunlaştırmaya katılan oyuncuların katılımının sağlandığı ve hareketlerinin ilerletildiği temel işlemler aşaması olup somut kurallardır. Oyunun nasıl çalıştığı ve eylemlerin planlandığı aşamadır. Bileşenler ise oyunlaştırmanın uygulama aşamasında dinamik ve mekaniklere göre kullanılan somut araç ve elemanlardır. Oyunlaştırma Piramidi'nin unsurları ise şu şekildedir (Werbach ve Hunter, 2012; Akt.: Tunga ve İnceoğlu, 2016):

Tablo 2

Oyunlaştırma Piramidi'nin Unsurları

Dinamikler	Kısıtlamalar	
	Duygular	
	Hikâyeleştirme	
	İlerleme	
	İlişkiler	
Mekanikler	Zorluk / Meydan Okuma	
	Şans	
	İş Birliği ve Rekabet	
	Geri Bildirim	
	Ödüller	
	Alışveriş	
	Durum	
	Sıra	
	Kaynak Edinimi	
Bileşenler	Başarı	İçerik Kilidi Açma
	Avatar	Koleksiyonlar
	Rozetler	Macera
	Lider Tablosu	Savaş
	Seviyeler	Hediye
	Puanlar	Mücadele Etme
	Takımlar	Sosyal Grafikler
	Sanal Hediyeler	

Çağlar ve Kocadere (2015, s. 91) bu piramitteki tüm unsurların bir arada kullanılmasının zorunlu olmadığını ifade eder. Bu doğrultuda etkili ve verimli bir oyunlaştırma tasarımı için hedef kitlenin özellikleri de göz önünde bulundurularak tasarımın işlevselliğine göre bazı unsurların çıkarılabileceği ifade edilebilir.

Çalışma planının hazırlanması:

İstenen sonuçlara ulaşmak için oluşturulan plan aşağıdaki aşamaları içermektedir:

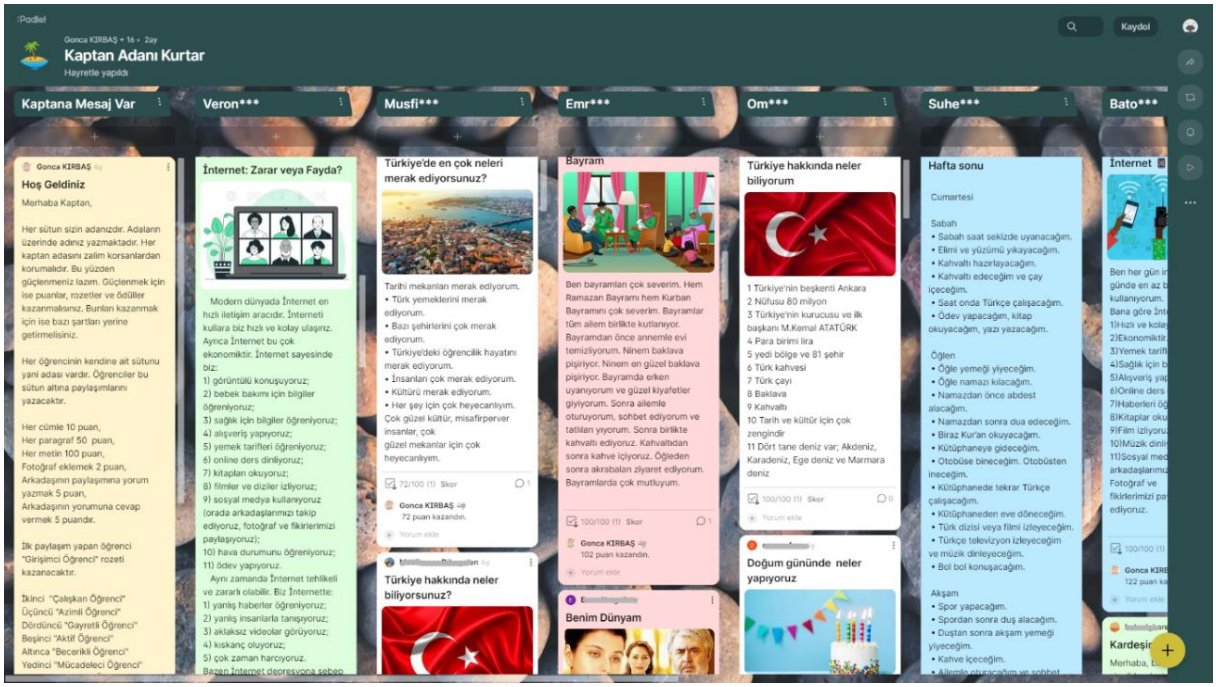
Planlama Aşaması: İlk olarak, Padlet'in eğitim amaçlarına uygun olarak yapılandırılması ve oyunlaştırma unsurlarının entegre edilmesi gerekmektedir. Bu aşamada, Padlet'in özellikleri göz önünde bulundurularak yazma pratiğini destekleyecek şekilde özelleştirilmeye çalışılmıştır. Ardından, oyunlaştırma tasarımı için Werbach ve Hunter'ın (2012) D6 Modeli ve Oyunlaştırma Piramidi temel alınarak, motivasyonu artıracak stratejiler belirlenmiştir. Bu çerçeveye göre web 2.0 aracı olan Padlet kullanılarak oyunlaştırma prototipi tasarlanmaya çalışılmıştır. D6 Modeli, oyunlaştırma tasarımında kullanılan altı adımdan oluşan bir modele dayanarak bu uygulamaya yönelik adımlar Ek-1'de detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca Oyunlaştırma Piramidi'ne yönelik unsurlar da ilgili tabloda ifade edilmiştir. Bu model, oyunlaştırmanın yapısal unsurlarının ve uygulama aşamalarının sistematik bir şekilde ele alınmasına olanak sağlar. Yazma görevlerinin tasarımı da bu aşamada yapılır; öğrencilerin etkileşimde bulunabilecekleri çeşitli görevler hazırlanarak onların yazma becerilerini aşamalı olarak geliştirecek şekilde planlanır.

Uygulama Aşaması: Bu aşamada**,** Padlet'in dijital panosu öğrencilerle paylaşılır ve yazma görevleri burada yürütülür. Padlet'in interaktif özellikleri, öğrencilerin yazılarını paylaşmalarını ve birbirlerinin yazılarına yorum yapmalarını sağlar. Oyunlaştırma unsurları

etkinleştirilir; öğrencilerin başarılarına göre somut unsurlar -puan, rozet ve ödüller vb. dağıtılır- belirgin hâle gelir. Bu unsurlar sayesinde öğrencilerin performansları teşvik edilmeye ve motivasyonları artırılmaya çalışılır. Ayrıca, etkileşim ve geri bildirim sağlanarak, öğrencilerin yazılarına düzenli aralıklarla yorum yapılır ve geri bildirim verilir. Bu süreç, öğrencilerin sürekli olarak gelişmelerini destekler ve etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturur.

Şekil 3

Padlet'in Uygulama Sayfası



Uluslararası öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen uygulama, görsel olarak Şekil 3 ile paylaşılmıştır. Görselde, öğrencilerin isimleri kişisel verilerin gizliliğini korumak amacıyla yıldızlanarak verilmiştir. İlk sütun, uygulama hakkında genel bilgileri sunmaktadır. Diğer sütunlarda ise öğrencilerin yazıları bulunmaktadır. Bu yazılar, ekran alanına sığacak şekilde paylaşılmış ve toplamda on sütundan oluşan bir düzenleme yapılmıştır. Bu yöntem, öğrencilerin katkılarını ve geri bildirimlerini düzenli ve erişilebilir bir şekilde sunmayı sağlamaktadır.

Değerlendirme Aşaması: Uygulamanın etkinliğini belirlemek için veri toplama yapılır. Öğrenci geri bildirimleri, motivasyonları ve etkileşim düzeyleri hakkında veriler toplanır. Bu veriler, uygulamanın etkinliğini ölçmek ve gerekli iyileştirmeleri yapmak için analiz edilir. Toplanan veriler üzerinden yapılan değerlendirme, oyunlaştırma stratejilerinin ve dijital aracın yazma pratiği üzerindeki etkilerini ortaya koyar ve gelecekteki uygulamalar için bilgiler sağlayabilir.

3. Çalışma Grubu

Çalışmaya katılanlar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerdir. Seçim kriteri, Türkiye'deki üniversitelerde uluslararası öğrenci olmak ve hâlihazırda Türkçe öğretim

merkezlerinde çevrim içi ders almaktır. Araştırmacının ulaşabileceği ve bu kriterleri karşılayan dokuz öğrenci çevrim içi olarak çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ve demografik bilgi formlarıyla katılımcıların bilgileri toplanmıştır. Uluslararası öğrencilerden oluşan bir sınıf olduğu için farklı ülkelerden heterojen bir grup ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcıların tamamı A2 düzeyi öğrencisidir. Ayrıca katılımcıların tamamı lisans düzeyinde eğitim alacaktır.

Tablo 3

Katılımcıların Ülke Dağılımları

Ülke Adı	N	%
Libya	3	33,4
Filipinler	1	11,1
Hırvatistan	1	11,1
Karadağ	1	11,1
Kuzey Makedonya	1	11,1
Rusya	1	11,1
Sırbistan	1	11,1
Toplam	**9**	**%100**

Çalışmaya A2 düzeyinde çevrim içi olarak Türkçe öğrenen 9 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 3'ü Libyalıdır. Filipinler, Hırvatistan, Karadağ, Kuzey Makedonya, Rusya ve Sırbistan'dan ise 1'er öğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılanların cinsiyet dağılımları ise şu şekildedir:

Tablo 4

Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	6	66,7
Erkek	3	33,3
Toplam	**9**	**%100**

Katılımcıların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında 9 katılımcının 6'sının (%66,7) kadın, 3'ünün (%33,3) erkek olduğu görülmüştür. Katılımcıların yaş dağılımları ise şu şekildedir:

Tablo 5

Katılımcıların Yaş Dağılımları

Yaş Aralığı	N	%
17 yaş	1	11,1
18 yaş	3	33,4
19 yaş	4	44,4
21 yaş	1	11,1
Toplam	**9**	**%100**

Katılımcıların yaş dağılımları incelendiğinde 1 öğrencinin 17 yaşında, 3 öğrencinin 18 yaşında, 4 öğrencinin 19 yaşında ve 1 öğrencinin 21 yaşında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin tamamı TÖMER eğitimini tamamladıktan sonra lisans düzeyinde öğrenimlerine devam edecektir. Bu nedenle çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ortalamasının düşük olduğu görülmektedir.

4. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Bilimsel araştırmalarda "En çok kullanılan soru tekniği, keşfedilecek konu ve sorular aracılığıyla yönlendirilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniğidir ve bu teknikte soruların sıralanması ve hazırlanması tam olarak önceden planlanmalıdır" (Merriam, 2015, s. 110). Çalışmada, katılımcıların demografik bilgilerini toplamak için "Kişisel Bilgi Formu", Padlet'i kullanabilmeleri, oyunlaştırma ile sürece dâhil olabilmeleri ve tasarlanan bu sürecin dil öğretimine katkısının olup olmadığı belirlemek için ise özgün soruların olduğu bir anket araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılıp sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analizi, betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin önceden belirlenmiş temalara göre analiz edildiği ve yorumlandığı betimsel analizde temalar araştırma sorularına, gözlem, görüşme sürecinin sorularına ya da boyutlarına göre sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 239). Diğer yandan araştırma; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı, web 2.0 aracı olan Padlet, dil öğretim düzeyi olarak A2 düzeyi, belirlenen bir oyunlaştırma modeli ve bu çalışmanın uygulanma süresi ile sınırlıdır.

5. Dil Öğretiminde Padlet'in Oyunlaştırılmasına İlişkin Bulgular

Katılımcılardan Padlet aracında oyunlaştırma çalışmasının uygulanmasına imkân veren özellikleri öncelikle ayrı ayrı ele almaları, ardından genel olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular dil ve anlatım bakımından düzenlenmiş ancak katılımcıların cümleleri olduğu gibi aktarılmıştır.

5.1. Padlet'in Ders Süreçlerine Katkısı

Bu çalışma kapsamında, Padlet'in öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla çeşitli özellikleri detaylı olarak incelenmiştir. Padlet'te her öğrenciye ait ayrı bir sütun oluşturulması ve öğrencilerin hem kendi sütunlarını hem de arkadaşlarının sütunlarını aynı sayfada görebilmeleri, uygulamanın önemli bir özelliğidir. Bu özellik, öğrencilere kendi yazılarının diğerlerinin yazılarıyla birlikte sergilendiği bir alan sunarak, yazma pratiği yapma konusunda aidiyet duygusu oluşturabilir. Öğrencilerden bu özelliğin motivasyonları üzerindeki etkisi üzerine değerlendirme yapmaları istenmiştir. Buna yönelik katılımcı cevapları şu şekildedir:

Tablo 6

Sütun Özelliğine İlişkin Bulgular

	Kod	Tema
Evet, çok motive etti. Ben yarışmaları çok severim ve ne zaman Padlet'te bir yarışma vardı, o zaman Padlet'e sıkça giriyordum. (Ö1)	Motive olma	Sütun Özelliği
Evet, çünkü başka arkadaşlar ile daha çalışıyorum. (Ö2)	Daha fazla çalışma	
Evet, motive etti. (Ö3, Ö6, Ö8, Ö9)	Takip etme	
Evet, motive etti. Ben yarışma boyunca birkaç kere günde takip ediyordum. (Ö4)	Sık kullanma	
Evet çok motivasyon etti. (Ö5)		
Evet, çok motive etti. (Ö7)		

Tablo 6'ya göre sütun özelliği, öğrencilerin aidiyet duygusu geliştirerek aktif katılım sağlamalarına yardımcı olmuştur. Öğrenciler, kendilerinin ve arkadaşlarının çalışmalarını takip edebilme fırsatı bulmuş, bu da çalışmada kalma sürelerini uzatmış ve motivasyonlarını artırmıştır. Görüşler, sütun özelliğinin öğrencileri motive ettiğini ve Padlet'i daha sık kullanmalarına neden olduğunu göstermektedir. Bu özellik, hem bireysel yazma pratiği hem de grup içi etkileşim ve geri bildirim süreçleri açısından uygulamanın etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Padlet'in sunduğu sütun özelliği, öğrencilere sadece kendi sütunlarını değil, aynı zamanda diğer öğrencilerin sütunlarını da görme imkânı sağlamıştır. Bu özellik, oyunlaştırma tasarımının bir parçası olarak iş birliği ve rekabet unsurlarını teşvik etmek amacıyla tasarlanmıştır. Öğrencilerin diğerlerinin çalışmalarını görebilmesi, grup içindeki etkileşimi ve rekabeti artırmayı hedeflemiştir. Bu bağlamda sütunların görünürlüğünün, öğrencilerin motivasyonlarına nasıl katkıda bulunduğunu anlamak için uygulamada katılımcılara bir soru yöneltilmiştir. Verilen cevaplar şu şekildedir:

Tablo 7

Başka Sütunları Görebilme Özelliğine İlişkin Bulgular

	Kod	**Tema**
Evet, arkadaşlarımın sütununun olması motive etti. Hatta her zaman takip ediyordum. (Ö3)	Motive olma Takip etme Okuma	Başka sütunları görebilme özelliği
Evet, arkadaşlarımın sütununu aynı takip ediyordum. (Ö4)		
Evet çok motivasyon etti. (Ö7)		
Evet. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8)		
Evet, okudum. (Ö9)		

Tablo 7'deki verilere göre Padlet'in başka sütunları görebilme özelliği, öğrencilerin iş birliği ve rekabet duygularını tetikleyerek motivasyonlarını artırmıştır. Öğrenciler, diğer öğrencilerin sütunlarını takip edebilme imkânını olumlu bir şekilde değerlendirmiştir. Verilen cevaplara göre öğrenciler arkadaşlarının sütunlarını sürekli olarak takip ettiklerini ve bu durumun onları motive ettiğini belirtmiştir. Özellikle, diğer öğrencilerin çalışmalarını görebilmenin, hem rekabeti hem de iş birliğini teşvik ettiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarını inceleyerek hem kendi performanslarını değerlendirmiş hem de başkalarının gelişimini takip etmişlerdir. Bu etkileşim, öğrencilerin süreçte aktif kalmalarını ve yazma pratiğine daha fazla ilgi göstermelerini sağlamıştır. Genel olarak başka sütunları görebilme özelliği, öğrencilerin motivasyonunu artırarak Padlet'in eğitim sürecinde etkili bir araç olmasını desteklemiş şeklinde değerlendirilebilir.

Padlet'in bir diğer özelliği, sütunlarda görsel paylaşma imkânı sunmasıdır. Bu özellik sayesinde öğrenciler, yazdıkları konuya uygun görseller ekleyerek puan kazanma fırsatı bulmuşlardır. Bu bağlamda, öğrencilere görsel paylaşmanın, onların paylaşım yapma motivasyonlarını ve adeta kendi "adalarını" inşa etme süreçlerini nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları şöyledir:

Tablo 8

Görsel Paylaşabilme Özelliğine İlişkin Bulgular

	Kod	Tema
Evet. Önce internette resimleri bulmam lazım ve sonra onları Padlet'e ekliyordum. (Ö1)	Motive etme Araştırma yapma Görsel seçme İlginç	Görsel paylaşabilme özelliği
Evet, hatta puan almak için her zaman resim ekliyordum. (Ö3)		
Evet, her yazma için özel bir resim seçiyordum. (Ö4)		
Evet, resim ile Padlet'te sütunumuz daha ilginç. (Ö8)		
Evet. (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9)		

Tablo 8'e göre Padlet'in görsel paylaşma özelliği, öğrencilerin motivasyonunu artırmada önemli bir rol oynamıştır. Bu özellik sayesinde öğrenciler, sütunlarına yazdıkları konulara uygun görseller ekleyerek puan kazanma şansı bulmuşlardır. Öğrenciler, bu görsel ekleme işlemini ilginç olarak görmüş ve yazma sürecine daha fazla katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Özellikle puan kazanma amacıyla sıklıkla resim ekliyordum ve her yazma için özenle seçilmiş görseller kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu özellik, süreci daha ilginç ve etkileşimli hâle getirmiştir. Bu doğrultuda, görsel paylaşma özelliğinin öğrencilerin sürece aktif katılımını teşvik ettiği ve yazma pratiğini daha eğlenceli bir hâle getirdiği söylenebilir.

Padlet'in bir diğer önemli özelliği, sütunlardaki paylaşımlara yorum yapabilmektir. Bu özellik, oyunlaştırma unsurlarıyla birleştirilerek öğrencilerin arkadaşlarının paylaşımlarını okuyup yorum yapmalarına ve her yorum için puan kazanmalarına olanak sağlamıştır. Bu sayede öğrenciler arasındaki etkileşimin artması ve sürecin eğlenceli hâle gelmesi hedeflenmiştir. Öğrencilere bu iş birliği ve etkileşim fırsatının motivasyonlarını artırıp artırmadığı sorulmuştur. Verilen cevaplar şu şekildedir:

Tablo 9

Yorum Yapabilme Özelliğine İlişkin Bulgular

	Kod	Tema
Evet, zaten o sırada biz hem Türkçe yazıyordum hem puan kazanıyordum. (Ö3)	Motive etme Puan kazanma Türkçe yazma	Yorum yapabilme özelliği
Evet, motive etti. (Ö4)		
Evet, motive oldum. (Ö5)		
Evet. (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9)		

Tablo 9'a göre Padlet'in yorum yapabilme özelliği, öğrencilerin arkadaşlarının paylaşımlarına geri bildirimde bulunarak hem Türkçe pratiği yapmalarını hem de puan kazanmalarını sağlamıştır. Öğrenciler, bu süreçte yorum yapmanın kendilerini motive ettiğini ve aktif katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu özellik, etkileşimi artırarak rekabeti ve iş birliğini teşvik etmiş ve süreci daha dinamik hâle getirmiştir. Yorum yapabilmenin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme deneyimlerini daha eğlenceli kılmalarına yardımcı olduğu, bu sayede Padlet'in öğrenci etkileşimini ve motivasyonunu artırma amacına hizmet ettiği söylenebilir.

Padlet'te her paylaşım için mevcut olan beğenme özelliği de oyunlaştırma kapsamında bir bileşen olarak kullanılmıştır. Bu özellik, öğrencilerin paylaşımlarına geri bildirim vererek

motivasyonlarını artırmayı hedeflemiştir. Beğen özelliğine ilişkin elde edilen veriler şu şekildedir:

Tablo 10

Beğen Özelliğine İlişkin Bulgular

	Kod	Tema
Evet, çünkü herkes bu yazıları çok zaman yazıyorlardı ve ciddi çalışıyorlardı. (Ö1)	Motive etme İlginç Düzenli çalışma Daha fazla yazma Kelime öğrenme	Beğen özelliği
Evet ve yeni kelimeleri öğrendim. (Ö2)		
Evet, beğenmek ilginç oldu. (Ö4)		
Evet çok motivasyon etti.(Ö5)		
Evet, beni çok motive etti. Puanlar almak için çok iyi ve düzenli çalıştım. (Ö9)		
Evet. (Ö3, Ö6, Ö7,Ö8)		

Tablo 10, Padlet'teki beğenme özelliğinin öğrenciler üzerindeki etkisini göstermektedir. Öğrenciler, beğeni özelliğinin kendilerini motive ettiğini ve yazma sürecine daha fazla katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Beğenme özelliği, yazılan içeriklere geri bildirim vererek motivasyonu artırmış ve öğrencilerin yazma sürecinde daha düzenli ve ilgi göstererek çalışmasını sağlamıştır. Özellikle sosyal medya araçlarında yaygın olarak kullanılan beğenme işlevinin öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yarattığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler, diğerlerinin paylaşımlarına beğeni bırakmanın kendilerinin de motivasyonunu artırdığını ve süreçte daha aktif olmalarını teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, beğenme özelliğinin, öğrencilerin Padlet'i daha etkili kullanmalarına ve öğrenme sürecine daha fazla bağlılık göstermelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Padlet'te yapılan oyunlaştırma çalışmasında, öğrencilerin diğerlerinin sütunlarını okuması, yorum yapması ve süreci aktif olarak takip etmesi beklenmiştir. Bu etkileşimlerle dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlanması hedeflenmiştir. Bu amacın doğruluğunu değerlendirmek için öğrencilere diğerlerinin sütunlarını okuyup okumadıkları ve bu özelliğin onları motive edip etmediği sorulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin sütunları görme imkânlarının yanı sıra bu sütunları okuma süreçlerinde ne kadar motive oldukları incelenmiştir. Bu değerlendirme, oyunlaştırmanın etkileşimi ve öğrenme sürecindeki etkilerini belirlemek için önemli bir adımdır. Cevaplar şu şekildedir:

Tablo 11

Başkaları Tarafından Sütunların Okunma Özelliğine İlişkin Bulgular

	Kod	Tema
Evet, okudum. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7)	Motive etme Eğlenme Okuma	Başkaları tarafından sütunların okunma özelliği
Evet. Evet, her sütunu okudum ve okuduğum zaman çok eğlendim. (Ö6)		
Evet, bazı sütunları okudum ama hepsini değil. (Ö8)		
Evet. (Ö4, Ö9)		

Tablo 11'e göre, Padlet'te başkaları tarafından sütunların okunmasının, öğrenciler üzerinde motive edici bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çoğu diğer öğrencilerin sütunlarını okuduklarını ve bu süreçte eğlendiklerini belirtmişlerdir. Bu özellik, dil becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Çünkü öğrenciler aynı dil düzeyindeki

arkadaşlarının yazılarını okuyarak kendi yazma becerilerini değerlendirme ve iyileştirme fırsatı bulmuşlardır. Ancak, bazı öğrenciler tüm sütunları okumadıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde sütunların okunma özelliğinin, öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve yazma pratiğinde daha etkileşimli bir öğrenme deneyimi sağladığı söylenebilir.

Padlet'te öğrenciler, hem kendi sütunlarını hem de arkadaşlarının sütunlarını görebilme imkânına sahiptirler. Bu özellik, öğrencilerin diğerlerinin yazılarını takip etmelerini ve yazıların gelişimini gözlemlemelerini sağlar. Bu bağlamda, öğrencilerin arkadaşlarının yazılarını görmelerinin kendilerini ne derece motive edip etmediği araştırılmıştır. Öğrencilerden başkalarının paylaşımlarını görmenin onların yazma süreçlerini nasıl etkilediği ve motivasyonlarına katkıda bulunup bulunmadığı hakkında geri bildirim alınmıştır. Bu sorunun amacı, öğrencilerin arkadaşlarının yazılarını görmesinin kendi yazma motivasyonları üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Elde edilen veriler şu şekildedir:

Tablo 12

Başkaları Tarafından Yazılanların Takip Edilmesine İlişkin Bulgular

	Kod	Tema
Evet, çünkü arkadaşlar çok uzun ve güzel yazıları yazdı ve bu beni motive etti. (Ö1)	Motive etme Uzun ve güzel yazma Okuma	Başkaları tarafından yazılanların takip edilmesi
Evet, çok motive etti. (Ö3, Ö2, Ö6, Ö9)		
Evet, ben bakıyordum ve okuyordum. (Ö4)		
Evet. Ben de öyle bir şey yapmak istedim. (Ö5)		
Evet, ben onlar gibi yapmak istedim. (Ö7)		
Evet, daha çok yazmayı istememi sağladı. (Ö8)		

Padlet'te öğrencilerin arkadaşlarının yazılarını takip edebilmesi, onların motivasyonları üzerinde olumlu bir etki oluşturmuştur. Tablo 12'deki bulgulara göre öğrenciler arkadaşlarının uzun ve etkileyici yazılarını gördüklerinde kendilerini motive hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, başkalarının yazılarını okumakla kalmayıp bu yazılardan ilham aldıklarını ve benzer yazılar yazma isteği duyduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle arkadaşlarının yazılarının uzunluğunu ve kalitesini gördüklerinde, kendi yazma arzularının arttığı gözlemlenmiştir. Bu durum, Padlet'in oyunlaştırma özelliklerinin öğrencilerin dil öğretim sürecine olan katılımlarını artırarak daha fazla pratik yapma ve dil becerilerini geliştirme fırsatı sunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin diğerlerinin yazılarını takip ederek daha fazla motive oldukları ve bu sürecin dil gelişimlerini olumlu yönde desteklediği söylenebilir.

Padlet, dil öğretim sürecinde dijital bir pano ve etkin bir araç olarak tasarlanmaya çalışılmıştır. Dijital çağın gençlerine hitap eden bu tasarım, çeşitli özellikleri ile öğrenme sürecini zenginleştirmeyi hedeflemiştir. Sütunlar, öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarını düzenlemelerine olanak tanırken yorum yapma ve beğenme özellikleri etkileşimi ve geri bildirimi teşvik etmiştir. Puan ve seviyeler gibi oyunlaştırma unsurları ise öğrencilerin motivasyonlarını artırarak aktif katılım sağlanmasını desteklemiştir. Her özellik, öğrencilere anlamlı bir deneyim sunacak şekilde yerleştirilmiş ve bu aracın dil öğretimindeki etkinliğini artırmak için stratejik olarak konumlandırılmaya çalışılmıştır. Bu açıdan, öğrencilerin Padlet'in çeşitli özellikleri hakkındaki deneyimlerinin ortaya konması, bu aracın eğitimdeki

etkisini değerlendirme ve geliştirme açısından önemli bir adım olarak görülmektedir. Öğrencilerin bu araca ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Tablo 13

Padlet'e Dair Öğrencilerin Genel Tutumuna İlişkin Bulgular

	Kod	Tema
Evet. (Ö1, Ö5, Ö7)	Olumlu	Genel tutum
Evet biraz. (Ö2)		
Evet, çok hoşlandım. (Ö6)		
Evet, Padlet'ten hoşlandım. (Ö3, Ö4, Ö8, Ö9)		

Tablo 13, öğrencilerin Padlet'e yönelik genel tutumlarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin tamamı, Padlet hakkında olumlu düşüncelere sahiptir. "Hoşlandım" ifadesi, öğrencilerin aracın sağladığı özelliklerden memnun kaldıklarını ve bu araçla olumlu bir deneyim yaşadıklarını göstermektedir. Özellikle "çok hoşlandım" ifadesi, bu olumlu görüşün güçlü olduğunu vurgulamaktadır. Ancak, bir öğrenci "biraz hoşlandım" şeklinde bir değerlendirme yapmıştır. Bu, öğrencinin Padlet'e yönelik tutumunun biraz daha karışık olabileceğini veya aracın bazı yönlerinden tam olarak memnun kalmamış olabileceğini göstermektedir.

Özetle Padlet'in dijital bir pano olarak kullanımı, öğrenciler üzerinde olumlu bir izlenim bırakmıştır. Bu durum, Padlet'in eğitimde etkili bir araç olarak kabul edildiğini ve öğrencilerin bu tür dijital araçlara karşı genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Padlet gibi teknolojik araçların öğrenme süreçlerinde yenilikçi ve etkili bir şekilde kullanılabileceğini ve öğrenci motivasyonunu artırabileceğini destekler niteliktedir.

5.2. Oyunlaştırmanın Ders Süreçlerine Katkısı

Padlet'te oyunlaştırma tasarımında kullanıcıların belirli görevleri tamamlayarak seviyeleri geçmeleri beklenmiştir. Bu görevler, öğrencilerin sürece aktif katılımını teşvik etmek amacıyla tasarlanmıştır. Oyunlaştırma ögeleri arasında somut olarak öğrencilere sunulan rozet ön plana çıkmıştır. Bu açıdan öğrencilerin görevleri tamamladıklarında elde ettikleri rozetlerin motivasyonları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Katılımcılara kazandıkları rozetler ile motive olup olmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin rozet unsuruna ilişkin cevapları şu şekildedir:

Tablo 14

Rozet Unsuruna İlişkin Bulgular

	Kod	Tema
Evet, rozetler beni çok motive etti. Bir rozet almak istedim, bu yüzden Padlet'te çok çalıştım. (Ö1)	Motive etme	Rozet unsuru
Evet, çok. (Ö2, Ö3)	İlginç	
Evet, çok motive etti. (Ö4)	Daha çok çalışma	
Evet ve ilginç oldu. (Ö5)		
Evet. (Ö6, Ö7, Ö8, Ö9)		

Bulgulara göre rozetlerin öğrenci motivasyonuna olumlu şekilde etki ettiği görülmektedir. Öğrenciler, rozetlerin onları daha fazla çalışmaya teşvik ettiğini ve bu özelliğin süreci daha ilgi çekici hâle getirdiğini belirtmişlerdir. Rozetler, öğrencilerin başarı duygusunu pekiştirerek

dersle daha fazla ilgilenmelerini sağlamış ve oyuna dayalı öğrenme deneyimini güçlendirmiştir. Bu doğrultuda, rozetler öğrencilerin motivasyonunu artırma ve derse katılımı teşvik etme açısından etkili bir araç olarak değerlendirilmiştir.

Tasarımda kullanılan ödül mekanizması, belirli görevlerin tamamlanması sonucunda öğrencilere verilen teşvikleri kapsamaktadır. Bu ödüller, Padlet'te bir sütunda öğrencilere duyurulmuş ve seviyeler geçildikçe çeşitli ödüller -örneğin görevlerini tamamlamalarına göre her rengin bir anlamının olduğu kalemler- sunulmuştur. Öğrencilere, bu ödüllerin motivasyonları üzerindeki etkisi sorulmuştur ve alınan cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 15

Ödül Unsuruna İlişkin Bulgular

	Kod	Tema
Evet, çok motive etti. (Ö1, Ö3, Ö4)	Motive etme	Ödül unsuru
Biraz. (Ö2)		
Evet. (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9)		

Tabloda görüldüğü üzere, sekiz öğrenci ödüllerin kendilerini motive ettiğini belirtirken bir öğrenci ödüllerin etkisini biraz sınırlı bulmuştur. Genel açıdan ödüller öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratmış ve onları daha fazla çalışmaya teşvik etmiştir. Özellikle ödül unsurunun dijital bir platformda sözlü olarak ifade edilmesi dahi öğrencilerin motivasyonunu artırmıştır. Bu durum, dijital ortamda verilen somut olmayan ödüllerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkili bir motivasyon kaynağı olabileceğini göstermektedir. Bu sonuç, ödül mekanizmasının tasarımın başarılı bir parçası olduğunu ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklediğini ortaya koyabilir.

Padlet'te oluşturulan tasarım, öğrencilerin hem iş birliği hem de rekabet içinde olabileceği bir ortam sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin birbirlerinin yazılarına yorum yaparak puan kazanabilecekleri ve bu süreçte etkileşimde bulunabilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca, yorum yaparak iş birliği yapma ve birbirlerini destekleme fırsatları da sunulmuştur. Öğrencilere, bu iş birliği ve rekabet unsurlarının süreçteki motivasyonları üzerindeki etkisi sorulmuştur. Öğrencilerin ilgili soruya verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 16

İş Birliği ve Rekabet Unsurlarına İlişkin Bulgular

	Kod	Tema
Evet. Arkadaşlarım benim yazılarıma yorumlar yazdı ve ben onlara cevap vermek istedim. (Ö1)	Motive etme	İş birliği ve rekabet unsurları
Bence yüksek puanı en iyi diyaloğu yazana vermek lazım. En çok değil. (Ö2)	Beğenme	
Evet, motive etti ve bu şeyi çok beğendim. Çünkü o sırada arkadaşlarımın sütunlarını okumam gerekiyordu. Bu şekilde hem Türkçe okuyordum hem yazıyordum hem de puan kazanıyordum.(Ö3)	Okumaya ve yazmaya teşvik etme	
Evet, ben okuyordum ve cevap veriyordum. (Ö4)		
Evet. (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9)		

Tablo 16'dan anlaşılacağı üzere, öğrenciler iş birliği ve rekabet unsurlarının kendilerini motive ettiğini belirtmişlerdir. Özellikle yorum yapmanın, diğer öğrencilerin yazılarına cevap

vermenin ve bu süreçte puan kazanmanın etkili olduğu ifade edilmiştir. Öğrenciler, bu unsurların dil öğrenme sürecini daha etkileşimli ve motive edici hâle getirdiğini, aynı zamanda daha fazla okuma ve yazma fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Ancak bir öğrenci, yüksek puanların sadece çok yazanlara değil, en iyi yazıları oluşturanlara verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu yorum, ödüllerin ve motivasyon unsurlarının nasıl daha adil ve etkili bir şekilde dağıtılabileceğine dair bir bakış açısı sunmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, iş birliği ve rekabet unsurları öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratmış ve öğrenme sürecine katkı sağlamıştır.

Padlet'te uygulanan oyunlaştırma sürecinde, puan verme unsuru önemli bir motivasyon aracı olarak tasarlanmıştır. Öğrenciler, çeşitli görevleri yerine getirerek ve seviyeleri geçerek farklı puanlar kazanabilmektedirler. Öğrencilere, bu puan sisteminin kendilerini motive edip etmediği sorulmuştur. Cevaplar ise şu şekildedir:

Tablo 17

Her Seviye İçin Puan Unsuruna İlişkin Bulgular

	Kod	Tema
Puan almak için çok ciddi ve düzenli çalıştım. Daha çok yazı yazmak istedim. (Ö1)	Motive etme İlginç Düzenli ve ciddi çalışma Daha çok yazma	Puan unsuru
Evet, çok motive etti. (Ö3, Ö4)		
Evet çok ilginç oldu ve devam etmek için bana motivasyon verdi. (Ö5)		
Evet ve ilginç oldu. (Ö7)		
Evet. (Ö2, Ö6, Ö8, Ö9)		

Tablo 17'de görüldüğü üzere, tüm öğrenciler puan sisteminin kendilerini motive ettiğini belirtmiştir. Öğrenciler, puan kazanma hedefinin onları düzenli ve ciddi bir şekilde çalışmaya teşvik ettiğini, yazma isteklerini artırdığını ve sürecin ilginç hâle gelmesini sağladığını ifade etmişlerdir. Puanlar, öğrencilerin daha fazla çaba sarf etmelerini ve daha fazla yazı üretmelerini teşvik etmiştir. Bu, puan sisteminin oyunlaştırma unsurları arasında etkili bir motivasyon aracı olduğunu ve öğrenme sürecini daha dinamik ve katılımcı hâle getirdiğini göstermektedir.

5.3. Oyunlaştırılmış Padlet'in Dil Öğretimine Katkısı

Padlet üzerinde uygulanan oyunlaştırma unsurları, dil öğretim sürecinde önemli bir rol oynamıştır. Öğrencilere verilen görevler, puanlar, rozetler ve yorum yapabilme gibi özellikler, sürecin hem eğlenceli hem de öğretici hâle gelmesini sağlamıştır. Öğrencilere, bu oyunlaştırma uygulamalarının dil öğrenme sürecine katkısı ve motivasyonları üzerindeki etkileri sorulmuştur. Bu açıdan öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 18

Padlet'in Oyunlaştırılmasına İlişkin Bulgular

	Kod	Tema
Evet, Padlet çalışması benim için çok faydalı oldu ve bana çok motivasyon verdi. (Ö1)	Faydalı Motive edici	Oyunlaştırılmış padlet
Evet. (Ö2)		
Evet, Padlet'te çalışma benim için çok faydalı oldu. (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8)		

Evet, faydalı oldu. (Ö4)
Evet. Padlet çalışmalar benim için çok faydalı oldu ve çok motivasyonu verdi. (Ö9)

Tablo 18'de yer alan bulgulara göre, öğrenciler Padlet'teki oyunlaştırmanın kendilerine büyük fayda sağladığını ve yüksek derecede motive olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğu, Padlet üzerindeki çalışmanın hem faydalı olduğunu hem de motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Bu sonuçlar, oyunlaştırma unsurlarının dil öğretiminde etkili bir araç olduğunu ve öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılım sağladıklarını göstermektedir.

Tasarımın amacı doğrultusunda, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan Padlet çalışması, okuma ve yazma becerilerine özel bir odaklanma sağlamıştır. Öğrencilere, bu çalışmanın hangi dil becerileri üzerinde en fazla faydayı sağladığı sorulmuş, şu şekilde cevaplar alınmıştır:

Tablo 19

Padlet'in Dil Becerilerine Katkısına İlişkin Bulgular

	Kod	**Tema**
Yazma ve okuma için. Çünkü çok yazı yazmamız lazım ve arkadaşlarımızın yazılarını okuduk. (Ö1)	Daha fazla okuma ve yazma yapma Faydalı	Dil becerisine katkısı
Bence yazma ve okuma. (Ö2)		
Okuma becerisi için daha çok faydalı oldu. (Ö3)		
Yazma becerisi için daha çok faydalı oldu. (Ö4)		
Okuma ve yazma için daha faydalı oldu. (Ö5)		
Bence okuma ve yazma için daha fazla faydalı. (Ö6)		
Okuma ve yazmada daha faydalı oldu. (Ö7)		
Bana göre okuma ve yazma için daha çok faydalı. (Ö8)		
Yazma ve okuma için çok faydalı oldu. Çünkü çok yazı yazmamız lazım. (Ö9)		

Tablo 19'a göre öğrencilerin, yazma ve okuma becerilerine yönelik sağlanan faydalara dair ifadeleri, bu tasarımın dil öğrenme sürecinde etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Yazma görevleri sayesinde öğrenciler, düzenli olarak yazma pratiği yapma fırsatı bulurken diğerlerinin yazdıklarını okudukları için de okuma becerilerini geliştirmişlerdir. Bu bulgular, tasarımın odaklandığı becerilerin hedeflenen sonuçları sağladığını ve öğrencilerin dil becerileri üzerindeki olumlu etkilerini desteklediğini göstermektedir.

Padlet'in dil öğretimindeki etkilerini ve öğrencilerin bu platforma karşı tutumlarını değerlendirmek amacıyla öğrencilerden uygulamanın dil öğretimine katkısı hakkında genel bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin cevapları şu şekildedir:

Tablo 20

Dil Öğretimine Padlet'in Katkısına İlişkin Bulgular

	Kod	**Tema**
Bana göre, Padlet'te çalışmak çok ilginç oldu. Yarışmalar beni çok motive etti çünkü ben puanları ve rozetleri almak istedim. Her gün bu yarışmalar hakkında düşündüm. Nasıl bir yeni yazı yazabilirim? Nasıl fotoğraflar ekleyebilirim? Bence, Padlet Türkçe öğrenmek için çok faydalı, çünkü ne zaman Padlet'te bu oyun oldu. O zaman ben çoğu zaman Türkçe düşündüm. Türkçe kelimeler, Türkçe konular, Türkçe	Motive edici Eğlenceli Daha fazla çalışma isteği	Dil öğretimine Padlet'in katkısı

gramer hakkında her zaman düşündüm. Umarım en kısa zamanda yeni bir yarışma olur. (Ö1)	İlginç Faydalı Çağdaş yöntem İş birlikçi ve rekabetçi Rozet ve puan almak isteme Görsel ekleme
Evet, Padlet ile daha çok Türkçe çalışıyorum. Teşekkür ederim her şey için. (Ö2)	
Bana göre Padlet dil öğrenmek için harika bir uygulamaydı. Çünkü yarışmada bütün öğrenciler puan almak istiyorlar bu yüzden o sırada hem puan alıyorlar hem Türkçe öğreniyorlar. Bence yarışma zamanda öğrenciler puan ve rozet almak için çok çalışıyorlar. (Ö3)	
Bana göre Padlet ilginç ve çağdaş bir uygulama. Yarışmadayken yüksek motivasyonum vardı. Çünkü her zaman düşünüyorsun nasıl daha fazla puan kazanabilirim diye. Bence Padlet gibi etkinlikler çok faydalı olabilir. Teşekkür ederim. (Ö4)	
Bana göre padlet ile çalışmak çok ilginç ve bana çok motivasyon verdi. (Ö5)	
Benim için Padlet çok eğlenceli ve faydalı bir uygulamaydı. Ben yarışmaları ve kazanmayı severim. Bu yüzden Padlet sayesinde benim motivasyonum çalışmak için daha fazla arttı. (Ö6)	
Bana göre Padlet ile çalışmak çok ilginçti. (Ö7)	
Bana göre padlet çok güzel ve ilginç bir uygulama. Aramızdaki iş birliğini artırdı ve bizi rekabet etmeye teşvik etti. Bu eğlenceli. (Ö8)	
Bana göre, Padlet'te Türkçe yazmak çok güzel ve ilginç oldu. Bence, Padlet çok faydalı, çünkü o zaman düşündüm. Ben Padlet'te yazıyorum. Padlet harika bir fikir. (Ö9)	

Tablo 20'de yer alan öğrenci yorumları, Padlet'in dil öğrenimine sağladığı katkıları ve öğrencilerin bu araca yönelik tutumlarını kapsamlı bir şekilde yansıtmaktadır. Öncelikle öğrenciler, uygulamayı motive edici bulmuşlardır. Öğrenciler, Padlet'in oyunlaştırma unsurlarının ve rekabetçi yapısının onları motive ettiğini ve bu süreçte daha fazla çalışmak istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, puan ve rozet kazanma arzusu, öğrencilerin düzenli ve ciddi bir şekilde çalışmasını sağlamıştır. Ayrıca uygulama eğlenceli ve çağdaş bir yöntem olarak görülmüştür. Çalışmanın ilginç ve çağdaş bir yöntem olarak değerlendirildiği, öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu ve bu özelliklerin öğrenme sürecini daha çekici hâle getirdiği belirtilmiştir. Bununla beraber öğrenciler, uygulamanın sağladığı yarışma ortamının, onların dil becerilerini geliştirmek için daha fazla çalışma isteği doğurduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yandan uygulamanın öğrenciler arasındaki iş birliğini artırdığı ve rekabetçi bir ortam yarattığı, bu unsurların da öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Son olarak öğrenciler, Padlet'in dil öğrenme açısından faydalı olduğunu ve görsel içerik ekleyebilme gibi çeşitli özelliklerin öğrenme sürecini desteklediğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak elde edilen bulgular, oyunlaştırılmış Padlet'in dil öğretiminde kullanılmasının etkin bir araç olarak değerlendirildiğini ve öğrencilerin bu platform aracılığıyla hem öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katıldıklarını hem de motivasyonlarını artırdıklarını göstermektedir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki olumlu deneyimleri, Padlet'in çeşitli oyunlaştırma unsurlarıyla desteklenen çağdaş bir öğretim aracı olarak etkinliğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, Padlet gibi dijital araçların dil öğretiminde ne denli faydalı olabileceğini ve öğrenme motivasyonunu artırma potansiyelini vurgulamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Günümüz eğitim ortamlarına teknolojik araçların entegrasyonu, öğretim süreçlerini daha dinamik ve etkili hâle getirme potansiyeline sahiptir. Teknoloji, bu öğretim sisteminin önemli bir parçası olarak, eğitim sürecinin şekillendirilmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, web 2.0 araçları, eğitim alanında öğrencilere pek çok interaktif ve yenilikçi fırsatlar sunmaktadır. Aynı şekilde dil öğretim yöntemlerinin çağın koşullarına göre yeniden şekillendirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma pratiği yapma motivasyonlarını artırmak ve derse olan ilgilerini güçlendirmek amacıyla Padlet uygulamasının oyunlaştırma stratejileriyle nasıl entegre edilebileceği araştırılmıştır. Eylem araştırması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları, Padlet'in ve oyunlaştırma unsurlarının öğrenci motivasyonu ve dil becerileri üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur.

Bu açıdan eylem araştırmasıyla yürütülen bu çalışmada, web 2.0 araçlarından Padlet'in oyunlaştırma stratejileriyle zenginleştirilmiş bir biçimde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl kullanıldığına ve bu uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır. Çalışmanın bulguları, Padlet'in oyunlaştırılması yoluyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma pratiğini geliştirmede ve motivasyonlarını artırmada etkili bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Padlet'in, iş birliği içerisinde çalışma ve yazma becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğu gözlemlenmiştir. Oyunlaştırma kavramı, öğrencilerin motivasyonlarını artırmak ve öğrenme süreçlerini daha eğlenceli hâle getirmek için başarılı bir şekilde kullanılmıştır. Werbach ve Hunter'ın (2012) D6 Modeli ve Oyunlaştırma Piramidi, bu süreçte etkili bir tasarım çerçevesi sunmuştur.

Araştırma sonuçları, Padlet üzerinde gerçekleştirilen oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve yazma pratiği yapma motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Dijital panoda yazıların sergilenmesi ve geri bildirimlerin zamanında alınması, öğrencilerin ödevlerini yapma isteklerini ve katılımlarını artırmıştır. Ayrıca, oyunlaştırma stratejilerinin entegre edilmesi, öğrenme sürecine eğlence ve motivasyon katmış, öğrencilerin yazma ödevlerine olan ilgilerini ve motivasyonlarını yükseltmiştir.

Görüşmeler sonucunda, öğrenciler hem ödevlerini yaparken hem de geri bildirim alırken daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Oyunlaştırma unsurları, öğrenme süreçlerini daha cazip hâle getirmiş ve öğrencilerin motivasyonlarını artırmıştır. Padlet'in sütun, beğenme, yorum yapma gibi işlevleri ise uygulamanın kullanımını kolaylaştırmış ve ilgi çekici hâle getirmiştir. Ayrıca, rozet, ödül, puan, iş birliği ve rekabet unsurları öğrencilerin gayretlerini artırmış, eğlenmelerini sağlamış ve sistemde kalmalarına yardımcı olmuştur. Bu bulgular, dijital araçların ve oyunlaştırmanın eğitimde etkili bir şekilde kullanılabileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Sonuç olarak, Padlet'in oyunlaştırılması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyonu artırma ve yazma becerilerini geliştirme açısından etkili bir yöntem olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, teknoloji destekli öğrenme ortamlarının öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede

nasıl etkili olabileceğini göstermekte ve gelecekteki araştırmalar için değerli bir temel oluşturmaktadır. Padlet ve benzeri dijital araçların öğretim süreçlerinde daha fazla yer alması, dil öğrenme süreçlerinde öğrencilerin motivasyonlarını artırabilir ve dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Bu çerçevede, oyunlaştırma ve diğer işlevsel modellerin eğitime entegrasyonu, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde önemli bir adım olacaktır.

Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak bazı öneriler sunmak istenmiştir. Öğrencilerin ilgisini çekmek ve derse katılımını artırmak için oyunlaştırma unsurları işe koşularak farklı türde yarışmalar, görevler ve etkinlikler düzenlenebilir. Diğer yandan bu çalışmanın bulguları kısa dönemli etkileri göstermektedir. Oyunlaştırmanın uzun vadeli etkilerini değerlendirmek için, aynı uygulamanın uzun süreli etkilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir. Böylece oyunlaştırmanın kalıcı etkileri ve öğrenme sürecine katkıları daha net bir şekilde anlaşılabilir. Bununla birlikte çalışmanın örneklem grubu A2 düzeyinde öğrenim gören dokuz öğrencidir. Oyunlaştırmanın farklı dil seviyelerindeki öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla benzer çalışmalar farklı seviyelerdeki öğrencilere uygulanabilir. Bu, oyunlaştırmanın genel geçerliliğini ve etkinliğini arttırabilir. Ayrıca Padlet dışındaki diğer dijital araçlar ile oyunlaştırma stratejilerinin entegrasyonu üzerine araştırmalar yapılabilir. Farklı araçların oyunlaştırma stratejileriyle nasıl birleştirileceği ve etkilerinin neler olabileceği araştırılabilir. Öte yandan eğitimcilerin oyunlaştırma ve dijital araçlar konusunda eğitim alması da çok önemlidir. Çünkü bu eğitim oyunlaştırma stratejilerinin etkili bir şekilde uygulanmasını ve öğretim sürecinde en iyi sonuçların elde edilmesini destekleyebilir.

Bu öneriler, oyunlaştırma ve dijital araçların eğitimde daha etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak ve dil öğretimi süreçlerini geliştirmek için önemli adımlar olabilir. Gelecek araştırmalar, bu önerilerin uygulanabilirliğini ve etkilerini değerlendirerek eğitim alanında yenilikçi yaklaşımlar geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Kaynakça

Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*, *35*(1), 56-79.

Akbuğa, M. (2018). *Oyunlaştırma temelli bir mobil uygulamanın tasarlanması ve geliştirilmesi: Karahisar'ı keşfet.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Ateşli, A. ve Yıldız, D. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarıyla Bloom Taksonomisine uygun etkinlik örnekleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 5*(1), 4-25.

Aydoğdu, E. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımı: Padlet Örneği. *Bezgek Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi, 2*(3). 195-208. https://doi.org/10.56987/bezgek.30

Aytan, T. ve Ayhan, N. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital ortamlar. *International Journal of Bilingualism Studies, 1*(1), 3-37.

Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(3), 827-839.

Başkaya, K. ve Tursunovic, M. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işbirlikli öğrenme ve Padlet. *Aydın TÖMER Dil Dergisi, 2*(2), 79-96.

Beltrán-Martín, I. (26-28 June 2019). *Using Padlet for collaborative learning* [Conference Presentation]. *5th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'19),* Universitat Politecnica de Val`encia, Val`encia, Spain. http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9188

Banfield, J., & Wilkerson, B. (2014). Increasing student ıntrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy. *Contemporary Issues In Education Research, 7*(4), 291-298.

Çağlar, Ş. ve Kocadere, S. A. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 14*(27), 83-102.

Denny, P. (27 April 2013). *The effect of virtual achievements on student engagement* [Conference Presentation]. In Proceedings of The SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Paris, France.

Deterding, S., Dixon, D., Khâled, R. & Nacke, L. (28-30 Sep. 2011). *From game design elements to gamefulness: Defining gamification* [Conference Presentation]. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, Tampere, Finland.

Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C. & Martínez Herráiz, J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computer & Education, 63*, 380-392.

DeWitt, D., Alias, N. & Siraj, S. (27-29 May 2015). *Collaborative learning: Interactive debates using Padlet in a higher education institution* [Conference Presentation]. Proceedings of the International Educational Technology Conference (IETC 2015), Istanbul, Turkey.

Dunbar, L. (2017). Using Padlet to increase student interaction with music concepts. *General Music Today, 30*(3), 26-29.

Ellis, D. (29-30 October 2015). *Using Padlet to increase student engagement in lectures* [Conference Presentation]. Paper presented at European Conference on eLearning, Hatfield, United Kindom. http://www.academic-conferences.org/conferences/ecel/

Ersoy, B. G. (2017). *Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkokul öğrencilerin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Fadhilawati, D., Laksmita, D. & Mansur, M. (2020). Using Padlet To Increase The Students' Procedure Text Writing Achievement. *Exposure Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra Inggris.* 9. 158-172.

Fiş Erümit, S. ve Kalelioğlu, F. (2019). Programlama Öğretiminde Oyunlaştırma. *7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Kitabı* (ss. 568-581). Trabzon Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Fuchs, B. (2014). The writing is on the wall: Using Padlet for whole-class engagement. *LOEX Quarterly, 40*(4), 7-9.

Huang, B., Hew, K. F. & Lo, C. K. (2019). Investigating the effects of gamification-enhanced flipped learning on undergraduate students' behavioral and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments, 27*(8), 1106-1126.

İnal, E., ve Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(Özel Sayı), 228-249. https://doi.org/10.35675/befdergi.850781

Johnson, R., Cantrell, K., Cutcliffe, K., Batorowicz, B. & McLean, T. (2023). Expanding creative communities in the visual arts: Using Padlet to support student engagement and belonging in stressful contexts. *Art Education, 76*, 33-39.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning an instruction: Game-based methods and strategies for training and education.* Publish by Preiffer.

Kocaağa, B. (2017). *Oyunlaştırma ilkeleri temelinde bir çevrimiçi oyunlaştırma platformunun sınıf içi uygulamalara yönelik olarak geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Korkmaz, G. ve Çaymaz, G. (2022). Yabancılara Türkçe eğitiminde web 2.0 araçlarının dört alan becerisine yönelik kullanımları (okuma, dinleme, yazma, konuşma). *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Sanat Dergisi (TRK Dergisi), 3*(1), 40-57.

Lestari, P. & Kurniawan, E. (2018). Padlet as media to improve writing mastery of English department students of uniska 2015-2016. *Academic Journal of English Language and Education, 2*(1), 1-12.

Johnson, P. A. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev., Y. Uzuner, M. Özten Anay). Anı Yayıncılık.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı). (Çev. E. S. Turan). Nobel Akademik.

McGonical, J. (2011). *Realty is broken: Why games make us better and how they can change the world.* Penguin.

Nadeem, H. N. (2019). Students' perceptions about the ımpact of using Padlet on class engagement: An exploratory case study. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT), 9*(4), 72-89.

Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Electronic Turkish Studies, 12*(4), 427-444.

Padlet. (2024). Padlet Ana Sayfası. Web: https://padlet.com/ adresinden 5 Şubat 2024 tarihinde alınmıştır.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On The Horizon, 9*(5), 1-6.

Sümer, M. (2017). *Açık ve uzaktan öğrenme programlarında oyunlaştırma kullanımı.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

Şahin, Y. L., Karadağ, N., Bozkurt, A., Doğan, E., Kılınç, H., Uğur, S., Gümüş, S., Öztürk, A. ve Güler, C. (2017). Uzaktan eğitimde oyunlaştırma kullanımı: Oyunlaştırılmış web tabanlı bir alıştırma uygulaması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 8*(4), 372-395.

Şenocak, D. ve Bozkurt, A. (2020). Oyunlaştırma, oyuncu türleri ve oyunlaştırma tasarım çerçeveleri. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 78-96.

Taufikurohman, I. S. (2018). The effectiveness of using Padlet in teaching writing descriptive text. *JALL (Journal of Applied Linguistics and Literacy), 2*(2). 71-88.

Tunga, Y. ve İnceoğlu, M. M. (26-29 Nisan 2016). *Oyunlaştırma Tasarımı.* [Konferans Sunumu]. 3. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Konferansı (3rd. ICNTE), Seferihisar, İzmir.

Werbach, K. & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business.* Wharton Digital Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps.* O'Reilly Media, Inc.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul Onayı: Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü, Tarih: 16.08.2024, Sayı: 2024-08.

Extended Abstract

In the contemporary educational landscape, technology has increasingly become an integral component, profoundly affecting various aspects of teaching and learning. This technological transformation is particularly evident in education, where learners and educators exhibit varying levels of adaptation to these advancements. Prensky's (2001) concepts of "digital natives" and "digital immigrants" underscore these variations, with digital natives growing up in an environment saturated with technology, while digital immigrants encounter technology

later in life. Given that today's learners are predominantly digital natives, there is a pressing need to adapt instructional methods to their technological inclinations. This study addresses a critical issue in education: enhancing motivation and writing practice for students learning Turkish as a foreign language. Traditional methods often fail to engage learners effectively, necessitating the integration of digital tools and gamification strategies to improve learner motivation and encourage writing practice outside the classroom.

Despite the growing emphasis on technology use in language education, no prior action research has specifically examined the use of gamified Padlet in teaching Turkish as a foreign language. Research on the role of Padlet, as a Web 2.0 tool, in enhancing writing skills is limited, and this study aims to fill this gap. The goal is to explore how designing Padlet with gamification can contribute to the writing practice and motivation of foreign language learners. To achieve this, the following research questions were addressed:

- What are the views of learners of Turkish as a foreign language regarding the use of Padlet?
- What are the views of learners of Turkish as a foreign language regarding the use of gamification?
- What are the views of learners of Turkish as a foreign language on the contribution of gamified Padlet to language teaching?

An action research methodology was employed to investigate how gamified Padlet can support writing practice and increase motivation among foreign language learners. According to Johnson (2014, p. 26), action research is a method aimed at systematically examining a real school problem or situation to improve teaching practices. In this context, the stages of the action research process related to the tool-purpose analysis have been detailed. The stages include planning the desired outcomes, analyzing the current situation, evaluating the necessary tools, and developing and revising the plan. According to Johnson (2014, p. 32), the process of action research is as follows: Define the desired outcome, identify the target needed to achieve the desired outcome, describe the current situation, analyze the tools required to obtain the desired outcome, create a plan, and review the plan. In the framework of this study, the stages of the action research process have been prepared.

The study utilized Werbach and Hunter's (2012) D6 Model and Gamification Pyramid to develop a gamified Padlet design. Padlet, a Web 2.0 tool, functions as a digital board that allows users to share their writings, receive feedback, and engage interactively. Due to its collaborative and individual progress features, Padlet was selected for this study. The research involved international students enrolled in Turkish language courses at a university in Turkey. Participants were selected based on their international student status, enrollment in online Turkish language courses, and willingness to participate. A total of nine students, all at A2 proficiency level, participated in the study. Data were collected through semi-structured interviews and demographic questionnaires. The data were analyzed descriptively, focusing on the effectiveness and impact of the gamified Padlet on students' writing practice and motivation.

The findings indicated that students found Padlet to be a valuable tool for enhancing their writing practice. They appreciated its functionalities, such as columns, likes, comments, and the overall ease of use. The gamification elements, including badges, rewards, points, collaboration, and competition, significantly increased their motivation and engagement. Students reported that these features made the writing process more enjoyable and encouraged more active participation. Additionally, the integration of gamification strategies into Padlet facilitated timely feedback and made the learning experience more interactive, contributing to improvements in both writing skills and overall motivation.

Based on the study's findings, several recommendations are proposed. To further enhance student engagement, incorporating a wider variety of gamification elements such as competitions, tasks, and activities is suggested. Additionally, further research should explore the long-term effects of gamification on learning outcomes, as this study primarily addresses short-term impacts. Investigating the effects of gamification across different language proficiency levels and comparing various digital tools could provide a more comprehensive understanding of their effectiveness. Furthermore, training educators in gamification and digital tools is crucial for maximizing the benefits and ensuring effective implementation in language teaching practices.

In conclusion, gamifying Padlet proves to be an effective method for increasing motivation and improving writing skills of foreign language learners. This study highlights the potential of digital tools and gamification in modern education and provides valuable insights for future research and instructional design. The integration of Padlet and similar digital tools into educational processes can enhance student motivation and contribute to the development of language skills. The integration of gamification and other functional models in education represents a significant step forward in improving language teaching methodologies.

Ek 1

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Padlet'in Oyunlaştırılması

D6 Modeli	
1. Hedeflerin Tanımlanması	Tasarlanan oyunlaştırma ile A2 düzeyinde Türkçe öğrenmeye devam eden uluslararası öğrencilerin yazma ve okuma becerilerine katkı sağlamak hedeflenmiştir.
2. Davranışların Tanımlanması	Öğrencilerin Türkçe olarak kelime, cümle, paragraf, metin yazmaları, öğrencilerin bütün yazılanları okuyarak takip etmesi, süreçte iş birliği veya rekabet içinde olarak beğenide, yorumda bulunabilmesi beklenmektedir.
3. Oyuncuların Tanımlanması	Oyuncu tipi olarak başaranlar, oyuncular, hayırseverler ve sosyalleşenler seçilmiştir. Bir yardım çağrısına cevap vermede hayırseverler, sürecin başından sonuna puan, ödül veya rozet gibi unsurlarla oyuncular, her seviyenin bir önceki seviyeden daha zor tasarlanarak kişinin gelişimine ve uzmanlaşmasına olanak sağlamak amacıyla başaranlar ve diğer oyunlara destek olarak puan alabilme veya onları takip ederek süreçte nerede olduğu görebilme özellikleriyle sosyalleşenlere uygun olarak hazırlanmaya çalışılmıştır.
4. Aktivite Döngülerinin Hazırlanması	Tasarımda yazılan her bölümden sonra daha zor bölüme geçilmesi hedeflenmiştir. Böylelikle kolaydan zora bir mücadele oluşturulmak, daha fazla zaman vererek yazmaya devam eden öğrencilerin daha fazla puan kazanması sağlanmıştır. Bu bağlamda oyunlaştırmada üç aktivite döngüsü tasarlanmıştır: Çalışmanın başlangıcında öğrencilerden kendilerini tanıtmaları istenmiştir. Birinci aşama olarak anlamlı ve dil bilgisi kurallarına uygun cümle yazabilmeleri; İkinci aşama olarak anlamlı, tutarlı ve dil bilgisi kurallarına uygun paragraf yazabilmeleri; Üçüncü aşama olarak ise anlamlı, tutarlı ve dil bilgisi kurallarına uygun metin yazabilmeleri beklenmiştir.
5. Eğlencenin Oluşturulması	Tasarımda genel hedefte Türkçe okumak ve yazmak, kontrolden sonra puan almak gibi çeşitli unsurlar ile merak duygusunu tetikleyen kolay eğlence unsurlarına yer verilmiştir. Oyunlaştırma hedeflerinden biri olan korsanları yenme, korsanla mücadele etme, güçlenme için döngülerde değişen etkinliklerde başarılı olması beklenir. Bu sayede çeşitli zorluklarla mücadele ederek başarıya ulaşılabilir. Katılımcının bu başarıdan gurur duyması ile zor eğlenceye yer verilmeye çalışılmıştır. Tasarımda katılımcıların birbirleriyle iletişim hâlinde olabileceği, döngü içindeki görevlerde iş birliği, rekabet, takip etme, beğenme, yorum yapma gibi insanla eğlenceye de yer verilmeye çalışılmıştır.
6. Uygun Araçların Kullanılması	Oyunlaştırma tasarımının uygulanacağı alan için web 2.0 araçlarından bir pano sayfası olan Padlet seçilmiştir. Öncelikle Padlet aracında sütunların yan yana gelebildiği özellikte bir sayfa seçilmiştir. Ardından ilk sütuna öğrencilerle oyunlaştırma adımları paylaşılmıştır. Öğrenciler buradaki özellikleri okuyarak kendi sütunlarını oluşturacaklardır. Padlet'te her öğrencinin kendi alanını oluşturabildiği bir sütun olmaktadır. Bununla birlikte mücadele edeceği kişilerin sütunlarını da görebilme ve takip edebilme imkânı olmaktadır. Ayrıca sayfada yöneticinin kontrolünde araçların eklenmesi ve bu araçları mücadele edecek kişilerin kullanabilmesi de mümkündür. Öğrencilerin sütunları kendi içinde de bölünebilmektedir. Böylelikle öğrenciler, eğer isterlerse çalışmalarını bölüm bölüm yaparak da takip edebilmektedirler. Padlet'in sunduğu imkânlar dâhilinde sütunlar ve sütun başlıkları oluşturulmuştur. Her öğrenci kendi alanını renklendirebilir, yazı sitilini değiştirebilir ve görseller ekleyebilmektedir. Dijital bir sayfa olan Padlet'in oyunlaştırılması için birçok unsura yer verilebilmektedir.
Oyunlaştırma Piramidi	
1. Dinamikler İçin Unsurlar	
1. Kısıtlamalar	Oyunun belirli sınırları belirlendiği bu alanda çalışmada her öğrenci Padlet'in sunduğu imkân ile bir sütuna sahiptir ve her öğrenci kendi sütunundan sorumludur. Öğrencinin başka sütuna sadece arkadaşına yorum yaparak kullanılması, başka sütuna müdahâle edememesi ise bir kısıtlamadır. Ayrıca argolu içeriklerin veya ırkçı paylaşımların yapılmaması, oyunlaştırmanın üç hafta sürmesi ve süre bitiminde paylaşım yapılmaması tasarım için belirlenen kısıtlamalardır.
2. Duygular	Oyunun içerisinde bulunan heyecan, merak, üzüntü, sevinç ve kızgınlık vb. duyguların yaşandığı bu dinamikte oyun içerisinde hem kendi yazısını hem diğer arkadaşlarının yazısını takip edebilecekleri için merak ve heyecan duygularının tetiklenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencinin diğer öğrencileri takip edebilmesi, onlarla iletişime

	geçebilmesi, kendi özerk alanını geliştirme imkânının sadece kendisinde olabilmesi ve kendi alanında en fazla paylaşım yapabilme imkânı olması gibi unsurlar ile puan kazanması ile mutluluk ve sevinç duygularına hitap etmek hedeflenmiştir. Bununla birlikte, tasarımdaki akışta kalmaya devam ederek aynı zamanda Türkçe öğrenmeyi ve pratik yapmayı da sürdürmeleri ile motivasyonlarının olumlu anlamda tetiklenmesi amaçlanmıştır.
3. Hikâyeleştirme	Tasarımdaki hikâyenin oluştuğu bu dinamik için önemli olan hikâyedeki kurgunun başlangıçtan bitişe kadar tutarlı olması sağlanmıştır. Padlet'teki oyunlaştırma çalışması "Kaptan Adanı Kurtar" başlığı ile başlamaktadır. Çalışma şu şekildedir: "Kaptana Mesaj Var Merhaba Kaptan, Her sütun sizin adanızdır. Adaların üzerinde adınız yazmaktadır. Her kaptan adasını korsanlardan korumalıdır. Bu yüzden güçlenmeniz lazım. Güçlenmek için ise puanlar, rozetler ve ödüller kazanmalısınız. Bunları kazanmak için ise bazı şartları yerine getirmelisiniz. Her öğrencinin kendine ait sütunu yani adası vardır. Kendi adanızdaki sütununuza yazı yazmalısınız. Her yazı sizi daha da güçlendirecek." Tasarımın hikâyesi hazırlanmış ve öğrencilerle birlikte ilk aşamadan son aşamaya kadar takip edilmiştir. Oyuna başlarken öğrencilerle oyunlaştırma hikâyesi paylaşılmış ve öğrencilerin bir mücadele içinde ilerlemesi sağlanmaya çalışılmıştır.
4. İlerleme	Bu dinamikte, öğrenciler için kolaydan zora bir ilerleme hazırlanmış ve bunlar seviyelere ayrılmıştır. İlk seviye öğrenci için cümle yazmakken son seviye metin yazmak olarak düzenlenmiştir. Böylece öğrencinin de yazma becerisine dair bir gelişme kaydedilmesi hedeflenmiştir. Birinci seviyede "cümle", ikinci seviyede "paragraf", üçüncü seviyede "metin" yazmaktır. Ayrıca her seviye için fotoğraf eklenebilir ve diğer sütunlardaki yazılara yorum yazılabilirler.
5. İlişki	Katılımcılar arasındaki etkileşimleri ifade eden bu dinamik için öğrenciler arasında olumlu ilişkileri artırmak amacıyla birbirlerine yorum yapabilme ve bundan puan kazanabilme imkânı sağlanmıştır. Bu sayede arkadaşlarıyla ilişkileri olması amaçlanmıştır.
2. Mekanikler İçin Unsurlar	
1. Zorluk ve Meydan okuma	Sorunların ya da durumların çözümü için gerçekleştirilen görevlerin olduğu bu mekanikte seviyeyi tamamlayamayan öğrenci, diğer seviyeye geçemez. Bu zorluğu geçebilmek öncelikle seviyeyi tamamlamalıdır. Bunlarda yardıma ihtiyacı olan öğrenci arkadaşlarından ve araştırmacıdan destek olabilir. Ayrıca korsanlara karşı bir meydan okuma ile görevlerine başlarlar ve devam ederler.
2. Şans	Oyundaki unsurların gelişigüzel dağıldığı veya kazanıldığı durumlarda kullanılan şans faktörü bu oyunlaştırmada da her öğrencinin sürece katılımına göre süreçte şans elde edebilir, her öğrenci bunu kullanabilir.
3. İş Birliği ve Rekabet	Bir hedef ya da gerçekleştirilmesi gereken görev için oyuncuların bir arada çalışması ve bireylerin ya da grubun kazanmak için mücadele ettiği bu mekanikte, öğrenciler çalışmasını tamamlayamayan öğrencilere yardım edebilir. Ancak kendilerinin kazanmaları içinde mücadelelerine devam etmeleri de gerekmektedir.
4. Geri Bildirim	Oyuncunun bulunduğu durumla ilgili yaptıklarına oyun içerisinde sistem tarafından geri bildirimde bulunulduğu bu mekanikte, oyun sırasında sistemde meydana gelen, değişikliklerin ya da durumların bildirilmesiyle sağlanmaya çalışılmıştır. Padlet'te öğrencinin her hareketi görülebilmekte ve geri bildirim vermeye yarayan "beğen" işareti ve yorum yapma özelliği kullanılabilmektedir. Bu sayede araştırmacı tarafından öğrencilerin her eylemi için bir dönüt verilmiştir. Öğrencilerin hatalarının aynı zamanda düzeltilmesi ve engellenmesi sağlanmaya çalışılmıştır.
5. Ödüller	Bir eylemin ya da başarının elde edilmesi durumunda sağlanan faydanın olduğu bu mekanikte öğrencilerin yazdıklarındaki zorluklara göre ödül sistemi düzenlenmiştir. Puan çalışmanın kolaylık ve zorluk düzeyinde etkili olmuştur. Ayrıca ödül olarak kalem verilmiştir. Ödül sisteminin tasarımında öğrencilerin yazdıkları, paylaştıkları, yorumları gibi bütün unsurlar tek tek hesaplandıktan sonra en fazla puanı toplayan öğrencinin birinci olacağı ifade edilmiştir. Diğer sıralamalarda elde edilen puana göre olacaktır. Öğrenci hangi sırada çalışmayı tamamlamışsa o sıraya ait ödülü kazanmıştır. Yarışmada birinci olan

	ada sahibine "Kırmızı Kalem" ödülü verilmesi ve kupa kazanması planlanmıştır.
6. Durum	Katılımcıya tasarımdaki zaman ve kazanma durumu hakkında bilgi verilmiştir.
7. Sıra	Oyuncuların sırasıyla katılımını sağlayan bu mekanizmada, çalışmaya katılan tüm öğrencilere eşit haklar tanınmıştır. Her öğrencinin kendi sütunu, birikimi ve yolculuğu bulunmaktadır. Ayrıca, bütün öğrencilere aynı anda haber verilmiş ve katılım için herkes eşit sırayla oyuna girmiştir.
8. Kaynak Edinimi	Tasarımda ilerleme ya da oyuncunun gelişimini sağlamak için gerekli nesneleri içeren bu mekanikte çalışmayı uygulayabilmek için Padlet kullanılmıştır. Bu sayede öğrenciler oyuna katılabilmiş, oyunda kalabilmiş, oyunu devam ettirebilmiş ve nihayetinde sonlandırabilmiştir. Padlet'in sunduğu imkânlar ile bütün oyunu yürütebilmişlerdir.
3. Bileşenler İçin Unsurlar	
1. Başarı	Belirlenmiş olan hedeflere ulaşılması hâlinde kazanılan durum olan bu bileşen için çalışmada seviyeleri geçen öğrenciler her seviye için başarı elde etmiş olması tasarlanmıştır.
2. Avatar	Oyuncunun oyun sırasında sahip olduğu karakterin görsel temsili olan avatar, çalışmada yer almıştır. Çalışmada iki karakter bulunmaktadır: Birisi adaları kurtarmaya çalışan kaptanlar, diğeri ise mücadele etmeleri gereken korsanlardır. Bu çalışmada öğrenciler kaptan rolünü üstlenmiştir.
3. Rozetler	Tasarım sırasındaki bazı başarıların görsel olarak temsil edildiği, ayrıca motive edici unsur olarak kabul edilen bu bileşene de tasarımda yer verilmiştir. Çalışmanın en kısa sürede başlamasını sağlamak için sürece ilk katılan öğrenciye, ilk katıldığı için rozet verilecektir. "İlk paylaşım yapan öğrenci 'Girişimci Öğrenci' rozeti kazanacaktır." gibi. İlk yazma cesaretini kazandırmak ve çalışmaya bütün öğrencileri en kısa sürede katmak amacıyla öğrencilerin yazma sıralarına göre hiyerarşik bir rozet sıralaması oluşturulmuştur. İlk başlayan öğrenciden sonra katılan öğrencilere de çalışmaya başladıkları için rozet verilmiştir. Her sıradaki rozet farklıdır. Bu yüzden her rozet öğrenciye özeldir.
4. Lider Tablosu	Oyuncular arasında sıralamada nerede olduklarını gösterilen bu bileşen için çalışmada ilk seviyede oyuna başlama sırası ile ilk liderlik tablosu oluşmaya başlamıştır. Çalışma bitiminde öğrencilerin yazdıklarına göre aldıkları puanlar ile yeni liderlik tablosu oluşmuş ve bütün öğrencilerle paylaşılmıştır.
5. Seviyeler	Oyun süreci boyunca oyuncunun ilerlemesi için hazırlanan çalışma üç seviye şeklinde planlanmıştır. Çalışmanın birinci seviyesinde öğrenciden anlamlı bir cümle, ikinci seviyesinde en az dört cümleden oluşan bir paragraf, en az iki paragraftan oluşan bir metin yazmaları beklenmektedir. Seviyeler hem zaman hem anlamsal bütünlük bakımından kolaydan zora olarak hazırlanmıştır. Öğrenciler seviyeleri geçmek için istenilen hedefe ulaşmalıdır. Birinci seviye için on cümle, ikinci seviye için dört paragraf ve üçüncü seviye için iki metin yazmalıdırlar. Öğrenciler birinci seviyede hedefi gerçekleştirdiği takdirde ikinci seviyeye geçebilmektedir.
6. Puanlar	Çalışmada her seviye için farklı puan elde etme sistemi kurulmuştur. Birinci seviyede her yazdıkları cümle için 10 puan, ikinci seviyede her yazdıkları paragraf için 50 puan, üçüncü seviyede yazdıkları her metin için 100 kazanacaktır. Ayrıca kendi sütunlarına yazdıkları yazıları destekleyici nitelikte fotoğraf yüklediklerinde 2 puan, arkadaşının yazdığı konular hakkında yorum yazmak 5 puan ve bu yoruma cevap vermek de 5 puan olarak hazırlanmıştır.
7. Macera	Tasarımda öğrencilere aşılması gereken zorluklar tasarlarmıştır.
8. Mücadele Etme	Kaptan ve Korsan'ın mücadelesi olarak tasarlanmıştır. Araştırmada, iyileri ve mücadele etmeyi temsil eden kaptanlar, kötüleri ve mücadele edilmeyi temsil eden korsanlar olarak iki farklı grup oluşturulmuştur. Kaptanların korsanlara karşı güçlenebilmesi için oyunda kalması ve oyun aşamalarını gerçekleştirmesi gerekmektedir.

* Tasarımda dinamiklerin tamamına yer verilmiştir. Ancak mekaniklerden alışverişe; bileşenlerden takımlar, sanal hediyeler, içerik kilidini açma, koleksiyonlar, savaş, sosyal grafiklere ve hediyeye yer verilmemiştir.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 2025, 5(1); 31-59

ANA DİLİ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINA YÖNELİK BİR İNCELEME: RUSYA VE TÜRKİYE ÖRNEĞİ

Araştırma Makalesi

Pınar KANIK UYSAL[*] / Alpaslan KARABAĞ[**] / Muhammed Eren UYGUR[***]

Geliş Tarihi: 21.09.2024 | **Kabul Tarihi:** 17.12.2024 | **Yayın Tarihi:** 21.04.2025

Özet: Bu araştırmada, Türkiye ve Rusya'da ana dili öğretiminde kullanılan ders kitapları ve ders materyallerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ders kitapları; metin sayısı, metin türü ve yazar tercihleri açısından analiz edilmiş, ders materyallerinin biçimsel ve içeriksel özellikleri değerlendirilmiştir. Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını 5. sınıf Rus Dili, Rus Edebiyatı ve Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanması ve analizi kısmında; uygun dokümanları bulma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, kodlama ve kataloglama konusunda bir sistematik oluşturma, veri analizi ve ölçüm adımları takip edilmiştir. İlgili dokümanlardan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini sağlamak için dış denetleyici, akran incelemesi ve çoklu kodlama stratejilerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular, Rusya'da ana dili öğretiminin 5. sınıf düzeyinde "Rus Dili" ve "Rus Edebiyatı" olmak üzere iki, Türkiye'de ise "Türkçe" ile tek ders üzerinden ilerlediğini, Rusya'da ana dili öğretimine daha fazla ders saati ayrıldığını, Rusçanın ana dili olarak öğretimi ders materyallerinde daha fazla metne yer verildiğini göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin daha fazla metin türü, yazar ve yazar üslubuyla karşılaşma imkânın olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları, Rusya'da ana dili öğretiminin "Rus Dili" dersinin yanı sıra "Rus Edebiyatı" dersi ile desteklendiğini ve bu iki ders için ayrılan ders saatleri ile öğretim materyallerinin mevcut olduğunu göstermektedir. Buna karşın Türkiye'de ise ana dili eğitiminin sadece "Türkçe" dersi üzerinden yürütüldüğü ve yalnızca bu ders için tasarlanmış ders kitapları, eğitim materyalleri ile sınırlı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ana dili olarak Rusça öğretimi, ana dili olarak Türkçe öğretimi, kitap incelemesi, Rusya, Türkiye.

A REVIEW OF TEXTBOOKS USED IN MOTHER TONGUE TEACHING: THE CASE OF RUSSIA AND TÜRKİYE

Research Article

Received: 21.09.2024 | **Accepted:** 17.12.2024 | **Published:** 21.04.2025

Abstract: In this study, the objective has been to conduct a comparative analysis of the textbooks and instructional materials used in the teaching of the mother tongue in Türkiye and Russia. To this end, textbooks were analyzed in terms of the number of texts they contain, the types of texts, and the selection of authors. Furthermore, the formal and content-related characteristics of the instructional materials were evaluated. The research employed the document analysis method. Textbooks for 5th-grade Russian Language, Russian Literature, and Turkish constituted the data source for the study. In the data collection and analysis phase of the research, a systematic approach was followed for finding appropriate documents, verifying the authenticity of the documents, coding and cataloging, as well as for the data analysis and measurement steps. Data extracted from the relevant documents were processed using the descriptive analysis method. To ensure the validity and reliability of the research, external review, peer review, and multiple coding strategies were utilized. The findings indicate that mother tongue instruction in the 5th grade in Russia is conducted through two subjects,

[*] Doç. Dr.; Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; pinaruysal32@gmail.com; 0000-0003-1208-9535

[**] Öğr. Gör.; Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi; alpaslankarabag@outlook.com; 0009-0007-2608-9663

[***] Ar. Gör.; Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; merenuygur@odu.edu.tr; 0000-0003-3740-7579

Kanık Uysal, P., Karabağ, A. ve Uygur, M. E. (2025). Ana Dili Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarına Yönelik Bir İnceleme: Rusya ve Türkiye Örneği. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 5*(1), 31-59. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.15154857

whereas in Türkiye, it is conducted through a single subject. The study also found that more instructional hours are allocated to mother tongue education in Russia, that Russian instructional materials incorporate a greater number of texts, and consequently, students in Russia are exposed to a wider variety of text types and styles from both local and foreign authors. The research findings indicate that in Russia, mother tongue education is supported not only by the Russian Language course but also by the 'Russian Literature' course, with designated instructional hours and teaching materials for both subjects. In contrast, in Türkiye, mother tongue education is conducted solely through the Turkish course and is limited to textbooks and educational materials designed specifically for this subject.

Keywords: Russia, teaching Russian as mother tongue, teaching Turkish as mother tongue, textbook review, Türkiye.

Giriş

Ana dili eğitimi dolaylı yoldan bireyin çevresiyle kurduğu iletişimsel etkinlikle başlar. Bu okul dışı sürecin resmî aşamaya evrildiği basamak olarak okul öncesi eğitim (ISCED-0) görünmekle birlikte birey, ilköğretim (ISCED-1) aşamasında resmî eğitim süreçlerine tam anlamıyla dâhil olur. Bireyin yakın çevresindeki etkileşimleri ile örtük olarak başlayan dil eğitimi ilkokul kademesinde sistemli bir yapıya bürünür. Daha sonra bu süreç ortaokul (ISCED-2) ve ortaöğretim (ISCED-3) dönemlerinde ilerleyerek devam eder. Bu görünüm dünyadaki ana dil öğretiminde ortak bir doku sunmaktadır. Bu çalışmaya konu olan Rusya ve Türkiye'nin ana dili öğretim süreçlerinin ortaokul 5. sınıf düzeyinde karşılaştırılmasında da sözü edilen doku gözlemlenmektedir.

Türkiye'de ana dil eğitimine okul öncesi dönemde başlanır. Ancak bu süreçte ilkokuma yazma öğretimi değil daha ziyade dilin sezgisel bilgisi edindirilir ve okuma sevgisi aşılanmaya çalışılır (MEB, 2013a, 2013b). Yani dile dair sözdizimsel, bürünsel yapılar sezdirilir, genel anlamda dinleme becerisi ve konuşma becerisinin geliştirilmesi hedeflenerek erken okuryazarlık becerileri geliştirilir. İlköğretim kademesinde sistemli ve istendik biçimde formel eğitim aracılığıyla Türkçenin öğretimine ilkokuma yazma süreciyle başlanmış olunur. İlk eğitim-öğretim döneminde okuma-yazma öğretimi tamamlanır ve ardından dört temel dil becerisinin geliştirilmesinin hedeflendiği evreye adım atılır.

Rusya'da da benzer bir durum söz konusudur. Zorunlu olmayan okul öncesi eğitim, yuvalar (*yasli*) ve anaokulları (*detsady*) aracılığıyla yürütülür ve bu aşamada ana dili sevgisi ve ana dili farkındalığı kazandırılmaya çalışılır (Nissksaya, 2018; "Russian Federation—Preprimary Primary Education", t.y.). Ancak federe yapısından dolayı Rusya'da ana dili öğretimi okul öncesi dönemde parçalı bir yapı arz eder. Federasyon içerisindeki cumhuriyetlere kendi dillerini öğretme olanağı tanındığından Rusçanın ana dili olarak öğretiminde bütüncül bir durum gözlenmez (Maltseva vd., 2020; Elleman ve Oslund, 2019). Yine de okul öncesi dönemden başlayarak Rusçanın eğitimi üzerinde önemle durulur.

Türkiye'de ana dili öğretimi ilköğretim düzeyinde 2005 yılında yayımlanan program itibarıyla yapılandırmacı paradigma ekseninde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi üzerinden merkeziyetçi bir anlayışla ilerler (Özçelik vd., 2021; Vatansever Bayraktar ve Girgin, 2021). Birinci sınıftan itibaren dinleme becerisi ile başlanan süreçte okuma, konuşma ve yazma becerileri bütünleşik bir şekilde geliştirilmeye çalışılır (Doğan, 2014). Dil becerilerinin geliştirilmesi süreci birinci sınıftan sekizinci sınıfa değin ana dili Türkçe Dersi Öğretim

Programı (2019a) çerçevesinde hiyerarşik, sarmal ve tematik düzende yürütülür. Türkçe dersine birinci ve ikinci sınıf düzeyinde haftalık 10 saat, üç ve dördüncü sınıf düzeyinde 8 saat ayrılır (TTKB, 2023). Bir dönemin on sekiz hafta olduğu göz önünde bulundurulursa birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar (7-10 yaş) birey 1.040 saat Türkçe dersi almaktadır. Ortaokul ve imam hatip ortaokullarında ise eğitim 5-8. sınıf (11-14 yaş) aralığını kapsamakta ve ortaokul düzeyinde ana dili eğitimi Türkçe dersi üzerinden yürütülmektedir. Bu derse 5 ve 6. sınıf düzeylerinde haftalık 6 saat, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde 5 saat ayrılmaktadır. Ayrıca seçmeli ders olarak haftalık iki saat olmak üzere 5. sınıftan itibaren "Okuma Becerileri" ve "Yazarlık ve Yazma Becerileri" dersleri yer almaktadır. Bu anlamda zorunlu ders olarak Türkçeye ortaokul düzeyinde 792 saat ayrılarak ilköğretim döneminin sonunda bireyin ana dili sevgisi edinip ana dilini doğru ve etkili bir biçimde kullanması hedeflenmektedir (MEB, 2019a). Bu hedefin gerçekleşmesi için de ana dili öğreniminde ders kitabı eksenli bir öğretimle karşılaşılmaktadır. Bunun yanında destekleyici materyaller de MEB tarafından sağlanmakta ancak temel araç olarak ders kitapları kullanılmaktadır (Demirel ve Kıroğlu, 2020; Kılıç, 2020). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde kullanılan başlıca basılı materyaller MEB veya özel yayınevleri tarafından üretilip Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylanan ders kitapları, çalışma kitapları, etkinlik kitapları ve fasiküllerdir. Bunlar arasında daha önce öğretmen kılavuz kitapları da yer almaktayken 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ilgili materyal kullanımdan kaldırılmıştır (Süğümlü vd., 2019). Bu materyallere ek olarak sunulan destekleyici dijital materyallere erişim ise Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden gerçekleştirilmektedir.

Rusya'nın eğitim sistemi ise temel ve meslekî eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır (Ercantürk, 2010). Bu anlamda sistem, "genel eğitimde; okul öncesi, ilköğretim, temel genel eğitim ve lise düzeylerinde, meslekî eğitimde; ortaöğretim, yükseköğretim ve lisansüstü düzeylerinden oluşmakta, birinci sınıftan on birinci sınıfa kadar zorunlu eğitim uygulanmaktadır" (Kovaleva vd., 2021, s. 1). Bu sürecin ilk dört yılı (7-10 yaş) ISCED-1'e tekabül etmektedir ve "nachal'noye obrazovaniye" olarak adlandırılmaktadır. Bu eğitim ücretsizdir ve devlet tarafından sağlanmaktadır (Aytaçlı, 2020). İlgili eğitim sistemin teorik zemini L. S. Vygotsky, L. Zankov ve D. Elkonin'in görüşlerine dayanmaktadır (Ercantürk, 2010). Bu dönemde ana dili öğretimi Rusça ve edebî okuma adı verilen dersler üzerinden yürütülür (Polat, 2021). İlgili süreçte birinci sınıfın ilk altı ayında okuma ve yazma öğrenimi gerçekleştirilir. Okuma-yazma öğretiminde sesbirim temelli bir süreç söz konusudur (Rakhlin vd., 2017). İkinci dönem itibarıyla edinilen okuma becerisi pekiştirilmeye başlanır, hece ve kelime sesletiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi beklenir. 2. sınıftan 4. sınıf düzeyine değin okuma becerisinin derinlemesine geliştirilmesi üzerine çalışılır ve okuma tekniklerinin kazandırılması amaçlanır (Kovaleva vd., 2021). Ayrıca bu süreçte Rusya'da pek çok farklı ana diline mensup birey bulunduğundan farklı öğretim planlarının kurgulandığı belirtmek gerekir (Mutlu, 2021; Tekucheva ve Gromova, 2016). Mevcutta Rusça için on iki, edebî okuma için on üç adet farklı plan bulunmakla birlikte ilgili planlar ihtiyaca binaen tercih edilebilmektedir (Kovaleva vd., 2021; Ministerstvo Obrazovaniya i Nauki Rossiyskoy Federatsii [МОН РФ], t.y.). Haftalık ders saati bölgesel farklılık gösterebilen Rusçanın ana dili olarak öğretiminde bir akademik saatin 45 dakikaya eşit olduğu 1-4. sınıflarda dil

eğitiminde (Rusça ve edebî okuma) ders saati sayısı 1.215'e eşittir (Rusça için 675 ve edebî okuma için 540) ve bu sayı toplam eğitim süresinin yüzde 36'sından az olamaz, edebî okuma için harcanan süre de toplam sürenin yüzde 16'sından az olamaz (Kovaleva vd., 2021, s. 3).[1] Rusçanın ortaokul düzeyinde öğretimi 5-9. sınıf (11-15 yaş) aralığını kapsar, *osnovnoe obschee obrazovanie* olarak adlandırılır ve ISCED-2'ye tekabül eder (ENIC, t.y.). Bu sınıf düzeylerinde ana dili öğretimi yine iki ayrı ders üzerinden "Rus Dili" ve "Rus Edebiyatı" şeklinde ilerlemektedir (Polat, 2021). Bu çalışma özelinde üzerinde durulan 5. sınıf düzeyinde Rus Dili için 170 ders saati, Rus Edebiyatı için 102 ders saati (toplamda 272 ders saati), Türkçe dersi için 216 ders saati ayrılmaktadır.

20. asır ve öncesi dönemde "dil bilgisi kurallarını sunmak ve öğrencilerin bu kuralları öğrenmelerine yardımcı olacak örnekleri içermek" şeklinde iki ana işlevi yerine getirmek amacıyla hazırlanan, yalın ve geleneksel bir yapıya sahip olan Rus Dili ders kitapları, 20. asrın son çeyreğinden itibaren yapısal ve kuramsal olarak önemli dönüşümler geçirmiş ve yeni bir bakış açısıyla hazırlanmaya başlanmıştır (Granik, 2017). Bu dönemde V. G. Beylinson ve D. D. Zuyev, ders kitaplarının üstlendiği işlevlerin önem, uygun yöntem ve konulmuş hedefe ulaşmadaki katılım derecesine göre şekillenmesi gerektiğini ifade etmişler ve "*bilgilendiren, dönüştürülebilen, sistematize edilebilen, öz-kontrolü sağlayan, öğretim nesnesini pekiştiren, kendi kendine öğrenmeyi sağlayan, entegre edilebilen, koordinasyon sağlayan, geliştiren ve eğitici"* olmak üzere dokuz işlev tanımlamışlardır (Granik, 2017, s. 66). Skatkin (1991) ise öğrencileri öğretim sürecinin pasif bir unsuru olmaktan çıkıp öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla ortak faaliyetlerde bulunan aktif katılımcı bireyler hâline getiren, öğrencinin kendi bilgi ve becerilerinin ortak yaratıcısı olmasını sağlayan, kişiliğini geliştiren bir yapıda olması gerektiğini savunmuştur. Uşinskiy (1974) öğrencilerin ders kitaplarıyla doğrudan iletişiminin sağlanması, öğretim materyalinin anlaşılması ve soyut olarak sunulan dil bilgisi materyalinin öğrencilerin zihninde somutlaşmasını sağlamak için "figüratif dil bilgisi" oluşturulduğunu ifade etmiştir. "Figüratif dil bilgisi", kelimelerle sunulan kural ve kavramları görsel imgelere dönüştüren, öğretim materyalinin öğrenilmesini kolaylaştıran bir öğretim yöntemi olmuştur.

Ders kitaplarının yapısı ve bileşenlerinin neler olması gerektiğiyle ilgili Rusya'da en yaygın ilk ve ortaöğretim seti olarak kabul edilen Rusya Okulu (Shkola Rossii) eğitim serisinin yayımlandığı Prosveshchenie Yayınevi'nin 1969-1993 yılları arasında müdürlüğünü yapan Zuyev'in (1974), "Problemı strukturı shkol'nogo uchebnika"[2] adlı kitabında okul kitaplarında olması gereken temel bileşenlerin yapısı şu şekilde sınıflandırılmıştır:

A. Metinler:

- Temel (Ana) Metinler,
- Tamamlayıcı/(Ek) Metinler,
- Açıklayıcı Metinler,

B. Metin Dışı Bileşenler:

- Öğrenmeyi Düzenlemek/(Gerçekleştirmek) İçin Kullanılan Araçlar,

[1] Yalnızca 1. sınıfta bir akademik saat 35 dakikaya eşittir.
[2] Okul ders kitaplarının yapısal problemleri.

- Görsel ve Açıklayıcı Materyaller,
- Yönlendirici/(Eğitici) Araçlar,

Ders kitabının temel yapısal bileşenleri, öğrencilerde yetkin sözlü ve yazılı iletişimin psikolojik alt yapısını oluşturmayı, onlarda kurgusal eserleri algılama yöntemlerini geliştirmeyi ve algılama sırasında yeni duygular uyandırmayı amaçlamaktadır. Temel yapısal bileşenler şunlardan oluşmaktadır: 1) Teorik dil bilimsel metinler, 2) Teorik psiko-didaktik metinler, 3) Sanatsal ve bilişsel görevlerle ilişkili metinler. Ders kitaplarındaki teorik dil bilimsel metinler, Rus Dili dersinin dil bilgisi, imla, noktalama işaretleri ve diğer kural ve kavramlarının açıklamasını içermektedir. Teorik psiko-didaktik metinler, bilişsel ilgiyi uyandırmanın ve sürdürmenin yollarını, öğrencilerde yetkin sözlü ve yazılı iletişimi geliştirmeyi amaçlayan teknikleri içermektedir. Sanatsal ve bilişsel metinler bir yandan dil bilgisi becerilerini geliştirmeyi, diğer yandan metni anlama stratejilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yeni ders kitaplarının açıklanan yapısal bileşenleri, 1. sınıftan 9. sınıfa kadar tüm ders kitaplarını kapsamaktadır.

Ders kitapları için Zuyev (1974) tarafından planlanan bileşenlerin başka işlevleri de bulunmaktadır. Öğrencileri bilime önemli katkılarda bulunan dil bilimci bilim insanlarıyla tanıştırmak bunlardan biridir. Bu işlevde bilim insanlarının her birinin hikâyesi (biyografisi), ders kitabındaki dilsel materyalin incelendiği yere iliştirilmekte ve bu yapısal bileşene şunlar dâhil edilmektedir:

- Bir dil bilimcinin keşiflerine dayanan bir görev. Bu görev, bilim insanının kendisiyle ilgili hikâyesinden önce gelmektedir.
- Bilim insanı hakkında biyografik bir metin ve onun portresi. Portre, öğrencilerin bilim insanının ismini ve imajını bir bütün olarak algılaması için verilmektedir.
- Üzerinde çalışılan materyalin iyice anlaşılması ve gönüllü olarak ezberlenmesiyle ilgili görevler.

Ders kitapları esas olarak çalışmaları okul müfredatına dahil edilmeyen, ancak öğrencinin entelektüel ufkunu genişleten, ona düşünme fırsatı veren ve çoğu zaman eserlerini okuma arzusu veren, yazarlarla ilgili hikâyeler içermektedir. Yapısal bileşenin ders kitabındaki yeri, bir yazarın eserinden tamamlanmış bir pasaja dayanan bir görevle belirlenmekte, görevin içeriği hem dil bilgisi hem de anlama sorularından oluşmakta ve bunu yazarın kendisi hakkında bir hikâye takip etmektedir.

Rusya'da ders kitapları ayrıca, okul çocuklarının ahlaki eğitiminin çeşitli işlevlerini yerine getiren yapısal bir bileşen oluşturmayı da amaçlamaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir: öz vatanına ve kendi diline karşı tutum; seçkin yerli ve yabancı yazarlar ve bilim insanları; roman okuma arzusunun uyandırılması; yetişkin aile üyelerine ve yaşlılara karşı şefkatli tutum; kız ve erkek çocukların birbirleriyle ilişkileri, dostluk ve sevgi bağları; kişilik özelliklerini, akranlarının ve kendisinin eylemlerini anlama; yetişkinlerin ve daha büyük çocukların kendilerinden küçük çocukların duygu ve davranışlarına karşı tutumu; insani kusurlar hakkında bilgi ve onlara karşı uygun tutum; önceki nesillerin yaşam bilgeliği; doğaya karşı tutum; insanlar ve evcil hayvanlar arasındaki ilişkiler; işe yönelik yaratıcı tutum; genel davranış kültürü vb… Eğitimin belirli bir işlevini yerine getiren görevlerin her birini çözmek

için modern yazarlar özel hikayeler ve şiirler kaleme almaktadır. Ayrıca ders kitaplarının yazarları klasik ve modern eserlerden metinler seçmektedir. Bu tür metinler, öğrencinin hem dil bilgisi problemlerini çözmesine hem de belirli ahlaki problemleri tanımasına imkân sağlamaktadır (Granik, 2017, s. 66-72).

Rus öğretim sisteminde ana dilinin öğretimi için birinci sınıftan itibaren hem edebî eserlerin alımlanması hem de dil becerilerinin edinilmesi için ayrı derslerin olması da dikkat çekicidir. Rusya, bu anlamda ana dili öğretimini ortaöğretim düzeyi dâhil tek ders üzerinden yürüten Türkiye'den farklılaşmakta ve Rusya'daki bu yaklaşımı Kovaleva ve diğerleri (2021, s. 5-6) şu şekilde ifade etmektedir:

> Okuma eğitimine yönelik Rusya'daki çağdaş yaklaşım "edebî amaçlı okuma" olarak nitelendirilebilir. Bu kapsamda Rusya'da edebî okuma dersi, 1. sınıftan 11. sınıfa kadar devam eden edebî eğitimin bir parçası olarak görülür. İlkokulda edebî okumanın geniş amacı, öğrencileri yazma sanatı olarak edebiyatla tanıştırmak ve onları insan ilişkileri ve ahlaki değerler dünyasına dâhil etmektir. Edebi okuma, öğrencilerin metinleri bilinçli okuma ve anlama becerilerinin yanı sıra sözlü ve yazılı konuşma becerilerini de geliştirmeyi amaçlarken aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini ve kişisel gelişimlerini teşvik etmeyi de hedefler.

Kovaleva ve diğerlerinin (2021) belirttiği üzere ana dili eğitiminde edebi metin ve okumalara çok önem verilmekte ve ders materyalleri bu doğrultuda hazırlanmaktadır. Bu çerçevede Eğitim Bakanlığınca geliştirilen ve onaylanan ders materyalleri seti arasında; içerisinde metinlerin bulunduğu bir kitapçık, kitapçığı tamamlayan bir ders kitabı, çalışma kitabı, metinleri analiz etmek için bir dizi kılavuz, aile okuması için kitaplar ve öğretmen kılavuzu bulunmakta; edebî okuma dersi için hazırlanan materyallerde klasik Rus edebiyatı metinleri, yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünleri ayrıca yer almaktadır. Tüm bu setlerin içinde klasik edebiyat içeriği ve yazarlarından parçalar bulunmaktadır. Bu anlamda Rusya'nın ana dili öğretimi için "Rus Dili" ve "Rus Edebiyatı" olmak üzere iki ayrı ders tahsis ettiği ve bu derslerde de çok çeşitli materyal kullanımını tercih ettiği görülmektedir. Bu tercihin sonuçları uluslararası sınavlar ekseninde kendini olumlu yönde göstermektedir. Nitekim Rusya, okuma odaklı bir sınav olan PIRLS'te ilk katılımından itibaren genel ortalamadan yüksek puanlar almış, son ölçümlerde dünya sıralamasında ilk üçe girmiştir.

Bu araştırmanın odağı kapsamında Türkiye ve Rusya'nın dil eğitimi özelindeki durumuna bakıldığında her iki ülkenin de PIRLS ve PISA uluslararası sınavlarına katıldığı görülmektedir. Rusya'nın PIRLS'deki başarı sıralaması ve PISA'da, Moskova özelinde, okuma becerisi alanındaki başarı sıralaması dikkat çekicidir (Duman, 2016).[3] Rusya, 4. sınıf düzeyinde gözlem yapılan ve okuma beceri alanına odaklanan PIRLS'e ilk uygulamadan itibaren katılım sağlamış ve yıllara göre başarı ivmesini pozitif yönde ilerletmiştir. Son yapılan 2021 PIRLS sınavında Rusya, 567 puanla 57 ülke arasında üçüncü olmuştur (PIRLS,

[3] Rusya 2000 yılından itibaren PISA'ya ve 2001 yılından itibaren PIRLS'e düzenli katılım sağlamaktadır. Ancak 2018 yılında Moskova'nın ayrı bir kurucu birim olarak katıldığı gözlemlenmiştir. Yine bölgesel etmenlerden dolayı 2022 PISA gözlemine katılamadığı belirlenmiştir.

2021). Aynı sınava yalnızca 2001 ve 2021 yıllarında katılan Türkiye, son sınavda 496 puan alarak 500 merkez puanından aşağıda bir puan almıştır. Bir diğer uluslararası gözlem sınavı olan PISA'nın okuma beceri alanı incelendiğinde ise Rusya özelinde yapılan son gözlem olan 2018 PISA gözleminde Rusya Federasyonu'nun okuma alanında elde ettiği puan 479 iken Moskova'nın elde ettiği puan 525 olmuştur (MEB, 2019b). Aynı yılda Türkiye'nin puanı ise 466'dır. 2022 gözlemine Rusya katılım sağlamazken Türkiye'nin okuma becerisi alanındaki ortalaması 10 puan gerileyerek 456 olmuştur (MEB, 2023). Bu anlamda okuma becerisi alanında ana dili bağlamında elde ettiği uluslararası başarıdan dolayı Rusya'da süregelen ana dili eğitimini incelemek ve burada kullanılan ders materyallerini betimlemek önemli görülmüştür.

Rusya'da ana dili öğretimi ve Rus eğitim sistemi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ders kitabı incelemesi (Aldemir, 2010), karşılaştırması (Ünsal ve Arıcı, 2022), Rus eğitim sistemi ve ana dili öğretimi programı (Aytaçlı, 2020; Bucak, 2000; Çelik, 2017; Dertli, 2021; Ercantürk, 2010; Özerbaş ve Safi, 2022; Polat, 2021) alanlarında çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Aldemir, çalışmasında 5 ila 9. sınıflarda kullanılan Rus Dili ve 5 ila 6. sınıflardaki edebiyat dersine ait ders kitaplarını ele almıştır. İlgili araştırmada söz konusu ders kitapları özelinde içeriksel ve biçimsel betimlemeler yapılmış, ders kitaplarında var olan etkinlikler tahlil edilmiştir. Ünsal ve Arıcı, 5. sınıf düzeyinde kullanılan Rusça Edebiyat kitabını ve 5. sınıf Türkçe ders kitabını karşılaştırmalı bir biçimde incelemiştir. Araştırmada tematik bir inceleme yapılarak daha çok ilgili ders kitabının betimlenmesi hedeflenmiştir. Polat, Rus ana dili eğitimini tanıttığı kitap bölümünde ders programları ve genel manada Rus dili eğitimi üzerinde durmuştur. Yapılan bu araştırmada ise Rusça ve Türkçenin ana dili olarak öğretimi süreçlerini ders kitapları üzerinden 5. sınıf özelinde karşılaştırmak hedeflenmiştir. 5 sınıf ortaokul kademesinin ilk sınıf düzeyi olduğu ve bu düzeyde öğrenim gören bireyler Rusya ve Türkiye'de aynı yaşlara tekabül ettiğinden dolayı ilgili düzeylerdeki ders kitaplarının karşılaştırılması tercih edilmiştir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Rusya'da 5. sınıf düzeyinde ana dili öğretiminde kullanılan ders kitapları ve ders materyallerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu amaçla 5.sınıf Türkçe, Rus Dili, Rus Edebiyatı (Edebî Okuma) ders kitapları; metin sayısı, metin türü ve yazar tercihine göre karşılaştırılacaktır. Bu anlamda uluslararası sınavlarda, özellikle okuma öğrenme alanında, önemli başarılar elde eden bir ülkenin ders materyallerini betimlemenin karşılaştırmalı ana dili eğitimi süreçlerine bir katkı sunacağı düşünülmüştür.

2. Yöntem

Ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarının Rusya-Türkiye bağlamında karşılaştırılmasını amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı belge içeriklerinin titizlikle ve sistematik bir şekilde analiz edilmesini kapsayan bir araştırma yöntemidir (Wach ve Ward, 2013). Bu çalışmada, doküman incelemesi yöntemi ile iki ülkenin ana dili derslerinde kullanılan ders materyalleri biçim ve içeriksel özellikler açısından incelenerek

karşılaştırılmıştır. İnceleme sonucunda elde edilen verilerle ders kitaplarına dair bütüncül bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır.

İnceleme kapsamına alınan ders kitaplarına ilişkin bilgiler "Veri Kaynağı" başlığı altında verilmiş, kaynaklara nasıl ulaşıldığına ilişkin detaylı bilgiler ise "Verilerin Toplanması ve Analizi" başlığı altında anlatılmıştır.

2.1. Veri Kaynağı

Bu araştırmanın veri kaynağını Rusya Federasyonu ve Türkiye'nin eğitim bakanlıkları tarafından onaylanmış yayınevleri tarafından hazırlanan ve ana dil öğretiminde kullanılan 5. sınıf Rus Dili, Rus Edebiyatı (ikişer cilt) kitaplarıyla 5. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen 5. sınıf Rus Dili, Rus Edebiyatı ve Türkçe ders kitaplarına ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1

Ana Dili Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları

		Rus Dili	Rus Edebiyatı	Türkçe
Ders Kitabı	**Materyal Adı**	Rus Dili 5. Sınıf, 1 ve 2. Ciltler	Edebiyat 1 ve 2. Ciltler	Türkçe Ders Kitabı
	Yazarı/ Yazarları	Ladıjenskaya T. A, Baranov M. T., Trostentsova L.A., Ladıjenskaya N. V., Deykina A. D., Grigoryan L. T., Kulibaba İ. İ., Antonova L. G.	Korovina V. Y., Juravlev V. P., Korovin V. İ.	Beşir Sevim
	Yayınevi	Prosveshchenie	Prosveshchenie	Koza Yayınevi
Çalışma Kitabı	**Materyal Adı**	Rus Dili Çalışma Defteri, 1 ve 2. Ciltler	Edebiyat Çalışma Defteri, 1 ve 2. Ciltler	-
	Yazarı/ Yazarları	Marina Bondarenko Anatolyevna	Roza Ahmadullina Gabdullovna	-
	Yayınevi	Prosveshchenie	Prosveshchenie	-
Öğretmen Kılavuz Kitabı	**Materyal Adı**	Rus Dili 5. Sınıf, Öğretmenler İçin Ders Kitabına Yönelik Metodolojik Kılavuz Kitap	Edebiyat 5. Sınıf Öğretmenler İçin Ders Kitabına Yönelik Metodolojik Kılavuz Kitap	-
	Yazarı/ Yazarları	Marina Bondarenko Anatolyevna	Mstislav Şutan İsaakoviç	-
	Yayınevi	Prosveshchenie	Prosveshchenie	-
Ek Materyaller		• Rus Dili İlk Yardım Çalışma Defteri 1 ve 2. Ciltler • Rus Dili Didaktik Materyaller • Rus Dili, Dil Kılavuzu "Sözlü İletişimi Geliştiriyoruz" • Rus Dili Tarama Testleri • Rus Dili Dikte ve Yazılı Anlatımlar • Rus Dili Seviye Belirleme Çalışmaları • Rus Dili Tematik Testler • Rus Dili 5. Sınıf Dinleme Uygulaması	• Edebiyat İçin Didaktik Materyaller • Edebiyat Seviye Belirleme Çalışmaları • Edebiyat 5. Sınıf Dinleme Uygulaması	-

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında Merriam'ın (ss. 142-45) doküman analizi aşamaları, verilerinin analizinde ise Bailey'in (1994) veri analiz süreci takip edilmiştir. Takip edilen aşamalar şu şekilde açıklanabilir:

2.2.1. Uygun Dokümanları Bulma

Araştırmanın 1. aşamasında, Rusya Federasyonu'nda eğitim-öğretim süreçlerini düzenleyen, bu süreçlerin tüm Rusya içerisinde aynı standartlara göre sürdürülmesini sağlayan, ders materyallerinin, ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması yükümlülüğünü üstlenen komisyonları ve bu komisyonların hazırladığı eğitim-öğretim ders araçlarını onaylayan resmî kurum tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda ilgili kurumun, Rusya Federasyonu Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan "Ders Kitaplarına İlişkin Bilimsel Metodolojik Konsey" (Ministerstvo Prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii/Nauchno-Metodicheskiy Sovet po Uchebnikam) olduğu saptanmıştır. Ders Kitaplarına İlişkin Bilimsel Metodolojik Konsey, konseyin eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili düzenlemeleri, bu süreçlerle ilgili belirlediği standartlar, Rus Dili ve Edebiyatı öğretim programları ve eğitim-öğretim araçlarını hazırlayan komisyonlar hakkında bilgi, eğitim bakanlığının resmî sitesinden (https://fpu.edu.ru/) temin edilmiştir. Yapılan incelemede, Ders Kitaplarına İlişkin Bilimsel Metodolojik Konsey'in 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf Rus Dili için, Ladıjenskaya T. A, Baranov M. T., Trostentsova L. A ve diğerlerinin hazırladığı iki ciltlik 5. sınıf Rus Dili, Rus Edebiyatı için ise, Korovina V. Ya., Zhuravlev V. P., Korovin V. İ. adlı yazarların hazırladığı iki ciltlik 5. sınıf Edebiyat ders kitaplarını bütün Rusya genelinde okutulmak üzere onayladığı bilgisine ulaşılmıştır. Ders Kitaplarına İlişkin Bilimsel Metodolojik Konsey'in onay verdiği bu ders kitaplarının, Rusya Okulu (Shkola Rossii) eğitim serisi adıyla Prosveshchenie (Просвещение) Yayınevi tarafından yayımlanmakta olduğu ve Rusya'da en yaygın eğitim serisi olarak kabul edildiği tespit edilmiştir.

Türkiye'deki ders kitaplarının seçiminde MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylı, güncel olarak ilgili sınıf düzeyinde öğretim materyali olarak kullanılan kitap esas alınmıştır.

2.2.2. Dokümanların Orijinalliğini Kontrol Etme

Rusçanın ana dili olarak öğretimi bağlamında ilgili ders kitaplarına elektronik ortamda (https://prosv.ru/) ulaşılmış ve kitapların yayım yıllarının güncel olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Elektronik ortamda ulaşılan ders kitaplarının Rusya Federasyonu Eğitim Bakanlığı Ders Kitaplarına İlişkin Bilimsel Metodolojik Konseyin onay verdiği komisyon tarafından hazırlandığı kontrol ve teyit edilmiştir. Ayrıca Rusya'da çeşitli okul müdürlükleriyle iletişime geçilmiş ve incelenen ders kitaplarının Rusya'daki en yaygın eğitim seti içerisinde yer aldığı teyit edilmiş ve 2024 yılından itibaren bütün Rusya genelinde sadece bu eğitim setinin kullanılmaya başlanacağı öğrenilmiştir. Türkçe kaynakta ise Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı ve EBA'da (www.eba.gov.tr) yer alan ilgili sınıf düzeyindeki dosya ile kontrol sağlanmıştır.

2.2.3. Kodlama ve Kataloglama Konusunda Bir Sistematik Oluşturma

Orijinalliği kontrol edilen ders materyallerinin belirli bir sistem içinde ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak çözümlenebilmesi için araştırmacılar tarafından "Ders Materyali İnceleme Ölçütleri Listesi" (Ek-1) oluşturulmuştur. Bu ölçüt listesi "Ders Materyallerinin Biçimsel ve İçeriksel Görünümü" şeklinde iki kategoriye ayrılmış ve kodlamalar bu doğrultuda yapılmıştır. Ölçüt listesi hazırlanırken ilgili alan yazın taraması yapılarak araştırma kapsamında kodlaması yapılabilecek kategoriler belirlenmiş ve hazırlanan ölçüt listesi uzman görüşüne sunulmuştur. Türkçe eğitimi alanında çalışan iki uzmanın görüşü alındıktan sonra kodlama için kullanılacak ölçüt listesine son hâli verilerek analiz aşamasına geçilmiştir.

2.2.4. Veri analizi

"Verinin anlamını dışarıya aktarma süreci" (Merriam, s. 167) olan veri analizinde, araştırma kapsamında kullanılan ders kitaplarının analizi için Bailey'in (1994) dört aşamalı analiz süreci takip edilmiştir:

2.2.4.1. Analize konu olan veriden örneklem seçme: İncelemeye dâhil edilecek ders materyalleri belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Temel alınan ölçütler şunlardır: i) ders materyallerinin ilgili ülkenin eğitim bakanlığı tarafından onaylı olması, ii) ana dili eğitiminde kullanılıyor olması, iii) her iki ülkede de ortaokulun ilk yılı olan beşinci sınıf düzeyinde okutuluyor olması ve iv) devlet okullarında güncel ders materyali olarak kullanılıyor olmasıdır.

2.2.4.2. Kategorilerin geliştirilmesi: Seçilen ders materyallerinin biçimsel ve içeriksel görünüm şeklinde iki kategoride incelenmesine karar verilmiştir. Bu kategoriler içerisinde yer alan biçimsel görünüm; ayrılan ders saati, kullanılan öğretim programı, ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve ek materyaller şeklinde, içeriksel görünüm; metin sayısı, türü ve yazarı şeklinde kodlara ayrılmıştır.

2.2.4.3. Analiz biriminin saptanması: İncelenen ders kitaplarının (Türkçe, Rus Dili, Rus Edebiyatı) içeriksel görünümüne yönelik incelemelerde metinler analiz birimi olarak ele alınmıştır. Bunun için "metin kabul etme ölçütü" belirlenmiş; öncesi, sırası ve sonrasında etkinlik tasarlanan ve ilişkili tema ile doğrudan bağlantısı olan parçalar metin kabul edilerek incelemeye dâhil edilmiştir. Ayrıca verilerin açık ve anlaşılır biçimde sunulması bakımından metinler "biçim ve tür" şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu kavramları açıklamak gerekirse metin biçimi, "*bazı ortak yönlerle ilgili olarak sınıflandırılmış metnin genel özelliğini, daha genel metin ulamlarını*" (Günay, 2017, s. 237) belirtecek biçimde bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olarak ele alınırken metin türü, "*değişik toplum ve kültürlerde farklılaşan bir sıralı düzene bağlı olarak düzenlenen ulamlardan oluşan belli biçimsel özelliklere sahip*" dilsel yapı (Günay, 2017, s. 365) şeklinde, çalışma özelinde; "manzume, tekerleme, bilmece, şiir, şarkı/türkü, tiyatro, roman, mizahi fıkra, masal/efsane/destan, karikatür, hikâye, fabl, çizgi roman, ansiklopedi maddesi, günlük, gezi yazısı, biyografi, otobiyografi, deneme, sosyal medya mesajları, özlü sözler, mektup, makale, kılavuzlar, haber metni, reklam, e-posta, efemera-broşür, anı" olarak sınıflandırılmıştır.

2.2.4.4. Sayısallaştırma: Belirlenen analiz birimleri doğrultusunda ilgili kategorilerin yüzdelik dağılımları çıkarılarak ders kitaplarında kapsadığı alanlar frekans ve yüzdelik dağılımlar üzerinden tablolaştırılarak sunulmuştur.

2.2.5. Ölçüm:

Veri analizinin sayısallaştırma basamağı altında belirtildiği üzere ders kitaplarından elde edilen veriler ilgili kategoriler altında sayısallaştırılarak tümevarımsal bir görünüm elde edilmiş ve bulgular bölümüne tablolaştırılarak yansıtılmıştır.

2.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini sağlamak için dış denetleyici, akran incelemesi (Creswell, 2013) ve çoklu kodlama stratejilerinden (Barbour, 2001) yararlanılmıştır. Araştırmanın temel kurgusu, veri toplama aracının oluşturulması, verilerin analizi ve raporlanması sürecinde alan uzmanından (Prof.-Türkçe Eğitimi) dış denetleyici olarak destek alınmıştır. Ayrıca araştırmanın tüm aşamalarında ve veri analiz sürecinde üç araştırmacı birbirini sürekli değerlendirmiş, birbirlerine karşı şeytanın avukatlığı görevini (Barbour, 2001) üstlenerek akran incelemesini gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar verilerin analizi sürecinde sekiz hafta boyunca planlı saatlerde bir araya gelmiş, dokümanların kodlanma sürecini birlikte tartışarak sürdürmüştür. Bu toplantılarda yürütülen eş zamanlı kodlama ile kodlamanın güvenirliğini sağlamak ve elde edilen sonuçların geçerliğini artırmak amaçlanmıştır. Toplantılar esnasında araştırmacıların metnin türü ile ilgili kararsız kaldığı durumlar olmuş, bu metinler "kodlanamayan metinler şeklinde" uzman görüşüne sunulmuştur. Metin türünün belirlenmesinde kararsız kalınan yaklaşık yetmiş metin olmuş, bu metinlerin ikisi dışında diğer metinler uzman görüşü ile belirlenerek ilgili kodlara atanmıştır. Türü belirlenemeyen iki metin ise bulgular bölümünde "tespit edilemedi" şeklinde gösterilmiştir. Ek olarak ders kitaplarında yer alan yazar dağılımlarının belirlenmesinde Rusçanın ana dili olarak öğretimi ders kitaplarında yazar adlarının yer verilmediği metinlerde metindeki ibare ve ifadeler üzerinden yazar belirleme sürecine gidilmiş, yazarı belirlenemeyen metinler iki kodlayıcının eş zamanlı kontrolü ile "belirtilmemiş" kategorisine yerleştirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Bu kısımda araştırmanın konu edindiği Rusça ve Türkçenin ana dili öğretimi süreçlerinin 5. sınıf düzeyinde ders kitapları özelinde nasıl şekillendiğinin karşılaştırılması hususu kapsamında sözü edilen ders kitaplarındaki; biçimsel özellikler, metin sayısı, dinleme ve okuma metinleri, metin tipi, metin türü, yazar dağılımları ve yazar tercihleri betimlenmiştir. Aşağıdaki tablo dizininde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarına dair biçimsel özellikler yer almaktadır.

Tablo 2

Rus Dili Ders Materyalleri

Sınıf Düzeyi	5. Sınıf
Ayrılan Ders Saati	170 Saat (Haftada 5 saat / 34 hafta)
Kullanılan Öğretim Programı	Federal Ortaöğretim Genel Programı
Ders Kitabı	Rus Dili 5. Sınıf, 1 ve 2. Ciltler
Çalışma Kitabı	Rus Dili Çalışma Defteri, 1 ve 2. Ciltler
Öğretmen Kılavuz Kitabı	Rus Dili 5. Sınıf, Öğretmenler için Ders Kitabına Yönelik Metodolojik Kılavuz Kitap
Ek Materyaller	1. Rus Dili İlk Yardım Çalışma Defteri 1 ve 2. Ciltler
	2. Rus Dili Didaktik Materyaller
	3. Rus Dili, Dil Kılavuzu "Sözlü İletişimi Geliştiriyoruz".
	4. Rus Dili Tematik Testler
	5. Rus Dili Kontrol/Tarama Testleri (Çalışmaları)
	6. Rus Dili Dikte ve Yazılı Anlatımlar
	7. Rus Dili Seviye Belirleme Çalışmaları
	8. Rus Dili 5. Sınıf Dinleme Uygulaması

Rus Dili ders materyallerine dair biçimsel görünümün sunulduğu Tablo 2'deki bilgilere göre 5. sınıf düzeyinde 34 eğitim haftasında, 170 saat Rus Dili dersine ayrılmaktadır. Rus Dili dersi, Rusya Federasyonu Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan Federal Ortaöğretim Genel Eğitim Programı temel alınarak yürütülmektedir. Çalışma Defterleri (2 cilt), "Öğretmenler için Ders Kitabına Yönelik Metodolojik Tavsiyeler"i içeren kılavuz kitap, iki ciltlik Rus Dili İlk Yardım Çalışma Defteri, Rus Dili Didaktik Materyaller kitabı, Rus Dili-Dil Kılavuzu: Sözlü İletişimi Geliştiriyoruz kitabı, Rus Dili Tematik Testler kitabı, Rus Dili Kontrol/Tarama Testleri kitabı, Rus Dili Dikte ve Yazılı Anlatımlar kitabı, Rus Dili Seviye Belirleme Çalışmaları kitabı ve Rus Dili 5. sınıf Dinleme Uygulaması (CD/Kitap) Rus Dili dersi için kullanılan ek materyallerdir.

Tablo 3

Rus Edebiyatı Ders Materyalleri

Sınıf Düzeyi	5. Sınıf
Ayrılan Ders Saati	102 Saat (Haftada 3 saat / 34 hafta)
Kullanılan Öğretim Programı	Federal Ortaöğretim Genel Programı
Ders Kitabı	Edebiyat 1 ve 2. Ciltler
Çalışma Kitabı	Edebiyat Çalışma Defteri 1 ve 2. Ciltler
Öğretmen Kılavuz Kitabı	Edebiyat 5. Sınıf Öğretmenler için Ders Kitabına Yönelik Metodolojik Kılavuz Kitap
Ek Materyaller	1. Edebiyat İçin Didaktik Materyaller
	2. Edebiyat Seviye Belirleme Çalışmaları
	3. Edebiyat 5. Sınıf Dinleme Uygulaması

Rus Edebiyatı ders materyallerine dair biçimsel görünümün sunulduğu Tablo 3'teki bilgilere göre 5. sınıf düzeyinde 34 eğitim haftasında, 102 saat Rus Edebiyatı dersine ayrılmaktadır. Rus Edebiyatı dersi, Rusya Federasyonu Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan Federal Ortaöğretim Genel Eğitim Programı temel alınarak yürütülmektedir. Çalışma Defterleri (2 cilt), "Öğretmenler İçin Ders Kitabına Yönelik Metodolojik Tavsiyeler"i içeren kılavuz kitap, Edebiyat İçin Didaktik Materyaller kitabı, Edebiyat Seviye Belirleme Çalışmaları kitabı ve

Edebiyat 5. sınıf Dinleme Uygulaması (CD/Kitap) Rus Edebiyatı dersi için kullanılan ek materyallerdir.

Tablo 4

Türkçe Ders Materyalleri

Sınıf Düzeyi	5. Sınıf
Ayrılan Ders Saati	216 Saat (Haftada 6 saat / 36 hafta)
Kullanılan Öğretim Programı	MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı
Ders Kitabı	Koza Yayınları Türkçe Ders Kitabı
Çalışma Kitabı	-
Öğretmen Kılavuz Kitabı	-
Ek Materyaller	Çalışma Fasikülleri

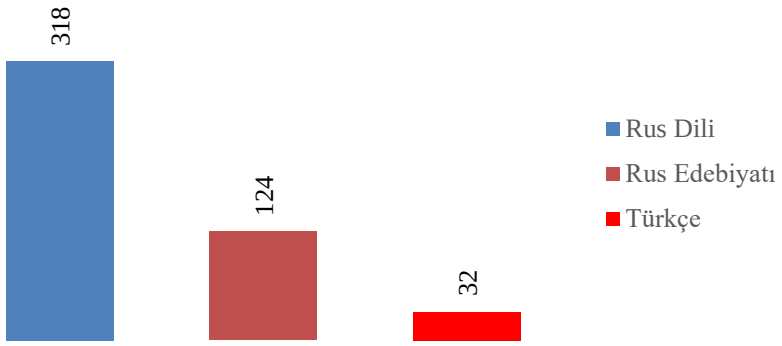
Türkçe ders materyallerine dair biçimsel görünümün sunulduğu Tablo 4'teki bilgilere göre beşinci sınıf düzeyinde 36 eğitim haftasında, 216 saat Türkçe dersine ayrılmaktadır. Söz konusu ders süreci Türkçe Dersi Öğretim Programı esas alınarak yürütülmektedir. Bu ders özelinde çalışma ve öğretmen kılavuz kitabı bulunmamaktadır. Ek materyal olarak çalışma fasiküllerinin kullanıldığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarına dair içerik özellikleri Şekil 1-4 arasında ve Tablo 5'te yer almaktadır.

İncelenen ders kitaplarındaki metin sayısı Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Ders Kitaplarında Kullanılan Toplam Metin Sayısı

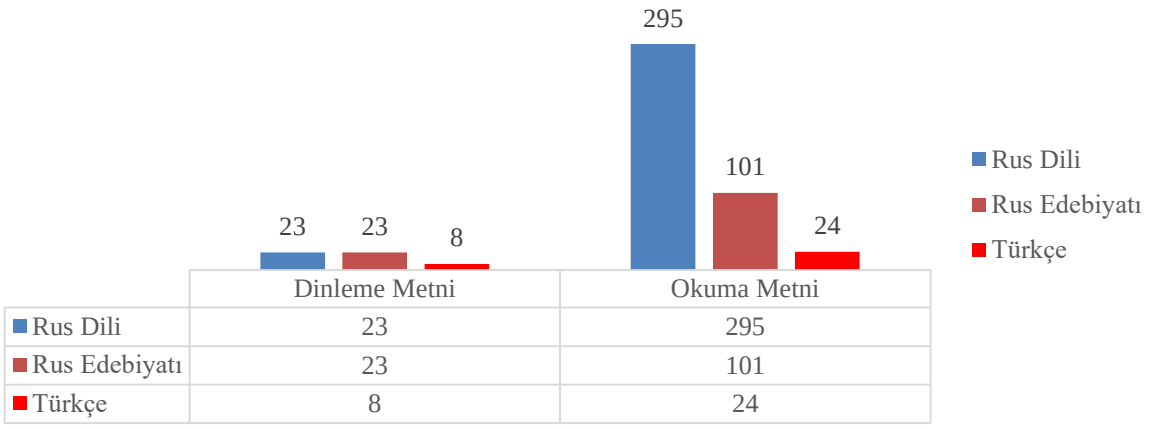


Bu verilere göre 5. sınıf düzeyinde dil bilgisi ve dil bilincinin aktarılmasının hedeflendiği Rus Dili kitabında 318 metin, edebiyat eserlerine odaklanılan Rus Edebiyatı kitabında 124 metin, Türkçe ders kitabında 32 metin kullanılmıştır. Rusçanın ana dili olarak öğretiminde 5. sınıf özelinde toplamda 442 metin kullanılırken Türkçenin ana dili olarak öğretiminde bu sayı 32'dir. Bu anlamda Rusçanın ana dili olarak öğretiminde işe koşulan materyallerde Türkçenin ana dili olarak öğretiminde faydalanılan materyallerdeki metin oranına nispetle 13,8 kat daha fazla metin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Karşılaştırmanın bir başka odak noktasını oluşturan dinleme ve okuma metinlerinin dağılımının nasıl şekillendiğiyle ilgili grafik, Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme ve Okuma Metinleri

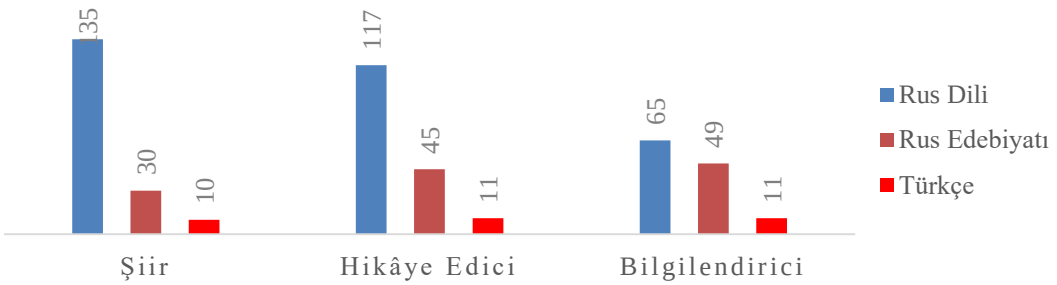


	Dinleme Metni	Okuma Metni
Rus Dili	23	295
Rus Edebiyatı	23	101
Türkçe	8	24

Veriler incelendiğinde, 5. sınıf Rus Dili ders kitabında 295, Rus Edebiyatı ders kitabında 101, Türkçe ders kitabında ise 24 adet okuma metnine yer verildiği; bunun yanı sıra Rus Dili ve Rus Edebiyatı ders kitaplarında 23'er adet dinleme metnine karşılık, Türkçe ders kitabında 8 adet dinleme metninin kullanıldığı görülmektedir. Rus Dili ve Rus Edebiyatı ders kitapları birlikte düşünüldüğünde toplam okuma metni sayısı 396 adetken, bu sayı Türkçe ders kitabında 24'tür. Okuma metinlerinin genel dağılımı açısından bir kıyaslama yapıldığında, Rus Dili ve Rus Edebiyatı ders kitaplarındaki okuma metni sayısının Türkçe ders kitabındaki okuma metni sayısından 16,5 kat daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Aynı kıyaslama dinleme metinleri açısından yapıldığında, Rus Dili ve Rus Edebiyatı ders kitaplarında toplam 46 dinleme metnine yer verilmesine karşılık, Türkçe ders kitabında 8 dinleme metni bulunmaktadır. Bu durum, dinleme metni sayısı bakımından Rus Dili ve Rus Edebiyatı ders kitaplarının, Türkçe ders kitaplarından 5,75 kat daha zengin bir içeriğe sahip olduğunu göstermektedir.

Şekil 3

Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Biçimleri



Ders kitaplarında yer alan "metin biçimleri" dağılımının sunulduğu Şekil 3'teki grafiğe göre, Rus Dili ders kitaplarında 135, Rus Edebiyatı ders kitaplarında 30, Türkçe ders kitabında 10 şiir kullanılmıştır. Rus Dili ve Rus Edebiyatı birlikte düşünüldüğünde Rusçanın ana dili olarak öğretildiği ders kitaplarında toplam 165, Türkçe ders kitabında 10 şiirin kullanıldığı

görülmektedir. Bu veriler, Türkçeye göre Rusçanın ana dili olarak öğretildiği ders kitaplarında 16,5 kat daha fazla şiire yer verildiği sonucunu doğurmaktadır. Ders kitaplarında yer alan metin tiplerinden hikâye edici metin türleri Rus Dili ders kitaplarında 117, Rus Edebiyatı ders kitaplarında 45 ve Türkçe ders kitaplarında 11 adet kullanılmıştır. Bu durum, hikâye edici metin türlerinin Rusçanın ana dili olarak öğretildiği ders kitaplarında Türkçeye göre 14,7 kat daha fazla yer aldığı anlamına gelmektedir. Bilgilendirici Metin türleri ise Rus Dili ders kitaplarında 65, Rus Edebiyatı ders kitaplarında 49, Türkçe ders kitabında 11 kez yer almıştır. Bu veriler, bilgilendirici metin türlerinin Rusçanın ana dili olarak öğretildiği ders kitaplarında Türkçeye kıyasla 10,3 kat daha fazla kendisine yer bulduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5

Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Türleri

Metin türü	Rus Dili	Rus Edebiyatı	Türkçe
Anı	4	1	0
Ansiklopedi maddesi	1	0	0
Bilmece	3	1	0
Biyografi	1	26	0
Deneme	11	0	4
Fabl	5	4	0
Gezi yazısı	2	0	0
Günlük	2	0	0
Hikâye	78	19	7
Kılavuzlar	1	0	0
Makale	20	20	6
Manzume	1	0	0
Masal/Efsane/Destan	20	16	3
Mektup	8	0	0
Otobiyografi	1	0	1
Özlü sözler	14	2	0
Roman	13	3	1
Şarkı/Türkü	1	0	1
Şiir	127	30	9
Tekerleme	3	0	0
Tiyatro	1	0	0
Tespit edilemedi	2	2	0
TOPLAM	**319**	**124**	**32**

"Metin türlerinin dağılımı"nı gösteren Tablo 5'teki bilgilere göre, Rus Dili, Rus Edebiyatı ve Türkçe ders kitaplarındaki metin türü dağılımının ağırlıklı olarak şiir; hikâye edici metin türlerinden roman, hikâye, masal/efsane/destan, fabl ve bilgilendirici metin türlerinden makale, deneme, biyografi, özlü sözler (atasözleri), mektup ve anı türleri etrafında şekillendiği görülmektedir. Çizgi roman, efemera/broşür, e-posta, haber metni/reklam, karikatür, mizahi fıkra, sosyal medya mesajları metin türlerinde üç kitapta da metin bulunamamıştır.

Bunların yanı sıra ana tür olarak Rus Dili kitaplarında 127, Rus Edebiyatı kitaplarında 30 ve Türkçe ders kitabında 9 adet şiir kullanılmıştır. Rus Dili ve Rus Edebiyatı ders kitapları birlikte düşünüldüğünde, Rusçanın ana dili olarak öğretiminde kullanılan 5. sınıf ders

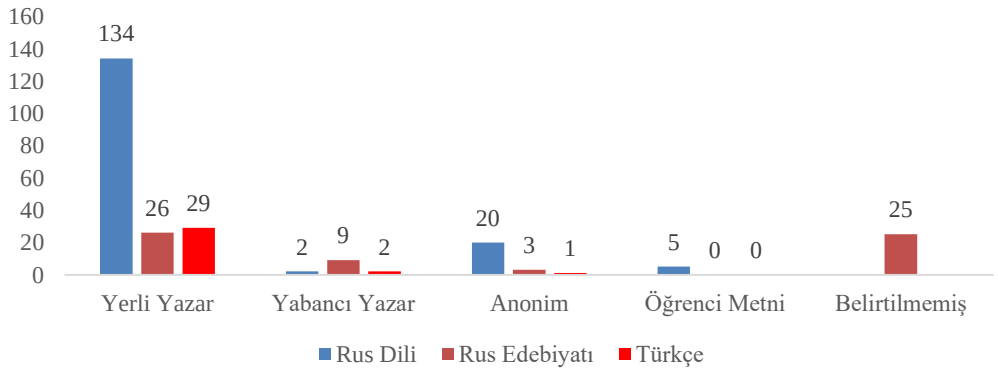
kitaplarında toplam 157 adet şiire yer verilirken, bu sayı Türkçe ders kitabında 9'dur. Şiir türünün genel dağılımı dikkate alındığında, Rus Dili ve Rus Edebiyatı ders kitaplarındaki toplam şiir sayısının Türkçe ders kitabındaki şiir sayısından 17,4 kat daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Şiir ana metin türü, "manzume, tekerleme, bilmece ve şarkı/türkü" alt başlıkları birlikte düşünüldüğünde, Rus Dili ders kitaplarında 135, Rus Edebiyatı ders kitaplarında 31, Türkçe ders kitabında ise toplam 10 adet şiir türünden metne yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda, Rus Dili ve Rus Edebiyatı kitaplarında kullanılan şiir türünün alt başlıklarıyla birlikte Türkçe ders kitabından 16,6 kat daha fazla bir ağırlığa sahip olduğu söylenebilir.

Şiirden sonra ders kitaplarında kullanılış sıklığı bakımından en çok dikkat çeken metin türü hikâyedir. Hikâye, Rus Dili ders kitaplarında 78, Rus Edebiyatı ders kitaplarında 19, Türkçe ders kitabında 7 adet kullanılmıştır. Rus Dili ve Rus Edebiyatı birlikte düşünüldüğünde bu oran 97'ye karşılık 7 şeklindedir. Bu da Rusçanın ana dili olarak öğretimi ders kitaplarında Türkçeye göre 13,8 kat daha fazla hikâye türüne yer verildiği anlamına gelmektedir.

Ders kitaplarında yer alan "yazar dağılımlarının" sunulduğu Şekil 4'teki bilgilere göre, Rus Dili ders kitaplarında 134, Rus Edebiyatı ders kitaplarında 26, Türkçe ders kitabında 29 yerli yazara yer verilmiştir. Bu değerler, Rusçanın ana dili olarak öğretildiği ders kitaplarında toplam 160 yerli yazara karşılık, Türkçe ders kitabında 26 yerli yazarın eserine yer verildiğini ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle Rusçanın ana dili olarak öğretildiği ders kitaplarında yerli yazarlara yer verme oranı, Türkçe ders kitabına kıyasla 4,9 kat daha fazladır. Tablo, ders kitaplarının evrensel yazarlara yer vermesi bakımından incelendiğinde Rus Dili ders kitaplarında 2, Rus Edebiyatı ders kitaplarında 9, Türkçe ders kitaplarında 2 adet yabancı yazara yer verildiği görülmektedir. Bu durum, Rusçanın ana dili olarak öğretildiği ders kitaplarında, Türkçe ders kitabına göre 5,5 kat daha fazla yabancı yazarın eserlerinin kullanıldığını göstermektedir. Anonim metinlere yer vermesi yönüyle tablodaki bilgilere bakıldığında ise Rus Dili ders kitaplarında 20, Rus Edebiyatı ders kitaplarında 3, Türkçe ders kitabında 1 adet anonim metin kullanılmıştır. Öğrenci metinlerine 5 kez sadece Rus Dili kitaplarında yer verilmiştir. Bunların yanı sıra Rus Edebiyatı ders kitaplarında 25 adet yazarı belirtilmemiş metin bulunmaktadır.

Şekil 4

Ders Kitaplarında Yer Alan Yazar Dağılımları



Aşağıdaki tablo dizinlerinde çalışma kapsamındaki ders kitaplarında yer alan yazarlar ve bu yazarların kullanım sıklıkları yer almaktadır. Tablo 6'da Rus Dili Ders Kitabındaki yazar tercihleri, Tablo 7'de Rus Edebiyatı Ders Kitabındaki yazar tercihleri ve Tablo 8'de Türkçe Ders Kitabındaki yazar tercihleri bulunmaktadır.

Tablo 6

Rus Dili Ders Kitabındaki Yazar Tercihleri

Yazar	***f***	***%***
Anonim	20	8,17
A. Puşkin	18	7,36
K. Paustovski	12	4,90
Y. Yakovlev	8	3,28
F. Tyutçev	7	2,87
S. Yesenin	7	2,87
V. Peskov	7	2,87
Y. Koval	7	2,87
M. Gorki	6	2,45
L. Tolstoy	5	2,05
Öğrenci	5	2,05
S. Marşak	4	1,60
İ. Krılov	4	1,60
A. Gaydar	4	1,60
A. Blok	4	1,60
S. Mihalkov	3	1,23
İ. Turgenev	3	1,23
Diğer Yazarlar	121	49,40
TOPLAM	**245**	**100**

Rus Dili ders kitapları yazar kullanım sıklığının gösterildiği Tablo 6'daki bilgilere göre, Rus Dili ders kitaplarında %8 oranla en çok anonim eserler yer almıştır. Anonim eserleri, %7 oranla A. Puşkin, %5 oranla K. Paustovski, %3 oranla Y. Yakovlev, F. Tyutçev, S. Yesenin, V. Peskov ve Y. Koval, %2 oranla M. Gorki, L. Tolstoy, S. Marşak, İ. Krılov, A. Gaydar, A. Blok ve öğrenci metinleri, %1 oranla S. Mihalkov ve İ. Turgenev takip etmiştir. %49 oranla "diğer yazarlar" başlığı altında gösterilen ve ders kitaplarında ismi 1 kez geçen yazarlar yer almaktadır.

Tablo 7

Rus Edebiyatı Ders Kitabındaki Yazar Tercihleri

Yazar Adı	***f***	**%**
A. Puşkin	7	12.06
İ. Krılov	4	6.90
N. Nekrasov	4	6.90
S. Yesenin	4	6.90
A. Blok	3	5.16
A. Fet	2	3.45
A. Platonov	2	3.45
A. Çehov	2	3.45
F. Tyutçev	2	3.45
K. Paustovski	2	3.45
S. Marşak	2	3.45

Diğer yazarlar	24	41.38
TOPLAM	**58**	**100**

Rus Edebiyatı ders kitapları yazar kullanım sıklığının gösterildiği Tablo 7'deki bilgilere göre, kullanım sıklığı bakımından Rus Edebiyatı ders kitaplarında %12,06 oranla en çok A. Puşkin'e yer verilmiştir. A. Puşkin'i %6,90 oranla İ. Krılov, N. Nekrasov ve S. Yesenin, %5,16 oranla A. Blok, %3,45 oranla A. Fet, A. Platonov, A. Çehov, F. Tyutçev, K. Paustovski ve S. Marşak takip etmiştir. %41,38 oranla "diğer yazarlar" başlığı altında gösterilen ve ders kitaplarında ismi bir kez geçen yazarlar yer almaktadır.

Aşağıdaki tabloda ilgili araştırma kapsamında incelenen Türkçe ders kitabındaki yazar tercihleri yer almaktadır.

Tablo 8

Türkçe Ders Kitabındaki Yazar Tercihleri

Yazar Adı	***f***	**%**
Ayla Çınaroğlu	2	6,18
İsmail Bilgin	2	6,18
Anonim	1	3,13
Bestami Yazgan	1	3,13
Beyza Nur Demirci	1	3,13
Bilgin Adalı	1	3,13
Cemal Süreya	1	3,13
Ceyhun Atıf Kansu	1	3,13
Çiğdem Can	1	3,13
Erdal Öz	1	3,13
Güngör Tekçe	1	3,13
Hasan Akay	1	3,13
Hicabi Kırlangıç	1	3,13
İsmail Karakurt	1	3,13
Kübra Sıvışoğlu	1	3,13
La Fontaine	1	3,13
Melike Funda Kaynak	1	3,13
Murat Çiftkaya	1	3,13
Mustafa Ruhi Şirin	1	3,13
Nalân Kiraz	1	3,13
Nihan Yapıcı	1	3,13
Nuria Roca	1	3,13
Orhan Şaik Gökyay	1	3,13
Pınar Dündar	1	3,13
Saide Nur Dikmen	1	3,13
Sevim Ak	1	3,13
Şevket Rado	1	3,13
Turgut Özakman	1	3,13
Ülkü Duysak	1	3,13
Zekiye Demir	1	3,13
TOPLAM	**32**	**100**

Tablodaki verilere göre ders kitabında tercih edilen toplam yazar sayısı anonim hariç 31'dir. Yalnızca Ayla Çınaroğlu ve İsmail Bilgin'in metinleri iki kez tercih edilmiştir. Bu anlamda sıklık bakımından Ayla Çınaroğlu ve İsmail Bilgin %6,25 oranla tercih edilmiştir. Diğer yazarlar %3,125 tercihle ilgili kitapta yer bulmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye ve Rusya'da 5. sınıf düzeyinde ana dili öğretiminde kullanılan ders kitapları ve ders materyallerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, ders kitapları metin sayısı, metin türü ve yazar tercihleri açısından analiz edilmiş ve bu bağlamda ders materyallerinin biçimsel ve içeriksel özellikleri değerlendirilmiştir.

Rusça ve Türkçe ders kitaplarının biçimsel ve içeriksel olarak nasıl bir çeşitliliğe sahip olduğu; ders kitaplarında yer alan metinlerin hangi çeşitlilikte ve hangi amaçlarla kullanıldığı; haftalık ve yıllık ders saati planlamalarının, yardımcı materyal çeşitliliğinin Rusya ve Türkiye'ye göre nasıl bir ağırlığa sahip olduğu, ders kitaplarının bir öğretim programı temelinde hazırlanıp hazırlanmadığı, öğretmen kılavuz kitaplarının var olup olmadığı sorularına yanıtlar bulmak, bu çalışmanın ana gayeleri arasında yer almıştır.

Türkiye'de ana dili öğretimi tek ders üzerinden ilerlerken Rusya'da "Rus Dili" ve "Rus Edebiyatı" dersleri aracılığıyla "edebî amaçlı okuma" anlayışıyla çok çeşitli materyaller kullanılarak yürütülmektedir. Ana dili eğitiminde edebî metin ve okumaların yeri ve önemi Rusya'da ders saati ve ders materyali olarak resmî bir görünüm kazanmışken Türkiye'de ders kitaplarının içerisine sıkıştırılmış durumdadır. Buradan hareketle araştırma bulguları, Rusya'da kullanılan ders kitaplarında Türkiye'dekilere kıyasla çok daha fazla metin çeşitliliği ve yazar seçeneği sunulduğunu göstermektedir. Dil öğretimi süreçlerinin metin temelli olması gerekliliği (Güneş, 2013) göz önünde bulundurulduğunda bu oransal farkın Türkçenin ana dili olarak öğretimi bağlamında olumsuz sonuçlar ortaya koyduğu ifade edilebilir. Nitekim bireylerin farklı metinlerle karşılaşması, onlarda metin türü bilinci, metin farkındalığı, metin okuryazarlığı gelişimi gibi alanlarda etkili olmaktadır (Eason vd., 2012; Elleman ve Oslund, 2019; Güleç ve Topçuoğlu-Ünal, 2023). Bu bağlamda, Rusçanın ana dili olarak öğretiminde kullanılan metin sayısının fazlalığının, öğrencilerin metin türleri konusunda farkındalık geliştirmesi, metin bilincini artırması ve metinler arası ilişki kurabilme yeteneğini desteklediği düşünülebilir. Ancak bu ilişkinin doğruluğunu belirlemek için daha fazla ampirik kanıta ihtiyaç vardır.

Rusçanın ana dili olarak öğretim kitapları içerisinde yer alan ve Türkçeye kıyasla sayısal bakımdan fazla olan Rus Dili ders kitaplarındaki metin zenginliğinin, Zuyev'in (1974) ders kitaplarında bulunması gereken temel yapısal bileşenlerin işlevleriyle ilgili yaptığı planlamayla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Rus dili öğretim programının ilkelerine dayanılarak hazırlanan 5. sınıf Rus Dili ders kitaplarında Zuyev'in (1974) bakış açısı doğrultusunda Rus dilinin yüceliğini, zenginliğini ve ifade gücünü, dil, konuşma kültürü ve iletişimin önemini, dil sevgisini, Rusya doğasının benzersizliğini vb. ortaya koyma amacı taşıyan pek çok metne yer verildiği görülmüştür.

5. sınıf Rus Dili ders kitaplarında kullanılan metinler, dil bilgisi öğretimini gerçekleştirmeyi ve ilgili dil bilgisi materyalinin öğrencilerin zihninde somutlaşmasını sağlamayı da amaçlamaktadır (Granik, 2017). Rus alfabesini, Rus alfabesindeki ünlü-ünsüz harflerin niteliklerini ve vurgu sistemini öğretmek; kişi zamirlerini uygun şekilde kullandırmak; ön-son ekleri, sıfatları ve çok anlamlı sözcükleri tespit ettirmek, telaffuz edilmeyen ünsüz harflerin

geçtiği kelimelerin altını çizdirmek; ilgili metinde yumuşatma ve sertleştirme harflerini metinde boş bırakılan yerlere yazdırmak; koyu puntolarla yazılmış fiillerin zamanlarını belirletmek; Türk alfabesinde yer almayan ë, e, я, ю, ц, щ (yo, ye, ya, yu, ts, şç) vb. harfleri doğru şekilde kullanmayı öğretmek; sadece çokluk ve teklik formu olan isimleri, cinsiyet kategorisini, bitmiş ve bitmemiş fiil kategorisini kavratmak gibi, Türkçeye göre Rus dilinin doğasından kaynaklanan çok sayıda farklı dil bilgisi konusunun öğretimini için birçok metin kullanılması, edebî eserlerden alınmış birbirinden bağımsız cümlelere ve şiirlerden dizelere yer verilmesi, Rus Dili ders kitaplarındaki metin sayısını artıran diğer etkenler olarak değerlendirilebilir.

Rus Edebiyatı'ndaki metin sayısının fazlalığının da Zuyev'in (1974) planlamasıyla yakından ilgili olduğu görülmektedir. Ders kitaplarında sıklıkla ele alınan Rusya doğası, ana yurt bilinci, Büyük Vatan Savaşı (II. Dünya Savaşı), hayvan sevgisi, atasözleri ve özlü sözler, bilmeceler, tekerlemeler, anonim ve edebî masallar, anonim ve edebî fabllar, Rus edebiyatının önemli simaları, Rusya Federasyonu halklarının edebiyatları ve dünya edebiyatından örneklerle ilgili çok sayıda metne yer verilmesi, Zuyev'in (1974) ders kitaplarında bulunması gerektiğini düşündüğü temel bileşenlerle ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda Rus Edebiyatı ders kitaplarındaki şiir türünün çeşitli amaçlarla kullanıldığı söylenebilir. Öğrencilere okunan şiir üzerinden derinlemesine ve çok yönlü düşünme becerisi kazandırmak; şiirlerin yarattığı duygu ve izlenimi şiirde kullanılan sözcüklerle açıklatmak yoluyla öğrencilerin iletişim (konuşma) becerisini geliştirmek; şiirin temasına göre öğrencileri "aile büyüklerinizle Büyük Vatanseverlik Savaşı hakkında yazılmış en sevdikleri şiirler, şarkılar ve ilahiler hakkında konuşun vb." ders dışı araştırma faaliyetlerine yönlendirmek; anlamlı bir şekilde okumayı öğretmek bu amaçlardan bazılarıdır. Ayrıca ders kitaplarında yer alan ve şiirlerle ilişkilendirilen görselleri yorumlatarak, öğrencilerde edebiyat ve güzel sanatlara karşı ilgi uyandırmak; şiirlerle ilişkilendiren görsellere dayalı, sözlü veya yazılı hikâye ortaya koydurarak öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek; ekip çalışmasıyla belirli bir temada şiir okuma yarışması düzenleterek ve internet kaynaklarından, örneğin "Rus Şiirinde Yerli Doğa" temalı resimli şiir koleksiyonu hazırlatarak, öğrencileri çeşitli projelerde yer almaya özendirmek ve bu yöntemle iş birlikçi çalışmayı öğretmek gibi amaçları gerçekleştirmek için yine şiir türünden yararlanılmıştır. Rus Edebiyatı ders kitaplarındaki hikâye edici ve bilgilendirici metin türleri ise, ilgili temayı destekleme ve zenginleştirme amaçlarının yanı sıra öğrencileri bağımsız, ikili ve grup çalışmalarına, ders dışı faaliyetlere ve ders dışı okuma etkinliklerine, aile büyükleri ve yaşlı insanlarla ortak çalışmalar yürütmeye, edebiyata, görsel sanatlara ve yaratıcı görevlere yönlendirmek; öğrencilere topluluk önünde konuşma alışkanlığı kazandırmak; tartışma-fikir alışverişi ve okuduklarını sorgulama yeteneği ve bilinci kazandırmak; sözlü ve yazılı iletişim becerisini geliştirmek, Rus kültürel mirasını özümsemek, millet olma bilincini pekiştirmek ve Rus doğası hakkında duyarlılık kazandırmak gibi amaçlarla kullanılmıştır. Bütün bu amaçların gerçekleştirilmesinin sağlanması amacıyla çok sayıda metin kullanılması, Türkçeye göre Rus Edebiyatı kitaplarındaki metin çeşitliliğinin nedenleri olarak açıklanabilir.

Türkçe ders kitabının tasarlanırken esas aldığı 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yazar tercihi hususunda "ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri" üst başlığında kitaplarda

kullanılacak metinlerde tanınmış ve yetkin yerli/yabancı yazarlara yer verilmesi, yabancı yazarların eserlerinde yetkin tercümelerin kullanılması, aktarımlar yerine birincil kaynağın kullanılması, kitap için yazılmış metinlere yer verilmemesi (gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog), sosyal medya yazıları haricinde), farklı yayınevlerinden eserlerin kullanımına özen gösterilmesi, aynı yazarın en fazla iki metninin tercih edilmesi, yaşam öyküsel eserlerde yazarların edebî yönü dışında ibarelerin yer almaması belirtilmektedir (s. 17). Söz konusu kitabın metin sayısı, metin biçimi ve türüne dair seçimleri incelendiğinde toplam 32 metin kullanıldığı ve bu metinlerin 8'inin dinleme 24'ünün okuma metni olduğu en çok tercih edilen metin türlerinin ise Rusçanın ana dili öğretimi süreçlerine paralel olarak sırasıyla şiir ve hikâye olduğu görülmüştür. Ancak yine Rusçanın ana dili olarak öğretiminde kullanılan materyallerin içeriğinin niceliksel ağırlığının fazla olması dolayısıyla Türkçe ders kitabına kıyasla metin türü çeşitliliği ve metin yekûnu fazladır. Bu fazlalık beraberinde farklı yazar kullanımı ve farklı biçemlerle karşılaşma olanağını da artırmaktadır. Türkçe ders kitabı yazar tercihi bakımından incelendiğinde genel anlamda kitabın programla uyumlu olduğu ifade edilebilir. Bu çerçevede İsmail Bilgin ve Ayla Çınaroğlu'nun yazarı olduğu iki metin kullanılırken diğer yazarların yalnızca bir adet metni kullanılmıştır. Bu da yazar çeşitliliğine önem verildiğini göstermektedir. Ayrıca yazar tercihlerinde Mustafa Ruhi Şirin, Sevim Ak, Bestami Yazgan, Ayla Çınaroğlu, Bilgin Adalı gibi çocuk edebiyatı alanında yetkin yazarların eserlerine yer verilmesi çocuk edebiyatı ürünlerinin ders materyallerinde kullanımı noktasında olumlu bir etki yaratmakta, programın ders kitaplarındaki metinlerde yetkin yazarların tercih edilmesi gerektiği ibaresi ile uyumlu bir görünüm sergilemektedir. Yazar tercihi bakımından Türkçenin ana dili olarak öğretiminde kullanılan materyal ile Rusçanın ana dili olarak öğretiminde kullanılan materyaller kıyaslandığında metin türü sayısının çokluğuna paralel olarak Rusçanın ana dili olarak öğretiminde kullanılan ders materyallerinde fazla sayıda yazar kullanımı görülmektedir. Bu da beraberinde daha fazla sayıda yazarla ve yazar üslubuyla öğrencilerin karşılaşmasını getirmektedir. Rusçanın ana dili olarak öğretiminde sıklıkla kullanılan yazarlar/şairler arasında Puşkin, Paustovski, Yakovlev gibi edebiyatçılar bulunmaktayken anonim biçimde yazılan metin sayısının da oldukça fazla olduğu gözlenmiştir. Buradan hareketle Rusça ders materyallerinde daha çok "klasik" olarak nitelendirilebilecek esere sahip yazarların kullanımının sık olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın bulguları ayrıca Rus Dili ve Rus Edebiyatı derslerine 34 eğitim haftasında 272, Türkçe dersine 36 eğitim haftasında 216 saat ayrıldığını göstermektedir. Bu bağlamda Rus Dili ve Rus Edebiyatı derslerine Türkçeye oranla, yıllık ders saati planlamasında 56 saat daha fazla yer verildiği söylenebilir. Bunun yanı sıra 5. sınıf düzeyinde araştırmaya konu olan üç ders kitabının da bir öğretim programı temelinde hazırlandığı, Türkçe ders kitabı için öğretmen kılavuz kitabının bulunmamasına karşılık, Rus Dili ve Rus Edebiyatı ders kitaplarının hem haftalık olarak planlanmış hem de öğretim programının dayandığı kuramsal arka plan dikkate alınarak oluşturulmuş tematik planlamaya dayanan öğretmen kılavuz kitaplarına sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca, yardımcı materyal çeşitliliğinin de önemli ölçüde Rusçanın ana dili olarak öğretimi ders kitapları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buna mukabil Rus Dili ve Rus Edebiyatı ders kitaplarında yer alan metin sayısının fazlalığı da

beraberinde öğrenciye daha fazla sayıda metin biçimi ve metin türü, yazar üslubu ile karşılaşma olanağı, metinler arası ilişki kurma fırsatı sunmaktadır. Benzer oranda ders saatine sahip ana dili öğretimi süreçlerinde bu nevi niceliksel farklılaşmanın dikkat çekici olduğu düşünülmekte olup aynı zamanda uluslararası gözlem sınavlarında da Rusya'nın, okuma bağlamında hep Türkiye'nin önünde, yüksek sıralamalarda yer aldığı görülmektedir (MEB, 2019b; PIRLS, 2021; "Russia", t.y.). Bu çerçevede söz konusu çalışmanın ana dili öğretimi süreçlerinin ülkeler arası karşılaştırması noktasında Türkçe ve Rusça özelinde katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında bundan sonra yürütülecek araştırmalar için iki ülkenin ana dili öğretimi programının, ana dili öğretimi politikalarının, ana dili öğretimi tarihinin ve ders kitaplarında yer alan etkinliklerin incelendiği çalışmaların yapılması öneri olarak sunulabilir.

Kaynakça

Aldemir, Ü. (2010). *Ana Dili Ders kitapları üzerine inceleme (Rusça örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

Aytaçlı, B. (2020). Rusya eğitim sistemi. A. Türkoğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim: dünya ülkelerinden örneklerle* içinde (ss. 428-446). Anı Yayıncılık.

Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research.* Simon and Schuster.

Barbour, R. S. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research: A case of the tail wagging the dog? *BMJ (Clinical research ed.), 322*(7294), 1115-1117. doi:10.1136/bmj.322.7294.1115

Bucak, E. B. (2000). Rusya Federasyonu zorunlu temel eğitim kurumlarında ana öğretim programı ve buna dayalı olarak oluşturulan programlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 148, 4-2.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. (H. Özcan, Çev.). Anı Yayıncılık.

Çelik, S. (2017). Tarihsel süreçte Rus eğitim sistemi. *Journal of Turkish Studies*, 12(6), 155-178. doi:10.7827/TurkishStudies.11570

Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2020). Eğitim ve ders kitapları. Ö. Demirel ve K. Kıroğlu (Ed.), *Ders Kitabı İncelemes*i içinde (ss.4-15). Pegem Akademi Yayıncılık.

Dertli, A. (2021). *Türkiye, Rusya ve Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Doğan, Y. (2014). Dinleme/İzleme becerisinin eğitiminde mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri (C. 83-90). *Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Çalışma Toplantısı*, sunulmuş bildiri, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Duman, S. (2016). *Rus öğrencilerin PIRLS`te elde ettiği başarıya etki eden faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C. ve Cutting, L. E. (2012). Reader-Text Interactions: How differential text and question types ınfluence cognitive skills

needed for reading comprehension. *Journal of educational psychology, 104*(3), 515-528. doi:10.1037/a0027182

Elleman, A. M. ve Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences,* 6(1), 3-11. doi:10.1177/2372732218816339

ENIC. (t.y.). NIC ARaM of the Ministry of Education of the Russian Federation. 28 Aralık 2023 tarihinde http://www.russianenic.ru/english/rus/index.html adresinden erişildi.

Ercantürk, O. K. (2010). *Rus eğitim sisteminin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.

Granik, G. G. (2017). Struktura shkol'nogo uchebnika kak predmet nauchnogo issledovaniya (na materiale uchebnika novogo tipa po russkomu yazyku). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie, 22*(4), 64-74.

Güleç, Ş. S. ve Topçuoğlu-Ünal, F. (2023). Ortaokul öğrencilerinin metin türlerini ayırt etme becerileri. *Millî Eğitim Dergis*i, 52(1), 627-646. doi:10.37669/milliegitim.1278045

Günay, V. D. (2017). *Metin bilgisi*. Papatya Yayıncılık.

Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergis*i, 1(1), 1-12. doi:10.16916/aded.16014

Kılıç, D. (2020). Ders kitabının öğretimdeki yeri. Ö. Demirel ve K. Kıroğlu (Ed.), *Ders Kitabı İncelemesi* içinde (ss.38-51). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kovaleva, G., Kuznetsova, M. ve Sidorova, G. (2021). Russian Federation. PIRLS 2021. 20 Kasım 2023 tarihinde https://pirls2021.org/russian-federation/ adresinden erişildi.

Maltseva, A., Shnyreva, E., Evreinova, E. ve Avvakumova, I. (2020). The native language learning in the General education system of the Russian Federation. *Revista Amazonia Investiga*, 9(29), 347. doi:10.34069/AI/2020.29.05.39

Merriam, S. B. ve Bass, J. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (S. Yüksel, E. Karadağ, F. Koçak, Ö. Öztekin, D. Yılmaz, M. Öz, … E. Dinç, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013a). *Okul öncesi eğitim programı.* Millî Eğitim Bakanlığı. 28 Kasım 2023 tarihinde https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013b). *0-36 aylık çocuklar için eğitim programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. 2 Aralık 2023 tarihinde http://tegm. meb. gov. tr/dosya/okuloncesi/0-36program.pdf adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019a). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019b). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.

https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf adresinden 5 Aralık 2023 tarihide erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *PISA 2022 Türkiye Raporu.* Millî Eğitim Bakanlığı. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/05125555_pisa2022_rapor_051223.pdf adresinden 5 Aralık 2023 tarihide erişildi.

Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii [MON RF]. (t.y.). Federal'nyy bazisnyy uchebnyy plan i primernye uchebnye planı dlya obrazovatel'nykh uchrezhdeniy RF, realizuyushchikh programmy obshchego obrazovaniya. 26 Aralık 2023 tarihinde https://base.garant.ru/6149681/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ adresinden erişildi.

Mutlu, H. H. (2021). Rusya Federasyonu'nda Türkçe öğretimi. B. İnce ve B. Öztürk (Ed.), *Dünyada Türkçe öğretimi* (Kuram, durum, uygulama, sorun ve çözümler) içinde (ss. 334-351). Nobel Akademik Yayıncılık.

Nissksaya, A. K. (2018). School readiness outcomes of different preschool educational approaches. *Psychology of Russia: State of Art,* 11, 43-60. doi:10.11621/pir.2018.0104

Özçelik, H., Polat, M. ve Şatana, S. (2021). Türkiye. PIRLS 2021. 12 Kasım 2023 tarihinde https://pirls2021.org/turkiye/ adresinden erişildi.

Özerbaş, M. A. ve Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk Eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 11(1), 63-80. doi:10.33206/mjss.991068

PIRLS. (2021). Countries' Reading Achievement. 21 Aralık 2023 tarihinde https://pirls2021.org/results/achievement/overall/ adresinden erişildi.

Polat, H. (2021). Rusya'da ana dili öğretimi. M. Alver ve Ü. Süğümlü (Ed.), *Kuram ve uygulamada dünyada ana dili öğretimi* içinde (e-kitap., ss. 290-308). Anı Yayıncılık.

Protassova, E. (2022). Early language education in Russia. M. Schwartz (Ed.), Handbook of early language education in, *Springer International Handbooks of Education* (ss. 813-840). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-030-91662-6_31

Rakhlin, N., Kornilov, S. A. ve Grigorenko, E. L. (2017). Learning to read Russian. C. Perfetti ve L. Verhoeven (Ed.), *Learning to read across languages and writing systems* in (ss. 371-392). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316155752.016

Russia: PISA score by category. (t.y.). Statista. 28 Aralık 2023 tarihinde https://www.statista.com/statistics/1078434/pisa-score-of-russia-by-category/ adresinden erişildi.

Russian Federation—Preprimary Primary Education. (t.y.).Education Encyclopedia. 25 Aralık 2023 tarihinde https://education.stateuniversity.com/pages/1268/Russian-Federation-PREPRIMARY-PRIMARY-EDUCATION.html adresinden erişildi.

Skatkin, M. N. (1991). Problema uchebnika v sovetskoy didaktike (obzor za 1974–1988 gg.). *Spravochnye mater. dlya sozdateley uchebnykh knig/VG Beylinson* (ss. 221-268). Moskva: Prosveshchenie.

Süğümlü, Ü., Mutlu, H. H. ve Çinpolat, E. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarının kullanılması ve kullanılmamasına ilişkin bir durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1667-1681. doi:10.17240/aibuefd.2019..-544352

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2023). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 20 Aralık 2023 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14104730_2023-43_Temel_Egitim_Ylkokul_Ortaokul.pdf adresinden erişildi.

Tekucheva, I. V. ve Gromova, L. Y. (2016). On present state of teaching Russian language in Russia. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 6504-6511.

Uşinskiy, K. D. (1974). Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Narkomprosa RSFSR.

Ünsal, B. S. ve Arıcı, A. F. (2022). 5. Sınıf Türkçe ve Rusça ders kitabı üzerine bir inceleme: Türkiye-Rusya örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(10.1), 15-29.

Vatansever Bayraktar, H. ve Girgin, S. (2021). İlkokul döneminde Türkçe öğretimi. K. A. Kırkıç ve H. Vatansever Bayraktar (Ed.), *Kuramdan uygulamaya ilkokul eğitiminde yenilikçi öğrenme ve öğretim* içinde (ss. 111-150). Efe Akademi Yayınları.

Wach, E. ve Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. The Institute of Development Studies and Partner Organisations. 17 Aralık 2023 tarihinde https://hdl.handle.net/20.500.12413/2989 adresinden erişildi.

Zuev, D. D. (1974). Problemy struktury shkol'nogo uchebnika. *Problemy shkol'nogo uchebnika, 1*, 28-46.

Araştırmada İncelenen Kaynaklar

Korovina, V. Ya., Juravlev, V. P. ve Korovin, V. İ. (2023). Literatura, 5-y Klass, Chast' 1-2 [Edebiyat, 5. Sınıf, Bölüm 1-2], Prosveshchenie.

Ladijenskaya, T. A., Baranov, M. T., Trostentsova, L. A., Ladijenskaya, N. V., Deykina, A. D., Grigoryan, L. T., Kulibaba, I. I. ve Antonova, L. G. (2023). Russkiy Yazık, 5-y Klass, Chast' 1-2 [Rusça, 5. Sınıf, Bölüm 1-2], Prosveshchenie.

Sevim, B. (2023). 5. Sınıf Türkçe ders kitabı. (B. Taş, Ed.). Koza Yayıncılık.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. Yazar katkı oranı: %40 2. Yazar katkı oranı: %30 3. Yazar katkı oranı: %30
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul Onayı: Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

Mother tongue education informally begins with the communicative interactions that an individual establishes with their environment and becomes systematic during the elementary school. This form of education, which initially emerges through implicit interactions within an individual's immediate surroundings, progresses and continues through middle school and high school. This progression reflects a universal pattern in the teaching of the mother tongue across different cultures and educational systems. This study's comparative analysis of mother tongue teaching processes in Russia and Türkiye at the 5th-grade middle school level likewise reflects this common pattern.

In Türkiye, mother tongue instruction from grades one to eight follows the structured Turkish Language Teaching Program, emphasizing textbooks as the central teaching tool, endorsed by the Ministry of National Education and the Board of Education. Conversely, Russia's education system offers distinct subjects for literary appreciation and language proficiency from grade one, utilizing a diverse array of instructional materials, including various texts, workbooks, and guides, and even extends to family reading. This dual-subject approach for "Russian Language" and "Russian Literature" is reinforced by Russia's strong performance in international reading assessments like PIRLS, consistently outperforming the global average and ranking in the top three globally.

The purpose of this research is to comparatively analyze the textbooks and instructional materials used in the teaching of the mother tongue at the 5th-grade level in Türkiye and Russia. For this purpose, textbooks for Turkish, Russian Language, and Russian Literature will be compared in terms of the number of texts, types of texts, and author choices. It is hypothesized that a comparative examination of Russia's instructional materials, particularly those that are associated with notable success in international exams in reading literacy, will contribute to the comparative processes of mother tongue education.

This study, which aims to compare textbooks used in mother tongue instruction in the context of Russia and Türkiye, employs the document analysis method, one of the qualitative research methods. Accordingly, the following steps were followed during the data collection and analysis phases of the study: Finding appropriate documents, checking the authenticity of the documents, establishing a system for coding and cataloging, data analysis, and measurement.

At the 5th-grade level, the Russian Language curriculum allocates 170 instructional hours over 34 weeks, while Russian Literature receives 102 hours within the same period. In comparison, the Turkish curriculum designates 216 instructional hours over 36 educational weeks.

The Russian Language book, aimed at imparting grammar and language awareness, contains 318 texts; the Russian Literature book, focused on literary works, contains 124 texts; and the Turkish textbook includes 32 texts. At the 5th-grade level, a total of 442 texts are used in the instruction of Russian as a mother tongue, while this number is 32 for the instruction of Turkish.

The 5th-grade Russian Language textbook contains 295 reading texts, while the Russian Literature textbook includes 101. In contrast, the Turkish textbook comprises 24 reading texts. Additionally, both the Russian Language and Literature textbooks feature 23 listening texts each, whereas the Turkish textbook contains only 8.

The Russian Language textbooks incorporate 135 poems in total, while the Russian Literature textbooks include 30. In comparison, the Turkish textbooks feature only 10 poems. When the Russian Language and Literature textbooks are considered together, a total of 165 poems are used in textbooks for teaching Russian as a mother tongue, while ten poems are utilized in the Turkish textbook. Narrative text types are used 117 times in Russian Language textbooks, 45 times in Russian Literature textbooks, and 11 times in Turkish textbooks. Informative text types appear 65 times in Russian Language textbooks, 49 times in Russian Literature textbooks, and 11 times in Turkish textbooks.

When the materials used for teaching the mother tongue in Turkish are compared to those used in Russian, a greater variety of authors is evident in the Russian materials, parallelling the multitude of text types. Frequently used authors/poets in teaching of Russian as a mother tongue include literary figures such as Pushkin, Paustovsky, and Yakovlev. At the same time, a considerable number of anonymously written texts exist.

In Türkiye, mother tongue education is delivered through a single course, while Russia employs distinct “Russian Language” and “Russian Literature” courses featuring diverse materials for literary education. In Russia, literary texts are formally integrated into both class hours and instructional resources, whereas in Türkiye, their inclusion is primarily restricted to textbooks. Research indicates that Russian textbooks provide a wider range of texts and authors than Turkish ones, suggesting that Türkiye’s limited text variety may hinder native language learning outcomes.

The findings indicate that mother tongue education in Russia is conducted through two subjects (Russian Language and Russian Literature), which offer a broad spectrum of texts within their materials. In contrast, in Türkiye, mother tongue education is confined to a single subject, and the number and diversity of texts presented are more limited. This situation has significant implications for pedagogical practices.

In Russia, the richness of textbook content provides students with the opportunity to encounter a variety of text types and authors, supporting the development of language skills. Building on this, expanding the diversity of content in textbooks in Türkiye could facilitate a more comprehensive engagement of students with both language and literature.

In Russia, the official status granted to reading and literary texts through dedicated class hours and materials underscores the importance of literary texts in students' education. In a similar vein, increasing the presence of such texts in Türkiye could contribute to the development of students' reading comprehension and critical thinking skills.

The theoretical linguistic texts, psycho-didactic texts, and artistic texts found in Russian textbooks aim to develop students' grammar skills and text comprehension strategies. Similarly, the integration of such multifaceted educational materials in Türkiye could assist students in gaining a deeper understanding of language learning.

EK 1. *İnceleme Ölçüt Listesi*

Ders Materyallerine Dair Biçimsel Görünüm											
Sınıf Düzeyi	Ayrılan Ders Saati	Kullanılan Öğretim Programı		Ders Kitabı		Çalışma Kitabı		Öğretmen Kılavuz Kitabı		Ek Materyaller	
…	…	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
Ders Adı:		…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
		Adı		Adı		Adı		Adı		Adı	
		…		…		…		…		…	
		Sayfa sayısı		Sayfa sayısı		Sayfa sayısı		Sayfa sayısı		Sayfa sayısı	
		…		…		…		…		…	
		Ebadı		Ebadı		Ebadı		Ebadı		Ebadı	
		…		…		…		…		…	

Ders Kitabının İçeriksel Görünümü						
Sınıf Düzeyi	Tema Sayısı	Tema Adları	Metin Sayısı	Metin Adları	Metin Türleri	Metin Yazarları
Ders Adı:	…	…	…	…	…	…
	…	…	…	…	…	…
	…	…	…	…	…	…
	…	…	…	…	…	…
	…	…	…	…	…	…
	…	…	…	…	…	…
	…	…	…	…	…	…
	…	…	…	…	…	…
	…	…	…	…	…	…
	…	…	…	…	…	…
	…	…	…	…	…	…
	…	…	…	…	…	…

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 2025, 5(1); 60-78

ÖĞRENME ÖZERKLİĞİ VE MOTİVASYONUNUN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE KONUŞMA ÖZ YETERLİĞİNİ YORDAMA GÜCÜ*

Araştırma Makalesi

Hasan KURNAZ** / Kadir KORKUTAN***

Geliş Tarihi: 07.10.2024 | **Kabul Tarihi:** 08.01.2025 | **Yayın Tarihi:** 21.04.2025

Özet: Öz yeterlik inançları insanların duygu, düşünce, motivasyon ve davranışlarını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin özyeterlik algılarını incelemek dil eğitimi sürecine önemli katkılar sağlayabilir. Bu çalışmanın amacı, Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin Türkçe konuşma öz yeterliğini yordayan değişkenleri belirlemektir. Türkçe konuşma öz yeterliğini etkileyen değişkenleri belirlemek, Türkçe öğrenme sürecini öğrenciler ve eğitmenler için daha verimli ve başarılı bir hâle getirebilir. Yordayıcı korelasyonel desenin kullanıldığı bu çalışmada; kur düzeyi, öğrenen özerkliği ve dil öğrenme motivasyonunun yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliğini yordama gücü araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2021-2022 eğitim yılının güz döneminde Ukrayna'daki altı farklı üniversitede yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 111 üniversite öğrencisidir. Veriler Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan konuşma öz yeterlik, öğrenen özerkliği ve motivasyon ölçekleri vasıtasıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgular kur düzeyi, öğrenen özerkliği ve içsel motivasyonun yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliğinin önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Buna göre bağımsız değişkenler, öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlikleri üzerinde %60'lık bir yordama gücüne sahiptir. Öte yandan araçsal ve kültürel motivasyonun, konuşma öz yeterliği üzerinde manidar bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Araştırmanın bulguları, ilgili literatür kapsamında değerlendirilmiş, eğitmen ve araştırmacılara yönelik öneriler sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil motivasyonu, konuşma öz yeterliği, öğrenen özerkliği, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yordama gücü.

THE PREDICTIVE POWER OF LEARNING AUTONOMY AND MOTIVATION ON SELF-EFFICACY IN SPEAKING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Received: 07.10.2024 | **Accepted:** 08.01.2025 | **Published:** 21.04.2025

Abstract: Self-efficacy beliefs play a crucial role in shaping individuals' emotions, thoughts, motivations, and behaviors. Examining the self-efficacy perceptions of individuals learning Turkish as a foreign language can provide valuable insights into the language education process. This study aims to identify the variables that predict the Turkish-speaking self-efficacy of university students in Ukraine who are learning Turkish as a foreign language. Employing a predictive correlational research design, this study investigates the predictive power of course level, learner autonomy, and language learning motivation on Turkish-speaking self-efficacy. The study sample consists of 111 university students enrolled in Turkish as a foreign language courses at six different universities in Ukraine during the fall semester of the 2021-2022 academic year. Participation was voluntary. Data were collected using scales measuring speaking self-efficacy, learner autonomy, and motivation

* Bu çalışma 7-9 Ağustos 2022 tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirilen "Taras Shevchenko 8th International Conference on Social Sciences"ta sözlü olarak sunulan bildiriden hareketle hazırlanmıştır.

** Doç. Dr.; Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; kurnazhasan44@gmail.com 0000-0002-5804-946X

*** Doktora Öğrencisi; Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, kadiredebiyat@gmail.com 0000-0002-8944-872X

Kurnaz, H. ve Korkutan, K. (2025). Öğrenme özerkliği ve motivasyonunun yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliğini yordama gücü. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 5*(1), 60-78. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.15153823

specifically developed for teaching Turkish as a foreign language. Correlation analysis and hierarchical regression analysis were applied to analyze the data. The findings indicate that course level, learner autonomy, and intrinsic motivation are significant predictors of Turkish-speaking self-efficacy among university students learning Turkish as a foreign language in Ukraine. These independent variables collectively account for 60% of the variance in students' Turkish-speaking self-efficacy. However, instrumental and cultural motivation were not found to have a significant impact on speaking self-efficacy. The results of this study were discussed in relation to the existing literature, and recommendations were provided for educators and researchers to enhance Turkish language instruction for foreign learners.

Keywords: Language motivation, learner autonomy, predictive power, speaking self-efficacy, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Öğrenenlerin Türkçe sözlü iletişim becerilerini geliştirme sürecinde temel bilgi ve becerilerin kazandırılması kadar öz yeterlik inançlarını geliştirmek de önemlidir. Konuşma öz yeterliği, kişilerin yabancı bir dilde sözlü iletişim kurmak için gereken eylem ve süreçleri gerçekleştirebileceklerine dair yeteneklerine duydukları inancı ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar, konuşma öz yeterliğinin konuşma başarısı ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Asakereh ve Dehghannezhad, 2015). Konuşma öz yeterliği; performansın yanı sıra motivasyon, iletişimsel isteklilik, kaygı ve stres üzerinde de etkili olduğu için yoğun bir şekilde araştırılmaktadır.

Alan yazını incelendiğinde yabancı/ikinci dilde konuşma öz yeterliğiyle ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla İngilizce eğitimi alanında (bk. Asakereh ve Dehghannezhad, 2015; Karimi ve Abaszadeh, 2017; Okyar, 2023; Şener ve Erol, 2017) olduğu görülmektedir. Son zamanlarda yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliği ile ilgili önemli sayıda (Alptekin ve Demir, 2022; Aydın vd., 2017; Başar ve Çangal, 2023; Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017; Sallabaş, 2012; Ülper, 2020) çalışma yapılmış olsa da yordayıcı değişkenlerle ilgili yapılan çalışmaların (Hamzadayı ve Büyükikiz, 2015) az olduğu söylenebilir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliğinin yordayıcılarına odaklanan daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçe konuşma öz yeterliğini yordayan değişkenleri belirlemek, Türkçe öğrenme sürecini öğrenciler ve eğitmenler için daha verimli bir hâle getirebilir. Bu gerekçelere dayanarak mevcut çalışmada, yurt dışında üniversite düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma öz yeterliği ile dil öğrenme motivasyonu ve öğrenme özerkliği ilişkisine odaklanılmaktadır. Çalışmanın başta Türkçe öğretimi olmak üzere yabancı dil öğretimiyle ilgilenen öğreticilere, program geliştirme uzmanlarına ve akademisyenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu

Motivasyon; çoğunlukla harekete geçme, güç, süreklilik gibi ifadelerle açıklanmakta (Mehdiyev vd., 2016, s. 362) ve "belli bir amaca yönelik faaliyetlerin başlatıldığı ve sürdürüldüğü bir süreç" olarak tanımlanmaktadır (Schunk vd., 2014, s. 4). Genel anlamda motivasyon "bilişsel ve motor süreçleri başlatan, yönlendiren, koordine eden, güçlendiren, değerlendiren ve sonlandıran dinamik olarak değişen uyarılma" olarak da tanımlanabilir (Dörnyei ve Ottó, 1998, s. 64).

Yabancı dil motivasyonu araştırmalarının ilk kez 1959 yılında Gardner ve Lambert tarafından ortaya atılan bütünleştiricilik kavramı ile başladığı söylenebilir (Dörnyei, 2009, s. 9). Bütünleştiricilik, başka bir ülkenin kültürüne dâhil olma ve topluma kolayca entegre olma amacıyla dil öğrenmeye motive olmayı belirtmektedir (Acat ve Demiral, 2002, s. 315). Gardner (1985, s. 50) yabancı dil motivasyonunu bütünleştirici ve araçsal yönelimler olmak üzere iki kategoride kavramsallaştırmaktadır. Araçsal yönelimler, yabancı dil öğrenmede bireyin elde edeceği fayda ve çıkarı öncelikli hâle getirmektedir. İyi bir iş, iyi bir eğitim, iyi bir tatil vb. nedenlerle dil öğrenmeye odaklanma buna örnek gösterilebilir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarında araçsal yönelimlerin daha ön planda olduğunu göstermektedir (Aydın, 2007; Burgucu, 2011; Ming, Ling ve Jaafar, 2011; Tok ve Yılgın, 2013). Son zamanlarda Türkiye'deki Suriyeli göçmen öğrencilerle yapılan bir araştırma (Türker ve Çelik, 2022) Türkçe öğrenmede bütünleştirici yönelimlerin de arttığını göstermektedir.

Gardner'in yabancı dil motivasyonuna yönelik teorileri, özellikle psikolojideki motivasyon teorilerine dayanmadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir (Dörnyei ve Ushioda, 2011, s. 39). Bu eleştiriler neticesinde yeni motivasyon modelleri ortaya çıkmıştır. Örneğin Noels vd. (2000, s. 66) öz belirleme kuramına dayalı olarak yabancı dil motivasyonunu; "iç motivasyon (başarı, uyarılma, bilgi), dış motivasyon (tanımlanmış düzenleme, içsel düzenleme, dışsal düzenleme) ve amotivasyon (motivasyonsuzluk)" şeklinde ele almıştır. Dörnyei ve Ottó (1998, s. 48) geliştirdikleri süreçsel modelde zamana dikkat çekmiştir. Motivasyon; "eylem öncesi (hedefi ya da görevi seçme), eylem aşaması (seçime göre hareket etme) ve eylem sonrası (performansı değerlendirme)" olmak üzere üç aşamada ele alınmıştır. İkinci dil motivasyonel benlik sistemi modelinde (Dörnyei, 2005) "ideal ikinci dil benliği, olması gereken ikinci dil benliği ve ikinci dil öğrenme deneyimi" boyutlarına yer verilmektedir. Bu çalışmalar birlikte ele alındığında yabancı dil öğrenme motivasyonunun, çok boyutlu ve karmaşık bir yapıda olduğu söylenebilir. Esasında yabancı dil öğrenme motivasyonu matematik öğrenme, piyano öğrenme vb. motivasyonlardan oldukça farklıdır. Çok çaba gerektiren ve yıllar süren bir dil öğrenme sürecine motive olmak ve motive kalmak diğer eylemlere nazaran zorlayıcıdır. Bu kapsamda, yabancı dil öğrenme motivasyonunun karmaşık bir yapıya sahip olmasının farklı teorik modellerin geliştirilmesine neden olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğrenme motivasyonu sabit ve tek düze bir yapıda olmanın aksine karmaşık ve dinamik bir yapıya sahiptir. Zaman ve belirli çevresel faktörler motivasyonu güçlendirebilir veya azaltabilir (Dörnyei, 2009). Kişiler yüksek bir motivasyonla başladıkları yabancı dil öğrenme sürecinde, zaman içerisinde düşük motivasyon veya motivasyonsuzluk hissedebilir. Motivasyonsuzluk, birbiriyle bağlantılı çeşitli koşullar altında ortaya çıkar. Kişi faaliyete ya da faaliyetin sonuçlarına değer vermediğinde, faaliyeti gerçekleştirme konusunda yetersizlik hissettiğinde veya eylemlerinin istenen sonuçlara ulaşmada yetersiz olduğunu düşündüğünde motivasyonu düşer (Noels, 2009). Öte yandan öğrenme ortamı ve öğrenme sürecine bağlı bazı değişkenler yabancı dil öğrenme motivasyonunu arttırabilir. Dinamik bir yapıya sahip olan yabancı dil öğrenme motivasyonu; önemli kişilerden gelen destek, öğrenme ortamı, öğretmen ve müfredata yönelik tutumlardan etkilenebilir (Dörnyei ve Csizér, 2002; Gan, 2009).

Motivasyon ve öz yeterlik ilişkisi literatürde teorik ve uygulamalı olarak ele alınmıştır. Bandura'ya (2012) göre bireylerin kendi yeteneklerine duydukları inanç, motivasyonlarını belirlemektedir. Ona göre öz yeterlik inançları, kişilerin hedeflerini, sonuç beklentilerini ve zorluklar karşısında gösterecekleri azmi etkilemektedir. Yabancı dil öğrenenler bağlamında öz yeterlik inançlarının daha yüksek bir motivasyon düzeyini yordadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (He vd., 2022; Karimi ve Abaszadeh, 2017; Zhang vd., 2023).

2. Öğrenen Özerkliği

Öğrenen özerkliği çoğunlukla "kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenebilme yeteneği" olarak açıklanmaktadır (Holec, 1981, s. 3). Bu kavram, "öğrenenin kendi öğrenmesini kontrol etme isteği" (Dam, 1990, s. 16); "öğrenme sorumluluğunu veya kontrolünü üstlenme kapasitesi" (Benson, 2013, s. 114) olarak tanımlanmaktadır. Literatürde yer alan farklı tanımlar, öğrenen özerkliğinin kişinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesiyle ilgili tutum, beceri ve davranışları içeren karmaşık bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda özerk öğrenenlerin; kendi öğrenme süreçlerini yönetmeye istekli, öğrenmeye hazır ve öğrenme sürecinin gerektirdiği eylemleri gerçekleştirebilen kişiler olduğu söylenebilir.

Özerklik; bir ürün değil süreçtir, var/yok şeklinde derecelendirilemez, öz yönetimin farklı yaşlarda farklı derecelerde uygulandığı bir sürekliliktir (Kohonen, 2012). İnsanların özerkliğe yönelik tutum, beceri ve davranışlarının düzeyi, kişiden kişiye ve ortama bağlı olarak sürekli değişmektedir. Örneğin Çin'deki bir ilkokulda öğrenim gören küçük öğrenciler, Birleşik Krallık'taki bir üniversitede akademik İngilizce öğrenen genç öğrenciler ve Güney Amerika'da sınıf dışında İngilizce öğrenen yetişkin öğrenciler arasında özerklik çok farklı biçimlerde olabilir. Öğrencilerin amaçları, önceki deneyimleri ve dil öğrenmeye yönelik yatkınlıkları öğrenme özerkliklerini etkileyecektir (Benson, 2016). Kişiler; sınıf içi öğrenme, sınıf dışı öğrenme, kendi kendine öğrenme, çevrim içi öğrenme gibi farklı öğrenme bağlamlarında bile farklı derecelerde özerklik sergileyebilir (Ludwig ve Tassinari, 2023). Her ne kadar özerklik düzeyi kişiden kişiye ve durumdan duruma değişse de özerklik eğitsel uygulamalarla geliştirebilecek bir yetkinliktir.

Özerkliğin kullanılabilmesi özgür bir ortama, kişisel istek ve eylemlere bağlıdır. Özerk öğrenenler öğrenme konusunda inisiyatif alarak, öğrenme maksadıyla çaba gösterir ve kendi öğrenmelerini organize ederler. Bu tür öğrenenler, öğrenmenin her yerde gerçekleştiğinin bilincinde oldukları için sadece sınıf içinde değil, sınıf dışında da öğrenirler (Doğan ve Mirici, 2017). Özerklik diğerlerinden bağımsız olma ve tek başına çalışma değil, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında diğerleriyle, öğretmenlerle ve akranlarla etkileşim içinde gelişen bir şey olarak anlaşılmalıdır (Ludwig ve Tassinari, 2023). Kişinin hedeflerini gerçekleştirmesi için başkalarıyla bağlantı kurma, onlarla etkileşime girme ve bir öğrenme topluluğunda yer alma kapasitesi öğrenen özerkliğinin bir başka özelliğidir (Farrell ve Jacobs 2010; Murray 2018). Öğrenen özerkliğinin bu yönleri, onu geliştirmek için sadece öğrenenlerin değil, öğretmenlerin de bazı sorumluluklara sahip olduğunu göstermektedir (Darıyemez, 2020).

Öz belirleme teorisine (Ryan ve Deci, 2020) göre özerklik, kişinin kararlarını ve eylemlerini sahiplenme duygusu yaratır. Bu da öğrenenin motivasyonuna ve performansına katkıda bulunur. Özerklik seviyesinin artmasının, motivasyon ve akademik performansı arttıracağı

düşünülmektedir. Yabancı dil ve ikinci dil eğitimiyle ilgili yapılan akademik çalışmalarda, öğrenen özerkliği ile dil yeterliği (Hashemian ve Soureshjani, 2011; Jianfeng vd., 2018; Melvina ve Julia, 2021) ve motivasyon (Ceylan, 2021; Liu, 2015; Orakcı vd., 2019) arasında anlamlı ilişkiler bulgulanlanmıştır. Örneğin Jianfeng vd. (2018) Çin'de İngilizce öğrenen 480 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, öğrenme motivasyonu, özerklik ve dil yeterliliği arasında anlamlı pozitif korelasyonlar belirlemişlerdir. Bu kapsamda, öğrenen özerkliğinin artmasının yabancı dil eğitiminde olumlu neticelerinin olduğu sonucuna varılabilir.

3. Yabancı Dilde Konuşma Öz Yeterliği

Öz yeterlik, kişilerin belirli bir faaliyet veya görev için gerekli olan eylemleri organize etme ve yürütmede yeteneklerine duydukları inancı ifade etmektedir (Bandura, 1997; Pajares, 1996). Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik inançları insanların duygu, düşünce, motivasyon ve davranışlarını etkilemektedir. Güçlü bir yeterlik duygusuna sahip olan öğrenciler ilgili göreve daha çok içsel ilgi gösterme, daha fazla çaba sarf etme, engellerle karşılaşıldığında daha fazla sebat gösterme ve daha az kaygılanma eğilimindedir (Mills, 2014). Yabancı dil eğitimi alanında yapılan akademik çalışmalar, Bandura'nın bu görüşlerini doğrulamakta; öz yeterliği yüksek öğrencilerin genellikle daha az kaygı yaşadığı (Doğan, 2016), daha yüksek motivasyona sahip olduğu (Sabti vd., 2019) ve daha yüksek bir başarı elde ettiğini (Tılfarlıoğlu ve Cinkara, 2009) göstermektedir.

Yabancı dilde konuşma öz yeterliği, kişinin yabancı bir dilde sözlü iletişim kurmak için gereken eylem ve süreçleri gerçekleştireceğine dair yeteneklerine duyduğu inancı ifade etmektedir. Konuşma, öğrencinin planlama, işleme ve üretme becerilerini gerektirdiği için zorlu bir görevdir. Kişilerin bu zorlu görevi başarıyla tamamlaması için her şeyden önce gerekli yeterliğe ve yeteneğe sahip olduklarına inanmaları gerekir. Bu kapsamda, öz yeterliğin konuşma becerisi için çok önemli bir işlev gördüğü söylenebilir (Okyar, 2023). Yapılan araştırmalar konuşma öz yeterliği ile dil öğrenme motivasyonu (Şener ve Erol, 2017), özerklik desteği (Karimi ve Abaszadeh, 2017), iletişimsel isteklilik (Ge, 2022) ve konuşma başarısı (Asakereh ve Dehghannezhad, 2015) arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Öte yandan konuşma öz yeterliğinin konuşma kaygısı ve olumsuz duygularla (Okyar, 2023) negatif ilişkili olduğu da tespit edilmiştir. Bu bağlamda yabancı dilde konuşma öz yeterliğinin öğrencilerin zorlu konuşma görevlerine motive olma, iletişimsel isteklilik duyma, konuşma başarısı gösterme, kaygı ve stresten kaçınma davranışlarında etkili olan önemli bir güç olduğu söylenebilir.

Bandura'ya göre (1997) öz yeterliğin; ustalık deneyimleri, dolaylı deneyimler, sözlü ikna ve fizyolojik ve duyuşsal durumlar olmak üzere dört kaynağı bulunmaktadır. Bu kaynaklar, yabancı dil konuşma öz yeterliği bağlamında düşünüldüğünde öğrencilerin geçmişlerindeki dil öğrenme deneyimleri, hedef dili konuşma yeteneklerine duydukları inancı arttırabilir. Öğrencilerin mevcut öz yeterlik düzeyi, hedef dille ilgili geçmişteki olumlu ya da olumsuz deneyimlerinin toplamını yansıtır (Schunk, 1985). Geçmişteki başarılar, kişilerin kendi yeteneklerine duydukları inancı arttırırken başarısızlıklar yeterlik duygularını zayıflatmaktadır. Bandura'ya (1997) göre kolay görevlerden ziyade zorlu görevlerin tamamlanması ve azimli bir çabayla engellerin üstesinden gelinmesiyle ortaya çıkan ustalık

deneyimleri öz yeterliği arttırır. Benzer şekilde öğrencilerin duygusal durumları yabancı dil konuşma öz yeterlik inançlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Bireylerin olumlu duyguları yeterlik inançlarını ve gelecekteki başarı beklentilerini artırabilir; yüksek düzeyde kaygı, stres ve yorgunluk ise yeterlik duygularını zayıflatabilir (Bandura, 1997). Bu çalışma bağlamında ustalık deneyimlerini yansıtan öğrenme özerkliği ve kur düzeyi ile dil öğrenme motivasyonunun konuşma öz yeterliğine kaynaklık ettiği düşünülmektedir.

4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin Türkçe konuşma öz yeterliğini yordayan değişkenleri belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak şu iki soruya cevap aranmıştır:

1. Ukraynalı üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme motivasyonu, Türkçe öğrenme özerkliği ve yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Kur düzeyi, öğrenen özerkliği ve dil öğrenme motivasyonu değişkenleri yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliğini ne düzeyde yordamaktadır?

5. Yöntem

5.1. Model

Kur düzeyi, öğrenen özerkliği ve dil öğrenme motivasyonun yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliği üzerindeki yordayıcı gücünü tespit etmek için yapılan bu çalışmada, yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel desenlerde, değişkenler arasındaki korelasyon incelenir ve değişkenlerden biri (ölçüt değişken/yordanan) diğerlerine (yordayıcı) dayalı olarak tahmin edilir (Büyükökztürk vd., 2020; Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2011). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliğinin yordayıcılarının belirlenmesi, bireylerin dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

5.2. Katılımcılar

Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren üniversitelerde öğrenim gören 111 öğrencinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Bilgiler

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kız	99	89.19
	Erkek	12	10.81
Kur Düzeyi	A2	27	24.32
	B1	40	36.04
	B2	29	26.13
	C1	15	13.51
Sınıf Seviyesi	1. Sınıf	7	6.30
	2. Sınıf	27	24.32
	3. Sınıf	30	27.03
	4. Sınıf	29	26.13

Yüksek Lisans	18	16.22

5.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılının güz döneminin sonunda toplanmıştır. Veriler ikinci yazarın kontrolünde sınıf ortamında toplanmış, ölçeklerin ortalama 20-25 dakikada doldurulduğu görülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçekleri tanıtıcı bilgiler aşağıda sunulmuştur. Bu ölçme araçlarını kullanmak için sorumlu yazarlardan e-posta yoluyla izin alınmıştır.

5.3.1. Türkçe Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği

Sallabaş (2013) tarafından geliştirilen Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği, 19 madde ve 2 faktörden oluşmaktadır. 7'li likert yapıdaki bu ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.97 olarak bulunmuştur. Bu çalışmanın verileri ile yapılan hesaplamada güvenirlik kat sayısı α=0.98 çıkmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ortalaması hesaplamalarda kullanılmıştır. Ortalama puanın 1-3 olması düşük, 3-5 olması orta ve 5-7 olması yüksek düzeyde (Kanadlı ve Bağçeci, 2015) öz yeterlik algısı olarak yorumlanmıştır.

5.3.2. Türkçe Öğrenme Özerkliği Ölçeği

Biçer (2017) tarafından geliştirilen Öğrenen Özerkliği Ölçeği, 18 maddeden oluşan 2 faktörlü bir ölçektir. 5'li likert yapıdaki (1=hiçbir zaman ile 5=her zaman) bu ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.88 bulunmuştur. Bu çalışmanın verileri ile yapılan hesaplamada güvenirlik kat sayısı α=0.91 çıkmış, bu da ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ortalaması hesaplamalarda kullanılmıştır. Ortalama puanın 1-3 olması düşük, 3-4 olması orta ve 4-5 olması yüksek düzeyde (Kanadlı ve Bağçeci, 2015) Türkçe öğrenme özerkliği olarak yorumlanmıştır.

5.3.3. Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

Sevim (2019) tarafından geliştirilen Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği 22 maddeden oluşan 3 faktörlü bir ölçektir. 5'li likert (1=hiç katılmıyorum ile 5=tamamen katılmıyorum) yapıdaki bu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayısı 0.84 ile 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadaki verileri ile yapılan hesaplamada güvenirlik kat sayısı ölçeğin genelinde α=0.90 çıkmış ve bu da ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ortalaması hesaplamalarda kullanılmıştır. Ortalama puanın 1-3 olması düşük, 3-4 olması orta ve 4-5 olması yüksek düzeyde (Kanadlı ve Bağçeci, 2015) motivasyon olarak yorumlanmıştır.

5.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada kur düzeyi, motivasyon ve öğrenen özerkliğinin konuşma öz yeterliği üzerindeki yordayıcılığını belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi öncesinde ilgili analizin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı araştırılmıştır. Bunlar arasında normal dağılım, otokolerasyon, doğrusallık ve çoklu doğrusallık yer almaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan incelemelerde çarpıklık ve basıklık değerlerinin *±2* aralığında olduğu ve tekli normal dağılım şartını sağladığı

görülmüştür (George ve Mallery, 2016). Çoklu normallik incelemesinde, Mahalanobis uzaklık katsayısı *df=5* ve *p=.005* için kritik ki-kare değeri *11.071*'i aşan *6* verinin olduğu tespit edilmiştir. Bu verilerin Cook uzaklık değerlerinin *1*'in altında olmasından dolayı verilerin kullanılmasına karar verilmiştir. Durbin Watson değerinin *1,972* olduğu belirlenmiş, bunun otokeralasyon için kabul edilebilir olduğuna (Field, 2005) karar verilmiştir. Yordayıcı değişkenler arasında yüksek bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için varyans büyütme (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. VIF değerleri *10*'dan küçük (*1.00 - 2.416*); tolerans değerleri *0.2*'den büyük olduğu (*0.414 - 1.00*) (Field, 2005) için değişkenler arasında yüksek korelasyonun olmadığı sonucuna varılmıştır. Veri setinin regresyon analizinin ön koşullarını sağlaması neticesinde hiyerarşik regresyon analizine geçilmiştir.

Hiyerarşik regresyon analizinin ilk adımında kur düzeyi kontrol değişkeni olarak modele girilmiştir. Kur düzeyi dummy değişken (kur düzeyi B2 ve üstü olanlar 1 puan; B1 ve altı olanlar 0 puan) olarak puanlanmıştır. İkinci aşamada öğrenen özerkliği ve motivasyonun alt boyutları modele dâhil edilmiştir. Tüm istatistiksel analizler IBM SPSS 26 istatistik yazılım paketi kullanılarak yapılmıştır.

6. Bulgular

Tüm değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de özetlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları *-1.03* ile *0.58* arasında değişmektedir. Değişkenlerin dağılımlarında anlamlı bir çarpıklık görülmediğinden analizlerde parametrik istatistiksel tekniklerin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Ölçeklere İlişkin Betimleyici İstatistikler

Ölçek	Alt boyut	Madde sayısı	α	Ranj	$\bar{X}$	SD	Skew.	Kur.
Öz Yeterlik Ölçeği	Şekil Özellikleri	3	0.85	1-7	5.06	1.21	-0.60	0.36
	Genel Konuşma	16	0.98	1-7	4.80	1.44	-0.56	-0.38
Özerklik Ölçeği	Plânlama	9	0.84	1-5	4.02	0.65	-0.81	0.58
	Süreç	9	0.87	1-5	3.86	0.81	-0.74	-0.08
Motivasyon Ölçeği	İçsel	9	0.75	1-5	3.78	0.66	-0.32	-0.70
	Araçsal	8	0.87	1-5	4.00	0.84	-1.03	0.43
	Kültürel	5	0.78	1-5	3.81	0.86	-0.69	-0.20

Tablo 2'de öğrencilerin ölçeklerden almış olduğu puanlar ve ilgili istatistiksel bilgiler görülmektedir. Buna göre öğrenciler genel konuşma ($\bar{X}$*=4.80*) yeterliğine nazaran konuşmanın şekil özellikleri ($\bar{X}$*= 5.06*) konusunda kendilerinin daha yeterli olduklarına inanmaktadır. Benzer şekilde öğrenciler, sürece ($\bar{X}$*=3.86*) göre planlamada ($\bar{X}$*= 4.02*) daha çok öğrenen özerkliği davranışı sergilediklerini düşünmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarında araçsal ($\bar{X}$*= 4.0*) ve kültürel hedefler ($\bar{X}$*=3.81*) daha ön plandadır.

Ukraynalı öğrencilerin dil öğrenme motivasyonu (içsel motivasyon, araçsal motivasyon ve kültürel motivasyon boyutları), Türkçe öğrenme özerkliği (planlama ve süreç boyutları) ve yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliği arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. İçsel motivasyon	--					
2. Araçsal motivasyon	.559*	--				
3. Kültürel motivasyon	.527*	.715*	--			
4. Planlama	.457*	.508*	.552*	--		
5. Süreç	.347*	.508*	.554*	.681*	--	
6. Konuşma öz yeterliği	.405*	.349*	.419*	.640*	.716*	--

*p<.01

Tablo 3'te görüldüğü üzere, yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliği ile araçsal motivasyon (*r= .349, p<.01*) arasında zayıf düzeyde (*.20* ile *.39* arası) anlamlı; konuşma öz yeterliği ile Türkçe öğrenmeye yönelik içsel motivasyon (*r= .405, p<.01*) ve kültürel motivasyon (*r= .419, p<.01*) arasında orta düzeyde (*.40* ile *.59* arası) anlamlı; konuşma öz yeterliği ile öğrenen özerkliğinin planlama (*r= .640, p<.01*) ve süreç (*r= .716, p<.01*) boyutları arasında yüksek düzeyde (.60 ile .79 arası) anlamlı ilişki bulunmaktadır. Dil öğrenme motivasyonu ve öğrenen özerkliği arttıkça konuşma öz yeterliğinin arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin kur düzeyi, Türkçe öğrenme motivasyonlarını yansıtan "içsel motivasyon", "araçsal motivasyon" ve "kültürel motivasyon"ları ile Türkçe öğrenme özerkliklerini temsil eden "planlama" ve "süreç" boyutlarının Türkçe konuşma öz yeterliğini yordama gücünü belirlemek için yapılan hiyerarşik (adımsal) regresyon analizinin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Türkçe Konuşma Öz Yeterliğini Yordayan Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı	B	SE (B)	β	p	R^2_{adj}	ΔR^2
1	Constant	81.313	2.79		.001	.248*	.254*
	Kur seviyesi[1]	27.050	4.44	.504	.001		
2	Constant	-19.399	11.92		.107	.603*	.370*
	Kur seviyesi	12.155	3.67	.227	.001		
	İçsel motivasyon	.680	.340	.154	.048		
	Araçsal motivasyon	-.633	.358	-.168	.080		
	Kültürel motivasyon	-.239	.593	-.038	.687		
	Planlama	1.358	.414	.290	.001		
	Süreç	1.693	.332	.468	.001		

Not. * *p* < *.01*; 0 puan= B1 ve altı, 1 puan= B2 ve üstü

Tablo 4'te, kur düzeyi (B2 ve üstü 1 puan, B1 ve altı 0 puan) değişkeni ile (*β = 0.504, t = 6.098, p = .001*) oluşturulan ilk model, varyansın yaklaşık *%25*'ini açıklamaktadır (*F = 37.184, p = .001*). İkinci aşamada eklenen içsel, araçsal ve kültürel motivasyon ile planlama ve süreç ile oluşturulan model, yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliği varyansının yaklaşık *%60*'ını açıklamaktadır (*F = 28.859, p = .001*). Kur düzeyi kontrol edildiğinde motivasyon ve öğrenme özerkliğine ilişkin değişkenler tek başına varyansın yaklaşık

%37'sini anlamlı bir şekilde açıklamaktadır ($F_{değişim}$ *= 20.531, df = 5-104, p = .001*). Son aşamada modele girilen değişkenler arasında modele en çok anlamlı katkıyı sırasıyla süreç (*β = 0.468, t = 5.103, p = .001*), planlama (*β = 0.290, t = 3.277, p = .001*) ve içsel motivasyon (*β = 0.154, t = 1.999, p = .048*) yapmıştır. Araçsal motivasyon (*β = -0.168, t = -1.767, p = .080*) ve kültürel motivasyon (*β = -0.038, t = -0.404, p = .687*) modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır. Buna göre kur düzeyi içsel motivasyon ve öğrenen özerkliği seviyesi arttıkça öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlikleri artmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliğini yordayan değişkenleri belirlemektir. Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 111 öğrenciyle gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgular, aşağıda ilgili literatürle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

İlk olarak öğrencilerin motivasyon, öğrenme özerkliği ve konuşma öz yeterlikleri incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algıları orta düzeydedir ($\bar{X}$*=4.84*). Öğrencilerin Türkçe konuşma konusunda kendilerini yetersiz görmedikleri söylenebilir. Benzer çalışmalarda (Aydın vd., 2017; Demirel ve Temur, 2023; Ülper, 2020) da öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algılarının orta düzey veya ortanın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda verilen dil eğitimlerinin öğrencilerin Türkçe konuşmada kendilerini yeterli hissetmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarında araçsal ($\bar{X}$*= 4.0*) ve kültürel hedeflerin ($\bar{X}$*=3.81*) daha ön planda olduğu görülmüştür. Benzer çalışmalarda da öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarında araçsal yönelimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Aydın, 2007; Burgucu, 2011; Ming, Ling ve Jaafar, 2011; Tok ve Yıgın, 2013). Yağmur (2021) Türkiye'deki üniversitelerin Türkçe hazırlık sınıfına devam eden 103 öğrenciyle yaptığı araştırmada araçsal motivasyonun daha yüksek olduğunu bulmuştur. Gerek yurt içinde gerek yurt dışında olsun yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede üniversite öğrencileri için araçsal hedeflerin öncelikli motivasyon kaynağı olduğu söylenebilir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sürece ($\bar{X}$*=3.86*) nazaran planlama ($\bar{X}$*= 4.02*) özerklik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Kırgızistan'da 281 üniversite öğrencisiyle yapılan bir araştırma sonucu katılımcıların planlama boyutundaki özerklik algısı puanlarının süreç boyutundaki özerklik algısı puanlarına göre daha yüksek bulunmuştur (Özerbaş vd. 2023). Bu, öğrencilerin özerk bir şekilde Türkçe öğrenmeyi planladıklarını ancak süreçte kendilerini daha bağımlı hissettiklerini göstermektedir. Öğrencilerin planlarını desteklemek ve süreçte daha fazla özerk davranmalarını sağlamak için eğitmenlerin, program ve içerik tasarlayıcıların destek olması faydalı olacaktır.

İkinci olarak bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliği ile motivasyon ve öğrenen özerkliği arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak literatürde konuşma öz yeterliği ile; dil öğrenme motivasyonu (araçsal motivasyon ile *r=0.39* ve bütünleyici motivasyon ile *r= 0.47*; Şener ve Erol, 2017), özerklik desteği (*r=0.28*; Karimi, ve Abaszadeh, 2017) arasında anlamlı ilişkiler olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca genel yabancı dil öz yeterliği ile özerklik (Csizér, Albert ve Piniel, 2021; Mahmoudi ve Asadi, 2016) ve özerklik ile motivasyon (Ceylan, 2021; Liu, 2015;

Orakcı vd., 2019) arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu gösteren çalışmalar da bu araştırmayı desteklemektedir. Öz belirleme (Ryan ve Deci, 2020) kuramı yetkinlik ve özerkliğin karşılanmasının öğrencilerin refahları ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede konuşma öz yeterliği, motivasyon ve özerkliğin birbiriyle yakından ilişkili olduğu ve gelişimlerinin birbirine bağlı olduğu söylenebilir.

Üçüncü olarak bu çalışmadaki değişkenlerin konuşma öz yeterlik algısını yordama gücünü belirlemek için yapılan hiyerarşik regresyon analizinin sonucunda önemli bulgulara rastlanmıştır. Oluşturulan ilk modelde, kur düzeyinin (B2 ve üstü olmak) tek başına varyansın %25'ini açıkladığı görülmüştür. Bu bulguya benzer olarak Zhang vd., (2020) yaptıkları araştırmada, topluluk önünde İngilizce konuşma kursuna katılan Çinli üniversite öğrencilerinin kurs süresi ilerledikçe İngilizce konuşma öz yeterliklerinde düzenli ve anlamlı bir artış ($\eta 2 = .36$) olduğunu belirlemişlerdir. Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) tarafından yapılan araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma öz yeterlik puan ortalamalarının B1 düzeyinden itibaren artış gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgular, Bandura'nın (1997) öz yeterliğin en önemli kaynağının ustalık deneyimleri olduğu görüşünü doğrulamaktadır. Öğrenciler alt kurları başarılı bir şekilde geçtikçe bilgi düzeyleri artmakta, sınıf içinde ve dışında konuşma pratikleri yapmakta ve çevreden dönütler almakta, dolayısıyla bütün bunlar yabancı dili konuşmada kendilerine olan yetkinlik inançlarını arttırabilmektedir.

Dördüncü olarak regresyon analizine son aşamada eklenen içsel, araçsal ve kültürel motivasyon ile planlama ve süreç özerkliği ile oluşturulan modelin, yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliği varyansının yaklaşık %60'ını açıkladığı görülmüştür. Bu değişkenlerden modele en çok sırasıyla; süreç ($\beta = 0.468$), planlama ($\beta = 0.290$) ve içsel motivasyon ($\beta = 0.154$) katkı yapmıştır. Ustalık deneyimlerini yansıtan planlama ve özellikle süreç özerkliğinin öğrencilerin yabancı dili konuşma yeterliklerine olan inancı arttırdığı söylenebilir. Öz yeterlik kaynaklarından psikolojik durumla yakından ilişkili olan içsel motivasyon da benzer şekilde konuşma öz yeterliğine pozitif katkı sunmaktadır. Öte yandan araçsal ve kültürel motivasyonun, konuşma öz yeterliği üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bunun aksine alan yazınında yabancı dil öğrenme motivasyonunun öz yeterliği yordadığını gösteren çalışmalar (Chang ve Tsai, 2022; Zhang vd., 2023) bulunmaktadır. Araştırmalar arasındaki çelişkili sonuçların birkaç nedeni olabilir. Birincisi bu çalışmada kullanılan motivasyon ölçeği, büyük oranda Gardner'in (1985) motivasyon modeline dayanmaktadır. Diğer çalışmalarda ise Dörnyei'nin (2005) motivasyonel benlik sistemi modelini yansıtan ölçekler kullanılmıştır. İkincisi İngilizce küresel bir dil olduğu için İngilizce öğrenme motivasyonu ile diğer dilleri öğrenme motivasyonu arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bundan dolayı dil öğrenme motivasyonu ve öz yeterlik arasındaki ilişki çalışmadan çalışmaya farklılık göstermiş olabilir. Bu kapsamda yabancı dil öğrenme motivasyonunun hangi öğrenci grubunda, hangi öğrenme aşamasında ve hangi teorik çerçeveye bağlı olarak ölçüldüğü son derece önemlidir.

Bu çalışmanın sonucunda, kur düzeyi kontrol edildiğinde öğrenen özerkliği ve içsel motivasyonun Türkçe konuşma öz yeterliğini yordadığı bulunmuştur. Bu çerçevede eğitmenler, öğrencilerin konuşma öz yeterlik algılarını artırmak için onların planlama ve süreç

aşamalarındaki özerklik çabalarını desteklemeli ve onları içsel olarak güdülemeye önem vermelidir. Bunun yanı sıra ileriki çalışmalarda, sınıf içi ve sınıf dışı ortamda özerkliği ve içsel motivasyonu destekleyen, öğretmen davranışlarını belirlemeyi hedefleyen çalışmalar yapılabilir. Türkçe öğreticilerinin davranışlarına ve sınıf içi ortama odaklanan çalışmalar daha uygun öğretim yöntemlerini belirlemeye katkı sağlayabilir.

Bu çalışma sonucunda elde edilen bir diğer önemli sonuç da bazı motivasyon yapılarının Türkçe konuşma öz yeterliğini yordamadığıdır. Bunda kullanılan motivasyon ölçeğinin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Alan yazınında yabancı dil öğrenme motivasyonu ile ilgili çok sayıda teori ve modelin olduğu görülmektedir. Özellikle Dönye'nin (2005) yabancı dil öğrenme motivasyonuyla ilgili görüşlerini temel alan yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi araştırmacılar için faydalı olacaktır.

Bu çalışmada önemli birkaç sınırlılık bulunmaktadır. Bunlardan ilki çalışma Ukrayna'da homojen ve küçük bir örneklemde gerçekleştirildiği için katılımcıların kültürel özellikleri ve örneklemin küçük olması bulguların genellenebilirliğini olumsuz etkilemiş olabilir. Konuşma öz yeterliği, motivasyon ve özerklik ilişkisi Türkiye'de öğrenim gören heterojen bir grupta tekrarlanabilir. İkincisi ise seçilen ölçme araçlarının kapsamına ilişkindir. Örneğin bu çalışmada kullanılan öğrenen özerkliği ölçeği planlama ve süreç boyutları ile ele alınmıştır. İleriki çalışmalarda sınıf içi özerklik, öğreticilerin özerklik destekleyici davranışları ve öğrencilerin özerklik destekleyici davranış algıları ele alınabilir. Bunların konuşma öz yeterliği ve motivasyonla ilişkisi araştırılabilir.

Kaynakça

Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiyede yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *31*(31), 312-329.

Alptekin, T. ve Demir, S. (2022). Geçici koruma altındaki öğrencilerin konuşma öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, *7*(18), 1202-1239. http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.489

Asakereh, A., & Dehghannezhad, M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skills achievement. *Issues in Educational Research*, *25*(4), 345-363.

Aydın, E. (2007). *An analysis of motivations, attitudes, and perceptions of the students at TOBB university of economics and technology toward learning english as a foreign language* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi.

Aydın, G., Şahin, A., Yağmur Şahin, E., Emre, K. ve Salı, M. K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin belirlenmesi (ÇOMÜ Tömer örneği). *Journal of Awareness*, *2*(3S), 549-564.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, *38*(1), 9-44. https://doi.org/10.1177/0149206311410606

Başar, U. ve Çangal, Ö. (2023). Analyzing the self-efficacy in speaking skills of those who learn Turkish as a foreign/second language. Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, *42*(2), 775-790. https://doi.org/10.7822/omuefd.127070

Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge.

Benson, P. (2016). Learner autonomy. In G. Hall (Eds.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 339-352). Routledge.

Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik öğrenen özerkliği ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(3), 1666-1678.

Burgucu, A. (2011). *The role of motivation, attitude and anxiety in learning english as a foreign language* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Ceylan, N. O. (2021). The Relationship between learner autonomy and motivation. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *20*(4), 150-158.

Chang Y-C. & Tsai Y-T. (2022). The effect of university students' emotional ıntelligence, learning motivation and self-efficacy on their academic achievement-online english courses. *Frontiers in Psychology*, *13*, 818929. http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818929

Csizér, K., Albert, Á., & Piniel, K. (2021). The interrelationship of language learning autonomy, self-efficacy, motivation and emotions: The investigation of Hungarian secondary school students. In *Investigating individual learner differences in second language learning* (pp. 1-21). Springer International Publishing.

Dam, L. (1990). Learner autonomy in practice. In I. Gathercole (Eds.), *Autonomy in language learning* (pp. 16-37). CILT.

Darıyemez, T. (2020). *The effects of teaching speaking skills through flipped classroom on efl students' autonomy, willingness to communicate and speaking anxiety* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.

Demirel, S. ve Temur, N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin üretimsel dil öz yeterliklerinin incelenmesi. *Bezgek Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi, 2*(4), 261-276. http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.1390543

Doğan, C. (2016). The title of your paper: self-efficacy and anxiety within an EFL context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *12*(2), 54-65.

Doğan, G., & Mirici, İ. H. (2017). EFL instructors' perception and practices on learner autonomy in some Turkish universities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *13*(1), 166-193.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Dörnyei Z, & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self (pp.* 9-42). Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, *23*(4), 421-462.

Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London), *4*, 43-69.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching: Motivation* (Second ed.). Longman Pearson.

Farrell, T. S. C., & Jacobs, G. M. (2010). *Essentials for successful English language teaching.* Continuum.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th edition)*. McGraw-Hill Education.

Gan, Z. (2009). Asian learners' re-examined: an empirical study of language learning attitudes, strategies and motivation among mainland Chinese and Hong Kong students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *30*(1), 41–58.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* Edward Arnold.

Ge, H. (2022). *The relationship between L2 willingness to communicate and English-speaking self-efficacy of Grade 10 Chinese students at a public school in Yunnan* [Unpublished master's thesis]. Thailand University.

George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26: Step by step a simple guide and reference (16th edition)*. Routledge.

Hamzadayı, E. ve Büyükikiz, K. K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19*(1), 297-312.

Hashemian, M., & Soureshjani, K. H. (2011). The interrelationship of autonomy, motivation, and academic performance of Persian L2 learners in distance education contexts. *Theory and Practice in Language Studies*, *1*(4), 319-326.

He, B., Guo, S., Chen, Q., & Rivera, H. (2022). Effects of school environment, classroom instruction, and self-efficacy on Chinese students' motivation for oral English. *English as a Foreign Language International Journal*, *2*(4), 5-26.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.

Jianfeng, C., Raj, G. S., & Ai, J. T. T. (2018). The correlations among learning motivation, autonomy and language proficiency in Chinese EFL context. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, *11*(1), 1-14.

Kanadlı, S. ve Bağçeci, B. (2015). Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(30), 98-112.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik.

Karimi, M. N., & Abaszadeh, A. (2017). Autonomy-supportive teaching, willingness to communicate in English, motivation, and English speaking self-efficacy among EFL Learners: A structural equation modelling study. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, *20*(2), 113-156.

Kohonen, V. (2012). Developing autonomy through ELP-oriented pedagogy: Exploring the interplay of the shallow and deep structures in a major change within language education. In B. Kühn & M. L. Perez Cavana (Eds.), *Perspectives from the European language portfolio: Learner autonomy and self-assessment* (pp. 22-42). Routledge.

Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *6*(2), 1105-1121.

Liu, H. J. (2015). Learner autonomy: The role of motivation in foreign language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, *6*(6), 1165-1174. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0606.02

Ludwig, C., & Tassinari, M. G. (2023). Foreign language learner autonomy in online learning environments: the teachers' perspectives. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *17*(2), 217-234. https://doi.org/10.1080/17501229.2021.2012476

Mahmoudi, H., & Asadi, M. (2016). The relationship among autonomy, self-efficacy, and critical thinking of Iranian upper-intermediate EFL learners. *Language Education Studies*, *2*(2), 16-25.

Mehdiyev, E., Gonca, U. S. T. A. ve Uğurlu, C. T. (2016). İngilizce dil öğreniminde motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(57), 361-371.

Melvina, M., & Julia, J. (2021). Learner autonomy and English proficiency of Indonesian undergraduate students. *Cypriot Journal of Educational Science*, *16*(2), 803-818. https://doi.org/10.18844/cjes.v16i2.5677

Mills, N. (2014). Self-efficacy in second language acquisition. In S. Mercer, & M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 6-22). Multilingual Matters.

Ming, T. S., Ling, T. S. ve Jaafar, N. M. (2011). Attitudes and Motivation of Malaysian Secondary Students towards Learning English as a Second Language: A Case Study. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, *17*(1), 40-54.

Murray, G. (2018). Researching the spatial dimension of learner autonomy. In A. Chik, N. Aoki, & R. Smith (Eds.), A*utonomy in language learning and teaching*. Palgrave Pivot. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52998-5_6

Noels, K. A. (2009). The internalisation of language learning into the self and social identity. In Dörnyei Z, & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self (pp.* 295-313). Multilingual Matters.

Noels, K. A., Pelletier, L.G., Cle´ment, R., & Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85.

Okyar, H. (2023). Foreign language speaking anxiety and its link to speaking self-efficacy, fear of negative evaluation, self-perceived proficiency and gender. *Science Insights Education Frontiers*, *17*(2), 2715-2731.

Orakcı, Ş., Aktan, O. ve Toraman, Ç. (2019). Lise öğrencilerinin İngilizce özerklik algısı, kaygısı ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, *11*(18), 424-450.

Özerbaş, M. A., Yılmaz, K., Babatürk, S. ve İnalöz, A. B. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *43*(1), 73-107.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, *66*(4), 543-578.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Sabti, A. A., Md Rashid, S., Nimehchisalem, V., & Darmi, R. (2019). The Impact of writing anxiety, writing achievement motivation, and writing self-efficacy on writing performance: A correlational study of Iraqi tertiary EFL Learners. *SAGE open*, *9*(4), 2158244019894289. https://doi.org/10.1177/2158244019894289

Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 16*(2), 269-290.

Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 36, 261-270.

Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, *22*(2), 208-223.

Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.

Sevim, O. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 65, 567-586.

Şener, S., & Erol, İ. K. (2017). Motivational orientations and self-efficacy beliefs of Turkish students towards EFL learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, *16*(67), 251-267.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Pearson.

Tılfarlıoğlu, F. Y., & Cinkara, E. (2009). Self-efficacy in EFL: Difference among proficiency groups and relationship with success. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, *3*(2), 129-142.

Tok, M. ve Yıgın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Egitimi Dergisi*, *2*(8), 132-147.

Türker, M. S. ve Çelik, H. (2022). Investigation of Syrian refugees' motivations for learning Turkish. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *10*(1), 65-74.

Ülper, H. (2020). Yabancı Öğrencilerin Türkçe Söyleyiş Akıcılıklarına İlişkin Algılarını Etkileyen Etmenler. *Başkent University Journal of Education*, *7*(2), 328-338.

Yağmur, Ş. K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin motivasyon durumları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(3), 1628-1639. https://doi.org/10.33437/ksusbd.1001250

Zhang, X., Ardasheva, Y., & Austin, B. W. (2020). Self-efficacy and English public speaking performance: A mixed method approach. *English for Specific Purposes*, *59*, 1-16. https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.02.001

Zhang, X., Dai, S., Ardasheva, Y., & Hong, Y. (2023). Relationships among english language proficiency, self-efficacy, motivation, motivational ıntensity, and achievement in an ESP/EAP context. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3019-3038. https://doi.org/10.1007/s10936-023-10034-9

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 2. yazar katkı oranı: %50
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul Onayı: Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Tarih: 05.08.2024, Sayı: E-87841438-302.08.01-528480

Extended Abstract

Developing learners' oral communication skills in Turkish requires not only imparting fundamental knowledge and skills but also fostering their self-efficacy beliefs. Speaking self-efficacy refers to an individual's belief in their ability to successfully execute the actions necessary for oral communication in a foreign language. Research has demonstrated a strong connection between speaking self-efficacy and speaking success (Asakereh & Dehghannezhad, 2015). Furthermore, speaking self-efficacy significantly influences motivation, willingness to communicate, anxiety, stress levels, and overall performance, underscoring its importance as a critical area of study.

A review of the literature reveals that most studies on speaking self-efficacy in foreign and second language contexts have focused on English language education (e.g., Asakereh & Dehghannezhad, 2015; Karimi & Abaszadeh, 2017; Okyar, 2023; Şener & Erol, 2017). Although there has been a recent increase in research on Turkish speaking self-efficacy (e.g., Alptekin & Demir, 2022; Aydın et al., 2017; Başar & Çangal, 2023; Kurudayıoğlu & Güngör, 2017; Sallabaş, 2012; Ülper, 2020), studies specifically examining predictor variables remain limited (e.g., Hamzadayı & Büyükikiz, 2015). Addressing this gap, further research on the factors influencing Turkish-speaking self-efficacy is essential. Identifying these predictors could help make the process of learning Turkish more effective and productive for both students and instructors.

The current study investigates the relationships between Turkish-speaking self-efficacy, language learning motivation, and learner autonomy among university students studying Turkish as a foreign language. By examining these factors, the study aims to contribute to the growing body of literature on speaking self-efficacy in second and foreign language acquisition.

A predictive correlational design was employed to explore the impact of course level, learner autonomy, and language learning motivation on Turkish speaking self-efficacy. The study, conducted during the 2021-2022 academic year, included 111 voluntary participants from universities in Ukraine. Data were collected using scales specifically designed to measure speaking self-efficacy, learner autonomy, and motivation in the context of Turkish language instruction. Correlation and hierarchical regression analyses were employed to interpret the data.

The hierarchical regression analysis revealed significant findings regarding the predictive power of the selected variables on speaking self-efficacy. In the initial model, proficiency level (B2 or higher) alone accounted for 25% of the variance in self-efficacy. This result aligns with findings by Zhang et al. (2020), who observed a significant increase ($\eta^2 = 0.36$) in English-speaking self-efficacy among Chinese university students enrolled in an English public speaking course. Similarly, Kurudayıoğlu and Güngör (2017) reported that Turkish speaking self-efficacy scores improved significantly starting at the B1 level. These results support Bandura's (1997) assertion that mastery experiences are a critical source of self-efficacy. As students advance through language courses, they gain knowledge, practice

speaking in diverse contexts, and receive feedback, all of which reinforce their confidence in their speaking abilities.

In the final model, intrinsic, instrumental, and cultural motivation, along with planning and process autonomy, were included in the analysis. Collectively, these variables explained approximately 60% of the variance in Turkish-speaking self-efficacy. Among them, process autonomy ($\beta = 0.468$), planning autonomy ($\beta = 0.290$), and intrinsic motivation ($\beta = 0.154$) emerged as the most significant contributors. Process autonomy, which reflects students' mastery experiences, strengthens their confidence in their speaking abilities. Similarly, intrinsic motivation, closely tied to the psychological foundations of self-efficacy, also contributed meaningfully. Conversely, instrumental and cultural motivation did not significantly impact speaking self-efficacy. This finding may be attributed to students' limited opportunities to practice speaking Turkish, which could hinder the development of strong self-efficacy beliefs, even when instrumental motivation is high.

Despite its contributions, this study has several limitations. First, the sample size was relatively small, and the participants were exclusively from Ukraine. The cultural characteristics of the sample and its size may limit the generalizability of the findings. Future studies should include larger and more diverse samples, such as groups studying in Turkey and other international settings, to allow for comparative analyses.

Second, the measurement tools used to assess speaking self-efficacy, motivation, and autonomy may not have been fully understood by all participants. Future research could benefit from employing alternative tools to ensure accurate data collection. Additionally, this study examined learner autonomy only through its planning and process dimensions. Future research should explore other aspects of autonomy, such as classroom autonomy, autonomy-supportive behaviors by instructors, and students' perceptions of these behaviors. A combination of qualitative and quantitative approaches could offer deeper insights into how these factors influence speaking proficiency and performance.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 2025, 5(1); 79-106

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖZBEK ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜKSEL ZORLUK ALGILARINI ETKİLEYEN ETMENLERE İLİŞKİN GÖRÜNÜMLER

Araştırma Makalesi

Dilek ÜNVEREN[*] / Hakan ÜLPER[**]

Geliş Tarihi: 27.11.2024 | **Kabul Tarihi:** 09.01.2025 | **Yayın Tarihi:** 21.04.2025

Özet: Sözcük, dilsel bir içerik oluşturmak için anlamsal ve bu içeriği dilin kurallarına göre yapılandırabilmek için işlevsel yönüyle bir dilin yapı taşıdır. Sözcük öğretimi dil öğretiminin odağında yer alan çok önemli bir alan olarak karşımıza çıkar. Bu durum da bir yönüyle sözcük öğretme süreci içinde yer alması gereken sözcüklerin seçimine özen gösterilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretilecek olan sözcüklerin seçiminde çok çeşitli ölçütler ve gerekçeler temel alınabilmektedir. Bu noktada sözcüğün zorluğu konusu karşımıza çıkmaktadır. Sözcük zorluğunu, sözcüklerin sesletilebilirliği, yazım düzenliliği yanı sıra biçimbirimsel saydamlık ve anlamın somutluğu ve imgelenebilirliği gibi birçok özellik belirler. Bu araştırmada Özbek öğrencilerce öğrenilmesi zor olarak algılanan sözcüklerin hangi dilsel gerekçelerle zor olarak algılandığını belirlemek amaçlanmış ve tarama yöntemi işe koşulmuştur. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen Özbekistan Taşkent'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan 2. sınıf düzeyindeki gönüllü olarak katılmayı kabul eden 55 öğrenciye, sıklık, anlambilim ve biçimbirim olmak üzere 3 ulam ve 36 sözcükten oluşacak biçimde geliştirilen sözcük zorluğu sormacası uygulanmıştır. Öğrencilerin karşılaştıkları ve bildikleri sözcüklerin zorluğuna ilişkin algılarını saptamaya dönük bu çalışmada sözcüklerin iye oldukları biçimbirimsel, anlambilimsel ve kullanımsal boyutlarıyla ilgili çeşitli özelliklerin hem genel görünüm bakımından hem de kendi içinde ve kendi arasında karşılaştırmalı görünümler bakımından önemli verilere kaynaklık ettikleri görülmüştür. Sözcük öğretim süreçlerinin en önemli aşamalarından biri, sözcük seçiminin kolaydan zora ilkesine uygun olarak yapılmasıdır. Ayrıca, sözcüklerin daha etkili ve kalıcı bir şekilde öğretilebilmesi için seslem sayısı, anlambilimsel özellikler ve sıklık özelliklerinin önem sırasına göre dikkate alınmasının yerinde olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özbek öğrenciler, sözcük öğretimi, sözcük seçimi, sözcük zorluğu, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

VIEWS ON THE FACTORS AFFECTING THE LEXICAL DIFFICULTY PERCEPTIONS OF UZBEK STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Received: 27.11.2024 | **Accepted:** 09.01.2025 | **Published:** 21.04.2025

Abstract: Words serve as the fundamental building blocks of a language, possessing both semantic properties that contribute to linguistic content and functional aspects that structure this content in accordance with the rules of the language. Vocabulary instruction is a central component of language teaching, highlighting the necessity of careful word selection in the vocabulary learning process. A variety of criteria and justifications can be taken as a basis in the selection of words to be taught. At this point, the concept of word difficulty becomes a critical factor. Word difficulty is affected by multiple linguistic features such as phonology, spelling regularity, morphological transparency and concreteness and imageability of meaning. This study aimed to identify the linguistic factors contributing to the perceived difficulty of words among Uzbek students learning Turkish as a

[*] Doç. Dr.; Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; dilekunveren@sdu.edu.tr 0000-0003-3415-9274

[**] Prof. Dr.; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; hakanulper@gmail.com 0000-0002-7067-599X

Ünveren, D. ve Ülper, H. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Özbek öğrencilerin sözcüksel zorluk algılarını etkileyen etmenlere ilişkin görünümler. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 5*(1), 79-106. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.15153886

foreign language. The scanning method was employed. A word difficulty questionnaire consisting of 3 categories and 36 words, namely frequency, semantics and morphology, was administered to 55 students, who were selected using the convenience sampling method and who were learning Turkish as a foreign language in Tashkent, Uzbekistan, and who accepted to participate voluntarily. In this study, which aimed to determine the students' perceptions of the difficulty of the words they encountered and know it was observed that various features related to the morphological, semantic and usage dimensions of the words provided important data both in terms of general appearance and comparative appearances within and among themselves. One of the most important stages of word teaching processes is to choose words in accordance with the principle of easy to difficult. Additionally, the study concludes that for more effective and long-lasting vocabulary acquisition, it is essential to consider phoneme count, semantic complexity, and word frequency, prioritizing these features accordingly.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Uzbek students, vocabulary teaching, word choice, word difficulty.

Giriş

Sözcük olgusu üzerine çok sayıda tanımlama yapılmış olsa ve henüz kesin bir tanımlamanın yapılamayacağı ileri sürülse de bir dilin iletişim işlevi açısından bakılınca belirli sınırlar içerisinde sözcüğü tanımlayabilmek olanaklı görünmektedir. Bu bağlamda sözcük, dilsel bir içerik oluşturmak için anlamsal ve bu içeriği dilin kurallarına göre yapılandırabilmek için işlevsel yönleriyle bir dilin yapı taşı olarak görülmelidir. Bu yapıtaşı tek boyutlu ve yalın bir olgu değildir. Tersine çok boyutludur. Nation'a (2022, s. 50) göre bu boyutlar biçim, anlam ve kullanım boyutlarıdır. Biçim boyutu sözcüğün yazım, sesletim ve biçimbirimsel özellikler; anlam boyutu çeşitli anlamsal yönler; kullanım boyutu ise sözcüklerin taşıdıkları çeşitli anlamlarla nerelerde nasıl kullanılabileceği, hangi sözcüklerle yan yana gelebileceği gibi yönlerle ilgilidir. Burada görülen çok boyutluluk ve karmaşıklık sözcük öğrenmenin neden bu denli zor olduğunu ve bu işe son derece bilimsel yaklaşılması gerektiğini açıklar niteliktedir.

Sözcük ile dört temel dil becerisi yakından ilişkili ve etkileşimli alanlar olarak karşımıza çıkar. Sözcük olgusunun bu çok boyutlu yapısı sözcüğün dil becerileriyle olan sıkı ilişkisinin de başlıca nedenleri arasındadır. Çünkü hem yazma ve seslendirme hem de anlam ve kullanım boyutları anlama ve anlatma becerileriyle yakından ilgilidir. Bunların niteliği anlama ve anlatma becerilerinin niteliğini doğrudan etkiler. Alan yazına bakılınca bu sözcük bilgisi ve dil becerileri arasındaki işlevsel ilişkinin kuramsal olarak açıkça anlatıldığı göze çarpmaktadır. Ülper (2023) de ilgili araştırmalara gönderimde bulunarak bu ilişkiyi açıklamaktadır. Bu bağlamda anlama süreçlerinde yeterli sözcük dağarcığına iye olmak ve gerekli durumlarda bu sözcüklere hızlı bir biçimde erişebilmek son derece önemlidir. Bunu gerçekleştirebilmek için sözcük bilgisinin niteliği de belirleyicidir. Çünkü bir sözcük hakkında iye olunması gereken bilgiler, sözcüksel anlama erişmede ve bunu metin ile bütünleştirmede önceliklidir. Yine anlatma becerisi açısından da sözcük bilgisinin tüm boyutlarına ilişkin gerekli bilgilere yeterince iye olmak gereklidir. Bu durum özellikle üretilen yazılı ya da sözlü metinlerin niteliğini artırmada ve iletişim işlevini sağlıklı bir biçimde yerine getirmede zorunludur. Kısacası anlama süreçlerinde düzgü çözme ve anlatma süreçlerinde düzgüleme (kodlama) aşmasından kullanım aşamasına dek sürecin tamamında sözcük bilgisinin niteliği ve derinliğine özgü yeterlikler dilsel yetkinlik açısından belirleyicidir.

Gough (2001), yalnızca dil bilgisel bilgi ile hedef dilde bireyin iletişim kuramayacağını bunun için sözcüklere gereksinim duyacağını belirtir. Benzer biçimde McCarthy (1990), hedef dilde iletişim kurabilmenin yüksek oranda sözcük bilgisine bağlı olduğunu ortaya koyar. Yine Rivers (1983), bir dile ilişkin yeterli derecede dil bilgisi kurallarını bilmenin tek başına bir anlamı olmayacağını, yeterli sözcük bilgisine iye olunmadıkça bunun işlevsiz olacağını belirtir. Bu açıklamaların da gönderimde bulunduğu gibi, sözcük bilgisi bireyin hedef dili öğrenmesinde son derece önemli ve öncelikli bir etmendir (Kara Özkan, 2020). Bu bakımdan dil eğitimi ile sözcük öğretimi arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalarda, sözcük öğretiminin dil becerileri üzerindeki önemine her sürem vurgu yapılmıştır (Barın, 2003; Demirel, 2013; Karatay, 2007). Bu yönüyle de sözcük öğretimi dil öğretiminin odağında yer alan çok önemli bir alan olarak karşımıza çıkar. Bu durum da bir yönüyle sözcük öğretme süreci içinde yer alması gereken sözcüklerin seçimine özen gösterilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öğretilecek olan sözcüklerin seçiminde çok çeşitli ölçütler ve gerekçeler temel alınabilmektedir. Örneğin, Beck, McKeown ve Kucan (2002), çalışmalarında dil öğretiminde sözcük seçimine yönelik olarak, önem ve yarar ilkesine dayalı ölçütler belirlenmesi gerektiğini vurgular. Anılan araştırmacılar dildeki sözcüklerin yarar düzeylerinin aşamalı olduğunu belirtir. Bu bağlamda, birinci düzeyde; okulda çok az eğitim gerektiren saat, bebek, mutlu gibi en temel sözcükler bulunurken üçüncü düzeyde; kullanım sıklığı oldukça düşük olan, genellikle torna, yarımada gibi kullanımı belirli alanlarla sınırlı olan ve büyük olasılıkla belirli bir içerik alanında gereksinim duyulduğunda öğrenilen sözcükler bulunur. İkinci düzeydeki sözcükler ise; yetişkin dil kullanıcıları için yüksek sıklıkta kullanılan sözcükler olup (tesadüf, saçma, verimlilik vb.) bu sözcüklerin öğretilmesinin, bireyin dil becerisine etkili bir biçimde katkıda bulunabileceği vurgulanmıştır. İkinci düzey sözcükleri belirlemek için kullanılabilecek ölçütler; 'önem ve yarar, öğretim gizilgücü, kavramsal anlama' olarak önerilmiştir. Sözcüğün önemi ve yarar etmeni, çeşitli alanlarda sıklıkla görülen sözcükler; öğretim gizilgücü, öğrencilerin diğer sözcük ve kavramlarla olan bağlantılarını oluşturabilmeleri için çeşitli biçimlerde çalışılabilecek sözcükler; kavramsal anlama etmeni ise genel olarak anlaşılan ancak kavramın tam anlamıyla tanımlanmasında belirleyici olan sözcükleri kapsamaktadır (Beck, McKeown ve Kucan, 2002). Bunun yanında bireyin dil öğrenme amaçları da belirleyicidir. Bu nedenle Barın (2003), sözcük öğretiminde bir gereksinim çözümlemesinin yapılması gerektiğini belirtir. Bu tür bir çözümleme sonrasında seçilecek olan sözcüklerin bazıları daha kolay öğrenilebilecekken bazılarının daha zor öğrenilebileceği açıktır. Bu durum sözcüklerin taşıdığı dilsel özelliklerin öğrenicilerin iye oldukları özelliklerle birleşerek öğrenme sürecini zorlaştırması ya da kolaylaştırması ile ilgili bir durumdur.

Sözcük zorluğu, sözcüklerin sesletilebilirliği, yazım düzenliliği yanı sıra biçimbirimsel saydamlık ve anlamın somutluğu ve imgelenebilirliği gibi birçok özellikten etkilenir. Sözcük zorluğunda belirleyici olan bu etmenler kendi içinde iki türe ayrılabilir. Birincisi ana dili (D1) ile ikinci dil (D2) arasındaki etkileşimlerden kaynaklanan dillerarası, ikincisi yeni sözcüklerle hedef dildeki tanıdık sözcükler arasındaki etkileşimlerden kaynaklanan dil içidir (He ve Godfroid, 2019). Bu bağlamda sözcüksel zorluk bir dilsel yapı olarak sözcüklerin işlemlenmesi, anlamına erişilmesi ve dilsel bağlamlarda kullanılması süreçlerinde ne denli

çok ya da az bilişsel kaynak gerektiğiyle ilgilidir. Öğrenme ve kullanma sürecinde daha çok bilişsel kaynak kullanımını gerektiren sözcükler zor, tersi ise daha kolay sözcükler olarak nitelenebilir.

Bir sözcüğün zorluk düzeyini belirleyebilmek, birçok değişkenle ilişkili olan ve kişilerin artalan bilgilerine göre değişimler gösteren zor bir alandır. Yine de bu konuda belirleyici olan bazı diğer etmenlerden de söz edilebilmektedir. Örneğin Ansar, Qamar, Bibi, ve Shaheen (2019) çalışmalarında; sözcük zorluğuna ilişkin bazı özellikler ortaya koymuş; bu bağlamda bir sözcükteki harf ve seslem sayısı arttıkça sözcüğün zor olarak nitelendirilebileceğini belirtmiştir. Araştırmacılar bir sözcüğü zor olarak nitelendirebilecek diğer bir özellik olarak da sözcüğün türünü göstermiştir. Araştırmacılara göre önadlar (sıfatlar) ve eylemlerle karşılaştırıldığında adların öğrenilmesi daha kolay, soyut bir düşünceyi tanımladıkları için belirteçlerin öğrenilmesi ise daha zordur. Araştırmacılara göre sözcük zorluğuna ilişkin diğer bir özellik de 'sıklık' etmenidir. Buna göre bir sözcük metinde daha az sıklıkta geçiyorsa zor, tersi durumda ise kolaydır. Hiebert, Scott, Castaneda ve Spichtig (2019) tarafından yapılan araştırmada, bir sözcüğün yazı dilinde görünme sıklığı, o sözcüğün öğrenciler tarafından edinim yaşı, sözcüğün uzunluğu, seslem sayısı ve somut olma durumu sözcüklerin zorluğunu belirleyen diğer etmenler olarak ortaya konmuştur. Nagy ve Hiebert (2011, s. 389) ise sözcüğün öğrenilmesinde etkili olan şu ana ölçütleri belirlemiştir: İlgili sözcüğün dildeki rolü, sözlükteki rolü ve öğrenenin artalan bilgisindeki rolü. Bu ana ölçütlere göre de sıklık, dağılım, biçimbirimsel görünüm, anlamsal görünüm, bilinirlik durumu ve kavramsal yakınlık gibi alt ölçütler.

Özetle bir sözcüğün zorluğu ile ilgili ölçütleri ortaya koyan Nagy ve Hiebert (2011, s. 389), edinim yaşı, sıklık, harf ve seslem uzunlukları, biçimbirimsel ilişkiler, somutluk-soyutluk ve çok anlamlılık gibi etmenleri öne çıkarmıştır. Alanyazındaki diğer çalışmalarda da (bk. Cervetti vd., 2015; Ellis, 2002; Laufer, 1990; Masrai ve Milton, 2015) sözcüklerin biçimbirimsel ve anlamsal özellikleriyle sıklık durumlarının ilgili sözcüğün kolay ya da zor öğrenilmesinde belirleyici olduğu belirtilmektedir. Araştırmamızın sınırları bu kuramsal bilgiler çerçevesinde çizilmiştir. Bu bağlamda sözcük sıklığı, biçimbirimsel özellikler (tek seslemli -çok seslemli) ve anlamsal (soyut-somut) özellikler sözcüksel zorluğu belirleyici etmenler olarak alınmış ve bunlar ölçme aracına temel oluşturmuştur.

Nitelikli bir sözcük öğretim süreci yaşanabilmesi için sözcüklerin kolaylık ya da zorluk durumlarına ilişkin saptamalar yapılması çok önemlidir. Çünkü bir öğretim sürecinin verimli olabilmesi için temel alınması gereken en öncelikli ilkelerden biri olarak karşımıza kolaydan zora ilkesi çıkar (bk. Liu, Tsang ve Müller, 2017; Yeşilyurt, 2012). Bu bakımdan nitelikli ve verimli bir sözcük öğretimi süreci için öğrencilerin zor olarak algıladıkları sözcüklerin nelerle ilişkili olduğunu belirlemek ve bu bağlamda kolaydan zora ilkesine uygun bir biçimde sözcükleri seçebilmek sözcükleri daha dizgeli bir biçimde öğretebilmek için önemli görünmektedir. Bu durumun kolaydan zora ilkesi bağlamında hangi özelliklere iye sözcüklerin daha önce, hangilerinin ise daha sonra öğretilmesi gerektiği açısından bir planlama yapabilmenin bilimsel altyapısını oluşturmak bakımından yararlı olacağı da açıktır.

Laufer (1990a), öğretilecek sözcük seçiminde kullanılan ilkeleri; sıklık, kullanışlılık, kapsama alanı ve kullanım aralığı olarak belirtmiştir. Buna göre, en sık kullanılan sözcükler aynı süremde en yararlı; kullanışlı olarak belirtilen sözcükler ise anadili konuşurları tarafından büyük oranda kullanıldığından bu sözcüklerin o dili öğrenen yabancılar tarafından öğrenilmesi yararlıdır. Ayrıca birçok dilde ve durumda eşit olarak dağılım gösterdiği varsayılan sözcükler de kullanım aralığı ilkesinde değerlendirilmiş ve yararlılık ilkesi ile bağlantılandırılmıştır. Bir sözcüğün ayrı durumlarda kullanılmasını anlatan kapsama alanı ilkesi de yararlılık ilkesi ile ilişkilendirilebilecek olan sözcük öğretiminde önemli ilkeler olarak belirlenmiştir. Ancak tüm bunların ötesinde, 'öğrenebilirliğin' sözcük öğretiminde önemli bir ilke olduğu ve bir sözcük; aralık, sıklık bağlamında yarar ilkesine uymuyor olsa da eğer öğrenilmesi kolay bir sözcükse öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla sözcük öğretiminde kolaydan başlayarak daha zor ve karmaşık sözcüklere doğru ilerlemenin dil öğreniminde verimli ve etkili ortamların oluşmasını sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca bilinmektedir ki, öğrenmeye basit bir sözcük dağarcığıyla başlayıp araç gereçlerin karmaşıklığını giderek artırmak öğrenme çıktılarını geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Bu nedenle sözcük zorluğunun kestirimini yapabilmek, öğretim için uygun sözcük dağarcığı seçimini sağlıklı bir biçimde yapabilmek için çok önemlidir. Bu iş, öğrencinin yeterliliği ve gelişimiyle uyumlu sözcükleri seçerek öğrenme sürecini verimli kılmayı sağlar (Zheng, 2024). Sınırlı öğretim sürecinde elde edilen öğrenme getirisini en üst düzeye çıkarmak için, zor sözcükler sınıfta açıklama ve uygulama için daha fazla süre gerektirir. Buna karşın kolay sözcükler öğrencilerce dersten sonra fazla çaba göstermeden öğrenilebilir (He ve Godfroid, 2019). Öğrencilerin çok sayıda sözcük öğrenmeye çalışmaları onların hem kafalarını karıştıracak hem de öğrenme yolundaki güdülerini kıracaktır. Bu nedenle de öğretmen, öğrencilerin kolayca anlayabileceği yeni sözcükler seçerek öğretim sürecini uygun biçimde yapılandırmalıdır (Suardi ve Sakti, 2019). Bu açıklamaların gösterdiği gibi sözcük öğretiminde kolaydan zora ilkesi önemli bir ilke olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alan yazında sözcük olgusuyla ilgili yukarıda değinilen çalışmaların yanı sıra gerçekleştirilen diğer çalışmalara bakıldığında daha çok İngilizce olmak üzere diğer dillerde bu çalışmaların yapıldığı ama Türkçede böyle bir çalışmanın olmadığı göze çarpmaktadır. Örneğin Alfter, Cardon ve François (2022), ana dili Fransızca olan ve ana dili Fransızca olmayan kişiler tarafından algılanan sözcük zorluğu üzerine açıklayıcı bir çalışma sunmayı amaçladıkları çalışmalarında dereceli sözlükten yararlanarak oluşturdukları görevleri, bölümler halinde öğrencilere sunmuşlardır. Öğrencilerinden en kolay ve zor olanı seçerek tümce içindeki kullanımlarına göre sözcüklerin zorluğunu derecelendirmelerini istemişlerdir. Sonuç olarak sözcük zorluğu söz konusu olduğunda Fransızca ana dili konuşurları ile ana dili konuşuru olmayanların büyük ölçüde aynı düşüncede olduğunu ortaya koymuşlardır. Heibert ve arkadaşları (2019) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, sözcük öğretimindeki değerlendirme süreçlerinde, sözcüklerin özelliklerinin öğrenci başarımları (performansları) üzerindeki etkisini araştırmış, böylelikle de sözcüklerin zorluk ve kolaylığına yönelik yordamada bulunmayı hedeflenmiştir. İlk çalışmada, bir sözcüğün yazılı İngilizcede görünme sıklığı ve edinim yaşının öğrencilerin başarımlarını etkilediği görülmüştür. İkinci çalışmada ise edinim yaşının yine önemli olduğu ancak sözcük uzunluğunun, seslem sayısının ve somutluğunun da

aynı biçimde önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Suardi ve Sakti (2019), öğretmenlerin sözcük öğretiminde yaşadıkları zorlukları ortaya çıkarmayı amaçladıkları, betimleyici nitel çalışmada İngilizce öğretmenleri ile görüşmeler yapmışlar ve öğretmenlerin sözcük öğretiminde en çok sözcük seçiminde zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Efeoğlu ve Tuna (2022), Otizm Spektrum Bozukluğu (ASD) ve işitme bozukluğu biçiminde ikili tanısı olan öğrencilerin İngilizce sözcük öğretiminde sözcük zorluğuna ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmada zor sözcükleri belirleyip kolay olanları ile değiştirerek sözcük öğrenme sürecini belirtilen hedef kitle için kolaylaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmalarında İngilizcedeki belirli bir sözcük kümesi arasındaki zor sözcükleri tanımlayan bir sınıflandırma yaklaşımı önermişlerdir. Veri setindeki sözcüklerin sözcüksel ve anlamsal özelliklerinin tamamı işitme engellilere özel dil kurallarına göre çıkarılmıştır. Sınıflandırma yaklaşımında en çok bilinen beş sınıflandırma algoritması kullanılmış ve algoritmaların zor sözcükleri tanımlamadaki başarısı çeşitli edimler kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda K-En Yakın Komşu algoritması hedef grup için İngilizcedeki zor sözcükleri belirlemek için en uygun algoritma olarak bulunmuştur.

1. Araştırmanın Amacı

Türkçe dışındaki dillerle özellikle İngilizce üzerinden yapılan ve yukarıda değinilen çalışmalar, sözcük öğretiminde zorluk belirleme çalışmasının önemini göstermekle birlikte Türkçede böyle bir çalışmanın gerçekleştirilmemiş olması önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Bu durum da böyle bir çalışmanın yapılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu araştırmada Özbek öğrencilerce öğrenilmesi zor olarak algılanan sözcüklerin hangi dilsel gerekçelerle zor olarak algılandığını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularının yanıtları aranmıştır:

1. Sıklık, seslem sayısı ve anlambilim etmenlerine göre seçilen sözcüklerin biçim, anlam ve kullanım boyutları bağlamında zorluk algısına ilişkin genel görünümleri nasıldır?
2. Zorluk algısının oluşmasında sıklık, seslem sayısı ve anlambilim etmenlerinin kendi içinde sözcük boyutlarına (biçim, anlam ve kullanım) göre karşılaştırmalı dağılımları nasıldır?
3. Zorluk algısının oluşmasında sıklık, seslem sayısı ve anlambilim etmenlerinin kendi arasında sözcük boyutlarına (biçim, anlam ve kullanım) göre karşılaştırmalı dağılımları nasıldır?

2. Yöntem

Bu araştırmada tarama yöntemi işe koşulmuştur. Söz konusu yöntem, deneysel olmayan araştırmaların içinde yaygın olarak kullanılan bir türdür ve kişilerin bir konudaki inançları, tutumları ve düşünceleri hakkında veri toplama olanağı sağlar. Aynı süremde değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmaya, kestirimlerde bulunmaya vb.ne de yardımcı olur. Bu yöntemde evrenden seçilmiş olan bir örnekleme veri toplama aracı olarak geliştirilen sormacalar uygulanır ve belirli bir süremde gerçekleşen değişiklik ya da o süremde ortaya çıkan belirli bir durumun iç yüzü araştırılır (Christensen, Johnson ve Turner, 2011).

2.1. Örneklem

Örneklemenin temel amacı, evrenin parametrelerini en uygun biçimde temsil eden ögelerin seçilmesidir (Baltacı, 2018). Bu bağlamda bu çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun ya da elverişli örneklemede araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu ve bu durumdaki örneklemi seçer, bu durum araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir (Dawson ve Trapp, 2001). Nitel araştırmalarda çok sık kullanılan bu örnekleme yöntemi, ulaşması hızlı ve kolay olan ögelere dayanmakta ve bu yöntemde araştırmacılar var olan öğeler içerisinden yeteri sayıda öğeyi örneklem olarak belirlemektedirler (Patton, 2005). Bu bağlamda, geliştirilmiş olan bu ölçme aracı Özbekistan Taşkent'te Dünya Ekonomi ve Diplomasi Üniversitesi'nde ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan 2. sınıf düzeyindeki gönüllü olarak katılmayı kabul eden 55 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilerin 32'si erkek, 23'ü kızdır ve yaşları 18-20 arasındadır.

2.2. Ölçme Aracı

Bu araştırma sorularının yanıtını bulmak için geliştirilen ölçme aracında üç ana ulam yer almaktadır. Birinci ulam sıklık ulamıdır. Bu ulamda toplam 12 sözcük yer almaktadır. Bu sözcüklerin dördü 2001-3000, dördü 3001-4000, dördü de 4001-5000 diliminde yer almaktadır. Diğer değişkenlerin olası etkisini azaltabilmek ve ortaya çıkan sonucun büyük ölçüde sıklıkla ilgili olduğunu söyleyebilmek için seçilen 12 sözcüğün tamamı eylem ya da soyuttur. Yine biçimbirimsel olarak da sözcüklerin tamamı dört seslemlidir. İkinci ulam biçimbirim ulamıdır. Bu ulamda da toplam 12 sözcük yer almaktadır. Bu sözcüklerin üçü iki, üçü üç, üçü dört ve son üçü beş-altı seslemli sözcüklerdir. Diğer değişkenlerin etkisini azaltmak için tüm sözcükler eylem ya da soyut ve sıklıkları bakımından 3001-4000 dilimindeki sözcüklerden oluşmaktadır. Üçüncü ulam anlambilim ulamıdır. Bu ulam için soyut ve somut anlamlı sözcüklerden 12 sözcük seçilmiştir. Sıklık etmeninin etkisini ortadan kaldırmak için bu sözcüklerin tamamı 3001-4000 diliminde yer alan sözcükler içinden seçilmiştir. Yine seslem sayısının etkisini azaltabilmek için de 3 seslemli sözcükler seçilmiştir.

Seçilen bu 36 sözcüğün her birisi için sözcük bilmenin üç ayrı boyutuna göre sütunlar oluşturulmuştur. Bu bağlamda ölçme aracında 36 sözcük ve bu sözcüklerin her biri için biçim anlam ve kullanım boyutlarından oluşan üç ayrı sütun bulunmaktadır. Öğrenciler her bir sözcük için Likert tipi 1-(çok kolay) 5-(çok zor) arasında puanlar vererek her bir sözcüğün üç boyutuna ilişkin zorluk algılarını belirtme olanağına iyedir.

Bu sözcükler seçilirken öğrencilerin sözcüğü duymuş ya da görmüş olmaları ve sözcüğün anlamını bilmeleri ana ölçüt olarak belirlenmiştir. Bunun için de öğrencilere yukarıdaki ölçütlere koşut bir biçimde 100 sözcükten oluşan listeler verilmiş ve öğrencilerden bu sözcükler için duydum/duymadım, anlamını biliyorum/bilmiyorum seçeneklerini işaretlemeleri istenmiştir. Tüm öğrencilerin duydum ve anlamını biliyorum olarak işaretledikleri sözcükler seçilmiş ve ölçme aracına dönüştürülmüştür. Böylece öğrencilerin bildikleri sözcükleri kolay olarak görmelerinin bilmedikleri sözcükleri ise zor olarak görmelerinin önüne geçilmiştir.

Son aşamada bir pilot uygulama yapılmıştır. Bu pilot uygulama yukarıda belirtilen ölçütlere göre hazırlanan taslak aracın uygulama alanında nasıl işlediğini gözlemlemek ve varsa sorunları gidermek amacıyla yapılmıştır. Uygulamanın yapılacağı özelliklere iye olan on öğrenci üzerinden gerçekleştirilen bu pilot uygulama sonucunda gözlemlenen en önemli sorun öğrencilerin tek başlarına sanal ortamda bu aracı doldurmasının sorunlu olabileceğidir. Bu bakımdan uygulamanın öğretmen gözetiminde fotokopiler aracılığıyla yapılmasına karar verilmiştir. Yine öğrencilerin uygulamayı sağlıklı bir biçimde yapabilmeleri için bir örnek uygulamanın yapılmasının gerekli olduğu görülmüştür. Bunun dışında herhangi bir sorun gözlemlenmemiştir.

2.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu tür araştırmalarda kullanılacak olan ölçme araçlarının geçerliği için uzman görüşü, güvenirliği içinse test tekrar test yöntemi kullanılabilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2011). Bu bakımdan araştırmada veri toplamak için geliştirilen aracın geçerliğini sağlamak için üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Sözcükler alan uzmanlarının görüşüne sunulmadan önce alanyazın taraması yapılmış ve bu tarama sonucunda sözcüklerin zorluğunda etkili olan etmenler belirlenmiştir (Culligan, 2015; Hiebert, vd. 2019, Laufer, 1990b). Belirlenen bu etmenler kendi içinde öğrencilerin anlayabilmesi ve ölçme aracının uygulanabilirliği gibi temel ilkelere göre sıklık, seslem ve anlambilim ulamı biçiminde temel ölçütler olarak belirlenmiştir.

Alan uzmanlarının biri Özbekçe diğer ikisi ise Türkçe eğitimi alanında görev yapmaktadır. Uzmanlardan görüş almak için yüz yüze görüşmeler yapılmış, onlara ölçme aracının ne için kullanılacağı ve sözcüklerin hangi aşamalardan geçerek belirlendiği açıklanmış ve birlikte tartışılmıştır. Sonrasında onların da görüşlerine göre sözcüklerin neler olacağı ortak bir karar olarak verilmiştir. Bu bağlamda uzmanlar arasında % 100 görüş birliği söz konusudur.

Veri toplama aracının güvenirliğini sağlamak için ise aynı araç aynı öğrencilere bir ay arayla ikinci kez uygulanmıştır. Bu iki uygulama arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek için sözcük boyutlarına göre Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bunun sonucunda yazma-sesletim boyutu için ,869; anlam boyutu için ,864 ve kullanım boyutu için ,862 sayısal değerleri elde edilmiştir. Bu değerler iki ölçme arasında güçlü bir ilişki olduğunu dolayısıyla da ölçme aracının güvenilir olduğu göstermektedir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Tarama yöntemine göre yapılan bu araştırmada kesitsel desen kullanılmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2011). Buna göre araştırma görece kısa bir sürem diliminde tek uygulamada gerçekleştirilmiştir. Uygulama bir araştırmacı tarafından sınıfta gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin başlangıcında öğrencilere veri toplama aracındaki kavramlarla ve uygulamanın neden ve nasıl yapılacağı ile ilgili açıklama yapılmış ve örnek bir uygulama yaptırarak onların konuyu tam anlamaları sağlanmıştır. Özellikle sözcük boyutlarıyla ilgili bölüm öğrencilerin daha iyi anlayabilmeleri için bildikleri kavramlarla açıklanmıştır. Örneğin biçim boyutuyla yazma ve okuma/seslendirmenin denmek istendiği ve kullanım boyutu için ise yazarken ya da konuşurken doğru kullanabilmenin denmek istendiği

açıkça vurgulanmıştır. Tüm öğrencilerin hazır olmasından sonra baskı oluşturmamak için sürem sınırı koymadan öğrencilere veri toplama aracı fotokopiyle çoğaltılarak dağıtılmıştır.

2.5. Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesi için sormaca yoluyla toplanan veriler SPSS programına girilmiştir. Ardından bu verilerin sıklık ve yüzdelik değerleri hesaplanarak çapraz tablolar biçiminde sunulmuştur. Bunun yanında verilerin kolay anlaşılabilmesi ve karşılaştırılabilmesi amacıyla her bir ulam için ortalama değerler hesaplanmış ve bu değerler oluşturulan tablolara yerleştirilmiştir. Sonra bu tablolardaki değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleriyle incelenmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olarak belirlenen "Sıklık, seslem sayısı ve anlambilim etmenlerine göre seçilen sözcüklerin biçim, anlam ve kullanım boyutları bağlamında zorluk algısına ilişkin genel görünümleri nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 1

Sıklık Ulamındaki Sözcüklerin Boyutlarına Göre Kendi İçinde Yüzdelik Dağılımı

Sıklık Ulamı	Sözcükler	Yazma-sesletim (% ve ort)						Anlam (%ve ort)						Kullanım (% ve ort)					
		Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama	Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama	Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama
2001-3000 arası	Yükümlülük	-	5,5	78,2	16,4	-	3,10	-	-	67,3	32,7	-	3,32	-	-	58,2	41,8	-	3,41
	Başarısız	-	7,3	80	12,7	-	3,05	-	1,8	56,4	41,8	-	3,40	-	-	54,5	45,5	-	3,45
	Dayanışma	-	3,6	85,5	10,9	-	3,07	-	-	65,5	34,5	-	3,34	-	-	58,2	41,8	-	3,41
	Pazartesi	-	1,8	87,3	10,9	-	3,09	-	-	74,5	25,5	-	3,25	-	-	76,4	23,6	-	3,23
3001-4000 arası	İnandırıcı	-	-	29,1	70,9	-	3,70	-	-	1,8	89,1	9,1	4,07	-	-	3,6	80	16,4	4,12
	Özdeşleşmek	-	-	40	60	-	3,60	-	-	-	72,7	27,3	4,27	-	-	-	67,3	32,7	4,32
	Yetenekli	-	-	30,9	69,1	-	3,69	-	-	5,5	78,2	16,4	4,10	-	-	3,6	78,2	18,2	4,14
	Ayrıcalık	-	-	40	60	-	3,60	-	-	-	70,9	29,1	4,29	-	-	-	69,1	30,9	4,30
4001-5000 arası	Oyunculuk	-	-	40	60	-	3,60	-	-	-	81,8	18,2	4,18	-	-	-	92,7	7,3	4,07
	Deneyimli	-	-	60	40	-	3,40	-	-	-	43,6	56,4	4,56	-	-	1,8	40	58,2	4,56
	Uyuşmazlık	-	-	60	40	-	3,40	-	-	-	18,2	81,8	4,81	-	-	-	14,5	85,5	4,85

Duygulanmak	-	-	61,8	38,2	-	3,38	-	-	12,7	65,5	21,8	4,09	-	-	10,9	49,1	40	4,29

Tablo 1'de Türkçede sık kullanılması bakımından yapılan sıralamaya göre 2001-3000, 3001-4000, 4001-5000 dilimleri arasında yer alan yani daha sık kullanılandan daha az kullanılan sözcüklere doğru yapılan sıralamaya göre seçilmiş olan sözcüklerin boyutlarına göre yüzdelik dağılımları ve ortalamaları yer almaktadır. Buna göre 2001-3000 dilimindeki sözcükler öğrenciler açısından yazma-sesletim bağlamında genellikle orta zorlukta görülmektedir. Bu dilimdeki bütün sözcükler için "orta zorlukta" seçeneğinin %78,2-87,3 oranları arasında olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte çok kolay ve çok zor seçeneğinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiş olması da göze çarpmaktadır. Bu dilimdeki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde de yine çok kolay ve çok zor seçeneğinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmediği buna karşın yalnız %1,8 oranında öğrencinin kolay seçeneğini imlediği göze çarpmaktadır. Bu bağlamda aynı sözcüklerin anlam boyutu öğrencilerce genellikle "orta" zorlukta ve "zor" olarak görülmekte ancak daha çok "orta" zorlukta görülmektedir. Bu dilimdeki sözcüklerin kullanım boyutuna ilişkin görünümünde ise "çok kolay", "kolay" ve "çok zor" seçenekleri hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiştir. Anlam boyutuna benzer biçimde öğrenciler genellikle bu sözcükleri kullanmayı "orta" zorlukta ve zor olarak görmektedirler. Bununla birlikte yazma-seslendirme ve anlam boyutlarıyla karşılaştırınca kullanım boyutunda daha çok sayıda öğrencinin zor seçeneğini imlemiş olması ayrıca göze çarpmaktadır. Bu durum ortalamalar karşılaştırılınca da karşımıza çıkmaktadır. Ortalamaların genel görünümüne bakınca kullanım boyutunun daha zor olarak algılandığı yazma-seslendirme boyutunun ise daha kolay algılandığı görülmektedir. Bu ortalama değerler zorluk dereceleri olarak tanımlanarak değerlendirilince yazma seslendirme boyutunun bu sıklık dilimindeki sözcüklerinin "orta" zorlukta olduğu buna karşın anlam boyutundaki sözcüklerin yalnız birinin (başarısız) "zor" olarak diğerlerinin "orta" zorlukta görüldüğü, kullanım boyutundaki sözcüklerin ise birinin (pazartesi) "orta" zorlukta diğerlerinin ise "zor" olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

3001-4000 dilimindeki sözcükler, 2001-3000 dilimindeki sözcüklere göre yazma-sesletim bağlamında genellikle "orta" zorlukta değil, genellikle "zor" olarak görülmektedir. Bu dilimdeki bütün sözcükler için "orta zorlukta" seçeneğinin %29,1-40 oranları arasında "zor" seçeneğinin ise %60-70,9 arasında olması bunu göstermektedir. Bununla birlikte "çok kolay", "kolay" ve "çok zor" seçeneğinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiş olması da göze çarpmaktadır. Bu dilimdeki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde ise "orta" zorluk seçeneğinin yalnız iki sözcük (inandırıcı, yetenekli) için %1,8-5,5 oranlarında imlenmiş olması buna karşın "çok kolay" ve "kolay" seçeneğinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiş olması göze çarpmaktadır. Bu bağlamda aynı sözcüklerin anlam boyutu öğrencilerce genellikle "zor" ve "çok zor" olarak görülmekte ancak daha çok "zor" olarak görülmektedir. Bu dilimdeki sözcüklerin kullanım boyutuna ilişkin görünümünde ise "kolay" ve "çok kolay" seçeneklerinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmediği "orta" seçeneğinin ise yalnız iki sözcük (inandırıcı, yetenekli) için % 3,6 oranındaki öğrencilerce imlenmiş olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte yazma-seslendirme ve anlam boyutlarıyla karşılaştırınca kullanım boyutunda daha çok sayıda öğrencinin "çok zor" seçeneğini imlemiş olması göze

çarpmaktadır. Ortalamalara bakınca da karşımıza benzer bir durum çıkmaktadır. Ortalamaların genel görünümüne göre kullanım boyutunun daha "zor" olarak algılandığı yazma-seslendirme boyutunun ise daha "kolay" algılandığı açıkça görülmektedir. Yine sözcüklerin kullanım sıklığının düşmesinin bu algıları üzerinde bir etkisinin olduğu açıktır. Bu ortalama değerler zorluk dereceleri olarak tanımlanarak değerlendirilince yazım-sesletim boyutunda tüm sözcüklerin ise "zor" olarak algılandığı, anlam boyutunda ise zorluk algısının artarak iki sözcük "zor" iki sözcüğün de "çok zor" olarak algılandığı, kullanım boyutunda yine iki sözcüğün "zor" diğer sözcüklerin "çok zor" olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

4001-5000 dilimindeki bütün sözcüklerin yazma-sesletim boyutu için "orta zorlukta" seçeneğinin % 40-61,8 oranları arasında "zor" seçeneğinin ise % 38,2-60 arasında olması, diğer seçeneklerin hiç imlenmemiş olması öğrencilerin bu dilimdeki sözcüklerin yazılış ve sesletimlerini "orta" zorlukta ve "zor" olarak gördüklerini göstermektedir. Bu dilimdeki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde ise "orta" zorluk seçeneğinin yalnız bir sözcük (duygulanmak) için %12,7 oranında imlenmiş olması buna karşın "çok kolay" ve "kolay" seçeneğinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiş olması göze çarpmaktadır. Bu bağlamda aynı sözcüklerin anlam boyutunun öğrencilerce genellikle "zor" ve "çok zor" olarak görüldüğü ancak daha çok "zor" olarak görüldüğü göze çarpmaktadır. Bu dilimdeki sözcüklerin kullanım boyutuna ilişkin görünümünde ise "kolay" ve "çok kolay" seçeneklerinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmediği "orta seçeneğinin ise yalnız iki sözcük (deneyimli, duygulanmak) için % 1,8 ve 10,9 oranındaki öğrencilerce imlenmiş olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yazma-seslendirme ve anlam boyutlarıyla karşılaştırınca kullanım boyutunda daha çok sayıda öğrencinin "çok zor" seçeneğini imlemiş olması göze çarpmaktadır. Ortalamalara bakınca da karşımıza benzer bir durum çıkmaktadır. Ortalamaların genel görünümüne göre kullanım boyutunun daha "zor" olarak algılandığı yazma-seslendirme boyutunun ise daha "kolay" algılandığı açıkça görülmektedir. Yine sözcüklerin kullanım sıklığı düştükçe daha zor olarak algılandıkları açıktır. Bu ortalama değerler zorluk dereceleri olarak tanımlanarak değerlendirilince yazım-sesletim boyutunda bir sözcüğün (duygulanmak) "orta" zorlukta diğer sözcüklerin ise "zor" olarak algılandığı, anlam boyutunda ise zorluk algısının artarak iki sözcüğün "zor" iki sözcüğün de "çok zor" olarak algılandığı, kullanım boyutunda ise bir sözcüğün (oyunculuk) "zor" diğer sözcüklerin "çok zor" olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2

Seslem Ulamındaki Sözcüklerin Boyutlarına Göre Kendi İçinde Yüzdelik Dağılımı

Seslem Ulamı (3001-4000 dilimi)	Sözcükler	Yazım-sesletim (% ve ort)						Anlam (% ve ort)						Kullanım (% ve ort)					
		Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama %	Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama %	Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama %
2 Seslemli	Hile	-	21,8	72,7	5,5	-	2,83	-	-	29,1	69,1	1,8	3,72	-	-	25,5	70,9	3,6	3,78

5-6 Seslemli			4 Seslemli			3 Seslemli				
Biçimlendirmek	İlişkilendirmek	Etkileyici	Orantılı	Bilinçaltı	İstikrarlı	İyimser	İstekli	Saçmalık	Güdü	Gizem
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
47,3	23,6	36,4	45,5	29,1	34,5	32,7	29,1	41,8	74,5	50,9
52,7	76,4	63,6	54,5	70,9	65,5	67,3	70,9	56,4	25,5	49,1
-	-	-	-	-	-	-	-	1,8	-	-
3,52	3,76	3,63	3,54	3,70	3,65	3,67	3,7	3,6	3,25	3,49
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
36,4	69,1	56,4	43,6	27,3	67,3	83,6	81,8	76,4	76,4	70,9
63,6	30,9	43,6	56,4	72,7	32,7	16,4	-	23,6	23,6	16,4
4,63	4,30	4,43	4,56	4,72	4,32	4,16	3,81	4,23	4,23	4,03
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
40	69,1	60	47,3	30,9	67,3	90,9	89,1	67,3	74,5	67,3
60	30,9	40	52,7	69,1	32,7	9,1		32,7	25,5	16,4
4,60	4,30	4,40	4,52	4,69	4,32	4,09	3,89	4,32	4,25	4,00

Tablo 2'de 3001-4000 dilimi içinde seslem sayısına göre seçilen sözcüklerin boyutlarına göre yüzdelik dağılımları ve ortalamaları yer almaktadır. Buna göre iki seslemli sözcükler öğrenciler açısından yazma-sesletim bağlamında genellikle "orta" zorlukta görülmektedir. Bu dilimdeki bütün sözcükler için "orta zorlukta" seçeneğinin en düşük % 50,9, en yüksek ise %74,5 oranlarında olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte "çok kolay" ve "çok zor" seçeneğinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiş olması "kolay" seçeneğinin ise yalnız bir sözcük için % 21,8 oranında öğrenci tarafından imlenmiş olması göze çarpmaktadır. Bu ulamdaki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde ise "çok kolay" ve "kolay" seçeneklerinin hiçbir öğrenci tarafından imlenmediği buna karşın çok zor seçeneğinin güdü sözcüğünün %23,6; gizem sözcüğünün %16,4 gibi yüksek bir oranda işaretlendiği

görülmektedir. İki seslemli sözcüklerin anlam boyutu için %69,1-76,4 arasında "zor" olarak algılanmış olması göze çarpmaktadır. Bu sözcüklerin kullanım boyutuna ilişkin görünümlerine bakınca bu sözcüklerin kullanımı hiçbir öğrenci için "kolay" ya da "çok kolay" görünmemektedir. Buna karşın anlam boyutundakine benzer bir oranda "çok zor" olarak algılanmaktadır. Yine benzer bir biçimde bu sözcüklerin kullanımı büyük oranda "zor" olarak algılanmaktadır. Bununla birlikte yazma-seslendirme ve anlam boyutlarıyla karşılaştırınca kullanım boyutunda daha çok sayıda öğrencinin "zor" ve "çok zor" seçeneğini imlemiş olması ayrıca göze çarpmaktadır. Bu durum ortalamalara bakınca da karşımıza çıkmaktadır. Yazma seslendirme boyutunun ortalaması 2,83-3,49 arasında iken, anlam boyutunun ortalaması 3,72-4,23 arasında, kullanım boyutunun ortalaması ise 3,78-4,25 arasındadır. Ortalamaların genel görünümüne bakınca kullanım boyutunun daha "zor" olarak algılandığı yazma-seslendirme boyutunun ise daha "kolay" algılandığı görülmektedir. Bu ortalama değerler zorluk dereceleri olarak tanımlanarak değerlendirilince yazma seslendirme boyutundaki iki seslemli sözcüklerden hile ve güdü sözcüğünün "orta" zorlukta, gizem sözcüğünün ise "zor" olduğu görülmektedir. Anlam boyutunda güdü sözcüğünün "çok zor", diğerlerinin ise "zor" olduğu kullanım boyutunda da yine aynı durumun olduğu görülmektedir.

Üç seslemli sözcükler öğrenciler açısından yazma-sesletim bağlamında daha çok "zor" olarak görülmektedir. Bununla birlikte "çok kolay" ve "kolay" seçeneği hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiş ve "çok zor" seçeneği de yalnız bir sözcük (saçmalık) için %1,8 oranındaki öğrenciler tarafından imlenmiştir. Bu ulamdaki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde ise "çok kolay" ve "kolay" seçenekleri yine hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiş ve bir sözcük (istekli) için %18,2 oranında öğrenci "orta" zorluk seçeneğini imlemiştir. Bu sözcüklerin kullanım boyutuna ilişkin görünüme bakınca bu sözcüklerin kullanımı hiçbir öğrenci için "kolay" ya da "çok kolay" olarak görünmemektedir ve yalnız bir sözcük (istekli) için %10,9 oranında "orta" zorlukta görünmektedir. Buna karşın saçmalık sözcüğü kullanım açısından anlam boyutundakinden daha zor, iyimser sözcüğü ise daha kolay görünmektedir. Bu yönüyle üç seslemli sözcüklerin kullanımının anlam boyutundan daha zor olduğunu söylemek olanaklı görünmemektedir. Buna karşın yazım-sesletim boyutundan daha zor olduğu açıktır. Bu durum ortalamalara bakınca da karşımıza çıkmaktadır. Yazma seslendirme boyutunun ortalaması anlam ve kullanım boyutunun ortalamasından daha düşüktür dolayısıyla da yazma-seslendirme daha kolay algılanmaktadır. Bu ortalama değerler zorluk dereceleri olarak tanımlanarak değerlendirilince yazma seslendirme boyutundaki üç seslemli sözcükler "zor", anlam boyutunda saçmalık sözcüğü "çok zor", diğerleri ise "zor" olarak algılanmaktadır. Kullanım boyutunda da yine aynı durumun olduğu görülmektedir.

Dört seslemli sözcükler öğrenciler açısından yazma-sesletim bağlamında daha çok "zor" olarak algılanmaktadır. Bununla birlikte "çok kolay", "kolay" ve "çok zor" seçeneği hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiştir. Bu ulamdaki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde ise "çok kolay", "kolay" ve "orta" seçenekleri hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiştir. Dört seslemli sözcükler daha çok "zor" olarak algılansa da önemli oranda "çok zor" olarak algılayan öğrenci de vardır. Bu sözcüklerin kullanım boyutuna ilişkin görünüme bakınca anlam boyutuna benzer bir görünümle karşılaşılmaktadır. Bu sözcüklerin

de kullanımı hiçbir öğrenci için "kolay", "çok kolay" ve "orta" olarak görünmemektedir. Bu yönüyle dört seslemli sözcüklerin kullanımının anlamdan daha zor ya da kolay olduğunu söylemek olanaklı görünmemektedir. Buna karşın yazım-sesletim boyutundan daha zor olduğu açıktır. Bu durum ortalamalara bakınca da görülmektedir. Yazma seslendirme boyutunun ortalaması anlam ve kullanım boyutunun ortalamasından daha düşüktür dolayısıyla da yazma-seslendirme daha "kolay" olarak algılanmaktadır. Bu ortalama değerler zorluk dereceleri olarak tanımlanarak değerlendirilince yazma seslendirme boyutundaki üç seslemli sözcükler "zor", anlam ve kullanım boyutundakiler "çok zor" olarak algılanmaktadır.

Beş-altı seslemli sözcükler de yazma-sesletim bağlamında daha çok "zor" olarak algılanmaktadır. Bununla birlikte "çok kolay", "kolay" ve "çok zor" seçeneği hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiştir Bu ulamdaki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde ise "çok kolay", "kolay" ve "orta" seçenekleri hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiştir. Beş-altı seslemli sözcükler anlam boyutu için daha çok "zor" olarak algılansa da önemli oranda "çok zor" olarak algılayan öğrenci de vardır. Bu sözcüklerin kullanım boyutuna ilişkin görünüme bakınca anlam boyutuna benzer bir görünümle karşılaşılmaktadır. Bu sözcüklerin de kullanımı hiçbir öğrenci için "kolay", "çok kolay" ve "orta" olarak görülmemektedir. Bu yönüyle beş-altı seslemli sözcüklerin kullanımının anlamdan daha zor ya da kolay olduğunu söylemek olanaklı görünmemektedir. Buna karşın yazım-sesletim boyutundan daha zor olduğu açıktır. Bu durum ortalamalara bakınca da görülmektedir. Yazma seslendirme boyutunun ortalaması anlam ve kullanım boyutunun ortalamasından daha düşüktür dolayısıyla da yazma-seslendirme daha "kolay" olarak algılanmaktadır. Bu ortalama değerler zorluk dereceleri olarak tanımlanarak değerlendirilince yazma seslendirme boyutundaki beş-altı seslemli sözcükler "zor", anlam ve kullanım boyutundakiler "çok zor" olarak algılanmaktadır.

Tablo 3

Anlambilim Ulamındaki Sözcüklerin Boyutlarına Göre Kendi İçinde Yüzdelik Dağılımı

Anlambilim Ulamı (3001-4000)	Sözcükler	Yazım-sesletim (%)						Anlam (%)						Kullanım (%)					
		Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama %	Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama %	Çok kolay %	Kolay %	Orta %	Zor %	Çok zor %	Ortalama %
Somut	Fasulye	-	-	30,9	69,1	-	3,69	-	3,6	92,7	3,6	-	3	-	5,5	94,5	-	-	2,94
	Bulanık	-	1,8	89,1	9,1	-	3,07	-	-	14,5	72,7	12,7	3,98	-	-	10,9	72,7	16,4	4,05
	Duyuru	-	-	67,3	32,7	-	3,32	-	-	49,1	50,9	-	3,5	-	-	49,1	50,9	-	3,5
	Sarsıntı	-	-	69,1	30,9	-	3,3	-	-	5,5	72,7	21,8	4,16	-	-	5,5	60	34,5	4,29
	Donanma	-	-	74,5	25,5	-	3,25	-	-	1,8	85,5	12,7	4,10	-	-	3,6	80	16,4	4,12

Soyut	Pişmanlık	Önderlik	Canlılık	Tahammül	Kıskançlık	Önyargı	Dondurma
	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-
	36,4	43,6	39,2	29,1	36,4	41,8	56,4
	63,6	56,4	61,8	70,9	60	58,2	43,6
	-	-	-	-	3,6	-	-
	3,63	3,56	3,61	3,7	3,67	3,58	3,43
	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	5,5	-	1,8	-	43,6
	67,3	47,3	61,8	65,5	65,5	43,6	56,4
	32,7	52,7	32,7	34,5	32,7	56,4	-
	4,32	4,52	4,27	4,34	4,30	4,56	3,56
	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	5,5	-	-	-	43,6
	72,7	47,3	58,2	65,5	52,7	47,3	56,4
	27,3	52,7	36,4	34,5	47,3	52,7	-
	4,27	4,52	4,30	4,34	4,47	4,52	3,56

Tablo 3'te anlambilim dilimi içinde somutluk ve soyutluk durumuna göre seçilen sözcüklerin boyutlarına göre yüzdelik dağılımları ve ortalamaları yer almaktadır. Buna göre somut sözcükler öğrenciler açısından yazma-sesletim bağlamında genellikle "zor" olarak görülmektedir. Bununla birlikte "çok kolay" ve "çok zor" seçeneği hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiştir. Yalnız bir sözcük (bulanık) %1,8 oranındaki öğrenci tarafından "kolay" olarak görülmüştür. Bu ulamdaki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde ise "çok kolay", seçeneği hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiştir. Buna karşın üç sözcük önemli oranda öğrenci tarafından "çok zor" olarak algılanmıştır. Yine fasulye sözcüğünün anlam açısından %3,6 oranındaki öğrenci tarafından "kolay" olarak algılanması göze çarpmaktadır. Bu sözcük kullanım açısından ise %5,5 oranındaki öğrenci tarafından kolay olarak algılanmıştır. Kullanım açısından diğer oranlar birbirine çok yakın görünmektedir. Somut sözcüklerde anlam ve kullanım boyutunun yazım-sesletim boyutuna göre daha zor olarak görüldüğü açıktır. Ortalama değerler açısından bakınca somut sözcüklerin yazım-sesletim açısından ikisinin "zor" diğerlerinin ise "orta" zorlukta görüldüğü göze çarpmaktadır. Anlam açısından iki sözcüğün "orta" diğerlerinin "zor", kullanım boyutunda ise bir sözcüğün "orta", bir sözcüğün "çok zor" ve diğerlerinin ise "zor" olarak görüldüğü göze çarpmaktadır.

Soyut sözcükler de daha çok öğrenci tarafından yazma-sesletim bağlamında "zor" olarak görülmektedir. Bununla birlikte "çok kolay", "kolay" ve "çok zor" seçeneği hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiştir. Bu ulamdaki sözcüklerin anlam boyutuna ilişkin görünümünde ise "çok kolay" ve "kolay" seçeneği hiçbir öğrenci tarafından imlenmemiş iki sözcük çok az sayıda öğrenci tarafından "orta" zorlukta görülmüştür. Buna karşın önemli oranda öğrenci "çok zor" seçeneğini imlemiştir. Benzer durum kullanım boyutu için de geçerlidir. Soyut

sözcüklerde anlam ve kullanım boyutunun yazım-sesletim boyutuna göre daha zor olarak görüldüğü açıktır. Ortalama değerler açısından bakınca soyut sözcüklerin yazım-sesletim açısından "zor" olarak, anlam ve kullanım açısından ise "çok zor" olarak görüldüğü göze çarpmaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusu olarak belirlenen "Zorluk algısının oluşmasında sıklık, seslem sayısı ve anlambilim etmenlerinin kendi içinde sözcük boyutlarına (biçim, anlam ve kullanım) göre karşılaştırmalı dağılımları nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 4

Zorluk Algısının Ulamlar İçi Dağılıma Göre Karşılaştırmalı Görünümü

Ulamlar	Yazım-sesletim (genel ort)	Anlam (genel ort)	Kullanım (genel ort)
2001-3000	3,07	3,32	3,37
3001-4000	3,64	4,18	4,22
4001-5000	3,44	4,25	4,44
2 seslem	3,19	3,99	4,01
3 seslem	3,65	4,06	4,1
4 seslem	3,63	4,53	4,51
5-6 seslem	3,63	4,45	4,43
Somut	3,34	3,73	3,74
Soyut	3,62	4,38	4,40

Tablo 4'te görüleceği gibi, sıklık ulamının yazım-sesletim boyutunda sözcüklerin sık kullanım durumu düştükçe zorluk algısı da artmaktadır. Buna göre 2001-3000 dilimindeki sözcüklerin yazım-sesletim bakımından ortalama zorluğu 3,07 iken 4001-5000 diliminde ortalama 3,44'tür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için Kruskal-Wallis testi yapılmış ve farkın anlamlı [$x^2_{(2)}$ =82,74, p<0,001] olduğu görülmüştür. Bununla birlikte görülen bu farkın hangi dilimler arasında olduğunu anlamak içinse Mann Whitney U Testi yapılmış ve her üç küme arasında da (p<0.001) düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durum ayrı sıklık dilimlerindeki sözcüklerin yazım-sesletim bakımından zorluklarının da ayrı olduğunu sözcüklerin sıklık durumları düştükçe zorluklarının da arttığını göstermektedir.

Sıklık ulamının anlam boyutunda sözcüklerin sıklık durumu düştükçe yine zorluk algısının arttığı görülmektedir. Buna göre 2001-3000 dilimindeki sözcüklerin yazım-sesletim bakımından ortalama zorluğu 3,32 iken 4001-5000 diliminde ortalama 4,25'tir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için Kruskal-Wallis testi yapılmış ve farkın anlamlı [$x^2_{(2)}$ =124,33, p<0,001] olduğu görülmüştür. Bununla birlikte görülen bu farkın hangi dilimler arasında olduğunu anlamak içinse Mann Whitney U Testi yapılmış ve her üç küme arasında da (p<0.001) düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durum ayrı sıklık dilimlerindeki sözcüklerin anlam bakımından zorluklarının da ayrı olduğunu sözcüklerin sıklık durumları düştükçe anlam açısından zorluklarının da arttığını göstermektedir.

Sıklık ulamının kullanım boyutunda da benzer bir durumun olduğu göze çarpmaktadır. Bu boyutta da sözcüklerin sıklık durumu düştükçe yine zorluk algısının arttığı görülmektedir. Buna göre 2001-3000 dilimindeki sözcükleri yazma-sesletme zorluğu ortalaması 3,37 iken 4001-5000 diliminde ortalaması 4,44'tür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için

Kruskal-Wallis testi yapılmış ve farkın anlamlı [$x^2_{(2)}$ =121,84, p<0,001] olduğu görülmüştür. Bununla birlikte görülen bu farkın hangi dilimler arasında olduğunu anlamak içinse Mann Withney U Testi yapılmış ve her üç küme arasında da (p<0.001) düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durum ayrı sıklık dilimlerindeki sözcüklerin kullanım bakımından zorluklarının da ayrı olduğunu sıklık durumları düştükçe kullanım açısından zorluklarının da arttığını göstermektedir.

Biçimbirim ulamına bakınca bu ulamdaki sözcüklerin seslem sayıları arttıkça zorluk algısına ilişkin ortalama puanların düzenli bir atış göstermediği buna karşın iki seslemli sözcüklerin diğerlerine göre belirgin bir biçimde daha düşük ortalamaya iye olduğu görülmektedir. Yazış-sesletim boyutunda bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için Kruskal-Wallis testi yapılmış ve farkın anlamlı [$x^2_{(3)}$ =66,48, p<0,001] olduğu görülmüştür. Bununla birlikte görülen bu farkın hangi seslem dilimleri arasında olduğunu anlamak içinse Mann Withney U Testi yapılmış ve iki seslemli sözcüklerle diğer üç grup arasında da (p<0,001) düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna karşın diğer gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum iki seslemli sözcüklerin diğerlerine göre yazış-sesletim bakımından daha kolay olduğu ama diğerlerinin kendi aralarında yakın zorluk derecelerine iye olduğunu göstermektedir.

Biçimbirim ulamının anlam boyutu bakımından sözcüklerin seslem sayılarının zorluk üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını anlamak için yine Kruskal-Wallis testi yapılmış ve farkın anlamlı [$x^2_{(3)}$ =84,37; p<0,001] olduğu görülmüştür. Bununla birlikte görülen bu farkın hangi seslem dilimleri arasında olduğunu anlamak içinse Mann Whitney U Testi yapılmış ve iki seslemli sözcüklerle üç seslemli sözcükler arasında anlamlı bir farkın olmadığı buna karşın 4 ve 5 seslemli sözcükler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Diğer yandan üç seslemli sözcüklerle 4 ve 5 seslemli sözcükler arasında da anlamlı bir farkın olduğu ancak 4 seslemli sözcüklerle 5 seslemli sözcükler arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Görüleceği gibi burada seslem sayısı arttıkça anlamsal açıdan sözcüklerin zorluk algısının dizgesel olarak artmamaktadır. Ancak belirgin bir biçimde iki seslemli sözcüklerin anlamsal açıdan daha "kolay" olarak algılandığı yine 5 ve 6 seslemli sözcüklerin 2 ve 3 seslemli sözcüklere göre daha "zor" olarak algılandığı açıktır.

Biçimbirim ulamının kullanım boyutu bakımından sözcüklerin seslem sayılarının zorluk üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını anlamak için yine Kruskal-Wallis testi yapılmış ve farkın anlamlı [$x^2_{(3)}$ =76,40; p<0,001] olduğu görülmüştür. Bununla birlikte görülen bu farkın hangi dilimler arasında olduğunu anlamak içinse Mann Whitney U Testi yapılmış ve anlam boyutuyla aynı durumun olduğu görülmüştür. Buna göre 2 seslemli sözcüklerle 3 seslemli sözcükler arasında anlamlı bir farkın olmadığı buna karşın 4 ve 5 seslemli sözcükler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Diğer yandan 3 seslemli sözcüklerle 4 ve 5 seslemli sözcükler arasında da anlamlı bir farkın olduğu ancak 4 seslemli sözcüklerle 5 seslemli sözcükler arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Burada da seslem sayısı arttıkça sözcüklerin kullanım açısından zorluk algısının dizgesel olarak artmadığı görülmektedir. Ancak belirgin bir biçimde 2 seslemli sözcüklerin kullanım açısından daha

kolay olarak algılandığı, yine 5 ve 6 seslemli sözcüklerin 2 ve 3 seslemli sözcüklere göre daha zor olarak algılandığı açıktır.

Anlambilim ulamına bakınca bu ulamdaki sözcüklerin somuttan soyuta doğru gittikçe zorluk algısına ilişkin ortalama puanların düzenli bir atış gösterdiği görülmektedir. Yazım-sesletim boyutunda bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre (U=1251, p>0,05) anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu durum yazım ya da sesletim açısından sözcüklerin soyut ya da somut olmalarının bir öneminin olmadığını göstermektedir. Anlam açısından bakılınca U=15, p<0,001 değeri elde edilmiştir. Yine kullanım açısından bakınca U=40,50, p<0,001 değeri elde edilmiştir. Mann Whitney U testinin uygulanması sonucu elde edilen bu değerler somut ve soyut sözcüklerin hem anlam boyutu hem de kullanım boyutu bakımından zorluk algısı açısından anlamlı derece farklılaştığını göstermektedir. Diğer bir deyişle somut sözcükler anlam ve kullanım bakımından daha kolay, soyut sözcükler ise daha zor olarak algılanmaktadır.

Araştırmanın üçüncü sorusu olarak belirlenen "Zorluk algısının oluşmasında sıklık, seslem sayısı ve anlambilim etmenlerinin kendi arasında sözcük boyutlarına (biçim, anlam ve kullanım) göre karşılaştırmalı dağılımları nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 5

Zorluk Algısının Ulamlara Göre Karşılaştırmalı Görünümü

Ulamlar	Yazım-sesletim (genel ort)	Anlam (genel ort)	Kullanım (genel ort)
Sıklık	3,38	3,91	4,01
Seslem	3,52	4,25	4,26
Anlambilim	3,48	4,05	4,07

Tablo 5'te görüleceği üzere sıklık (2001-3000, 3001-4000, 4001-5000), seslem sayısı (2-5 seslemli sözcükler) ve anlambilim (somut-soyut) ulamlarına göre sözcüklerin yazım-sesletim, anlam ve kullanım boyutlarına ilişkin zorluk algılarının genel ortalamaları çeşitlilik göstermektedir. Yazım-sesletim boyutunda sıklık ulamı en düşük, seslem ulamı ise en yüksek ortalamaya iyedir. Buradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre [$x^2_{(2)}$ =19,14; p<0,001] bu fark anlamlıdır. Yapılan Mann Whitney U Testi bu farkın sıklık, seslem ve sıklık, anlambilim ulamları arasında olduğunu, seslem sayısı ve anlambilim arasında anlamlı bir farkı olmadığını göstermektedir. Buna göre bir sözcüğün yazılması ve sesletilmesi bakımından zorluk algısının oluşmasında seslem sayısı ve somutluk soyutluk gibi anlambilimsel etmenler sıklık etmenine göre anlamlı derecede daha belirleyici görünmektedir. Buna karşın seslem ulamının ortalaması daha yüksek olmasına karşın anlambilim etmeni ile arasında anlamlı bir ayrım yoktur.

Anlam boyutunda da sıklık ulamı en düşük, anlam ulamı ise en yüksek ortalamaya iyedir. Bu üç ulam arasında görülen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre [$x^2_{(2)}$ =72,42; p<0,001] bu fark anlamlıdır. Yapılan Mann Whitney U Testi bu farkın tüm ulamlar arasında p<0,001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda seslem ve anlambilim ulamları sıklık ulamına göre anlam açısından zorluk algısında

daha belirleyici görünmektedir. Bunun yanında en belirleyici etmen olarak seslem etmeni göze çarpmaktadır.

Kullanım boyutunda da diğerlerinde olduğu gibi, sıklık ulamı en düşük, anlam ulamı ise en yüksek ortalamaya iyedir. Bu üç ulam arasında görülen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre [$x^2_{(2)}$ =58,24; p<0,001] bu fark anlamlıdır. Yapılan Mann Whitney U Testi bu farkın tüm ulamlar arasında p<0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda seslem ve anlambilim ulamları sıklık ulamına göre kullanım açısından zorluk algısında daha belirleyici görünmektedir. Bunun yanında en belirleyici etmen olarak burada da seslem etmeni göze çarpmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin karşılaştıkları ve öğrenmekte oldukları sözcüklerin zorluğuna ilişkin algılarını saptamaya dönük bu çalışmada sözcüklerin iye oldukları biçimbirimsel, anlambilimsel ve kullanımsal boyutlarıyla ilgili çeşitli özelliklerin hem genel görünüm bakımından hem de kendi içinde ve kendi arasında karşılaştırmalı görünümler bakımından önemli verilere kaynaklık ettiği görülmüştür. Genel görünüm açısından bakılınca göze çarpan yerlerin başında sözcüklerin sıklık görünümleri düştükçe o sözcüklerin öğrenciler açısından daha zor olarak algılanmaya başladıklarıdır. Ortalama değerler karşılaştırılınca yazım-sesletim, anlam ve kullanım boyutlarının tamamında da sıklık durumunun anlamlı düzeyde fark yarattığı görülmüştür. Witalisz ve Lesniewska (2007) iki ayrı öğrenci kümesine bir metindeki sözcüklerin zorluklarını sordukları araştırmalarında sıklığın her iki öğrenci kümesi için de belirleyici bir ölçüt olduğunu bulgulamıştır. Bu bulgulamalara koşut bir biçimde Tamoya (1987) tarafından yapılan araştırma sonuçları kullanım sıklığının sözcük testlerinin yapımında ve çevirisinde kullanılabilecek geçerli bir zorluk ölçütü olduğunu göstermektedir. Yine Stewart, vd. (2021) araştırmalarında sıklık ve sözcük zorluğu arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır.

Diğer yandan Hashimoto ve Egbert (2019) araştırmalarında tek değişken olmasa da sıklığın sözcük zorluğunu yordayan bir değişken olduğunu ortaya koyarak sıklığın önemine gönderimde bulunmuştur. Ancak bu araştırmada sıklığın sözcük zorluğunu belirlemede tek değişken olmaması önemli bir ayrıntı olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda kimi diğer çalışmalarda sıklık konusuna daha ölçülü yaklaşılmakta ve sıklığın yanında diğer değişkenlere de odaklanılmasının gerekli olduğunu belirtilmektedirler (Hashimoto, 2021; Vitta vd., 2023; Canning, McLean ve Witta 2024). Dolayısıyla uzun süredir sözcük sıklığı, sözcük zorluğunun en önemli yordayıcılarından biri olarak görülmüştür. Bununla birlikte, son dönemlerde yapılan deneysel araştırmalar, sıklığın üstünlüğüne meydan okumuştur. Örneğin Ha, vd. (2024) yaptıkları araştırmada sıklığın sözcük zorluğunun en önemli yordayıcısı olmadığını, Breland (1996), bazı sözcüklerin zorluğunun sözcük sıklığı ile doğru bir biçimde açıklanamadığını göstermiştir. Masrai ve Milton (2015) bazı sözcükleri örnek göstererek ortaya çıkma sıklığı (yinelenme) ile sözcük içselleştirmesi arasındaki ilişkinin her sürem doğrusal olmadığını belirtmektedir. Bazı sözcüklerin yalnız birkaç kez yinelendiğinde bile öğrenildiğini, bazılarının ise dil edinimi sürecinde birçok kez yinelense de öğrenilmediğini ileri sürmektedir. Bu tür kanıtlar sözcük öğrenmenin çeşitli zorluk değişkenlerinden

etkilendiğini göstermektedir. Araştırmamızdan elde edilen sonuçlar öğrencilerin algısı bağlamında da diğer araştırmaların sonuçlarıyla benzerlikler taşımakta ve sıklığın tek ölçüt olarak görülmemesi gerektiğini ama önemli bir ölçüt olduğunu göstermektedir.

Sıklık etmeninin etkisi öğrencilerin söz konusu sözcüklerle ne denli çok karşılaşıp karşılaşmadıkları ve o sözcükleri ne denli kullanıp kullanmadıkları ile açıklanabilecek bir durumdur. Ellis (2002) tarafından belirtildiği gibi, çok kez karşılaşılan sözcükler, daha hızlı ve kolay biçimde tanınmakta ve işlemlenmektedir. Yine kişiler sık karşılaştıkları sözcükleri daha kolay belleklerine alabilmekte ve erişebilmekte. Çift Yollu Aşamalı Model (Akkök, 2017) de okuma sürecinde sözcüklerin bilinen ve bilinmeyen olarak tanımlandığını ve bilinen sözcüklerin bütünsel olarak bilinmeyen sözcüklerin ise seslemlere odaklanarak yavaş yavaş okunduğunu belirtir. Sözcüklerin bilinen olarak tanımlanması için de o sözcükle çok sık karşılaşmak gerekmektedir. Bu durumda sözcüklerin sıklıkları onları kolay bir biçimde seslendirilebilmesi için son derece önemli görünmektedir. Çalışmamızda yer alan öğrencilerin algıları da bu yönde görünmektedir. Bu bakımdan her ne denli yalnız sıklıkla açıklanması olanaklı olmasa da sıklık değişkeni olmadan da bir sözcüğün zorluğunun belirlenmesi tam anlamıyla olanaklı görünmemektedir. Çünkü sözcüklerin görülme sıklığı düştükçe sözcük öğrencilerce daha zor olarak algılanmaktadır.

Dolayısıyla öğrenim ve öğretim süreçlerinde sözcük seçiminde önemli bir etmen olan sıklık etmeni bu açıdan da değerlendirilerek daha sık kullanılan sözcüklerin daha önce daha az sıklıkta sözcüklerin ise daha sonra öğretilmesine dönük özellikle A1 ve A2 düzeylerinde planlamaların yapılması etkili sözcük öğretimi için önemli görünmektedir. Sık kullanımı olan sözcüklerin günlük yaşamda, yazılı ve sözlü metinlerde daha çok kapsam oluşturan sözcükler olduğu gerçeği de göz önüne alınınca bu durumun önemi daha çok anlaşılacaktır.

Benzer bir duruma seslem boyutunda da rastlanmaktadır. Seslem sayıları artıkça yani sözcük uzunluğu arttıkça öğrencilerde sözcüklerin daha zor olduğu yönünde bir kanı oluşmaktadır. Özellikle yazma-seslendirme boyutu seslem özelliklerine daha duyarlı görünmektedir. Örneğin iki seslemli sözcükler yazma-seslendirme bakımından "orta" zorlukta iken beş seslemli sözcükler genellikle "zor" olarak algılanmaktadır. Seslem ulamı için seçilen sözcükler anlambilim ve kullanım boyutları açısından yazma-seslendirmeye göre belirgin biçimde "zor" görünmektedir ve bu görünüm hem iki seslemli sözcüklerde hem de daha çok seslemli sözcüklerde belirgindir. Ortalamalar açısında bir karşılaştırma yapılınca seslem sayısının artmasına bağlı olarak yazma-seslendirme boyutunda sözcüklerin daha "zor" olarak algılandığı ve bunun istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu göze çarpmaktadır. Ancak burada göze çarpan en önemli sonuç olarak seslem sayısının artmasının diğer boyutlarda yani anlam ve kullanım boyutlarında seslem sayısının artmasına bağlı olarak zorluk algısının da buna koşut biçimde düzenli olarak artmadığıdır. Örneğin 4 ve 5 seslemli sözcükler arasında hem anlam hem de kullanım boyutlarında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu durumda seslem sayısı, yazma-seslendirme boyutunun zorluk algısı için çok belirgin bir etkiye iye iken diğer boyutlar için aynı oranda ve dizgesel biçimde etkili görünmemektedir. Özellikle okunabilirlik formüllerinin mantığı düşünülünce daha uzun sözcüklerin okunabilirliğinin zorlaşmasına koşut olarak uzun sözcüklerin yazma-seslendirme bakımından öğrenmesinin daha zor olarak

görülmesi anlaşılabilir bir durumdur. Türkçede bu duruma ilişkin Çetinkaya ve Uzun (2010) bu yönde önemli veriler sunmaktadır.

Laufer'e (1990) göre uzunluk etmeni olası diğer değişkenlerden düzgün biçimde ayrıştırılabilirse daha uzun sözcükleri öğrenmenin kısalara göre daha zor olacağını ileri sürmek usa yatkın görünmektedir. Bu bağlamda bir öğrenme ortamında, belirli bir sözcüğü öğrenmenin zorluğunu yalnız uzunluğuna bağlamak yerinde olmayacaktır. Uzunluk belli bir noktadan sonra önemli duruma geliyor olabilir, ancak tam olarak hangi nokta olduğu henüz bulunamamıştır. Çalışmamızda seslem sayısının sözcük öğrenmedeki zorluğa etkisini belirlerken diğer değişkenlerin etkisini ortadan kaldırabilmek için sözcüklerin tamamı aynı sıklık diliminden ve aynı anlambilimsel ulamdan seçilmiştir. Ancak yine de sözcük öğrenmenin zorluğu üzerinde çok sayıda değişkenin etkili olabileceği düşünülünce sözcük zorluğu üzerinde özellikle de anlam ve kullanım boyutları açısından seslem sayısının etkisini dikkatli yorumlamak gerektiği açıktır. Masrai ve Milton'un (2015) araştırma sonucu da bunun gerekliliğini desteklemektedir. Onların bulgularına göre yapılan regresyon analizi sözcük uzunluğunun anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Buna göre araştırmacılar arasında sözcük uzunluğunun bir zorluk etmeni olarak tek başına öğrenme üzerindeki etkileri konusunda bir görüş birliği yok gibi görünmektedir.

Anlambilim ulamına bakınca somut sözcükler soyut sözcüklere göre anlambilim ve kullanım açısından öğrenmesi daha kolay olarak algılanmaktadır. Bu durum istatistiksel açıdan da anlamlı görünmektedir. Buna karşın yazma-seslendirme boyutu açısından somut ve soyut sözcüklerin öğrenilmesi arasında anlamlı bir fark görünmemektedir. Her ne denli katılımcı öğrenciler üniversite düzeyinde olsalar ve kavramsal açıdan kendi dillerinde bu kavramlarla karşılaşmış olsalar da yeni bir sözcük öğrenirken somut olan sözcükler anlam ve kullanım açısından daha az bilişsel çaba ile daha çok duyu organı işe koşulduğu için daha kolay öğrenilir görünmektedir.

Laufer (1990) tarafından aktarıldığına göre soyut sözcükler somutlardan daha zordur, çünkü soyut sözcükler daha karmaşıktır. Bu bakımdan somut sözcükler öğrenilmesi en kolay olanlardır. Buna karşın bazı bulgular farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin İngilizce konuşan İbranice öğrencileri İbranicedeki iki mavi türünü (kachol/tchelet) öğrenirken birçok soyut ismi öğrenmekten daha fazla zorluk yaşamıştır. Bunun da nedeni İngilizcede bu iki renk arasında ayrımın yer almamasıdır. Bu nedenle, somutluğun kendi başına öğrenmede kolaylık sağlayabileceği ileri sürülemez. Ancak bu görüş tarafımızdan ortaya konan bulgular için tartışmalı görünmektedir. Çünkü araştırmamızda toplanan veriler anadili Özbekçe olan öğrencilerden toplanmıştır ve Türkçe ile Özbekçe aynı özelliklere iye dillerdir. Bu bakımdan ortaya çıkan sonuca göre soyut sözcüklerin öğrenilmesinin öğrencilerce daha zor olarak algılanmasının nedeni olarak bu tür anlambilimsel etmenleri göstermek yerinde görünmektedir. Diğer yandan Gairns ve Redman (1986) da somut sözcüklerin öğrenilmesinin ve öğretilmesinin soyut olanlara göre daha kolay olacağını ileri sürer ancak hedef ve kaynak dil arasında doğrudan çeviri eşdeğerliğinin olup olmadığının bir sorun oluşturabileceğini belirtir. Bu bağlamda öğrencilerin dünya bilgilerinin de sözcükleri somutlaştırarak öğrenme açısından önemli olduğunu belirterek şu örneği verir. Karbüratör ve şanzıman gibi sözcüklerin

öğretilmesi, öğrenciler araba tamircisi ise görece basit olabilir ama araba motorları hakkında bilgisi olmayan biri için bunlar zor olacaktır (Akt. Milton, 2009). Somut sözcüklerin ya da dünya bilgimiz içinde olan sözcüklerin öğrenilmesinin daha kolay olması beklenen bir durumdur. Carter (1987) da bu görüştedir. Ancak bunun sıklık, tanıdıklık ve sözcük sınıfı gibi değişkenlerin etkileriyle karışabileceği konusunda dikkatli olunması gerektiğini belirtir. Çalışmamızda bu durumun ortaya çıkmaması için sözcükler ona göre özenle seçildiğinden ortaya çıkan sonuç için daha kesin konuşabilmek ve somut sözcüklerin öğrenilmesinin daha kolay olduğunu söyleyebilmek olanaklı görünmektedir.

Yine bütün ulamlarda yazım-sesletim yani biçimbirimle ilgili boyutun anlambilim ve kullanım boyutlarına göre daha kolay olarak algılanması, anlambilimsel boyutun ise yine kullanıma göre daha kolay algılanması, kullanım boyutunun öğrenciler açısından en zor boyut olarak görülmesi önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır. Zorluk algısının oluşmasında etkili olan etmenler olarak sıklık, seslem sayısı ve soyutluk-somutluk durumları birbirleriyle karşılaştırılınca sözcüğün tüm boyutları bağlamında önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin yazma-seslendirme boyutu için sıklık ulamı anlambilim ve seslem ulamına göre anlamlı derecede daha düşük etkiye iye görünürken seslem sayısı ve anlambilim ulamı arasında da anlamlı derecede bir fark görünmemektedir. Buna göre sıklık ulamı yazma-seslendirme öğretimi açısından anlambilim ve seslem sayısı ulamına göre daha ikinci planda kalan bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer biçimde anlam boyutu açısından yine sıklık ulamı zorluk algısının oluşmasında daha düşük bir etkiye iye görünürken bir sözcüğün anlamını öğrenme sürecinde seslem ve anlambilim etmeni daha belirleyici görünmektedir. Bununla birlikte seslem ulamı en belirleyici konumda görünmektedir. Yani seslem sayısı arttıkça sözcüğün anlamının öğrenilmesi de zorlaşmaktadır. Bu durum bilişsel açıdan seslem sayısının artmasına bağlı olarak artan bilişsel yükle açıklanabileceği gibi öğrenim öğretim süreçlerindeki uygulamalarla da ilişkilendirilebilir. Kullanım boyutunda da sıklık etmeni en düşük etkiye iye görünmektedir. Bu boyutta da zorluk algısı açısından seslem ulamı yine en belirleyici ulam olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum istatistiksel açıdan da anlamlıdır. Ansar, Qamar, Bibi ve Shaheen (2019), çalışmalarında İngilizcede sözcüklerin sözcüksel ve anlamsal özellikleri incelenmiş ve zorluk derecelerine göre bir sınıflandırmayı içeren veri seti ortaya koymuşlardır. Araştırmacıların oluşturdukları bu veri seti de bu çalışmayı destekler biçimde kolaydan zora ve seslem açısından daha az seslemlilerden daha çok seslemlilere göre ayrılmış, daha az seslemli olanların daha kolay öğrenilebilen sözcükler oldukları ortaya konmuştur. Aynı biçimde Efeoğlu ve Tuna (2023) da çalışmalarında, işitme engelli öğrenciler için İngilizce belirli bir sözcük kümesi arasındaki zor sözcükleri belirlemek ve böylece zor sözcüklerin daha kolay anlaşılmasını sağlamak için önerdikleri yaklaşımda daha kolay olarak belirledikleri, başka bir deyişle daha az seslemli olan sözcükleri, daha uzun ve zor olanlarla değiştirerek sözcük ediniminin özendirilebileceğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalarda da görüldüğü üzere sözcük ediniminde seslem, belirleyici bir ulam olarak ortaya çıkmaktadır.

Özellikle öğretimin kolaydan zora ilkesine göre düzenlenmesinin öğrenme ve öğretme süreçleri açısından önemli olduğu (Liu, Tsang ve Müller, 2017; Yeşilyurt, 2012) gerçeği göz önüne alınınca sözcük öğretimi sürecinde nasıl bir yol izlenmesi gerektiği bu sonuçlar ile belirli açılardan belirginleşmektedir. Bu bağlamda kolay sözcüklerin seçiminde öncelikle

sıklık ulamından çok seslem sayısı ve anlambilimsel özelliklere odaklanmak yerinde görünmektedir. Yine sözcük öğretim sürecinde öncelikle biçimbirimsel yönlere odaklanılmalı sonrasında ise kullanım boyutuna doğru yol alınmalıdır. Tümünü aynı anda öğretmeye ya da öğrenmeye çalışmak süreci daha da zorlaştıracaktır. Bu durum alanyazında da açıkça belirgindir. Örneğin İşlemleme Türü Kaynak Ayırma (İTKA) kuramı gereğince biçim ve anlamın aynı anda öğretilmesi bilişsel kaynakların her iki alana da yeterince ayrılabilmesi açısından olanaksız görünmektedir (bk. Ülper, 2023).

Sözcük öğretim süreçlerinin karmaşıklığı ve zorluğu düşünülünce ve yine öğrencilerin bir dilde en çok gereksinim duydukları alanların başında sözcük dağarcığını geliştirmenin yer aldığı düşünülünce bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar bu karmaşık ve zor olan süreci daha verimli bir biçimde yürüterek sözcük öğrenmeyi daha kolay bir biçime sokama yardımcı olabilir. Ortaya çıkan sonuçların büyük oranda alanyazındaki sonuçlarla yakınlık göstermesi de bu yargıyı desteklemektedir. Bu bağlamda sözcük öğretim süreçlerin en önemli aşamalarından biri olarak sözcük seçimini kolaydan zora ilkesine uygun bir biçimde yapabilmek ve sözcükleri daha etkili ve kalıcı bir biçimde öğretebilmek için yukarıda tartışıldığı gibi önem sırasına göre seslem sayısı, anlambilimsel özellikler ve sıklık özelliklerinin dikkate alınması yerinde olacaktır.

Kaynakça

Akkök, E. (2017). *Bilişsel işlemleme yaklaşımları. okumaya genel bir bakış* (Çev. Ed. H. Ülper). Pegem.

Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, U., & Demirhan, U. U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish: Core vocabulary for learners*. Routledge.

Alfter, D., Cardon, R., & Francois, T. (2022). A dictionary-based study of word sense difficulty. R. Wilkens, D. Alfter, R. Cardon & N. Gala (Eds.), In *LREC 2022 Workshop Language Resources and Evaluation Conference 2. READI Workshop Bildirileri* (pp. 17–24). European Language Resources Association.

Ansar, M., Qamar, U., Bibi, R., & Shaheen, A. (2019). Identification of difficult English words for assisting hearing impaired children in learning language. R. Lee (Ed.), In *17th International Conference on Software Engineering Research, Management and Applications (SERA)* (p. 60-65). Institute of Electrical and Electronics Engineers.

Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 231-274.

Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* (13), 311-317.

Beck, I. L., McKeown, G. M., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford.

Breland, H. M. (1996). Word frequency and word difficulty: A comparison of counts in four corpora. *Psychological Science*, *7*(2), 96-99.

Bulté, B., Housen, A., & Pallotti, G. (2024). Complexity and difficulty in second language acquisition: A theoretical and methodological overview. *Language Learning*. https://doi.org/10.1111/lang.12669 Advanced Online Publication.

Canning, D., McLean, S., & Witta, J. (2024). Relative complexity in a model of word difficulty: The role of loanwords in vocabulary size tests. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *14*(4), 1-29.

Carter, R. (1987). *Vocabulary: Applied linguistic perspectives.* Allen & Unwin.

Cervetti, G. N., Hiebert, E. H., Pearson, P. D. & McClung, N. A. (2015). Factors that influence the difficulty of science words. *Journal of Literacy Research*, *47*(2), 153-185.

Christensen, B. L., Johnson, B. R. & Turner, A. L. (2011). *Research methods, design and analysis*. Pearson Education.

Culligan, B. (2015). *A comparison of three test formats to assess word difficulty*. *Language Testing*, *32*(4), 503-520.

Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2010). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* içinde (s. 141-153). Pegem.

Dawson B., & Trapp, R. G. (2001). Probability & related topics for making inferences about data. S. E. White (Ed.), In *Basic & Clinical Biostatistics (3rd Edition)*. (pp. 69-72). *Lange Medical Books.*

Demirel, M. V. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere kelime öğretiminde farklı kelime gruplarının kullanımının etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *2*(4), 286-299.

Efeoğlu, E. ve Tuna, A. (2023). A novel approach to ıdentify difficult words in english to promote vocabulary acquisition of children dually diagnosed with autism spectrum disorder and hearing loss. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, *8*(1), 25-31.

Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, *24*(2), 143-188.

Gough, C. (2001). *English Vocabulary Organizer 100 Topics for Self Study*. Language Teaching Publications.

Ha, H. T., Nguyen, D. T. B., & Stoeckel T. (2024). What is the best predictor of word difficulty? A case of data mining using random forest. *Language Testing*, *41*(4), 828-844.

Hashimoto, B., J., & Egbert, J. (2019). More than frequency? Exploring predictors of word difficulty for second language learners. *Language Learning*, *69*(4), 839-872.

Hashimoto, B. J. (2021). Is frequency enough? The frequency model in vocabulary size testing. *Language Assessment Quarterly, 18*(2), 171-187.

He, X., & Godfroid A. (2019). Choosing words to teach: A novel method for vocabulary selection and its practical application. *TESOL Quarterly, 53*(2), 348-371.

Hiebert, E. H., Scott, J. A., Castaneda, R., & Spichtig, A. (2019). An analysis of the features of words that influence vocabulary difficulty. *Education Sciences, 9*(8), 1-24.

Kara Özkan, N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçede kelime öğretimi üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Academic Research, 3(*2), 126-139.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(1), 141-153.

Laufer, B. (1990a). Ease and difficulty in vocabulary learning: Some teaching implications. *Foreign Language Annals, 23*(2), 147-155.

Laufer, B. (1990b). Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors that affect the learning of words. *International Review of Applied Linguistics in Teaching, 28(*4), 293-307.

Liu, W., Tsang, I. W., & Müller, K. R. (2017). An Easy-to-hard learning paradigm for multiple classes and multiple labels. *Journal of Machine Learning Research 18*(2017), 1-38.

Masrai, A., & Milton, J. (2015). Word difficulty and learning among native arabic learners of EFL. *English Language Teaching, 8*(6), 1-10.

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary.* Oxford University.

Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Multilingual Matters.

Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in other language.* Cambridge University.

Nagy, W. E., & Hiebert, E. H. (2011). Toward a theory of word selection. M., L., Kamil, P., D., Pearson, E., B., Moje & P., P., Afflerbach (Eds.), In *Handbook of Reading Research* (pp. 388-404). Longman

Patton, M., Q. (2005). *Qualitative research.* John Wiley & Sons.

Rivers, W. (1983). *Communicating naturally in a second language.* Cambridge University Press.

Stewart, J., Vitta, J. P., Nicklin, C., McLean, S., Pinchbeck, G. G., & Kramer, B. (2021). The relationship between word difficulty and frequency: A response to Hashimoto. *Language Assessment Quarterly, 19*(1), 90-101.

Suardi, S., & Sakti, J. E. (2019). Teacher difficulties in teaching vocabulary. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature, 7*(2), 92-104.

Tamayo, J. M. (1987). Frequency of use as a measure of word difficulty in bilingual vocabulary test construction and translation. *Educational and Psychological Measurement, 47(*4), 893-902.

Ülper, H. (2023). *Sözcük ve öğretimi.* Pegem Yayınları.

Vitta, J. P., Nicklin, C., & Albright, S. W. (2023). Academic word difficulty and multidimensional lexical sophistication: An English-for-academic-purposesfocused conceptual replication of Hashimoto and Egbert (2019). *The Modern Language Journal, 107*(1), 373-397.

Witalisz, E. & Lesniewska, J. (2007). Perception of word difficulty in L2: Teacher vs. learner judgments. *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, (124), 193-201.

Yeşilyurt, E. (2012). Teachers' application levels of common teaching principles and the problems they encounter. *International Journal of Social Sciences and Education, 2*(2), 207-223.

Zheng, W. (2024) Estimating word difficulty using stratified word familiarity. *Cogent Arts & Humanities*, *11*(1), 1-20.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 2. yazar katkı oranı: %50
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul Onayı: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Tarih: 09.10.2024, Sayı: 153/5

Extended Abstract

Words serve as the fundamental building blocks of language, possessing both semantic properties that contribute to linguistic content and functional aspects that structure this content according to linguistic rules. Vocabulary instruction is a crucial component of language teaching, underscoring the need for careful word selection in the vocabulary learning process. A wide variety of criteria and justifications can be used as a basis in the selection of words to include in instruction . At this point, the concept of word difficulty becomes a critical factor . Word difficulty is affected by multiple linguistic features such as phonology, spelling regularity, morphological transparency and concreteness and imageability of meaning. In this respect, this study aims to identify the linguistic factors contributing to the perceived difficulty of words among Uzbek students learning Turkish as a foreign language. In this context, the answers to the following research questions were sought.

1. What are the general views of the words selected according to frequency, number of syllables and semantics in terms of the perception of difficulty in terms of the dimensions of form, meaning and usage?
2. What are the comparative distributions of frequency, number of syllables and semantics in terms of word dimensions (form, meaning and usage) in the formation of the perception of difficulty?
3. What are the comparative distributions of frequency, number of syllables and semantics in terms of word dimensions (form, meaning and usage) in the formation of the perception of difficulty?

In this research conducted according to the screening method, a cross-sectional design was used. Accordingly, data were collected through a single administration over a relatively short period. A word frequency questionnaire was administered to 55 students who were learning Turkish as a foreign language in Tashkent, Uzbekistan and who accepted to participate voluntarily in the second grade level using the convenience sampling method. There are three main categories in the questionnaire. The first category is the frequency category. There are a total of 12 words in this category. Four of these words are in the 2001-3000, four in the 3001-4000, and four in the 4001-5000 segment. To minimize the influence of other variables and isolate the effect of frequency, all 12 words selected were either action words or abstract nouns. Again, all words contained four syllables in terms of morphology. The second category is the morpheme category. There were a total of 12 words in this category. Three of these words had two syllables, three had three syllables, three had four syllables, and the last three had five or six syllables. In order to reduce the effect of other variables, all words were action or abstract and selected from the 3001-4000 segment in terms of their frequencies. The third category is the semantics category. 12 words with abstract and concrete meanings were selected for this category. In order to eliminate the effect of the frequency factor, all of these words were selected from the words in the 3001-4000 segment. Again, in order to reduce the effect of the number of vowels, words with 3 vowels were selected. The collected data were analyzed using SPSS. Then, the frequency and percentage values of these data were calculated and presented in the form of cross-tabulations. In addition, in order to easily understand and compare the data, average values were calculated for each category and these values were placed in the created tables. Then, whether there was a significant difference between the values in these tables was examined with Kruskal Wallis and Mann Whitney U tests.

Findings indicate that, when compared with the writing-voicing and meaning dimensions, more students marked the “very difficult” option in the usage dimension. When we look at the averages, we see a similar situation. According to the general appearance of the averages, it is clearly seen that the usage dimension is perceived as more difficult, while the writing-voicing dimension is perceived as easier. Additionally, as word frequency decreases, words tend to be perceived as more difficult. It shows that concrete and abstract words differ significantly in terms of difficulty perception in both meaning and usage dimensions. Specifically, concrete words are perceived as easier in terms of meaning and usage, while abstract words are

perceived as more difficult. It was observed that there is a difference between frequency, syllable and frequency, semantics categories, but there is no significant difference between syllable number and semantics. Accordingly, syllable number and semantics factors such as concreteness and abstractness seem to be significantly more decisive than frequency factor in the formation of the perception of difficulty in writing and pronouncing a word. On the other hand, although the mean of syllable category is higher, there is no significant difference between it and semantics factor.

In this study, which aims to determine the perceptions of students regarding the difficulty of the words they encounter and are learning, it has been observed that various features related to the morphological, semantic and usage dimensions of the words provide important data both in terms of general appearance and comparative appearances within and between themselves. It has been concluded that in order to be able to make word selection in accordance with the principle of easy to difficult as one of the most important stages of word teaching processes and to teach words more effectively and permanently, it would be appropriate to take into account the number of phonemes, semantic features and frequency features in order of importance.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE -(X)YOR YÜKLEMLEŞTİRİCİSİNİN GÖRÜNÜŞÜ*

Araştırma Makalesi

Can AKCAOĞLU**

Geliş Tarihi: 26.11.2024 | **Kabul Tarihi:** 12.01.2025 | **Yayın Tarihi:** 21.04.2025

Özet: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, modern anlayışın getirdiği çizgide Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin sunduğu birtakım yaklaşım ve ilkeler takip edilerek öğretim uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda genel olarak yabancı dil öğretiminde, geçmişte kısıtlı becerileri ön plana alan yaklaşımlar bulunsa da günümüzde İletişimsel Yaklaşım ve eylem odaklılık temel bakış açısını oluşturmaktadır. Bu açıdan ele alındığında iletişim, dil öğretiminin nihai amacıdır. Bu amaç doğrultusunda üretici ve algısal alanda dört temel beceri olan konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerine yönelik çalışmanın yanı sıra bu becerileri işler kılan dil bilgisi öğretimi üzerine de yoğunlaşılmıştır. İletişim için ise söz konusu beceriler kaçınılmaz olarak gereklidir. Lars Johanson'un Türkçede sistematize ettiği görünüş, burada konu edinilen şimdiki zaman *-(X)yor* yüklemleştiricisi özelinde, bütüncül öğretimi açısından ele alınacaktır. Ele alınan iki yabancı dil olarak Türkçe öğretim setinin sunduğu örnekler ve aktardığı işlevler; fiillerin bitmişliği, bitmemişliği, sürerliği gibi görünüş perspektifleri üzerinden incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi ve veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgularda; öğretim setlerinin, ilgili ekin hedeflendiği biçimde sadece şimdiki zamana yönelik örnekleri sunmadığı tespit edilmiştir. Öğrenicilerin sağlıklı şekilde iletişim kurabilmesi için bu görünüş ve işlevlerin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenici için anlamlı bir öğrenme süreci sağlanması ve kafa karışıklığı yaratmaması için görünüş perspektiflerinin birbirinden ayrılarak sunulması önerilmektedir. Buna göre gruplandırılmış örnek ve alıştırma sunumunun yararlı olacağı kanaatine varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ankara Üniversitesi, dil bilgisi öğretimi, şimdiki zaman, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Yunus Emre Enstitüsü.

THE ASPECT OF -(X)YOR PREDICATOR IN THE TEACHING OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Received: 26.11.2024 | **Accepted:** 12.01.2025 | **Published:** 21.04.2025

Abstract: In the teaching of Turkish as a foreign language, teaching practices are carried out by following a series of approaches and principles offered by the Common European Framework of Reference for Languages in line with the modern understanding. In this context, although past approaches to foreign language teaching generally focused on limited skills, the Communicative Approach and action-oriented perspective form the fundamental framework today. When viewed from this perspective, communication is the ultimate goal of language teaching. In line with this goal, besides working on the four basic skills of listening, reading, speaking, and writing in the productive and receptive domains, there is also a focus on grammar teaching, which enables these skills to function effectively. These skills are inevitably necessary for communication. The aspect, as systematized by Lars Johanson in Turkish, will be addressed here in terms of comprehensive teaching, specifically focusing on the present continuous tense suffix *-(X)yor*. The examples presented and the functions conveyed by the two Turkish as a foreign language coursebook sets examined have been analyzed through the perspectives of aspect including perfectivity, imperfectivity and cursus of verbs. In the research, document and data analysis methods, which are among the qualitative research designs, were used. The findings obtained from

* Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde hazırlanan "Türkçe Zaman Eklerinin Görünüş Özelliklerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yansımaları" adlı doktora tezinden hareketle üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi; Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı; canakcaoglu@hotmail.com 0000-0001-8510-3655

Akcaoğlu, C. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde –(X)yor yüklemleştiricisinin görünüşü. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 5*(1), 107-128. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.15153956

the study revealed that the teaching sets did not present examples of the suffix solely marking the present tense as targeted. It is believed that these aspects and functions are important for learners to communicate successfully. It is suggested that aspect perspectives be presented separately to ensure a meaningful learning process for the learner and to avoid confusion. It was concluded that the presentation of examples and exercises grouped accordingly would be beneficial.

Keywords: Ankara University, grammar teaching, present tense, teaching Turkish as a foreign language, Yunus Emre Institute.

Giriş

Yabancı dil öğretimi çerçevesinde hedef dile ait çeşitli ögeler doğrudan veya örtük biçimde öğretim uygulamaları kapsamına alınmaktadır. Bunlar içerisinde ses bilgisi, yapı/şekil bilgisi, cümle bilgisi, kalıp sözler, sözcükler ve kavramlar gibi ögeler bulunmaktadır. Dilin ögeleri ise *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*'nin (D-AOBM) de sunduğu şekilde alanlar/mekânlar, kurumlar, kişiler, nesneler, eylemler ve metinler (Telc, 2013, s. 51; MEB, 2021, s. 181-245) üzerinden farklı kullanım alanları ve bağlamlarla işlev kazanmaktadır.

Bir yabancı dil öğrenmenin eğitim, kültürel birikim, mesleki gereksinim, turizm gibi çeşitli amaçları bulunmaktadır. Yabancı dil öğretimi kuramları, yaklaşımları ve yöntemleriyle öğretim materyalleri de söz konusu amaçlara ve gereksinimlere paralel olarak bir gelişim çizgisi göstermiştir. Yabancı dil öğretiminin gelişiminde odak; öğretilmesi hedeflenen içerikler, yabancı dilin nasıl öğrenildiği ve öğretilmesi gerektiği üzerine temel sorular arasında değişiklik göstermiştir (Klippel, 2000, s. 894). Bu kapsamda bazen belirli dil becerilerini önceleyen ve kimini ikinci plana atan yaklaşımlar oluşmuş, ilkel olarak tanımlanabilecek *Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi*'nden *Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi*'ne (Ordu Yöntemi) birçok farklı yöntem geliştirilmiş; günümüzde ise İletişimsel Yaklaşım ve Eklektik Yöntem ile eylem odaklılık ön plana çıkmıştır (Demirel, 2014; Durmuş ve Okur, 2013; Telc, 2013; MEB, 2021)[1]. Söz konusu eski yöntemler; sözlü ve yazılı dili ayırt etmede yeterince başarılı olamamış, dil bilgisini ana odak olarak almaya ve dil bilgisel bilgi ile becerilerin edinimini öğreniciler için ana görev yapmaya devam etmişlerdir (Byram ve García, 2009, s. 491). Güncellenen D-AOBM ise eylem odaklılık kapsamında, öğreniciyi dil kullanıcıları ve sosyal aktörler olarak görürken dili, bir çalışma konusu yerine iletişim aracı olarak benimsemiştir (MEB, 2021, s. 33).

Yabancı dil öğretiminde temel olarak üretici (konuşma ve yazma) ve algısal/alımlama (dinleme ve okuma) becerileri ele alınır. Hedef dil bu beceriler etrafında şekillenerek aktif şekilde kullanılır hâle gelmeye başlar. Öğrenici; bir dilsel ürünü duyar, söyler, okur ve yazar. Bu bakış açısıyla beceri olarak tanımlanmayacak ancak tüm bu becerileri kuşatan bir araç olarak değerlendirilebilecek dil bilgisinin öğretimi, bir inceleme ve çalışma alanı olarak ortaya çıkar. Bir dil konuşurunun, dili ne kadar iyi şekilde kullandığı tartışmasından bağımsız biçimde, üretimlerini dil bilgisi aracılığıyla yaptığı bilinir. Doğal olarak yabancı dil öğrenicisi de dil bilgisi donanımını edinmekten azade olmayıp dil kullanımlarını gerçekleştirmede dil bilgisi aracından yararlanır. Sınıfta ve ders malzemelerinde dil bilgisinin nasıl ve ne kadar bulunduğu veya bulunması gerekliliği de diğer dil becerilerinde olduğu gibi tartışma konusu olagelmiştir.

[1] Ayrıca yaklaşım ve yöntemlere genel bir bakış için bk. Durmuş, 2013; Demir, 2023.

Öğretim sırasında; somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene gitme ve bir seferde tek bir işlevin aktarımı, örneklerin gerçek hayata uygunluğuna ilişkin uygulanması gerektiği ifade edilen temel ilkeler haklı ve mantıksal bir düzlemde yer almaktadır. Bunların yanı sıra materyal geliştirme ve kullanımına yönelik görsel ve işitsel malzeme kullanımı ile öğrenicilerin psikolojik olarak da öğrenmeye daha açık olmasına yardımcı olabilecek ilkelere dikkat çekilmiştir. Ayrıca dil bilgisinin yabancı dil öğretimindeki yerine dair incelemelerde bulunulmuştur (Göçen ve Okur, 2013, s. 333-345; Güzel ve Barın, 2013, Demirel, 2014, Yılmaz ve Dilidüzgün, 2019).

Dil bilgisi, sınırlı kaynaklar dizisiyle sonsuz ifadeler oluşturma olanağı sunan büyük dil sistemidir (Batstone, 2003, s. 24). Sınıf içi uygulamalarda çeşitli ders malzemelerinin kullanımını sağlamak veya farklı tipte alıştırmalar ile bir yapıyı benimsetmek, yaygın biçimde tercih edilebilir. Bu kapsamda Ur (2018, s. 48), geleneksel dil bilgisi alıştırmalarındaki (boşluk doldurma, eşleştirme) esas sorunun sadece sıkıcı olması değil, "doğru kullanım" üzerine çok fazla odaklanması olduğunu; öğrenicilerin bir dil bilgisi alıştırmasını mükemmel şekilde yapmasının hedef kural ya da özelliği kendi üretimlerinde kullanabileceklerini garanti etmediğini söyler. Kurt (2016, s. 261) da dil bilgisi kurallarını bilen ancak konuşamayan veya yazamayan öğrencilerin varlığına dikkat çeker. Dolayısıyla dil bilgisi yapılarının, eklerin ve kuralların sadece ezberlenmesi gereken bir yük olarak değerlendirilmesi çok isabetli olmaz. Dil bilgisel araçlar; bilinçli veya bilinçsiz, kısmen veya tam doğru kullanımlarıyla dilsel üretimlere hizmet eder. Biçimsel boyutunun dil bilgisiyle sağlandığı durumda, anlam ile kullanım/işlev boyutları, bütüncül olarak daha sağlıklı bir dil kullanımı sağlar. Öğreniciler, hedef dilde bu boyutlara hâkimiyeti nispetinde başarı gösterir. Bu başarı da dilsel çıktı ile girdilerin doğruluk ve isabetiyle ölçülür. Amaç, öğrenicilerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamaktır. Bunun için öğrenicilerin; dil bilgisel biçimler, anlamlar ve işlevler hakkında bilgiye gereksinimi vardır (Larsen-Freeman, 2000, s. 128). Dirven'in (1990, s. 9) işaret ettiği üzere öğrenciler ders kitaplarındaki yanlış kural formülleştirmeleri nedeniyle yanlış genellemeler yapabilmektedir. Bu kapsamda öğrenici, bir dilsel girdiyi doğru algılamalı ve çıktıları da işlevine uygun şekilde üretmelidir. Buna göre öğretime yönelik şu bakış açısı ortaya çıkar: Öğrenicinin bir anda üstesinden gelemeyeceği düzeyde bilgi yüküyle karşılaşmaması gerekir ve işlevlere yönelik yanlış genellemeleri engelleyecek bir çeşitlendirme sağlanmalıdır. İletişim odaklılık esas alınıyor ve hedefleniyorsa öğrenici iletişimin unsurlarına gereksinim duyar.

Birçok yabancı dil öğretimi yaklaşımı ve yönteminin çıktıları sonucunda, nihai olarak iletişim konusuna odaklanılmıştır. Temel ve basit düzeyde düşünüldüğünde bir yabancı dil öğreniminin amaçlarından biri de iletişimdir. Buna ilişkin D-AOBM de dil etkinlikleri kapsamında iletişim/bildirişim görevlerine ve etkileşime ayrıca yer ayırır (Telc, 2013, s. 22). Burada ayrıca "bildirişimsel dil yeterliği" çerçevesinde dil bilgisel, toplum dil bilgisel ve pragmatik bileşenler ele alınır. Dil bilgisel açıdan dil sisteminde sözlüksel, ses bilgisel ve söz dizimsel bilgi ve beceriler bulunmaktadır (s. 21).

Bir yabancı dil öğrenicisinin, elbette belirli bir öğrenim ve uygulama sürecinin ardından yukarıda belirtilmiş olan yeterliklere sahip olması beklenir. Bununla birlikte öğretim, standart dilin unsurlarıyla gerçekleştirilir. Bu kapsamda standart/yazılı dil ile kimi sözlü dil ögelerinin

veya arka plana atılan kimi dil bilgisel ögelerin örtüşmemesi de öğreniciler için bir mücadele alanı oluşturur. Yazılı ve sözlü dil karşılaştırması üzerinden Saussure (1998, s. 58-59), sözlü dile göre yazı dilinin; görüntüsüyle sürekli, sağlam ve belirgin olduğunu ve tanınan haksız üstünlük ile sözlükleri ve dil bilgisi kitapları sayesinde kurallar bütünüyle düzenlenmiş olarak ortaya çıktığını belirtir. Bu açıdan standart dil "ögeleri yerel ve sosyal tabakalara has izler taşımayan, ağızlar üstü, norm oluşturucu, yani varyasyonu azaltıcı bir prestij varyantı" (Demir ve Yılmaz, 2014, s. 21) niteliğindedir. Bunun yanı sıra "tonlama, vurgulama vb. yazıda gösterilmeyen başka boyutlarıyla sözlü dil, yazı dilinden çok daha geniş bir dizgedir, (…) söyleyiş özellikleri ve yazı diline göre kimi ayrımları vardır" (Eker, 2013, s. 39). Yaratabileceği imaj itibarıyla sözlü dili, iletişim ile ilişkilendirmek oldukça beklendiktir. Sözlü dil, standart dil ile söz konusu bağlamda, ortaya bir ikilik çıkarmaktadır. Sözlü dil veya konuşma dili, standart dil veya yazılı dil ile karşıt noktalarda görülebilir. Karaağaç (2012, s. 67) ise dilin; yazı dili olarak tanımlandığını ve konuşma dilinin, dilin ikinci şekli sayıldığını ifade etmiştir. Tüm bu yorumlar da göstermektedir ki doğal olarak sözlü dilin, standart dilden ayrılan unsurları bulunur. Bununla birlikte bir iletişimin kurulması için gönderici, iletmek istediği ifadeyi var olan iletişim ortamına göre sözlü veya yazılı biçimde alıcıya ulaştırabilir. Yukarıdaki bakış açısıyla ele alındığında bir dilin konuşurlarının tamamı, doğal olarak öğretim kapsamında (gerek ana dili gerekse de yabancı/ikinci dil olarak) gerçekleştirilen ölçünlü biçimlerde iletişime geçmemektedir. Johanson (2016, s. 24) da hiçbir iletişim sisteminin, Türkiye Türkçesi "zaman biçimleri" kavram kategorilerinin şimdiye kadar belirlendiği gibi işlemeyeceğini savunmaktadır. Geleneksel bakış açısıyla doğrudan standart kapsamında değerlendirilmeyen ancak dil kullanımlarında uygulaması görülen dil yapılarının birincil olmayan işlevleri de iletişim için kritik olabilmektedir. Bir başka deyişle daha çok sözlü dile ait olarak görülen dil unsurları, çeşitli iletişim kanalları aracılığıyla standart şekillerde de görülebilmektedir. Çalışmada görünüş konusu, bu kapsamda ele alınacaktır.

1. Zaman ve Görünüş

Zaman (time), mantıksal ve fiziksel düzlemde düşünüldüğünde geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman biçiminde sınıflandırılabilir. Dil bilgisel zaman (tense) ise Comrie'ye (1976, s. 5) göre durumları gerçek zaman üzerinde konumlandırmaya yarayan gösterimsel (deictic) bir kategoridir. Bu açıdan genellikle konuşma anına ve bununla birlikte diğer durumlara gönderme yapılır.

Bir olayın, hareketin, oluşun aktarılmasında kullanılan ifadeler ile söz konusu eylem, zaman çizgisinde bir noktaya yerleştirilir. Bu sayede dilsel olarak aktarılan ileti, dil dışı zaman çerçevesinde konumlandırılabilir. Buna göre öncül değerlendirmesini Reichenbach'ın (1947, s. 287-298) yaptığı iki temel konumlandırma/parametre, olayın bir noktaya oturtulması açısından önemlidir. Bunlar *konuşma zamanı/noktası* (K noktası) ve olayın gerçekleşme sürecinin zaman çizgisi üzerindeki yerini gösteren *belirleme noktası* (B noktası) şeklinde (Klein, 1994, s. 21) gösterilebilir. Bu konuda, birtakım tanımlamalara gereksinim duyulmaktadır:

> ***Olay (O):*** Bir çekimli fiil ile ifade edilen her türlü oluş, kılış, hareket, eylemdir. Johanson'a (2016, s. 51) göre her olay; bir *sürme* ile *başlangıç sınırı* ve *bitiş sınırı* olmak üzere iki sınıra sahiptir.

Konuşma Zamanı (K noktası): Bir olayı ifade eden veya aktaran konuşucunun konuştuğu zamanı ifade eden kavramdır. Konuşma anı [Comrie'de (1976) *present moment*] veya konuşma noktası olarak da ifade edilmektedir.

Yönelme Noktası (Y noktası): Yönelme [Aydemir (2019) ve Uğurlu'da (2003) *yöneliş*] noktası, konuşmacının zamansal bakış açısını belirler (Johanson, 1994, 250; 2016).

K noktası, "burada ve şimdi", tüm görünüş-zaman sistemlerinin başlangıç noktası olan Y noktasını oluşturur. Bu, birinci gösterimsel yönelme noktasıdır. B noktası, gösterimsel olmayan başka bir Y noktasına da hizmet edebilir. Burada göreli olarak ise K noktasına değil, dolaylı gösterimsel Y noktasına gönderme yapar (Johanson, 1994, s. 250).

Belirleme Noktası (B noktası): Belirleme noktası veya konumlanma, lokalizasyon noktası ile kastedilen; bir cümle veya sözcede gerçekleşen olayın zaman çizgisinde bulunduğu zamansal konumdur.

Yukarıda sözü edilen referans noktaları, bir ifadede yer alan olay-zaman konumlandırmasında işlev görecektir. Basitçe sunulacak olunursa "Can şimdi müzik dinliyor." şeklindeki bir cümlede konuşma zamanı (K noktası), olay (O) ve belirleme noktası (B) ile eş zamanlı (=) konumlanmaktadır [K = O = B]. Buna *-(X)yor* eki ve *şimdi* belirteci aracılığıyla da ulaşılabilmektedir. Bir başka örnek olarak "Can Ankara'ya geçen hafta geldi." şeklindeki bir cümlede konuşma zamanı (K noktası), olaydan (O) sonra gerçekleşmiştir [O = B / K] (/ işareti ile öncekilik-sonrakilik temsil edilmektedir.). Bu durum, cümlede geçen *-DX* eki ve *geçen hafta* belirteci vasıtasıyla söylenebilmektedir. Bu, ortaya bir *öncekilik* ilişkisi çıkarmaktadır. Diğer bir örnek ise "Can yarın İzmir'e dönecek." şeklinde verilebilir. Burada ise bir *sonrakilik* ilişkisi söz konusu olup konuşma, olaydan önce gerçekleşmiştir [K / O = B]. Bu örnekte de *-(y)AcAk* eki ve *yarın* belirteci buna yönelik veriyi sunmaktadır. Aşağıdaki biçimde örnekler birlikte görülebilir:

Can şimdi müzik dinliyor.	[K = O = B]
Can Ankara'ya geçen hafta geldi.	[O = B / K]
Can yarın İzmir'e dönecek.	[K / O = B]

Örneklerde de görüldüğü üzere görece zamanda gerçekleşen ve(ya) gerçekleşmesi beklenen eylemlerin gerçek/mutlak zamanla ilintilendirilerek bir ifadeyle sunulması, çekimli fiillerdeki yüklemleştiriciler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Gerçek zamana bir izafiyet oluşturulmasının yanı sıra anlatılan ifadelerin de K noktasına doğrudan konumlanmamış zamanları bulunmaktadır.

Türkçede; görülen geçmiş zaman *-DX*, öğrenilen geçmiş zaman *-mXş*, şimdiki zaman *-(X)yor*, geniş zaman *-(X)r* ve gelecek zaman *-(y)AcAk* ekleri temel zaman ekleri olarak tanımlanmaktadır. Görünüş (Alm. *aspekt*, İng./Fr. *aspect*, Ru. *vid*) (Korkmaz, 2009; 2017; Klein, 1994) ise yaygın tanımlamayla zaman ekleriyle bağlantılı olup aynı zamanda temel anlamda zamanlardan ayrışmaktadır.

Yukarıda sözü edilen zaman eklerine ilişkin Demir ve Yılmaz (2014, s. 207, 208); Türkçenin en karmaşık sorunlarından biri olduğunu ve özellikle zaman gösterdiği düşünülen eklerin çoğunun, geçmiş/şimdi/gelecek olarak nitelendirildiği biçimde gerçek zamanla ilişkisi olmadığını ifade etmiştir. Bu eklerin sadece zamanı değil, konuşanın olaya bakış açısını da gösterdiğini aktarmışlardır. Ayrıca bu açıdan morfemlerin zaman, görünüş ve kip olmak üzere üç temel işlevi bulunduğu söylenmektedir (Aydemir, 2019, s. 1). Bununla birlikte görünüş; İmer, Kocaman ve Özsoy (2011, s. 142) tarafından "çoğunlukla eylemlerin çekimlenmesinde söz konusu olan ve eylemin gösterdiği iş veya oluştaki süremin iç düzenlemesini ve sürekliliğini belirleyen dilbilgisel ulam" olarak tanımlanırken Vardar (2007, s. 105-106), kavrama dair "Eylemin anlattığı iş, oluş, edim vb.ni konuşucunun nasıl gördüğünü belirten dilbilgisi ulamı. Zaman ulamından ayrılan görünüş, eylemin, bitmişliği, bitmemişliği, başlangıcı, gelişimi, sonucu, yinelenişi, vb. bakımından ele alındığı" ifadelerini kullanmıştır. Uzun (2004, s. 145) kavramı; zamanla çoğu zaman iç içe olan ama zamanı değil, zamana bağlı olarak eylemin anlattığı iş, oluş veya durumun zaman ile etkileşimini aktarma olarak yorumlamıştır. Karaağaç ise görünüş ve kılınışı -neredeyse- birlikte kullanırken (ayrıca bk. 2012, s. 651) görünüşün; eylemin varoluşundan, gerçekleştirilme biçiminden veya gerçekleştirildiği ortamdan kaynaklanan özelliklerini bildirdiğini (s. 650) ifade etmiştir.

Görünüş, kılınış ile çokça yan yana kullanılmıştır (Bu duruma ilişkin geçmişteki örnekler için bk. Dilâçar, 1974). Demir ve Yılmaz'a (2014, s. 208) göre kılınış fiilin anlamıyla doğrudan ilgili olduğundan nesnel bir durumu yansıtırken görünüş konusunda olaya öznel bir bakış vardır. Yine Dilâçar (1974, s. 162); görünüşü, "fiil çekiminde, konuşanın, çekim kalıplarının kabul edilen anlamlandırma sınırlarının dışına çıkarak kullanışı, bu çekime fiil mastarında da bulunmayan özel bir renk vermesi" olarak yorumlamıştır. Korkmaz (2009, s. 576) ise bu bağlamda "Kılınış yalnız fiil kök ve gövdeleri ile ilgili olduğu hâlde, *görünüş*; kip ve şahıs ekleri alarak çekime girmiş bulunan ve bir yargı bildiren *bitmiş fiiller* için söz konusudur." derken görünüşü aynı zamanda "Fiilde Anlam, Zaman ve İşlev Kaymaları" alt başlığı altında incelemiş fakat devamında (s. 577) bir "gramer kategorisi" olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda kritik bir durum ortaya çıkmaktadır: görünüşü kendi başına bir işlev, anlayış, kavram olarak tanımlamak veya anlam/zaman kayması penceresinden bakmak. Ancak yukarıdaki tanımlardan da hareketle bu kavramı ayrı bir kategori olarak tanımlamak uygun olacaktır.

Görünüş kavramına yönelik çeşitli tanım ve tariflerde yer alan kritik ögelerden biri *öznellik* olarak ortaya çıkmaktadır. Genel bir yorumla Bull (1971, s. 82); tam anlamıyla işlevlerin uygulama yoluyla meydana geldiğini ifade eder. Yapıların işlevi, aslen iletişimde yer alan diğer etkenlerin dahli, yapıların eklendiği sistem ve dinleyicinin aktif katılımıyla oluşur. Comrie (1976, s. 3); görünüşü, bir durumun içsel geçici dilsel birliklerini görmenin farklı yolları olarak tanımlar. Ayrıca görünüş, bir durumun zamanını diğer herhangi bir zaman noktasıyla ilişkilendirmekle değil, daha çok tek bir durumun içsel zaman bileşeniyle ilgilidir, durum ve içsel zaman (görünüş) ve durum-dış zaman (tense) arasındaki fark olarak da ifade edilebilir (Comrie, 1976, s. 5). Bu açıdan görünüş kapsamında; birtakım özellikleriyle var olan biçim birimlerin, taşıdığı özelliklerin ötesinde birbirine asla benzemeyen, farklı kişisel çıkarımlara olanak sağlayan ve ufku tamamen açık bir kategorinin kastedildiği düşünülmemektedir. Bu ulam, farklı biçim birimler aracılığıyla ortaya çıkarken zamana ilişkin biçim birimlerden bağımsız da değildir.

1.1. Görünüş Perspektifleri

Görünüş konusunda farklı karşıtlıklar ve bunlara bağlı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Marchand (1955, s. 46) birçok dilin tamamlanmış [completed] ile tamamlanmamış [incomplete] süreçleri ayırt etmek için görünüşler geliştirdiğini ve bu fenomenin, bitmişlik [perfective] ve bitmemişlik [imperfective] karşıtlığı olarak adlandırıldığını belirtmiştir. Comrie (1976) de yine görünüşe bitmişlik ve bitmemişlik ikiliğiyle yaklaşmaktadır. Terim olarak Rus dilciliğinde 1827'ye kadar izi sürülebilen görünüş, bir duruma bitmişlik [perfective] ve bitmemişlik [imperfective] temelinde bakılmasını temsil etmektedir (Klein, 1994, s. 27). Johanson ise görünüşün; olayların karşılıklı ilişkilerinden olayların sınırlarına dek dilsel olarak sunulan farklı perspektifleri ileten dil bilgisel araçlar olan bakış noktalarıyla ifade edildiğini söylemektedir. Olayların; bir *başlangıç sınırı* (terminus initialis), bir *bitiş sınırı* (terminus finalis) ve bunların arasındaki az veya çok göze çarpan bir aralığı, *sürme* (cursus) bulunduğu düşünülmektedir (2000, s. 29; 2007, s. 188).

1.1.1. Sınırlararasılık

Sınırlararasılık perspektifi (intraterminal), bir olayı sınırları içinde, belirli bir bakış noktasından, olayın başlangıcından sonra ve olay bitmeden önce olmak üzere tasavvur eder. Sınırlararasılık; olayın tümüne değil, olayın içinden bakışa izin veren iç gözlemsel bir sunum tarzını ortaya çıkaran bitmemişliklerle/bitmemişlik gösteren fiillerle işaretlenir (Johanson, 2007, s. 188). Bu, "olmakta olan" olaylara yönelik bir perspektiftir. Johanson ayrıca sınırlararasılığın, olayın her iki uç sınırını da (başlangıç ve son) örten bir bakış açısı sunduğunu ancak bu sınırların gerçekleşmesini reddetmediğini savunurken "oluş" ve "sürerlik" gibi terimlerin, gözlenen olayların eylemsel niteliğine açıkça işaret ettiğini belirtmiştir (2016, s. 99-100).

1.1.2. Sınır Sonrasılık

Sınır sonrasılık perspektifi (postterminal), bir olayın kesin sınırının geçilmesinin ardından, belirli bir bakış noktasından, olayın başlangıcı veya bitiminden sonra olmak üzere tasavvur eder. Sınır sonrasılık, sonuçsal ve bitmişliğe özgüdür. Olay, bakış açısında kısmen veya tamamen yer almasa bile muhtemel gözlemlenebilir sonuçları veya izleriyle hâlâ bakış noktası ile ilişkilidir (Johanson, 2007, s. 188). Dikkat, eylem öbeğinin "kritik" sınırı aşmasına yöneliktir. Kritik sınır; *bitiş dönüşümlü* (BİTD, *finitransformative*) ve dönüşümsüz eylem öbeklerinde bitiş sınırı, *başlangıç dönüşümlü* (BAŞD, *initiotransformative*) eylem öbeklerinde ise başlangıç sınırıdır (Johanson, 2016, s. 234).

1.1.3. Terminallik

Sınırlararasılık ve sınır sonrasılık ayrı ayrı kavramları reddeden işaretsiz karşıt eşlere sahiptir: sınırlararası olmayan (non-intraterminals) ve sınır sonrası olmayan (non-postterminal). Burada, *sınır yönlü/doğrultulu* (adterminal) perspektif; bir olayı kritik sınırına ulaşılmasıyla tasavvur eder (Johanson, 2007, s. 188). Söz konusu sınırlararası olmayan ve sınır sonrası olmayan bitimli kategori *terminallik* görünüşü, olayı doğrudan ve bütünüyle gösterir (Johanson, 2021, s. 661). Bu perspektif, olayı zaman çizgisinde bütün olarak yansıtmaya olanak sağlar (Aydemir, 2019, s. 18).

1.1.4. Odaksıllık

Yukarıda sözü edilen görünüş perspektiflerinin dışında önem arz eden bir diğer kavram da *odaksıllık*tır. "Sözlüksel veya bağlamsal olarak ifade veya işaret edilen tek bir zaman dilimi kastediliyor ve söz konusu an, yeri açısından oluş olarak gerçekleşen eyleme ve onun geçerlilik maksimumuna, eylem zaman dilimi için karakteristik görünecek biçimde davranıyorsa odaksıllık mevcuttur" (Johanson, 2016, s. 139-140). Bir fiilin gerçekleştirilmesi sırasında tasavvur edilen zaman ile fiilin zamanının örtüşmesidir. Bu kavram; *-(X)yor* yüklemleştiricisi için "Can müzik dinliyor.", "Öğrenciler bahçede oynuyor.", "Şu anda telefonla konuşuyorum." şeklindeki cümlelerle örneklendirilebilir. Cümlelerde geçen/geçebilecek zaman zarfları (şu anda, şimdi vb.) bu açıdan destekleyici ve yönlendirici olmakla birlikte kaçınılmaz bir zorunluluk taşımamaktadır. Ölçütlendirme amacıyla Johanson (2016, s. 139); (1) gerçekten sayılabilir bir eylemin bir "bölüm"ünün gerçekleştirilmesinde bulunabilen, (2) sözeylemle örtüşen, (3) sınırlı güncelliği olan ve (4) duyularca algılanabilen bir olay gerekliliklerini öne sürmüştür.

1.2. Görünüşe Duyarlı Fiil Kategorileri

Fiillerin kendi iç kılınış özellikleri görünüşe yönelik tanımlama ve(ya) belirlemelerde önem arz etmektedir. Johanson'un bu konuya yönelik yaptığı sınıflandırma ise şu şekildedir:

Tablo 1

Fiil Yapıları ve Aksiyonel İçeriği

Aksiyonel yapı		**Aksiyonel içeriğin kavramsallaştırılması**
Dönüşümlü	(transformative)	bir dönüşüm gösterir
Bitiş dönüşümlü	(finitransformative)	bir bitiş dönüşümü gösterir
Başlangıç dönüşümlü	(initiotransformative)	bir başlangıç dönüşümü gösterir
Dönüşümsüz	(nontransformative)	bir dönüşüm göstermez

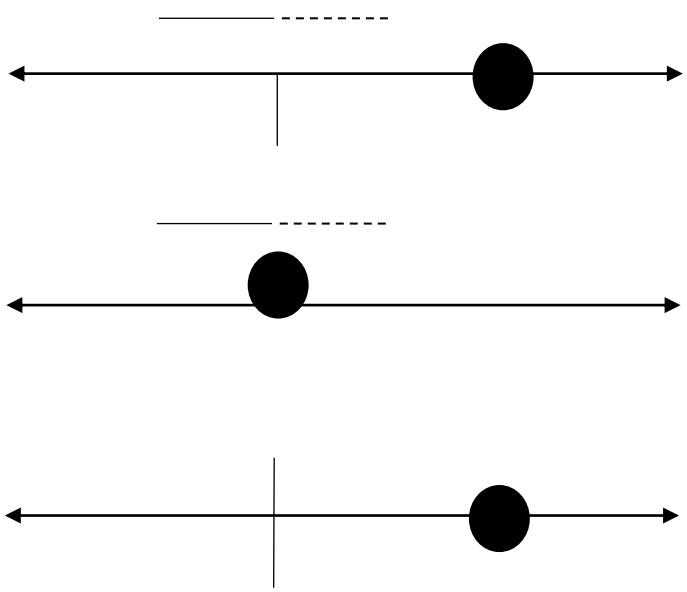
Kaynak: Johanson, 2007, s. 189

Dönüşümsüz olanlar, *yürü-* gibi bir aksiyonun başarıyla sonlandırılmış sayılması için ulaşılmak zorunda olan herhangi bir sınır göstermez. Dönüşümlüler ise bir çeşit kritik sınırı içerir. Bitiş dönüşümlülerde, ör. *gel-* fiilinde olduğu gibi bir bitiş sınırı bulunur. Başlangıç dönüşümlülerde ise ör. *otur-* fiilinde görüleceği üzere iki gelişim aşaması ifade edilir: bir dönüşümsel [ayaktayken] *yerine otur-* ve dönüşümsel sonrası [hâlihazırda] *otur-* eylemi. Başlangıç dönüşümlülerin sözlük anlamı, başlangıç sınırındaki dönüşümü ve sonuç durumunu kapsamaktadır (Johanson, 2007, s. 189).

Klein, fiillerin ilk sınıflandırmalarından birini Garey'in yaptığını söyler (1994, s. 15). Garey de fiilleri *bitmiş* (telic) ve *bitmemiş* (atelic) olarak sınıflandırarak bitmemiş fiillerin, gerçekleşme için amacın beklenmeyeceğini söyleyerek *yüz-* fiilini örnek gösterir (1957, s. 106). Söz konusu tanımlardan ve örneklerden hareketle bir fiilin, başlangıcıyla veya bitişiyle oluşturduğu etki, hareket -süreci- ya da dönüşüme dikkat çekilmektedir.

Şekil 1

Fiillerin BAŞD, Dönüşümsüz ve BİTD Gösterimleri



Kaynak: Garey, 1957, s. 107'den uyarlanarak oluşturulmuştur.

Şekil 1 ile görselleştirilen fiil dönüşümleri yukarıdaki örneklerle şu şekilde açıklanabilir: İlk zaman çizgisi, "Öğrenciler yerlerine oturdu." gibi bir cümle ile açıklanabilir. Bu ifadede ● noktası K noktasını temsil etmektedir ve fiilin gerçekleşmeye başladığı bir nokta bulunmaktadır. Geçmişe uzanan bir başlangıç dönüşümü söz konusudur. İkinci zaman çizgisi ise "Öğrenciler bahçede yürüyor." şeklindeki bir cümle ile açıklanabilir. Burada K noktasının, *yürü-* fiilinin başlangıç noktası veya bitiş noktasından bağımsız olarak fiilin bir anından gösterim sağlayan dönüşümsüz bir fiili tasvir ettiği söylenebilir. Gerçekte elbette fiilin bir başlangıç noktası ve sona ereceği bir yer vardır. Üçüncü zaman çizgisinde ise K noktası; geçmişte belirli/belirsiz bir noktada, bitiş dönüşümlü bir fiile işaret etmektedir. Bunu ise "Öğrenciler sınıfa geldi." cümlesiyle örneklemek mümkündür.

Fiilleri somut bir şekilde sınıflandırma güçlüğü bulunmakla birlikte bir sistematik, BİTD (veya -BİTD) ve BAŞD ayrımları açısından yol göstericidir. Tek bir formülün tüm söz dağarcığına uyarlanabilirliği ise farklı bağlam, özne ve nesneler dolayısıyla oldukça zordur. Johanson'un (2016, s. 167-196) sınıflandırma kapsamında olası sistematik için sunduğu şema şu şekildedir:

> "x-di mi?
>
> "Evet, x-di ve de hâlâ x-iyor."

Bu formüle uyarlama hususunda spesifik bir örnek olarak *öl-* fiili ile karşılaşılırken *gel-, kalk-, yık-, yırt-* gibi I. grup fiiller de BİTD örnekler olarak gösterilebilir. Söz konusu *öl-* fiili için

"Öldü mü?"

"Evet, öldü ve de hâlâ ölüyor."

şeklinde yapılabilecek uyarlama, dil bilgisel açıdan kusurlu değilse de mantıksal açıdan kusurlu olacaktır. Burada, fiilin bitme noktasıyla meydana getirdiği dönüşüm belirgin biçimde görünür. Ayrıca BİTD fiillerin yanı sıra -BİTD kategori de bulunur. Johanson'un (2016, s. 169) örneklemesiyle *dökül-* fiilinin tekrar içermesi -BİTD ayrımına emsal oluşturur. Gerçek dünya deneyimi, "*Kızılırmak Karadeniz'e dökülüyor* cümlesini muhatabın nehrin az sonra gerçekleşecek olan boşaltılmasının ilanı olarak anlamasını" (s. 169) engeller. Aynı fiil, "Çaylar döküldü." gibi bir cümlede ise aynı yolla okunamaz. Bununla birlikte yukarıda verilen testte uygulanabilir olarak değerlendirilebilecek *ağla-, gez-, oku-, yat-, ye-* fiilleri gösterilebilir. Bu II. grup fiiller ise bir belirtili nesne eklenmesi durumunda BİTD fiil öbeklerine indirgenebilir. Bu grupta yer alan "*dur-, otur-* ve *yat-* açık başlangıç dönüşümlü sözlükbirimlerdir. Bunların her biri iki ayrı okumaya (…), her seferinde gelişimsel olarak birbiriyle ilişkili iki eyleme sahip görünmektedir, bunların ilkinin bitiş çizgisi vardır, ikincisi ise bundan ortaya çıkan bitiş çizgisiz eylemi göstermektedir. Başlangıç aşamasının bitmesiyle durum aşaması başlamaktadır" (Johanson, 2016, s. 181). Burada kastedilen, birkaç saniye içinde gerçekleşen oturma fiili ile bir oturma durumu içerisinde olma şeklinde yorumlanabilir. Durum, aynı fiil kapsamında bir aşama gösterir.

2. Araştırmanın Amacı

Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde belirli bir yöntem ve sistemle öğretimi gerçekleştirilen *-(X)yor* ekinin görünüş konusu kapsamında sunum şeklini incelemek amaçlanmıştır. İlgili yapının öğretimi için verilen örnekler, hedef işlev temelleri gözetilerek görünüş perspektiflerine göre değerlendirilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyinde öğretimi gerçekleştirilen *-(X)yor* eki, öğretilen ilk zaman ekidir. Ekin "şimdi" dışında zamanları işaretleyen işlevlerinin bulunması ve hem iletişimde hem de setlerde bu işlevlere yer verilmesi nedeniyle kullanımların incelenmesi önem arz etmektedir. Bununla birlikte sunumu sırasında aktüellik ile eşleştirilen ekin farklı zamansal yönleriyle örneklendirilmesi, öğreniciler açısından yanlış kurallaştırma riski oluşturmaktadır. Bu kapsamda ekin; hangi zaman kullanımlarıyla örneklendirildiği, farklı işlevlerinin kullanılmasındaki olası riskleri ve daha isabetli sunumu için nasıl bir yol izlenebileceği sorularının yanıtları aranacaktır.

3. Yöntem

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde *-(X)yor* ekinin sunumunda bulunan örnekler, Johanson'un Türkçede sistematize ettiği *görünüş*ün dil bilgisel perspektifiyle incelenmiştir. Bu bağlamda kitaplarda sunulmuş ilgili verinin analizi ve doküman incelemesi yoluyla nitel inceleme yapılmıştır. Bu yolun tercih edilme nedeni, ekin öğretimini hedef alan ünitede öğrenicilere sunulan örneklerin durumunu analiz etme gereksinimidir. Örneklerin hedef yapıyı ve işlevini, görünüş perspektifine göre sunma biçimi değerlendirilmiştir.

Yapılan incelemenin evreni, Yunus Emre Enstitüsü (YEE) Yedi İklim (Yİ) ile Ankara Üniversitesi (AÜ) Yeni Hitit (YH) Türkçe öğretim setlerinin ders kitaplarıdır. Bu setlerde

-(X)yor ekinin doğrudan öğretimini ele alan üniteler ise örneklemi oluşturmaktadır. Bu seçimin iki nedeni bulunmaktadır: Birinci nedeni, setlerin ilgili yapıyı öğretmek için sunduğu örneklerin uygunluğuna bakmaktır. İkinci nedeni ise öğrenicilerin, ekin tanıtıldığı ilk yer olarak bu ünitelerle karşılaşmasıdır. Buradaki hedef, öğrenici için örneğin sezdirme gibi tekniklerle birincil olmayan örnekler veya metinlerden çok hedef yapının direkt ve odaklı sunumunu incelemektir.

4. Bulgular

4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Zamanların Sıralamasına İlişkin Bulgular

Yabancı dil öğretimi amacıyla hazırlanmış setlerde zaman eklerinin öğretim sırası, D-AOBM'nin öğreniciler için hedef olarak düzeylendirerek belirlediği kazanımlarla bağlantılıdır (Telc, 2013). D-AOBM, belirli bir düzeyde belirli bir zamanın öğretimini doğrudan işaret etmez ancak bununla birlikte öğrenicinin; örneğin A2 düzeyinde geçmişinden bahsedebileceğini veya B1 düzeyinde planlarını gerekçelendirebileceğini ifade eder (Telc, 2013, s. 31-32; MEB, 2021, s. 66-67). Yabancı dil öğretim setleri de öğrenicilerin söz konusu hedefleri gerçekleştirebilmesi amacıyla birtakım dil yapılarını gereksinimlere paralel çizgide sunar. Buna göre hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinin de bu çerçevede mantıksal bir yol izlediği söylenebilir.

Tablo 2

Zamanlar ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Setlerindeki Yerleri

Yunus Emre Enstitüsü (YEE) Yedi İklim (Yİ)	Ankara Üniversitesi (AÜ) Yeni Hitit (YH)
Şimdiki Zaman (-yor) (2015a, s. 44, 49) (Ünite 2)	Şimdiki Zaman (-yor) (2013a, s. 21) (Ünite 2)
Belirli Geçmiş Zaman (-DX) (2015a, s. 58) (Ünite 3)	Belirli Geçmiş Zaman (-DX) (2013a, s. 44) (Ünite 4)
Gelecek Zaman (-AcAk) (2015a, s. 90) (Ünite 4)	Gelecek Zaman (-AcAk) (2013a, s. 90) (Ünite 7)
Belirsiz Geçmiş Zaman (-mIş) (2015b, s. 14) (Ünite 1)	Belirsiz Geçmiş Zaman (-mIş) (2013a, s. 93) (Ünite 8)
Geniş Zaman (-Xr) (2015b, s. 50) (Ünite 3)	Geniş Zaman (-Xr) (2013a, s. 105) (Ünite 9)

Kaynak: Yunus Emre Enstitüsü, 2015a, 2015b; Ankara Üniversitesi TÖMER, 2013a.

Ele alınan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinin, zaman öğretimi sıralaması paralellik göstermektedir. Temel zamanlar olarak adlandırılan yüklemleştiriciler, A1 ve A2 düzeyini hedefleyen ders kitaplarında sunulmaktadır.

4.2. -(X)yor Yüklemleştiricisinin Sunumuna İlişkin Bulgular

Türkiye Türkçesinin şimdiki zaman eki olarak *-(X)yor* işlev görmektedir. Temel görevi; çekimlendiği fiilin, içinde bulunulan anda gerçekleştiğini, diğer bir deyişle aktüelliğini ifade etmektir. Söz konusu ek, "köken bakımından Eski Anadolu Türkçesindeki, süreklilik bildiren *yoru-* tasvir fiilinin geniş zaman çekiminden hece yutumu ile" (Korkmaz, 2009, s. 611) ortaya çıkmıştır. Johanson (2021, s. 644) ise ekin Osmanlılarda 18. yüzyıla kadar tam olarak yerleşmemiş bir ek olduğunu belirtir. Bu ek ile yapılan çekimlerde, 1. tip kişi ekleri kullanılır (Demir ve Yılmaz, 2014, s. 211).

Şimdiki zaman eki *-(X)yor*, K noktasından bakıldığında olayın (O) henüz bitme noktasına ulaşmadığını gösterir. Buna göre görünüşsel açıdan sınırlararası bir perspektif meydana gelir. K noktasına göre eş zamanlı bir gerçekleşme ile K = O = B durumu ortaya çıkar. Bir diğer

algılama biçimi ise geniş zaman kullanımını ortaya çıkarır. Johanson, genel geçer ifadelerin ekseriyetle geniş zamanla ifade edildiğini kabul ederken aynı "genel gerçeklerin" söz konusu ek ile dile getirildiğini gösteren örnekler bulunabildiğini belirtir (2016, s. 110). Ayrıca ek, odaksıl sınırlararasılık ile tipik olarak geçmişteki bir belirleme noktasından devam eden bir olayı sunar (Csató and Johanson, 2022, s. 206).

Türkçe öğretim setlerinde A1 düzeyinde öğretilen ekin, ilgili dil bilgisi öğretimi ünitelerinde bulunan örnek cümleleri şunlardır:

Tablo 3

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Setlerinin -(X)yor Ekinin Sunumundaki Örnekleri

	YEE Yedi İklim (Yİ)	**AÜ Yeni Hitit (YH)**
1.	İrfan, mangalda et pişiriyor.	Gazete okuyor.
2.	Filiz, masayı hazırlıyor.	Resim yapıyor.
3.	Mustafa, gazete okuyor.	Cam siliyor.
4.	Asuman, Filiz'e yardım ediyor.	Meyve suyu içiyor.
5.	Ömer ve Esra top oynuyorlar.	Gitar çalıyor.
6.	Zeynep, bisiklete biniyor.	Gülümsüyor.
7.	Adam ormanda koşuyor.	Top oynuyor.
8.		Fotoğraf çekiyor.
9.		Ders çalışıyor.
10.		Uyuyor.
11.		Satranç oynuyor.
12.		Bilgisayar kullanıyor.

Kaynak: Yunus Emre Enstitüsü, 2015a, s. 44, 45; Ankara Üniversitesi TÖMER, 2013a, s. 20.

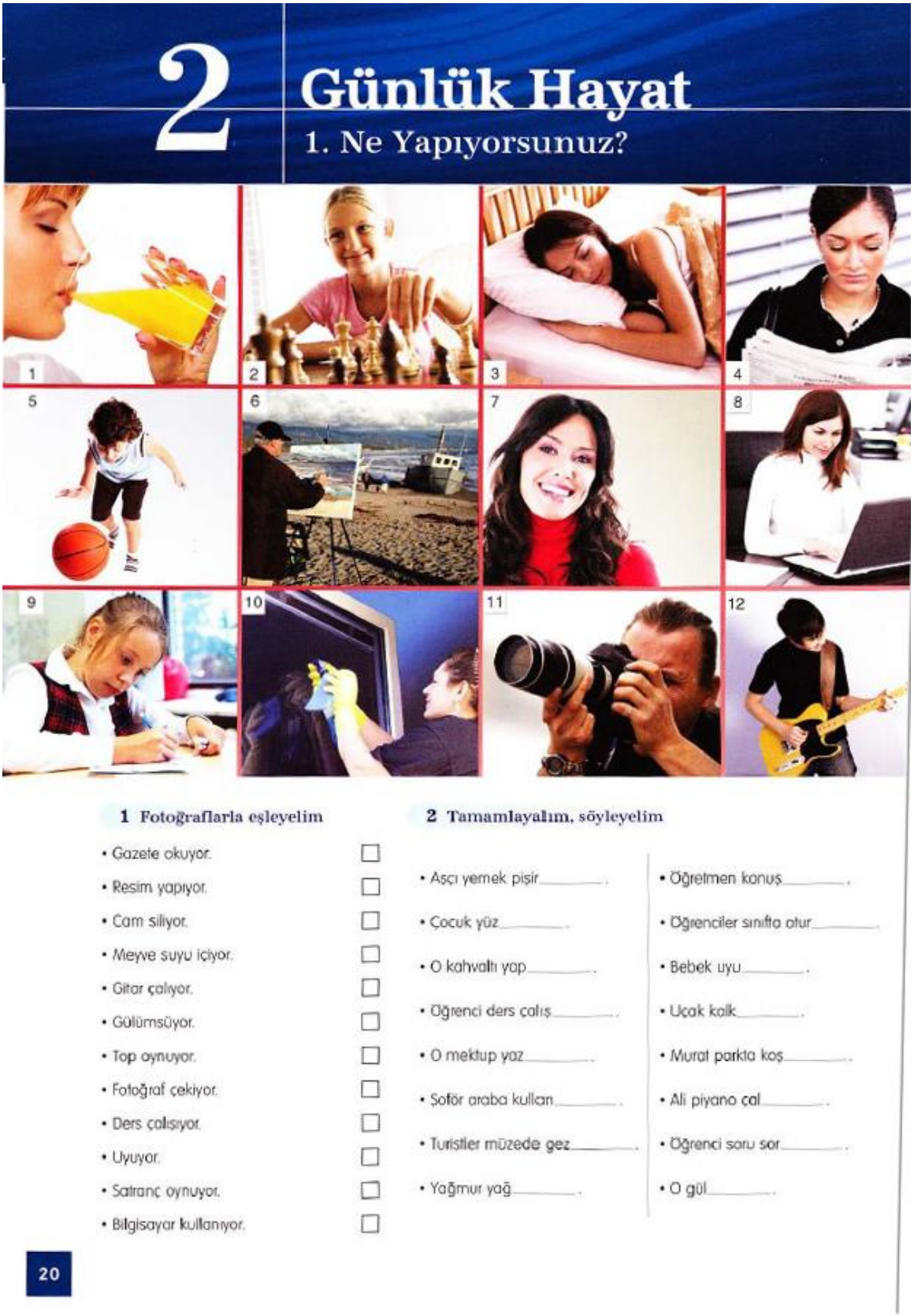
Şekil 2

Yedi İklim Türkçe Dil Öğretim Seti

Kaynak: Yunus Emre Enstitüsü, 2015a, s. 44

Şekil 3

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı



2 Günlük Hayat

1. Ne Yapıyorsunuz?

1 Fotoğraflarla eşleyelim

- Gazete okuyor. ☐
- Resim yapıyor. ☐
- Cam siliyor. ☐
- Meyve suyu içiyor. ☐
- Gitar çalıyor. ☐
- Gülümsüyor. ☐
- Top oynuyor. ☐
- Fotoğraf çekiyor. ☐
- Ders çalışıyor. ☐
- Uyuyor. ☐
- Satranç oynuyor. ☐
- Bilgisayar kullanıyor. ☐

2 Tamamlayalım, söyleyelim

- Aşçı yemek pişir_____.
- Çocuk yüz_____.
- O kahvaltı yap_____.
- Öğrenci ders çalış_____.
- O mektup yaz_____.
- Şoför araba kullan_____.
- Turistler müzede gez_____.
- Yağmur yağ_____.
- Öğretmen konuş_____.
- Öğrenciler sınıfta otur_____.
- Bebek uyu_____.
- Uçak kalk_____.
- Murat parkta koş_____.
- Ali piyano çal_____.
- Öğrenci soru sor_____.
- O gül_____.

20

Kaynak: Ankara Üniversitesi TÖMER, 2013a, s. 20

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, *-(X)yor* eki, şimdiki zaman tabiriyle ve daha çok odaksıllık görünüşüyle sunulur. Yukarıdaki örnekler de çoğunlukla odaksıl şimdiki zaman işlevinde görünmektedir. Yİ-1'den Yİ-4'e kadar olan örneklerde belirli kişilerin, konuşma zamanıyla eş zamanlı olarak birtakım eylemlerde bulunduğu öngörülebilir. Ancak Yİ-1 örneği *İrfan, mangalda et pişiriyor* ile karşılaştırıldığında YH-8'de bulunan *Fotoğraf çekiyor* cümlesi aynı aktüel görünüşü sağlamamaktadır. *Fotoğraf çek-* fiilinin K noktası ile tam olarak örtüştüğü öngörülse dahi aktif olarak gerçekleşen *et pişir-* ile kıyaslanınca ilgili eylemin daha uzun zamana yayılan bir alışkanlık, hobi, uzmanlık vs. olabileceği ve B noktasının daha eski bir geçmişte konumlanabileceği düşünülebilir. Bir Türkçe öğrenicisi için ise iki örnek özelinde, iki kitapta karşılaşabileceği *İrfan*-[Gizli Özne] kişilerinin; *-(X)yor* yüklemleştiricisi almış fiilleri "şu anda" gerçekleştirildiği bilgisiyle biraz kusurlu biçimde eş algılaması söz konusu olabilir. Ek olarak *pişir-* fiili BAŞD iken *fotoğraf çek-*, BİTD bir fiildir.

Yİ'de bulunan örneklerde, odaksıllık derecesi daha yüksek ve bu bağlamda hedef, söz konusu ekin odaksıl işlevine yönelik bir malzeme sunumu olarak görünmektedir. Yİ-6 dışındaki altı cümle, seçilen fiiller ve oluşturulan bağlam dâhilinde bu perspektifi destekler niteliktedir. Yoruma açık bir alan bırakmakla birlikte, Yİ-6'da görülebilecek *Zeynep, bisiklete biniyor* cümlesi; bisiklete binme eyleminin anlık veya genel bir alışkanlık/hobi/yaşam tarzı olup olmadığı durumunu kesinleştirmez. Buna yönelik olarak cümlede örneğin; *hafta sonları, her gün, şimdi* vb. bir belirteç bulunmuş olsaydı farklı bir yorum söz konusu olabilirdi. Ancak bu açıdan aranan özellik, ilgili yüklemlerin tek bir zaman dilimine işaret etmesidir. Ayrıca "şimdiki zaman" başlığı altında sunulan bir ünitede tam olarak aktüel "şimdi"yi karşılaması açısından örneğin isabetliliği tartışmaya açıktır.

YH'de bulunan örnekler, odaksıllığın Yİ'ye nazaran daha düşük derecede gözlemlenmesine olanak sunmaktadır. YH-1, YH-3, YH-4, YH-6, YH-9 ve YH-10 örnek cümleleri; odaksıllık derecesi yüksek bir izlenim vermektedir. Söz konusu örnekler; *Gazete okuyor, Cam siliyor, Meyve suyu içiyor, Gülümsüyor, Ders çalışıyor, Uyuyor* şeklinde olup K noktasının olay ve B noktasıyla örtüştüğü düşüncesini güçlendirmektedir. Belirli bir bilgi, tanıklık veya kanıta dayalı olma durumunu gösteren ilgili örneklerin üreticisi "Evet, bunu görüyorum." iddiasında bulunabilecek konumdadır.

YH grubunda bulunan YH-2, YH-5, YH-8 ve YH-12 örneklerinde ise odaksıllığın aynı derecede olup olmadığı şüphelidir. Örnekler arasında bulunan *Resim yapıyor, Gitar çalıyor, Fotoğraf çekiyor, Bilgisayar kullanıyor* cümlelerinin "şu an"ı işaret edip etmediği belirsiz olmakla birlikte bir Türkçe konuşuru tarafından duyulduğunda "genel"e yorulma olasılığı bulunur. Bir kişi hakkında bir çalgı aletini "çalıyor" dendiğinde oluşacak imaj; kişinin söz konusu çalgıyı kullanma becerisini kazanacak kadar çalışmış ve iyi veya kötü düzeyde de olsa müzikal bir çıktı sunabilecek yeterlikte olduğuna yönelik olabilir. *Fotoğraf çek-* fiili de anlık bir eyleme işaret etmenin yanında, bir gazeteci veya fotoğraf sanatçısı için "Öğretmen ders anlatıyor." gibi işin, günlük yaşamın olağan akışına yönelik bir bilgi verebilir.

Yİ-5, YH-7, YH-11 örnekleri, aynı (top, satranç) *oyna-* fiilini kullanan cümlelerdir. Bunlar, odaksıl şimdiki zaman görünüşünü sunmakla birlikte satranç oyna- genel duruma gönderme yapan bir eylem olma olasılığını da gösterir.

Yukarıda, doğrudan ekin sunumunu öne alan ünite kapsamında farklı örnekler de yer almaktadır. Ele alınan kitaplardan Yİ ünitesi içerisinde *Maç başlıyor* şeklinde bir örnek (Yunus Emre Enstitüsü, 2015a, s. 46) bulunurken YH ünitesinde de *Film saat kaçta başlıyor* (bir mekanik alıştırma içerisinde mastar bulunmakla birlikte hedef cümle olarak), *İnsanlar kışın genellikle kayak yapıyor*, *Hafta sonu çalışmıyorum* örnekleri (Ankara Üniversitesi TÖMER, 2013a, s. 21) yer almaktadır. Bu örneklerde odaksıllık dereceleri farklı görünmektedir. *Maç başlıyor* örneğinde BAŞD bir fiil tercih edilmiş, bununla birlikte sürece dayanan bir fiil olmadığından bir düdüğün hakem tarafından üflenmesi gibi anlık bir durum, süreğen nitelikteymiş gibi bir izlenim de oluşturmuştur. Fiilin kritik sınırı aşılmadığından, yani *başla-* işler olmadığından, sınırlararasılık görünüşü de oluşmaz. Elbette kastedilen "maçın başlamak üzere olduğu" bilgisinin verilmesidir. Ancak hedef yapı ve hedef işlev eşleşmesi üzerinden bakıldığında gelecek zamana yakınsayan bir kullanım söz konusudur. Aynı fiili kullanan bir diğer örnek *Film saat kaçta başlıyor* soru cümlesi, "şimdi"de olmaktan uzaktır. Johanson, bu tip kullanımlara ilişkin "bir planlılık ve hesaplılık nüansı, yani olayın bir programlı olması nüansı"nın (2016, s. 156) varlığına işaret eder. Örnekte, normal koşullar altında sinema işletmesi tarafından bir filmin oynatılacağına dair plan mevcut olup ayrıntılarına yönelik bilgiye gereksinim vardır. Johanson, buna yönelik olarak "programlı şimdiki zaman" (2016, s. 157) adlandırmasını yapar. Geleneksel düzlemde ise açık bir "gelecek zaman"a dikkat çeken örnek, "saat kaçta" ifadesiyle de henüz başlangıç sınırına gelinmemiş, K / O = B formülasyonunu yansıtır. Diğer iki örnek cümle ise barındırdığı *kışın* ve *hafta sonu* belirteçleriyle "şimdi"den uzak bir zamanı, alışkanlık veya genel nitelikteki bir durumu yansıtmaktadır. Ünitenin hedefi olan yapının farklı bir işlevini sunan örnekler, çok daha uzun bir zaman çizgisindeki süreçleri ifade etmektedir.

Yukarıda örneklenen farklı cümlelerin yanı sıra Yİ, *-(X)yor*'un anlatım tabanı olarak kullanıldığı bir maç sunumunu da aktarmaktadır:

Sayın seyirciler! Mehmet pota altında topu yakalıyor ve Hidayet'e pas atıyor. Hidayet topu tutuyor ve potaya atıyor. Evet, top potaya giriyor ve baskeeettt! (Yunus Emre Enstitüsü, 2015a, s. 46).

Cümle dizisi, her ne kadar *-(X)yor* ile kurulmuş olsa da sıralı biçimde gelişen anlatı, olayların gerçekleşmesinin akabinde ortaya çıkan ifadelerden oluşmaktadır. Sıralı eylemlerde, aslında fiillerin bitiş sınırına ulaşılmıştır. Burada, K = O = B formülasyonuna uygun biçimde, odaksıl şimdiki zamana yönelik ifadeler kullanılmamıştır. Cümle dizisinde verilmesi hedeflenen bilgi -varsayımsal olarak- şu şekilde de aktarılabilir:

Sayın seyirciler! Mehmet pota altında topu yakaladı ve Hidayet'e pas attı. Hidayet topu tuttu ve potaya attı. Evet, top potaya girdi ve baskeeettt!

Buna göre ortaya çıkan durum, Yİ'de verilen örneğin, şimdiki zamandan beklenen şekilde odaksıl şimdiki zaman olmadığı ve aktüeli işaret etmediği şeklindedir. Gerçek dünya bilgisiyle değerlendirilecek olursa -büyük ihtimalle- spikerin sunumu ve söz konusu sıralı olayların gerçekleşmesi arasında ancak birkaç saniye vardır ve O = B / K formülasyonuna daha uygundur. Ancak bu, sınırlararasılıktan çıkılıp terminal görünüş perspektifinin oluşumunu meydana getirir.

Sonuç ve Öneriler

Şimdiki zaman için *-(X)yor* eki ile verilen örneklerden birçoğu, hedef dil bilgisi yapısından beklenen şekilde aktüellik göstermektedir ancak bunun dışında farklı okumalara imkân tanıyan cümleler de bulunmaktadır. Cümlelerde gerçekleşen fiillerin tekrar veya niceliksel dönüştürme içermesi olasıdır ve bu tip dönüştürmeler, ifadeyi sınırlararası görünüş perspektifinden uzaklaştırmaz (Johanson, 2016, s. 169, 175). Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından bakıldığında hedef dil bilgisi işlevi ile örnek uyumu isabetliliği tartışmaya açılacak hâle gelir.

Oluşturulan bağlam ile belirginleştirilmemiş bir örnek, öğrenicinin kişisel dünyasındaki farklı karşılıklar üzerinden hedeflenmeyen yönlere giden anlam alanları oluşumuna neden olabilir. Tüm örneklerin ve konu anlatımının kısıtlanmış bir bakış açısıyla verilmesi, öğreniciler nezdinde aşama katedilmesi için güçlük oluşturabilirse de aynı işlevi yansıtmayan örneklerin sunumu, öğrenicinin zihninde karmaşa yaratabilir. Bu bağlamda, tek seferde tek işlev ilkesi hususunda bir ikilem ortaya çıkacaktır. Ekin "şimdi"yi anlattığı ifade edilirken alışkanlıklar, rutin davranışlar, beceri/yetenek sergileme, hobiler gibi konular da aynı kapsama alınmıştır. Beklendik şekilde sınırlararası görünüşün meydana geldiği sunumlar isabetli olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra ek, anlatım tabanı olarak terminallik görünüşü ile de kullanılmıştır.

Dil bilgisi öğretimi konusunda öne çıkan bazı hususlar vardır. Larsen-Freeman (2001, s. 252), dil bilgisinin üç boyutu olduğuna dikkat çeker: yapı, anlam ve kullanım. Bu kapsamda bakıldığında ek bu dil bilgisel boyutlarıyla sunulmaktadır. Ancak örneklendirmeler farklı anlam ve kullanımlara işaret ederken adlandırma tek yönlü, tek zamana odaklanmıştır. Bu durumun, yanlış bir genellemeye veya etiketlemeye yönlendirme olasılığı dikkate değerdir. Buna ilişkin Cem (2005, s. 8), iletişimde akıcılığın öncelenip dil bilgisel açıdan doğru olmayan cümleler kurulmasının, yanlış öğrenilen yapıların öğrenicide "fosilleşmeye" neden olabileceğini belirtir. Öğrenicinin, eki hangi durumda ve hangi amaçla kullanacağına dair yeterince yönlendirilmediği düşünülmektedir. Buna dair Widdowson (1990, s. 193); dil kullanımı kapsamında, bağlamın gerekli anlam eş güdümünü sağlayacağı beklentisiyle sözcük ve yapıların rastgele kullanılamayacağını ve anlamların özgürce müzakere edilemeyeceğini belirtir. Öğrenicilerin dil yeterliliği, ekin anlam alanlarını bilmek ve bağlama uygun kullanabilmekle ilişkilidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenicisinin bakış açısıyla ele alınacak olursa öğrenici, kendisine sunulan ünite kapsamında hangi işlevi benimsemesi gerektiği sorusuyla karşı karşıya kalma riskine sahiptir. Buna bağlı olarak öğretici de sınıfta konu anlatımı hususunda zorluk yaşayabilir. Temelde, kişilerin zaman algısı açısından değerlendirilirse ek; geçmiş, şimdi ve gelecek olmak üzere üç zamanı da işaretleme işlevine sahiptir. Burada; ekin, söz konusu işlevlere sahip olmadığı iddia edilmemektedir. Nitekim verilen örnekler de bu durumu kanıtlar niteliktedir. Günlük iletişimin sıradan akışı içerisinde de doğal kabul edilebilecek kullanımlar sunulmuştur. Ancak genel resme birkaç adım uzaktan bakıldığında tek seferde tek işlev öğretimi ilkesinden vazgeçilmiş ve(ya) ilke yer yer ihlal edilmiş gibi görünmektedir. Toplama bakıldığında ise farklılaşan işlevlerin öğretiminden vazgeçme veya işlevlerin öğretimini erteleme gibi bir düşünceyle yaklaşılmadığı da görülmüştür. Anlaşılır biçimde,

öğrenicileri farklı işlev ve görünüşlerin bir arada sunulduğu örneklere maruz bırakmak hedeflenmiştir. Öğreniciler, elbette alana yönelik çalışmıyorsa söz konusu görünüşleri dil bilgisel terminoloji kapsamında öğrenme gereksinimi duymaz. Ancak hiç şüphesiz öğrenicilerden iletişim kurma hedefini gerçekleştirme çabası beklenir. Bu kapsamda örneklerin farklı görünüş ve işlevlere uygun biçimde gruplandırılmış olarak sunumu ve alıştırmaların buna paralel olarak -başlangıçtaki öğretim sürecinde- düzenlenmesi, öğrenicinin potansiyel kafa karışıklığını önlemede yardımcı olacaktır. Bu, tek seferde çoklu işlev anlamına gelse de öğrenicinin nihai hedefi olan iletişim açısından işe yarayacak ve hâlihazırda sunumundan vazgeçilmemiş görünüşlerin anlamlı biçimde karşılık bulmasına zemin hazırlayacaktır.

Kaynakça

Ankara Üniversitesi TÖMER. (2013a). *Yeni Hitit 1 yabancılar için Türkçe ders kitabı*. Ankara Üniversitesi Basımevi

Ankara Üniversitesi TÖMER. (2013b). *Yeni Hitit 2 yabancılar için Türkçe ders kitabı* (4. bs.). Ankara Üniversitesi Basımevi.

Ankara Üniversitesi TÖMER. (2014). *Yeni Hitit 3 yabancılar için Türkçe ders kitabı.* Ankara Üniversitesi Basımevi.

Aydemir, İ. A. (2019). *Türkçede zaman ve görünüş sistemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Batstone, R. (2003). *Grammar (6th ed.).* Oxford University Press.

Bull, W. E. (1971). *Time, tense, and the verb, a study in theoretical and applied linguistics, with particular attention to Spanish*. University of California Press.

Byram, M. & García, M. C. M. (2009). Communicative language teaching. K. Knapp ve G. Antos (Ed.). In *Handbook of foreign language communication and learning* (s. 491-516). De Gruyter Mouton.

Cem, A. (2005). Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: Ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *Dil Dergisi* (128), 7-27.

Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge University Press.

Csató, E. A. & Johanson, L. (2022). Turkish. L. Johanson & E. A. Csató (Ed.). In *The Turkic languages* (2nd ed., pp. 195-223). Routledge.

Demir, N. ve Yılmaz, E. (2014). *Türk dili el kitabı (7. Baskı).* Grafiker.

Demir, T. (2023). Seçmeci yöntem (Eklektik yöntem). L. İltar ve C. B. Korkmaz (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaklaşım ve yöntemler* içinde (s. 199-214). Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi (8. Baskı).* Pegem Akademi.

Dilâçar, A. (1974). Türk fiilinde "kılınış"la "görünüş" ve dilbilgisi kitaplarımız. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten, 21-22*(1973-1974), 159-171.

Dirven, R. (1990). Pedagogical grammar. *Language Teaching, 23*(1), 1-18.

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi (2. Baskı)*. Grafiker.

Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.). (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Grafiker.

Eker, S. (2013). *Çağdaş Türk dili (8. Baskı).* Grafiker.

Garey, H. B. (1957). Verbal aspect in French. *Language*, *33*(2), 91-110.

Göçen, G. ve Okur, A. (2013). Dil bilgisi eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 333-356). Grafiker.

Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ.

İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Johanson, L. (1994). Türkeitürkische aspektotempora. R. Thieroff and J. Ballweg (Ed.), In *Tense systems in European languages* (s. 247-266). Niemeyer.

Johanson, L. (2000). Viewpoint operators in European languages. Ö. Dahl (Ed.), In *Tense and Aspect in the Languages of Europe* (s. 27-187). Mouton de Gruyter.

Johanson, L. (2007). Aspectotemporal connectivity in Turkic text construction, text subdivision, discourse types and taxis. J. Rehbein., C. Hohenstein & L. Pietsch (Ed.). In *Connectivity in grammar and discourse* (s. 187-198). John Benjamins.

Johanson, L. (2016). *Türkçede görünüş* (N. Demir, Çev.). Grafiker.

Johanson, L. (2021). *Turkic*. Cambridge University Press.

Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi*. Akçağ.

Klein, W. (1994). *Time in language*. Routledge.

Klippel, F. (2000). Teaching methods. M. Byram (Ed.). In *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (s. 894-900). Routledge.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi (3. Baskı)*. Türk Dil Kurumu.

Korkmaz, Z. (2017). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü (Genişletilmiş 5. Baskı)*. Türk Dil Kurumu.

Kurt, M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisinin işlevi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar – yöntemler – beceriler – uygulamalar* içinde (s. 261-266). Pegem Akademi.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching (2nd ed.).* Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 251-266). Heinle and Heinle.

Marchand, H. (1955). On a question of aspect: a comparison between the progressive form in English and that in Italian and Spanish. *Studia Linguistica*, 9, 45-52.

Millî Eğitim Bakanlığı (2021). *Diller İçin Avrupa ortak başvuru metni öğrenme öğretme ve değerlendirme - tamamlayıcı cilt*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. Macmillan.

Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri (3. Baskı)* (B. Vardar, Çev.). Multilingual.

Telc. (2013). *Diller İçin Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme (2. Baskı)*. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü.

Uğurlu, M. (2003). Türkiye Türkçesinde "bakış" ("aspektotempora"). *Türkbilig, 4*(5), 124-133.

Ur, P. (2018). *Dil öğretiminde 100 temel strateji* (M. Demirekin, Çev.). Eğitim Yayınevi.

Uzun, N. E. (2004). *Dünya dillerinden örnekleriyle dilbilgisinin temel kavramları Türkçe üzerine tartışmalar*. Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.

Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü (2. Baskı)*. Multilingual.

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press.

Yılmaz, Ö. ve Dilidüzgün, Ş. (2019). Dil kullanıcısı bağlamında dil bilgisi. A. Akay Ahmed ve A. Fişekçioğlu (Ed.). *Dil kullanıcısı bağlamında kuramdan uygulamaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (s. 17-63). Nobel Akademik Yayıncılık.

Yunus Emre Enstitüsü. (2015a). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitabı A1*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.

Yunus Emre Enstitüsü. (2015b). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitabı A2*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.

Yunus Emre Enstitüsü. (2015c). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitabı B1*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.

Yunus Emre Enstitüsü. (2015ç). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitabı B2*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.

Yunus Emre Enstitüsü. (2015d). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitabı C1*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.

Yunus Emre Enstitüsü. (2015e). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitabı C2*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul Onayı: Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

In teaching Turkish as a foreign language, teaching practices are carried out by following a series of approaches and principles offered by the Common European Framework of Reference for Languages in line with modern understanding. In this context, although there were approaches in foreign language teaching in the past that emphasized limited skills, the Communicative Approach and, most recently, the action-oriented Communicative approach forms the fundamental viewpoint. From this perspective, communication is the ultimate goal of language teaching.

The role of the learner is defined as being a language user and a social actor. In accordance with this goal, besides working on the four basic skills of listening, reading, speaking, and writing in the productive and receptive domains, there is also a focus on grammar teaching, which enables these skills to function effectively. These skills are strictly necessary for communication. The presence and necessity of grammar in the classroom and course materials have long been a subject of debate, just like certain language skills. However, foreign language learners are not exempt from acquiring grammatical knowledge and apply this tool in their language use. Mechanical drills to which learners are subjected with the expectation of structurally correct usage alone cannot guarantee the learner's adoption of the functions of a structure. The learners must also know what they are expressing with the structure they are using. A person learning a language for academic, work-oriented, touristic, or daily life practices, provided there are no biological and technical barriers, participates in verbal and written communication. At this point, the learner needs not only correct structural features but also correct functional uses. Incorrect grammatical formulations can lead to incorrect generalizations. Differences can arise between the functions of morphemes taught during grammar instruction and the uses by native speakers in daily communication. It is thought that one of the reasons for such situations is aspect perspectives.

The aspect, as systematized by Lars Johanson in Turkish, will be addressed here in terms of comprehensive teaching, specifically focusing on the present continuous tense suffix -(X)yor. Aspect, separated from the concept of time, in conjugated verbs indicates how the speaker perceives the perfective, imperfective, initiation, or process of the action. The examples presented and functions conveyed by the two Turkish as a foreign language coursebook sets examined have been analyzed in terms of the aforementioned aspect perspectives. Essentially, the suffix -(X)yor, which is expected to contain actuality, is evaluated with the intraterminal perspective. Accordingly, while it indicates a point between the boundaries of initiation and perfection rather than the entire event, the realization of these boundaries is not rejected. Additionally, when used for the present, that is, when the speech time and the topic time coincide, it shows focality.

In this research, document analysis and data analysis methods which are among the qualitative research designs were used. The uses of the suffix were examined by focusing on the examples presented for the teaching of the target structure in the books. The reason for choosing these parts is that learners are directly exposed to them during instruction and they are presented as tools for teaching the suffix.

The findings obtained from the study revealed that the teaching sets did not present examples of the suffix solely marking the present tense as targeted by the relevant suffix. The presented examples also included non-actual actions unrelated to the present. In the sentences exemplifying the present continuous tense suffix -(X)yor, examined in the research, temporal indications for the past, present, and future were encountered. Here, there are intraterminal and terminal aspect perspectives. The expressions used include various information such as actions containing actuality, habits, periodic tasks and/or behaviors, hobbies, plans, and intentions. It is believed that these aspects and functions are important for learners to communicate effectively. It is also necessary to teach high-frequency usages of the suffix. For a native Turkish speaker, expressions that are so common in daily communication that go unnoticed can lead to confusion for learners due to these aspect differences. The principle of a single function at a time seems reasonable when evaluated within the scope of teaching principles. However, the picture that emerges from the findings is of multiple functions in a single structure at a time. Although one is not considered more important than the other, it is believed that these functions are necessary for communication. However, the absence of the same label on different functions can help teaching goals and the resulting language uses to be more efficient. A foreign language learner cannot naturally perceive the context of a verbal or written language and like a native speaker. Therefore, different functions of the same structure should also be pointed out during the teaching process. To ensure a meaningful learning process for the learner, it is recommended that aspect perspectives be presented separately. The terminological name of a function used for the learner is likely insignificant if they are not going to work in the field. During the teaching process, it should be considered that presenting the relevant suffix in distinct sections, each focused on the specific aspects intended for its instruction, could provide clearer explanations. The learner's expectation is to encounter a single function taught at a time while being exposed to different types of examples. Of course, grammatical functions are indispensable. It is concluded that presenting examples and exercises grouped accordingly would be beneficial.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 2025, 5(1); 129-145

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DRAMANIN KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ*

Araştırma Makalesi

İrem KUTLU** / Arzu ÇEVİK***

Geliş Tarihi: 29.10.2024 | **Kabul Tarihi:** 04.02.2025 | **Yayın Tarihi:** 21.04.2025

Özet: Eğitim ve öğretim uygulamaları öğrencilerin dâhil olduğu aktif süreç içeren bir yapıya sahiptir. Bu durum ilginin canlı tutulması, öğrenmenin etkili gerçekleşmesi açısından gereklidir. Çünkü öğrenme, öğrencinin uygulama yapması sayesinde kalıcı olabilmektedir. Bu açıdan sınıf içinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri büyük önem taşımaktadır. Bir öğretim yöntemi aynı anda ne kadar çok duyuya sesleniyorsa ve öğrenciyi ne kadar aktif kılıyorsa o oranda başarılı olmaktadır. Dil öğretiminde öğrencilerin dilin kullanımına yönelik farkındalıklarının gelişmesi için süreçte aktif rol almaları çok önemlidir. Bunu sağlayan ve öğrenciyi etkin kılan yöntemlerden biri de dramadır. Bu amaçla araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dramanın kullanılabilirliğine yönelik öğretici görüşleri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmada çeşitli üniversitelerin TÖMER birimlerinde görev yapan kırk öğreticinin görüşüne başvurulmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara dair kişisel bilgiler yer almaktadır, ikinci bölümde ise alt problemlere yönelik veri toplamak amacıyla beş soru sorulmuştur. Araştırmada elde dilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğreticilerin sıklıkla derslerinde dramaya yer verdikleri görülmüştür. Öğretici görüşlerinde drama yöntemi eğlenceli olması, öğrenciyi süreçte aktif kılması, kalıcı öğrenme sağlaması açısından etkili bir yöntem olarak görülmüştür. Öte yandan drama uygulamalarının zaman alması, sınıf yöntemini zorlaştırması, değerlendirmenin güç olması, ön hazırlık ve süreç planlaması gerektirmesi gibi zorluklar taşıdığı belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Drama, öğretici görüşleri, öğretim yöntem ve teknikleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yaratıcı drama.

TEACHER VIEWS ON THE USE OF DRAMA IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Received: 29.10.2024 | **Accepted:** 04.02.2025 | **Published:** 21.04.2025

Abstract: Educational and instructional practices involve an active process that centers on student engagement. This active involvement is essential for maintaining students' interest and ensuring effective learning, as lasting learning is often achieved through student participation. In this respect, teaching methods and techniques employed in the classroom are of critical importance. The more senses a teaching method appeals to at the same time and the more active it makes the student, the more successful it is. In language teaching, it is very important for students to take an active role in the process in order to develop their awareness of the use of language. One method that facilitates such engagement is drama. For this purpose, this study explores instructors' perspectives on the applicability of drama in teaching Turkish as a foreign language. In the study, it was aimed to reach forty instructors working in TÖMER units of various universities and to get their vies on the use of drama in teaching Turkish as a foreign language. Designed as a case study within the framework of qualitative research methods, data were collected using a semi-structured interview form. The form comprised two sections: the first collected

* Bu çalışma, 24-26 Ekim 2024 tarihlerinde gerçekleştirilen "XVI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu"nda sözlü olarak sunulan bildiriden hareketle hazırlanmıştır.

** Yüksek Lisans Öğrencisi; Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı; irmgkee@gmail.com 0009-0005-7598-0925

*** Doç. Dr.; Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, arzucevik@outlook.com 0000-0001-9673-847X

Kutlu, İ. & Çevik, A. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dramanın kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 5*(1), 129-145. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.15154415

personal information about the participants, and the second included five questions addressing the sub-problems of the research. The data obtained in the study were analysed using content analysis. When the results of the study were analysed, it was seen that the instructors frequently incorporate drama into their lessons. In the opinions of the instructors, drama method was seen as an effective method in terms of being fun, making the student active in the process and providing permanent learning. However, challenges were also identified, including the time-consuming nature of drama activities, the complexity they add to classroom management, the difficulty of assessment, and the need for advance planning and preparation.

Keywords: Creative drama, drama, instructor opinions, teaching methods and techniques, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Drama; düşüncenin dil, beden dili ve hareket gibi araçların yardımıyla anlatımıdır. Kavramın kökenine bakıldığında Yunanca "Dran" olduğu; itmek, çekmek, yapmak, etmek, eylemek anlamlarında kullanıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda drama, içinde eylem barındıran her türlü etkinlik olarak açıklanabilir (Adıgüzel, 2007, s. 15). Sanat, eğitim, psikoloji, sosyoloji gibi birçok alanda yararlanılan dramanın en genel tanımı ise önceden yazılı bir metin olmadan, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, anıları ve bilgilerine dayalı olarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlamalardır, şeklindedir (San, 1998). Özetle drama etkin olmayı gerektiren eylemsel bir süreç olması bakımından içinde devinim barındıran birçok alanda kendisine yer bulmuştur. Eyleme dayalı ve sürekli güncellemeye ihtiyaç duyan eğitim de bu alanlardan bir tanesidir.

Eğitim öğretim alanındaki gelişmeler eğitim anlayışlarını değiştirirken niteliği artırmak için yeni arayışları ortaya çıkarmıştır. Bu arayışların bir yansıması da geleneksel öğretim anlayışı içerisinde öğrencinin rolü üzerinde olmuştur. Öğrencinin etkin olmaması; öğrenmelerin gerçekleşememesine, bilgi ve becerilerin istenilen düzeyde kavranılmamasına, öğrenilenlerin uygulanamamasına yol açtığı düşüncesi eğitimcileri öğretim süreçlerinde değişime itmiştir. Bu itici gücün odak noktası derslerde öğrenciyi etkin kılmak olmuştur. Öğreticiler, günümüzde bu rol değişimine cevap verebilmek için sınıf içi öğrenmeleri çeşitlendirerek farklı yöntem ve teknikler ile dersin işlenişini zenginleştirmeye çabalamaktadırlar. Öğreticilerin öğretim süreçlerini planlarken öğretimi tekdüzelikten kurtarmak için yaptıkları çalışmalar öğretimi kalıcı hâle gelmesine yönelik olmaktadır. Konunun özelliğine uygun olarak yapılandırılan dersin öğrencinin motivasyonunu artıracak, ilgisini çekecek ve öğretime katkı sağlayacak şekilde olması beklenmektedir. Bu bakımdan dil öğretiminin etkili olması için derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin çok iyi seçilmesi gerekmektedir. Çünkü dili kullanma becerisi sürekli bir çaba ve çalışmayla birlikte uygun yöntem-tekniğin seçimini gerektirir (Altunbay, 2012, s. 754). Öğreticilere bu açıdan önemli görevler düşmekte ve yöntem seçimi, uygulama gibi öğretim süreçlerinde yetkin olmaları beklenmektedir (Özbay ve Akdağ, 2013). Dil öğretiminde bu anlamda kullanılacak yöntemlerden birisi de dramadır.

Drama yöntemi ile yaşantılara dayalı, hareket yoluyla, aktif, etkileşim yoluyla, sosyal, tartışarak, keşfederek, duygusal, kavram ve işbirliğine dayalı olarak çeşitli öğrenme biçimlerinin dinamikleştiği düşünülmektedir (Sezgin, 2015, s. 126). Sürece çok boyutlu ve dinamik bir şekilde dâhil olmayı sağlayan drama ile öğrenciler arasında bir iletişim ortamı oluşturularak öğretimin kalıcılığı arttırılmaktadır. Çünkü dil öğretimi iletişime dayalı sosyal olarak aktiflik gerektiren süreçleri içermektedir. Bilişsel alanın yanında devinişsel ve duyuşsal

alanların da gelişmesine etki sağlayacağı için tiyatro ve drama teknikleri dil öğretiminde etkili olacağı düşünülmektedir (Özdemir, vd., 2014, s. 85). Çünkü drama sayesinde katılımcılar sosyal süreçlerle düşüncelerini, hislerini ve özgüvenlerini geliştirerek üretme yeteneğine sahip bireyler hâline gelmektedirler (San, 2021; Styslinger, 2000). Bu sebeple drama, yapılabilirliğin eğitimdeki yansıması olarak derslerde sıklıkla öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır (Uysal, 2023). Dramanın dil becerilerinin çok yönlü öğretiminde güçlü ve etkili olduğu bilinmektedir (Maden, 2010, s. 262). Öte yandan grupla öğretim tekniklerinde drama, rol oynama ve yaratıcı dramanın tüm duyu organlarını harekete geçirmesi vesilesiyle öğrencilerin anlama, yorum yapma ve iletişim becerilerinde güçlenme sağladığının, etkili ve verimli bir şekilde dinleme ve akıcı konuşmayı desteklediğinin; iş birliği yapma, sosyal ilişkiler kurma, eleştirel ve bağımsız düşünme, hayal gücünü kullanma, sorumluluk bilincine sahip olma, kendine güvenme, empati ve öz güven aşılama gibi katkıları olduğunun; öğrencilerde kendileri için anlamlı olan içeriği ilişki kurarak bulmaya yardımcı olduğu için kalıcı öğrenmeyi olumlu etkilediğinin; ilgi ve güdülenmeyi arttırarak duyuşsal davranışları katılımla, devinişsel davranışları da tekrarla sağladığının altını çizmek gerekir (Şahin ve Kemiksiz, 2018, s. 180-198). Drama sağladığı bu yararlarla öğrencinin hem kişilik gelişimini hem de dil gelişimini olumlu etkilemektedir. Bu nedenle dil öğretim sürecini desteklemesi açısından sıklıkla başvurulmaktadır. Özellikle pek çok farklı ülkeden gelen öğrencilerin bulunduğu Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğrencinin aktif olması ve motivasyonunun artması için dersin işlenişinde ilgi çekici yöntem ve teknikler kullanılması gerekmektedir. Bu açıdan öğrencilerin etkileşimini artırmak ve onların derse katılımını sağlamak için drama etkili bir öğretim yöntemidir. Tüm eğitim kademelerinde ve her yaştan insanlarla yapılabilecek drama çalışmaları eğitimin sıkıcı kalıplarını kırarak, çağdaş eğitim sistemiyle bütünleştirilebilir ve kendini geliştirme gereksinimini ve heyecanını duyan öğretmen ve öğrenciler yaratabilir (Okvuran, 1995). Geleneksel öğretim yöntemlerinden ayrılarak modern öğretim yöntem ve tekniklerini içeren önemli bir yabancı dil öğretim yöntemi olan drama yaparak ve yaşayarak öğrenme, farklı yaşantıları tanıma, farklı rollere girerek farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, yaşamı çok yönlü algılama ve araştırma isteğinin gelişimini sağlama gibi ciddi kazanımların elde edilmesinde önemli bir etkisi vardır (Elbistanlı ve Boylu, 2023; İkinci, 2019; Köksal Akyol, 2003). Drama, sağladığı bu yararlarla farklı zihinsel özellikteki öğrencilerin bir arada olduğu sınıflarda öğrencilerin bu özelliklerini dikkate alarak, zihinsel süreçlerini harekete geçirecek bir yöntemdir (Bıyık, 2001). Bu sebeplerle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanılması öğrencilerin çok yönlü bir şekilde öğrenme sürecine katılarak hedef dile yönelik farkındalık kazanması ve öğretim sürecinin kalıcılığının artırılması açısından oldukça etkili olacaktır.

1. Araştırmanın Amacı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki eylem odaklı yaklaşımda hedef kitleye uygun farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması ve öğrencilerin sürece dâhil edilmesi öğretim sürecinin etkililiği açısından oldukça önemli bulunmaktadır. Öğrenciyi günlük hayatta derste öğrendiği becerileri kullanan sosyal bir aktör olarak kabul eden eylem odaklı yaklaşımda öğrencinin öğrenme süreçlerindeki aktif katılımı önemlidir. Dramanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu açıdan etkili olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla çalışmada, farklı üniversitelerin TÖMER birimlerinde görev yapan 40 öğretici görüşüne başvurularak yabancı

dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğreticilerin dramayı kullanma durumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımına yönelik öğretici görüşleri ile ilgili az sayıda araştırma bulunması bu çalışmanın özgün değerini oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dramanın Kullanımına Yönelik Öğretici Görüşleri Nelerdir?" olarak belirlenmiştir

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Üniversitelere bağlı birimler olan Türkçe Öğretim Merkezleri'nde (TÖMER) görev alan öğreticilerin dramanın bir yöntem olarak kullanılmasına yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak planlanmıştır. Durum çalışması araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem veya durum ya da belirli bir zaman aralığında çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı ve durum betimlemesi veya durum temaları ortaya koyduğu yaklaşımıdır (Creswell, 2013, s. 97).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada TÖMER'lerde aktif olarak görev yapan 40 öğretici görüşüne başvurulmuştur. Çalışma grubunun özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Özellikleri

		N	f
Cinsiyet	Kadın	33	%82,5
	Erkek	7	%17,5
Eğitim durumu	Lisans	3	%7,5
	Yüksek Lisans	27	%67,5
	Doktora	10	%25
Mezun olunan bölüm	Türkçe Öğretmenliği	25	%62,5
	Türk Dili ve Edebiyatı	9	%22,5
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	2	%5
	Diğer	2	%10
Mesleki tecrübe	0-2 yıl	7	%17,5
	2-4 yıl	8	%20
	5 ve üzeri yıl	25	%62,5

Tablo 1'de katılımcıların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde katılımcılardan %82,5'inin kadın, %17,5'inin erkek olduğu görülmüştür. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde %7,5'inin lisans mezunu, %67,5'inin yüksek lisans mezunu, %25'inin ise doktora mezunu olduğu görülmüştür. Katılımcıların mezun oldukları bölümler incelendiğinde %62,5'inin Türkçe öğretmenliği bölümünden, %21,5'inin Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden, %5'inin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünden, %10'unun ise diğer bölümlerden mezun olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların mesleki tecrübeleri incelendiğinde %17,5'inin 0-2 yıl mesleki tecrübeye sahip olduğu, %20'sinin 2-4 yıl tecrübeye sahip olduğu, %62,5'inin ise 5 yılın üstünde tecrübeye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İki bölümden oluşan formun ilk bölümünde kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümünde ise öğreticilerden dramanın kullanılabilirliğine dair görüş almaya yönelik beş soru bulunmaktadır. Hazırlanan görüşme formu soruları alanda uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından taslak sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan sorulara yönelik iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Araştırmacı hazırlanan sorularla iki görüşme gerçekleştirerek sorulara son hâlini vermiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi veri analizi tekniklerinden olan içerik analizine başvurulmuştur. Sosyal gerçekliği araştıran nesnel, sistematik, tümdengelime dayalı okuma aracı olarak önceden belirlenen ölçütlere göre kavramlardan, metinlerden, sözlü veya yazılı materyallerden anlamlar çıkarmayı amaçlayan metodolojik araç ve teknikler bütünüdür. Planlama aşamasında zayıf olarak görülse bile uygulamada etkili ve ilginç sonuçlar vermektedir. Niceli nitele dönüştürebilmeyi, yazılı metinden hareketle yazılı olmayan mesajlara ulaşabilmeyi sağlayan çok işlevli ve giderek gelişen bir tekniktir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 21-22).

3. Bulgular

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin drama eğitimi alıp almama durumları, öğreticilerin derslerinde dramayı kullanma durumları, kullanılan drama yöntem ve teknikleri, dramanın öğretimdeki etkisi hakkında görüşleri, dramanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkısına yönelik görüşleri ve derslerde drama kullanmanın avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşleri incelenmiştir.

3.1. Öğreticilerin Drama Eğitimi Alma Durumları

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğreticilere "Drama konusundaki eğitimler hakkında bilgi sahibi misiniz? Drama alanında almış olduğunuz bir eğitim var mı?'' şeklinde sorulmuştur. Katılımcıların drama eğitimi alma durumları Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2

Drama Eğitimi Alma Durumları

	N	f
Drama eğitimi olmayanlar	19	%41,30
Lisans dersi olarak alanlar	13	%28,26
Özel bir kurumda eğitim alanlar	8	%17,40
Eğitim olmadığı halde kendi çabasıyla drama öğrenenler	6	%13,04
Toplam	**46**	**%100**

Öğreticilere sorulan "Drama konusundaki eğitimler hakkında bilgi sahibi misiniz? Drama alanında almış olduğunuz bir eğitim var mı?" sorularına verilen cevaplar incelendiğinde öğreticilerin %41,30'unun drama eğitimi almadığı, %28,26'sının lisans dersi olarak drama dersini gördüğü, %17,39'unun özel bir kurumda drama eğitimi aldığı, %13,04'ünün ise eğitim almadığı halde kendi çabasıyla dramayla ilgili bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Tabloda drama eğitimi almayan katılımcılar başlığı içinde eğitimi olmadığı halde kendi çabasıyla

öğrenen katılımcı sayısı da yer almaktadır. Tablonun geneli incelendiğinde katılımcıların genelinin drama ve drama alanındaki eğitimler hakkında bilgi sahibi olduğu fakat yalnızca %17'lik bir kısmının özel olarak bu alanda eğitim aldığı ortaya çıkmıştır.

3.2. Öğreticilerin Drama Kullanma Durumları

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğreticilere "Dersinizi işlerken dramadan yararlanıyor musunuz?'' şeklinde sorulmuştur. Yöneltilen bu soru kapsamında katılımcıların dramayı dersin işlenişinde kullanma durumları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğreticilerin Drama Kullanma Durumları

	N	f
Dersin işlenişinde drama yönteminden yararlananlar	39	%97,5
Dersin işlenişinde drama yönteminden yararlanmayanlar	1	%2,5
Toplam	**40**	**%100**

Öğreticilere sorulan "Dersinizi işlerken dramadan yararlanıyor musunuz?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğreticilerin %97,5'inin dersin işlenişinde dramadan yararlandığı, %2,5'inin ise dramadan yararlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda öğreticilerin büyük bir çoğunluğunun dersin işlenişinde dramadan yararlandığı ortaya çıkmıştır. Fakat bu uygulamaların zaman yetersizliğinden kaynaklı olarak tüm aşamaları kapsayacak şekilde gerçekleştirilemediği beceri alanlarına yönelik uygulamalar şeklinde gerçekleştirildiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Aşağıda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama kullanımına yönelik görüşme formlarından alınan öğretici görüşlerine yer verilmiştir.

K1: *En çok konuşma becerisi, dinleme becerisi ve kelime öğretimi etkinliklerinde dramadan yararlanıyorum. Öğrencilerin farklı deneyimler kazanması ve daha kalıcı öğrenmesi için kültürel uyum derslerinde de zaman zaman dramadan yararlanıyorum.*

K1 becerilere yönelik uygulamalarda, kelime öğretimi çalışmalarında ve kültürel uyum derslerinde dramadan yararlandığını belirtmiştir. Dramanın öğrencilerin farklı deneyimler kazanmasına yardımcı olarak dil öğretim sürecine destek olduğunu dile getirmiştir.

K2: *Evet, yararlanıyorum. Her hafta uygulama yapmaya çalışıyorum. Tam bir atölye şeklinde olmasa da becerilere yönelik uygulamalar yapıyorum. Girdiğim derslerde becerilere yönelik küçük uygulamalar yaparak dersin işlenişini kalıcı hale getirmeye çalışıyorum.*

K2 derslerinde tüm aşamaları kapsayan bir atölye çalışması şeklinde gerçekleştirilmese de becerilere yönelik uygulamalarda sıklıkla dramadan yararlandığını belirtmiştir. Dramanın öğretimin kalıcı bir şekilde gerçekleşmesine destek olduğunu vurgulamıştır.

K3*: Özellikle A1- B1 arası aşamalarda kullanıyorum. İlk aşamalarda öğrencilerin iletişimi arttırarak birbirlerine uyum sağlamalarına yardımcı oluyor.*

K3 öğrenciler arasındaki uyumu arttırdığı için dramayı ilk aşamalarda sıklıkla kullandığını belirtmiştir.

3.3. Öğreticilerin Kullandığı Drama Teknikleri

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğreticilere "Drama yöntem ve tekniklerinden hangilerini daha çok kullanıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Sorulan bu soru kapsamında öğreticilerin kullandığı drama teknikleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğreticilerin Kullandığı Drama Teknikleri

	N	F
Doğaçlama	15	%24,59
Rol oynama	12	%19,67
Canlandırma	7	%11,47
Dedikodu halkası	3	%4,92
Donuk imge	3	%4,92
Dramatizasyon	3	%4,92
Öğretmenin role girmesi	3	%4,92
Rol içinde yazma	3	%4,92
Telefon görüşmesi	3	%4,92
Bilinç koridoru	2	%3,28
Fotoğraf karesi	2	%3,28
Oyunlaştırma	2	%3,28
Yeniden canlandırma	2	%3,28
Kronolojik sıralama	1	%1,63
Toplam	**61**	**%100**

Öğreticilere sorulan "Drama yöntem ve tekniklerinden hangilerini daha çok kullanıyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğreticilerin pek çok drama tekniğine dersin işleniş sürecinde yer verdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu teknikler arasında rol oynama, canlandırma ve doğaçlamanın ağırlık gösterdiği belirlenmiştir.

3.4. Dramanın Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğreticilere "Sizce drama yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili midir?" sorusu yöneltilmiştir. Sorulan bu soru kapsamında öğreticilerin dramanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisi hakkındaki görüşleri Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5

Dramanın Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi

	N	f
Dramayı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili bulanlar	40	%100
Dramayı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili bulmayanlar	0	%0
Toplam	**40**	**%100**

Öğreticilere sorulan "Sizce drama yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili midir?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğreticilerin tamamının dramayı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili bulduğu ortaya çıkmıştır.

K4: *Etkilidir, öğrenciyi dersin merkezine koyar. Dil öğretimini zevkli hale getirir.*

K4 dramayı öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi olması ve dil öğretimini eğlenceli hale getirmesi açısından etkili bulduğunu belirtmiştir.

K5: *Evet, etkilidir. Çünkü öğrenciye gerçek hayat deneyimi yaşatır. Öğrenciler dışarda ana dili Türkçe olan insanlarla hemen konuşmaya iletişim kurmaya çekinir fakat sınıf ortamında kendi ile birlikte öğrenen, kendi gibi hatalar yapan akranı ile iletişim kurarken daha rahat olur. Bunun yanında öğrendiklerini uygulamaya döktüğü için daha hızlı öğrenir ve öğrendikleri aklında daha kolay kalır.*

K5 dramanın öğrenciye dil becerileri için uygulama alanı sunması, hata yapma ve akranlarıyla birlikte öğrenme fırsatı sunması açısından etkili bir yöntem olduğunu dile getirmiştir.

3.5. Drama Kullanımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sağladığı Katkılar

Öğretici görüşlerinde belirtilen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımının öğrencide sağladığı katkılar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Drama Kullanımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sağladığı Katkılar

	N	f
Öğretimi kalıcı hale getirmesi	10	%13,89
İletişim becerilerini geliştirme	9	%12,50
Dilin kullanımına yönelik farkındalık	8	%11,11
Dil becerilerini geliştirme	7	%9,72
Eğlenceli ders ortamı	7	%9,72
Öğrenci merkezli öğretim	7	%9,72
Sosyal becerileri geliştirme	6	%8,33
İlgi çekicilik	5	%6,94
Yaparak yaşayarak öğrenme	4	%5,56
Aktif söz varlığı	3	%4,17
Kelimeleri bağlam içinde kullanma	3	%4,17
Kültür aktarımı	3	%4,17
Toplam	**72**	**%100**

Tablo 6'da görüldüğü üzere drama kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine sağladığı katkılara dair temalar "ilgi çekicilik (5), aktif söz varlığı (3), öğretimi kalıcı hale getirmesi (10), yaparak yaşayarak öğrenme (4), öğrenci merkezli öğretim (7), iletişim becerilerini geliştirme (9), dil becerilerini geliştirme (7), kelimeleri bağlam içinde kullanma (3), sosyal becerileri geliştirme (6), kültür aktarımı (3), dilin kullanımına yönelik farkındalık (8), eğlenceli ders ortamı (7) " şeklindedir. Aşağıda drama kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine sağladığı katkılar temasında görüşme formlarından alınan öğretici görüşlerine yer verilmiştir.

K6: *Drama, öğrencilerimizin zihninde kalıp anlatımların dışında bir dünya oluşturmaktadır. Öğretilen bilgi öğrencilerin zihninde canlanmakta ve daha kalıcı bir öğrenme sağlanmaktadır. Öte yandan daha geniş bir öğrenme alanı sunarak öğrenciye daha geniş bir dil becerisi de kazandırmaktadır.*

K7: *Bence drama yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretimi etkili kılmak ve öğrenciyi hayatın içine çekmek adına çok faydalı. Öğrencinin dil becerilerini geliştirerek onlara öğrendiklerini uygulama alanı sunuyor. Öğrencilerin motivasyonlarını arttırarak derse ilgilerini canlı hale getiriyor. Öğrencilerin dil gelişimlerini süreç içerisinde izleyebilme*

imkânı sunuyor. Öğrencilerin iletişim içinde olmalarını ve kültürel etkileşim içinde öğrenmelerini sağlıyor.

K6 ve K7 dramanın öğretimi kalıcı hale getirmesi ve dil becerilerini geliştirmesi açısından faydalı bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir.

K8: *Drama öğrencilere farklı deneyimler sunarak hoşgörülü, açık fikirli, kendini rahat ifade edebilen öğrenciler yetiştirmemizi sağlar.*

K8 dramanın öğrencilerin ifade gücünü geliştirdiğini ve sosyal becerilerine katkı sağladığını ifade etmiştir.

K9: *Drama özellikle sözlü ve yazılı etkileşimin öğrenme ve öğretme için sınırlı kullanımının söz konusu olduğu başlangıç düzeylerinde farklı öğrenme ve öğretme yöntemleri kullanımı konusunda iyi bir alternatiftir. Öğrenenin kaygısını azaltıp güdülenmesini sağlar. Öğrenen etkileşimini artırıp sosyalleşmeyi hızlandırır ve böylece dil edinimi kolaylaşır. Soyutların somutlaştırılmasını sağlar. Oyunlaştırma ile öğrenenin ilgi ve motivasyonunu arttırarak katılımını sağlar ve dil öğrenim sürecini eğlenceli hâle getirir.*

K9 yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması noktasında dramanın iyi bir alternatif olduğunu belirtmiştir. Dramanın öğrencilerin dil edinim süreçlerini ve derse yönelik ilgilerini olumlu yönde destekleyerek sürece pek çok yönden katkı sağladığını dile getirmiştir.

K10: *Drama öğrencilerin dil kullanımlarını daha doğal bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı oluyor.*

K10 öğrencilerin dil kullanımını dramanın içerisinde yer alan diyalog ve canlandırmalarla doğal bir akış içerisinde gerçekleştirdiklerine ve bu sayede dilin kullanımına yönelik farkındalık kazandıklarına vurgu yapmıştır.

K11: *Bana göre ana dil olarak Türkçe öğretiminden daha etkilidir. Zira öğrencilerin aktif söz varlığının gelişiminde bu tip etkinlikler akılda kalıcılık ve hatırlamaya yönelik hızlı faydalar sağlamaktadır. Bir dilin söz varlığıyla yeni tanışan öğrenciler için uygulamaya dönük etkinliklerle dil öğretim sürecini desteklemek oldukça etkilidir.*

K11 dramanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dil öğretiminden daha etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Dilin söz varlığıyla yeni tanışan öğrencilere akılda kalıcı uygulamalar yaparak aktif söz varlıklarda hızlı faydalar görülebileceğini dile getirmiştir. Drama yöntemi kullanılarak yapılan etkinliklerin öğrencilerde daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğine vurgu yapmıştır.

Öğretici görüşleri incelendiğinde dramanın yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreçlerinde bir yöntem olarak kullanımının ders sürecini zenginleştirdiği, farklı deneyimler sunduğu, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarına destek olduğu, daha eğlenceli bir ders ortamı sağlayarak derse katılımı arttırdığı belirlenmiştir. Dramanın iletişime dayalı sosyal faaliyet içeren yapısının öğrencilerin dil gelişimini desteklediği, sözcük hazinesini zenginleştirerek sözcüklerin bağlam içinde kullanımını öğrettiği, dilin kullanımına yönelik farkındalık oluşturduğu bu nedenle de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan birden fazla duyuya hitap eden yaparak yaşayarak

öğrenmeye dayalı aktif bir süreç içeren drama faaliyetinin öğretimi daha kalıcı hâle getirdiği öğretici görüşlerinde sıklıkla belirtilmiştir.

3.6. Dramadan Yararlanmanın Avantaj ve Dezavantajları

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğreticilere "Dersin işlenişinde dramadan yararlanmanın avantaj ve dezavantajları nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Sorulan bu soru kapsamında öğreticilerin dramadan yararlanmanın avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Drama Kullanımının Avantaj ve Dezavantajları

		N	f
Avantajlar	Öğrencinin aktif olması	17	%19,77
	Eğlenceli ders ortamı	14	%16,28
	Derse yönelik tutum ve motivasyonun artması	12	%13,95
	Kalıcı öğrenme	10	%11,63
	Dil becerilerinin gelişimi	8	%9,30
	İletişim becerilerini geliştirme	8	%9,30
	Özgüveni arttırma	6	%6,98
	Grup çalışması ve işbirliği	5	%5,81
	Söz varlığı geliştirme	4	%4,65
	Somutlaştırma	2	%2,33
	Toplam	**86**	**100**
Dezavantajlar	Zaman alması	15	%31,25
	Öğrencilerde kaygı oluşturması	10	%20,83
	Öğrenci isteksizliği	8	%16,67
	Yetişmesi gereken müfredatta aksamalar yaşanması	6	%12,50
	Planlamada yaşanan zorluklar	4	%8,33
	Beklenmeyen durumlar	2	%4,17
	Sınıf yönetiminde yaşanan zorluklar	2	%4,17
	Ölçme ve değerlendirmede karşılığının olmaması	1	%2,08
	Toplam	**48**	**%100**

Tablo 7'de görüldüğü üzere drama kullanımının avantajlarına dair temalar "öğrencinin aktif olması (17), eğlenceli ders ortamı (14), derse yönelik tutum ve motivasyonun artması (12), kalıcı öğrenme (10), dil becerilerinin gelişimi (8), iletişim becerilerini geliştirme (8), özgüveni arttırma (6), grup çalışması ve işbirliği (5), söz varlığı geliştirme (4) ve somutlaştırma (2)" şeklindedir. Dramanın dezavantajlarına dair temalar "zaman alması (15), öğrencilerde kaygı oluşturması (10), öğrenci isteksizliği (8), yetişmesi gereken müfredatta aksamalar yaşanması (6), planlamada yaşanan zorluklar (4), beklenmeyen durumlar (2), sınıf yönetiminde yaşanan zorluklar (2), ölçme ve değerlendirmede karşılığının olmaması (1)" şeklinde belirlenmiştir. Aşağıda drama kullanımının avantaj ve dezavantajları temasında görüşme formlarından alınan öğretici görüşlerine yer verilmiştir.

K12: *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama yönteminin en büyük avantajı hedef kitleye daha kolay ulaşmak. Fakat planlama ve uygulama konusunda öğreticilere daha fazla iş yükü düşmesi ve yetişmesi gereken bir müfredat olması dramanın sürekli uygulanmasını zorlaştırıyor.*

K13: *Dramanın öğrencilere etkili ve kalıcı öğrenme deneyimleri sunması, öğrenme isteğini arttırarak öğrencilerin sürece dahil etmesi, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlaması açısından pek çok avantajı var. Fakat drama; zaman, mekan ve materyal açısından belli dezavantajları içinde bulunduruyor. Dramanın tam bir atölye olarak uygulanması için yeterli zamanın olmaması, yetiştirilmesi gereken bir müfredatın olması, sınıf ortamının her uygulama için yeterli olmaması gibi dezavantajları var.*

K12 ve K13 dramanın hedef kitleye ulaşmak için iyi bir öğretim yöntemi olduğunu belirtmiştir. Fakat planlama ve uygulama aşamalarının fazla zaman alması, sınıf ortamının her drama uygulamasına elverişli olmaması, yetiştirilmesi gereken bir müfredat olması gibi nedenlerden dolayı drama yöntemine derslerde sürekli yer vermenin uygulanılabilirliğinin olmadığını dile getirmiştir.

K14: *Öğrencilerin ilgisini çekmek, eğlenerek öğrenmek, derse yeni bir soluk getirmek, tekdüzelikten kurtulmak, alışılmış olan öğretmenin aktif öğrencinin pasif olması durumunu ortadan kaldırmak dramanın avantajları arasında sayılabilir. Kendi gözlemlerimden yola çıkarsam öğrencilerin büyük bir kısmı hayatlarında hiç drama ile tanışmamış oluyor. Derste drama kullanımı öğrencilere güzel tecrübeler yaşatarak sosyal becerilerinin gelişmesinde, sınıf arkadaşları ile ilişkisinin iyiye doğru gitmesine fayda sağlayacaktır. Öğrenci belki de kendinde var olan bir yeteneği drama uygulamaları sırasında keşfedebiliyor. Dezavantajları ile ilgili ise şunları söyleyebilirim: Öğrenci bu dersi sadece oyun gibi düşünüp eğitim kısmını atlayabilir, "boş ders" olarak görebilir, içedönük öğrenciler bu derslerin gelmesini istemeyebilir hatta drama yapılacağı gün okula gelmeyebilir. Öğretici açısından dezavantajları ise drama sürecinin ön hazırlığı ve uygulanması dersin işleyişini veya ders programını aksatabilir.*

K14 dramanın derse canlılık katarak öğrencilerin birbiriyle etkileşim içinde bir ders süreci yürütmesine destek olacağını belirtmiştir. Drama uygulamalarının öğrencilere farklı deneyimler sunduğundan bahsetmiştir. Dezavantaj olarak öğrencilerin drama uygulamasının amacını yeterince anlamaması sonucunda dersin amacından sapabileceği ve eğitim amacının geri planda kalabileceği konusuna dikkat çekmiştir. Aynı zamanda dramanın sosyal yönü gelişmemiş, içedönük öğrencilerde derse yönelik kaygı oluşturabileceğini dile getirmiştir. Dramanın öğreticiler için ön hazırlık gerektiren bir süreç olmasının drama uygulamalarını güç hale getirdiğine değinmiştir.

K15: *Avantajları fazlasıyla var. Öğrencilerin sınıf içinde iletişimini ve etkileşimini artıyor. En çekingen öğrenci bile zamanla açılıp özgüven kazanıyor. Günlük hayatlarında karşılaşabilecekleri diyaloglar konusunda pratik yapma imkânı vermesi öğrenmeye elverişli bir ortam hazırlıyor. Stres yönetimini öğretiyor. Ezberi bozup konu akışında konuşmada pratikleşme sağlıyor ve bu sayede özgüveni arttırıyor. Topluluk önünde kendini ifade etme becerileri artıyor. Ders daha eğlenceli ve katılımlı geçiyor.*

K15 dramanın iletişim becerilerini geliştirmesi ve öğrencilerin konuşma pratiği yapması yönüne dikkat çekmektedir. Dramanın katılımlı ve öğrencinin pratiklik kazandığı bir öğretim sürecine sunduğu katkıdan bahsetmiştir.

K16: *Drama ile derslerde öğrenciler daha aktif olur ve öğrenci eğlenerek öğrenir. Akran öğreniminin de drama ile daha etkili olduğunu düşünüyorum. Dilin özellikle sözlü iletişim yönünün drama ile daha hızlı geliştiğini düşünüyorum. Dezavantajı olduğunu düşünmüyorum. Sadece zamanla ilgili bir kısıtlama olduğunda drama ile ders işlemenin etkili olmadığı kanısındayım. İçine kapanık öğrenciler için drama dersleri başta stresli ve zor geçse de bu öğrencilerin de özellikle konuşma becerisini geliştirmesinde bu derslerin çok etkisi olduğunu düşünüyorum. Drama derslerinde öğretmenin süreci yönetirken çok dikkatli ve planlı olması gerektiğini aksi takdirde derslerin etkili olmayacağını düşünüyorum.*

K16 dramanın akran öğrenmesiyle öğretimin etkililiğini arttırdığını sözlü iletişim becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Öğretmenin drama sürecinin yönetimindeki rolünün drama yönteminin etkili bir şekilde uygulanmasındaki önemine dikkat çekmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciyi merkeze alan modern eğitim anlayışı ve eylem odaklı yaklaşımın günümüzde etkisini sürdürürken bunu tamamlayan yöntem ve tekniklere yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Dramanın dersin işlenişine canlılık katmak ve eğlenceli bir ders ortamı oluşturmak işlevlerine sahip olduğu bilinmektedir. Dramanın öğrenciler arasındaki iletişimi destekleyen onların sosyal becerilerini geliştiren, öğretimi kalıcı hâle getiren bir özelliğe sahip olduğu uygulamalarda görülmektedir. Bu açıdan araştırmada "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dramanın Kullanımına Yönelik Öğretici Görüşleri Nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcılara dramaya yönelik eğitimleri sorulduğunda öğreticilerin neredeyse yarısının drama eğitimi almadığı sonucuna ulaşılırken katılımcıların büyük bir kısmının dramayı derslerinde kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğreticilerin derslerinde dramaya yer vermeleri dramayı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili bir öğretim yöntemi olarak gördükleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ancak öğreticilerin büyük bir çoğunluğunun drama konusunda eğitimlerinin olmaması öğretmen yetiştirmede drama eğitimi konusunda da yetersizlikler olduğu anlaşılmaktadır. Elbistanlı ve Boylu (2023) dramaya yönelik öğreticilerin tutumlarını inceledikleri çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarını kısmi olarak etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada, farklı alanlardan mezun öğreticilerin dramayı derslerinde kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Ancak bazı çalışmalarda katılımcıların eğitim alma durumları uygulama yapmalarının lehine bir durum ortaya çıkarmıştır (Yıldırım, 2008; Gülbahar ve Saylan, 2019; Saylan, 2019). Bu çalışma eğitimi olsun ya da olmasın öğreticilerin drama kullanma çabasında olduklarını göstermektedir. Ancak öğreticilerle yapılan görüşmelerde drama tekniklerinden daha çok bilinen rol oynama, doğaçlama, canlandırma gibi tekniklere yer verdikleri görülmektedir. Bu da drama yönelik derinlemesine bir eğitim almamalarına bağlanabilir. Drama yöntemi de öğreticiler için diğer dil öğretme yöntemleri gibi öğretim sürecinin bir parçasıdır ve mutlaka dil öğreticisi olma yolunda bütün öğretmen adaylarının karşılaşması gereken önemli bir yöntemdir (İnal, 2020, s. 286).

Araştırmaya katılan öğreticilerin tamamı dramanın etkili olduğu görüşündeyken daha çok ilgi çekici olması, aktif söz varlığını geliştirmesi, kalıcı öğrenmeler sağlaması, dil becerilerini

uygulama imkânı tanıması, öğrenciyi merkeze alması, eğlenceli olması ve kültür aktarımı gibi hususlarda öğretimi desteklediğini ifade etmektedirler. Başçı ve Gündoğdu (2011) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada dramaya yönelik görüşlerde dersin zevkli geçtiği bulgusu bu çalışma ile örtüşmektedir. Aynı sonuç Üstündağ (1998) yaptığı çalışmada drama ile yürütülen derslerde deney grubu öğrencilerinin dersi zevkli ve değişik buldukları verileriyle de örtüşmektedir. Sınıf ve Türkçe öğretmenleriyle Katrancı (2013) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde yaratıcı drama sayesinde derslerin eğlenceli geçtiği, öğrencilerin sosyalleşmelerine ve derslerde aktif olmalarına katkı sağladığı ve kendilerine güven duygusunu geliştirdiği düşüncesinde olduklarını belirlemiştir. Öğreticilerin derslerinde bu sebeple dramaya yoğun bir şekilde yer verdiklerinin açıklaması olabilir.

Drama kullanımının avantajları ve dezavantajlarının olduğu düşünülerek görüşler alındığında öğrenciyi aktif kılması, eğlenceli ders ortamı yaratması, derse yönelik tutum ve motivasyonun artırması, kalıcı öğrenme sağlaması, dilsel ve iletişim becerilerini geliştirmesi, özgüveni arttırma ve grup çalışması ve iş birliği şeklinde avantajları belirlenir iken dezavantajları ise zaman alması, ölçme ve değerlendirmede karşılığının olmaması, sınıf yönetimi, isteksiz öğrenciler, beklenmeyen durumlar, planlama, yetişmesi gereken müfredatta aksaması şeklinde sıralanmıştır. Katrancı (2013) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerindeki yaratıcı drama etkinliklerinde en çok etkinlikler sırasında sınıf yönetimi ile ilgili sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu da araştırmada dramaya yönelik planlama ve uygulama ve değerlendirme süreçlerini dezavantaj olarak gören öğreticilerin görüşleri ile uyum göstermektedir. Ayrıca Karakaya (2007)'ya göre drama alanında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin drama yapmak istemesi faydadan çok zarar verebileceğine dikkat çekmektedir. Bu açıdan dramaya yönelik eğitimlerin hem lisans düzeyinde hem hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önem taşımaktadır.

Ayrıca alanda öğretici görüşleri dışında yapılan drama yönteminin etkililiğine ve derslerde yer verilmesine yönelik farklı çalışmaların sonuçları da bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Ayrancı, Yiğit Karazeybek ve Aydemir (2023) yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin yaratıcı drama uygulamaları sayesinde temel dil becerilerinin geliştiğini buna ek olarak duyuşsal özelliklerini de olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Diğer yandan Maden ve Durmaz (2022) ders kitaplarında kullanılan yöntemlere yönelik yaptıkları incelemede dramanın soru cevap yönteminden sonra en çok kullanılan yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gülden ve Demirel (2023) öğreticilerin birçok yöntemle birlikte dramayı da sıklıkla kullandıklarını belirttiklerini ancak bunun aksine mesleki hazırlıklılarında en az aldıkları dersin de drama olduğunu çalışmalarında ortaya koymuşlardır. Benzer bir çalışmada Moralı ve Göçer (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin Türk kültürünü öğretirken metinler, videolar, kısa filmler, resimler, somut eşyalar, internet, tiyatro ve drama gibi farklı materyalleri kullandıkları sonucuna ulaşılmışlardır. Bu doğrultuda dramanın hem sınıf içi uygulamalardaki etkisi hem de ders kitaplarında sıkça yer verildiğinin ortaya konulması dramanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli yer tuttuğunu göstermektedir. Bu çalışmada da öğreticilerin sık başvurduğu bir yöntem olduğu görülmektedir. Bu açıdan öğreticilerin drama konusundaki yetkinlikleri büyük önem arz etmektedir.

Bu sebeple bu araştırma doğrultusunda,

- Türkçe öğretmenliği programlarında dramaya yönelik derslerin artırılması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama kullanımına yönelik seçmeli derslerin programa konulması
- Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlarda görev alan öğreticilere hizmet içi eğitim kapsamında drama eğitimlerinin verilmesi,
- Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlarda dramanın uygulanabilmesi için uygun mekân koşullarının oluşturulması,
- Yabancılara Türkçe öğretiminde drama uygulamalarının nasıl yürütülebileceğine dair örnek ders planlarının hazırlanması,
- Dramaya yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılması ve ders kitaplarında drama etkinliklerine daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2007). Dramada temel kavramlar. A. Öztürk (Ed.). *İlköğretimde drama* içinde (s. 1-18). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Turkish Studies, 714*, 747-760.

Ayrancı, B., Yiğit Karazeybek, P., ve Aydemir, M. (2023). Yabancılara türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin türkçe temel dil becerilerine etkisinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*(*93*), 46-67. https://doi.org/10.17753/sosekev.1228837

Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (1-3 Ekim 2011). *Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği.* [Konferans/Sempozyum Sunumu]. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, İzmir, Türkiye.

Bıyık, D.(2001). *İlköğretim okulları hayat bilgisi dersinde kullanılan dramatizasyon yönteminin etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* M. Bütün, ve S. B. Demir (Çev.). Siyasal Kitabevi.

Elbistanlı, N. ve Boylu, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama kullanımı üzerine öğretici tutumlarının incelenmesi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi, 1*(2), 79-98.

Gülbahar, B. ve Saylan, M. (2019). Yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 3*(3), 371- 390.

Gülden, B. ve Demirel, O. (2023). Öğreticilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürün yeri ve işlevleri. *International Journal of Language Academy, 11* (2), 478-498.

İkinci, Ü. (2019). *Teaching English through drama and drama techniques in ESL classrooms.* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

İnal, E. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama ve öğretici yeterlikleri. A. Okur, İ. Güleç, B. İnce (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeni yönelimler 2* içinde (s. 277- 288). Sakarya Gelişim Ofset.

Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(*1), 103-139.

Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *The Journal of Turkish Educational Sciences, 1*(2), 1-14.

Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(14), 259-264.

Maden, S. ve Durmaz, N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (30)*. DOI: 10.54600/igdirsosbilder.1072788

Moralı, G., & Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 1115-1129.

Okvuran, A. (2004). *Drama öğretmeninin yeterliliklerini/becerilerini sınıflama için öneriler, drama liderliği*. Oluşum Yayınları.

Özdemir, A., Özkan, T., De Chiara, K. F., Demir, K., Kara, F. ve Kınsız, M. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sosyal etkinlikler: Tiyatro örneği ve uygulamanın öğrenci performansına etkisi. *Diyalog Dergisi, 2*(2), 83-96.

Özbay, M. ve Akdağ, E.(2013). Deyimlerin öğretiminde aktif öğrenmenin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(2), 46-54.

San, İ. (1998). Türkiye'de yaratıcı drama çalışmalarının dünü ve bugünü. B. Onur (Ed.), *2. Ulusal Çocuk Kültürleri Kongresi Bildirileri* içinde (s. 267-273). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

San, İ. (2021). *Yaratıcı drama ve müze.* Yeni İnsan Yayınevi

Saylan, M. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesi.* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Sezgin, B. (2015). *Oyun-tiyatro-drama ilişkisi kuram ve uygulama*. Bgst Yayınları.

Styslinger, Mary E. (2000). Relations of power and drama in education: the teacher and foucault. *Journal of Educational Thought, 34*(2), 183-199.

Şahin, A. ve Kemiksiz, Ö. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek grupla öğretim teknikleri. A. Şahin (Ed). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (s. 116-204). Pegem Akademi.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri.* Epilon.

Uysal, B. (2023). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yaratıcı dramanın kullanımı. Y. Yılmaz ve Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi 2: Yabancılara Türkçe öğretimi* içinde (s. 9-17). Rumeli Yayıncılık.

Üstündağ, T. (1998). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretimde yaratıcı dramanın erişiye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14,* 133-138.

Yıldırım, N. (2008). *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %60 2. yazar katkı oranı: %40
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul Onayı: Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Tarih: 09.10.2024, Sayı: 2024-SBB-0678

Extended Abstract

Educational and instructional practices encompass an active process that prioritizes student engagement. This engagement is essential for sustaining interest, enhancing the effectiveness of learning by appealing to multiple senses, and fostering active student participation. Learning can become permanent when reinforced through the student's practice. In this context, the teaching methods and techniques used in the classroom plays a vital role. The more senses a teaching method activates simultaneously and the more it makes the student active, the more effective it is deemed to be. In language teaching, it is essential for students to actively participate in the process to develop their awareness of language use. To include the student in the learning process and ensure the permanence of what they have learned, many different teaching methods can be utilized. One of these methods, which makes the student active and facilitates lasting learning, is drama. Drama is an action-oriented process work. Drama refers to a multidimensional process that includes communication, where students actively use their communication skills, and involves interactive group work and collaboration. The structure of drama, which involves communication and engages students in the process, is highly effective in developing language skills and helping students gain awareness of the use of the target language. Given its communicative and participatory nature, drama is increasingly applied in teaching Turkish as a foreign language.

For this purpose, this study explores instructors' perceptions regarding the usability of drama in teaching Turkish as a foreign language. The research aimed to gather insights from forty instructors working at TÖMER (Turkish Language Teaching Centers) affiliated with various

universities. Designed as a case study using qualitative research methods, data were collected through a semi-structured interview form. The form comprised two sections: the first collected personal information about the participants, and the second included five open-ended questions related to the research sub-problems. The data obtained were analyzed using content analysis.

In the research, several key themes emerged from the analysis, including instructors' prior drama training, their use of drama in the classroom, the techniques they employed, the impact of drama on teaching Turkish as a foreign language, its contributions to the language learning process, and the perceived advantages and disadvantages of using drama. When analyzing the research results under these themes, it was concluded that nearly half of the teachers had not received drama training, but most of the participants frequently used drama methods in their lessons and found them effective in the development of language skills. The study revealed that instructors used various drama techniques in their lessons, such as role-playing, dramatization, improvisation, still images, conscious corridors, reenactment, writing in role, chronological ordering, telephone conversations, teacher role-playing, and photo frames.

The frequent use of drama by instructors underscores its effectiveness as a teaching method that supports language development. Many of the consulted teachers expressed that drama made the lesson process more effective and enjoyable, supported students' permanent learning processes through active engagement, increased students' self-confidence, enriched vocabulary through contextual use, supported the development of social skills by providing opportunities for group work and collaborative learning, improved communication among students through peer learning, and facilitated cultural understanding and transmission.

However, some instructors also noted challenges associated with implementing drama-based activities. These included the time-intensive nature of drama, potential disruption of curriculum pacing, the need for extensive preparation and planning, difficulties in classroom management, and student anxiety due to lack of confidence.

As a result of this research, it was concluded that drama is an effective method in language teaching and a valuable tool for helping students gain awareness of the target language in teaching Turkish as a foreign language. The research also concluded that drama offers many contributions to the language teaching process. Based on the results obtained in the study, it is recommended that drama education be incorporated in all teaching programs, in-service training be provided for instructors working in institutions, drama applications for language skills be increased in textbooks, activities where the drama method is used during the acquisition of the four basic skills in teaching Turkish as a foreign language be organized, measurement and evaluation studies for drama be carried out, suitable physical spaces be created for the implementation of drama lessons, example lesson plans for drama be prepared and shared with instructors, and longitudinal and classroom-based studies be conducted to monitor how in-class applications are carried out.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 2025, 5(1); 146-171

TÜRKOLOJİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK TÜRKÇE İHTİYAÇLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ*

Araştırma Makalesi

Serkan İPEK** / İhsan KALENDEROĞLU***

Geliş Tarihi: 29.09.2024 | **Kabul Tarihi:** 01.03.2025 | **Yayın Tarihi:** 21.04.2025

Özet: Bu çalışmanın amacı yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını araştırmak ve akademik Türkçede yaşadıkları sorunları tespit etmektir. Araştırma için Türkoloji bölümü bulunan ve öğrencisi fazla olan ülkeler seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; Cezayir, Mısır, Ürdün, Bosna Hersek, Rusya, Sırbistan, Macaristan, Polonya ve Kosova'daki üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında lisans üçüncü sınıf ve üzerinde öğrenimine devam eden 32 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Olgu bilim desenine göre tasarlanan araştırmada veriler, çalışma grubuna uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilmiştir. Elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, yurt dışında Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik Türkçeye ihtiyaç duyduklarını, akademik dil becerilerinin kullanımında sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu sorunların; okuma ve dinlemede bilinmeyen kelime, akademik kelime bilgisi eksikliği, konuşma hızı, telaffuz problemleri ve psikolojik faktörlerden; yazmada ise dil bilgisi, imla, söz dizimi ve akademik yazma aşamalarının bilinmemesinden kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde, Türkoloji bölümlerinde ihtiyaç analizi çalışmalarına, programların güncellenmesine ve genel Türkçe derslerinin yanında akademik Türkçe derslerine ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının araştırıldığı bu çalışmanın sonuçlarının materyal geliştiricilere, öğreticilere, program geliştirme ve alan uzmanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik dil becerileri, akademik Türkçe, ihtiyaç analizi, öğrenci, Türkoloji.

OPINIONS OF TURCOLOGY DEPARTMENT STUDENTS ON THEIR ACADEMIC TURKISH NEEDS

Research Article

Received: 29.09.2024 | **Accepted:** 01.03.2025 | **Published:** 21.04.2025

Abstract: The purpose of this study is to investigate the academic language needs of students studying in Turcology departments abroad and to identify the problems they experience in academic Turkish. For the research, countries with Turcology departments and high number of students were selected. The study group consists of 32 students attending the third year or higher of undergraduate studies during the 2023-2024 academic year in the Turcology departments of universities in Algeria, Egypt, Jordan, Bosnia and Herzegovina, Russia, Serbia, Hungary, Poland, and Kosovo. The convenient sampling technique was used to determine the study group. In the research, designed according to the phenomenology design, data were obtained from semi-structured interview forms applied to the study group. Descriptive analysis and content analysis techniques were used to analyze the qualitative data obtained. The findings of the research revealed that students studying in Turcology departments abroad need academic Turkish and experience problems in using academic language skills. These problems were found to stem from unknown vocabulary, lack of academic vocabulary knowledge

* Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan "Türkiye Dışındaki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Akademik Türkçe İhtiyaçlarının Tespiti" adlı doktora tezinden hareketle üretilmiştir.

** Dr.; Bağımsız Araştırmacı; serkanipek86@gmail.com 0000-0003-2507-2089

*** Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ihsankalender@hotmail.com 0000-0003-2441-5932

İpek, S. & Kalenderoğlu, İ. (2025). Türkoloji bölümü öğrencilerinin akademik Türkçe ihtiyaçlarına yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 5*(1), 146-171. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.15154020

in reading and listening, and from speaking speed, pronunciation problems, and psychological factors in speaking, and from grammar, spelling, syntax, and unfamiliarity with academic writing stages in writing. When all the findings were evaluated, it was concluded that there is a need for needs analysis studies, updates to the programs, and academic Turkish courses along with general Turkish courses in the Turcology departments. The results of this study, which investigates the academic Turkish needs of students studying in Turcology departments, are expected to provide valuable insights for material developers, teachers, program developers, and field experts.

Keywords: Academic language skills, academic Turkish, needs analysis, student, Turcology.

Giriş

20 ve 21. yüzyılda yaşanan ekonomik, teknolojik ve sosyal gelişmeler ülkeler arasındaki ilişkileri artırmış, bu gelişmelerden Türkiye de etkilenmiştir. Bu değişim ve gelişime üniversiteler de kayıtsız kalmamış, yapılan ikili anlaşmalarla öğrenci değişim programları hayata geçirilmeye başlanmış, burs imkânları artırılmıştır. Bu hususta Türkiye'nin özellikle son yıllarda ciddi bir atılımı olmuş, farklı kurumlar marifetiyle Türkiye'ye uluslararası öğrenci getirilmeye başlanmıştır. Bilhassa Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ve Diyanet İşleri Başkanlığının (DİB) verdiği burslarla çok sayıda uluslararası öğrenci ülkemizde öğrenim görmektedir. Güncel verilere göre Türkiye Bursları kapsamında her yıl yaklaşık 5 bin uluslararası öğrenciye burs verilmektedir. Hâlihazırda bu burslardan 15 bin kişi istifade etmektedir. Bu burslara başvurular her geçen yıl artmaktadır. Nitekim 2024 yılında başvuru sayı 121 bin 830'a ulaşmıştır (YTB, 2024). Türkiye'ye gelen öğrenci sayısında yıllar içerisinde yaşanan bu artış, eğitim-öğretim ortamlarındaki eksiklikleri (içerik, kurs süresi, öğretim programı vb.) ortaya çıkarmış, akademik alanda birçok çalışmanın yapılmasına zemin hazırlamıştır. Durmuş ve Kocaman-Gürata'ya (2020, s. 64) göre alanda yapılan çalışmalar;

> Öğrencilerin akademik uyum konusunda yaşadıkları sorunlara yönelik çalışmalar (Şahin ve Demirtaş, 2014; Enterieva ve Sezgin, 2016; Yahşi-Cevher ve Güngör, 2016; Yılmaz, 2017); öğrencilerin akademik ihtiyaçlarının analizine yönelik çalışmalar (Tok, 2013; Demir, 2017; Yılmaz ve Konyar, 2017; Seyedi, 2019); akademik Türkçe öğretimine yönelik çalışmalar (Ekmekçi, 2017); akademik sözcük bilgisi ve derlem hazırlamaya yönelik çalışmalar (Dolmacı, 2015; Tüfekçioğlu, 2018a) olarak dört ana başlıkta gruplandırılabilir.

Bunların yanı sıra uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe derslerinde kullanacağı materyallerin hazırlandığı akademik yayınlar da bulunmaktadır (Dilek, 2021; Durmuş & Kocaman-Gürata, 2024; Karatay, 2019; Kocaman-Gürata vd., 2024; Moralı vd., 2018a, 2018b, 2018c; Temur, 2017; Temur & Kurt, 2017; Tüfekçioğlu, 2018b; Tüfekçioğlu, 2020; Yıldırım vd., 2018, 2019a, 2019b). Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki araştırmalar incelendiğinde, uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin ihtiyaç analizleri (Adıyaman vd., 2016; Aydın, 2014; Boylu ve Çangal, 2014; Çalışkan ve Çangal, 2013; Çangal, 2020; Çelik, 2018; Duran ve Çangal, 2023; Kibar, 2021) yapılmış olmasına rağmen, yurt dışında uzun yıllardır varlığını sürdüren Türkoloji bölümlerindeki öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını konu edinen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hâlbuki bir öğrencinin üniversitede başarılı olabilmesi, akademik ortama uyum sağlayabilmesi ve dil becerilerini

akademik anlamda kullanabilmesi için genel Türkçeden ziyade akademik Türkçe öğrenimine ihtiyacı vardır.

Tam anlamda bir yetkinliğe ulaşmak için belli bir zaman gerektiren akademik dil öğretimi için 5-7 yıllık bir süreye ihtiyaç duyulduğu, bu süre zarfında dahi öğrencilerin akademik dildeki yeterlik düzeyinin ana dili konuşurlarıyla aynı seviyeye ulaşmadığı (Cummins, 2000, s. 58) belirtilmektedir. Bu sebeple akademik dil öğretiminin özel bir süreç olarak kabul edilmesi ve bu süreçte öğrencilere destek verilmesi gerekmektedir.

Türkçenin akademik amaçlı öğretimini sadece Türkiye sınırları içerisinde uluslararası öğrenciler için yapılan bir eğitim-öğretim faaliyeti olarak görmemek gerekir. Akademik amaçlı Türkçe öğretiminin bir de yurt dışı boyutu vardır. Bu boyut bizi Türkoloji bölümlerine götürmektedir. Uzun yıllar yurt dışında Türkçe öğretim faaliyetlerinde bulunan Türkoloji bölümlerine yönelik akademik Türkçe ve ihtiyaç analizi ile ilgili bir çalışmanın yapılmamış olması tarafımızca ciddi bir eksiklik olarak görülmektedir. Görülen bu eksiklikten hareketle bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Türklük Bilimi olarak da adlandırılan Türkoloji "…Türk dilini en eski dönemlerinden bugünkü türlü dil ve lehçelerine varıncaya kadar inceleyen, onun sesbilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel, sözlüksel ve anlambilimsel yapılarını ve gelişmelerini araştıran bir bilim dalıdır." (Kocaman ve Tekin, 1992, s. 5) Dolayısıyla Türkoloji yapısı gereği Türk dili, tarihi ve kültürü üzerine bilimsel araştırmaların yapıldığı ve Türkçenin aktif olarak kullanıldığı bir alandır. Bundan dolayı nitelikli araştırmalar yapmak, bu araştırmaları etkili bir şekilde sunmak için iyi bir Türkçe bilgisine ve yeterliğine sahip olmak gerekir. Bu aynı zamanda nitelikli Türkologların yetiştirilmesi için de bir ön koşuldur. Bu sebeple Türkoloji bölümlerinde gerek genel Türkçe gerek akademik Türkçe öğretiminin nitelikli olması gerekmektedir. Ancak bazı sorunlar ve eksikliklerden dolayı (Altunkaya, 2021; Şahin & Aktar, 2021) Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde zorluklar yaşanmaktadır.

Yurt dışında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren Türkoloji bölümlerinin güncel durumu değerlendirildiğinde, Türkiye'de Türkçe öğretim merkezlerinin yaşadığı standartlaşma ve program sorununun bu bölümlerde de yaşandığı görülmektedir. Bölümlerde genel olarak kaynak dile (Arapça, Lehçe, Boşnakça vb.) yer verilmekte, dersler çoğunlukla yerel öğretim elemanlarıyla yürütülmekte ve öğrencilerin bitirme tezlerini ana dilinde veya İngilizce olarak yazma hakkı bulunmaktadır. Alınan dersler ise aynı ülke içerisindeki Türkoloji bölümlerinde dahi farklılık göstermektedir. Programlar incelendiğinde akademik Türkçe derslerinin programlarda yer almadığı görülmektedir. Ayrıca dil becerilerine yönelik derslerin süreleri ve sayıları da yeterli değildir. Türkoloji bölümlerinin sorunlarını tespit edebilmek ve çözüm önerileri geliştirmek için ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Brown (1995, s. 35), ihtiyaç analizinin belirli bir grubun öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak bir programın hazırlanması için gerekli olan bilgilerin toplanması olduğunu belirtir. Graves (2000) ise ihtiyaç analizini mevcut durum ile hedef durum arasındaki farka ilişkin bilgi toplama süreci olarak görür. Johns (1991) ihtiyaç analizini, derslerin planlanması sürecinde atılacak ilk adım olarak ifade eder, çünkü bu aşama öğretim sürecini öğrenci ihtiyaçlarına

göre düzenlemeyi sağlar. Bu noktada ihtiyaç analizi, öğrencilerin mevcut bilgi, beceri ve ihtiyaçlarını ortaya çıkararak derslerin içeriği, öğretim yöntemleri, materyaller ve değerlendirme türünün belirlenmesi sürecine kılavuzluk eder. İfade edilen bu bilgiler ve görülen eksikliklerden hareketle mevcut çalışmada da yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinde lisans üçüncü sınıf ve üzerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada öğrencilerin akademik amaçlar için hangi dil becerilerine ihtiyaç duydukları, dil becerilerini hangi amaçlarla ve ne sıklıkta kullandıkları, süreçte hangi zorlukları yaşadıkları ele alınmıştır.

1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada Türkoloji bölümü öğrencilerinin akademik Türkçe ihtiyaçlarını tespit etmek ve yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerini belirlemek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Türkoloji bölümü öğrencileri akademik amaçlar doğrultusunda en çok hangi dil becerisini veya becerilerini kullanmaya ihtiyaç duymaktadır?
    a) Türkoloji bölümü öğrencileri dil becerilerini hangi sıklıkla kullanmaktadır?
    b) Türkoloji bölümü öğrencileri en çok kullandıkları beceriden en aza doğru bir sıralama yaptıklarında bu sıralama nasıldır?
2) Türkoloji bölümü öğrencileri dil becerilerini hangi akademik amaçlarla kullanmaktadır?
3) Türkoloji bölümü öğrencilerinin akademik amaçlarla dil becerilerini kullanırken yaşadıkları zorluklar nelerdir?
    a) Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazma veya konuşmada yaşadıkları zorluklar nelerdir?
    b) Türkoloji bölümü öğrencilerinin akademik bir metni (makale, deneme, rapor gibi) okurken yaşadıkları zorluklar nelerdir?
    c) Türkoloji bölümü öğrencilerinin dersi, bir metni veya bilimsel bir sunumu dinlerken/takip ederken yaşadıkları zorluklar nelerdir?
    d) Türkoloji bölümü öğrencilerinin bilimsel bir tartışma vb. bir amaçla konuşurken veya bir konuda sunum yaparken yaşadıkları zorluklar nelerdir?
    e) Türkoloji bölümü öğrencilerinin akademik veya teknik bir metin üretmeleri gerektiğinde yaşadıkları zorluklar nelerdir?
    f) Türkoloji bölümü öğrencilerinin okudukları, dinledikleri bir metin veya konuşmada mesajları, önemli kelimeleri anlama noktasında yaşadıkları zorluklar nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar doğal ortama duyarlı, bütüncül, algıların ortaya konmasına izin veren, elde edilen verilerle tümevarımcı analize imkân tanıyan ve araştırma desenine esneklik katan araştırmalardır (Demirli, 2007, s. 59). Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve

doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül şekilde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin takip edildiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 39). Olgu bilim ise bireylerin deneyimlerinden ve kendi bakış açılarından yola çıkarak bir kavram ya da olguyu nasıl algıladıklarını, nasıl anlamlandırdıklarını ya da nasıl tanımladıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2013; Johnson ve Christensen, 2014; Patton, 2014).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; Cezayir, Mısır, Ürdün, Bosna Hersek, Rusya, Sırbistan, Macaristan, Polonya ve Kosova'daki üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, lisans üçüncü sınıf ve üzerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılmak için gönüllü olan ve 32 öğrenciden oluşan çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013, s. 141) göre araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğinde, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durum seçilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin isimlerine ve özelliklerine bakılmaksızın katılımcı sırası gözetilerek kendilerine kodlar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1

Araştırmanın Nitel Aşamasına Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikler

Katılımcılar	Ülke	Üniversite/Enstitü	Yaş	Cinsiyet
Ö1	Bosna Hersek	Uluslararası Saraybosna Üniversitesi	25+	Kadın
Ö2			20-24	Kadın
Ö3			20-24	Kadın
Ö4	Cezayir	Cezayir 2 Üniversitesi	29	Kadın
Ö5			25+	Kadın
Ö6			25+	Kadın
Ö7	Kosova	Priştine Üniversitesi	20-24	Kadın
Ö8			20-24	Kadın
Ö9			20-24	Kadın
Ö10	Macaristan	ELTE Üniversitesi	25+	Kadın
Ö11			20-24	Kadın
Ö12			25+	Kadın
Ö13			20-24	Kadın
Ö14	Mısır	Yunus Emre Enstitüsü	20-24	Kadın
Ö15			20-24	Kadın
Ö16			25+	Erkek
Ö17	Polonya	Adam Mickiewicz Üniversitesi	25+	Kadın
Ö18			25+	Kadın
Ö19			25+	Kadın
Ö20			20-24	Erkek
Ö21	Rusya Federasyonu	St. Petersburg Üniversitesi	25+	Kadın
Ö22			20-24	Kadın
Ö23			20-24	Erkek
Ö24			20-24	Kadın
Ö25	Sırbistan	Belgrad Üniversitesi	20-24	Kadın
Ö26			20-24	Kadın

Ö27			20-24	Kadın
Ö28	Ürdün	Ürdün Üniversitesi	20-24	Kadın
Ö29			20-24	Kadın
Ö30			20-24	Kadın
Ö31		Yermük Üniversitesi	20-24	Kadın
Ö32			20-24	Kadın

Araştırmaya Bosna Hersek, Cezayir, Kosova, Mısır ve Sırbistan'dan 3 öğrenci; Macaristan, Polonya, Rusya Federasyonu'ndan 4 öğrenci ve Ürdün'den 5 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 3'ü (%9,4) erkek, 29'u (%90,6) kadındır. Ayrıca katılımcıların 21'i (%65,6) 20-24 yaş aralığında, 11'i ise (%34,4) 25 yaş ve üzerindedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşmeciye soruların sırasını değiştirme, derinlemesine bilgi elde etme amacıyla gerektiğinde ek sorular sorma imkânı tanımaktadır (Hesse-Biber ve Leavy 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme formunun içeriğini oluşturmak amacıyla ilk olarak alan yazın taraması yapılmış, ardından yurt dışındaki Türkoloji bölümü öğretim elemanları ve bölümlerde öğrenim gören öğrenciler, ilgili ülkelerdeki Yunus Emre Enstitüsü okutmanları ve yöneticileri, Türkiye Maarif Vakfı öğretmenleri ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler daha sonra alan yazın taramasından elde edilen bilgilerle karşılaştırılmış, benzer çalışmalar incelenmiş, son aşamada yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun geçerliğine yönelik 6 uzmandan görüş alınmıştır. Altı uzmanın dördü yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan, en az 10 yıllık deneyime sahip kişilerdir. İkisi ise dil becerilerini ölçme ve değerlendirme alanında çalışan ölçme-değerlendirme uzmanlarıdır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu 6 uzman ile paylaşılmış, uzmanlardan gelen dönütlerden hareketle forma son şekli verilmiştir. Son aşamada gönüllülük esasına göre 7 öğrenci ile ön uygulama yapılmış, formda yer alan bütün maddelerin öğrenciler tarafından anlaşıldığı görülmüştür. Öğrencilere yönelik hazırlanan görüşme formu için Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu'na başvuru yapılmış, 13.11.2023 tarih ve E.800373 sayılı kararla etik kurul izni alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi bir arada kullanılmıştır. İçerik analiziyle veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). "İçerik analizi amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerlerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşur" (Büyüköztürk vd., 2014, s. 241-244). Betimsel analizde veriler önceden araştırmada belirlenen temalara göre analiz edilirken, içerik analizinde temalar analiz sürecinde ortaya çıkarılmaktadır. Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve bu analiz türünde doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256).

3. Bulgular

3.1. Öğrencilerin Dil Becerilerini Akademik Amaçlı Kullanma İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular

Araştırmada, öğrencilere "Akademik amaçlar doğrultusunda en çok hangi dil becerisini veya becerilerini (okuma, dinleme, konuşma, yazma) kullanmaya ihtiyaç duyuyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2

Akademik Amaçlı Dil Kullanımına Duyulan İhtiyaç

Tema	Kişi Sayısı	Yüzde
Okuma ve Dinleme	4	%12,5
Yazma ve Okuma	4	%12,5
Yazma ve Konuşma	4	%12,5
Konuşma, Dinleme ve Okuma	3	%9,4
Dinleme ve Konuşma	3	%9,4
Okuma	3	%9,4
Konuşma	3	%9,4
Okuma ve Konuşma	2	%6,3
Yazma	2	%6,3
Tüm Beceri Alanları	2	%6,3
Görüş Belirtmeyen	1	%3,0
Tema Dışı Görüş	1	%3,0
TOPLAM	**32**	**100**

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların akademik amaçlar doğrultusunda kullandıkları dil becerilerine ilişkin kendi aralarında bir fikir birliğinin olmadığı, katılımcı görüşlerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Türkçeyi akademik amaçlarla kullanırken "Okuma ve dinleme", "yazma ve okuma", "yazma ve konuşma" becerilerini kullanıyorum cevabını veren 4'er katılımcı vardır."Konuşma, dinleme ve okuma", "dinleme ve konuşma", "okuma", "konuşma" becerilerini kullanıyorum diyen 3'er katılımcı mevcuttur. 2'şer katılımcı akademik amaçlarla "okuma ve yazma" ile "yazma" becerilerini kullandıklarını belirtirken 2 katılımcı da süreçte tüm becerileri kullandığını ifade etmiştir. Katılımcılardan 1'i bu soru için görüş bildirmemiş, diğer 1 katılımcı ise tema dışı görüş bildirmiştir.

Ö1 kodlu katılımcı okuma ve konuşmaya ihtiyaç duyduğunu ifade ederken Ö7 kodlu katılımcı ders kitabı ve makaleler için okumanın önemli olduğunu, ödevler ve sınavda ise yazma becerisini kullandığını, bu nedenle okuma ve yazmaya ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Derslerde daha çok okuma ve dinleme etkinliği yaptıklarını ifade eden Ö14 kodlu katılımcı bu sebeple dinleme ve okumayı daha çok kullandığını belirtmiştir.

3.1.1. Dil Becerilerinin Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmada, öğrencilere "Dil becerilerini hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3

Dil Becerilerinin Kullanım Sıklığı

Tema	Kişi Sayısı	Yüzde
Sık Sık / Eğitimde ve Sosyal Ortamda Kullanım	19	%59,4
Genellikle/ Eğitimde Dil Kullanımı	6	%18,8
Tema Dışı Görüş	5	%15,6
Görüş Belirtmeyen	2	%6,2
TOPLAM	**32**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin "Sık Sık/Eğitim ve Sosyal Ortamda Kullanım" ve "Genellikle/Eğitimde Dil Kullanımı" temalarının etrafında toplandığı görülmektedir. Soruda 5 katılımcı tema dışı görüş bildirmiş, 2 katılımcı ise görüşünü beyan etmemiştir.

Katılımcı görüşlerine göre Türkoloji bölümü öğrencileri dil becerilerini en çok eğitimde ve sosyal ortamlarda kullanmaktadır. Bu doğrultuda Ö21, "Dil becerilerini sık sık kullanıyorum. Her gün sesli podcast'leri, müzikleri ve haberleri dinliyorum. Kelime dağarcığımı yenilemek için kısa hikâyeler okuyorum." demektedir. Ö20 kodlu katılımcı ise akademik dil becerilerini özellikle eğitim dönemi içerisinde derslerde ve ders dışı çalışmalarında sıkça kullandığını belirtmiştir.

Yurt dışında Türkçeyi kullanma imkânı Türkiye'deki uluslararası öğrencilere göre kısıtlı olan öğrencilerin akademik dil becerilerini araştırmalarında, derslerde ve günlük hayatında sık sık kullandıklarını ifade etmesi dikkate değer bir sonuçtur. Bulgular, öğrencilerin eğitim faaliyetleri dışında da Türkçeyi kullanmaya çalıştığını göstermektedir.

3.1.2. Dil Becerilerinin Kullanım Sıralamasına İlişkin Bulgular

Araştırmada, öğrencilere "En çok kullandığınız beceriden en aza doğru bir sıralama yapsanız bu sıralama nasıl olurdu?" sorusu sorulmuştur. Elde edilen veriler şu şekildedir:

Tablo 4

En Çok Kullanılan Dil Becerileri Sıralaması

Tema	Kişi Sayısı	Yüzde
Konuşma, Dinleme, Okuma, Yazma	4	%12,5
Okuma, Dinleme, Yazma, Konuşma	3	%9,5
Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma	3	%9,5
Okuma, Yazma, Dinleme, Konuşma	3	%9,5
Dinleme, Okuma, Yazma, Konuşma	2	%6,2
Konuşma Okuma Dinleme Yazma	2	%6,2
Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma	2	%6,2
Dinleme, Okuma, Konuşma, Yazma	2	%6,2
Okuma, Konuşma, Yazma, Dinleme	2	%6,2
Konuşma, Yazma, Okuma, Dinleme	2	%6,2
Tema Dışı Görüş	7	%21,8
TOPLAM	**32**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde en çok kullanılan dil becerisi sıralamasıyla ilgili öğrenciler arasında bir fikir birliğinin olmadığı, katılımcıların akademik dil becerilerini farklı şekillerde sıraladıkları görülmüştür. Verdikleri cevaplarda herhangi bir sıralama vermeyen 7 öğrencinin

görüşü ise tema dışı görüş olarak değerlendirilmiştir. Tema dışı görüş bildiren öğrencilerden Ö4 kodlu katılımcı "İlk sırada dinleme ve konuşma ardından yazma ve en son olarak okuma gelir.", Ö18 kodlu katılımcı "Elbette en çok konuşmayı, en az ise uzun yazmayı kullanıyorum." demektedir.

Genel olarak görüşler incelendiğinde Türkoloji bölümü öğrencileri arasındaki bireysel farklılıkların ortaya çıktığı söylenebilir. İhtiyaçlardan dolayı öğrencilerin görüşlerinin bir ya da birkaç beceri üzerine yoğunlaşmadığı dolayısıyla bir beceri alanına yönelik yığılma olmadığı görülmektedir.

3.2. Dil Becerilerinin Akademik Amaçlara Göre Kullanımına İlişkin Bulgular

Araştırmada, öğrencilere "Dil becerilerini hangi akademik amaçlarla kullanıyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5

Dil Becerilerinin Akademik Amaçlarla Kullanımı

Tema	Kişi Sayısı	Yüzde
Eğitim ve Bilgi Edinme Amaçlı Türkçe Kullanımı	28	%87,5
İletişim ve Akademik Amaçlı Türkçe Kullanımı	3	%9,4
Görüş Belirtmeyen	1	%3,1
TOPLAM	**32**	**100**

Tablo 5 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin "Eğitim ve Bilgi Edinme Amaçlı Türkçe Kullanımı" ile "İletişim ve Akademik Amaçlı Türkçe Kullanımı" temalarının etrafında toplandığı görülmektedir. 1 katılımcı ise görüşünü beyan etmemiştir.

Konuyla ilgili olarak Ö7 kodlu katılımcı, yazmayı ödev yaparken ve sınavlarda, konuşmayı hocalarıyla iletişim kurmada ve sınıfta yaptıkları sunumlarda, dinlemeyi hocaları ve bilimsel toplantıları dinlerken, okumayı ise ders kitabı ve makale okurken kullandığını ifade etmiştir. Ö4 ise dil becerilerini iletişim kurma, bilgi edinme ve kültür alışverişi kazanma gibi çeşitli akademik amaçlarla kullandığını ifade etmiştir. Ö4 ve Ö7'nin görüşleri akademik dilin kullanım alanlarıyla da örtüşmektedir. Genel olarak görüşler incelendiğinde Türkoloji bölümü öğrencilerinin Türkçeyi daha çok akademik amaçlar ile eğitim ve bilgi edinme amaçlarıyla kullandığı görülmektedir.

3.3. Akademik Amaçlarla Dil Becerilerini Kullanırken Yaşanılan Zorluklara Yönelik Bulgular

3.3.1. Yazma veya Konuşmada Yaşanılan Zorluklara İlişkin Bulgular

Araştırmada, öğrencilere "Yazma veya konuşmada ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6

Üretici Dil Becerilerinde Yaşanan Zorluklar

Tema	Kişi Sayısı	Yüzde
Dil Bilgisi ve İmla	18	%56,3
Söz Dizimi	3	%9,4
Telaffuz Problemleri	3	%9,4
Tema Dışı Görüşler	8	%24,0
TOPLAM	**32**	**100**

Tablo 6 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin "Dil Bilgisi ve İmla", "Söz Dizimi" ve "Telaffuz Problemleri" temalarının etrafında toplandığı görülmektedir. 8 katılımcı ise tema dışı görüş bildirmiştir.

Ö21'in "Bazen bir cümledeki karmaşık yapılar konusunda kafamı karıştırıyorum. Bazen tam olarak hangi gramer yapısının kullanılması gerektiğinden şüpheliyim." ifadesi dil bilgisinde, Ö27'nin "Cümledeki kelimelerin dizilişi Sırpçaya göre tamamen farklıdır. Bu nedenle Türkçe düşünmek bana doğal gelmez." şeklindeki ifadesi de söz diziminde yaşanan zorluğu ortaya koymaktadır. Ö9 ise bazen konuşmada kelime telaffuzlarında hata yaptığını ifaderek telaffuz problemlerini ortaya koymaktadır. Genel olarak görüşler incelendiğinde Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazma ve konuşma becerisini kullanırken en çok dil bilgisi ve imla kurallarında sorun yaşadığı, bunları söz dizimi ve telaffuz kaynaklı sorunların takip ettiği görülmektedir. Sorunların tek bir temada toplanmamasının nedeni olarak; araştırma grubunun homojen bir yapıya sahip olmaması ve bireysel farklılıklar, öğrencilerin ana dilleri ile Türkçenin farklı dil ailelerine mensup olması, öğrencilerin sınıf düzeylerinin farklı olması düşünülebilir.

Hiçbir temaya dâhil edilemeyen öğretici görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

> "Kelime eksikliği, dil yapılarının karmaşıklığı, Türkçe ve Boşnakça dillerinde cümledeki farklı kelime konumları (Ö2)." "Konuşmaların bağlamını anlamakta ve doğru yazmakta zorlanıyorum, bu da yanlış anlaşılmalara ve uygunsuz yanıtlara yol açabiliyor. Konuşmalarda doğal ve ilgi çekici bir akış sağlamakta ve yaratıcı ve özgün yazılı içerik üretmekte zorlanıyorum. Anlamlı ve etkili metinler oluştururken engellerle karşılaşıyorum (Ö5)." "Konuşma yaparken bazen heyecanlanıyorum, rezil olmam inşallah dediğim çok oluyor. Yazmada da sanırım noktalama işaretleri zor. Her dilde farklı özellikler var. Dil yapılarını kullanırken hata yaptığım oluyor. Türkçede çok ek var. Bu ekler bazen karışıyor (Ö7)." "Uzun cümleler kurmakta zorlanıyorum (Ö11)." "Kelime haznemi geliştirmem gerektiğini bazen hissediyorum. Bunun dışında zorluk yaşamıyorum (Ö12)." "Söylemek ve yazmak istediğim karmaşık cümleleri kurmakta zorlanıyorum. Bu durum konunun eksik kalmasına sebep oluyor. Kelimeleri zaman zaman yerinde ve anlamına uygun kullanamıyorum. Sonuç paragrafını ifade etmekte zorlanıyorum. Konuyu tamamlayamıyorum. Aktarma cümleleri benim için çok zor oluyor (Ö20)." "Yazmada veya konuşmada dil bilgisi yapılarını kullanırken herhangi bir zorluk yaşamıyorum (Ö26)."

3.3.2. Akademik Bir Metni (Makale, Deneme, Rapor gibi) Okurken Yaşanılan Zorluklara İlişkin Bulgular

Araştırmada, öğrencilere "Akademik bir metni (makale, deneme, rapor gibi) okurken ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7

Akademik Metin Okurken Yaşanılan Zorluklar

Tema	Kişi Sayısı	Yüzde
Kelime Bilgisi Eksikliği	25	%78,1
Zorluk Yaşamayanlar	3	%9,4
Tema Dışı Görüşler	4	%12,5
TOPLAM	**32**	**100**

Tablo 7 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin "Kelime Bilgisi Eksikliği" temasında yoğunlaştığı görülmüştür. 3 katılımcı akademik metin okurken zorluk yaşamadığını belirtmiş, 4 katılımcı ise tema dışı görüş bildirmiştir.

Görüşler incelendiğinde öğrencilerin akademik bir metni okurken bilinmeyen kelimeler ile karşılaştığında zorlandığı görülmektedir. Konuyla ilgili Ö6 kodlu katılımcı "Akademik metinleri analiz etme ve eleştirmekte zorlanıyorum. Ayrıca, uzun ve karmaşık cümlelerle veya ağır terimlerle karşılaştığımda anlamakta güçlük çekiyorum." demektedir. Öğrencinin görüşü özellikle terim anlamlı kelimelerde yaşadıkları sorunu ortaya koymaktadır. Ö14 kodlu katılımcı akademik metinlerin dilinin ağır olması ve bilinmeyen kelimelerin bu metinlerde fazla olması nedeniyle zorlandıklarını, Ö16 ise akademik metinlerde bilimsel bir dil kullanıldığını, bilinmeyen kelime sayısının fazla olduğunu, bu durumun Türkçe öğrenenlere güçlükler yaşattığını belirtmektedir. Genel olarak görüşler değerlendirildiğinde Türkoloji bölümü öğrencilerinin akademik bir metni okurken kelime bilgisi eksikliği başta olmak üzere özellikle terimlerle karşılaştığında zorluk yaşadığı ifade edilebilir.

"Genel Anlamı Kavrama, Bilgileri Çözümleme, Gerçekleri Görüşlerden Ayırt Etme (Ö5)", "Karmaşık cümleleri ve kelimeleri anlamakta çok zorlanıyorum. Kendi cümlelerimle özetlemekte çok zorlanıyorum. Genellikle metindeki cümlelerin aynılarını kullanmak zorunda kalıyorum. (Ö20).", "Metnin konusuna ve kelime dağarcığına bağlıdır. Metin ne kadar basitse, okumada o kadar az zorluk yaşanır (Ö21).", "Ana fikri hızlı bir şekilde çıkarmanın imkânsız olduğu devasa bileşik cümleler (Ö23)." şeklinde cevap veren katılımcıların görüşleri ise tema dışı olarak değerlendirilmiştir.

3.3.3. Dersi, Bir Metni veya Bilimsel Bir Sunumu Dinlerken/Takip Ederken Yaşanılan Zorluklara İlişkin Bulgular

Araştırmada, öğrencilere "Dersi, bir metni veya bilimsel bir sunumu dinlerken/takip ederken ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 8

Dersi, Bir Metni veya Bilimsel Bir Sunumu Dinlerken Yaşanan Zorluklar

Tema	Kişi Sayısı	Yüzde
Kelime Bilgisi Eksikliği	9	%28,2
Kelime Bilgisi Eksikliği ve Konuşma Hızı	8	%25,0
Konuşma Hızı	4	%12,5
Zorluk Yaşamayanlar	3	%9,4
Konunun İlgi Çekici Olmaması	2	%6,2
Odaklanma Sorunları	2	%6,2
Tema Dışı Görüş	4	%12,5
TOPLAM	**32**	**100**

Tablo 8'e göre öğrenci görüşleri "Kelime Bilgisi Eksikliği", "Kelime Bilgisi Eksikliği ve Konuşma Hızı", "Konuşma Hızı", "Konunun İlgi Çekici Olmaması" ve "Odaklanma Sorunları" temaları altında toplanmıştır. Katılımcılardan 3'ü zorluk yaşamadığını beyan etmiş, 4 katılımcı ise tema dışı görüş bildirmiştir.

Görüşler incelendiğinde öğrencilerin dersi, bilimsel bir metni veya sunumu dinlerken bilinmeyen kelimelerin fazla ve konuşmaların hızlı olması durumunda daha çok sorun yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu konuda Ö11, özel terimleri duyduğunda veya hızlı konuşmaları dinlemek zorunda kaldığında zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Ö8 Türkçenin hızlı konuşulduğunu, Ö4 ise hızlı konuşan ve telaffuzu düzgün olmayan kişilerin dikkatini dağıttığını bundan dolayı odaklanamadığını ve anlama problemleri yaşadığını belirtmektedir.

Zorluk yaşamadığını belirten Ö17, buna sebep olarak derslerde yerel dil kullanılmasını göstermektedir. Ö13, bazen konuların ilgi çekici olmadığını bundan dolayı sıkıldığını, odaklanmada sorun yaşadığını, Ö20 ise anlamadığı karmaşık cümleler ve kelimelerden dolayı odaklanmada sorun yaşadığını ifade etmektedir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, Türkoloji bölümü öğrencilerinin dersi, bilimsel bir metni veya sunumu dinlerken farklı sebeplerden dolayı sorunlar yaşadığı ifade edilebilir. Sorunların; öğrencilerin yurt dışında Türkçeyle daha az karşılaşmasından, kelime öğrenimindeki ve öğretimindeki problemlerden ve öğrencilerin dinleme tekniklerini bilmemesinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Tema dışı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

> "Tek tek kelimeleri ve ifadeleri anlıyorum, ancak kafamdaki tüm düşünceleri bir araya getiremiyorum (Ö23).", "Bazı konular benim için zor olabiliyor, bu da materyali anlamamı zorlaştırıyor (Ö24).", "Türkçe cümleler daha uzun olma eğilimindedir. Türkçede bir cümlede kelimelerin dizilişi çok farklı olduğundan ve fiil cümle sonunda bulunduğundan bazen dikkat sorunu yaşıyorum ve fiile gelene kadar ondan önce söylenen her şeyi unutuyorum (Ö27)", "Konu biraz zor olduğu için anlama oranı biraz düşer ondan dolayı metin biraz sıkıcı hâle gelir (Ö30)."

3.3.4. Bilimsel Bir Tartışma veya Sunumda Yaşanılan Zorluklara İlişkin Bulgular

Araştırmada, öğrencilere "Bilimsel bir tartışma vb. bir amaçla konuşurken veya bir konuda sunum yaparken ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9

Bilimsel Bir Tartışma vb. Bir Amaçla Konuşurken veya Bir Konuda Sunum Yaparken Yaşanılan Zorluklar

Tema	Kişi Sayısı	Yüzde
Psikolojik ve Kişisel Zorluklar	9	%28,2
Kelime Bilgisi Eksikliği	7	%21,9
Üretim Sürecinde Zorluk	5	%15,6
Zorluk Yaşamayanlar	3	%9,4
Psikolojik Engeller ve Kelime Bilgisi Eksikliğinden Kaynaklanan Zorluklar	2	%6,2
Görüş Belirtmeyen	1	%3,1
Tema Dışı Görüş	5	%15,6
TOPLAM	**32**	**100**

Tablo 9 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin "Psikolojik ve Kişisel Zorluklar", "Kelime Bilgisi Eksikliği", "Üretim Sürecinde Zorluk" ve "Psikolojik Engeller ve Kelime Bilgisi Eksikliğinden Kaynaklanan Zorluklar" temalarının altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılardan 3'ü süreçte zorluk yaşamadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılardan 1'i görüşünü beyan etmemiş, 5 katılımcı ise tema dışı görüş bildirmiştir.

Görüşler incelendiğinde, bilimsel bir tartışma vb. bir amaçla konuşurken veya bir konuda sunum yaparken öğrencilerin psikolojik ve kişisel açılardan zorlandıkları, psikolojik engellerinin olduğu, bilinmeyen kelimelerden dolayı strese girdikleri, üretim sürecinde düşünceleri organize etmede sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu konuda Ö7'nin "Heyecanımı kontrol etmekte zorlanıyorum. Bazen aklımdakiler uçup gidiyor. Konuya nasıl başlamalıyım nasıl bitirmeliyim diye çok düşünüyorum." şeklindeki görüşleri yaşanan psikolojik durumları ortaya koymaktadır. Ö17, "bazen kelimeleri bilmiyorum, ama bir şekilde anlatmaya çalışıyorum. Üniversitede hiç bilimsel bir tartışma vb. yok." şeklinde düşüncelerini dile getirirken, Ö19, konuyu bir bütünlük içinde sunmakta zorlandığını, kaynaklardan edindiği bilgileri organize etmede sorun yaşadığını ifade etmektedir. Ö8 ise hazırlıklı konuşmalar yaparken sorun yaşamadığını ancak bilimsel amaçla konuşurken bilmediği sorular sorulduğunda nasıl cevap vereceğini ve hangi kelimeleri kullanacağını bilmediğinden tedirginlik yaşadığını belirtmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Türkoloji bölümü öğrencilerinin bilimsel bir tartışma vb. bir amaçla konuşurken veya bir konuda sunum yaparken farklı sebeplerden dolayı sorunlar yaşadığı ifade edilebilir. Görüşler, öğrencilerin Türkçeye tam anlamıyla hâkim olamamalarından dolayı düşüncelerini organize etmede, kelime hazineleri yeterli olmadığı için de doğru kelimeleri bulmada sorun yaşadığını göstermektedir.

Tema dışı görüş bildiren katılımcılardan Ö2 sunumlar sırasında hazırladığı metne fazla bağlı kaldığı için doğaçlama yapamadığını; Ö6 konuşurken veya bir konuda sunum yaparken en

çok dil engelleriyle karşılaştığını, dil bilgisi ve anlam açısından hatasız cümleler kurmakta zorlandığını, kelime dağarcığının zaman zaman yeterli gelmediğini, ayrıca yanlış bilgi aktarmaktan ve telaffuzdan dolayı dinleyicilerin ilgi ve dikkatlerini sürdürememekten endişe duyduğunu bildirmiştir. Ö11 kodlu katılımcı uzun cümleler kurması gerektiği zaman zorlandığını, Ö24 Türkçe bir sunum yapacaksa hazırlanmak için çok fazla zamana ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Ö27 kodlu katılımcının görüşü ise şu şekildedir:

> "Kısa sürede kendimi ifade edemem. Düşünceler önce ana dilimde gelir, sonra onları tercüme etmem gerekir. Beynim çok hızlı çalışıyor ve bu da doğal olarak düşüncelerim hızla birikmesine neden olur. Türkçede cümle kurmak vakit ister. Bir anda cümle kurmam gerektiğinde hata yapmamak için aklımdaki düşünceleri daha kısa tutarım hatta düşüncelerimin çoğunu söylemem çünkü onları aklımda olduğu gibi ifade edemeyeceğimin farkındayım. Kurduğum cümleler bozuk olduğu zaman çok rahatsız olurum; rahatsız olduğumda strese ve paniğe girerim ve daha çok hata yaparım. Böylece bir kısır döngü oluşur."

3.3.5. Akademik veya Teknik Bir Metin Üretmek Gerektiğinde Yaşanılan Zorluklara İlişkin Bulgular

Araştırmada, öğrencilere "Akademik veya teknik bir metin üretmeniz gerektiğinde ne tür zorluklar yaşıyorsunuz/zorlandığınız konular nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10

Akademik Metin Üretiminde Yaşanan Zorluklar

Tema	Kişi Sayısı	Yüzde
Akademik Kelime ve Kelime Bilgisi Eksikliği	13	%40,6
Yazma Sürecinde Yaşanan Zorluklar	9	%28,2
Dil Bilgisi	4	%12,5
Görüş Belirtmeyen	1	%3,1
Tema Dışı Görüş	5	%15,6
TOPLAM	**32**	**100**

Tablo 10 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin "Akademik Kelime ve Kelime Bilgisi Eksikliği", "Yazma Sürecinde Yaşanan Zorluklar" ve "Dil Bilgisi" temaları altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılardan 1'i soruda görüşünü beyan etmemiş, 5 katılımcı ise tema dışı görüş bildirmiştir.

Görüşler incelendiğinde, Türkoloji bölümü öğrencilerinin metin üretme sürecinde akademik kelime ve kelime bilgisi eksikliğinden, dil bilgisine hâkim olamamalarından ve yazma sürecinin kendine has zorluğundan kaynaklanan sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Akademik kelime ve kelime bilgisi eksikliği olduğunu düşünen öğrencilerden Ö1 akademik Türkçeye uygun kavramlar ve cümleler bulmakta zorlandığını, Ö2 konuşma dilini akademik dilden ayırt edemediğini, Ö10 doğru kelimeleri ve ifadeleri bulmakta zorlandığını, Ö11 bilmediği kelimelerin kendisini zorladığını, Ö12 ise yeterli kelime hazinesine sahip olmadığını bildirmiştir. Ö7 kodlu katılımcı yöntemi belirlemenin ve taslağı hazırlamanın zor olduğunu, konuya nereden nasıl başlaması gerektiğini bilmediğini, bundan dolayı hocalarının desteğine

ihtiyaç duyduğunu belirterek yazma sürecinin zorluğunu ve bu konuda yönlendirmenin olması gerektiğini bildirmiştir. Ö8 ise "Bazı dil bilgisi kurallarını farkında olmadan gözden kaçırıyorum. Özellikle edilgen ve ettirgen yapılar, "-dığında, -dığı sırada, -acağında" gibi bağlaçları kullanırken zorluklar yaşıyorum" diyerek dil bilgisinde yaşadığı sorunları belirtmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Türkoloji bölümü öğrencilerinin metin üretme sürecinde farklı sebeplerden dolayı sorunlar yaşadığı ifade edilebilir. Elde edilen görüşlerden hareketle öğrencilerin, akademik yazmaya yönelik özel bir eğitim almamaları, akademik kelime öğreniminde ve öğretiminde sorunlar yaşamaları nedeniyle zorlandıkları ifade edilebilir.

Tema dışı görüş bildiren katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Herhangi ciddi bir sorun yaşadığımı hatırlamıyorum (Ö3).", "Genelde günlük konuşma dilini sık kullandığım için resmî bir dil kullanmak biraz zor geliyor ve gereğinden fazla zaman alıyor (Ö15).", "Bilimsel bir metin yazmadan önce Ruşça yazmam gerekiyor, yazdıktan sonra zor terimleri Türkçeye çevirmem gerekiyor (Ö24).", "Cümle kurmakta zorlanıyorum, kendimi ifade etmekte de zorlanıyorum (Ö31).", "Kurallara uymakta zorlanıyorum ve bazen kastettiğim fikri aktarmaya yetmeyen cümleler kullanıyorum. Bu tür zorluklar yaşıyorum (Ö32)."

3.3.6. Okunan, Dinlenen Bir Metin veya Konuşmada Mesajları, Önemli Kelimeleri Anlama Noktasında Yaşanılan Zorluklara İlişkin Bulgular

Araştırmada, öğrencilere "Okuduğunuz, dinlediğiniz bir metin veya konuşmada mesajları, önemli kelimeleri anlama noktasında yeterli olduğunuzu düşünüyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11

Öğrencilerin Akademik Bir Metni Anlama Yeterliklerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kişi Sayısı	Yüzde
Yeterli	21	%65,6
Kısmen Yeterli	6	%18,8
Yetersiz	4	%12,5
Tema Dışı Görüş	1	%3,1
TOPLAM	**32**	**100**

Katılımcılardan 21'i okudukları/dinledikleri bir metni anlama noktasında dil düzeylerinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Katılımcılardan 6'sı dil düzeylerinin kısmen yeterli olduğunu, 4'ü ise yetersiz kaldığını belirtmiştir. Katılımcılardan 1'i ise tema dışı görüş bildirmiştir.

Görüşler incelendiğinde, okuduğu/dinlediği bir metin veya konuşmadaki mesajları, önemli kelimeleri anlamada Türkoloji bölümü öğrencilerinin büyük bir bölümünün, kendilerini yeterli gördüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerden hareketle onların okuduğu/dinlediği bir metin veya konuşmada mesajları, önemli kelimeleri anlama

noktasında daha az sorun yaşadığı ifade edilebilir. Kısmen yetersiz olduğunu düşünenler, karmaşık veya teknik terimleri kavrama soru yaşadığını ifade etmekte, yetersiz olduğunu düşünenler ise bilmedikleri kelimelerin fazla olmasından dolayı metindeki önemli noktaların anlaşılmasının zorlaştığını belirtmektedir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Türkoloji bölümü öğrencileri her ne kadar yeterli olduklarını ifade etse de öğrencilerin farklı sebeplerden ötürü sorun yaşadıkları görülmektedir.

Ö10 kodlu katılımcı akademik bir metni anlamada konunun ne olduğunun önemli olduğunu, konuya bağlı olarak kendisini yeterli veya yetersiz görebildiğini belirtmiştir. Ö5 kodlu katılımcı genel olarak metin ve konuşmalardaki mesajları ve anahtar kelimeleri anlamada oldukça iyi olduğunu düşünmekte, Ö8 ise önemli kelimeleri anladığını, bununla birlikte zaman zaman anlamadığı kelimelerle de karşılaşabildiğini, böyle durumlarda cümlenin bağlamından anlamı yakaladığını ifade etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında yurt dışındaki Türkoloji bölünü öğrencilerinin akademik Türkçe ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcılara en çok kullandıkları dil becerileri, kullanım sıklıkları, dili hangi akademi amaçlarla kullandıkları, süreçte dil becerilerini kullanmada ne tür zorluklarla karşılaştıkları sorulmuştur.

Katılımcıların akademik amaçlar için en çok kullandıkları dil becerilerinde bireysel farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna göre bazı öğrenciler okuma ve dinlemeye ihtiyaç duyduğunu belirtirken bazıları yazma ve okumaya ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple görüşlerde bir ya da birkaç beceri alanına yönelik bir yığılma olmamıştır. Bu durumun, öğrencilerin becerilere duyduğu ihtiyaçların farklılaşmasından, sınıf ve ülke farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Görüşler arasındaki fark çok olmamakla birlikte okuma ve dinlemeye ihtiyaç duyanlar bu becerilerin derslerde çok kullanıldığını belirtmektedir. Buna sebep olarak Türkoloji bölümlerinde okuma ve dinleme becerilerinin derslerde daha fazla kullanılması görülmektedir. Demir'in (2017) çalışmasında da uluslararası öğrencilerin en çok kullandıkları becerilerin okuma ve dinleme olduğu ifade edilmektedir. Ö4 kodlu katılımcı yabancı dil öğretiminde dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin her birinin bir diğeri üzerinde etkiye sahip olduğunu, bunları birbirlerini tamamlayan bir bütün olarak algıladığını, bu sebeple hepsine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Ö4'ün de ifade ettiği gibi dil öğretiminde beceriler bir bütündür. Öncelikler değişse de her bir becerinin dil öğretim sürecinde geliştirilmesi gerekir. Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, kullanım sıklığı farklı olmakla birlikte, Türkoloji bölümü öğrencilerinin bütün becerilere ihtiyaç duyduğu, ihtiyaçların dil kullanımlarını etkilediği söylenebilir.

Dil becerilerinin kullanım sıklığıyla ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin dil becerilerini sıklıkla eğitim ve sosyal amaçlı kullandığı görülmektedir. Ö19'un "Çok sık kullanıyorum, diyebilirim. Derslerde dinleme ve konuşma becerimi aktif kullanıyorken ders dışı zamanlarda okuma ve yazma becerilerini gerektiren etkinlikler gerçekleştiriyorum." şeklinde görüşlerini belirtmesi eğitim amaçlı dil kullanımını desteklemektedir. Becerilerin kullanım sıklığı farklılık göstermekle birlikte Türkçeyi kullanma imkânı Türkiye'deki

uluslararası öğrencilere göre daha sınırlı olan katılımcıların akademik dil becerilerini araştırmalarında ve derslerde sıklıkla kullandıklarını ifade etmesi önemli bir sonuçtur. Bu sonuç öğrencilerin bir şekilde ders dışında da Türkçeyi kullanmaya çalıştıklarının göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışma grubundaki öğrencilerden en çok kullandıkları dil becerisinden en aza doğru bir sıralama yapması istenmiş, fakat bireysel farklılıklar nedeniyle bulgular bir ya da birkaç beceri üzerine yoğunlaşmamıştır. Bu durumun, öğrencilerin dil becerilerini kullanımından, becerilere olan ihtiyaçlarının farklılaşmasından, sınıf düzeylerinden ve ülke farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Genel olarak görüşler değerlendirildiğinde, ilk sıraya daha çok okuma ve dinleme becerilerinin yazıldığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin derslerde daha çok anlama becerilerini kullandığını göstermektedir. Demir (2017) çalışmasında uluslararası öğrencilerin en çok kullandıkları becerinin dinleme olduğunu, ikinci sırada ise okumanın yer aldığını ifade etmektedir. Christison ve Krahnke (1986) de ABD'de okuyan uluslararası öğrencilere yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin en sık dinleme becerisini kullandıklarını tespit etmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerden dil becerilerini hangi akademik amaçlarla kullandıklarını belirtmeleri istenmiştir. Görüşler incelendiğinde, öğrencilerin Türkçeyi akademik, eğitimsel ve bilgi edinmeye yönelik amaçlarla kullandığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Türkoloji bölümü öğrencilerinin dil becerilerini sıklıkla eğitim ve sosyal amaçlı kullandıkları sonucunu desteklemektedir. Araştırma sonuçları öğrencilerin akademik dil becerilerini dersi dinlerken, araştırma ve sunum yaparken, bir metni okurken/dinlerken, yazma çalışması yaparken, makale yazarken, sınav sorularını cevaplarken, dersin hocasıyla iletişim kurarken ve onları dinlerken, bilimsel bir toplantıda iletişim kurarken aktif olarak kullandıklarını göstermektedir. Demir (2017) çalışmasında uluslararası öğrencilere dört temel dil becerisini ne tür akademik etkinliklerde kullandıklarını sormuş, öğrenciler de kendilerine sunulan yirmi etkinliğin hepsini kullandıklarını ifade etmiştir. Buna göre öğrenciler ders kitabı okumayı, dersi dinlerken not tutmayı, sınıfta dersle ilgili sorular sormayı ve dersi dinlemeyi en önemli etkinlikler olarak görmektedir. Bu sonuçlar mevcut araştırmada elde edilen sonuçlarla kıyaslandığında benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerden dil becerilerini kullanırken yaşadıkları zorlukları belirtmeleri istenmiştir. Görüşler incelendiğinde öğrencilerin yazma ve konuşma becerisini kullanırken dil bilgisi ve imla kurallarında, söz diziminde ve telaffuzda sorun yaşadıkları görülmüştür. Bu sonuçlar Demir (2017) ve Konyar'ın (2019) çalışmalarındaki sonuçlarla örtüşmektedir. Araştırmacılara göre öğrenciler söz diziminde, imla ve noktalamada sorun yaşamaktadır. Seyedi'nin (2019) araştırmasında da öğrencilerin dil bilgisi kullanımında zorlandığı belirtilmekte, buna sebep olarak öğrencilerin ana dilleri ile Türkçenin farklı dil sistemlerine sahip olması gösterilmektedir. Özkan ve Başkan (2020) ise öğrencilerin Türkçe imla ve dil bilgisi kurallarına hâkim olamadığından dolayı sorunlar yaşadığını belirtmektedir. Ercan ve Akpınar'a (2017) göre B2 ve C1 seviyesindeki uluslararası öğrenciler yazılı anlatımda en çok dil bilgisi ve cümle yapısında zorlanmaktadır. Tüm bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırıldığında Türkoloji bölümü öğrencilerinin de benzer

sorunlara sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Türkoloji bölümlerinde dil bilgi öğretimi başta olmak üzere akademik yazma ve konuşma öğretiminde sorunlar olduğunu göstermektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerden akademik bir metni okurken ne tür zorluklar yaşadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Görüşler incelendiğinde, öğrencilerin akademik bir metni okurken bilmediği kelimeler ile karşılaştığında sorun yaşadığı görülmüştür. Ayrıca metinlerde Arapça kökenli veya eski Türkçe kelimelerin bulunması, akademik metinlerde cümlelerin daha uzun olması gibi durumlarda öğrenciler okuma becerisinde daha fazla güçlük çekmektedir. "Akademik okuma bilgi edinmek amacıyla yapılan ve buna bağlı olarak gerekçelendirmeli bir şekilde oluşturulan metin yapısının çözümlendiği okuma türüdür" (Tüfekçioğlu, 2021, s. 51). Bu sebeple akademik okuma ileri düzeyde kelime bilgisi ve dil bilgisi hâkimiyeti gerektirmektedir. Araştırma sonuçları öğrencilerin terim anlamlı kelimelerde sorun yaşadığını göstermektedir. Bu da katılımcıların akademik kelime öğreniminde problemler yaşadığına işaret etmektedir. Demir'in (2017) çalışmasında da uluslararası öğrencilerin okuma becerisini kullanırken zorlandıkları ve bu zorluğun da daha çok bölümleriyle ilgili metinlerdeki terimleri anlayamamaktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Başka araştırma sonuçları da (Evans ve Green, 2007; Phakiti ve Li, 2011; Yahşi-Cevher ve Güngör, 2015; Konyar, 2019) öğrencilerin terimleri anlamada zorluk çektiğini göstermektedir. Tüm bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırıldığında sonuçların örtüştüğü görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerden dersi, bilimsel bir metni veya bir sunumu dinlerken ne tür zorluklar yaşadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Görüşler incelendiğinde, öğrencilerin bilmedikleri kelimelerin fazla olduğu ve konuşma hızının yüksek olduğu durumlarda daha çok sorun yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik kelime öğreniminde de sorunlar olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin hızlı konuşmaları anlayamaması dikkate değer bir veridir. Bu soruna öğrencilerin yurt dışında olmaları sebebiyle Türkçeye daha az maruz kalmalarının neden olduğu düşünülmektedir. Demir (2017) ve Hasırcı-Aksoy (2021) uluslararası öğrencilerin bilinmeyen kelimelerle karşılaştığında ve öğretim elemanları hızlı konuştuğunda zorluk yaşadığını ifade etmekte, Özkan ve Başkan (2020) ise ek olarak öğreticilerin dersi hızlı bir şekilde anlatmalarının öğrencilerin sorun yaşamasına neden olduğunu belirtmektedir. Birbirini destekleyen araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında benzerliklerin olduğu görülmektedir. Türkoloji bölümü öğrencileri için de bilinmeyen kelimeler ve öğretim elemanlarının hızlı konuşması dinleme becerisinde sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır.

Çalışma grubundaki öğrencilerden bilimsel bir tartışma vb. bir amaçla konuşurken veya bir konuda sunum yaparken ne tür zorluklar yaşadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Görüşler incelendiğinde öğrencilerin bu süreçte psikolojik ve kişisel açıdan zorlandığı, psikolojik engellerinin olduğu, bilinmeyen kelimelerden dolayı stres yaşadığı, üretim sürecinde düşüncelerini organize etmede sorunlar yaşadığı görülmektedir. Yaşanan sorunlar değerlendirildiğinde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik daha çok etkinliğe ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Çünkü öğrenciler, bir sunum yapmak durumunda kaldığında stres yaşamakta, kendilerini baskı altında hissetmektedir. Öğrencilerin konuşma becerisinde

yaşadıkları sorunlar için psikolojik faktörleri göstermesi, bu süreçte zorlanmaları ve stres yaşamaları, Demir'in (2017) araştırmasındaki sonuçlarla örtüşmektedir. Demir'in (2017)'in çalışmasında da öğrencilerin en çok konuşmaktan çekindiği vurgulanmaktadır. Ö7'nin heyecanını kontrol etmekte zorlandığını, konuya nasıl başlayıp bitireceğini bilmediğini ve aklındakilerin uçup gittiğini ifade etmesi yaşadığı psikolojik durumu dolayısıyla kaygıyı göstermesi açısından önemlidir. Bu konuda Konyar (2019) uluslararası öğrencilerin dil yetersizliklerinden dolayı motivasyon eksikliği ve hata yapma kaygısı taşıdıklarını ifade ederken Bilgili (2023) ise mühendislik bölümündeki uluslararası öğrencilerin kendilerini doğru bir şekilde ifade edemeyeceklerini ve olumsuz izlenim yaratacaklarını düşündüklerinden dolayı kaygılandıklarını belirtmektedir. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde mevcut çalışmanın sonuçlarının alanda yapılan farklı çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerden akademik veya teknik bir metin üretmeleri gerektiğinde ne tür zorluklar yaşadıklarını ifade etmeleri istenmiştir. Görüşler incelendiğinde, öğrencilerin akademik kelime ve kelime bilgisi eksikliğinden, dil bilgisine hâkim olamamalarından ve yazma sürecinin aşamalarını bilmemelerinden kaynaklı sorunlar yaşadığı görülmektedir. Öğrenciler, bir metin üretmek durumunda kaldığında konuya uygun akademik ve teknik kelimeleri bulmakta ve uygun dil bilgisi yapılarını kullanmakta zorlanmaktadır. Bilgili (2023, s. 163) çalışmasında uluslararası mühendislik bölümü öğrencilerinin yaşadığı sorunların temelinde alan terminolojisine hâkim olmama ve dil bilgisi yapılarını uygun bir şekilde kullanamamanın olduğunu ifade etmektedir. Yazma becerisi karmaşık süreçleri içermesi nedeniyle zor gelişen bir beceridir. Bundan dolayı öğrenciler bu beceride oldukça zorlanmaktadır. Hyland (1997) ve Burke (1996) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin en çok yazma becerisinde zorlandıklarını tespit etmiştir (Akt., Demir, 2017, s. 208). Türkoloji bölümü öğrencilerinin ifadeleri dikkate alındığında öğrencilerin akademik yazma becerisinde zorlandığı, akademik yazma eğitimi almadığı, kelime öğreniminde sorunları olduğu görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerden okuduğu/dinlediği bir metin veya konuşmada mesajları, önemli kelimeleri anlama noktasında yeterli olup olmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Görüşler incelendiğinde, okuduğu/dinlediği bir metin veya konuşmadaki mesajları, önemli kelimeleri anlama noktasında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kendini yeterli görmektedir. Öğrencilerden elde edilen verilerden hareketle onların okuduğu/dinlediği bir metin veya konuşmada mesajları, önemli kelimeleri anlama noktasında daha az zorlandığı söylenebilir. Kısmen yetersiz olduğunu düşünenler karmaşık veya teknik terimleri kavrama sorunu yaşadığını, yetersiz olduğunu ifade edenler ise bilinmeyen kelimelerin fazla olmasından dolayı metindeki önemli noktaların anlaşılmasının zorlaştığını belirtmektedir. Öğrencilerin bu ifadeleri önceki araştırma sorularındaki yanıtlarını desteklemektedir. Çünkü öğrenciler konuşma, yazma, dinleme ve okumada akademik ve teknik kelimelerde sorun yaşadığını belirtmiştir.

Elde edilen bulgular, yurt dışındaki Türkoloji bölümü öğrencilerinin akademik Türkçe kullanımında farklı becerilere duydukları ihtiyacın bireysel, sınıfsal ve çevresel faktörlere

bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmelerine yönelik destekleyici çalışmaların planlanması önem arz etmektedir. Dil becerilerinin etkili bir şekilde geliştirilmesi için hem ders içi hem de ders dışı uygulamalara yönelik çeşitli öneriler sunulabilir. Aşağıda, bu doğrultuda öğrencilerin akademik Türkçe becerilerini güçlendirmeye yönelik bazı öneriler sıralanmıştır:

1. Türkoloji bölümü öğrencilerinin akademik dil becerilerine duydukları ihtiyaçtan hareketle bölümdeki dersler akademik dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik planlanabilir, bu yönde etkinlikler geliştirilebilir.
2. Türkoloji bölümü öğrencilerinin Türkçeyi ders dışında da kullanımını teşvik edecek etkinlikler düzenlenebilir, bu doğrultuda planlamalar yapılabilir.
3. Türkoloji bölümü öğrencilerinin ihtiyaçlarından hareketle bölüm derslerinde okuma ve dinleme becerilerinin yanı sıra konuşma ve yazma becerilerinin de kullanılması, buna yönelik etkinliklerin geliştirilmesi öğrencilerin akademik dildeki gelişimi için önemli bir uygulama olacaktır.
4. Türkoloji bölümü öğrencilerinin ihtiyaçlarının farklılaşmasından hareketle ülkelerde yapılacak ihtiyaç analizi çalışmalarıyla öğrencilerin sorunlarına çözüm bulunabilir, öğretim faaliyetleri elde edilecek verilere göre planlanabilir. Bu sayede daha etkili bir akademik Türkçe öğretimi yapılabilir.
5. Türkoloji bölümü öğrencilerinin akademik dil becerilerinde, kelime bilgisi eksikliği başta olmak üzere özellikle terim anlamlı kelimelerde yaşadığı sorunlardan hareketle terim anlamlı akademik kelime öğretimi yapılabilir.
6. Türkoloji bölümü öğrencilerinin akademik okuma, dinleme, yazma ve konuşmada yaşadığı sorunlardan hareketle bölümlerde müstakil olarak bu becerilere yönelik dersler verilebilir, öğrencilerin becerilerini geliştirecek etkinlikler organize edilebilir.
7. Görüşme formlarından elde edilen sonuçlar genel anlamda değerlendirildiğinde, Türkoloji bölümü öğrencilerinin akademik Türkçe derslerine ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaçtan hareketle Türkoloji bölümlerine özel ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılması, programların güncellenerek öğrencileri akademik dil becerilerinde daha yetkin bir hâle getirilmesi, yaşadıkları sorunları azaltmak için genel Türkçe derslerinin yanında akademik Türkçe derslerinin de programlara dâhil edilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Adıyaman, H., Çangal, Ö. ve Yazıcı, M., H. (2016). Kazakistan'da Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaç analizi: Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi örneği. İ. Güleç ve B. İnce (Ed.), *1st International Symposium of Teaching Turkish as a Foreign Language* içinde (s. 79- 90). Peterlang GmbH.

Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: Sorunlar ve çözüm önerileri [Özel Sayı]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16,* 1-33.

Aydın, Y. (2014). *Erasmus yoğun dil kurslarında Türkçe öğrenen yabancılara yönelik bir ihtiyaç analizi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Bilgili, N. (2023). *Uluslararası mühendislik öğrencileri için akademik Türkçe öğretim programı tasarısı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği, *International Journal of Language Academy, 2*(4), 127-151.

Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development.* Heinle & Heinle.

Burke, E., & Wyatt-Smith, C. (1996). Academic and Non-academic Difficulties: Perceptions of Graduate Non-English Speaking Background Students. *TESL-EJ, 2*(1).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (18.Baskı).* Pegem Akademi.

Christison, M. A., & Krahnke, K. J. (1986). Student perceptions of academic language study. *TESOL Quarterly, 20(1),* 61-81.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

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.

Çangal, Ö. (2020). Dil ihtiyaç analizi çalışmaları ve göçmenlerin Türkçe öğrenme gereksinimleri. U. Başar ve B. Tüfekçioğlu (Ed.). *Göçmenlere Türkçe Öğretimi* içinde (s. 67-91). Nobel Yayınları.

Çelik, H. (2018). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde kültürel ihtiyaç analizi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Demirli, C. (2007). *E-portfolyo öğretim sürecinin öğrenenlerin tutumları ve algıları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.

Dilek, İ. (2021). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe destek dersleri (I sosyal bilimler).* Liman.

Dolmacı, M. (2015). *Akademik Türkçe kelime bilgisi üzerine bir derlem çalışması: yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dair çıkarımlar* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Duran, T. ve Çangal, Ö. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Sırbistan örneği. *I. Uluslararası Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Türkoloji Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 64-88). UNYT Press.

Durmuş, M. ve Kocaman-Gürata, E. (2020). Özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi kapsamında akademik amaçlı Türkçenin yeri. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi-kuram ve uygulama* içinde (s. 41-68). Pegem Akademi.

Durmuş, M., & Kocaman Gürata, E. (Ed.). (2024). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe dil becerileri*. Ankara: Blackswan.

Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Enterieva, M. ve Sezgin, F. (2016). Türki Cumhuriyetlerden Türkiye'ye gelen yükseköğretim öğrencilerinin akademik ve sosyal beklentilerinin karşılanma düzeyi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 6*(1), 102-115.

Ercan, A. N. ve Akpınar, Ş. (2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarına ilişkin görüşleri. *International journal of languages' education and teaching*, *5*(4), 17-30.

Evans, S. ve Green, C. (2007). Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes, 6,* 3-17.

Graves, K. (2000). *Designing language course: a guide for teachers*. Heinle&Heinle.

Hasırcı-Aksoy, S. (2021). Lisansüstü öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik Türkçe özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *17*(35), 1707-1728.

Hesse-Biber, S. N. ve Leavy, P. (2010). *The practice of qualitative research*. Sage.

Hyland, K. (1997). Is EAP necessary? A survey of Hong Kong undergraduates. *Asian Journal of English Language Teaching, 7*, 77-99.

Johns, A. (1991). English for specific purposes: Its history and contribution. *Teaching English as a second or foreign language*, *2*, 67-77.

Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Karatay, H. (Ed.). (2019). *Akademik Türkçe*. Pegem Akademi.

Kibar, E. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin yapılan çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (Ö10), 180-191.

Kocaman, A. ve Tekin, T. (1992). Söyleşi-Türkoloji üzerine. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 3*, 5-9.

Kocaman-Gürata, E., Durmuş, M., & Koyuncu, İ. (Ed.). (2024). *Yabancılara özel amaçlı Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.

Konyar, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökduman, E. ve Acar-Çimen, Y. (Ed.). (2018a). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe (sosyal bilimler)*. Can Ofset.

Moralı, G., Halitoğlu, V., Acar-Çimen, Y. ve Gökduman, E. (Ed.). (2018b). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe (fen bilimleri)*. Can Ofset.

Moralı, G., Halitoğlu, V., Acar-Çimen, Y. ve Gökduman, E. (2018c). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe (sağlık bilimleri)*. Can Ofset.

Özkan, E. ve Başkan, A. (2020). Akademik Türkçe derslerinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi -kuram ve uygulama* içinde (s. 463-470). Pegem Akademi.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Phakiti, A. ve Li, L. (2011). General academic difficulties and reading and writing difficulties among Asian ESL postgraduate students in TESOL at an Australian university. *RELC Journal, 42*(3), 227-264.

Seyedi, G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Şahin, A & Aktar, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkiye dışında karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir meta-sentez örneği. A. Şahin (Ed.), *Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe üzerine araştırmalar*- içinde (s. 175-220). Çanakkale: Paradigma.

Şahin, M. ve Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Millî Eğitim Dergisi,44*(204), 88-113.

Temur, N. (Ed.). (2017). *Akademik Türkçe I*. Gazi Üniversitesi Yayınları.

Temur, N. ve Kurt, M. (Ed.). (2017). *Akademik Türkçe II (yazma)*. Gazi Üniversitesi.

Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(23), 1-25.

Tüfekçioğlu, B. (2018a). *Yabancı dil olarak akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik söz varlığı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Tüfekçioğlu, B. (2018b). *Yabancı dil olarak akademik Türkçe öğretiminde akademik sözükler – sosyal bilimlerde derlem tabanlı bir çalışma*. Pegem Akademi.

Tüfekçioğlu, B. (Ed.). (2020). *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi kuram ve uygulama.* Pegem Akademi.

Tüfekçioğlu, B. (2021). Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenler için akademik Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 45-62.

Yahşi-Cevher, Ö. ve Güngör, C. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 2267-2274.

Yahşi-Cevher, Ö. ve Güngör, C. (2016). The importance of teaching academic Turkish in the teaching Turkish as a foreign language. *The Anthropologist, 24*(1), 309-318.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Seçkin.

Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel, G., Boylu, E., Biçer, A. ve Saçkesen, A. (Ed.). (2018). *Akademik Türkçe 1 (sosyal bilimlerde)*. Kültür Sanat Basımevi.

Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel, G., Boylu, E., Biçer, A. ve Saçkesen, A. (Ed.). (2019a). *Akademik Türkçe 2 (sosyal bilimlerde)*. Kültür Sanat Basımevi.

Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel, G., Boylu, E., Biçer, A. ve Saçkesen, A. (Ed.). (2019b). *Akademik Türkçe 3 (fen ve sağlık bilimlerinde)*. Kültür Sanat Basımevi.

Yılmaz, İ. (2017). Opinions of Turkish as a foreign language learners on academic Turkish. *Advances in Language and Literary Studies, 8*(2), 180-189.

Yılmaz, F. ve Konyar, M. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde akademik Türkçe ihtiyaç analizi. *International Journal of Language Academy*, *5*(17), 223-233.

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2024). *Türkiye bursları*. Web: https://ytb.gov.tr/daireler/uluslararasi-ogrenciler/turkiye-burslari adresinden 5 Ekim 2024 tarihinde alınmıştır.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %60 2. yazar katkı oranı: %40
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul Onayı: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu, Tarih: 13.11.2023, Sayı: E.800373

Extended Abstract

Considering the development process of language teaching for academic purposes, a subset of language teaching for specific purposes, it is evident that most studies have focused on teaching English for academic purposes. Compared to teaching of academic Turkish, it can be said that academic English instruction, which began many years ago, is more advanced. Considering that one of the first studies related to academic Turkish was conducted by Mehmet Tok in 2012, it can be stated that, in the past 13 years, the number of studies has increased, and academic Turkish, as a relatively new field of research, has become an area of interest, debate, and examination by scholars. Particularly in recent years, the rise in the number of international students coming to Türkiye has accelerated studies on teaching of for academic purposes. In Türkiye, a significant number of international students are studying on scholarships given by Presidency for Turks Abroad and Related Communities (YTB), the Council of Higher Education (YOK), and the Presidency of Religious Affairs (DIB). According to current data, approximately 5,000 international students are supported every year under the Türkiye Scholarships program. Currently, 15,000 students benefit from these scholarships. The number of applications for Türkiye Scholarships has been increasing every year, and this number reached approximately 120,000 from 170 countries in 2024. Accordingly, numerous academic studies have been conducted and teaching materials have been prepared to address the needs and solve the problems of international students coming to Türkiye for education. These studies are still ongoing. Teaching Turkish for academic purposes should not be considered as an activity only for international students within the borders of Türkiye. Teaching Turkish for academic purposes also has an overseas dimension, particularly in the Turcology departments abroad. However, no study has yet been conducted on the problems faced by students in these Turcology departments, which have been carrying out educational activities abroad for many years. Based on the current status of Turcology departments, it can be observed that they experience similar challenges with standardization and program development as the Turkish teaching centers in Türkiye. Generally, the source language (Arabic, Polish, Bosnian, etc.) is incorporated into the curriculum, the courses are mostly conducted by local instructors, and students are permitted to write their theses in their native language or English. Course offering can vary even among Turcology departments within the same country. The lack of research focusing on academic Turkish and a needs analysis for Turcology departments, which have been actively involved in Turkish language education abroad and have trained professionals in various fields including academia and

translation, represents a significant gap. Due to this perceived gap, this study focuses on the academic Turkish needs of Turcology students. For this reason, the aim of the study is to investigate the academic Turkish needs of students studying in Turcology departments abroad and to identify the problems they experience in academic Turkish. For the research, countries with Turcology departments and high number of students were selected. In selecting these countries, opinions were also sought from institutions such as the Yunus Emre Institute and the Turkish Maarif (Education) Foundation, which play important roles abroad on behalf of our country. The researcher's field experience also influenced the selection of target countries.

The study group comprises 32 students enrolled in the third year or higher of undergraduate studies during the 2023-2024 academic year in the Turcology departments of universities in Algeria, Egypt, Jordan, Bosnia and Herzegovina, Russia, Serbia, Hungary, Poland, and Kosovo. The convenience sampling technique was employed to determine the study group consisting of voluntary participants. The study adopted a phenomenological research design, a qualitative research method, and data were obtained from semi-structured interview forms applied to the study group. Descriptive analysis and content analysis techniques were used to analyze the qualitative data obtained. The findings of the research revealed that students studying in Turcology departments abroad need academic Turkish and experience problems in using academic language skills. When the results are further narrowed down, it is understood that third-year and above undergraduate students of Turcology departments experience problems arising from unknown vocabulary, lack of academic vocabulary knowledge, speaking speed in reading and listening, and from pronunciation problems and psychological factors in speaking, and from grammar, spelling, syntax, and unfamiliarity with academic writing stages in writing. These issues underscore the fact that students are not offered courses aimed at academic listening, academic reading, academic writing, and academic speaking, and therefore do not know the strategies, methods, and techniques that can be used in these skills. Furthermore, the results obtained from the research reveal that Turcology students frequently use their academic language skills for educational and social purposes, that they benefit more from reading and listening skills compared to other skills in their classes, and that they are psychologically affected when speaking or presenting, i.e. during a scientific discussion, and experience stress due to unknown words, which leads to difficulties in organizing their thoughts during the production process. Based on the answers given by the students of the Department of Turcology to the questions, it is recommended that country-specific needs analysis studies be conducted for the departments, and that curriculae be updated to include academic Turkish courses alongside general Turkish courses. In addition to the academic listening, academic reading, academic writing, and academic speaking courses to be given within the scope of academic Turkish, we believe that planning courses for functional grammar and vocabulary instruction will reduce the problems experienced by the students of of Turcology. The results of this study, which investigates the academic Turkish needs of students studying in Turcology departments, are expected to provide valuable insights for material developers, teachers, program developers, and field experts.

International Journal of Research in Teaching Turkish, 2025, 5(1); 172-200

DESIGN-BASED RESEARCH IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS: MODELS, PROCEDURE AND A DESIGN EXAMPLE*

Research Article

Alp Kaan KILINÇ** / Güldem Alev ÖZKÖK***

Received: 25.12.2024 | **Accepted:** 03.03.2025 | **Published:** 21.04.2025

Abstract: This study addresses the process of designing technology-based materials with design-based research (DBR) in teaching Turkish to foreigners. In DBR, researchers aim to design innovative content to solve learning problems or make improvements in an educational context. For this purpose, a research team is established and holds regular meetings in cooperation with all stakeholders including practitioners and experts. The educational context in which the targeted intervention will be implemented is observed in advance and information is collected to make a thick description of it. Then, the intervention is conducted in the relevant context. DBR interventions are carried out iteratively, which means necessary improvements are made with the data obtained during and after the intervention. To introduce this relatively new methodology to the field of teaching Turkish to foreigners, this article first reviews common methods and technology-based studies in teaching Turkish to foreigners; and then, DBR is presented and proposed as an innovative and alternative method for conducting design studies in the field. Furthermore, prominent DBR models are summarized. Then, the model of this study is explained with reference to the phases and design examples. Based on the model, researchers first formed a research partnership. The team chose argumentation as a problematic learning subject through regular meetings, literature review and observations. The intervention was conducted in three weeks with a group of 19 foreign students learning Turkish at the B2 level at TÖMER, Gazi University, during the Fall term of the 2024/2025 academic year. Prior to the intervention, a pre-test was applied to understand the current level of the group in argumentation. When compared to the pre-test performance, it was observed that the participants showed progress in recognizing and producing arguments, completing the missing parts in an argument, using modality to argue and the use of conjunctions in interactive exercises and their final assignments.

Keywords: Argumentation, design-based research, formative experiments, multimedia learning, **t**eaching Turkish to foreigners.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TASARIM TABANLI ARAŞTIRMA: MODELLER, SÜREÇ VE BİR TASARIM ÖRNEĞİ

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 25.12.2024 | **Kabul Tarihi:** 03.03.2025 | **Yayın Tarihi:** 21.04.2025

Özet: Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde tasarım tabanlı araştırma (TTA) ile teknopedagojik öğrenme materyali geliştirme süreci ele alınmıştır. TTA'da, öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne veya mevcut öğretim pratiklerinin iyileştirilmesine yönelik yenilikçi müdahaleler geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla kurulan araştırma ekibi kurumlar, öğreticiler ve alan uzmanlarıyla iş birliği içinde düzenli toplantılar gerçekleştirir. Belirlenen bir sorunun çözümüne veya iyileştirme yapılacak alanlara yönelik hedeflenen müdahalenin gerçekleştirileceği eğitim bağlamı gözlemlenir ve geliştirme sürecini şekillendirmek için gerekli bilgiler toplanır. Ardından geliştirilen yenilikçi çözüm ilgili bağlamda uygulanır. TTA'larda, uygulamalar döngüsel olarak gerçekleştirilir. Bu nedenle, müdahale sırasında ve sonrasında elde edilen veriler

* Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde hazırlanan "Bilgi-İşlemsel Düşünme Temelli Mikro Öğrenmenin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Modellenmesi" adlı doktora tezinden hareketle üretilmiştir.

** Öğr. Gör.; Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü; akkilinc@ybu.edu.tr 0000-0002-8709-9554

*** Prof. Dr.; Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü; ozkok@hacettepe.edu.tr 0000-0003-4519-6521

Kılınç, A., K. & Özkök, G., A. (2025). Design-based research in teaching Turkish to foreigners: Models, procedure and a design example. *International Journal of Research in Teaching Turkish (IJRTT), 5*(1), 172-200. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.15154147

değerlendirilerek öğrenme nesnelerinde gerekli düzenlemeler yapılır. Bu çalışmada, TTA yabancılara Türkçe öğretimi alanında gerçekleştirilen teknoloji temelli çalışmalar için alternatif ve yenilikçi bir metot olarak sunulmaktadır. Bu amaçla, öncelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın olarak araştırılan konular ve başvurulan yöntemler incelenmiş; ardından TTA ve öne çıkan modelleri hakkında alanyazın taraması yapılmıştır. Ardından, TTA uygulamalarına somut bir örnek olarak araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen tasarım ve geliştirme çalışmasının modeli ve aşamaları materyalden örneklerle açıklanmıştır. Bu modele göre, araştırmacılar müdahaleyi tasarlamak ve yürütmek için öncelikle bir araştırma ekibi oluşturmuştur. Düzenli toplantılar, literatür taraması ve gözlemler yoluyla argümantasyon bir öğrenme sorunu olarak belirlenmiştir. Ardından çalışmanın gerçekleştirileceği okul ve katılımcılar belirlenmiş; müdahale öncesi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini Gazi Üniversitesi TÖMER'de B2 seviyede Türkçe öğrenen 19 kişilik yabancı öğreniciler oluşturmaktadır. Uygulama süreci 2024/2025 Güz döneminde üç haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin argümanları tanıma ve üretme becerilerinde, bir argümanın eksik bölümlerini tamamlamada, argüman üretmek için uygun kip eki kullanımında ve bağlaç seçiminde kayda değer gelişmeler gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Argümantasyon, biçimlendirici deneyler, çoklu ortamla öğrenme, tasarım tabanlı araştırma, yabancılara Türkçe öğretimi.

Introduction

Various methods and approaches have been proposed in foreign language education so far, providing strategies and techniques for effective teaching and meaningful learning. Thanks to these contributions, practitioners can integrate up-to-date knowledge and their own experience into teaching practices. Teaching Turkish to foreigners, as a relatively new academic discipline, is continuously growing in this aspect with an increasing number of contributions from both practitioners and academic research, drawing on the accumulated knowledge in foreign language education, identifying various problems in the field related to teaching/learning practices, and offering new strategies and techniques for improvement.

Research on teaching Turkish to foreigners has already covered a broad spectrum of topics. According to Maden and Önal (2021), researchers in the field mostly focused on vocabulary teaching between 2015-2020, which was followed by writing, grammar, speaking, and listening skills respectively. As mentioned above, the range of the studies are quite extensive from linguistic to cultural components of language, such as text modification (Durmuş, 2019), pragmatics (Durmuş and Kılınç, 2021; Kökçü, 2023), conversation analysis (Sumruk, 2021), intercultural competence (Durmuş and Sumruk, 2021), and so on. Moreover, as a result of technological progress in all areas of life, researchers all over the world are conducting more and more studies to incorporate technology into education. In this regard, the field of teaching Turkish to foreigners is no exception. it has been observed that technology-driven studies are becoming increasingly prevalent in the field recently in a wide range of topics including the incorporation of podcasts (Yorgancı, 2021), social media (Çangal, 2020; Şimşek, 2023), digital storytelling (Karalök, 2020; Şener, 2023), Web 2.0 tools (Göker and Bekir, 2019; Güven and Banaz, 2020; Kurtoğlu et al., 2023; Okur, 2024), flipped learning (Ceylan, 2024), and digital materials development (Gün and Delen, 2022; Şendoğdu and Boylu, 2023; Kılınç and Özkök, 2024), which demonstrates the alignment of the discipline with modern technological advancements.

On the one hand, these studies can be regarded as marking the beginning of a new era in academic tendencies. On the other hand, several questions arise regarding how to design and develop materials that will meet the criteria of effectiveness in terms of content, pedagogy and technology use. Design-based research (DBR), as a relatively new method, can be valuable in this aspect because it aims to solve real-life problems in educational contexts with innovative design solutions bringing technology, pedagogy and content-oriented teaching objectives together. DBR offers potential for creating educational practices aligned with the Fourth Industrial Revolution, which affects all areas in life with its unprecedented technologies such as artificial intelligence, machine learning, personalized/individualised web, mobile applications, and the like. DBR studies aim to benefit from this technology breakthrough, turning it into easily reachable, inexpensive and feasible educational opportunities that have the potential to solve learning problems and provide teaching/learning content tailored for the 21st century. For these reasons, technology-related DBR studies are already seen in foreign language education (Pardo-Ballester and Rodríguez, 2013; Hung, 2017; Ozverir et al., 2017; Ko and Lim, 2021; Thomas and Jayendran, 2021).

As DBR offers design models guiding the design process step by step and has a cyclical nature that is open to trials and errors, educational interventions (technopedagogical designs) benefitting from technology could be more systematic and their results could be more accurate through refinements in iterative cycles. Therefore, DBR can offer a framework as a new methodology for designing technology-based materials, innovative solutions to various learning problems, and reaching theoretical conclusions by design-test-implement-refine cycles in teaching Turkish to foreigners as well. In the light of the given information, in this study, researchers used DBR to bring an innovative design solution to *argumentation* in teaching Turkish to foreigners. In the literature, it appears that this genre is not challenging only for learners of a foreign language, but also for native speakers at different levels. Therefore, it can be concluded that teaching argumentation requires a more rigorous approach. For example, some studies conducted in Türkiye at elementary schools demonstrate that success rate in producing arguments seems to be quite low (Gökçe, 2016; Sis and Bahşi, 2016). Similarly, this rate might still be not high enough at university/college level (Qin and Karabacak, 2010; Ka-kan-dee and Kaur, 2015).

The reason might be that argumentation, even at the most basic level, requires a process of making a claim and supporting it in a rational and organized way with the purpose of persuasion, which is associated with intermingling cognitive, linguistic and intellectual processing. When it comes to foreign language teaching, according to CEFR (2020), learners at B1 level can read the main conclusions of argumentative texts and uncomplicated short texts where ideas are shared. At B2 level, they can understand much more complex texts and articles related to expertise, current texts that include stances and attitudes, and can distinguish different structures in texts (such as cause-effect relationships). However, it was observed that learners of Turkish as a foreign language had difficulties even at C1 level in terms of argumentation (Karabayır and Derzinevesi, 2015). This is not surprising because, as mentioned above, argumentation is already a challenging process for native speakers, too.

Therefore, considering these facts, researchers chose argumentation as the learning problem and aimed to design a solution to make the learning process more effective.

In short, this study aims to introduce DBR into the field of teaching Turkish to foreigners as a potential method for technopedagogical content production while focusing on solving a learning problem, *argumentation*, observed in the literature. To achieve this, first, the methods and technology-based studies in teaching Turkish to foreigners are discussed to be able to identify general tendencies. Then, DBR is defined and explained with reference to some generic DBR models. After that, the phases of the research model, which is deemed most suitable for teaching arguments in an educational context, are explained with references to the design procedure along with some examples of the designed material. The research questions as to the design procedure are the following:

1. How should the DBR model be selected and adapted for teaching Turkish to foreigners in the context of argumentation?
2. How should the learning materials be designed according to the DBR model to improve the argumentation skills of students learning Turkish at B2 level?

2. Theoretical Framework

2.1. Methods and Technology-Based Studies in Teaching Turkish to Foreigners

It is obvious that the range of studies in teaching Turkish to foreigners is expanding day by day and the field is developing academically with the research conducted. To analyze the studies in the field, Maden and Önal (2021) investigated the trends of 486 master's and 84 doctoral studies carried out between 2015-2020. The data were analyzed through the content analysis method. According to the results, 366 of these studies were qualitative while 92 of them used quantitative methods. 82 studies were observed to have a mixed research method (p. 50). The data collection tool of the vast majority of qualitative studies was document review, which was followed by interview forms and surveys. On the other hand, the majority of quantitative studies benefitted from affective scales and achievement tests. In studies using mixed methods, the interview form was the data collection tool mostly preferred by researchers (p.51). In another research, Maden (2021) reviewed the studies related to coursebooks in teaching Turkish to foreigners. The study included 155 theses, 139 of which were master's and 16 of which were doctoral. It was stated that 114 of the studies were qualitative and the vast majority of the qualitative studies were document reviews (p. 97). Similarly, Dönmez (2024) reviewed the academic studies between 2020-2023. The most frequent method in these studies was qualitative. Of the 132 postgraduate studies analyzed, 81 used qualitative, 28 used quantitative, and 19 used mixed research methods. The method was not specified in 4 studies (p.28). The coursebook sets of teaching Turkish to foreigners were at the top of the list in terms of research focus between these years.

When the technology-based studies are reviewed, it can be stated that the number of research in this context has increased especially after the pandemic. For example, Gün and Delen (2022) aimed to develop course materials for teaching Turkish to foreigners using the *Metaverse*. Şendoğdu and Boylu (2023) investigated the self-efficacy levels of teachers for developing digital materials and they found this level high enough to conduct such practices.

Okur (2024) conducted a study in which he presented some examples of the use of digital tools in teaching Turkish to foreigners. A study on the design and development of multimedia learning materials was conducted by Kılınç and Özkök (2024). In this study, the relationship between foreign language teaching and multimedia materials was addressed in terms of use, design and development; and a framework was presented to practitioners within the scope of Mayer's *Cognitive Theory of Multimedia Learning (2009*). The book *Dijital Çağda Yabancılara Türkçe Öğretimi (Teaching Turkish to Foreigners in the Digital Age)* was also introduced to the literature under the editorship of Durmuş et al. (2024) as a guide source in terms of the correct blending of technology, pedagogy and content components to design learning materials in teaching Turkish to foreigners.

In short, the general tendency in teaching Turkish to foreigners leans toward traditional methods which include qualitative approaches, such as document review and content analysis, as well as quantitative methods, such as surveys and scales used to measure various affective states, for example, self-efficacy and motivation. Although an increasing interest has been observed in the design and development of technopedagogical content in recent years and precious contribution has already been made, it is noteworthy that there is still not a common methodology or framework to follow for the design and development of technopedagogical content. In this aspect, as mentioned before, DBR can be used as an innovative and systematic approach in the field of teaching Turkish to foreigners as it carries out the design and development process step by step, testing, refining and improving the developed products with cyclical (iterative) interventions. Moreover, it does not only bring practical solutions, but also aims to reach theoretical inferences, using both qualitative and quantitative data. Therefore, it stands out as a potential method for innovative solutions to problems in the field of teaching Turkish to foreigners.

2.2. Design-Based Research

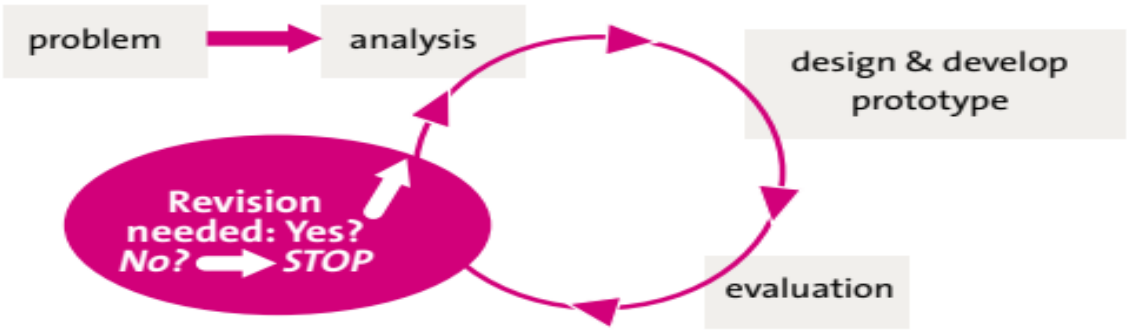
Design-Based Research (DBR) is a research method that aims to develop and improve educational practices, tools, or interventions through iterative cycles of design, testing, and analysis (Barab and Squire, 2004; Collins et al., 2004; Sandoval and Bell, 2004; Wang and Hannafin, 2005). It focuses on solving real-world problems by designing and implementing interventions in real educational settings while also contributing to theoretical knowledge. According to Wang and Hannafin (2005, p. 8), DBR is “a systematic, but flexible methodology”, focusing on improvements in educational settings using “iterative analysis, design, development, implementation”, “with the collaboration among researchers and practitioners”.

DBR studies include a variety of techniques, methods or approaches (Campanella and Panuel, 2021, p.3) aiming at "producing new theories, artifacts, and practices that account for and potentially impact learning and teaching in naturalistic settings" (Barab and Squire, 2004, s. 2). Although DBR comes under different names such as “design research” (Collins et al., 2004; Oha and Reeves, 2010), “development research” (Van den Akker, 1999; Conceicao et al., 2004), “formative experiments” (Bradley and Reinking, 2011), “design-based research” (DesignBased Research Collective, 2003), “design experiments” (Brown, 1992; Collins,

1992) and "developmental research" (Richey and Klein, 2005), they have some common characteristics such as being "a) pragmatic; b) grounded; c) interactive, iterative, and flexible; d) integrative; and e) contextual" (Wang and Hannafin, 2005, p. 7). In DBR studies, educational interventions are conducted in iterative cycles. In Figure 1, the iterations of a typical DBR study can be seen (as cited in Plomp, 2013, p. 17).

Figure 1

Iterations of Systematic Design Cycles



In this process, an educational problem is detected first and analysis is performed, using a variety of tools from observation to testing. After that, a design prototype addressing the problem is produced and tested in a learning setting. After the test, based on the data obtained from the measurement tools, it is refined and necessary changes are made. In this process, researchers, practitioners and other stakeholders should work in collaboration. The designed product is continuously improved and theoretical conclusions are made in the end (Campanella and Penuel, 2021).

DBR can be used for the following purposes: discovering new learning and teaching opportunities, developing context-based learning and teaching theories, increasing the level of knowledge about design, and contributing to innovative thinking in education (The Design-Based Research Collective, 2003, p. 8). Anderson and Shattuck (2012, pp. 16-18) argue that a good design-based research should have the following characteristics: a) being carried out in a real educational context; b) focusing on design and testing of the intervention; c) use of mixed methods; d) being carried out in more than one cycle; e) collaboration between researchers and practitioners; f) developing design principles; and g) having practical implications for implementation. DBR also aims to establish theoretical relationships related to the problem, to progress towards a pedagogical inference and to advance or develop a theory (Reinking and Bradley, 2004; Barab et al., 2004).

As mentioned before, DBR implements iterative interventions to improve educational practices (Armstrong et al., 2020). To do this, it includes steps and phases such as collecting data, analyzing data, designing, implementing the educational intervention, and redesigning it in a real educational context (Bradley and Reinking, 2011). DBR is a descriptive and cyclical approach that combines various methods to provide insights into learning processes (McCarty, Pappageorge, and Rueda Alvarez, 2021). Both qualitative and quantitative research

analysis can be used in DBR studies. In collaboration with all stakeholders, theories and interventions are improved in light of the obtained data and the process is maintained seeking a constant improvement and better results. In other words, there is always room for improvement in DBR. In this sense, the method is adaptive to changing circumstances by its nature.

2.3. Design-Based Research Models

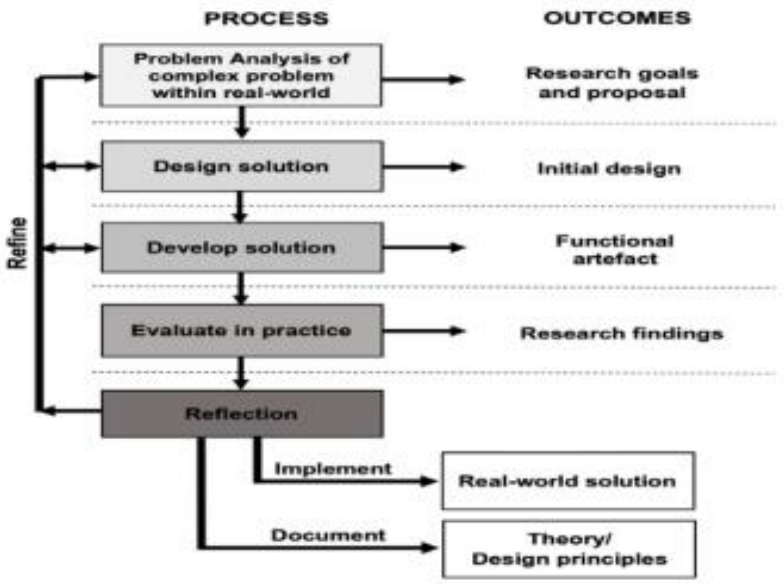
Various models have emerged regarding design-based research. In DBR, the research model must be chosen, established or adapted carefully in order to plan the design process step by step, to carry out and execute the design, development and implementation for the optimum results. This is important for formulating hypotheses correctly and solving the problem in the most effective way. Therefore, in this study, DBR models were analyzed and compared first to decide on the one that fits the research purposes in the context of teaching Turkish to foreigners. Upon literature review and weekly meetings among researchers, the framework by Reinking and Bradley (2011) was deemed suitable for the objectives. This section first summarizes some of the models used in DBR studies. Then, it explains the phases of the research model in detail, with which the design and development process was carried out.

2.3.1. Synthesized Design Model

Van Wyk and de Villiers's *Synthesized Design Model (2014*) is a model a frequently used in DBR. This model aims to design and implement an output (material, product) in cycles and make necessary improvements to provide a practical solution and theoretical contribution at the end of the process. As seen in Figure 2 below, in this model, a design is carried out in meso and micro cycles. Meso cycles consist of five micro cycles. Micro cycles include problem analysis, solution design, development, evaluation in practice and reflection steps (Van Wyk and de Villiers, 2014 as cited in Özkök, 2021, p. 288).

Figure 2

Synthesized Generic Model



This model can be used to develop new teaching materials and strategies. For example, Özkök and Yılmaz (2020) used this model in their study titled *Design, Development and Evaluation of New Generation Learning Objects for Vocational Education*. In the *problem analysis* phase, the researchers conducted interviews with instructors and the existing materials were examined in terms of pedagogy, technical aspects and content in order to identify the areas where learners had problems. Then, the goals and strategies for the study were specified. In the micro cycle of *design solution*, the research model and steps were decided. At this phase, a prototype was designed for the solution of the problem. In the *solution development* phase, the intervention designed together with the learners were carried out within a 3-week process. After this process, refinements/improvements were made in the prototype based on the data obtained from scales and learner interviews and the second cycle was started. At the end of the intervention, it was observed that higher results were obtained in each of the pedagogical, technical and content criteria (p. 780).

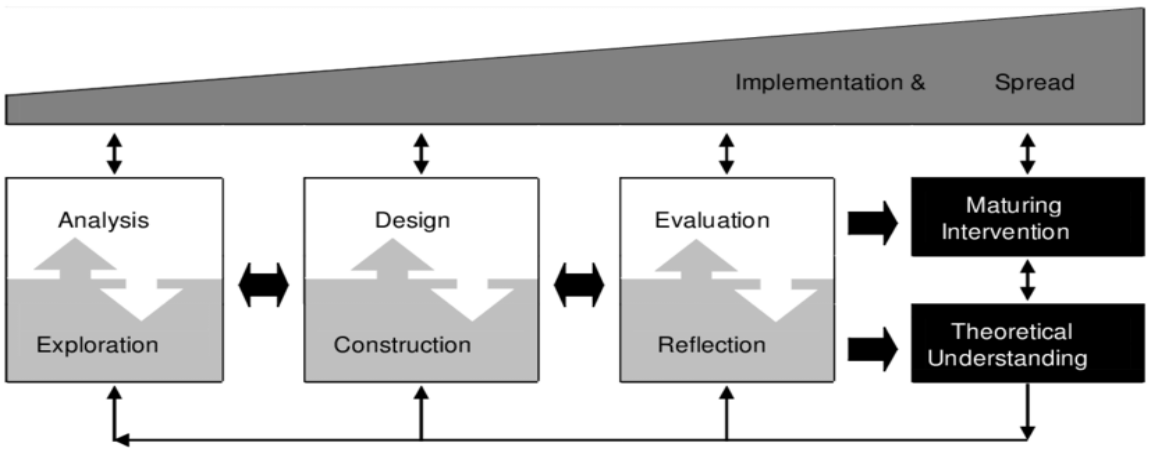
In short, the synthesized design-based research model developed by Van Wyk and de Villiers is a comprehensive model that aims to analyze various problems encountered in education and many other areas in collaboration with stakeholders, producing step-by-step solutions. Learning objects designed with this model offer practical solutions to problems, while also providing theoretical contributions with forward-looking suggestions.

2.3.2. Generic Model For Conducting Educational Design Research

Another DBR model was put forward by McKenney and Reeves (2012). This model also includes a cyclical process. It consists of observations, design and development process, interviews and finally the phase aiming to reach a theoretical understanding: a) analysis and discovery, b) design and construction, c) evaluation and reflection. Similarly, this model aims to analyze the problem, produce and implement a solution and finally make inferences about the process. The phases can be seen in Figure 3 below.

Figure 3

Educational Design-Based Research Model



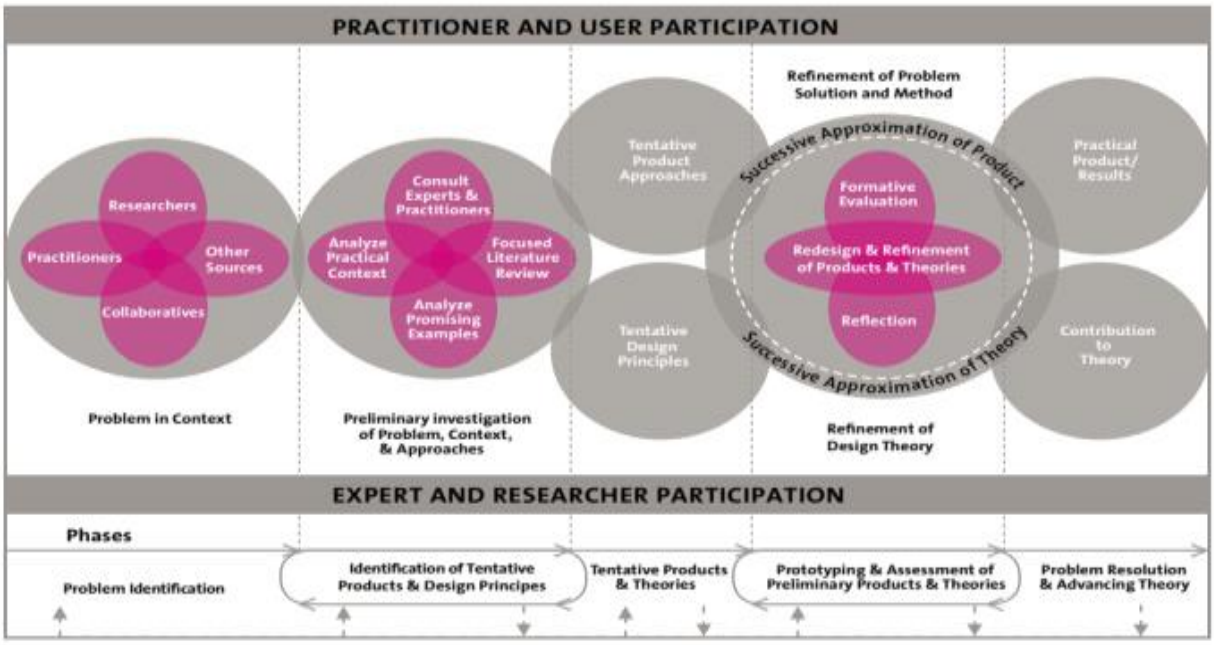
In a study called *Investigating the effects of authentic activities on foreign language learning: A design-based research approach* by Ozverir et al (2017), a design research was conducted using this model. They designed content including some learning scenarios and shared it with students on a Moodle platform. Students were asked to do research, collect information and bring solutions to certain problems to complete the scenarios. They did this by analyzing articles, producing posters and videos, participating in online discussions and producing written work. Students evaluated their development with the help of can-do statements. After the implementation, researchers reached 11 design principles related to authentic materials as a conclusion. Their research, which was implemented in phases and iteratively, can be shown as an example of a DBR study based on the model by McKenney and Reeves.

2.3.3. Generic Design Research Model

Another DBR model was proposed by Wademan (2005). In this model, problem analysis is made in collaboration among practitioners, researchers, and other stakeholders. Sources are researched to identify the problem carefully. Next step involves the preliminary investigation of the problem, context and approaches. To do this, the current literature is reviewed to identify the related examples. Also, methodologies, theories, techniques or tools that have the potential to solve the problem are analyzed, which is followed by the tentative design principles and product approaches. Next phase is the implementation and refinement of the solutions in successive interventions. In the end, practical results and theoretical inferences are made. As can be seen, this model, shown in Figure 4 below (Wademan, 2005; as cited in Plomp, 2013, p. 21), is a great summary of DBR models as it includes the main characteristics of DBR studies

Figure 4

Generic DBR Model



2.3.4. A Framework for Formative Experiments

Another important guideline that is referenced in educational studies was proposed by Bradley and Reinking (2011). They wanted to provide a guideline for experimental and design studies conducted in the context of education. For this purpose, they suggest six principles: a) pedagogical goals; b) developing educational intervention in line with the goals; c) identfying the factors that support and hinder the effectiveness of the intervention; d) making the necessary changes for a more effective intervention; e) taking the unexpected positive and negative effects of the intervention into account; and f) discussing the changes happening in the educational environment after the intervention. These principles are formulated into six questions which have to be taken into consideration when a design research is attempted (Bradley and Reinking (2011, pp. 314-315):

1) What is the pedagogical goal to be investigated, why is that goal valued and important and what theory and previous empirical work speaks to accomplishing that goal instructionally?
2) What instructional intervention, consistent with a guiding theory, has the potential to achieve the pedagogical goal and why?
3) What factors enhance or inhibit the effectiveness, efficiency and appeal of the instructional intervention in regard to achieving the educational goal?
4) How can the instructional intervention be adapted to achieve the pedagogical goal more effectively and efficiently and in a way that is appealing and engaging to all stakeholders?
5) What unanticipated positive and negative effects does the instructional intervention produce?
6) Has the instructional environment changed as a result of the intervention?

Colwell and Reinking (2013, p. 473) conducted a formative experiment based on these principles. According to this study, the procedure to apply the design principles is as follows: a) recruitment of participants, b) characterization of the instructional environment, c) collection of baseline data, d) iterative collection and analyses of data during the intervention, and e) retrospective analysis. In another study, researchers applied the phases as a) forming a research partnership, b) collecting information to understand the context, c) collecting baseline data prior to intervention, d) f) enacting, refining, and determining the intervention impact, and e) consolidating data and refining theory (McCarty et al., 2021).

Above-mentioned models by Van Wyk and de Villiers (2014), McKenney and Reeves (2012), Bradley and Reinking (2011), and Wademan (2005) involve the general characteristics of DBR despite having some differences. In these models, researchers and other stakeholders come together to identify a problem within a context, conduct preliminary research to solve the problem, make initial developments and designs, create prototypes, implement and improve interventions, and finally make evaluations and present theoretical contributions. However, researchers need to consider the subtle differences these models have as well. To do this, design studies conducted with these models must be reviewed and the model for the relevant study context must be chosen in terms of criteria such as practicality, flexibility and appropriateness in terms of study objectives.

2.4. Argumentation and Foreign Language Teaching

Argumentation is a verbal, social and rational action performed to support or reject propositions regarding points of view (Van Eemeren and Grootendorst, 2004, p. 1). It involves a complex process of reasoning and management of information as well as its discursive presentation for the purpose of persuasion (Kaygısız and Yazıcı, 2023, p. 1977). In his well-known work, *the Uses of Argument*, the British philosopher Stephen Toulmin presents a model for the structure of arguments. In this model, Toulmin identifies the main and supporting elements of an argument. According to him, an argument must have a *claim* or a conclusion. For example, the statement "some jobs will disappear because of artificial intelligence" is a claim. *Grounds or data* make the basis or rational ground on which a claim can be made. In the previous example, the speaker asserts this claim because "artificial intelligence is developing day by day and might possibly pose a threat to employment in the future", so it can be regarded as a grounded claim. In other words, this claim "makes sense" and is "debatable". The third main component is *warrant*. An argument cannot be made without supporting the claim. *Warrant* is the supporting statements to persuade others to agree with the claim. To support the above-given claim, the speaker might say, "some companies lay off employees even today as they are being digitalised. Therefore, they use AI instead of human force for certain duties".

So, according to Toulmin, these three components are the main parts of an argument. However, he also offers supporting components such as *backing*, *qualifier* and *rebuttal*. *Backing* is the component that aims to support the warrant with other explanations or examples. *Qualifier* shows the degree of probability of the claim to be acceptable. Finally, *rebuttal*, involves the process of contradicting the counter-arguments (Toulmin, 2003). Toulmin's argument structure offers a more detailed framework in which there is a main claim grounded in a certain discourse and supported by warrant, followed by backing, qualifier and rebuttal. However, when the learners of a foreign/second language are considered, all these steps may not be performed easily at once.

In this study, the argument structure has been examined under two main components: Premise(s) and a conclusion (Bowell and Kemp, 2018). According to this structure, an argument has a conclusion, or a claim, if we refer to Toulmin's terms. The speaker or writer makes this conclusion based on some premises, which are supporting details to persuade others. Therefore, researchers have not made a distinction among warrant, backing and qualifier at this level. During the intervention, students were taught these two components over sample argumentative texts (at paragraph level) and they were expected to produce arguments following this structure. In addition, language features such as vocabulary, grammar and conjunctions in arguments were analyzed.

3. Method

DBR studies benefit from both quantitative and qualitative methods. However, formative assessment has a significant role in DBR as it is cyclical in nature and the designed content is refined and improved after getting feedback and expert appraisals, applying micro evaluations and field tests. At later phases, other methods of data collection and an increasing number of

respondents through achievement tests and interviews are involved in the process (Van den Akker, 2013, p. 66).

In this article, at first, methods and research trends in the field of teaching Turkish to foreigners are analyzed and a relatively new method, design-based research, is offered as a framework for design studies. For this purpose, literature review and document analysis were conducted. Also, relevant studies were identified through Web of Science, including various DBR models. Among these models, Bradley and Reinking's model for formative experiments (2011) was chosen and synthesized with the phases suggested by McCarty et al. (2021) to conduct the design experiment in this research. This model consists of six phases. Researchers carefully adapted each phase to the context of teaching Turkish to foreigners, aiming to improve the argumentation skills of learners studying at B2 level. In accordance with the stages of the model, observations and a pre-test were conducted in the relevant context. The learning materials were designed and implemented in a period of three weeks during the Fall term of the 2024/2025 academic year.

3.1. Participants

Within the scope of the model, a research team was first established consisting of practitioners, researchers and experts. After that, researchers investigated the possible settings (schools) where the research could be implemented. The participants of the research were foreign students who were learning Turkish at TÖMER, Gazi University. The class consisted of 19 learners at B2 level from different countries such as Turkmenistan, Iran, Iraq and Morocco. In this sense, it was a multicultural context. Therefore, in the design and development process, this fact was taken into consideration. In deciding on the level of participants, the descriptors of the *Common European Framework of Reference for Languages (2020)* and the related literature about teaching arguments were taken as a reference point.

3.2. Data Collection Tools

Literature review was conducted to choose the research model. A pre-test was applied in which students completed the missing parts in a given argument. To evaluate the effectiveness of the design, participants were observed and interviewed. During the implementation, video recordings and observations were made. Student assignments were also collected on the digital platform and were evaluated by the researchers. Therefore, this study has a qualitative nature.

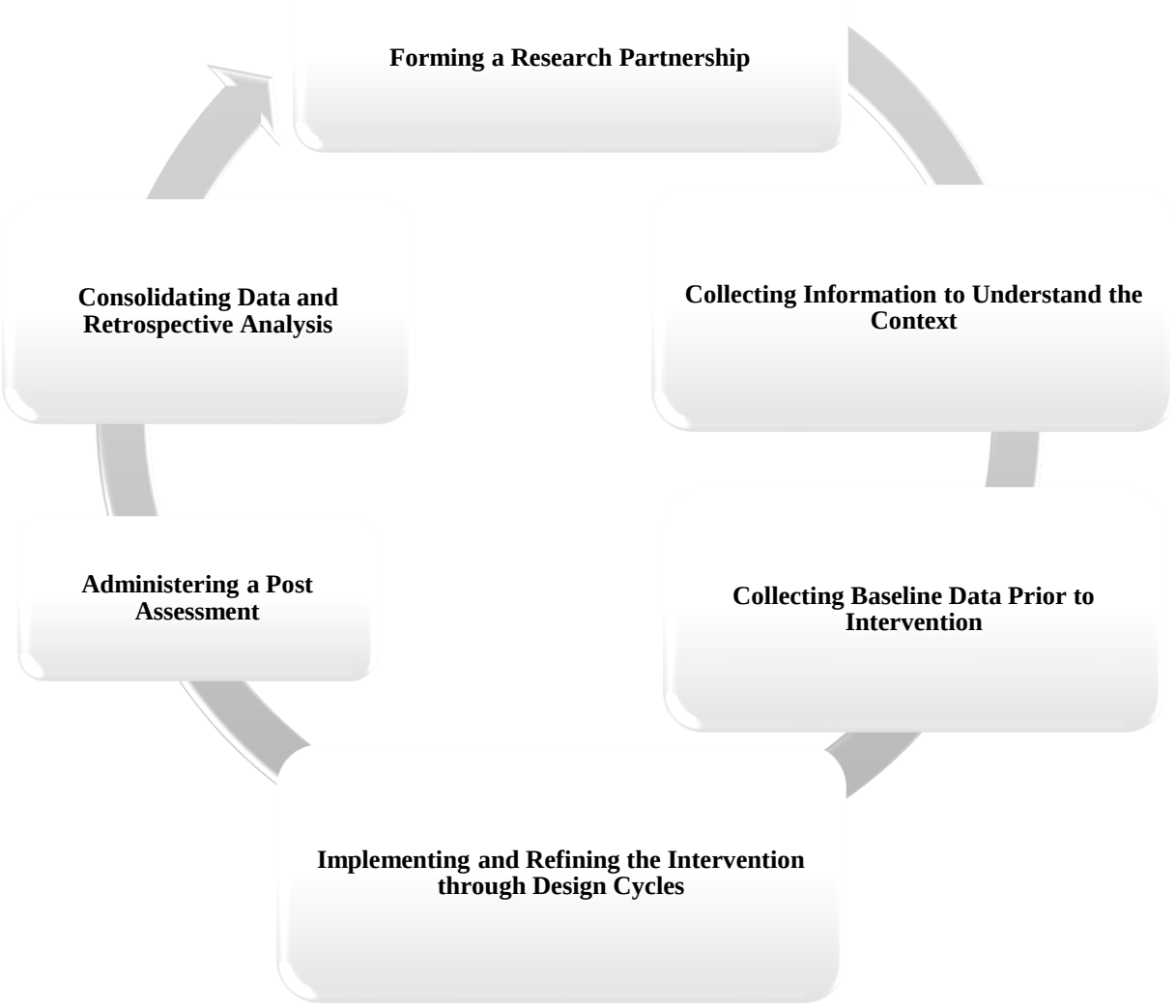
3.3. The Research Model: Design, Findings and Discussion

In this section, the design and development process carried out within the scope of the theoretical framework and method will be explained in detail as well as the design phase and findings of the design process. In DBR studies, data collection and evaluation can be carried out at various phases. Therefore, findings are discussed under the related phases of the research model. To establish the model of this research, the framework proposed by Bradley and Reinking (2011) was adopted as it was deemed suitable for the purposes of the study. Another reason is that this framework is for educational context specifically, and therefore, its

phases are very appropriate for focusing on educational problems. After reviewing some studies that used the framework, researchers synthesized it with the phases suggested by McCarty et al. (2021) and the model was structured into six phases. The cyclical phases of the research model can be seen in Figure 5 below:

Figure 5

The Research Model



3.3.1. Forming a Research Partnership

In the first phase of the research model, a research team is established in which all stakeholders such as field experts, developers, instructors and administrators cooperate. Then, schools are chosen and participants are recruited. Also, the research problem is identified and meetings are held to set the priorities and plans for the research (Bradley and Reinking, 2011; Colwell and Reinking, 2013). In our study, first a research partnership was formed including experts in teaching Turkish to foreigners, computer education and instructional technology and practitioners teaching Turkish to foreigners.

Throughout this phase, weekly meetings were held to negotiate ideas. Upon these meetings and literature review, learning and achievement problems in argumentative texts were detected and the research team decided to focus on a design research as to teaching arguments. Also, the general framework of the study was discussed. Related documents and information were collected. Researchers worked on which possible pedagogical, technical and content components would be the best to address the needs of the participants and the research problem.

3.3.2. Collecting Information to Understand the Context

In this phase, researchers evaluate the context to learn whether there are structural and systemic factors that will affect success among learners, determining what demographic and other factors may indicate differences in learner success, examining the curriculum, textbooks, teaching and learner styles, classroom routines, interaction patterns and so on (McCarty et al., 2021, p.174). Data is collected in line with the problem and objectives. For this purpose, observations are made in the classroom where the intervention will be carried out. Through these observations, the educational context, physical conditions, and learner profiles are examined to identify possible risks, if any. Therefore, during this phase, researchers held meetings with the practitioners and learnt about student profiles, class routines and dynamics as well as the materials used in the classroom. In terms of the design process, researchers discussed and decided on the themes, pedagogical and technical aspects of the study as well as the content features of argumentative texts to be used based on the collected information. Tentative samples of design solutions were devised using storyboards with which researchers wanted to create the outline of the real product.

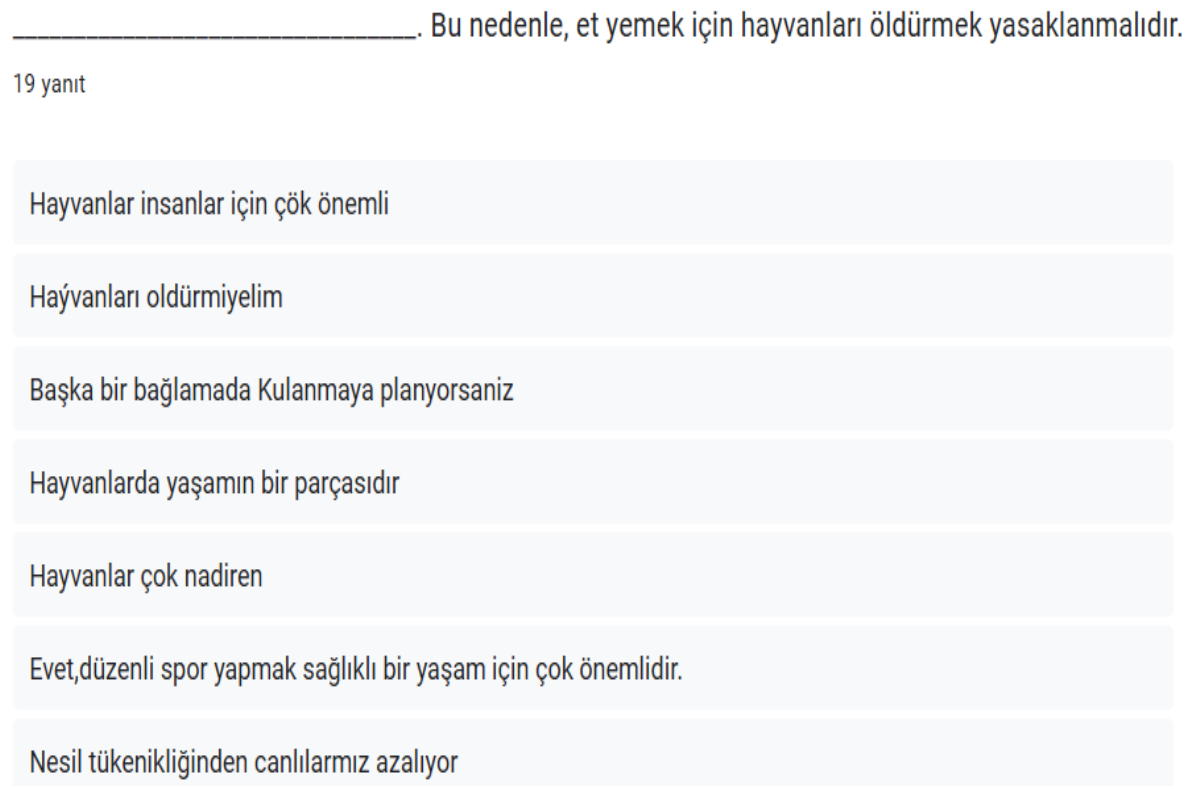
3.3.3. Collecting Baseline Data Prior to Intervention

In the third phase, the level of readiness of the learners for the problem is analyzed using various assessment tools (Colwell and Reinking, 2013). This phase provides baseline data thanks to which researchers can measure the effects of the intervention by making comparisons. This phase can also include design procedures, such as researching potential theories for solving the problem, researching potential interventions and applications that will achieve the pedagogical goal, researching materials related to the content, researching technological tools in line with the goals, examining the past learning experiences of the learners along with the data obtained through tests. With the assessment tools applied, researchers can have more insights into students' real needs.

In this study, a pre-test was implemented in this phase. The test aimed to measure students' proficiency in terms of completing the missing parts in a given argument. Even though there were responses meeting the felicity conditions as they completed the missing part rationally and using the correct forms of grammar and conjunctions, it was observed that most students had difficulties in understanding and completing the arguments given. Some of the responses were not meaningful, not appropriate for argumentation in terms of structural features or had grammar mistakes. Here's an example from the test:

Image 1

An Example of Student Responses in the Pre-Test

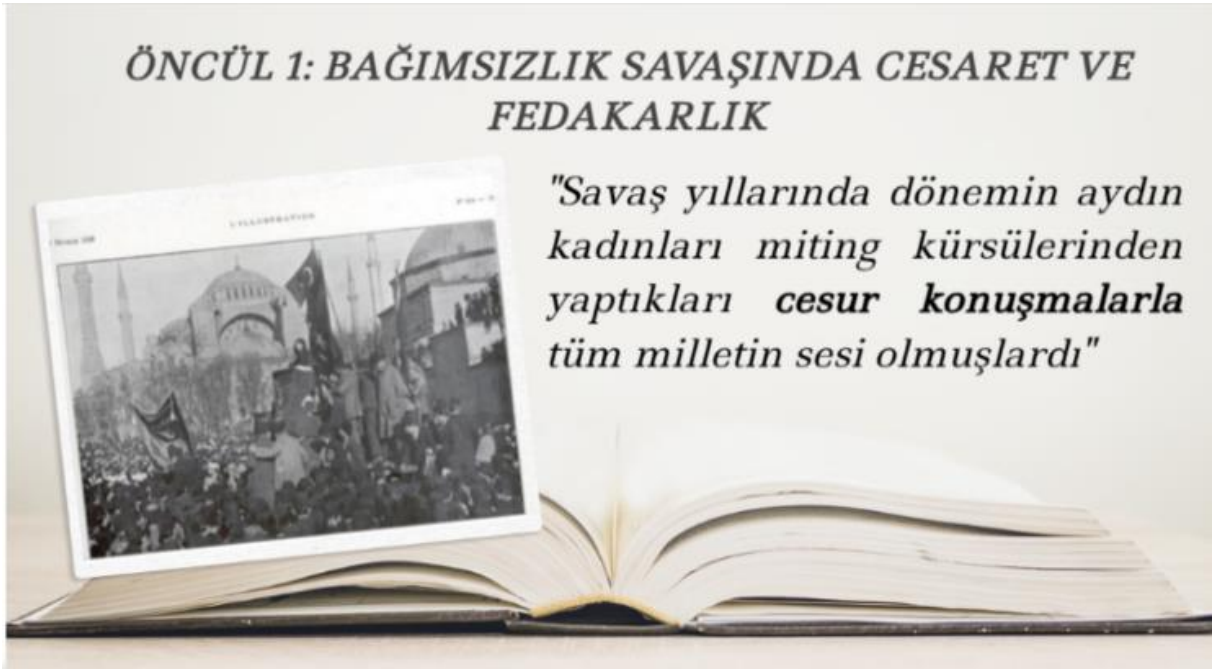


In this example, students are given the consequence component of an argument "bu nedenle, hayvanları öldürmek yasaklanmalıdır", which translates as "for this reason, slaughtering animals must be forbidden.". They are asked to write at least one premise to make it meaningful. Even though some meaningful responses such as "hayvanlar da yaşamın bir parçasıdır (animals are a part of life as well)" and a bit more vague ones such as "hayvanlar insanlar için çok önemli (animals are very important for human beings)" are observed, most responses do not make sense.

After evaluating student readiness in terms of arguments, storyboards were transformed into the course materials which will be used in the classroom using the editor called *Genially*. *Genially* is a platform where designers share their design products and templates. It offers interactive features and a simple interface for both learners and instructors. Moreover, it is compatible with mobile learning, which was another reason to use it. The implementation of the lessons lasted for three weeks, two hours in the classroom under the guidance of the instructor and one week outside of the classroom at students' own pace. Lessons were designed in this way to give students flexibility and take learning pace into consideration

Image 2

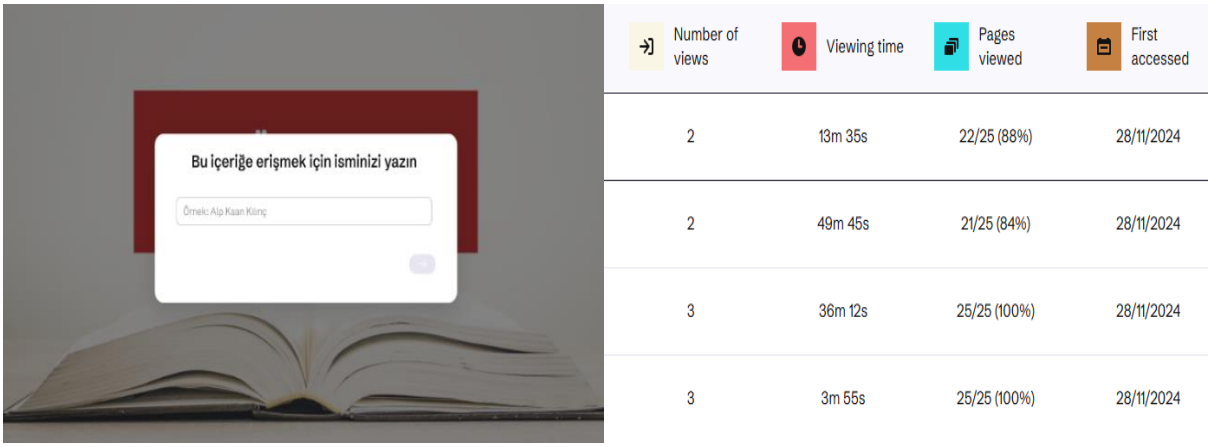
An Example of the Designed Learning Object



As for the design principles, researchers wanted to ensure that the visuals and content in the lessons were suitable for multimedia learning, did not cause cognitive load or have extranous details which might hinder the learning process. For this reason, unncessary decorations, visuals, and irrelevant information were avoided. Lessons were designed in a way that learners could access them via mobile phones. In addition, since they were supposed to write their names when they entered the lesson, instructors were able to identify the learners who responded to the interactive activities, how much time they spent to complete them, and their success statistics, which can be seen in Image 3 below.

Image 3

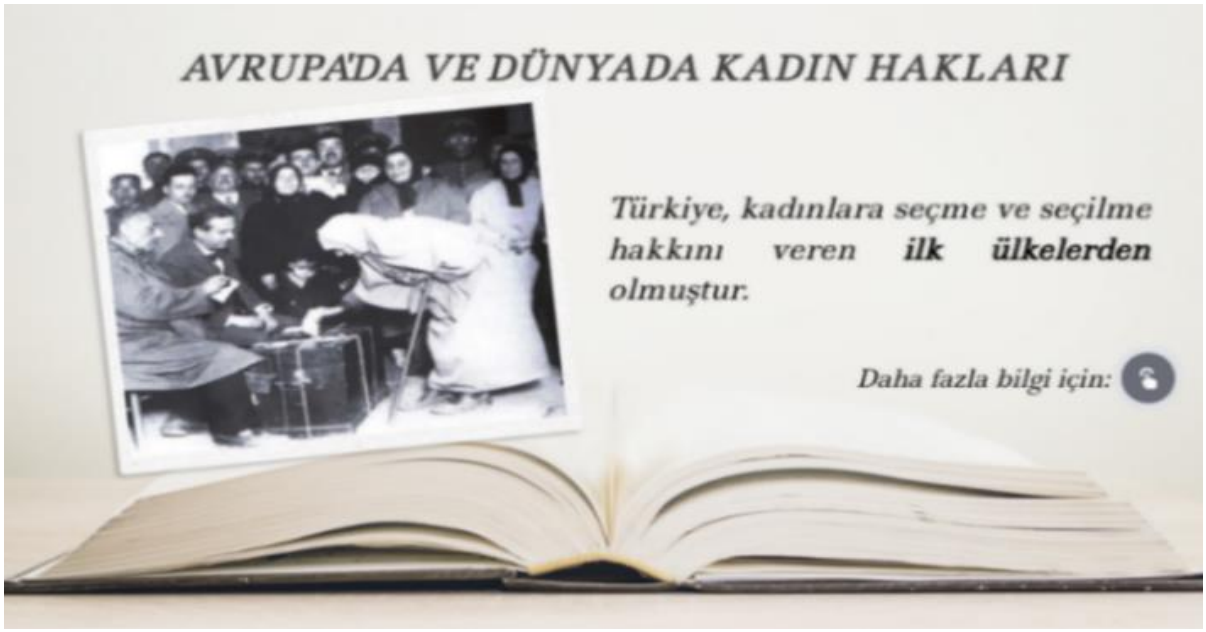
Tracking Student Performance



Also, pop-up windows and links are were included in the design material to provide extra details on the given subjects, which can be seen in Image 4 below.

Image 4

Interactive Components such as Pop-up Windows



The rationale behind this was to make the lessons more interesting and educational as leaners can use these links to expand their knowledge on a given subject. To ensure a smooth flow of the lessons, animations were used in the sections where there was a text and visuals. Researchers aimed to increase variety as much as possible considering different learner profiles. For this purpose, in addition to the above-mentioned interactive design features, different types of questions from open-ended to fill-in-the-blanks were added, which is shown in Image 5 below.

Image 5

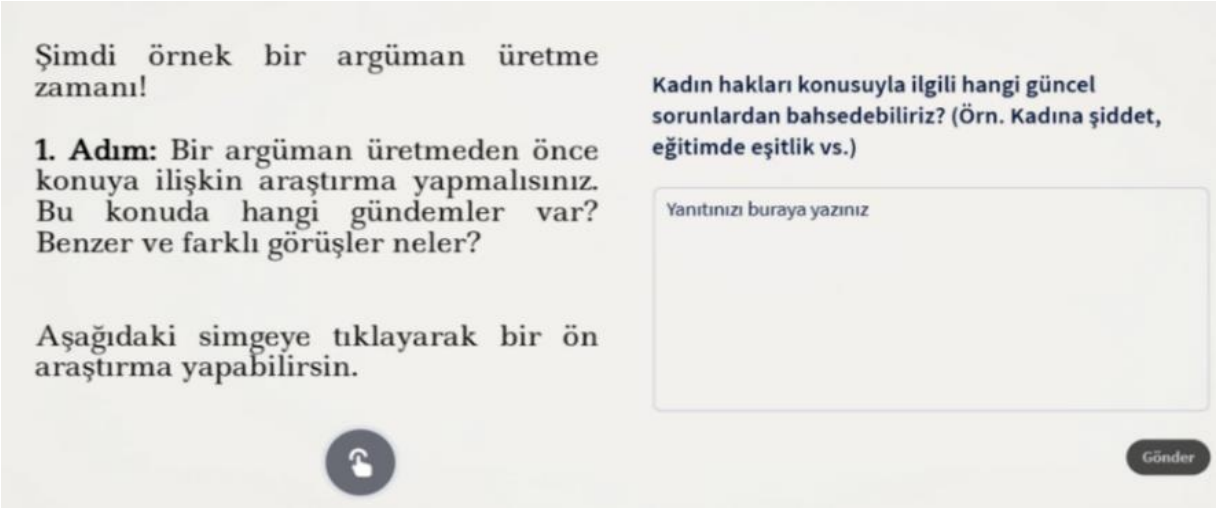
Interactive Questions

Also, gamification was used in in some exercises. According to Michos (2017, s. 513), gamification in language classrooms offer some advantages, such as improving students' mood and happiness, reducing fatigue, increasing motivation, attention and engagement, stimulating goal-orientation and making the learning more fun. Genially offers some

templates for gamified questions. Through these questions, students were able to practice the necessary components of arguments in terms of content, structure and grammar, which is essential for meaningful learning. The interactive questions also included organisational features such as cohesion and coherence and the students were expected to choose the correct conjunctions. They interacted with the mobile learning material in the class under the guidance of the instructor and on their own after the class. After the interactive exercises, students were expected to reflect on how to recognize and produce arguments step by step and carry out the argument writing process. In this section, researchers wanted to make sure that students were able to follow a set of algoritmic thinking or automation in terms of argument production. An example is seen below in Image 6:

Image 6

Argument Production Steps



The rationale behind this choice was that if students could learn the rules/steps of identifying and producing an argument, they could generalize this knowledge to other contexts. Therefore, before completing their arguments, they had to perform the steps such as deciding on what to write, brainstorming and researching, thinking of a conclusion and supporting it with premises, and using the correct grammar and conjunctions. All their products at this stage including the thought process were saved by the editor program, and used for the assessment of their performance.

3.3.4. Implementing and Refining Intervention through Design Cycles

In the fourth phase, the designed product is carried out in cycles. In each cycle, improvements are made after the data obtained from the measurement tools, observations, course records, learners' work and interviews are analyzed. After that, the next cycle is carried out.

In this study, a prototype designed to teach argumentation was tested at B2 level. The implementation process was observed, video recorded, and student work was collected through the digital platform. In this phase, researchers reflected on the question, “what went well and what went wrong?” to make the necessary modifications. Despite a few issues, the implementation went well in general. The participants were enthusiastic during the lessons

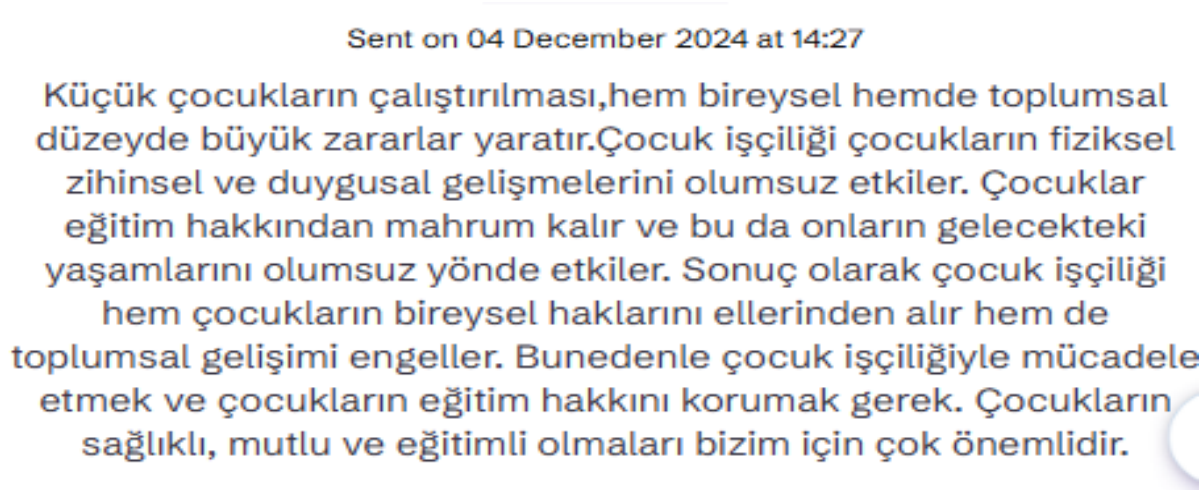
and they were proficient in Turkish enough to be able to conduct the study (they were able to follow the texts and content presented). However, some participants did not join the lessons or leave early at times, an issue affecting the efficiency of a method or lesson. There were some internet connection issues, too. Also, it was observed that the first two in-class lessons took a bit longer than the researchers expected. Therefore, it was decided to keep them shorter next time as it might have caused extraneous cognitive load on students.

As for the student interviews, a large number of them stated they enjoyed the gamified exercises. The researchers included these games during the lessons to make students more attentive and to make the learning content more fun. In terms of the learning objectives, students' perceptions on their improvement in arguments were generally positive, especially in identifying and producing premises and consequences of an argument. Some stated that they found the designed lessons engaging and like a different approach. Some students found the visuals in the multimedia material helpful for learning better. Other positive comments included how the lessons were presented by the instructor. However, some students stated that they had difficulties in understanding and producing longer arguments, which was a section in the designed content. There were also a few learners who stated they still need help for writing an argument, which shows that more action should be taken to meet those needs.

During and after the implementation, the students were supposed to produce arguments using the necessary component of arguments in each lesson. Still, when compared to their argument completion task in the pre-test, the majority showed higher achievement in producing argument components (premises and conclusion). Below is an example of a student work in which they were asked to write an argument on child education which must include at least one consequence and premise.

Image 7

An Example of the Student Work.



3.3.5. Consolidating Data and Retrospective Analysis

In the final phase, the design and implementation process is evaluated, inferences are made, and a modest theory (humble theory) is aimed to be put forward. In our study, the first implementation yielded positive results. It was observed that the design solution to the

learning problems in argumentation worked efficiently and the students learned more easily in lessons supported with multimedia learning. Students' written work, perception and opinions on the lessons seem to prove this conclusion.

However, as mentioned before, there is room for improvement. For example, in the material, some sections can be shortened as they took longer than expected, possibly causing unwanted cognitive load. Also, it was observed that longer and more complex texts were challenging for the students. There were also some sections which might be modified in terms of argumentation content. Some parts might be omitted or moved to other lessons to overcome level-related issues and timing. Therefore, the next implementation after the necessary modifications can provide more concrete results and more comprehensive implications.

Conclusion and Recommendations

With DBR, innovative solutions can be produced for various and unique problems encountered in foreign language teaching. These solutions offer the potential and opportunity to combine different pedagogical approaches, methods, and strategies with technology. In the literature, there are already some examples of DBR studies in foreign language teaching. For example, in a study conducted by Ko and Lim (2021), a mobile application, *WikiTalki*, was developed in order to improve students' speaking skills among South Korean middle and high school students. The results showed that student engagement and collaborative learning increased thanks to the designed app. Similarly, in this study, a design for mobile use was implemented and it worked well. As mobile phones are an indispensable part of our lives, students enjoy doing activities on their phones. Therefore, it can be concluded that DBR studies in foreign language teaching can benefit from mobile learning as a convenient strategy. But more importantly, it can be understood that DBR can find ways to relate to students' lives and interests with creative ideas.

In another study, Thomas and Jayendran (2021) investigated the use of DBR as a tool to create authentic and communicative materials for students' needs and certain problematic areas in the context of language teaching in India. Even though they conducted the study in an under-resourced context, their course design included peer collaboration and teacher faciliation to maximize student learning. They concluded that DBR can be used as an effective method even in areas where minimum levels of technology is available. As DBR offers flexible ways and is context-based, it can benefit from a variety of sources, and technological solutions do not have to be costly. Our study also confirms this. Students used their mobile devices and the internet to reach the materials, complete the exercises and produce arguments. These tools are available and can be reached in many educational contexts today. However, even without these opportunities, DBR can benefit from basic technologies to produce solutions.

In another inspiring design-based study, Hung (2017) used DBR to design a flipped classroom to improve students' communicative competence. To do this, episodes from a popular TV series, *Friends*, were used and an 18-week course was designed, which yielded positive results in students' willingness to communicate. In our study, similarly, students were able to complete some exercises at home on their own pace. This offered a more flexible learning

environment for students and might have had motivational impacts reducing the cognitive load and pressure.

Ozverir et al (2017) investigated the use of authentic activities in foreign language teaching through DBR. The researchers developed an e-learning environment incorporating authentic activities and implemented it in three pre-university EFL classes in Northern Cyprus over two research cycles, deriving 11 design principles related to authentic materials based on their experiment and student work. Using authenticity in DBR is a very common practice. As the use of authentic materials might provide comprehensible input for students, researchers in this study also used authentic materials with slight modifications. In our study, arguments were picked up among Atatürk's speeches on the given themes and intercultural comparisons were made, which made students more attentive and interested in the lessons.

Even though there are already certain studies and an increasing tendency to use DBR in foreign language teaching as mentioned above, there is a lack of similar studies in the context of teaching Turkish to foreigners. In fact, DBR, with its context-based nature and flexibility, may offer perfect solutions to a large number of problems in the field. To test it, researchers in this study formed a research partnership with all stakeholders from students, teachers to field experts to analyze the problems experienced in teaching Turkish to foreigners. Through literature review and meetings, it was decided that argumentation is a problematic area as students have difficulties in recognizing and producing them. To analyze this problem more deeply, researchers observed the learning setting and implemented a pre-test. Based on these data, researchers developed interactive learning objects and the designed contents were applied and tested at Gazi University with a group of B2 level learners of Turkish (n=19).

As mentioned before, students were not very successful in writing a premise to a given conclusion or vice versa in the pre-test. It was observed that only a few students completed the statements in a way that made a successful argument. However, after the first lesson, their performance showed significant progress in terms of recognizing and producing an argument, completing the missing parts of a given argument, the use of modality (-meli, -malı) in premises and conclusion, and the use of conjunctions (bu nedenle, çünkü). As the learning materials had interactive questions which students were able to do on their phones, their responses to these exercises were analyzed and their final assignments were collected, which also showed progress in most of the students. In addition to argumentation, students stated that they enjoyed the lessons. When their responses to interview questions were analyzed, it was seen that the positive comments included the contribution of visuals used in the materials, themes of the lessons (women rights, education and modernization), games and the way the lesson was presented. There were also some negative comments, though. Some students stated that they could not write an argument about some themes such as women rights or education. Some others found the final lesson on longer arguments a bit more challenging. All in all, it can be argued that the design solution through DBR to teach argument structure worked efficiently in general, which is also proven by the collected student work and their feedback in interviews.

As for limitations, the study was performed with a group of B2 level learners (n=19) of Turkish and at one institution. Also, the teaching content was limited to two main components of arguments and the evaluations were made qualitatively based on observations, interviews, and student progress through exercises/assignments. Therefore, similar studies can be conducted with more participants and/or including other components of argumentation. To test the designed product, a quantitative approach can be included as DBR is open to mixed methodologies. The DBR model adapted and used in this study can be applied in other design studies as well to teach Turkish to foreigners. As this study focused on texts under the genre of producing arguments, more studies focusing on argument structure can be performed using DBR or other similar studies on different text types and genres can be carried out to improve students' writing skills.

As DBR is a flexible methodology, the model used in the study can be adapted to other language skills, too. Thanks to DBR, instructors can take on the role of both developers and designers. Therefore, a lot of creative ideas can emerge in solving problems or in terms of making teaching processes more effective, interesting and suitable for the needs of learners. Following the model of this study, researchers can design content supported by visuals about listening skills for note-taking. The content can have narration and a story flow. Students can answer interactive questions based on their notes they take with the help of the visualised narration. Similarly, speaking activities can be designed using visuals and narration on familiar topics. The model used in this study is also very suitable for vocabulary teaching. Sound, videos and pictures can be used and a storyboard can be designed where the key vocabulary can be signalled/highlighted. Afterwards, students can be asked to do interactive exercises using these words. This content design can even be linked to productive skills by creating some speaking or writing scenarios.

In conclusion, DBR leaves a lot of space for creative and innovative ideas. It merges these ideas with its systematic and step-by-step design principles. Another advantage is that there is always room for modifications as it is an iterative process. Using DBR can contribute to areas such as problem detection in learning processes, cooperation among colleagues and experts, thus producing more interdisciplinary perspectives. For these reasons, it is believed that the increase in studies applying DBR in teaching Turkish to foreigners as a framework for design studies can significantly contribute to solving learning problems and advancing the field in this aspect.

References

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research?. *Educational researcher*, *41*(1), 16-25.

Armstrong, M., Dopp, C., & Welsh, J. (2020). Design-based research. *The Students' Guide to Learning Design and Research*, 37-42.

Barab, S. A., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, *13*(1), 1-14.

Bowell, T., & Kemp, G. (2018). *Eleştirel Düşünme Kılavuzu*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

Bradley, B. A., & Reinking, D. (2011). A formative experiment to enhance teacher-child language interactions in a preschool classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, *11*(3), 362-401.

Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The journal of the learning sciences*, *2*(2), 141-178.

Campanella, M., & Penuel, W. R. (2021). Design-based research in educational settings: Motivations, crosscutting features, and considerations for design. In Z. A. Philippakos, E. Howell & A. Pellegrino (Eds.), *Design-based research in education: Theory and applications* (pp. 3-22). Guilford Publications.

Çangal, Ö. (2020). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sosyal Medya Kullanımının Yazma Becerisine Etkisine yönelik Öğrenici Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (2020 Sonbahar Özel Sayı I/II),* 52-61.

Ceylan, B. (2024). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ters Yüz Öğrenmeye Genel Bir Bakış. *Bezgek Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi*, *3*(2), 118-130.

Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon, & T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15-22). Springer-Verlag.

Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2016). Design research: Theoretical and methodological issues. In S. Barab & K. Squire (Eds.), *Design-Based Research* (pp. 15-42). Psychology Press.

Colwell, J., & Reinking, D. (2013). Integrating disciplinary literacy into middle-school and pre-service teacher education. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research - Part B: Illustrative cases* (pp. 469-485). SLO, the Netherlands Institute for Curriculum Development.

Conceição, S., Sherry, L., & Gibson, D. (2004). Using developmental research to design, develop, and evaluate an urban education portal. *Journal of Interactive Learning Research*, *15*(3), 271-286.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Council of Europe.

Demir, T. T., Peler, M. ve Yıldız, A. G. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, *4*(2), 185-204.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational researcher*, *32*(1), 5-8.

Dönmez, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yazılan akademik tezlerin sistematik derleme yöntemi ile incelenmesi. *Türkçe Uygulamalı Dilbilim Dergisi, 2(1),* 23-32.

Durmuş, M. (2013). Metin Değiştirimin Dilbilimsel Süreçleri Üzerine. *The Journal of Academic Social Science Studies, 64*(6), *391-408.*

Durmuş, M. ve Kılınç, A. K. (2021). Kazaklara Türkçe öğretimi ve söz edimsel bir karşılaştırma. *Bilig*, (97), 1-28.

Durmuş, M. ve Sumruk, H. (2021). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel İçeriklerin Seçimi, Sunumu ve Öğeticilerde Kültürlerarası Yeterlilik Geliştirme. In E. Özkan (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi* (pp. 111-133). Eğitim Yayınevi.

Hung, H. T. (2017). Design-based research: Redesign of an English language course using a flipped classroom approach. *Tesol Quarterly*, *51*(1), 180-192.

Gökçe, B. (2016). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile bu becerilere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri.* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.

Göker, M. ve Bekir, İ. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone, 6*(1), 12-22.

Gün, M. ve Delen, K. (2022). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Dijital Tabanlı Materyal Tasarım Örneği: Metaverse Uygulamasının Kullanımı. *Journal of History School, 61*, 4467-4486.

Güven, A. Z. ve Banaz, E. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisine yönelik web 2.0 araçlarının kullanımı: Lycrics training örneği. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 296-304.

Ka-kan-de, M. & Kaur, S. (2015). Teaching strategies used by Thai EFL lecturers to teach argumentative writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 208,* 143-156.

Karalök, F. S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Kaygısız, Ç. ve Yazıcı, N. (2023). Türkçe Öğretmen Adaylarının Argüman Sunum Yapılarının İncelenmesi. *Journal of National Education/Millî Eğitim Dergisi, 52,* 1973-2000.

Kılınç, A. K. ve Özkök, A. (2024). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Mikro Öğrenme Ortamında Çoklu Ortam Öğrenme İlkelerinin Kullanımı. In M. Durmuş, U. Başar ve Ö. Çangal (Eds.), *Dijital Çağda Yabancılara Türkçe Öğretimi* (s. 499-532). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ko, E. G., & Lim, K. Y. (2022). Promoting English learning in secondary schools: design-based research to develop a mobile application for collaborative learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *31*(3), 307-319.

Kökcü, Ş. (2023). Authenticity of the speech acts in coursebooks: A study on requests and refusals. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1673-1694.

Kurtoğlu, F. S., Toğrul, D. ve Bayat, A. (2023). Yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan web 2.0 araçları hakkındaki öğrenci görüşleri: Wooclap örneği. *Electronic Turkish Studies, 18(1),* 329-344.

Maden, S. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları İle İlgili Lisansütü Tezlerin Analizi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 90-102.

Maden, S. ve Önal, A. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreitmi İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, *7*(1), 42-56.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning.* New York: Cambridge University Press.

McCarty, R., Pappageorge, T., & Rueda-Alvarez, C. (2021). Multilingual students and design-based research: Developing opportunities in partnerships. In Z. A. Philippakos, E. Howell & A. Pellegrino (Eds.), *Design-based research in education: Theory and applications* (pp. 167-186). Guilford Publications.

Mckenney, S., & Reeves, T.C. (2012) *Conducting Educational Design Research.* Routledge.

Michos, M. (2017). *Gamification in foreign language teaching: Do you Kahoot?*. In Proceedings of the International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research (pp. 511-516). Singidunum University, Belgrade.

Oha, E., & Reeves, T. (2010). The implications of the differences between design research and instructional systems design for educational technology researchers and practitioners. *Educational Media International*, *4*(47), 263–275.

Okur, Ş. (2024). Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital araçların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 25-44.

Ozverir, I., Osam, U. V., & Herrington, J. (2017). Investigating the effects of authentic activities on foreign language learning: A design-based research approach. *Journal of Educational Technology & Society*, *20*(4), 261-274

Özkök, G. A. (2021). Fostering Computational Thinking Through Data Visualization and Design on Secondary School Students. *Journal of Universal Computer Science*, *27*(3), 285-302.

Özkök, G. A. ve Yılmaz, T. (2020). Mesleki eğitime yönelik yeni nesil öğrenme nesnelerinin tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Journal of Computer and Education Research*, *8*(16), 757-786.

Pardo-Ballester, C., & Rodriguez, j. C. (2013). Design principles for language learning activities in synthetic environments. In J. C. Rodriguez & C. Pardo-Ballester (Eds.), *Design-Based Research in CALL* (pp. 184–205). Routledge

Reinking, D., & Bradley, B. A. (2004). Connecting research and practice using formative and design experiments. *Literacy research methodologies*, 149-169.

Richey, R. C., & Klein, J. D. (2005). Developmental research methods: Creating knowledge from instructional design and development practice. *Journal of Computing in higher Education*, *16*, 23-38.

Sandoval, W. A., & Bell, P. (2004). Design-based research methods for studying learning in context: Introduction. *Educational psychologist*, *39*(4), 199-201.

Sumruk, H. (2021). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde konuşma çözümlemesi yöntemi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 1(2),* 192-208.

Şendoğdu, K. ve Boylu, E. (2023). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlikleri. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 132-160.

Şener, C. (2023). *Dijital hikaye kullanımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sözcük bilgisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.

Şimsek, T. (2023). Social media and literacy education: An evaluation of Turkish teaching accounts on Instagram. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *11*(1), 139-148.

Sis, N. ve Bahşi, N. (2016). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Electronic Turkish Studies*, *11*(3), 2025-2042.

Thomas, J., & Jayendran, N. (2021). Design-Based Research for Technology Enabled Language Learning: From Theory to Practice. *FORTELL*, (42), 98–106.

Toulmin, S. E. (2003). The uses of argument (Updated Edition b.). Cambridge- New York: Cambridge University Press.

Qin, J., & Karabacak, E. (2010). The analysis of Toulmin elements in Chinese EFL university argumentative writing. *System*, *38*(3), 444-456.

Van den Akker, J. (1999). *Principles and methods of development research. Design methodology and development research in education and training*. Kluwer Academic Publishers.

Van den Akker, J. (2013). Curricular development research as specimen of educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 53-70).

Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press.

Van Wyk, E., & De Villiers, M. R. (2014). Applying design-based research for developing virtual reality training in the South African mining industry. In *Proceedings of the Southern African Institute for Computer Scientist and Information Technologists Annual Conference* 2014 on SAICSIT 2014 Empowered by Technology (pp. 70-81).

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, *53*(4), 5-23.

Yorgancı, O. K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.

Statement of Contribution of Researchers to the Article: 1st author contribution rate: 60% 2nd author contribution rate: 40%
Conflict of Interest Statement: There is no conflict of interest between researchers.
Statement of Financial Support or Acknowledgment: No financial support was received from any institution for this study.
Ethics Committee Approval: Hacettepe University Social and Human Sciences Research Ethics Committee, Date: July 25, 2024, Number: E-66777842-300-00003671947

Genişletilmiş Özet

Yabancılara Türkçe öğretimi hem yabancı dil öğretimi çalışmaları hem de dilbilimden kültüre geniş bir yelpazede gerçekleştirilen disiplinlerarası çalışmalar ile giderek büyüyen bir alandır. Ayrıca son yıllarda teknoloji, çoklu ortamla öğrenme, yabancı dil öğretiminde çeşitli web araçlarının ve ortamlarının kullanımı gibi konular üzerine araştırmaların sayısının arttığı görülmektedir. Teknolojiye yönelik bu çalışmalar büyük ölçüde içerik malzemelerini, pedagojik çerçeveleri, yabancı dil öğretimi yöntemlerini, çoklu ortamla öğrenmeyi ve bu doğrultuda teknoloji araçlarını bir araya getirmeyi hedefler. Bunu yapmak için, teknolojiye dayalı öğrenme nesnesi tasarım sürecinin nasıl gerçekleştirileceğine dair uzmanlık ile süreç içinde takip edilmesi gereken kurallar, çerçeveler ve yöntemler gereklidir.

Bu çalışma, Tasarım Tabanlı Araştırma Yöntemi (TTA) ile yabancılara Türkçe öğretiminde teknopedagojik içerik üretimi süreçleri hakkındadır. TTA, sistematik ve aynı zamanda esnek tasarım modelleri sunarak teknopedagojik içeriklerin adım adım tasarımını ve geliştirilmesini hedeflemektedir. Alan yazınında farklı konularda ve yöntemlerde yürütülmüş sayıları giderek artan birçok çalışma olmasına rağmen, tasarıma dayalı çalışmaların azlığı dikkat çekmiştir. Aynı zamanda bu gibi çalışmalara rehber olacak çerçeve ve yöntemlere ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Materyal geliştirmeye yönelik araştırmalara rastlansa da bu araştırmaların yöntem açısından alandaki genel eğilimleri takip ettiği görülmektedir. Çalışmada bu amaçla, yabancılara Türkçe öğretiminde gerçekleştirilmiş araştırmaların konusu ve yöntemleri

incelenmiş; bu hususlarda gerçekleştirilen inceleme çalışmalarından örnekler verilmiş ve tasarım tabanlı araştırmanın alana sağlayacağı katkı üzerine fikir yürütülmüştür.

TTA, gerçek eğitim bağlamlarını ve durumlarını gözlemleyerek tespit edilen öğrenme problemlerine yenilikçi çözümler sunmayı hedefleyen bir yöntemdir. Bu bakımdan amacı sadece bir materyal tasarımı olmaktan ziyade, pratik çözümler sunmak ve buradan hareketle kuramsal çıkarımlara vararak kuram ve pratiği birleştirmektir. TTA modelleri tasarım sürecini yönlendiren ana ve alt aşamalardan oluşmaktadır. Genellikle iş birliğine dayalıdır ve araştırma öncesinde bir araştırma ekibi oluşturulur. Araştırmacılar, uygulayıcılar, yöneticiler ve uzmanlar iş birliği içinde sürecin her aşamasında fikir alışverişinde bulunur. Her bir aşamada gerçekleştirilecek adımlar araştırma öncesinde planlanır. Tasarım tabanlı araştırmalara; yeni öğrenme ve öğretim imkânlarının keşfedilmesi, bağlama dayalı öğrenme ve öğretim kuramlarının geliştirilmesi, tasarıma ilişkin bilgi düzeyinin artırılması ve eğitimde yenilikçi düşünmeye katkı sağlanması gibi amaçlarla başvurulabilir (The Design-Based Research Collective, 2003, s. 8).

TTA, gerçek bir eğitim-öğretim bağlamı içerisindeki problemlere odaklanır. Ancak sadece bu problemlerin çözümüyle yetinmez. TTA'ya dayalı tasarım süreçlerinde probleme ilişkin kuramsal ilişkiler kurmak, pedagojik bir amaç doğrultusunda ilerlemek ve bir kuramı geliştirmek veya ilerletmek de hedeflenmektedir (Reinking ve Bradley, 2004; Barab vd., 2004). TTA, eğitim uygulamalarını geliştirmek için tekrarlı (iterative) tasarımlar gerçekleştirir. Gerçek eğitim bağlamında tasarım süreci için veri toplama, veriyi analiz etme, tasarım yapma, eğitimsel müdahaleyi gerçekleştirme ve tekrar tasarlama gibi süreçleri barındıran bir araştırma yöntemidir (Bradley ve Reinking, 2011).

TTA'ya ilişkin çeşitli modeller bulunmaktadır. Bu çalışmada öne çıkan TTA modelleri kısaca açıklanmış ve aralarından Bradley ve Reinking'in (2011) "biçimlendirici deneyler (formative experiments)" için önerdiği çerçeve çalışmanın amacına uygun bulunmuştur. Bu model, pedagojik açıdan çalışmada kullanılacak yaklaşımlar ve öğretim hedefleri doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretimi bağlamına argüman öğretimi kapsamında uyarlanmıştır.

Çalışma, 2024-2025 akademik yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi TÖMER'de 3 haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Çalışmaya 19 öğrenici katılmıştır. Çalışmanın örneklemini çokkültürlü bir sınıf oluşturmuştur. Uygulama öncesi öğrenicilerden kendilerine verilen argümanları tamamlamaları istenmiştir. Öğrenicilerin büyük bölümünün sonucu verilen bir argümana öncül; öncülü verilmiş bir argümana sonuç yazmakta zorlandıkları görülmüştür. Öğrenicilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde dil bilgisi ve bağlaç kullanımında sorunlar ve argüman yapısına uygun olmayan yanıtlar görülmüştür. Uygulama sürecinde öğretici tarafından haftalık 2 saat ders uygulaması yapılmış; bir sonraki derse kadar öğrenicilerden etkileşimli etkinlikleri tamamlamaları istenmiştir. Hem dersler hem de öğrenicilerin etkinliklere verdikleri yanıtlar kayıt altına alınmıştır. Bu hususlara ilişkin uygulama öncesi katılımcı rızası alınmıştır. Öğreniciler süreç boyunca sınıf içinde gerçekleştirilen oyunlarda, etkileşimli etkinliklerde ve ders sonlarında ürettikleri argümanlarda ön testte başarısız oldukları tüm alanlarda gelişme göstermiştir. Öğrenicilerin büyük bölümü bu gelişimi sözlü olarak yapılan görüşmelerde de belirtmiştir. Derste kullanılan metinleri, görselleri, oyunları ve

dersin sunum şeklini beğendiklerini ifade etmiştir. Ancak yine de argüman üretmekte zorlandığını ve özellikle uzun metinlerde argümanı ayırt etmekte kendilerini yeterli hissetmediklerini belirten öğreniciler de olmuştur.

Çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlarda ilki çalışmanın örneklem boyutudur. Bu çalışma B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 19 kişi ile sınırlandırılmıştır. Bu nedenle, benzer çalışmalar daha büyük öğrenici gruplarıyla tekrar uygulanabilir. İçerik ögeleri basitleştirilerek B1 düzeyinde ya da argümanın diğer bileşenleri ilave edilerek daha üst düzeylere göre yeni çalışmalar geliştirilebilir. Yapılacak uygulamalarda nitel yönteme ek olarak nicel yöntemler de kullanılabilir. Çalışmada argüman öğretimine uyarlanan model farklı metin türlerinin öğretiminde denenebilir. Modeldeki aşamalar takip edilerek yabancılara Türkçe öğretiminde metin öğretiminin yanı sıra diğer tüm beceriler için tasarım çalışmaları yürütülebilir.

Sonuç olarak, bu çalışma yabancılara Türkçe öğretimine tasarım tabanlı araştırmayı tanıtmayı ve bu araştırma yöntemini kullaranak öğrenicilerin yaşadığı bir öğrenme problemine yenilikçi tasarım çözümü getirmeyi hedeflemiştir. Bu açıdan çalışmanın hem tasarım hem uygulama aşamalarında başarılı sonuçlar verdiği görülmüştür. Tasarım tabanlı araştırmalar teknoloji temalı içeriklerin üretimi için rehber bir çerçeve sunmaktadır. Bu açıdan, alanda tasarım tabanlı etkinliklerin daha fazla kullanılmasının öğrenici, öğretici ve diğer tüm paydaşlar açısından sürece katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 2025, 5(1); 201-230

TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DENGELİ OKUMA YAZMA YAKLAŞIMI: YAZMA SÜRECİ MODELİNİN UYGULANMASI*

Araştırma Makalesi

Bekir Sıddık KILIÇ** / Ali GÖÇER***

Geliş Tarihi: 11.11.2024 | **Kabul Tarihi:** 19.03.2025 | **Yayın Tarihi:** 21.04.2025

Özet: Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinin dengeli ve verimli geliştirilmesi konusunda bazı sorunlar yaşanmakta ve bu sorunların başında yazma becerisi gelmektedir. Türkçenin ikinci dil olarak öğreniminde yazma becerisinin diğer becerilere göre daha zor geliştiği bilinmektedir. Çalışmanın amacı Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini öğrenmede ve verimli bir şekilde kullanmada yaşadıkları sorunları Yazma Süreci Modeli ile çözmeye çalışmaktır. Yazma Süreci Modeli'nin, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde ortaya çıkan problemleri giderebilmede gerçek yaşam deneyimlerinden faydalanması, ortak sorunlar yaşayan öğreticilere, araştırmacılara bu sorunları giderebilmede çözüm adımları sunması çalışmanın önemli özelliğidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi, eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Eylem planlarının uygulaması 12.12.2022-05.05.2023 tarihleri arasında B1, B2 ve C1 kurlarında öğrenim gören 10 kişiyle gerçekleştirilmiştir. 8 eylem planını kapsayan araştırmada veriler; gözlemler, görüşmeler, yansıtıcı günlük ve etkinlik çalışmalarında üretilen dokümanlarla elde edilmiştir. Araştırmanın verileri ilk önce betimsel analize daha sonrasında içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgular incelendiğinde Yazma Süreci Modeli'nin, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, yazma becerileri üzerinde olumlu rolünün olduğu, çalışmalarını biçim ve içerik bakımında daha nitelikli hâle getirdiği saptanmıştır. Süreç başlarında yazma etkinliklerine katılmada isteksiz olan, sınıf ortamında yazmak istemeyen öğrencilerin yazma etkinliklerine katılmada istekli hâle geldikleri belirlenmiştir. Ayrıca model kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin okuma, konuşma ve dinleme becerilerini bütünleşik olarak kullanabilmeleri ulaşılan diğer bir bulgudur.

Anahtar Kelimeler: Dengeli okuma yazma yaklaşımı, temel dil becerileri, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, yazma becerisi, yazma süreci modeli.

BALANCED LITERACY APPROACH IN TEACHING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE: IMPLEMENTATION OF THE WRITING PROCESS MODEL

Research Article

Received: 11.11.2024 | **Accepted:** 19.03.2025 | **Published:** 21.04.2025

Abstract: In teaching Turkish as a second language, various challenges emerge in achieving a balanced and efficient development of basic skills. One major challenge is the development of writing skills. Research suggests that writing skills tend to develop more slowly than other skills in learning Turkish as a second language For this reason, this study attempts to solve the problems faced by learners of Turkish as a second language in learning and using writing skills efficiently through the Writing Process Model. That this model utilizes real-life experiences to overcome the learning problems and offers suggestions for instructors and researchers who share common challenges stands as a prominent feature of this study. Using this model, an action research design covering eight action plans was implemented with ten learners of Turkish in B1, B2 and C1 levels between December 12, 2022, and May 5, 2023. The research benefitted from qualitative data which

* Bu çalışma, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan "Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Uygulanması" adlı doktora tezinden hareketle üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı; bskilic@kilis.edu.tr 0000-0003-3959-1867

*** Prof. Dr.; Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı; gocerali@gmail.com 0000-0002-6880-2611

Kılıç, B. S. ve Göçer, A. (2025). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde dengeli okuma yazma yaklaşımı: Yazma süreci modelinin uygulanması. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 5*(1), 201-230. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.15154936

were obtained through observations, interviews, reflective journals, and the documents produced during in-class activities. Descriptive analysis and content analysis were used to interpret the data. The findings revealed that the writing process model had a positive impact on the development of writing skills, in both form and content. It was observed that learners who were initially reluctant to engage in writing activities and hesitant to write in class became more willing to participate over time. Another finding is that students were able to integrate their reading, speaking, and listening skills within the activities implemented as part of the model.

Keywords: Balanced literacy approach, basic language skills, teaching Turkish as a second language, writing process model, writing skill.

Giriş

Yazma eylemi ana dil edinim süreçlerinin her basamağında gereksinim duyulan bir beceri olduğu gibi ikinci/yabancı dil öğretiminde de ihtiyaç duyulan bir beceridir. "Yazma becerisi eğitim amacıyla başka bir ülkedeki yabancı öğrencilerin sınav, ödev gibi çalışmalarını etkilediğinden yazma becerisinin geliştirilmesi oldukça önemlidir." (Büyükikiz, 2012, s. 13). Türkiye'ye eğitim için gelen yabancı uyruklu öğrenciler derslerde anlatılanları dinler, kitapları okuyup anlama becerilerini kullanır. Ayrıca anlatma becerileri olan konuşma ve yazma becerilerini kullanıp derslerde aktif olmaya çalışırlar.

Yazma, anlatmaya dayalı diğer dil becerisi olan konuşmaya benzemekle beraber çıktılarının doğruluk ve akıcılık konusunda yeterli ve başarılı sayılma düzeyi diğer dil becerileri ile karşılaştırıldığında daha yüksektir. Bundan dolayı da ikinci/yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin diğer becerilere göre daha geç ve zor geliştiği söylenebilir (Durmuş, 2013, s. 206).

Yazma becerisi *Avrupa Ortak Başvuru Metninde* her seviyeye göre tanımlanmış, genel yazılı üretim, yaratıcı yazma ve rapor ve deneme/makale yazma başlıkları altında toplanmıştır (CEFR, 2009). Yazma becerisinin üretimsel bir beceri olması, öğrenilen dilin somut çıktılarının izlenebilmesi ve değerlendirilebilmesi sebebiyle birçok akademik çalışmaya konu olmuştur: *Yazma becerisini geliştirmede edebî tür, yaklaşım/model/teknik vb.* kullanılması (Takıl, 2014; Yavuz, 2014; Hamaratlı, 2015; Demir, 2017; Yıldırım, 2018; Alan, 2019; Aydın, 2019; Ayık, 2019; Uçar, 2020; Yılmaz, 2021); *geri bildirim* (Işık, 2015; Özşavli, 2017); *öğrenicilerin karşılaştıkları problemler/sorun tespiti* (Minhaj, 2016; Kırbaş, 2017; Şimşek 2017); *özyeterlik, yazma kaygısı ve/veya tutumu* (Taşdemir, 2017; Kaplan, 2018; Çangal, 2020); *ders kitabı/seti inceleme, kitapların CEFR'e uygunluğu* (Baklacı, 2018; Avcı, 2019; Öncül, 2020; Şimşek ve Erdem, 2021; Kara ve Topbulut, 2022) *ölçme ve değerlendirme* (Boz, 2018; Kahveci, 2022); *öğrenci hataları/yanlışları, öğrenici/öğretici görüşleri* (Orhan, 2018; Kahraman, 2019; Sayın, 2019; Çep, 2021; Erol, 2021); *izlence oluşturma* (Güngör, 2020). Yazma becerisi, akademik çalışmalarda diğer becerilere göre daha fazla ele alınmasına rağmen bazı sorunların hâlâ devam ettiği bilinmektedir. Büyükikiz (2014) 1981-2012 yılları arasındaki yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki tezlerde büyük oranda yazma becerisinin çalışıldığını benzer şekilde Maden ve Önal (2021) 2015-2020 yılları arasındaki tezlerde yazma becerisinin daha çok ele alındığını belirlemiştir. Özetle Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili akademik çalışmalarda yazma becerisinin ön plana çıktığı, öğretiminde ve öğrenilmesinde çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı saptanmıştır.

Eylem planlarının uygulanma sürecine geçilmeden önce gerçekleştirilen pilot çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde sorunlar yaşadıkları, dil

becerilerini verimli, dengeli ve işlevsel olarak kullanmada sorunlarla karşılaştıkları, temel dil becerilerinin dengeli ve bütüncül olarak öğretilmesinde çeşitli durumların etkili olduğu tespit edilmiştir (Göçer ve Kılıç, 2022). Araştırmacı, yedi yıldan beri Kilis 7 Aralık Üniversitesine bağlı Kilis TÖMER'de öğretici olarak görev yapmaktadır. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde aktif olarak görev alan araştırmacı, öğrencilerin yazma becerisinde zorlandıklarını, dil becerilerini dengeli ve verimli olarak kullanamadıklarını gözlemlemiştir.

Ön çalışma, alan yazını incelemesi ve araştırmacının sistematik olmayan gözlemleri, dil öğretiminde yeni yaklaşımların, yeni uygulamaların kullanılması gerektiğini göstermektedir. Bu amaçla araştırmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin, yazma sürecinde karşılaştıkları sorunları gidermede Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (DOYY), Yazma Süreci Modeli'nin rolü ele alınmıştır.

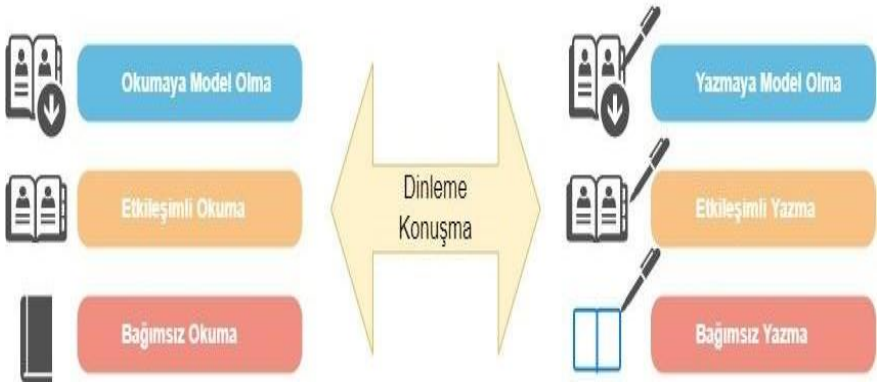
1. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı Nedir?

Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (DOYY), öğretmenin model olmasıyla başlayan, öğretmen merkezli etkinliklerle öğrenci merkezli etkinliklerin birlikte yürütüldüğü modeldir (Snow vd., 1998). DOYY sadece bir yöntemin yerine birçok uygulamanın içerisinde yer aldığı, eğitimciler ve eğitim düzenleyiciler için daha zengin, pratik yöntemlerin harmanlandığı yaklaşımdır." (Ivey vd., 2000, s. 292).

Yaklaşımda destek kavramı öne çıkmaktadır. Öğrenciler yaklaşımdaki stratejileri ve yaklaşımın gerekliklerini bağımsız bir şekilde yerine getirinceye kadar desteklenmektedir. Burada karşılıklı etkileşime dayanan sosyal ortamlar kastedilmektedir. Bu süreçte öğretici öğrencilere destek olurken bir yandan onlara süreci, bağımsız bir şekilde yürütebilmeleri yolunda görevler vermektedir. DOYY'daki öğretici desteği Şekil 1'de gösterilmiştir:

Şekil 1

Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımında Öğretici Desteği



Şekil 1 araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

Yaklaşımda öğrencilerin dil becerilerini dengeli ve verimli bir şekilde kullanmalarında öğretici başlangıçta model olur. Daha sonra etkileşimli sınıf ortamlarındaki faaliyetlerle öğrenciler, bağımsızlık yolunda desteklenir. Son aşamada öğrencilerin yaklaşımdaki stratejileri ve aşamaları bağımsız bir şekilde kullanarak dil becerilerini dengeli ve verimli bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. DOYY ile öğreticilerin ve öğrencilerin haftada birden

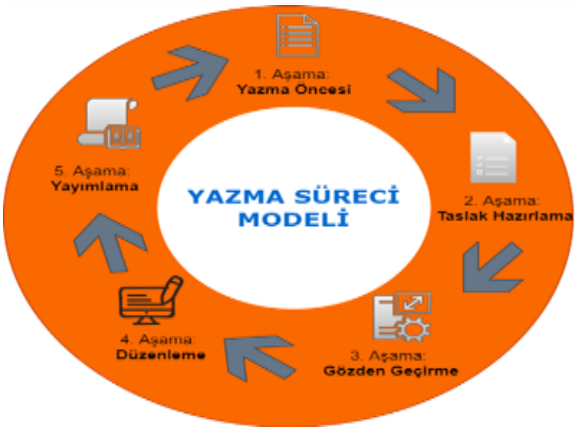
çok kez ortak çalışma yapabilmeleri öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine katkılar sağlamaktadır (O'Day, 2009; Reed, 2018). DOYY çatısı altında farklı modeller yer almaktadır: Dil Deneyimi Yaklaşımı, Yazma Çalıştayı, Okuma Çalıştayı, Etkileşimli Öğretim Modeli, Yazma Süreci Modeli vb. modellere rastlanmaktadır. Bu çalışmada DOYY, Yazma Süreci Modeli tercih edilmiştir.

2. Neden Yazma Süreci Modeli?

"Yazma süreci modeli, öğrencilerin öğrenme ve yazma sorumluluklarını kendilerinin üstlenmelerini sağlayan bir yazma öğretimi yaklaşımıdır." (Kapka ve Oberman, 2001, s. 41). Öğretmenler, Yazma Süreci Modeli'yle öğrencilerinin etkili yazma stratejilerini keşfedip anlamalarına ve bunları günlük hayatta kullanmalarına yardımcı olabilmektedir. "Yazma süreci modeli ile öğrenciler yazma için amaç geliştirmekte, otantik yazma etkinlikleriyle yazmayı gerçek yaşam becerilerine dönüştürebilmektedir." (Tompkins, 2002, s. 192). Yazma süreci ön yazı (yazma öncesi), taslak hazırlama, gözden geçirme, düzenleme ve yayımlama olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Gillet ve Beverly, 2001, akt. Tompkins, 2021). Yazma süreci modelindeki aşamalar arasındaki ilişki doğrusal olarak değil tekrarlanan döngüler şeklinde ilerlemektedir. Yazma sürecinin döngüsel aşamaları Şekil 2'de gösterilmiştir:

Şekil 2

Yazma Süreci Modelinin Aşamaları



Şekil 2 araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

Yazma Öncesi Aşama: "Yazma öncesinde konu üzerinde düşünüp zihni harekete geçirmek "hazırlık"a başlamak anlamına gelmekte ve bu, çalışmayı verimli kılmak açısından büyük önem arz etmektedir." (Doğan, 2020, s. 330). Rohman'a (1965) göre yazma sürecinin verimli ve başarılı bir şekilde sürdürülmesinde keşif aşaması olarak kabul edilen yazma öncesi çalışmalarına gereken önem verilmemektedir. Göçer'e (2010) göre ise yazma çalışmasına geçilmeden önce öğrencilerin, gerçekleştirilecek yazı çalışmalarıyla ilgili ön bilgilerinin bulunması yazma ürünlerinin kalitesini doğrudan etkilemektedir.

Taslak Hazırlama Aşaması: "Taslak oluşturma aşamasında öğrenciler plana bakarak düzenleme/revize yapmaya çalışmadan geçici ilk taslaklarını yazmaya başlarlar."

(Dilidüzgün, 2013, s. 192). "Taslak aşamasında öğrencilerden akıllarına gelen düşünceleri hemen not etmeleri, bunlar arasından seçim yaparak seçilen düşüncelerin hangilerini hangi bölümlerde işleyeceklerini belirlemeleri istenir." (Karatay, 2011, s. 33). "Öğrenciler yazdıklarının mantıklı olup olmadığı durumlarda yazdıklarını belli aralıklarla okurlar fakat bir kelimeyi doğru yazıp yazmadıklarını kontrol etmek için durmamalıdırlar, bu durumu daha sonraki aşamalarda kontrol edebileceklerdir." (Tompkins, 2021, s. 120).

Gözden Geçirme Aşaması: "Gözden geçirme sürecinde öğrenciler fikirlerini geliştirmek ve anlamı netleştirmek için taslaklarına geri dönerek bunları sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle paylaşırlar." (Tompkins, 2021, s. 120). Taslakların okunmasından sonra cümle, kelime ekleme veya çıkarma yapabilirler, gereksiz kısımları silebilirler, metin içindeki cümlenin yerini değiştirebilirler. "İçeriği gözden geçirme öğrencinin hazırladığı taslak çalışmasını tekrar okumasını, sınıfta akranları veya arkadaşlarıyla yazdığı taslak metni paylaşmasını ve arkadaşlarından gelen dönütleri dikkate alarak içeriğin yeniden düzenlemesini içermektedir." (Cavkaytar, 2009, s. 50). Öğretmenler gözden geçirme aşamasında öğrencilerin arasında dolaşıp onlara rehberlik etmekte ve dönütler vermektedir.

Düzenleme Aşaması: Düzenleme aşaması şekilsel hataların düzeltildiği aşamadır. "Öğrenciler taslaklarını, yanlış yazılmış kelimeleri, yanlış noktalama işaretlerini, büyük harf kullanımının yanlış olduğu kelimeleri ve dil bilgisi hatalarını kontrol ederler." (Tompkins, 2021, s. 120). Gözden geçirme aşamasından sonra geliştirilen metin daha geniş bir bakış açısı ile ele alınır ve şu etkinlikler yapılır: "Metnin düzen akışı kontrol edilir, paragraf yapısı güçlendirilmeye çalışılır, sözcük seçimi ve cümle kurgusu incelenir, anlatıma yönelik yanlışlar, bozukluklar düzeltilir, metnin içeriğini yansıtacak uygun bir başlık bulunur." (Göçer, 2019, s. 111-112).

Yayımlama/Paylaşma Aşaması: "Yayımlama aşamasında öğrenciler çalışmalarının son kopyalarını hazırlar ve bunları sınıf arkadaşlarıyla veya uygun başka bir okuyucu ile paylaşırlar." (Tompkins, 2021, s. 122). Cavkaytar (2009) bu aşamayı okuyucusunun, arkadaşları, ailesi, dergi, okul gazetesi, tanınmış bir yazar vb. olabileceğini burada önemli olanın, öğretmenin, yazmayı öğrenci için anlamlı hâle getirmesi gerektiği şeklinde belirtmektedir.

Alan yazını incelemesi, pilot çalışma ve araştırmacının meslekî deneyimleri aracılığıyla ulaştığı bulgular, Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde ve temel dil becerilerini dengeli ve verimli kullanmada problem yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin yazma becerisinde zorlanmaları, dil becerilerinin dengeli ve verimli gelişmemesi, eğitim ve günlük yaşamlarında sorunlar yaşamaları problem olarak görülmektedir. Bu kapsamda çalışmada temel olarak cevabı aranan temel soru şudur: *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede ve temel dil becerilerinin dengeli ve verimli geliştirilebilmelerinde Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı, Yazma Süreci Modeli'nin nasıl bir rolü vardır?* Üç temel nokta üzerine inşa edilen çalışmanın alan yazınında bahsedilen eksiklikleri gidermesi, tespit edilen sorunun çözümüne katkı sağlaması beklenmektedir.

3. Araştırmanın Amacı

Alan yazını incelendiğinde Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede zorlandıkları (Minhaj, 2016), kaygı yaşadıkları (Kaplan, 2018) tespit edilmiştir. Ayrıca yazma becerisine yönelik bazı çalışmalarda (Selvikavak, 2006; Takıl, 2014) çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak söz konusu becerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. "Öğrenme ne tamamen koşullanmaya dayalı gerçekleşir ne de tam bilişsel gerçekleşir." (Demir, 2021, s. 103). Her öğretim yaklaşımının avantajlı ve dezavantajlı yönleri bulunduğundan geleneksel ve çağdaş yaklaşımların avantajlı yönlerinin kullanılması önem arz etmektedir. Bu amaçla araştırmada, Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı, Yazma Süreci Modeli'nin, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde, yazma becerisinin geliştirilmesindeki ve bu süreçte yaşanan sorunların giderilmesindeki rolünü ortaya koymak hedeflenmiştir.

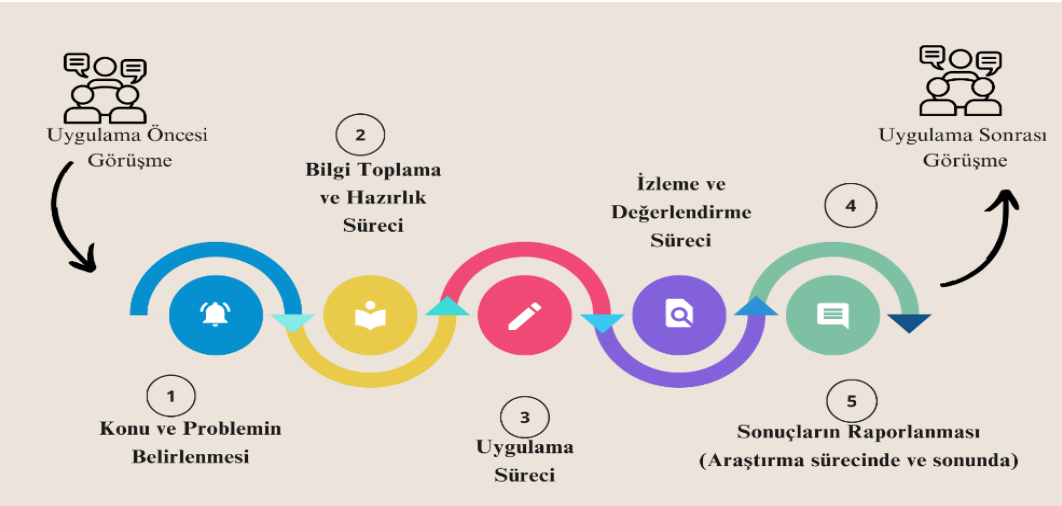
4. Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi, eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulayıcının ya da araştırmacının tespit edilen sorunun çözümüne ilişkin, sistematik olarak veri toplamasını ve bunları analiz etmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, özelde yazma becerisinde zorlanmaları genelde dil becerilerini dengeli bir şekilde kullanmada yaşadıkları sorunları gidermek amacıyla eylem araştırması deseni tercih edilmiştir.

Eylem araştırması süreci sarmal yapıdaki büyük döngünün içerisindeki küçük döngülerden oluşmaktadır ve her bir döngü planlama, uygulamaları gerçekleştirme ve yansıtmalar adımlarıyla bir sonraki döngüye bağlanmaktadır (Piggot-Irvine, 2006, s. 488). Eylem araştırması problemi tespit etme, veri toplama ve analizi, eylem planı hazırlama, eylemi uygulama ve başka bir eyleme karar verme aşamalarını kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Piggot-Irvine (2006, s. 488) modeli çerçevesinde yürütülen araştırmanın kendine özgü aşamaları ve birbirleriyle etkileşimli şekilde döngüsel olarak yürütülen araştırma süreci Şekil 3'te gösterilmiştir:

Şekil 3

Araştırma Süreci



4.1. Çalışma Grubu

Çalışmaya Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis TÖMER'de Türkçe öğrenmekte olan 10 uluslararası öğrenci gönüllülük esasına bağlı olarak dâhil edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir (uygun) örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmalarda sıklıkla kullanılan kolay ulaşılabilir (uygun) örneklem araştırmaların doğası ve eldeki imkânlar ölçüsünde uyarlama çalışmalarında tercih edilmektedir (Burak, 2022). Araştırmacının ilgili kurumda Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak görev yapması, gerekli izinleri alması, sahada aktif olarak çalışması gibi sebeplerle çalışmada kolay ulaşılabilir (uygun) örneklem tercih edilmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğu Suriye'den Türkiye'ye gelen göçmenlerden oluşmaktadır. Öğrenciler Yabancı Öğrenci Sınavı'na (YÖS) girerek Türkiye'de farklı üniversitelerde çeşitli bölümlere kayıt hakkı kazanmışlardır. Türkiye'de eğitimlerine devam ederek ilgili programlardan mezun olabilmek için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin yaşları 18-25 arasında değişmektedir. Öğrencilerin altısı kadın dördü erkektir. Öğrencilere ait bazı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Bazı Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kazanılan Bölüm/Program
$Ö_1$	Erkek	20	Hemşirelik
$Ö_2$	Kadın	25	Fizik
$Ö_3$	Kadın	20	Çocuk Gelişimi
$Ö_4$	Erkek	19	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi
$Ö_5$	Kadın	21	Tıp
$Ö_6$	Kadın	19	Türkçe Eğitimi
$Ö_7$	Erkek	20	Coğrafya
$Ö_8$	Kadın	19	Hemşirelik
$Ö_9$	Kadın	19	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon
$Ö_{10}$	Erkek	21	İlahiyat Fakültesi

Araştırma sürecinde uluslararası öğrencilerin yanı sıra araştırmacı ve iki uzman yer almıştır. Planlama ve uygulama sürecinde uzmanların görüşleri ve tavsiyeleri alınmış, uzman dönütlerine göre gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Uzman A, Türkçe eğitimi alanına katkı sağlayan, uzun süredir araştırmalar yapan bir akademisyendir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi konusunda birçok bildiri, makale ve kitap bölümü gibi çeşitli yayınları bulunmaktadır. Uzman B, doktorasını Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında tamamlamış ve yine bu alanda çeşitli akademik çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Öğretici rolü de üstlenen araştırmacı, eylem planları sürecinin uygulayıcısı olmuştur. Bogdan ve Biklen'e (2007) göre eylem araştırmasının doğası gereğince araştırmacı da veri toplama araçlarından biri aynı zamanda araştırmanın katılımcısıdır. Araştırmacı, uygulayıcı öğretici olarak sürecin planlanması, uygulanması aşamalarında aktif olarak yer almıştır.

4.2. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması sürecinde toplanan veriler çeşitli olmalı, farklı araçlarla toplanmalı (Johnson, 2015); bunun için araştırmacılar veri çeşitlemesi kullanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada gözlemleri, görüşmeleri, yansıtıcı günlüğü, video kayıtlarını,

etkinliklerde kullanılan çalışma yapraklarını ve değerlendirme etkinliklerini içeren dokümanlar veri toplama aracı olarak kullanılmış böylece veri çeşitlemesi yapılmıştır.

Gözlem: Çalışmada faydalanılan veri toplama araçlarından biri gözlemdir. Doğal gözlemler araştırma ortamındaki saha notları, video ve ses kayıtları alınarak gerçekleştirilebilmektedir (Christensen vd., 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada DOYY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde ve derslerde öğrencileri sınıf ortamında gözlemleyebilmek amacıyla gözlemden yararlanılmıştır. Öğrencilerin temel dil becerilerini kullanma, etkileşimi sağlamak için sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinliklere katılma durumlarını gözlemlemek ve diğer tekniklerle toplanan verileri destekleyebilmek diğer amaçlardandır.

Görüşme: Uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere araştırmanın farklı süreçlerinde görüşmeler yapılmış; gözlem, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve dokümanlarla toplanan verilerle birlikte sunulmuştur. İnsanların tecrübelerine, tutumlarına, düşüncelerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına yönelik bilgi elde etmede oldukça kullanışlı olması, görüşmenin sık kullanılan veri toplama aracı olarak kullanılmasını sağlamaktadır (Briggs, 1986, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Dokümanlar: Araştırmadaki dokümanlar Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, Yazma Süreci Modeli kapsamında yazma becerisi temelinde hazırlanan etkinliklerde sergiledikleri davranışlar ve ortaya çıkardıkları ürünlerdir. Veri çeşitlemesi, araştırmanın geçerliği için çok yönlü veri toplanmasıdır (Mertler, 2014, akt. Gürgür, 2017). Bu amaçla araştırmanın geçerliğini artırmak, veri kaybının önüne geçmek, derinlemesine veri toplamak amacıyla araştırmada dokümanlardan faydalanılmıştır. Söz konusu dokümanlar: video kayıtları, yansıtıcı günlük, çalışma yaprakları.

4.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler ilk aşamada herhangi bir başlığa tabi tutulmadan incelenmiştir. Daha önceden öngörülemeyen başlıklar ve gruplandırmalar olabileceğinden ulaşılan verileri ayrıntılı olarak analiz edebilmek amacıyla içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde asıl işlem, verileri belirli kavramlar ve temalar kapsamında bir araya getirerek söz konusu verileri okurların anlayabileceği bir şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada gözlem, görüşme, yansıtıcı günlük vb. yollarla elde edilen verileri açıklamak ve veriler arasındaki ilişkileri derinlemesine yorumlayabilmek amacıyla içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde, görüşme, gözlem kayıtları, analize tabi tutulmuştur. İçerik analizi aracılığıyla ortaya çıkan bulgular kod, kategori ve temalar şeklinde gruplandırılarak okuyucunun anlayabileceği şekilde sunulmuştur. Ayrıca ilgili kod ve temalara göre doğrudan alıntılara yer verilmiştir. “Nitel bir araştırmalarda kod sıklıkla, dil temelli veya görsel bir veriyi betimlemek için sembolik olarak kullanılan özetleyici, çarpıcı, özü yansıtan ve/veya çağrışımsal nitelikteki bir sözcük ya da kısa bir ifade olarak tanımlanabilir.” (Saldaña, 2022, s. 4).

4.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliğini ve güvenirliğini artırmak amacıyla çeşitli tedbirler alınmıştır. İç geçerliği sağlayabilmek için eylem planlarının tamamının hazırlanma, revize etme, uygulama,

bulguları yorumlama/değerlendirme, sonraki eylem planını tasarlama vb. eylemler, uzmanlarla eş zamanlı paylaşılmıştır. Uzman dönütleri göz önüne alınarak sonraki eylem planlarına şekil verilmiştir. Dış geçerliği sağlayabilmek amacıyla yöntem başlığı altında araştırma modeli, veri toplama araçları, katılımcılar, verilerin analizi vb. süreçler detaylı olarak açıklanmıştır. Ayrıca çalışma sürecinin adımları görselleştirilmiş, her adım hakkında bilgiler paylaşılmıştır. İç güvenirliği sağlayabilmek için eylem planlarının tatbik edilmesinde araştırma sorusunun cevabını ararken çeşitli veri toplama araçlarına başvurulmuştur. Ulaşılan verilerin tutarlılığını sağlamak amacıyla bulgular diğer veri toplama araçlarıyla toplanan bulgularla teyit edilmiştir. Dış güvenirliği sağlayabilmek için bulgular başka çalışmalarla karşılaştırılmış, çalışmanın önceki araştırmalarla benzer ve farklı yönleri aktarılmıştır. Sonuç bölümünde de araştırmada ulaşılan bulgular açıklanmıştır.

5. Bulgular

Ön görüşmeler, pilot çalışmanın gerçekleştirilmesi (Göçer ve Kılıç, 2022) ve çalışma grubundaki öğrencilerin A1 ve A2 kurlarını tamamlamalarının ardından 14.11.2022-25.11.2022 tarihleri arasında uygulamalara başlamadan önce gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere Türkçe öğrenme süreçlerinde (A1-A2 kurlarında) zorlandıkları temel dil becerileri olup olmadığı varsa zorlanma sebepleri sorulmuş, öğrencilerin yanıtlardan hareketle elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2

Öğrenicilerin Zorlandıkları Dil Becerisi/Becerilerine İlişkin Görüşleri

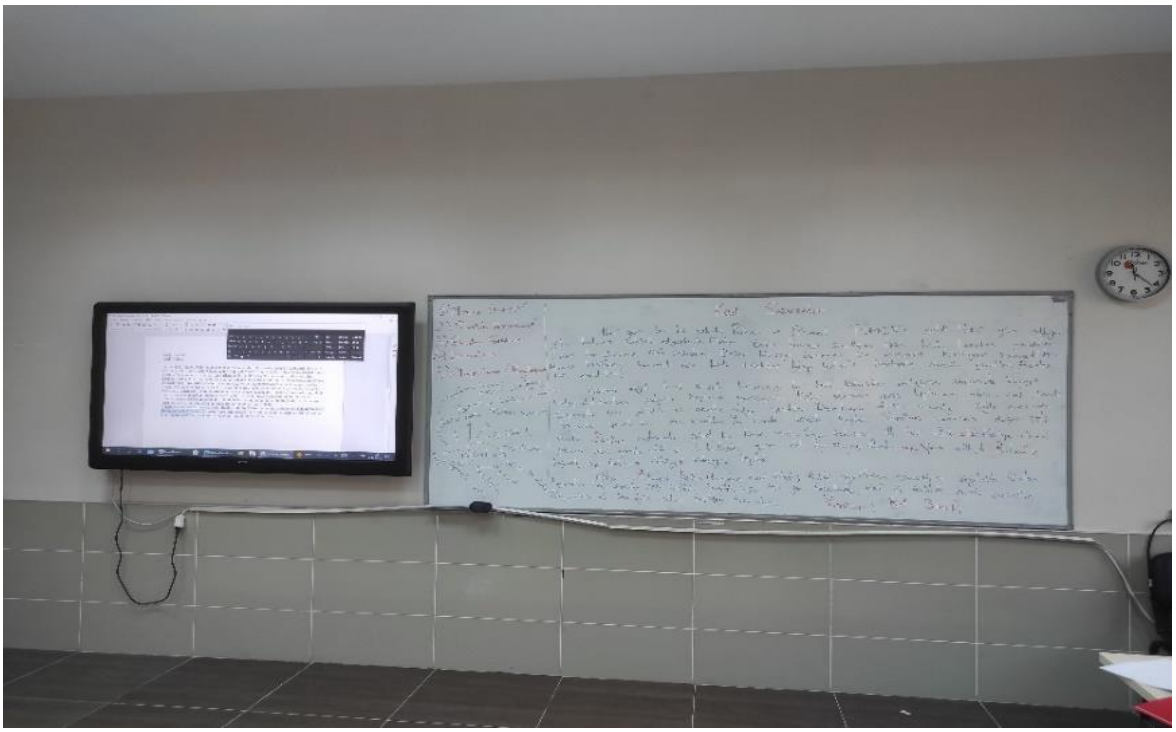
Katılımcılar	Kod	Tema
$Ö_1$, $Ö_6$, $Ö_7$: Okuma konusunda zayıfım. Fransa'da iken hiç okumadım. Sınıf içerisinde sesli okumak zor geliyor. Daha çok okuma yapmalıyım galiba Türkçe için, zorlanıyorum çünkü. [1]	Okuma	Zorlanılan dil becerileri
$Ö_2$, $Ö_4$, $Ö_9$: Konuşma dersi. Bazen hocaları anlamıyoruz. Kelime gelmiyor bazen aklıma. Konuşma zordu. Yanlış bir şey diyeceğim, bana gülecekler hata yapacağım o zaman konuşmak istemiyorum. Konuşma zor bana göre. Çünkü korkuyorum stres oluyor. Bazı kelimeleri unutuyorum ne konuşacağım karışıyor. [2]	Konuşma	
$Ö_3$: Dil bilgisi çok zor oluyor. Yeni kurallar. Lisede hiç yoktu bunlar şimdi çok kural var. [3]	Dil bilgisi	
$Ö_5$, $Ö_7$, $Ö_9$, $Ö_{10}$: Bana göre yazma zor bazen öyle oluyor kelimeler kayboluyor aklıma hiç gelmiyor. Farklı harfler var bizde hiç yok onları hata(lı) yazıyorum. Yazmak kolay değil, ben sevmiyorum yazmaktan (yazmayı). Yazma dersinde çok zorlanıyorum. [4]	Yazma	

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin *okuma, konuşma, yazma becerilerinde ve dil bilgisi derslerinde* zorlandıkları görülmektedir. Yazma konusunda sorun yaşayan öğrenciler bu durumu yeterli kelime dağarcığına sahip olmamalarına, ana dillerinde olmayan sesleri kullanmalarına bağlamışlardır. Öğrencilerin tamamına yakınının *eğitim süreçlerinde herhangi bir yöntem, strateji ve teknik vb. kullanımına yönelik eğitim almadıkları* ve *bu konularda deneyimlerinin olmadığı* tespit edilmiştir. Ayrıca görüşmelerde öğrenciler A1 ve A2 kurlarındaki *derslere, etkinliklere katılmada bazı problemlerle karşılaştıklarını, bu problemlere bağlı olarak derslere katılmada isteksizlik yaşadıklarını* dile getirmişlerdir.

Çalışma takvimi kapsamında birinci eylem planında, Yazma Süreci Modeli'nin tanıtılması ve öğreticinin rehberliğiyle modelin aşamalarının, örnek çalışma üzerinden sunulması amaçlanmıştır. Modelin tüm aşamaları etkileşimli olarak gerçekleştirilmiş ilk eylem planı öğreticinin model olmasıyla tamamlanmıştır. Fotoğraf 1'de ilk eylem planı kapsamında gerçekleştirilen sürece ait bir kesit sunulmuştur:

Fotoğraf 1

Eylem Planı Yazma Süreci Modeli'nin Uygulanmasına Yönelik Kesit



Video kaydı (13.12.2022)

Teknolojik imkânlar sayesinde yazma sürecinin aşamaları bütün öğrencilerin görebileceği şekilde sunulmuş, öğrenciler sürece dâhil edilmiştir. İlk eylem planı bulgularına göre öğrencilerin Yazma Süreci Modeli'ni anlayamadıkları saptanmıştır. Bu tespit öğrencilerin daha önce böyle bir eğitim almamalarına, ilk haftada stratejilerin anlatılıp uygulanmaya çalışılmasına, zamanın verimli kullanılamamasına bağlanabilir.

Birinci eylem planı sonuçlarına göre ikinci eylem planında, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek farklı etkinlikler tasarlamak ve onları yazmaya teşvik etmek amaçlanmıştır. Öğrencilere yazmanın sadece fiziksel boyuttan oluşmadığı düşünmenin, planlamanın, ön bilgilerden yararlanmanın önemi ifade edilmiştir. Yazmaya hazırlık aşamasında yapılabilecek etkinlikler öğreticinin sesli düşünme yoluyla uygulanmıştır. İkinci eylem planı bulgularına göre öğrencilerde Yazma Süreci Modeli ile ilgili farkındalığın oluştuğu fakat modelin öğrencilerce işlevsel olarak kullanılmadığı tespit edilmiştir. Özellikle gözden geçirme, düzeltme aşamalarının öğrencilerce ihmal edildiği, yazma etkinliğinin hızlı bir şekilde tamamlanmaya çalışıldığı saptanmıştır.

Üçüncü eylem planında yazma öncesi ve taslak aşamalarının etkileşimli bir şekilde gerçekleştirilmesi, gözden geçirme ve düzeltme aşamaları için öğrencilerin yakından izlenmesi ayrıca gerekli dönütlerin verilmesi amaçlanmıştır. Düzeltme aşamasına öğrencilerin dâhil edilmesi, yazma becerisi temelinde gerçekleştirilen etkinliklerde diğer dil becerilerinin işe koşulmasını sağlayacak etkinlikler planın diğer hedefleri arasında yer almaktadır. Plan kapsamında öğrencilerle çeşitli yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğretici, öğrencilerle yüzük oyunu oynamayı planlamış bu amaçla derse oyun için gerekli materyallerle getirmiştir. Fotoğraf 2'de oyun etkinliğine ilişkin bazı kesitlere yer verilmiştir:

Fotoğraf 2

Üçüncü Eylem Planı Yüzük Oyunu Etkinliğindeki Etkileşime Yönelik Kesit

Video kaydı (26.01.2023)

Öğrencilerin oyun sürecinde eğlendikleri, kendi takımlarındaki ve rakip takımdaki arkadaşlarıyla etkileşime geçtikleri gözlenmiştir. Üçüncü eylem planında öğretici, yazma etkinliklerinin Yazma Süreci Modeli'ne göre gerçekleştirilmesi için öğrencileri desteklemeye devam etmiş, desteğini aşamalı olarak azaltmayı planlamıştır. Sınıf içi etkileşim artsa da araştırmacı, üçüncü eylem planı sürecinde de öğrencilerin modeli tam olarak kullanıp uygulayamadıklarını, bazı aşamaları göz ardı ettiklerini, yazma etkinliğini hızlı bir şekilde tamamlamak istediklerini gözlemlemiştir.

Dördüncü eylem planının asıl amacı etkileşimi artırmak, öğrencilerin yazma sürecinin bütün aşamalarını modele uygun şekilde tamamlamalarını sağlamaktır. Bu amaçla öğrencilere *Yazma Süreci Modeli Kontrol Listesi* formu dağıtılarak tüm aşamalarda öğrencilerin, kendilerini takip etmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca DOYY'un eğitim felsefelerinden Sosyal Öğrenme kuramına uygun olarak hazırlanan bütünleyici etkinlik kapsamında *Çocuk Esirgeme Kurumu* ziyareti ile yazma becerisi temelinde gerçekleştirilen derslerde temel dil becerilerinin tamamını işe koşmak, etkileşimi artırmak diğer amaçlardandır. Sınıf içi etkinliklerin yanı sıra sınıf dışı etkinlikler gerçekleştirilmiş daha önce gerekli izinlerin alınmasıyla öğrencilerle kurum ziyareti gerçekleştirilmiştir. Fotoğraf 3'te söz konusu ziyaret sırasında öğrenciler ve kurumdaki çocuklar arasındaki etkileşime ilişkin bazı kesitlere yer verilmiştir:

Fotoğraf 3

Dördüncü Eylem Planı Bütünleyici Etkinliğe Yönelik Kesitler

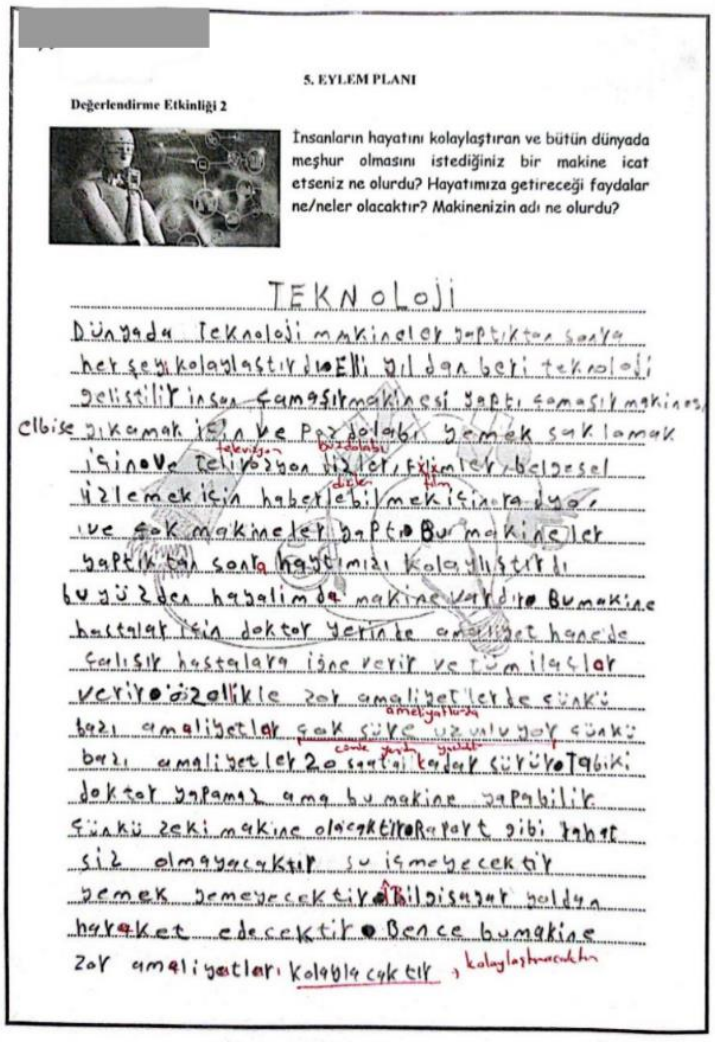
Video kaydı (14.03.2023)

Ziyaret, ilgili kurumun kütüphanesinde, öğrenciler ve çocuklar arasında samimi, etkileşimli bir atmosfer içerisinde geçmiştir. Öğrenciler kurumdaki çocuklara kitaplar hediye etmiş ve bazı bölümleri birlikte okumuşlardır. Daha sonra sınıfta öğrencilerle ziyaret ile ilgili yazma çalışmaları gerçekleştirilmiş, öğrenci çalışmaları *Yazma Süreci Modeli Kontrol Listesi* kapsamında değerlendirilmiş, öğrencilere dönütler verilmiştir. Dördüncü eylem planı sonuçlarına göre öğrencilerin modeli daha sistemli kullandıkları, yazma konusunda daha istekli oldukları gözlenmiştir. Katılımcıların özellikle gözden geçirme, düzeltme aşamalarında desteğe ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

Beşinci eylem planının asıl amacı öğrencilerin, modeli bağımsız bir şekilde kullanabilme durumlarını takip etmektir. Ayrıca bir önceki eylem planı bulgularının sonuçları kapsamında öğrencilerin plandaki temel dil becerileri kazanımlarına ulaşmalarını sağlamak ve yazma becerisi temelinde gerçekleştirilen derslerde temel dil becerilerinin tamamını işe koşmak hedeflenmiştir. Eylem planı kapsamında gerçekleştirilen öğrenci çalışmasına Fotoğraf 4'te yer verilmiştir:

Fotoğraf 4

Beşinci Eylem Planına Yönelik Öğrenci Çalışması



5. EYLEM PLANI

Değerlendirme Etkinliği 2

İnsanların hayatını kolaylaştıran ve bütün dünyada meşhur olmasını istediğiniz bir makine icat etseniz ne olurdu? Hayatımıza getireceği faydalar ne/neler olacaktır? Makinenizin adı ne olurdu?

TEKNOLOJİ

Dünyada Teknoloji makineler yaptıktan sonra her şeyi kolaylaştırdı. Elli yıldan beri teknoloji geliştilir insan çamaşır makinesi yaptı çamaşır makinesi elbise yıkamak için ve pazdolabı yemek saklamak için ve televizyon dizler, fiilmler, belgesel izlemek için haberlebilmek için radyo, ve çok makineler yaptı. Bu makineler yaptıktan sonra hayatımızı kolaylıştırdı bu yüzden hayalimde makine vardır. Bu makine hastalar için doktor yerinde amaliyet hanede çalışır hastalara iğne verir ve tüm ilaçlar verir. Özellikle zor amaliyetlerde çünkü bazı amaliyetler çok süre uzunluyor çünkü bazı amaliyetler 20 saatai kadar sürür. Tabiki doktor yapamaz ama bu makine yapabilir çünkü zeki makine olacaktır. Rapart gibi rahat siz olmayacaktır su içmeyecektir yemek yemeyecektir. Bilgisayar yoldan hareket edecektir. Bence bu makine zor amaliyetler kolaylacaktır, kolaylaştıracaktır

Fotoğraf 4 incelendiğinde öğrencinin kelime ve cümle düzeyinde, yazım ve noktalama konularında hataların olduğu görülmektedir. Öğrenci, çalışmasını öğretici ile birlikte kontrol ederken bazı hatalarının farkına varmış ve modelin tüm aşamalarının kullanılması konusunda *daha dikkatli olacağını* ifade etmiştir. Beşinci eylem planında yazma etkinliklerinin değerlendirme boyutuna öğrenciler dâhil edilmiştir. Yıldırım ve Temur (2021, s. 17-18) tarafından hazırlanan *Yazma Değerlendirme Ölçeği* kapsamında öğrenci çalışmaları değerlendirilerek puanlanmıştır. Öğrencilerin modeli bağımsız bir şekilde kullanabildikleri, özellikle düzeltme aşamasında desteğe ihtiyaç duysalar da yazmanın süreç olduğunun bilincine ulaştıkları belirlenmiştir.

Yazma Süreci Modeli'nin öğrenciler tarafından bağımsız bir şekilde kullanılarak öğrencilerin yazma becerilerini iyileştirmek, tamamlayıcı görevlerle modeli kullanabilme durumlarını izlemek amacıyla altıncı eylem planında bütünleyici etkinlikler tasarlanmıştır. Öğrencilerin çalışmalarını sınıfta sunmaları sağlanmış, rapor ve sunumlar hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerin sunumları ilgiyle dinledikleri, dinledikleri hakkında yorumlar yaptıkları temel dil becerilerini bütünleşik olarak kullanabildikleri saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin rapor konusuyla ilgili olarak kendi ülkelerine ve yaşantılarına ait paylaşımlarda bulundukları gözlenmiştir. Fotoğraf 5'te söz konusu etkinliğe ilişkin bir kesite yer verilmiştir:

Fotoğraf 5

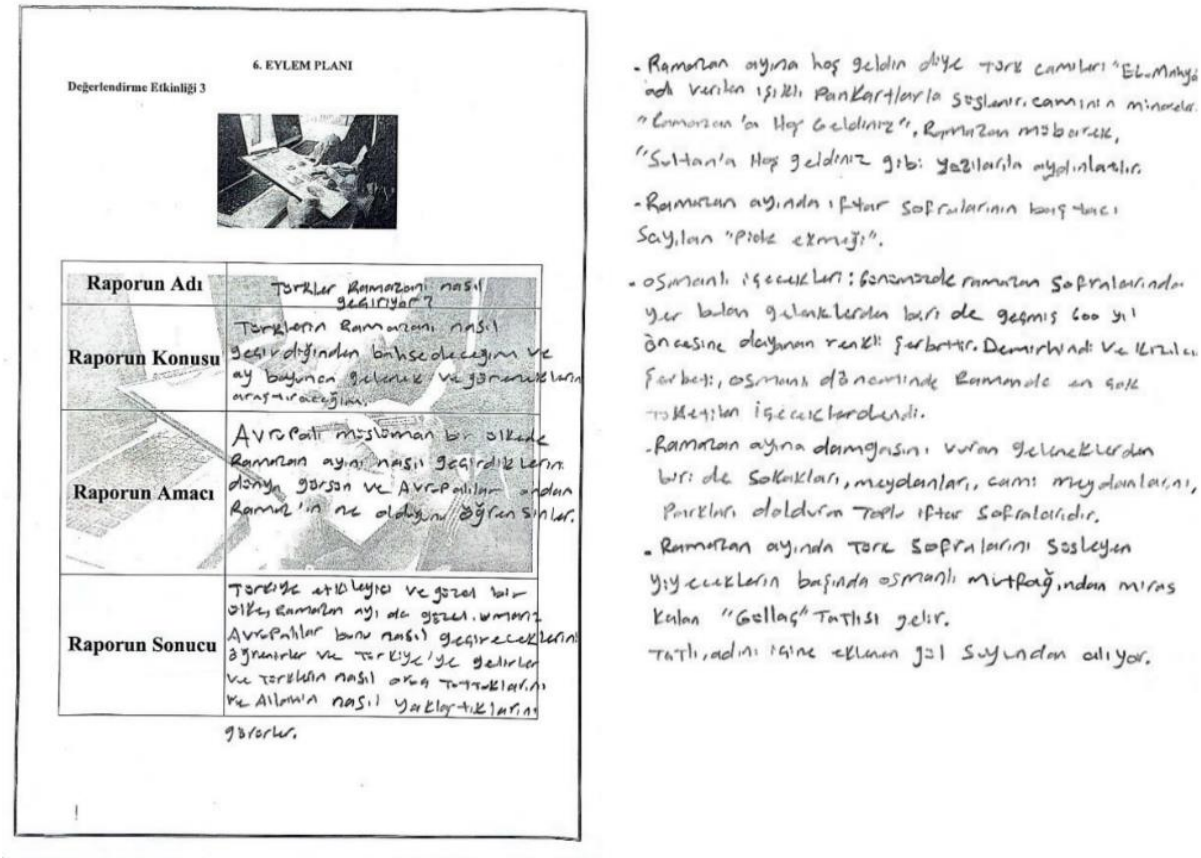
Altıncı Eylem Planı Bütünleyici Etkinliğe Yönelik Kesit

Video kaydı (13.04.2023)

Bütünleyici etkinlik gerçekleştirilirken öğrencilerin sunum yapan arkadaşlarını ilgiyle dinledikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin sunumlarda ele alınan konularla ilgili kendi deneyimlerini de paylaştıkları saptanmıştır. Fotoğraf 6'da bütünleyici etkinlik kapsamında hazırlanan bir öğrenci çalışmasına yer verilmiştir:

Fotoğraf 6

Altıncı Eylem Planına Yönelik Öğrenci Çalışması



6. EYLEM PLANI

Değerlendirme Etkinliği 3

Raporun Adı	Türkler Ramazanı nasıl geçiriyor?
Raporun Konusu	Türklerin Ramazanı nasıl geçirdiğinden bahsedeceğim ve ay boyunca gelenek ve göreneklerin araştıraceğim.
Raporun Amacı	Avrupalı müslüman bir ülkede Ramazan ayını nasıl geçirdiklerini dünya görsün ve Avrupalılar ondan Ramaz'ın ne olduğunu öğrensinler.
Raporun Sonucu	Türkiye etkileyici ve güzel bir ülke, Ramazan ayı da güzel. Umarız Avrupalılar bunu nasıl geçireceklerini öğrenirler ve Türkiye'ye gelirler ve Türklerin nasıl oruç tuttuklarını ve Allah'ın nasıl yaklaştıklarını görürler.

- Ramazan ayına hoş geldin diye Türk camileri "El-Mahyâ" adı verilen ışıklı Pankartlarla süslenir. Caminin minareler "Ramazan'a Hoş Geldiniz", Ramazan mübarek, "Sultan'a Hoş geldiniz gibi yazılarla aydınlatılır.
- Ramazan ayında iftar sofralarının baş tacı sayılan "Pide ekmeği".
- Osmanlı içecekleri: Günümüzde ramazan sofralarında yer bulan geleneklerden biri de geçmiş 600 yıl öncesine dayanan renkli şerbettir. Demirhindi ve kızılcık şerbeti, osmanlı dönemlerinde Ramazan'da en çok tüketilen içeceklerdendi.
- Ramazan ayına damgasını vuran geleneklerden biri de sokakları, meydanları, cami meydanlarını, parkları dolduran toplu iftar sofralarıdır.
- Ramazan ayında Türk sofralarını süsleyen yiyeceklerin başında osmanlı mutfağından miras kalan "Güllaç" tatlısı gelir.

Tatlı, adını içine eklenen gül suyundan alıyor.

Altıncı eylem planı sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun Yazma Süreci Modeli'ni bağımsız bir şekilde kullanırken iki öğrencinin yazma sürecinde özellikle planlama, çalışmasını genişletme açısından zorlandıkları saptanmıştır. İki öğrenci haricinde öğrencilerin, sınıf ortamı dışındaki tamamlayıcı görevleri yerine getirdikleri, çalışmalarını sınıf arkadaşlarıyla paylaştıkları görülmüştür.

Yedinci eylem planında modeli kullanabilmede sorun yaşayan öğrencilerin bu sorunlarını gidermek amaçlanmıştır. Bunu sağlamak için akran etkileşimine dayalı grup çalışmalarına yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Sınıf üç gruba ayrılmış iki öğrenci (önceki eylem planında problem yaşayan) farklı gruplara dâhil edilerek gruplarda farklı düzeydeki öğrencilerin yer alması sağlanmıştır. Yazma sürecine geçilmeden önce öğrencilerden ülkelerindeki tarihî yerler ve eserler hakkında konuşmaları, deneyimlerini paylaşmaları istenmiştir. Öğretici, öğrencilerin yazma süreçlerini ve grup çalışmalarını yakından izlemek amacıyla her gruba dâhil olmuş grubun doğal bir üyesi gibi davranarak rehberlik görevini üstlenmiştir. Özellikle

önceki eylem planında sorun yaşayan öğrencilerin süreçteki davranışlarına odaklanan araştırmacı sınıfın genelini de izlemeye çalışmıştır. Fotoğraf 7'de öğrencilerin yazma etkinliğini gerçekleştirme sürecindeki grup çalışmalarına ilişkin kesitlere yer verilmiştir:

Fotoğraf 7

Yedinci Eylem Planı Grup Etkinliğine Yönelik Kesitler

Video kaydı (19.04.2023)

Etkinlik sürecinde öğrencilerin çalışmalarına odaklandıkları birbirleriyle etkileşime geçtikleri gözlenmiştir. Önceki haftalarda zorlanan öğrencilerin grup üyeleriyle iş birliğine girerek çalışmaya istekli bir şekilde katıldıkları; daha iyi durumda olan öğrencilerin de ihtiyaç hâlinde akranlarına destek verdikleri tespit edilmiştir. Yedinci eylem planı bulgularına göre bir öğrencinin yazma çalışmalarını gerçekleştirirken zorlandığı gözlenmiştir. Öğrencilerin süreç içerisinde stratejileri bağımsız bir şekilde kullanabildikleri; etkinliklere katılmada, öğretici ve akranlarıyla etkileşime geçmede daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Yazma etkinliği, yazma süreci modeli kullanılarak gruplar hâlinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenicilerin çalışmalarını diğer gruplarla paylaşması ve değerlendirmesiyle ders tamamlanmıştır. Fotoğraf 8'de grup etkinliği sonucunda tamamlanan öğrenci çalışmasına yer verilmiştir:

Fotoğraf 8

Yedinci Eylem Planına Yönelik Öğrenci Çalışması

7. EYLEM PLANI

Çalışma Yaprağı 4

- Öğrenicilerle **"Suriye'nin Büyüleyici 7 Tarih'i Arkeolojik Alanı"** başlıklı video izlenir.
- Video hakkında öğrenicilerin konuşmaları sağlanır.

Ülkenizdeki tarihi eserlerden bazılarının niçin, ne zaman, nasıl ve kimler tarafından yapıldığını araştırıp yazınız.

EMEVİ CAMİSİ

Suriye'de çok eserler var. Ülkemizde eserlerden birisi hakkında konuşacağız. Onun adı "Emevi Camisi". Şam'ın eski şehir kısmında yer alır ve dünyanın en büyük ve en eski camilerinden biridir. Cami, 705-715 yılları arasında Emevi halifelerinden olan Abdülmelik tarafından Suriye'nin Şam şehrine yaptırılır. Aziz Yuhanna kilisesi ismi ile Hıristiyanların ibadetleri için kullanılan bu yapı 635 yılında müslümanların Şam'ı fethetmesi ile birlikte ikiye bölünerek yarısı müslümanların ibadet etmesi için cami yarısı da Hıristiyanların ibadet etmesi için kilise olmuştur. Bu durum halife Velid zamanına kadar böyle sürmüş, artan müslüman nüfusun ihtiyacına yönelik bir adım olarak halife Velid, arası hakları satın alarak ihtişamlı bir cami yaptırmak istemiş böylece kilise olarak kullanılan kısmı da 70 yıl birlikte kullanım sonrası cami için kullanmıştır.

Sonraki eylem planında modeli uygulamada sorun yaşayan bir öğrencinin problemini çözmek ayrıca diğer öğrencilerin modeli bağımsız bir şekilde kullanabilmelerini sağlayacak grup çalışmasına dayalı sempozyum etkinliği tasarlanmıştır. Sempozyum etkinliği hakkında öğrencilere görevler verilmiş, öğrenciler sürece dahil edilmiştir. İlk olarak öğrencilerin görüşleri alınarak sempozyum afişi hazırlanmış daha sonra öğrenciler diğer kurlarda eğitimlerine devam eden arkadaşlarını sempozyuma davet etmişlerdir. Bütünleyici etkinlik kapsamında gerçekleştirilen sempozyum, kurumun toplantı salonunda gerçekleştirilmiş, süreçte aktif rol alan öğrencilerle hatıra fotoğrafları çekilmiştir. Söz konusu etkinliğe ilişkin bazı kesitler Fotoğraf 9'da gösterilmiştir:

Fotoğraf 9

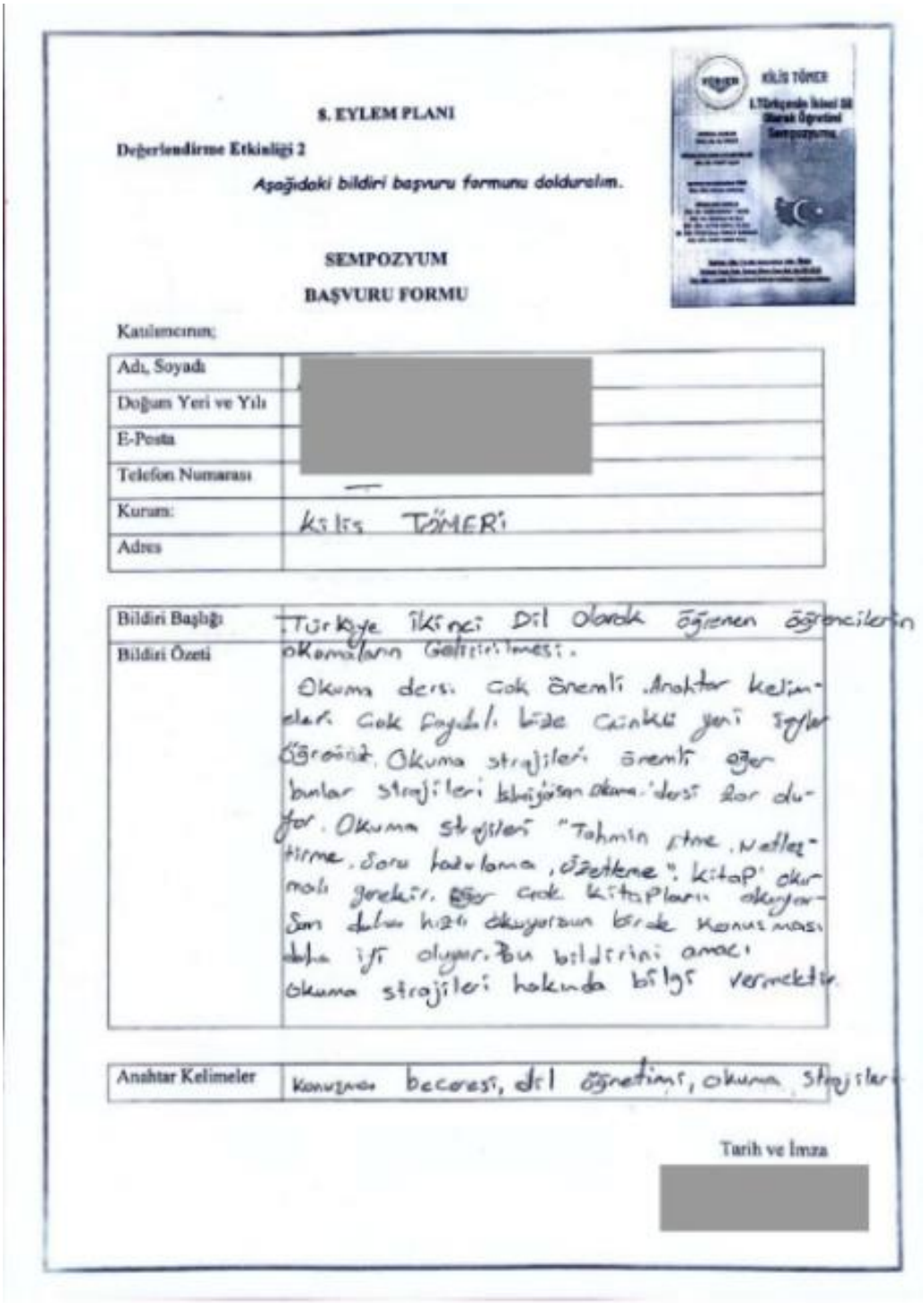
Sekizinci Eylem Planı Sempozyum Etkinliğine Yönelik Kesitler

Video kaydı (04.05.2023)

Okuma derslerinde işlenen metinlerle ilişki kurulmuş, önceki öğrenmelerden faydalanılarak yazma öncesi aşama tamamlanmış, öğrencilere değerlendirme etkinliği dağıtılmıştır. Fotoğraf 10'da yazma süreci modeli çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliğe ilişkin bir öğrenci çalışmasına yer verilmiştir.

Fotoğraf 10

Sempozyum Etkinliği Kapsamında Hazırlanan Bir Öğrenici Çalışması



8. EYLEM PLANI

Değerlendirme Etkinliği 2

Aşağıdaki bildiri başvuru formunu dolduralım.

SEMPOZYUM

BAŞVURU FORMU

Katılımcının;

Adı, Soyadı	[redacted]
Doğum Yeri ve Yılı	
E-Posta	
Telefon Numarası	
Kurum:	Kilis TÖMER
Adres	

Bildiri Başlığı:	Türkiye İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okumalarının Geliştirilmesi.
Bildiri Özeti	Okuma dersi çok önemli. Anahtar kelimeleri çok faydalı bize cünkü yeni şeyler öğreniriz. Okuma strajileri önemli eğer bunlar strajileri bilmiyorsan okuma dersi zor oluyor. Okuma strajileri "Tahmin etme, Netleştirme, Soru hazırlama, Özetleme". kitap okumalı gerekir. Eğer çok kitapların okuyorsun hızlı okuyorsun birde konuşması daha iyi oluyor. Bu bildirini amacı okuma strajileri hakkında bilgi vermektir.
Anahtar Kelimeler	Konuşma becerisi, dil öğretimi, okuma strajileri

Tarih ve İmza

[redacted]

Sekizinci eylem planında öğrencilerin Yazma Süreci Modeli'ni bağımsız bir şekilde kullandıkları önceki kurlarda zorlanan öğrencilerin desteğe ihtiyaç duymadan yazma süreci modelinin aşamalarını uyguladıkları tespit edilmiştir. Yazma süreci modelini kullanarak yazma becerileri gelişen öğrencilerin çalışmalarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşmakta daha istekli oldukları saptanmıştır.

Yazma Süreci Modeli kapsamında hazırlanan eylem planları B1, B2 ve C1 kurlarında uygulanmış ve uygulamaların tamamlanmasının ardından 08.05.2023-12.05.2023 tarihleri arasında öğrencilerle son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere, Yazma Süreci Modeli temelli etkinliklerdeki *kazandıkları yeterlikler* ile ilgili düşünceleri sorulmuş ve bu soruya verilen yanıtlardan hareketle elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3

Yazma Süreci Modeli'ne Yönelik Katılımcı Görüşleri

Katılımcılar	Kod	Tema
$Ö_1$, $Ö_3$, $Ö_9$, $Ö_{10}$: Yazmada öncelikle plan koyuyoruz (yapıyoruz) konu hakkında düşünüyoruz, sonra taslağı yazıyoruz fikirleri. Sonra gözden geçirme ve düzeltme kelimeler uygun mu, eksik var mı, noktalama işaretlerine bakarız. En son paylaşırız. Daha önce çok hata yapıyordum ama şimdi hatalarım azaldı. Daha rahat yazıyorum. Böyle daha iyi yazıyorum.	Hataları azaltma, pratik	Yazma süreci modelinin işlevleri
Önceden plan yapmazsam yazma güzel olmayacak önce plan olunca daha iyi olur, daha pratik olur. Mesela gözden geçirme okuyoruz belki bir hata var önce biz bakıyoruz sonra siz okuyunca daha az hata olur. Bize çok faydalı oldu. Önce yazıp hemen bitirirdik. Eskiden yazma hataları çok çıkardı, eksik kelimeler harfler çok olurdu. Çok az yazardım. Şimdi fikirleri düşününce yani plan yapınca şaşırmıyorum her şey fikirler aklıma geliyor. Çok iyi yazıyorum elhamdülillah. [1]	Zihinsel hazırbulunuşluk sağlama	
$Ö_2$, $Ö_7$: Sınavda çok güzel yaptım faydasını gördüm kısa sürede o soruları tamamladım stratejileri kullanarak. Benim yazmam çok iyi değildir. Bu stratejileri bize siz anlattınız ilk defa. Çok faydalı oldu. Derslerde öğrendiklerimizi sınavda yazdık ve iyi puan aldım. [2]	Günlük yaşama aktarma	Yazma süreci modelinin işlevleri
$Ö_4$: Ben yazmada A1-A2'de daha çok zorlandım. Ama stratejilerden sonra daha rahat yazıyorum. Artık daha kolay yazabiliyorum. Sadece ben değil arkadaşlar da öyle hepimiz çok şey öğrendik strateji var kolay. Mesela spor hakkında yazacağım ama spor futbol mu, olimpiyat mı, dünya kupası mı önce plan yaparım konu belli olur. A1 ve A2 başlangıçta çok zorlandım ama o zaman strateji yoktu. [3]	Kolaylaştırma, organize etme	
$Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_8$: Çok iyi şekilde yazmalardan geçtim. Çünkü ben eskiden iki satır yazıyorum çünkü düşüncelerim var ama nasıl yazacağım bilmiyorum. Mesela ben konuya bakıyorum yazmadan önce düşünüyorum konu hakkında. Konu ile ilgili önemli atasözleri varsa onları yazıyorum planda, mesela başka bilgilerim var onları yazarım taslak yazarım. Sonra önemli bilgileri hemen yazıyorum. Gözden geçirme aşamasında kelimelere cümleler bakıyorum. Şimdi kâğıdın tamamını doldurmak istiyorum hemen bitirmek istemiyorum yazmayı. Yazdıklarımızı arkadaşlarımızla paylaşma onlarla okumak faydalı oldu. Onların düşünceleri fikirleri çok güzel oldu. [4]	Ön bilgileri harekete geçirme, yazma isteği, akran desteği	

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin Yazma Süreci Modeli ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciler modeli kullanarak yazdıklarında *yazmanın süreç olduğunu, zaman içerisinde yazma hatalarının azaldığını* ifade etmişlerdir. Öğrencilere göre *yazma çalışmalarının planlı ve sistemli olması* onlara pratiklik kazandırmıştır. Yazma öncesinde gerçekleştirilen plan aşaması sayesinde öğrenciler *önceki yaşantılarıyla bağ kurduklarını* böylece *zihinsel olarak kendilerini yazmaya hazırladıklarını paylaşmışlardır.* Modelin *yazma süreçlerini kolaylaştırdığını* düşünen öğrenciler bu aşamaları *günlük yaşam becerilerine dönüştürebildiklerini* ifade etmişlerdir. Öğrenciler plan ve taslak aşamalarında *düşüncelerini organize ederek, ön bilgilerini kullandıklarını böylece çalışmalarını daha kolay*

tamamladıklarını düşünmektedirler. Modeli kullandıktan sonra yazma isteği artan $Ö_5$ kodlu öğrenci düşüncesini *şimdi kâğıdın tamamını doldurmak istiyorum hemen bitirmek istemiyorum* şeklinde aktarmıştır. Yazma sürecinde akranlarından destek alan, yazma çalışmalarının sınıfça değerlendirilmesini yararlı bulan $Ö_6$ kodlu öğrenci, görüşünü *yazdıklarımızı arkadaşlarımızla paylaşmak onlarla okumak faydalı oldu. Onların düşünceleri fikirleri çok güzel oldu* şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Görüşmeler, gözlemler, öğrenci çalışmaları ve yansıtıcı günlük aracılığıyla elde edilen bulgular incelendiğinde DOYY, Yazma Süreci Modeli'nin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinde olumlu rolünün olduğu sonucuna varılmıştır. Uygulama öncesinde yazma konusunda herhangi bir yöntem, strateji veya teknik kullanmayan öğrencilerin Yazma Süreci Modeli'ni öğrendikten sonra yazma çalışmalarını yöntem dahilinde, planlı gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca süreç başlarında yazma etkinliklerine katılmada isteksiz olan, sınıf ortamında yazmak istemeyen, yazma çalışmalarının ödev olarak verilmesini isteyen öğrencilerin yazma etkinliklerine katılmada istekli oldukları belirlenmiştir. Nitekim Göçer'e (2019) göre planlı yazma süreci öğrencilerde özgüven ve inanç oluşturarak yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bayat (2014) Yazma Süreci Modeli'nin yazma başarısı ve kaygısı üzerinde olumlu ve önemli etkilerinin olduğunu, modelin yazılı anlatım çalışmalarında işlevsel olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Tompkins (2002) DOYY kapsamında gerçekleştirdiği müdahale programı sonunda öğrencilerin yazma becerilerinde gelişme katettiklerini ve yazma konusunda daha bilgili olduklarını saptamıştır. Yazma Süreci Modeli'nin yazma becerisi üzerinde olumlu role sahip olduğunu (Davoodifard, 2022; Flower ve Hayes, 1981; Galbraith ve Baaijen, 2018; Güvercin, 2012; Khuder ve Harwood, 2015; Krapels, 1990; Sasaki, 2000) ortaya koyan başka çalışmalarla bu çalışmanın benzer özellikler gösterdiğini söylemek mümkündür.

Öğrenci çalışmaları ve değerlendirme etkinlikleri gibi dokümanlar aracılığıyla elde edilen bulgulara göre Yazma Süreci Modeli'yle gerçekleşen uygulamalarla öğrencilerin yazma hatalarının azaldığı, önceki süreçlere kıyasla şekil ve içerik bakımından yazma çalışmalarını daha nitelikli gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hamilton (1992) Yazma Süreci Modeli'ne göre eğitim alan öğrencilerin daha başarılı olduklarını, yazmayı sürece yayarak konulara, içeriğe odaklandıklarını, modelin düzenleyici işlevlerini aktif olarak kullandıklarını belirlemiştir. Kapka ve Oberman (2001) öğrencilerin yazma sorunlarını giderip akademik başarılarını artırmak amacıyla yazma süreci üzerine öğretmen eğitimi, aile katılımı, çeşitli yazma stratejileri ve akran düzenlemesi gibi müdahaleler gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlara göre çalışmanın önceki çalışmalarla koşut özellikler gösterdiği belirlenmiştir.

Görüşmeler, gözlemler, öğrenci çalışmaları aracılığıyla elde edilen bulgulara göre Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde DOYY, Yazma Süreci Modeli'nin, öğrencilerin duyuşsal gelişimleri üzerinde olumlu rolü olduğu tespit edilmiştir. Yazma becerisinde zorlanan, yazma

konusunda isteksiz olan öğrencilerin olumsuz yaklaşım ve davranışlarının değiştiği sonucuna varılmıştır.

Görüşme, gözlem, video kayıtları, öğrenci çalışmaları ve yansıtıcı günlük aracılığıyla elde edilen bulgular incelendiğinde DOYY'un, öğrencilerin becerilere yönelik etkinliklere katılımları üzerinde olumlu rolü olduğu tespit edilmiştir. Etkinliklerde öğrenci-öğrenci, öğretici-öğrenci, öğrenci-grup iletişiminin sağlandığı; öğrencilerin yazma becerisi temelli etkinliklerde okuma, dinleme ile konuşma becerilerini aktif bir şekilde kullanabildikleri saptanmıştır. Perkins Greene (2014) öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini DOYY ile geliştirmek amacıyla yürüttüğü çalışmada DOYY lehine anlamlı bir farklılık oluştuğunu, öğrenci katılımı, sınıf iklimi, öğretmenlerin mesleki gelişimleri açılarından DOYY'un daha etkili olduğunu saptamıştır. Güvercin (2012) süreç temelli eğitim ve değerlendirme yönteminin daha verimli olduğunu, yöntemin öğrenciler ve öğreticiler açısından avantajlar sağladığını vurgulamıştır. Ülper ve Uzun (2009) süreç yaklaşımının öğrencilerin yazma becerilerini ve bu beceriye bağlı alt becerileri geliştirdiğini saptamıştır. Abas ve Aziz (2018) yabancı dil öğreniminde yazma sürecini kullanan katılımcıların, yazma görevlerini gerçekleştirirken geçmiş deneyimlerinden faydalandıklarını ve yazma süreci aşamalarını kullanabildiklerini saptamıştır. Çalışmanın bu açıdan daha önceki çalışmalarla benzer özellikler gösterdiği görülmektedir.

Bulgulara göre öğrencilerin Yazma Süreci Modeli aşamalarından en çok gözden geçirme ve düzeltme aşamalarında zorlandıkları saptanmıştır. Düzenleme önemli bir süreç becerisidir ve metni daha iyi hâle getirmek için kullanılabilir (Atasoy, 2022). Buradan hareketle Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede, çalışmalarını daha nitelikli hâle getirmede Yazma Süreci Modeli'nin kullanılabileceği görülmektedir. Çalışmanın bu sonucu itibariyle önceki çalışmalardan farklı özellik gösterdiği söylenebilir.

Bulgulara göre Yazma Süreci Modeli aşamalarından paylaşma ile öğrencilerin çalışmalarını öğreticiyle ve akranlarıyla paylaşarak sürece aktif olarak katıldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma etkinliklerinde gerçekleştirdikleri çalışmaların paylaşılmasından mutluluk duydukları, akran dönütlerinin öğrencilere olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Sınıf panosunda, sıra arkadaşlarıyla, e-postayla, mektup aracılığıyla paylaşılan yazma çalışmalarının öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı saptanmıştır. Cavkaytar (2009) çalışmasında yazılanları paylaşmanın öğrencileri yazmaya karşı güdülemede etkili bir role sahip olduğunu belirlemiştir. Çalışmanın bu sonucunun daha önceki çalışmalarla benzer özellikler gösterdiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak, Yazma Süreci Modeli'nin, öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu rolünün olduğu, yazma çalışmalarını biçim ve içerik bakımında daha nitelikli hâle getirdiği saptanmıştır. Ayrıca Yazma Süreci Modeli'yle gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin okuma, konuşma ve dinleme becerilerini bütünleşik olarak kullanabildikleri, etkinliklere katılımlarının arttığı, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda öğrencilerin aktif oldukları belirlenmiştir.

- Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde Yazma Süreci Modeli'nin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği, yazılarını şekil ve içerik açısından daha nitelikli hâle getirdiği, yazmaya karşı olumsuz bakış açılarını değiştirdiği anlaşılmıştır. Buna göre Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede modelden faydalanılmalıdır.
- Bu çalışmada DOYY, Yazma Süreci Modeli kullanılmıştır. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde DOYY'un diğer modelleri kullanılarak yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada öğrencilerin Yazma Süreci Modeli aşamalarından en çok gözden geçirme ve düzeltme aşamalarında zorlandıkları saptanmıştır. Bu sorunu gidermede farklı müdahaleler gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Abas, I. H. ve Abd Aziz, N. H. (2018). Model of the writing process and strategies of EFL proficient student writers: a case study of ındonesian learners. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities, 26*(3), 1815-1842.

Alan, Y. (2019). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine ve bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.

Atasoy, A. (2022). Düzenleme sürecine yazma modelleri çerçevesinde bir bakış. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi, 3*(2), 297-310.

Avcı, H. (2019). *Yazma becerisinin Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı (CEFR) betimleyicileri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Aydın, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.

Ayık, S. (2019). *Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: oyunların yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Baklacı, Ö. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklı yöntem ışığında yazma becerisinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.

Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(3), 1133-1141. https://doi.org/10.12738/estp.2014.3.1720

Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods.* (5. baskı). Pearson Education.

Boz, S. (2018). *Geri bildirim olarak çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.

Burak, D. (2022). Örnekleme yöntemleri. H. Tabak, B. Aksu Dünya, F. Şahin (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s. 125-153). Pegem Akademi.

Büyükikiz, K. K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(18), 69-80.

Büyükikiz, K. K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(25), 203-213.

Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.

CEFR (2009). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi* (çev. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). T. C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Christensen, L.B., Johnson, R. B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev: A. Aypay). Anı Yayıncılık.

Çangal, Ö. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Çep, M. N. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin temel ve orta seviyelerde hedef dil bağlamında karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi.

Davoodifard, M. (2022). An overview of writing process research: towards a better understanding of l2 writing process. *Studies in Applied Linguistics & TESOL, 21*(2), 1-20. https://doi.org/10.52214/salt.v21i2.8759

Demir, F. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımı: b2 düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Demir, S. (2021). Dil eğitimi sorunları üzerine bir değerlendirme. E. Boylu (Ed.), *Soru ve cevaplarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 103-106). Pegem Akademi.

Dilidüzgün, Ş. (2013). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Eurasion Journal of Educational Research*, *5*(2), 189-210.

Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak "hazırlık". *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 326- 342. https://doi.org/10.16916/aded.677716

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Grafiker Yayınları.

Erol, F. (2021). *Covid-19 (koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi.

Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365–387.

Galbraith, D. ve Baaijen, V. M. (2018). The work of writing: raiding the inarticulate. *Educational Psychologist*, *53*(4), 238-257.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(12), 178-195.

Göçer, A. (2019). *Yazma uğraşı yazma eğitimi* (4. baskı). Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9786053646907

Göçer, A. ve Kılıç, B. S. (2022). Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumları. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi 6*(1), 94-114.

Güngör, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir izlence önerisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 31-80). Anı Yayıncılık.

Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi (Mısır örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi.

Hamilton, A. C. (1992). Performance assessment of personal correspondence on the development of written language use and functions in traditional and process writing second-grade classrooms (Tez No. 9234729) [Doktora, The University of Alabama at Birmingham]. Proquest.

Işık, Ö. F. (2015). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde elektronik geri bildirimler aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Ivey, G., Baumann J. F. ve Jarrard D. (2000). Exploring literacy balance: iterations in a second-grade and a sixth-grade classroom. *Literacy Research and Instruction, (39)*4, 291-309. https://doi.org/10.1080/19388070009558327

Johnson, P. A. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (2. Baskı) (Y. Uzuner ve M. Özten Anay, Çev.) Anı Yayıncılık.

Kahraman, F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları yanlışların çözümlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.

Kahveci, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yazma becerisini değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.

Kapka, D. ve Oberman, D. A. (2001). İmproving student writing skills through the modeling of the writing process. Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program.

Kaplan, T. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi.

Kara M. ve Topbulut, S. D. (2022). Türkiye Maarif Vakfı Programı'nda bulunan okuma ve yazma kazanımlarının aşamalılık ve karşılıklık ilişkisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi 7*(1), 1-21. https://doi.org/10.29228/uluturkad.63431

Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-42). Pegem Akademi.

Khuder, B. ve Harwood, N. (2015). L2 writing in test and non-test situations: process and product. *Journal of Writing Research, 6*(3), 233–278.

Kırbaş, G. (2017). *Türkçe öğrenen Ürdünlü öğrencilerin a2 düzeyi yazma becerisinde karşılaştıkları güçlükler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Krapels, A. (1990). An overview of second language writing process research. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing (cambridge applied linguistics): research ınsights for the classroom* (p. 37-56). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524551.007

Maden, S. ve Önal, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi,7*(1), 42-56. https://doi.org/10.47714/uebt.878270

Minhaj, M. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Hindistanlı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

O'Day, J. (2009). Good instruction is good for everyone or is it? English language learners in a balanced literacy approach. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 14*(1), 97-119.

Orhan, M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin b1 düzeyinde yazma becerisi üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.

Öncül, E. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin diller için Avrupa ortak başvuru metni kapsamında değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Özşavli, M. (2017). *Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.

Perkins Greene, T. R. (2014). Program evaluation of balanced literacy in an urban school district (Tez No. 3641154) [Doktora, Wingate University]. Proquest.

Piggot-Irvine, E. (2006). Establishing criteria for effective professional development and use in evaluating an action research based programme. *Journal of in-Service Education, 32*(4), 477-496. https://doi.org/10.1080/13674580601024432

Reed, T. T. (2018). Evaluating a balanced literacy approach to increase literacy performance for students in grades kindergarten through fifth (Tez No. 10982569) [Doktora, Capella University]. Proquest.

Rohman, D. G. (1965). Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, *16*(2), 106–112.

Saldaña, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (3. baskı) (Aysel T. ve Süleyman Nihat Ş., Çev.). Pegem Akademi.

Sasaki, M. (2000). Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes: an exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, *9*(3), 259-291. https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00028-X

Sayın, M. S. (2019). *Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.

Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencelerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

Snow, C. E., Burns, S. M. ve Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.

Şimşek, P. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin ana dilleri ve mensup oldukları dil ailelerinin Türkçe yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

Şimşek, R. ve Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (22), 267-279. https://doi.org/10.29000/rumelide.895762

Takıl, N. B. (2014). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yazma becerisine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

Taşdemir, O. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde özel yazmanın yazma kaygısı ve yazma eğilimine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

Tompkins, G. E. (2002) Struggling readers are struggling writers, too. *Reading and Writing Quarterly, 18*(2), 175-193.

Tompkins, G. E. (2021). *Dil sanatlarının temelleri.* (Ed. E. Boylu, H. Serpil Çev.). Pegem Akademi.

Uçar, A. (2020). *Eğitici oyunların Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.

Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online, 8*(3), 651-665.

Yavuz, A. (2014). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde ağ günlüklerinin (blog) yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık. https://doi.org/10.18020/kesit.1279

Yıldırım, M. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma gelişim dosyası uygulaması*. ((Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

Yılmaz, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde reklam filmi kullanımının öğrencilerin yazma becerisine katkısının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.

Yıldırım, M. ve Temur, N. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğreticiler için yazma portfolyosu kılavuzu*. Yunus Emre Enstitüsü.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %60 2. yazar katkı oranı: %40
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul Onayı: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulu, Tarih: 21.04.2022, Sayı: E-76062934-044

Extended Abstract

Writing is a skill needed in every stage of the first language acquisition process, but it is also a very important skill in second language teaching. Foreign students studying in Türkiye must use their comprehension skills such as listening and reading to understand the courses and books. However, they also need to be active in the lessons by speaking and writing, which might be more challenging for learners as they are productive skills.

When compared to other language skills, it can be argued that writing skills in second language teaching develop later and more difficultly than other skills. Therefore, instructors should implement writing activities in their classes which are level-appropriate and consider individual differences that learners of Turkish as a second language have. In addition, the role of other language skills in the development and use of writing skills should be made clear to students. Accordingly, exercises in which students can use their language skills in an integrated manner should be prepared. Writing activities at all levels should be designed in an engaging way to attract students' interest and attention with pre-writing activities before the main tasks are carried out.

Preliminary research, literature review and the researcher's unsystematic observations demonstrate that new approaches and practices should be introduced to second language teaching in terms of writing skills development. Therefore, the aim of the study is to enable learners of Turkish as a second language to get involved in writing activities that can help them manage and improve their learning and achievement based on Balanced Literacy Approach and Writing Process Model.

With this purpose, qualitative research method and action research design were used in this research. Action research design was preferred to solve the common problems that learners of Turkish as a second language have in writing skills and in using their language skills in a balanced way. 10 international students who were learning Turkish at TÖMER located at Kilis 7 Aralık University were included in the study on a voluntary basis. Convenience sampling was preferred in choosing the participants.

In this research, documents containing observations, interviews, reflective diaries, video recordings, worksheets used in activities and evaluation activities were used as data collection tools, and thus data diversification was made. The data obtained in the research were examined in the first stage without being subjected to any headings. Content analysis technique was used in order to analyze the obtained data in depth, as there may be previously unforeseen headings and groupings. Various measures were taken to increase the validity and reliability of the study.

In the preliminary interviews held with the learners before the implementation of the action plans, it was determined that the students had difficulty in the process of learning Turkish, especially in writing skills, and that some skills were neglected in the process of learning Turkish. It was also found that almost none of the students had used any methods, strategies or techniques in their education process before the implementation. It was understood that they had neither received any training nor had any experience in these matters.

The research timeline included eight action plans covering B1, B2 and C1 levels. When the findings were examined, it was concluded that the writing process model had a positive role in the development of students' writing skills. It was determined that the students, who had not used any methods, strategies or techniques in writing before the implementation, carried out their writing activities in a more planned manner after studying with the Writing Process Model. In addition, it was observed that students who were reluctant to participate in writing activities at the beginning of the process did not want to write in the classroom or wanted their writing work to be given as homework were willing to participate in writing activities.

According to the findings obtained through documents such as student work and the evaluation of the writing activities, it was concluded that students' writing errors decreased with the involvement of the Writing Process Model, and they produced more qualified writing assignments in terms of form and content compared to previous outputs. The findings have also shown that the writing process model in teaching Turkish as a second language has a positive role on the affective development of students.

As a result, it has been concluded that the Writing Process Model has a positive role in students' writing skills and makes their work more qualified in terms of form and content. In the activities conducted at various stages of the model, it was observed that learners were able to use their reading, speaking and listening skills in an integrated manner, increased their participation in skill-related activities, and were active in in-class and out-of-class activities. It is believed that implementing this model in writing classes may provide fruitful outcomes, and for this reason, it is highly recommended.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 2025, 5(1); 231-249

YABANCILARA AKADEMİK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIRLANMIŞ "ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER İÇİN AKADEMİK TÜRKÇE DİL BECERİLERİ" DERS KİTABININ İNCELENMESİ

İnceleme Makalesi

Gülşah GENÇER* / Niymet BAHŞİ**

Geliş Tarihi: 12.08.2024 | **Kabul Tarihi:** 08.01.2025 | **Yayın Tarihi:** 21.04.2025

Özet: Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde kullanılan materyaller, dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamakta ve öğrencilerin öğrenme sürecini daha verimli ve etkileşimli hâle getirmektedir. Bu bağlamda, "Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Dil Becerileri" ders kitabı, özellikle akademik dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik tasarlanmış önemli bir eğitim kaynağıdır. Bu makale, "Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Dil Becerileri" ders kitabının biçimsel ve içerik özelliklerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda incelenen ders kitabının biçimsel özellikleri (kapak, sayfa ve metin tasarımı, yazı karakteri, basım özellikleri, boyutu, kâğıt kalitesi, cilt özelliği) bakımından ve içerik özellikleri (eğitim-öğretim yönü, temalar, kazanımlar, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme) bakımından nasıl tasarlandığı incelenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemiyle elde edilen veriler, belirlenen temalar doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu analiz, kitabın güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, "Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Dil Becerileri" ders kitabının, Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin dört temel dil becerisini ve sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik zengin bir içeriğe sahip olduğu ve dil öğrenme süreçlerini kolaylaştıran çeşitli stratejiler sunduğu tespit edilmiştir. Bu özellikleriyle kitap hem içerik hem de yöntem açısından özgün bir kaynak olup alanında öncü bir çalışma niteliğindedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Türkçe, biçimsel özellikler, ders kitabı, içerik özellikleri, yabancılara Türkçe öğretimi.

A REVIEW OF THE ACADEMIC TURKISH LANGUAGE SKILLS FOR INTERNATIONAL STUDENTS TEXTBOOK

Review Article

Received: 12.08.2024 | **Accepted:** 08.01.2025 | **Published:** 21.04.2025

Abstract: The materials used in the process of teaching Turkish to foreigners play an important role in the development of language skills and make the learning process more efficient and interactive. In this context, the Academic Turkish Language Skills for International Students textbook is an important educational resource designed especially for the acquisition of academic language skills. This article aims to comprehensively evaluate the formal and content features of the Academic Turkish Language Skills for International Students textbook. In line with this purpose, how the textbook was designed in terms of its formal features (cover, page and text design, typeface, printing features, size, paper quality, binding) and content features (education-teaching aspect, themes, learning outcomes, activities, assessment and evaluation) were analyzed. The data of the study were collected through document analysis, one of the qualitative data collection methods. The data obtained through descriptive analysis were analyzed in line with the determined themes. This analysis aimed to reveal the strengths of the book and the areas in need of improvement. As a result of the evaluations, it was determined that the Academic Turkish Language Skills for International Students textbook offers rich content to improve the

* Dr.; İnönü Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi; gulsah.gencer@inonu.edu.tr; 0000-0002-8887-8832

** Doç. Dr.; T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; niymet.bahsi@inonu.edu.tr; 0000-0002-9115-5432

Gençer, G. ve Bahşi, N. (2025). Yabancılara akademik Türkçe öğretimi için hazırlanmış "Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dil Becerileri" ders kitabının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 5*(1), 231-249. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.15154167

four basic language skills and vocabulary of international students learning Turkish and offers various strategies that facilitate the language learning process. With these features, the book is a unique resource in terms of both content and methodology and is a pioneering work in its field.

Keywords: Academic Turkish, formal features, textbook, content features, teaching Turkish to foreigners.

Giriş

Ders kitabı, belirli bir konu veya ders için sistematik olarak hazırlanmış, eğitim kurumlarında öğrenciler ve öğreticilerin ders materyali olarak kullandığı bir araçtır. İçeriği genellikle eğitim müfredatına uygun olarak düzenlenen ve öğrencilere konu hakkında temel bilgiler, kavramlar ve örnekler sunmak amacıyla hazırlanan bu araçlar öğreticilerin ders içinde en çok kullandıkları materyallerdir (Altun ve Yıldız, 2023, s. 94). Ders kitapları, öğrencilerin öğrenmeleri gereken temel bilgi ve kavramları içermekte ve konular genellikle basitten karmaşığa doğru yapılandırılmaktadır. Bu yapılandırma öğrencilerin konuyu adım adım, sistematik bir şekilde ve daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Erkılıç ve Can, 2018, s. 297). Ders kitapları, öğretmenler ve öğrenciler için bir rehber niteliği taşımakta ve öğretmenler, ders planlarını bu kitaplara göre yapmaktadır. Ders içi öğretim ise ders kitabındaki konular üzerinden yapılmaktadır. Bu kitaplar, öğrencilere konuyu pekiştirmek amacıyla alıştırmalar ve sorular sunmakta, bu sayede öğrenciler öğrendikleri bilgileri uygulama ve anlama fırsatı bulmaktadırlar. Birçok ders kitabı, konuları daha anlaşılır kılmak için görseller, şemalar ve grafikler kullanmakta ve bu durum, özellikle karmaşık konuların öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Gerek dijital gerekse basılı olarak var olan ders kitaplarının eğitim öğretim sürecinde öğreticiler ve öğrencilerce sıklıkla tercih edilen materyaller olduğu bilinmektedir. Bu denli yaygın olarak kullanılan ders kitaplarının biçim ve içerik bakımından bazı özelliklere sahip olması beklenmektedir.

Ders kitaplarının sahip olması gereken biçimsel özellikler, kitabın amacına uygun olarak etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak için önemli görülmektedir. Bu özellikler, kitabın hem içeriği hem de fiziksel yapısı ile ilgilidir. Ders kitaplarının sahip olması gereken temel biçimsel özelliklerin başında kapak, sayfa ve metin tasarımı, yazı karakteri, kitabın boyutu, basım özellikleri, kâğıt kalitesi ve cilt özelliği gelmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında bu özelliklerle ilgili benzer yorumlar olduğu görülmüştür. Kitap kapağının çekici ve konuya uygun olması ve kitabın içeriği hakkında bilgi vermesi, görsel kusur ve baskı hatası içermemesi, dış kapağında kitabın adı, yazarı (veya derleyeni), kullanılacak okul ve sınıf, yayınevinin adı ve simgesi ile konuyu tanıtıcı resimlerin yer alması gerektiği (Güneş, 2002, s. 77); sayfa tasarımı yapılırken yerleştirilecek şekil ve fotoğraflar ile sayfa kenar boşluklarının yeterli ve dikkatli bir şekilde düzenlenmesi gerektiği (Şahin, 2014, s. 32); metin tasarımı yapılırken sayfaların tek sütun olarak düzenlenmesi ve sayfa kenarlarında boşluk bırakılması gerektiği (Çetinkaya ve Gül, 2014, s. 67); yazı karakterlerinin rengi, boyutu, biçimi ve büyüklüğünün öğrencilerin yaşına uygun ve okunabilir olması gerektiği (Uslu, 2017, s. 160); kitabın baskısının açık ve net renklerde olması, öğrencilerin seviyesine uygun, konuyla bağlantılı ve anlaşılır olması, ofset baskı tekniğinin yanı sıra dijital baskı tekniğinin de kullanılması, baskı mürekkebinin seçimi, renk seçimi, kâğıt kalitesi ve yüzeyinin önemsenmesi gerektiği (Cerit ve Gökçearslan, 2016, s. 52); kitap boyutlarının ISO 6716'nın A serisine göre belirlenmesi gerektiği; birinci hamur 90 gram (ve üzeri) mat veya mat kuşe

kâğıtların tercih edilmesi gerektiği; kitabın en az iki tel veya iplik dikişi ile sağlamlaştırılması (Güneş, 2002, s. 79) ve ciltlerin korunması için selefonlama veya laklama işlemlerinin uygulanması gerektiği (Cerit ve Gökçearslan, 2016, s. 53) belirtilmiştir. Biçimsel özelliklerin yanı sıra ders kitaplarının sahip olması beklenen bazı içerik özellikleri de bulunmaktadır. Ders kitaplarının ünitelerine bakıldığında, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olması (Eryılmaz ve Demir, 2020, s. 355), öğrenme motivasyonunu artırması (Demirel ve Güven, 2014, s. 67), öğrencilere karmaşık kavramları basit ve anlaşılır bir şekilde sunması (Doğan, 2015, s. 33); tanımlar, açıklamalar ve örneklerle desteklenen ders kitaplarının, öğrencilerin konuyu daha derinlemesine anlamalarını sağlaması, ayrıca kavramsal anlama için gerekli olan bağlamı ve ön bilgileri de sunması, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik aktiviteler içermesi, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme ve geri bildirim alma fırsatları vermesi, farklı öğrenme stillerine uygun materyaller sunması gerektiği ifade edilmiştir (Koç, 2016, s. 44). Kitapta temaların bölümler şeklinde yer almasının, bölümlerin başında o temada öğretilecek hedef ve izlencelere yer verilmesinin, bölüm sonlarında ölçme ve değerlendirme materyallerinin olmasının kitabın işlevselliğini artırdığını belirten Demirel (2012, s. 196), kitap boyunca dört temel dil becerisi ve dil bilgisi kuralları ile ölçme ve değerlendirme araçlarının bütünleşik bir şekilde ön bilgileri harekete geçirecek doğrultuda hazırlanması gerektiğini de dile getirmiştir. Ayrıca kitapların dil ve anlatım yönünden herhangi bir hata içermemesi, evrensel ve insanî değerlere uygun, kültürel aktarımı sağlayabilecek nitelikte olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

1. Araştırmanın Amacı

Araştırma, "Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Dil Becerileri" ders kitabını biçim ve içerik açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ders kitabı biçimsel özellikleri (kapak, sayfa ve metin tasarımı, yazı karakteri, basım özellikleri, boyutu, kâğıt kalitesi, cilt özelliği) bakımından nasıl tasarlanmıştır?
2. Ders kitabı içerik özellikleri (eğitim-öğretim yönü, üniteler, izlenceler, metin sayıları, stratejiler, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme) bakımından nasıl tasarlanmıştır?

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda olay, kişi veya olgular niceliksel özelliklerinden ziyade, detaylı ve anlamaya yönelik bir şekilde, "nasıl" ve "niçin" soruları aracılığıyla derinlemesine incelenir (Denzin ve Lincoln, 1998). Doküman incelemesi araştırma sürecinde ilgili belgeleri analiz ederek konuya dair bilgi edinmeyi sağlayan bir veri toplama yöntemidir.

2.1. Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı "Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Dil Becerileri" isimli eserdir. Uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan bu kitap, 2024 yılında Blackswan Yayınevi tarafından 255 sayfa olarak basılmıştır. Kitabın editörlüğü Prof. Dr. Mustafa Durmuş ve Dr. Eser Kocaman Gürata tarafından yürütülmüştür.

Araştırma yapılmadan önce yayınevinden ve kitabın editörlerinden, kitap üzerinde çalışma yapılmasına yönelik izinler e-posta aracılığıyla alınmıştır.

Araştırmada kullanılan inceleme kriterleri ve alt amaçlara yönelik sorular, alan yazında yer alan benzer çalışmalar ve ders kitabı değerlendirme ölçütleri dikkate alınarak belirlenmiştir. İnceleme kriterleri oluşturulurken biçimsel ve içerik özelliklerine ilişkin uluslararası standartlar, Türkçe öğretimi alanındaki akademik kaynaklar ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Sorular, araştırmanın ana amacı ve alt amaçlarıyla uyumlu olacak şekilde yapılandırılmış ve ders kitabının biçimsel özellikleri (kapak, sayfa tasarımı, yazı karakteri vb.) ile içerik özellikleri (temalar, kazanımlar, etkinlikler, ölçme-değerlendirme vb.) gibi temel unsurları detaylı bir şekilde incelemeye odaklanmıştır. Ayrıca, çalışmada dört temel dil becerisiyle ilgili stratejiler ve metin türlerinin çeşitliliği de inceleme kapsamına alınmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verileri özetleyerek ve yorumlayarak mevcut durumu ya da olguyu açıklamayı amaçlayan bir veri analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3. Bulgular

3.1. Ders Kitabının Biçimsel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Ders kitabı dış görünüş ve grafik tasarım özelliklerine göre iki kategoride değerlendirilmiştir:

3.1.1. Ders Kitabının Dış Görünüş Özelliklerine İlişkin Bulgular

Ders kitabının dış basım özellikleri, kitabın dış görünüşü ile ilgili detayları kapsamaktadır Kitabın baskısının açık ve net renklerle olması; içeriğin öğrenci seviyesine uygun, konuyla alakalı ve anlaşılır bir şekilde sunulması önemli görülmektedir (Ceylan, Yiğit, 2005, s. 94). İncelenen kitabın basım özellikleriyle ilgili elde edilen bulgular şunlardır:

- Kaptan'a göre günümüzde ders kitaplarında genellikle birinci hamur 90 gram (ve üzeri) mat veya mat kuşe kâğıtlar tercih edilmektedir. Bu kitapta dört renkli ofset baskı kullanılırken beyaz renkte 1. hamur, pürüzsüz ve parlak yüzeyli kâğıt tercih edilmiştir. Ancak ders kitaplarında parlak yüzeyli kâğıt tercih edilmesi tercih edilmemektedir (Ülper, 2010, s. 59).
- Ders kitabının biçimsel özellikleri incelendiğinde kitap boyutunun 27 cm × 20 cm olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kitabın okunabilirliği açısından kitabın boyutlarının ideal ölçüde olduğunu söylemek mümkündür.
- İncelenen kitabın forma sayısı 16'dır. Kitabın forma sayısı ise kitabın türüne ve özelliğine göre değişmekle birlikte bir ders kitabı 6-10 forma arasında değişiklik gösterebilir (Ceylan ve Yiğit, 2005, s. 94). Bu kıstas göz önünde bulundurulduğunda ders kitabının ideal forma düzeyi ve sayfa sayısının üzerinde olduğu söylenebilir.
- Kitap kapağında birden fazla rengin geometrik desenlerle tasarlanmış hâli kullanılmıştır. Küçükahmet (2003, s. 14), renkleri ve renklerin insan üzerindeki etkisini incelemiş ve renkleri sıcak, soğuk, nötr renkler olarak gruplandırılmıştır. Bu

gruplandırmada yer alan ve soğuk renk olarak nitelendirilen eflatun, yeşil ve mavi renklerinin bu kitabın kapağında ağırlıklı olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

3.1.2. Ders Kitabının Grafik Tasarım Özelliklerine İlişkin Bulgular

Ders kitaplarının grafik tasarım özellikleri, eğitimde etkinliği artırmak ve öğrencilerin öğrenme sürecine olan ilgisini desteklemek açısından büyük önem taşımaktadır. İncelenen kitabın grafik tasarım özellikleri şöyledir:

- Kitaplarda, pastel ve gözü yormayan sıcak renklerin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Her ünitede yapılan renklendirmeler, konular arasında görsel bir ayrım sağlayarak öğrencinin sayfalar arasında rahatlıkla geçiş yapmasını sağlamaktadır. Renk seçimi, öğrencilerin dikkatini ve odaklanmasını kolaylaştırırken aynı zamanda uzun süreli kullanımda göz yorgunluğunu azaltmaktadır.
- Ünite başlıklarında ve konu bölümlerinde kullanılan bu renk kodlamaları, öğrencilerin konular arasında kaybolmadan ilerlemesine olanak tanırken aynı zamanda her bir konunun farklı bir görsel kimlikle sunulmasını mümkün kılmaktadır. Renkler ayrıca belirli bilgilerin vurgulanmasını sağlar. Örneğin, önemli noktalar veya kavramlar, daha canlı veya dikkat çekici renklerle öne çıkarılmıştır. Bu tasarım yaklaşımı, öğrencilerin konuları daha kolay hatırlamasına katkıda bulunmakta ve kitabın görsel olarak daha düzenli ve anlaşılır bir yapıya sahip olmasını sağlamaktadır. Kitapta, dört temel dil becerisine ait (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) etkinliklerin farklı bölümlerde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca yapılan bu düzenleme, her bir dil becerisinin ayrı bir odak noktası olarak ele alınmasını sağlamakta ve öğrencilerin bu becerileri bağımsız olarak geliştirmesine imkân tanımaktadır.
- Kitapta kullanılan 46 tablo, 8 kavram haritası ve 16 grafik, öğrencilere bilgiyi daha kolay ve verimli bir şekilde sunmak amacıyla oldukça etkili araçlar olarak tasarlanmıştır. Tablolar, genellikle verilerin düzenli ve anlaşılır bir şekilde sunulmasını sağlar. Bu sayede öğrenciler, konular arasındaki ilişkileri hızlıca fark edebilir ve bilgileri daha net bir şekilde kavrayabilir. Karmaşık bilgileri sadeleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırır. Kavram haritaları ise öğrencilerin öğrendikleri konular arasındaki bağlantıları görsel olarak ortaya koyar. Grafikler, özellikle sayısal verilerin ve eğilimlerin görselleştirilmesinde oldukça faydalıdır. Grafikler, verilerin daha hızlı ve kolay bir şekilde anlaşılmasını sağlar, öğrencilerin veri yorumlama ve analitik düşünme becerilerini geliştirir.
- Genel olarak kitaptaki görsel düzen, anlatılan konuyla uyum hâlindedir. Başlıklar, metinler ve diğer unsurlar arasında tutarlılık bulunmaktadır. Görselliği gereksiz şekilde bozacak ögelerden kaçınılmıştır. Kitapta bulunan metinler ve görseller, öğrencilerin dikkatini çekip okumayı kolaylaştıracak şekilde sayfaya yerleştirilerek sayfa tasarımları yapılmıştır. Kitapta başlıklar dışında 10-14 arası yazı puntosu kullanılmıştır. Kullanılan yazı büyüklüğü lisans öğrencilerinin seviyesine uygunluk göstermektedir.

3.2. Ders Kitabının İçerik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Ders kitaplarının içeriği; üniteler, metin sayıları, izlenceler, stratejiler ile ölçme-değerlendirme aşamaları gibi unsurlardan meydana gelmektedir.

3.2.1. Ders Kitabındaki Ünitelere İlişkin Bulgular

Ders kitapları öğretim programlarında yer alan öğrencilerin kazanması beklenen bilgi ve becerileri aktarma noktasında önemli bir araçtır. Bu nedenle bilgilerin belli bir sistematiğe dökülerek bölümler (üniteler) şeklinde verilmesi önemlidir. Senemoğlu (2002) ünitelerin birbirleriyle bağlantılı olabileceği gibi birbirinden bağımsız olarak düzenlenebileceğini de belirtmiştir. Ancak Demirel (2012) ünitelerin birbiriyle bağlantılı olmasının öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme noktasında etkili olabileceğini ifade etmiştir. Kitapta her alana hitap edecek güncel, öğrencilerin ilgilerini çekip motivasyonlarını yükseltecek ünite başlıklarına yer verildiği görülmüştür. Kitapta toplam yedi ünite bulunmaktadır. Aşağıdaki tabloda kitapta yer alan üniteler verilmiştir:

Tablo 1

Ders Kitabında Yer Alan Ünite Adları

Ünite sırası	Ünite Adı
1	Dil ve Eğitim
2	Teknoloji ve İnovasyon
3	Tarım ve Gıda
4	Ekonomi ve Pazarlama
5	İletişim ve Sosyal Medya
6	İklim ve Çevre
7	Sağlık ve İlaçlar

Tablo 1'e bakıldığında farklı alanlara yönelik ünitelerin olduğu görülmektedir. Ancak ünitelerin alanlara eşit dağıtılmadığı dikkat çekmektedir. Sosyal bilimler alanında birden fazla ünite mevcutken sağlık bilimleri alanında tek bir ünite bulunmaktadır. Ünitelerin birbirinden bağımsız konular içerdiği görülmektedir.

3.2.2. Ders Kitabındaki Metin, İzlence ve Stratejilere İlişkin Bulgular

Ders kitabındaki okuma becerisi metin, izlence ve stratejilerine ilişkin bulgulara bakıldığında kitapta her ünitede öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için çeşitli okuma metinlerine yer verildiği görülmüştür. Kitapta yer alan okuma metinlerinin sayısına ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2

Ders Kitabında Yer Alan Okuma-Anlama Metin Sayısı

Ünite	Okuma Metni Sayısı
1.Ünite	7
2.Ünite	3
3.Ünite	4
4.Ünite	5
5.Ünite	5
6.Ünite	4
7.Ünite	4

Toplam	32

Tablo 2'ye bakıldığında birinci ünitede 7, ikinci ünitede 3, üçüncü ünitede 4, dördüncü ünitede 5, beşinci ünitede 5, altıncı ünitede 4 ve yedinci ünitede 4 olmak üzere toplam 32 okuma-anlama metninin olduğu görülmektedir. Bu metinler fen bilimleri, sosyal bilimler ve sağlık bilimleri alanlarından olacak şekilde yapılandırılsa da metinler genellikle öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmeye yönelik strateji öğretimine dayandırılmıştır. Kitapta okuma-anlama becerisine ilişkin strateji öğretimi genel bağlamda okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler şeklinde yapılandırılmıştır. Kitapta yer alan okuma-anlama stratejilerine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

Ders Kitabında Yer Alan Okuma-Anlama Stratejileri

Okuma-Anlama Stratejileri	
Okuma öncesi	Konuyu tahmin etme
	Sözcük anlamını tahmin etme
	Araştırma yapma
Okuma sırası	Yüzeysel okuma
	Seçici okuma
	Not tutma
	Grafik okuma
	Eleştirel okuma
Okuma sonrası	Tartışma
	Çıkarım yapma
	Farklı metinlerle karşılaştırma
	Argümanları çürütme
	Argümanları değerlendirme

Tablo 3'e göre kitapta yer alan okuma metinleri aracılığıyla öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmek için okuma-anlama alanında çeşitli stratejileri kullanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda kitabın temel düzeyde öğrencilere "Akademik metinler nasıl okunur ve değerlendirilir?" noktasında rehber olabileceği söylenebilir. Kitapta her ünitede okuma-anlama, yazma, dinleme/izleme/anlama/not alma, konuşma ve sözcük bilgisi olmak üzere beş alanda izlenceler verilmiştir. Okuma-anlama becerisine ilişkin izlenceler şu şekildedir:

Tablo 4

Ders Kitabında Yer Alan Okuma-Anlama İzlenceleri

Okuma-Anlama Becerisi İzlenceleri	
1. Ünite	Bir metnin hedef kitlesini, türünü ve yazılış amacını belirler.
	Akademik bir metnin konusunu, ana fikrini ve yardımcı düşüncelerini ayırt eder.
	Akademik bir metni yüzeysel okuma stratejisini kullanarak okur.
2. Ünite	Akademik bir metni yüzeysel okuma ve seçici okuma stratejisini kullanarak okur.
	Akademik bir metnin konusunu, ana fikrini, yardımcı düşüncelerini ve destekleyici ayrıntılarını belirler.
	Sözcük tahmin etme stratejilerini kullanarak akademik bir metinde geçen yeni sözcüklerin anlamlarına ilişkin çıkarımda bulunur.
3. Ünite	Akademik bir metindeki ana fikir ve yardımcı düşünceleri ayırt eder.
	Akademik bir metindeki kanıtlanabilir bilgi içeren ve görüş bildiren cümleleri ayırt eder.
	Akademik bir metinde öznel ve nesnel anlatım farkını belirler.
	Ana fikri desteklemek için kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını ayırt eder.

	Sözcük tahmin etme stratejilerini kullanarak akademik bir metinde geçen yeni sözcüklerin anlamlarına ilişkin çıkarımda bulunur.
4. Ünite	Akademik bir metinde grafik ve tablolarda sunulan terimleri, kavramları, bilgileri ve mesajı belirler.
	Akademik bir metindeki gönderimsel ifadeleri ve anlamlarını belirler.
	Akademik bir metinde kullanılan bağdaşıklık unsurlarını belirler.
5. Ünite	Akademik metinlerdeki farklı anlatım biçimlerini belirler.
	Karşılaştırmaya dayalı akademik metinlerin yapısını tanır.
	Akademik bir metinde karşılaştırma ifadeleri yardımıyla benzerlik ve farklılıkları belirler.
	Akademik metinlerde okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.
6. Ünite	Akademik bir metinde neden-sonuç unsurlarını belirler.
	Akademik bir metnin akışını ve anlam bütünlüğünü sağlayan ifadeleri belirler.
	Akademik bir metindeki özetleme için gerekli bilgileri belirler.
	Akademik bir metinde yazarın tutumunu ve bakış açısını belirler.
	Akademik bir metni eleştirel bir şekilde okuyup değerlendirir.
7. Ünite	Tartışmacı bir akademik metnin temel argümanını belirler.
	Tartışmacı bir akademik metindeki destekleyici ve karşı argümanları belirler.
	Tartışmacı bir akademik metni eleştirel bir şekilde okur ve yazarın argümanını değerlendirir.

Tablo 4'e göre birinci, ikinci, dördüncü ve yedinci ünitede 3, üçüncü ünitede 5, beşinci ünitede 4, altıncı ünitede 5 olmak üzere toplam 26 okuma-anlama izlencesi bulunmaktadır. İzlenceler genelden özele, basitten karmaşığa bir yapıda sarmal olarak verilmiştir. Genel bağlamda değerlendirildiğinde kitabın akademik okuma becerisine yönelik temel düzeyde yeterli olduğu söylenebilir.

Ders kitabındaki yazma becerisi izlence ve stratejilerine ilişkin bulgulara bakıldığında incelenen kitapta ilk ünite itibarıyla öğrencilerin akademik yazma becerilerinin süreç temelli yazma yaklaşımı gözetilerek cümle, paragraf ve metin düzeyinde yazma şeklinde kademeli olarak ilerletildiği görülmüştür. Bu yazma stratejileri genel bağlamda yazma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri şeklinde toparlanmıştır. Tablo 5'te bu stratejiler verilmiştir:

Tablo 5

Ders Kitabında Yer Alan Yazma Stratejileri

Yazma Stratejileri	
Yazma öncesi	Beyin fırtınası yapma
	Ana fikri belirleme
	Yardımcı fikirleri belirleme
	Zihin haritası oluşturma
Yazma sırası	Yazma
	Düşünceyi geliştirme yollarını kullanma
	Özetleme
	Yeniden ifade etme
	Başlık yazma
	Eleştirel yazma
	Not tutma
	Tartışmacı yazma
Yazma sonrası	Kontrol etme
	Düzeltme
	Paylaşma

Tablo 5'e göre kitaptaki metinler aracılığıyla öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmek için yazma alanında çeşitli stratejileri kullanmalarının sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir.

Ders kitabındaki yazma izlenceleri ise şu şekildedir:

Tablo 6

Ders Kitabında Yer Alan Yazma İzlenceleri

Yazma Becerisi İzlenceleri	
1. Ünite	Akademik bir metnin amacını ve hedef kitlesini belirler.
	Resmî/resmî olmayan metin türlerini fark eder.
	Akademik bir paragrafın yapısını analiz eder.
	Akademik bir paragrafın konusunu, ana fikrini ve yardımcı düşüncelerini ayırt eder.
	Akademik bir paragraf için etkili bir ana fikir cümlesi yazar.
2. Ünite	Paragrafta ana fikri desteklemek için düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
	Paragrafa uygun bir sonuç cümlesi yazar.
	Sonuç cümlesi yazarken ana fikri yeniden ifade etme veya paragrafı özetleme stratejilerini kullanır.
	Yazma sürecinde planlama, taslak hazırlama ve gözden geçirme stratejilerini kullanır.
	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir akademik paragraf yazar.
3. Ünite	Akademik denemenin genel yapısını tanır ve özelliklerini analiz eder.
	Akademik denemede giriş paragrafının bölümlerini ve özelliklerini ayırt eder.
	Akademik denemede görüş bildiren tez cümlesini belirler.
	Akademik deneme için etkili bir giriş paragrafı yazar.
	Yazılarını akademik üslup, dil bilgisi, yazım kuralları ve noktalama işaretleri yönünden kontrol eder ve düzeltir.
4. Ünite	Akademik metinlerde tutarlılık unsurlarını belirler.
	Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.
	Akademik denemede giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin biçim, içerik ve dil özelliklerini ayırt eder.
	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olan akademik deneme yazar.
	Yazdığı akademik denemede bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarını kullanır.
5. Ünite	Bilimsel kaynak türlerini ayırt eder.
	Grafik, tablo ve şekil ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.
	Karşılaştırmaya dayalı anlatım biçimini yazılarında kullanır.
	Farklı kaynaklardan elde ettiği bilgileri sentezleyen yazılar yazar.
	Akademik metinlerdeki bilgileri doğrudan ve dolaylı alıntı yaparak yazılarına aktarır.
	Akademik yazılarında kullandığı alıntıları kaynakçada gösterir.
6. Ünite	Neden sonuç ilişkisi gösteren akademik deneme yazar.
	Yazdığı akademik denemede farklı kaynaklardan bilgileri sentezler ve alıntı yaparak görüşlerini desteklemek için kullanır.
	Akademik deneme için etkili başlık yazar.
	Akademik bir denemeyi içerik, organizasyon, akademik dil ve dil bilgisel doğruluk ölçütlerine göre değerlendirir; önerilerde bulunur.
7. Ünite	Tartışmacı anlatıma uygun ifade ve kalıpları kullanarak akademik deneme yazar.
	Yazdığı akademik denemede eleştiri, yorum veya değerlendirmeler yaparak argümanlarını gerekçeleri ile tartışır.
	Yazdığı akademik denemede farklı kaynaklardan gerekli bilgileri seçer, sentezleyerek alıntılar ve argümanlarını desteklemek için kullanır.
	Bir akademik denemeyi içerik, organizasyon, akademik dil ve dil bilgisel doğruluk açısından değerlendirir ve düzeltmeler yapar.

Tablo 6'ya göre birinci, ikinci ve dördüncü ünitede 5, üçüncü ve beşinci ünitede 6, altıncı ve yedinci ünitede 4 olmak üzere toplamda 35 yazma izlencesi bulunmaktadır. Kitabın tamamına bakıldığında en fazla izlenceye yer verilen becerinin yazma becerisi olduğu, izlenceler incelendiğinde ise genellikle süreç temelli yazma modelinin benimsendiği görülmüştür.

Ders kitabındaki dinleme/izleme/anlama ve not alma becerileri metin, izlence ve stratejilerine ilişkin bulgulara bakıldığında kitapta her ünitede öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için

çeşitli dinleme metinlerine yer verildiği görülmüştür. Kitapta yer alan dinleme metinlerinin sayısına ilişkin bilgiler Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7

Ders Kitabında Yer Alan Dinleme/İzleme/Anlama ve Not Alma Metin Sayısı

Ünite	Dinleme Metni Sayısı
1.Ünite	4
2.Ünite	5
3.Ünite	1
4.Ünite	8
5.Ünite	7
6.Ünite	4
7.Ünite	5
Toplam	34

Tablo 7'ye göre birinci ünitede 4, ikinci ünitede 5, üçüncü ünitede 1, dördüncü ünitede 8, beşinci ünitede 7, altıncı ünitede 4, yedinci ünitede 5 olmak üzere toplam 34 dinleme metni bulunmaktadır. Bu metinler fen bilimleri, sosyal bilimler ve sağlık bilimlerini içerecek şekilde yapılandırılsa da genellikle öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmeye yönelik strateji öğretimine dayandırılmıştır. Kitapta dinleme becerisine ilişkin strateji öğretimi genel bağlamda dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası stratejiler şeklinde yapılandırılmıştır. Kitapta yer alan dinleme/izleme stratejilerine ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8

Ders Kitabında Yer Alan Dinleme/İzleme/Anlama ve Not Alma Stratejileri

Dinleme/İzleme/Anlama ve Not Alma Stratejileri	
Dinleme/izleme öncesi	Tartışma
	Tahmin etme
Dinleme/izleme sırası	Not alma
	Konuyu belirleme
	Notları organize etme
	Konuşmanın akış planını anlama
	Konuşmanın ana fikrini yakalama
	Yönlendirici ifadeleri fark etme
	Tekrar edilen düşünceleri fark etme
	Konu dışına sapmaları fark etme
	Konuya geri dönülen noktaları fark etme
	Eleştirel dinleme
	Konuşmada belirtilen referansları not etmek
	Konuşmacının tutumunu belirlemek
Dinleme/izleme sonrası	Çıkarım yapma
	Ana fikri belirleme
	Özetleme
	Değerlendirme

Tablo 8'e bakıldığında dinleme/izleme öncesi tartışma ve tahmin etme stratejilerine ağırlık verildiği görülmüştür. İzlencelerin dinleme/izleme öncesi, sırası ve sonrasındaki süreçte gereken stratejileri ve not alma biçimlerini geliştirecek nitelikte tasarlandığı tespit edilmiştir. Tablo 9'da dinleme/izleme/anlama/not alma becerilerine ilişkin izlenceler yer almaktadır:

Tablo 9

Ders Kitabında Yer Alan Dinleme/İzleme/Anlama/Not Alma İzlenceleri

Dinleme/İzleme/Anlama/Not Alma Becerileri İzlenceleri	
1. Ünite	Akademik bir konuşmanın hedef kitlesini, türünü, amacını belirler.
	Akademik bir konuşmanın başlık ve görsellerinden hareketle konusu ve içeriği hakkında tahminde bulunur.
	Akademik bir konuşmanın giriş bölümünü dinleyerek/izleyerek içeriğini ve kapsamını belirler.
	Akademik bir konuşmanın giriş bölümündeki yönlendirici ifadelerin işlevini belirler.
2. Ünite	Dinlediği/izlediği akademik bir konuşmanın planını fark eder.
	Dinleme/izleme sırasında tanım ifadelerini fark eder verilen tanımı ayırt eder.
	Dinlediği/izlediği akademik bir konuşmanın ana fikrini belirler.
	Dinlediği/izlediği akademik bir konuşmanın ana fikri ile destekleyici ayrıntıları belirler.
3. Ünite	Dinleyeceği/izleyeceği konuşmaya kendini zihinsel olarak hazırlar.
	Akademik bir konuşmanın ana fikrine ilişkin çıkarım yapar.
	Akademik bir konuşmada not etmesi gereken bilgileri belirleyip not alır.
	Not alırken kısaltma ve sembolleri kullanır.
	Bir karşılıklı konuşmayı dinlerken/izlerken sorulara odaklanarak içeriği takip eder.
4. Ünite	Akademik bir sunumda konuşmacının tutumuna yönelik çıkarımlar yapar.
	Akademik bir sunumda konuşmanın devamına yönelik tahminlerde bulunur.
	Akademik bir sunumdaki bilgileri grafiklerdeki bilgilerle ilişkilendirir.
	Akademik bir sunumda anlamsal bütünlüğü ve tutarlılığı oluşturan unsurları fark eder.
	Bir karşılıklı konuşmayı dinlerken/izlerken sorulara odaklanarak içeriği takip eder.
5. Ünite	Kendini dinleyeceği/izleyeceği derse zihinsel olarak hazırlar.
	Bir dersin veya konuşmanın ana fikrine ilişkin çıkarım yapar.
	Sözcük tahmin etme stratejilerini kullanarak bir derste geçen yeni sözcüklerin anlamlarına ilişkin çıkarımda bulunur.
	Dinlediği izlediği derse ilişkin notlar alır.
6. Ünite	Bir derste veya konuşmada vurgulanan ifadeler ve varsayımları tespit ederek konuşmacının görüşüne yönelik çıkarım yapar.
	Bir sınıf içi tartışmada konuşmacının tutumunu belirler.
	Akademik bir konuşmayı eleştirel bir şekilde dinleyip konuşmacının argümanını değerlendirir.
7. Ünite	Akademik bir konuşmayı dinlerken/izlerken etkili notlar alır.
	Akademik bir metni dinlerken/izlerken aldığı notlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
	Dinlediği/izlediği konuşmalardaki bilgilerin kaynağını alıntılayarak not alır.
	Bir karşılıklı konuşmayı dinlerken/izlerken soruları odaklanarak içeriği takip eder.

Tablo 9'a bakıldığında birinci, ikinci ve beşinci ünitelerde 5, üçüncü ve dördüncü ünitelerde 6, altıncı ünitede 3, yedinci ünitede 4 olmak üzere toplam 34 izlence yer aldığı görülmektedir. Akademik Türkçe öğrenen bireylerin yetkinlikleri düşünüldüğünde basit şekilde dinleme-anlama becerisi geliştirmenin ötesinde üst biliş stratejilerini kullanarak dinleme/izleme/anlama ve aynı zamanda not alma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkili izlenceler ve etkinlikler olduğu görülmektedir.

Ders kitabındaki konuşma becerisi izlence ve stratejilerine ilişkin bulgulara bakıldığında kitabın genellikle öğrencileri akademik sunum yapma noktasında geliştirmeye çalıştığı görülmüş, bu noktada çeşitli stratejiler sunduğu tespit edilmiştir. Bu stratejiler Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10

Konuşma Stratejileri

Konuşma Stratejileri	
Konuşma öncesi	Planlama
Konuşma sırası	Görüş bildirme
	Kaynaklardan yararlanma
	Sunum yapma
	Sunumda yardımcı araçlar kullanma
Konuşma sonrası	Değerlendirme
	Özetleme

Tablo 10 incelendiğinde konuşma öncesinde planlama; konuşma sırasında görüş bildirme, kaynaklardan yararlanma, sunum yapma, sunumda yardımcı araçlar kullanma; konuşma sonrasında ise değerlendirme ve özetleme stratejilerinin kullanılmasına yönelik bir öğretim yapıldığı tespit edilmiştir. Bu izlencelerde öğrencilerin konuşma türleri hakkında bilgi edinmeleri ve konuşma öncesi, sırası, sonrası stratejilerine hâkim olmaları amaçlanmıştır. Tablo 11'de konuşma becerisine ilişkin izlenceler verilmiştir:

Tablo 11

Ders Kitabında Yer Alan Konuşma İzlenceleri

Konuşma Becerisi İzlenceleri	
1. Ünite	Akademik bir tartışmada kendi görüşünü ifade eder.
	Akademik konularda görüş bildirirken akademik üslup ve dil ifadelerini kullanır.
	Görüşünü tutarlı bir bütünlük içinde açıklar.
	Görüşlerine dayanarak tavsiyede bulunur.
2. Ünite	Akademik bir tartışmada diğer katılımcıların görüşlerine katıldığını ya da katılmadığını gerekçeleriyle belirtir.
	Akademik bir tartışmada gerektiğinde görüşünü açıklığa kavuşturur.
	Bir görüş bildirmek istediğinde konuşmacının ya da katılımcının sözünü uygun şekilde keser.
3. Ünite	Farklı akademik metinlerden alıntılar yaparak görüşünü destekler.
	Akademik metinlerden alıntıladıklarını anlamı ve mesajı koruyarak farklı şekilde ifade eder.
	Akademik yazılı metinleri sözlü olarak özetler.
	Görüşünü desteklemek için yazılı kaynaklara atıfta bulunur.
4. Ünite	Topluluk önünde konuşma kaygısı ile baş edebilme yöntemlerini tanır.
	Yapacağı sunumun amacını belirler.
	Yapacağı sunumu bir konu ve ana fikir etrafında planlar.
	Yapacağı sunum için taslak hazırlar.
	Grup çalışmalarında farklı fikirleri değerlendirerek tartışmalara katılır.
5. Ünite	Sunum slaytlarında olması gereken özellikleri bilir ve kullanır.
	Slaytlarda yer alan yazılı ya da görsel bilgileri sunum tekniklerine uygun olarak ifade eder.
	Dinleyicilerin belirli bir slayt veya görsele odaklanmasını sağlayan ifadeler kullanır.
6. Ünite	Sunum sırasında uyulması gereken iletişim kurallarını bilir.
	Akademik amaçlı bir sunumu belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirir.
	Akademik bir ortamda sunum yapar.
7. Ünite	Bir sunum ya da tartışmada ayrıntılı, kanıta dayalı bir argüman ortaya koyar.
	Farklı sözlü kaynaklardan gelen bilgileri özetler, argümanları yeniden yapılandırır.
	Akademik bir sunum ya da tartışmada konuşmacının ana mesajını belirler.

Tablo 11'e bakıldığında birinci ve üçüncü ünitelerde 4, ikinci, beşinci, altıncı ve yedinci ünitelerde 3, dördüncü ünitede 4 olmak üzere toplam 25 izlenceye yer verildiği görülmüştür. İzlencelerin tamamına bakıldığında dört temel dil becerisi içinde en az izlenceye yer verilen

dil becerisinin konuşma becerisi olduğu tespit edilmiştir. İzlenceler öğrencilerin akademik üsluplarını geliştirmeye ve görüşlerini kanıtlanabilir ifadeler ile sunmaya yönelik gelişimlerini içermektedir.

Ders kitabındaki sözcük öğretimi izlencelerine ilişkin bulgulara bakıldığında bu kitapta Dolmacı (2015) ve Sayar (2023) tarafından geliştirilen Akademik Türkçe Sözcük Listelerindeki akademik metinlerde en sık geçen sözcüklere yer verildiği görülmüştür. Tablo 12'de bu sözcüklerin öğretimine ilişkin izlenceler verilmiştir:

Tablo 12

Ders Kitabında Yer Alan Sözcük Öğretimi İzlenceleri

Sözcük Öğretimi İzlenceleri	
1. Ünite	Dil ve eğitim alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.
	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketli seçer.
	Akademik metne uygun sözcük türünü belirler.
2. Ünite	Teknoloji ve inovasyon alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.
	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketle seçer.
	Akademik bir metinde bağlamdan hareketle akademik sözcüklerin uygun eş dizimini belirler.
3. Ünite	Gıda ve tarım alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.
	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketle seçer.
	Günlük ve akademik dile ait sözcükleri ayırt eder.
4. Ünite	Ekonomi ve pazarlama alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.
	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketle seçer.
	Akademik metne uygun sözcük türünü belirler.
5. Ünite	İletişim ve sosyal medya alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.
	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketle seçer.
	Akademik bir metinde bağlamdan hareketle akademik sözcüklerin uygun eş dizimini belirler.
6. Ünite	İklim ve çevre alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.
	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketle seçer.
	Günlük ve akademik dile ait sözcükleri ayırt eder.
7. Ünite	Sağlık ve ilaçlar alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.
	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamında hareketle seçer.
	Yazılı ve sözlü akademik üretimlerinde kullanmak amacıyla derlemlerden yararlanır.

Tablo 12 incelendiğinde her ünitede 3 adet olmak üzere toplam 21 sözcük öğretimi izlencesine yer verildiği görülmüştür. Coxhead (2000) akademik dil öğretimi yapılırken temel, orta ve ileri düzeydeki sözcükler belirlenerek sözcüklerin aşamalı bir şekilde öğretilmesi; önce temel kavramlar, ardından daha spesifik ve ileri düzeydeki terimlerin tanıtılması gerektiğini belirtmiştir. Sözcük öğretimi izlencelerine bakıldığında her alanla ilgili temel kavramların verildiği görülmüştür. Ancak her ünitenin sonunda "Ünite Sonu Sözcük Çalışması" ve "Akademik Söz Varlığı Çalışması" adı altında sözcük türlerine ilişkin boşluk doldurma çalışmalarının olduğu görülmüştür.

3.2.3. Ders Kitabındaki Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Bulgular

Ders kitabı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ve araçları bakımından incelendiğinde benimsenen herhangi bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olmadığı görülmüştür. Kitabın üçüncü ve altıncı ünitelerinde konuşma becerisi kontrol listesi; dördüncü, altıncı ve yedinci ünitelerinde yazma becerisi kontrol listesi olmak üzere toplam beş değerlendirme aracına yer verildiği görülmüştür. Bu değerlendirme araçları ünite içerisinde verilmiş olup ünite sonunda sadece sözcük öğretimine yönelik çalışmaların olduğu görülmüştür. Değerlendirme

araçlarının üçü yazma, ikisi konuşma becerisine yöneliktir. Kitapta okuma ve dinleme becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme aracının olmadığı tespit edilmiştir. Kitabın bütünü değerlendirildiğinde her beceri alanına yönelik ölçme değerlendirme aracı olmadığından ölçme ve değerlendirme bağlamında geliştirebileceği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada "Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Dil Becerileri" ders kitabı biçimsel ve içerik özellikleri bakımından incelenmiş, elde edilen veriler de "biçimsel özellikler" ve "içerik özellikleri" olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Arı'ya (2014) göre ders kitapları; kapağı, ağırlığı, kâğıdı, karton kalitesi, cildi, boyutu, kullanışlılığı ve dayanıklılığı ile gerekli fiziksel özelliklere sahip olmalıdır. Bu bağlamda incelenen kitabın taşıdığı fiziksel özellikler bakımından gereken niteliklere sahip olduğu söylenebilir. Yalın (2012) çalışmasında, metnin okunabilirliğini etkileyen çeşitli unsurlardan bahsetmektedir. Bu unsurlar arasında yazı boyutu, satır uzunluğu, satırlar arasındaki boşluk miktarı ve yazı ile arka plan rengi gibi faktörler bulunmaktadır. Bu hususlar ön planda tutularak yapılan değerlendirme sonucunda incelenen kitabın okunabilirlik seviyesinin de iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Dilin bir iletişim aracı olduğu düşünülürse dört temel dil becerisinin bütünleşik bir şekilde verilmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Dünyanın küreselleşmesi ile birlikte küçük bir köye dönüşmesi iletişim ihtiyaçlarının artmasına neden olmuştur. Bu bağlamda yabancı dil öğretim merkezleri dili her yönüyle öğretmeyi hedeflemiş ve bunu kapsayan yaklaşımlar benimsemeye başlamışlardır (Güzel ve Barın, 2013). Bu doğrultuda yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kitapların dört temel beceri, sözcük öğretimi ve ölçme-değerlendirme araçları konularını barındırması gerekmektedir. İncelenen kitapta da her ünitede okuma-anlama, yazma, dinleme/izleme/anlama/not alma, konuşma ve sözcük bilgisi olmak üzere beş alanda izlenceler verilmiştir. Kitapta, okuma-anlama becerisi için 26, dinleme/izleme becerisi için 34, konuşma becerisi için 25, yazma becerisi için 35 ve sözcük öğretimi için 21 izlenceye yer verildiği tespit edilmiştir. Kitapta her dil becerisine ilişkin strateji öğretimi genel bağlamda öncesi, sırası ve sonrası şeklinde yapılandırılarak verilmiştir. Ancak ünite sonunda öğrencilerin hangi bilgiyi ne düzeyde öğrendiklerinin ya da bilgileri beceriye dönüştürme durumlarının tespiti için herhangi bir ölçme-değerlendirme aracının olmadığı görülmüştür. Ünite sonunda sadece sözcük öğretimine ilişkin çoktan seçmeli soruların olduğu tespit edilmiştir. Kılıç ve Seven (2011) ünite sonlarında ölçme ve değerlendirme araçlarının olmasının öğrencilerin zihnindeki şemaların tam oturması ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle ünite sonlarında dört temel dil becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca uluslararası öğrenci kitlesine hitap edecek şekilde içeriklerin çeşitlendirilmesi ve kültürel unsurların daha geniş bir yelpazede ele alınması, kitabın daha kapsayıcı hâle gelmesini sağlayacaktır. Bu doğrultuda, öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmeleri için geri bildirim mekanizmalarının da güçlendirilmesi önem arz etmektedir.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda, "Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Dil Becerileri" ders kitabının akademik Türkçe öğretimine önemli katkılar sağladığı tespit

edilmiştir. Kitabın uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde hazırlandığı, dil becerilerini geliştirmeye yönelik zengin bir içerik sunduğu ve alanda bir ilk olma özelliği taşıdığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın bulgularından hareketle, "Akademik Türkçe" kitaplarının içerik ve tasarım açısından zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, hazırlanan kitaplarda kullanılan görsel materyaller çeşitlendirilebilir, öğrencilerin öğrenme süreçleri desteklenebilir ve derinleştirilebilir. Özellikle metinlerin yanına videolar, infografikler, ses kayıtları ve animasyonlar gibi etkileşimli ögeler eklenerek öğrencilerin derse katılımı artırılır ve bilgilerin daha kalıcı bir şekilde öğrenilmesi sağlanır. Sözcük öğretimi özelinde, dil becerilerinin gelişmesini sadece dil bilgisi çalışmalarıyla sınırlı tutmak yerine etkileşimli tartışma etkinlikleri, dijital oyunlar ve pratik uygulama fırsatları ile desteklemek önerilir. Bu tür yöntemler, öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerine ve kavramları daha sağlam bir şekilde içselleştirmelerine olanak tanıyacaktır. Ayrıca, sözcüklerin anlamları, kullanımları ve dil bilgisel bağlamları üzerinde durarak öğrencilerin daha kapsamlı bir dil bilgisi geliştirmelerine yardımcı olunabilir.

Kitaplarda sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve fen bilimleri gibi farklı disiplinlerdeki ünitelere dengeli bir şekilde yer verilmeli ve öğrencilere her alanda akademik Türkçe becerilerini geliştirme fırsatı sunulmalıdır. Bu şekilde, öğrencilerin yalnızca günlük yaşamda değil, akademik alanlarda da yeterli düzeyde Türkçe kullanabilme becerileri güçlendirilecektir.

Akademik etik, yazım kuralları, alıntı yapma ve kaynak gösterme gibi konuların öğretimi de büyük önem taşımaktadır. Bu konulara özgü özel bir ünite eklenmesi, öğrencilerin akademik yazma becerilerinin gelişmesinde önemli bir adım olacaktır. Böylece, öğrenciler akademik yazma süreçlerinde doğru ve etik yöntemleri kullanarak özgün ve güvenilir çalışmalar üretebileceklerdir.

Özellikle okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin tümünü kapsayacak kapsamlı bir ölçme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi, öğrencilerin ilerlemelerinin izlenmesi için gereklidir. Bu değerlendirme araçları, öğrencilerin akademik dil becerilerindeki güçlü ve zayıf yönlerini daha net bir şekilde ortaya koyacak ve öğretim sürecinin sürekli olarak iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Dijital kaynakların ve çevrim içi materyallerin etkin kullanımı, günümüz öğrencilerinin öğrenme deneyimini zenginleştirecek önemli bir unsurdur. Kitaplar, bu dijital kaynaklara nasıl erişilebileceği ve nasıl verimli kullanılabileceği konusunda da rehberlik etmelidir. Özellikle interaktif ve çevrim içi platformlar, mobil uygulamalar ve dijital kütüphaneler gibi kaynaklar öğrencilerin öğrenme süreçlerini hızlandırabilir ve derinleştirebilir. Böylece, öğrenme geleneksel olan sınıf içi eğitimle sınırlı kalmaz ve öğrencilerin daha esnek ve özgür bir öğrenme deneyimi yaşamaları sağlanabilir.

Son olarak, öğrencileri farklı türdeki yazılı ve sözlü metinlerle tanıştırarak çeşitli metin türlerinde (makale, tez, rapor, sunum vb.) akademik dilde ifade becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyacak etkinliklerin öğrenme süreçlerine eklenmesi de önemlidir. Bu tür materyallerin kitaplara dâhil edilmesi, öğrencilerin akademik yazılarını daha etkili bir şekilde oluşturmalarına katkı sağlayacaktır.

Tüm bu öneriler ışığında, "Akademik Türkçe" kitapları, öğrencilere yalnızca dil bilgisi değil, aynı zamanda akademik dünyada yer alabilmeleri için gerekli tüm becerileri kazandıracak şekilde tasarlanmalıdır. Bu yaklaşımla, öğrencilerin hem dilsel hem de akademik yeterlilikleri önemli ölçüde artacaktır.

Kaynakça

Altun, K. ve Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 24*(1), 90-106. https://doi.org/10.12984/egeefd.1128483

Arı, A. (2014). *Ders kitaplarının özellikleri ve değerlendirilmesi.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Cerit, E. ve Gökçearslan, A. (2016). Türkiye'de yayınlanan Türk masal kitaplarının grafik tasarım öğeleri açısından incelenmesi: keloğlan masalları örneği. *Sanat ve Tasarım Dergisi (17),* 49-73. https://doi.org/10.18603/std.71419

Ceylan, E. ve Yiğit B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Anı Yayıncılık.

Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly, 34*(2), 213-238.

Çetinkaya, M. ve Gül, H. (2014). Ders kitapları ve öğretim materyallerinin tasarımı. *Eğitimde Araştırma ve Geliştirme Dergisi, 3*(1), 87-103.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Güven, E. (2014). *Ders kitabı yazımı*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (1998). *The lanscape of qualitative research: theories and issues. thousand oaks*. Sage.

Doğan, S. (2015). Eğitimde kalite ve ders kitapları. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(207), 32-48.

Erkılıç, T. A. ve Can, S. (2018). Eğitim yönetimi ders kitaplarının içerik ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(4), 295-307.

Eryılmaz, R. ve Demir, N. (2020). Kosova'da yaşayan Türklerin ana dilde eğitiminde kullanılan 7. sınıf Türkçe ders kitabının biçim, içerik ve öğretim programına uygunluk açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi, 3*(2), 353-370.

Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ocak Yayınları.

Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.

Kılıç, A. ve Seven, S. (2011). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Koç, M. (2016). *Eğitimde materyal tasarımı ve kullanımı*. Anı Yayıncılık.

Küçükahmet, L. (2003). *Konu alanlı ders kitabı inceleme kılavuzu.* Nobel Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.

Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(1), 31-46.

Uslu, Y. (2017). Medya okuryazarlığı öğretim materyalinin görsel tasarım açısından incelenmesi. *Medeniyet Sanat Dergisi, 3*(2), 156-166.

Ülper, H. (Ed.). (2010). *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Yalın, H. İ. (2012). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı.* Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2009). Ders kitaplarının etkili kullanımı ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(3), 765-774.

Yüksel, G. ve Demirci, M. (2015). Ders kitapları ve öğretim materyallerinin tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(208), 55-72.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %60 2. yazar katkı oranı: %40
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul Onayı: Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

Teaching Turkish to foreigners not only enhances individuals' linguistic competencies but also helps learners understand Turkish culture and social norms. This process enables language learners to communicate more effectively in both social and professional settings. A successful teaching process in this field is based on effective and comprehensive textbooks. The "Academic Turkish Language Skills for International Students" textbook is an important educational resource designed especially for the acquisition of academic language skills. The aim of the research is to comprehensively evaluate the formal and content features of the Academic Turkish Language Skills for International Students textbook, which is used at Hacettepe University.

For this purpose, the textbook was examined in terms of its formal features (cover, page and text design, font, printing features, size, paper quality, binding feature) and content features (educational aspect, themes, achievements, activities, testing and evaluation), and their design. This study employed qualitative research methods. In qualitative research, things such as events, people, or phenomena are looked at in more depth using "how" and "why" questions to get a better understanding of them, rather than their quantitative features (Denzin & Lincoln, 1998). In addition, qualitative research is an approach that aims to understand

social and human events in depth. Rather than numbers and measurements, this method focuses on discovering how events, people, or phenomena function and gain meaning in context. The data are based on investigating the work of the textbook titled Academic Turkish Language Skills for International Students. This textbook, prepared for international students of Academic Turkish, was published by Blackswan Publishing House in 2024. The research data were collected through document review, one of the qualitative data collection methods used to carefully and regularly examine the content of written documents (Wach & Ward, 2013). We used content analysis to evaluate the research data. The main goal of content analysis is to guide future studies on the subject of research and to determine general trends on the subject (Ültay et al., 2021). Additionally, content analysis is used to find concepts and relationships that can explain the collected data. In this process, similar data are brought together and interpreted within the framework of certain concepts and themes (Yıldırım and Şimşek, 2016, p.242). The analyzed work was evaluated based on the determined themes and findings were presented in the findings section.

The book was examined in terms of graphic design features, and it was revealed that visual elements such as pictures, photographs, and graphics were used in the page designs; the visuals, such as pictures, photographs and graphics were prepared concerning clarity and color harmony. Copyright issues were addressed, explanatory and educational visual elements were used. Additionally, it presented headings in a systematic and iconographic arrangement, tailoring font sizes and line spacing to the student level. Concept maps help structure the information and visualize the learning process. Texts and visuals are arranged in an eye-catching and readable manner, and the font size is suitable for undergraduate students. In general, it was found out that the data was compatible with the visual layout and the subject presented.

The book includes seven units, including the fields of health sciences, social sciences and physical sciences. These units are based on topics that are current and of interest to students. However, the units are not evenly distributed across areas. The units begin with goals and syllabi, but they lack activities to teach vocabulary. Additionally, there are no testing and evaluation tools for language skills at the end of the units. The book contains a total of 26 syllabi for reading-comprehension skills. The syllabi have a spiral structure from general to specific and from simple to complex. Basic information on reading strategies, academic vocabulary, and text structure is provided, but a more in-depth knowledge of academic terminology and study of different text types is missing. There are a total of 35 syllabi related to writing skills. The book offers many strategies and activities that support the writing process. Most syllabi are dedicated to improving writing skills, with an adopted process-based writing model. In addition to pre-writing strategies, the book generally focuses on the writing process and post-writing stages. Detailed studies have been conducted on paragraph-level and academic essay writing. However, there is a need for further work on pre-writing strategies and other academic text types.

The Academic Turkish Language Skills for International Students book contains a total of 34 syllabi for listening, watching, understanding and note-taking skills. The syllabi are designed

to improve strategies and note-taking methods before, during and after listening/watching. The textbook is equipped with strategies such as listening/watching activities, mental preparation, and taking notes of the main idea and supporting details. Activities aim to direct attention to specific topics during a speech or presentation and to develop effective note-taking skills. There are a total of 25 speaking skill syllabi in the Academic Turkish Language Skills for International Students book. The syllabi aim to help students improve their academic speaking style, understand speech types, and master pre-, during, and post-speech strategies.

The textbook covers topics such as expressing opinions in academic discussions, evaluating other opinions, supporting them by quoting, coping with public speaking anxiety and making effective presentations. While the book generally includes activities focused on prepared speech skills, it is thought that it would be beneficial to have more activities on impromptu speaking and participating in discussions. The book offers sufficient activities to enable students to give effective speeches in an academic style. However, it is recommended to increase activities aimed at impromptu speaking and discussion skills.

There are a total of 21 vocabulary teaching syllabi for each unit in the textbook. Each unit focuses on concepts and terms belonging to a specific field (for example, technology, economy, health). In the book, visual and auditory materials are not used during vocabulary teaching. Additionally, no information is provided on dictionaries or digital resources for academic words. There are only fill-in-the-blank exercises at the end of the unit. These studies require appropriate placement of the word in context but have limited impact on learning the word. A lack of interactive discussion activities may hinder learning progress. The textbook contains a total of five assessment tools for speaking and writing skills. In this context, the book is not sufficient in terms of testing and evaluation. It does not provide any tests and evaluation tools for reading and listening skills and generally lacks testing and evaluation strategies.